



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

Anderson Borges Corrêa

Criação e publicação de contos no ambiente digital:

desenvolvimento do ato de escrever autoral de crianças de 5º ano do Ensino Fundamental

Marília
2023

Anderson Borges Corrêa

Criação e publicação de contos no ambiente digital:

desenvolvimento do ato de escrever autoral de crianças de 5º ano do Ensino Fundamental

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Orientadora: Profa. Dra. Stela Miller

Marília
2023

C824c

Corrêa, Anderson Borges

Criação e publicação de contos no ambiente digital :
desenvolvimento do ato de escrever autoral de crianças de
5º ano do Ensino Fundamental / Anderson Borges Corrêa.
-- Marília, 2023
267 p. : il., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Stela Miller

1. Educação. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Anos iniciais
do Ensino Fundamental. 4. Escrita de contos. 5. Autoria. I.
Título.

Anderson Borges Corrêa

Criação e publicação de contos no ambiente digital:

desenvolvimento do ato de escrever autoral de crianças de 5º ano do Ensino Fundamental

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Banca examinadora

Profa. Dra. Stela Miller
UNESP – Campus de Marília
Orientadora

Prof. Dr. Armando Marino Filho
UFMS - Três Lagoas

Profa. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco
UEL – Londrina

Profa. Dra. Amanda Valiengo
UFSJ – São João Del Rei

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena
UNESP – Campus de Marília

Marília, 06 de março de 2023.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a quem percebe as crianças como pessoas inteligentes que desenvolvem a vontade de viver uma vida confortável, que podem aprender a resistir ao poder da palavra das outras pessoas e escolher o próprio caminho a ser seguido e que aprendem e se desenvolvem em suas máximas possibilidades ao experienciarem e expressarem sua singularidade na vida e na escola.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Stela Miller, pelo profissionalismo, paciência, compreensão, atenção às minhas necessidades acadêmicas e afetivas, enfim, por uma orientação humanizadora.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação e aos professores convidados, com os quais tive a oportunidade e a honra de conviver e aprender: Prof. Dr. Diego J. González Serra, Profa. Dra. Dora Riestra, Prof. Dr. Dagoberto B. Arena, Profa. Dra. Stela Miller, Profa. Dra. Suely A. Mello, Profa. Dra. Regina A. M. de Souza, Profa. Dra. Cyntia G. G. S. Girotto, Profa. Dra. Elieuzza A. de Lima, Profa. Dra. Amanda Valiengo, Profa. Dra. Ligia Maria P. Braccialli, Profa. Dra. Rita de Cássia T. Araújo, Profa. Dra. Débora Deliberato, Prof. Dr. Armando M. Filho e Profa. Dra. Sandra A. P. Franco.

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural e do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Contextos Educativos (GEPICE), com os quais e por meio dos quais me constituo constantemente como professor, pesquisador e pessoa consciente do meu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

À equipe gestora da escola em que a pesquisa foi realizada, aos pais/responsáveis das crianças e às crianças, que aceitaram o convite de participar da pesquisa em meio a tantas dificuldades e, ainda assim, se envolveram com entusiasmo.

À minha família, pelo apoio incondicional durante meus estudos.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi compreender, experimentalmente, o processo e os meios de desenvolvimento do ato de escrever autoral de crianças de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental em uma atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital (*Microsoft Word*, *Google Docs* e Página da internet) em uma escola pública de Uberlândia-MG. A investigação está vinculada à pesquisa *Implicações Pedagógicas da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental*, coordenada pela Professora Dra. Stela Miller, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília-SP. Esta pesquisa justifica-se diante da necessidade de mudanças na organização pedagógica da escola com foco no desenvolvimento de crianças autoras e leitoras de textos. Configura-se como um experimento didático-formativo e utiliza a abordagem genético-causal para analisar os dados gerados em observações participantes e entrevistas individuais e em grupo. Além disso, esta pesquisa organiza-se na forma de um Projeto de Trabalho Experimental no *Google Meet* e no laboratório de informática da escola, portanto, intencionalmente planejado pelo professor-pesquisador responsável para possibilitar as condições necessárias ao desenvolvimento do ato de escrever autoral das crianças participantes da pesquisa. Fundamentada na teoria histórico-cultural, a pesquisa se apoia nos postulados de Vigotski, Luria, Leontiev, Davídov e outros autores, com os quais se estabelecem relações nessa perspectiva, como Veresov e Yaroshevsky, considerando que o desenvolvimento das capacidades humanas se realiza no processo das atividades a elas vinculadas, feitas em colaboração com outros indivíduos mais experientes culturalmente e mediadas pela linguagem e outros instrumentos sociais. A análise genético-causal do processo de desenvolvimento psíquico investigado, por meio do conceito de vivência dramática como ferramenta analítica, da organização dos dados em episódios e tendo como unidade de análise os significados e os sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa aos modos de resolver seus conflitos dramáticos na situação experimental, não só contribuiu para explicar o processo e os meios de desenvolvimento dramático do ato de escrever autoral das crianças, mas também apontar aos professores e professoras implicações pedagógicas importantes que ajudam a organizar o processo de ensino-aprendizagem da escrita de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental com foco no desenvolvimento de crianças autoras e leitoras de textos.

Palavras-chave: Educação; Ensino-aprendizagem; Anos iniciais do Ensino Fundamental; Escrita; Contos; Ambiente digital; Autoria.

ABSTRACT

This research aims to comprehend, experimentally, the process and the means of development of the act of authorial writing by children in a 5th grade class of Elementary School in an activity of creation and publication of short stories in the digital environment (Microsoft Word, Google Docs and web page) in a public school in Uberlândia-MG. The investigation is linked to the research *Pedagogical Implications of cultural-historical theory for the development of the teaching-learning process of reading and writing in the early years of Elementary School*, coordinated by Professor Dr. Stella Miller, from the Post-Graduation Program in Education from Paulista State University “Júlio de Mesquita Filho”, campus of Marília-SP. This research is justified by the need for changes in the pedagogical organization of the school with a focus on the development of children as authors and readers of texts. It is set up as a didactic-formative experiment and uses the causal-genetic approach to analyze the data generated in participant observations and individual and group interviews. In addition, this research is organized in the form of an Experimental Work Project in Google Meet and in the school's computer lab, therefore, intentionally planned by the responsible teacher-researcher to enable the necessary conditions for the development of the authorial writing act of the children participating in the research. Grounded in the cultural-historical theory, the research is based on the postulates of Vygotsky, Luria, Leontiev, Davíдов and other authors, with whom relations are established in this perspective, such as Veresov and Yaroshevsky, considering the development of human capacities occurs in the process of activities linked to them, carried out in collaboration with other individuals more culturally experienced and mediated by language and other social instruments. The genetic-causal analysis of the psychic process investigated, through the concept of dramatic experience as an analytical tool, the organization of data in episodes and having as a unit of analysis the meanings and senses attributed by the research participants to the ways to solve their dramatic conflicts in the experimental situation, not only contributed to explain the process and the means of dramatic development of the act of authorial writing by children, but also to point out to teachers important pedagogical implications which help in organizing the teaching-learning process of writing texts in the early years of Elementary School with a focus on development of children as authors and readers of texts.

Keywords: Education; Teaching-learning; Early years of Elementary School; Writing; Digital environment; Authorship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pasta de ferramentas para criar contos	78
Figura 2 – Momento de proferição da história <i>O dia em que entrei na barriga da Boitatá</i>	105
Figura 3 – Cronograma do Projeto de Trabalho das crianças	113
Figura 4 – Organização do projeto das crianças no interior do projeto Escola de Autores	113
Figura 5 – Momento de conversa sobre os significados das coisas	116
Figura 6 – Quadro de perguntas de Isia para estudar os significados das coisas	117
Figura 7 – Modelação da ideia principal do conceito de conto	118
Figura 8 – Ficha de planejamento do conto de Maria Eduarda e de Ricardo	123
Figura 9 – Planejamento de Paulo e de Rafael feito diretamente no local destinado à escrita do texto	124
Figura 10 – Conto de Haila no momento inicial de composição	128
Figura 11 – Conto de Haila no momento de arrumar as composições	129
Figura 12 – Movimento de Ian para consultar informações em seu planejamento	130
Figura 13 – Conto de Ana Paula, de Joana e de Maria Luiza no momento de arrumar as composições	134
Figura 14 – Conto de Heliane no momento de arrumar as composições	140
Figura 15 – Conto de Heliane no momento de arrumar as composições	141
Figura 16 – Conto de Maria Eduarda no momento de arrumar as composições	142
Figura 17 – Conto de Maria Eduarda no momento de arrumar as composições	143
Figura 18 – Conto de Ricardo no momento de arrumar as composições	145
Figura 19 – Quadro para apresentar visualmente os modos de produzir períodos curtos	146
Figura 20 – Parte da história <i>A vaca que botou um ovo</i>	146
Figura 21 – Conto de Ana Paula, de Joana e de Maria Luiza no momento de arrumar as composições	147
Figura 22 – Conto de Haila no momento de arrumar as composições	148
Figura 23 – Parte da história <i>A visita</i>	149
Figura 24 – Parte do conto de Haila no momento de arrumar as composições	150
Figura 25 – Conto de Isia e de Paulo no momento de arrumar as composições	152
Figura 26 – Parte da história <i>O guarda-chuva do vovô</i>	153
Figura 27 – Conto de Isia e de Paulo no momento de arrumar as composições	155
Figura 28 – Parte do conto de Ricardo no momento de arrumar as composições	156

Figura 29 – Quadro de Ricardo para registrar palavras em correspondência com seus tempos verbais	158
Figura 30 – Conto de Ricardo no momento de arrumar as composições	159
Figura 31 – Conto de Yane e de Isia no momento de arrumar as composições	163
Figura 32 – Conto de Isia e de Paulo no momento de arrumar as composições	166
Figura 33 – Parte da história <i>O Príncipe sem Sonhos</i>	167
Figura 34 – Quadro das crianças para registrar palavras substitutas	167
Figura 35 – Conto de Isia e de Paulo no momento de arrumar as composições	168
Figura 36 – Conto de Rafael e de Paulo no momento de arrumar as composições	170
Figura 37 – Parte da história <i>A vaca que botou um ovo</i>	171
Figura 38 – Quadro de palavras substitutas da palavra “aí”	171
Figura 39 – Conto de Rafael e de Paulo no momento de arrumar as composições	172
Figura 40 – Demonstrações visuais da grafia das palavras no quadro branco	174
Figura 41 – Crianças utilizando o corretor ortográfico do computador	174

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de planejamento do experimento didático-formativo	75
Quadro 2 – Quadro coletivo de organização do Projeto de Trabalho	83
Quadro 3 – Quadro coletivo de perguntas para estudar conceitos	85
Quadro 4 – Guia de planejamento de criação de contos	87
Quadro 5 – Ficha das crianças de preparação para a criação de contos	91
Quadro 6 – Quadro das crianças de avaliação do conto	94
Quadro 7 – Quadro da criança de registro da estrutura e dos elementos do conto	95
Quadro 8 – Quadro da criança para identificar o uso dos tempos verbais	96
Quadro 9 – Quadro da criança para organizar palavras substitutas	98
Quadro 10 – Quadro da criança para lembrar de termos conectivos	99
Quadro 11 – Quadro da criança de avaliação do Projeto de Trabalho	102
Quadro 12 – Mapeamento de conflitos dramáticos que parecem ter sido vivenciados pelas crianças	108
Quadro 13 – Ficha das crianças para preparar a escrita do conto	121
Quadro 14 – Conto de Haila com os acabamentos finais	126
Quadro 15 – Conto de Ana Paula, de Joana e de Maria Luiza com os acabamentos finais	132
Quadro 16 – Parte do texto de Ana Paula, de Joana e de Maria Luiza no momento dos últimos ajustes dos textos	135
Quadro 17 – Conto de Heliane com os acabamentos finais	138
Quadro 18 – Conto de Maria Eduarda com os acabamentos finais	141
Quadro 19 – Conto de Ricardo com os acabamentos finais	144
Quadro 20 – Conto de Isia e de Paulo com os acabamentos finais	151
Quadro 21 – Conto de Rafael e de Paulo com os acabamentos finais	160
Quadro 22 – Conto de Isia e de Yane com os acabamentos finais	162
Quadro 23 – Conto de Isia e de Paulo com os acabamentos finais	164
Quadro 24 – Conto de Rafael e de Paulo com os acabamentos finais	169

LISTA DE SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação de Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
GEPICE	Grupos de Estudos e Pesquisas Infância e Contextos Educativos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Índice de Analfabetismo Funcional
MG	Minas Gerais
ONG	Organização Não Governamental
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> / Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i> / Biblioteca Eletrônica Científica Online
SME	Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIUBE	Universidade de Uberaba
V8	Motor automotivo em V composto de oito cilindros

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O ATO AUTORAL NA VIDA E NA ESCRITA	27
2.1	Fundamentos teóricos do desenvolvimento do ato de escrever autoral na atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital	33
3	METODOLOGIA E TRAJETÓRIA DA PESQUISA	43
3.1	Princípios teórico-metodológicos da investigação	43
3.2	Sujeitos da pesquisa e escola-campo	46
3.3	Procedimentos metodológicos da pesquisa	50
3.4	Procedimentos de análise dos dados gerados	52
3.5	Trajectoria da pesquisa	55
3.6	Experimento didático-formativo: Projeto de Trabalho	79
4	A HISTÓRIA DO DESENVOLVIMENTO DO ATO DE ESCREVER AUTORAL	105
4.1	Primeiro episódio: Formulação do objetivo de escrever o próprio conto	105
4.2	Segundo episódio: Desenvolvimento dos modos de ação e das ferramentas para planejar a escrita do conto	116
4.3	Terceiro episódio: Desenvolvimento dos modos de ação e das ferramentas para escrever o conto	127
4.4	Quarto episódio: Desenvolvimento dos modos de ação e das ferramentas para arrumar o conto	139
4.5	Quinto episódio: Desenvolvimento de imagens e de representações sociais para possibilitar à criança reconhecer-se como sujeito capaz de ocupar a posição de autora do seu conto	178
5	CONCLUSÃO	186
	REFERÊNCIAS	193
	APÊNDICE A – Termo de Assentimento	200
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	201
	APÊNDICE C – Guia geral de observação participante não estruturada	202
	APÊNDICE D – Guia geral de entrevista não-estruturada	203
	APÊNDICE E – Conto de Maria Eduarda	205
	APÊNDICE F – Conto de Haila	210
	APÊNDICE G – Conto de Isia e de Paulo	214

APÊNDICE H – Conto de Heliane	219
APÊNDICE I – Conto de Vanessa	224
APÊNDICE J – Conto de Lara	228
APÊNDICE K – Conto de Isia e de Paulo	233
APÊNDICE L – Conto de Isia e de Yane	238
APÊNDICE M – Conto de Ian	243
APÊNDICE N – Conto de Ana Paula, de Joana e de Maria Luiza	248
APÊNDICE O – Conto de Dalila e de Larissa	254
APÊNDICE P – Conto de Ricardo	259
APÊNDICE Q – Conto de Paulo e de Rafael	264

1 INTRODUÇÃO

A linguagem escrita é uma das ferramentas mais interessantes da sociedade. Uma visão atualizada de sua origem evidencia seu significado histórico revolucionário. Como uma máquina do tempo, à primeira vista, ela fascina por sua capacidade de fazer viajar a fala humana por meio de símbolos e de signos marcados graficamente, possibilitando que o passado fale a nós e que nós falemos ao passado, ao presente e ao futuro. Como ferramenta, ela possibilita a veiculação de informações em grande escala e favorece o desenvolvimento do conhecimento científico, da Literatura, do pensamento humano, da capacidade de expressar, da arte da caligrafia, entre outras manifestações (FISCHER, 2009).

Compreender a natureza da escrita na perspectiva histórica é fundamental para abordar o tema do desenvolvimento da linguagem escrita da criança. Apesar do uso milenar dessa ferramenta cultural, ela não deixou de ser, para nós, um artifício, um instrumento imperfeito (FISCHER, 2009; DESBORDES, 1996). Nessa perspectiva, compreendemos a escrita como um instrumento cultural complexo, imperfeito, que não precisa ser perfeito para cumprir seu papel social. Sabemos que os caracteres da escrita

[...] são elementos de uma unidade gráfica compreensível, com os quais não há a possibilidade, nem a necessidade, conforme aponta Desbordes (1996), de forçar uma relação supostamente fiel com os sons. No Brasil, a palavra oral /tʃiu/ se escreve tio, não tchiu. É uma representação que não pretende ser exata. (CORRÊA, 2020b, p. 227).

Com a ajuda de pessoas mais experientes, as crianças inseridas na cultura escrita percebem e compreendem as relações complexas que se dão entre o que falamos e o que escrevemos. Por isso, “Não há motivos para evitar o fato de que escrevemos coisas diferentes do que pronunciamos e falamos em voz alta coisas diferentes daquilo que está escrito” (CORRÊA, 2020b, p. 229).

A compreensão da natureza gráfica da escrita e de seu mecanismo de representação ajuda a esclarecer a confusão em torno das relações entre os aspectos oral e gráfico da palavra. Afirmar que há relações unívocas entre os significantes sonoro e gráfico da palavra implica uma compreensão conceitual equivocada da escrita, conforme atestam estudiosos da linguística histórica (DESBORDES, 1995) e da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1997).

A crença de que a linguagem escrita reflete os sons da oralidade pode ter contribuído diretamente para a separação da ideia e da técnica, do significado e do código linguístico. Compreendemos, com Vigotski (1997) e outros autores (BORTOLANZA; FREIRE, 2019;

LUGLE; MELLO, 2015), que, embora haja consenso no campo da Educação a respeito do papel fundamental da linguagem escrita no desenvolvimento cultural humano, o problema de separação da ideia e da técnica tem marcado historicamente as práticas escolares de ensino-aprendizagem dos atos de ler e de escrever.

Até recentemente, a maior dificuldade no campo de investigação científica do desenvolvimento da linguagem escrita da criança foi compreender esse fenômeno como prática social, cuja unidade substancial é o enunciado, isto é, a significação com um mínimo de acabamento que possibilite às crianças, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, realizarem trocas verbais por meio de textos com outras pessoas. Uma explicação para isso é a ausência de uma metodologia experimental que possibilite investigar o processo de desenvolvimento da linguagem escrita considerando sua natureza psicológica e explique cientificamente os fundamentos estabelecidos pela pedagogia prática (VIGOTSKI, 2009a).

Ainda hoje, manuais e orientações didáticas dedicadas ao processo de ensino-aprendizagem dos atos de ler e de escrever revelam inadequações conceituais em suas proposições. Não é raro encontrar nas escolas orientações didáticas e proposições de atividades que preconizam a linguagem escrita como código linguístico, conforme apontam Bortolanza (2012) e Lügle (2015). Em uma pesquisa de abordagem histórico-cultural, Lügle (2015) mostrou como a apresentação da linguagem escrita às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do uso de manuais didáticos, é iniciada pelos atos de decodificar e codificar, isto é, pelo domínio das relações entre os sons e os caracteres gráficos, dificultando o desenvolvimento da escrita como instrumento cultural com função social.

O que queremos dizer é que, ainda que não tenhamos o propósito de abordar os diferentes métodos de ensino-aprendizagem dos atos de ler e escrever, é fundamental perceber que, por trás de cada um deles, há uma compreensão conceitual, um princípio norteador. A compreensão da linguagem escrita como código linguístico está bastante distanciada da perspectiva que a concebe como prática social (VIGOTSKI, 1997l; VOLÓCHINOV, 2017; FREIRE, 2011; CORRÊA, 2020b). Diferentes concepções implicam caminhos metodológicos muito distintos e se propõem à formação de cidadãos em perspectivas ideológicas incompatíveis. Nesse sentido, tentar ajudar as crianças a desenvolverem a linguagem escrita em suas possibilidades mais elevadas sem compreender o princípio norteador do método utilizado é ignorar o conhecimento científico acumulado a respeito dessa ferramenta cultural revolucionária.

Uma concepção pode considerar fundamental a aprendizagem do código linguístico por níveis, ou seja, a aprendizagem das letras, das sílabas, da junção de letras e sílabas para compor palavras e da composição de textos, geralmente separados do fluxo da vida. Outra pode valorizar a prática social, o diálogo, a elaboração do enunciado, os anseios pessoais, o ato criador, a expressão e o desenvolvimento da linguagem escrita como conduta superior do sujeito que aprende a escrever. Nesse percurso, sem interrompê-lo, o sujeito aprende a escrever utilizando signos gráficos, isto é, unidades visuais significativas para realizar trocas verbais cada vez mais desenvolvidas.

Sabemos que o foco no código linguístico provoca a interrupção da palavra do seu fluxo natural, afasta os indivíduos da própria realidade; mais domestica do que insere as crianças no processo de reinvenção de uma sociedade mais justa (FREIRE, 2011). Além disso, a funcionalidade da linguagem só pode ser garantida no corpo dos textos, sejam eles de outras pessoas ou das próprias crianças. Ao defender isso, Freire (2011) enfatiza que o trabalho insistente no nível da palavra isolada de seu fluxo, sem o estabelecimento das devidas relações dialógicas com os textos significativos às crianças, revela uma visão mágica da linguagem escrita.

A visão mágica da escrita caracteriza-se pela ideia de que as crianças se apropriam desse instrumento cultural não pelo trabalho de produção de textos, pela sua significação, mas por meio de exercícios de composição de palavras com letras e sílabas desvinculadas de textos significativos a elas, trabalhando com o código linguístico isolado. De alguma maneira, espera-se que a criança se apoie no conhecimento do código linguístico e comece a escrever textos bem elaborados. Em outras palavras, a criança tem a dura tarefa de aprender a escrever textos depois de conhecer/memorizar letras e sílabas em suas relações com os sons. No entanto, conforme ensina Freire (2011, p. 26), “Só aprendendo-a [a linguagem escrita] seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto”.

Assim, o foco no código linguístico não parece ser um caminho para favorecer o desenvolvimento cultural das crianças em suas máximas possibilidades. Para aprender a escrever, a criança deve escrever textos significativos a ela e, nesse caminho, precisa apenas de “referências seguras” (CATACH, 1996, p. 7) que garantam a funcionalidade da linguagem, sem correr o risco da desorientação diante das variações grafofonêmicas mais específicas.

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, sabemos¹ que, no processo de composição de textos, a criança é orientada psicologicamente pelos significados e sentidos² no plano interno da linguagem, muitos dos quais são realizados na forma escrita para estabelecer relações de diálogo em situações sociais significativas (CORRÊA; BORTOLANZA, 2018a; CORRÊA; BORTOLANZA, 2018b). O estudo minucioso do código linguístico dificulta, em grande medida, que esse processo seja orientado pelos significados (CORRÊA, 2017; BORTOLANZA; FREIRE, 2019). Para conseguir realizar o pensamento na palavra escrita, a criança deve descobrir que “desenhamos” a fala oral da mesma maneira que se pode desenhar as coisas do mundo. Para isso, ela utiliza o mesmo princípio necessário para se expressar por meio da linguagem pictográfica. Aprende as formas gráficas simbólicas (não exatas, não realistas), que asseguram a funcionalidade da linguagem escrita; aprende, também, que não há necessidade de escrever conforme se pronuncia, isto é, de tentar representar fielmente os sons na forma escrita. Seguir esse caminho implica um número muito grande de distinções (e distrações) a se fazer e, ainda assim, pouco úteis à realização do ato de ler (CORRÊA, 2020b).

Ademais, com base na perspectiva Bakhtiniana da linguagem, compreendemos que a criação de enunciados, isto é, de textos, satisfaz ao próprio enunciador, à criança que pensa e escreve para realizar trocas verbais, não às determinações de terceiros. A orientação social da escrita pressupõe a existência de outros dizeres de adultos e de outras crianças – os já realizados e os que poderão existir, com os quais estabelece relações dialógicas, ou seja, interações de significados e de sentidos. As propostas de ensino-aprendizagem da escrita que priorizam o estudo do código linguístico e, com isso, criam obstáculos para o ato criador e a expressão de enunciados imersos na vida, distanciam a criança da unidade viva da escrita – a significação para estabelecer diálogo com os outros (VIGOTSKI, 2009d). Essas propostas conduzem, portanto, à compreensão desse produto cultural complexo em um sentido prático reduzido, inviabilizando o desenvolvimento das crianças como sujeitos que pensam e expressam seus anseios por meio de enunciados escritos.

¹ Nossas pesquisas, incluindo a realização desta investigação, são produzidas no contexto de dois círculos de estudos e pesquisas na perspectiva da teoria histórico-cultural, o Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Contextos Educativos (GEPICE) e o Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. Por sua realidade dialógica, responsiva, consideramos que se trata de um conjunto de produções científicas autorais de natureza coletiva.

² No capítulo seguinte (Capítulo 2), conceituamos significados como construções simbólicas estáveis, isto é, que podem ser utilizadas em diferentes contextos comunicativos sem sofrer mudanças significativas em sua estrutura. Os sentidos são as variações constituídas com base nas construções simbólicas estáveis em razão da incorporação na palavra dos aspectos da psique dos indivíduos que a utilizam e dos contextos comunicativos em que é utilizada.

Na atividade de trocas verbais por meio de textos escritos, a unidade mínima significativa de onde se parte para aprender a escrever é o enunciado, que atende ao propósito da expressão de quem escreve, não o trabalho com letras, sílabas ou enunciados que atendem aos propósitos dos outros. Portanto, os modos sociais de uso da linguagem na vida podem orientar os processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita na escola como produto cultural de natureza gráfica, atendendo, desse modo, aos modos de expressão singulares (CORRÊA, 2020a).

Nossa compreensão de que a palavra não pode ser interrompida de seu fluxo natural significa que as crianças precisam ser inseridas no processo educativo como sujeitos de sua expressão. Isso é importante porque o “processo de desenvolvimento da pessoa é o processo de seu estabelecimento como sujeito de vários tipos e formas de atividade humana” (REPKIN, 2014, p. 88). Nessa perspectiva, ser sujeito é realizar condutas superiores (culturais) para agir como indivíduo criador, de modo que se “imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado à criação dos gênios” (VIGOTSKI, 2009b, p. 15). Assim, o uso social da escrita para criar enunciados em razão das necessidades de realizar trocas verbais e de expressar tem grande importância para o desenvolvimento da linguagem escrita e da personalidade da criança em suas máximas possibilidades.

No capítulo seguinte (Capítulo 2), buscamos conceituar esse modo cultural de expressar por meio da linguagem escrita de maneira singular como ato de escrever autoral. A investigação científica do processo e dos meios que possibilitam esse tipo de desenvolvimento cultural da criança ainda é incipiente e, por isso, merece nossa atenção. Felizmente, a psicologia histórico-cultural reuniu condições que hoje possibilitam avançar nessa direção.

Ao explicar o desenvolvimento humano, a formação da consciência e da personalidade, em que se utiliza um método especial de investigação da psique sob o enfoque do materialismo científico e do pensamento dialético (VIGOTSKI, 2004), a teoria histórico-cultural possibilita avançar no estudo do desenvolvimento da linguagem escrita da criança com ênfase na autoria. Para nós, a compreensão desse método de investigação e de uma rede de conceitos interconectados, como pensamento verbal, sentimentos e vivência dramática³, cria condições para problematizar o processo e os meios causais do desenvolvimento das crianças como

³ Compreendemos, com Veresov (2017), que nas obras de Vigotski o termo *perezhivanie*, que traduzimos como vivência, pode ser compreendido como fenômeno e como conceito. Como a maneira pessoal da criança de experienciar o meio, a vivência constitui um fenômeno psicológico que pode ser estudado empiricamente. Como conceito e ferramenta teórica, a vivência constitui a maneira pessoal da criança de experienciar um drama nas relações sociais. Para distinguir a vivência como fenômeno e como conceito, neste trabalho, optamos pelo uso dos termos vivência e vivência dramática, respectivamente.

sujeitos criadores de suas atividades discursivas (REPKIN, 2014), capazes de se expressarem, de ocuparem a posição de autoras e leitoras de textos, e de desenvolverem o pensamento teórico e a personalidade.

O desenvolvimento⁴ do ato de escrever autoral, isto é, da conduta superior em que a criança assume o papel de protagonista na atividade de criação de textos, pode favorecer sua aprendizagem e seu desenvolvimento intelectual e afetivo como sujeito capaz de criar enunciados singulares que satisfaçam às suas necessidades de expressão. A criação de textos literários pode ser um caminho para favorecer esse tipo de desenvolvimento psíquico. O texto literário, o mundo às avessas que as crianças gostam muito, promove a compreensão das relações que se dão no mundo real, auxilia a criança a afirmar-se no mundo e favorece seu trabalho intelectual e sentimental. Conforme ensina Vigotski (1999, p. 327-328, grifo do autor),

Ao incorporar a criança no *topsy-turvy-world*, num mundo de pernas para o ar, nós não só não prejudicamos o seu trabalho intelectual como, ao contrário, contribuimos para ele, uma vez que na própria criança existe a aspiração a criar para si esse mundo às avessas, para assim se afirmar com mais segurança nas leis que regem o mundo real. Esses pequenos absurdos seriam perigosos para a criança se bloqueassem as reais e autênticas interações de ideias e objetos. Mas, além de não as bloquearem, ainda as promovem, ressaltam, destacam. Reforçam (e não enfraquecem) na criança a sensação de realidade.

Nessa perspectiva, a composição de textos literários pode criar condições para o desenvolvimento de cada criança que se envolve nas contradições desse mundo às avessas e afirma-se como sujeito da atividade que realiza mediante o faz de conta com as palavras. Conforme aponta Vigotski (2009b), a criação literária favorece as capacidades do pensamento verbal, da imaginação⁵ e dos sentimentos⁶.

O sentido e o significado dessa criação é que ela permite à criança fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece uma nova direção para a sua fantasia e permanece por toda a sua vida. O seu sentido é que ela aprofunda, amplia e purifica a vida emocional da criança, que, pela primeira vez, é despertada e afinada num tom sério. Por fim, seu significado é que ela permite à criança, ao exercitar seus ímpetos e

⁴ No próximo capítulo (Capítulo 2), conceituamos desenvolvimento como um processo complexo, revolucionário, de domínio de formas especificamente culturais de conduta (ato de ler, ato de escrever etc.) e do pensamento teórico, e de desenvolvimento de funções psíquicas especiais (atenção voluntária, memória lógica etc.). Nessa perspectiva, “a aprendizagem de toda operação nova é resultado de um processo de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1997j, p. 155).

⁵ Compreendemos que a imaginação ou fantasia se refere à atividade de criação de imagens e de representações (ideias, narrativas) da psique humana com base em experiências nas situações sociais (VIGOTSKI, 1999).

⁶ No Capítulo 3, no Item 3, seguimos a compreensão de Vigotski (1987b) a respeito das emoções como manifestação da vida psíquica e utilizamos o termo “sentimento” para designar uma função psíquica superior em relação à emoção (manifestação primária).

capacidades criadoras, dominar a fala humana – esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano. (VIGOTSKI, 2009b, p. 96).

Sendo assim, por meio da criação literária, sob influência dos sentimentos, a criança pode desenvolver a imaginação criadora, favorecendo, desse modo, a realização singular de expressão e o reconhecimento de si como ser insubstituível, sábio e detentor do produto de seus atos criativos (CURCINO, 2016).

Incorrer nesse caminho para investigar o modo como a criança desenvolve o ato de escrever autoral mediante o envolvimento em uma atividade de criação e publicação de textos literários representa, para nós, um meio importante de produzir conhecimento científico para promover a educação de crianças autoras e leitoras de textos e a possibilidade de aproximar os indivíduos da própria realidade e das condições capazes de viabilizar a participação ativa na reinvenção de uma sociedade mais justa e igualitária. A produção desse tipo de conhecimento científico tem importância revolucionária, pois pode contribuir para que o direito à educação escolar de qualidade e aos níveis mais elevados de ensino-aprendizagem, firmado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), seja um direito usufruído por todos. Apesar de estar previsto na lei máxima, o direito da criança ao desenvolvimento dos atos de ler e de escrever nos níveis mais elevados, conforme suas possibilidades de aprendizagem, ainda não é usufruído por todas as crianças que vivem no nosso país.

Assim como os resultados do PISA 2018 (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) (BRASIL, 2020b) e do Inaf 2018 (Indicador de Alfabetismo Funcional) (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018) indicam fragilidade em relação ao desenvolvimento do ato de ler dos brasileiros, os resultados do Saeb 2021 (Sistema de Avaliação da Educação Básica) (BRASIL, 2022) apontam uma situação semelhante quanto ao desenvolvimento da capacidade de ler das crianças de 5º ano do Ensino Fundamental. O relatório aponta que 60% das crianças de 5º ano do Ensino Fundamental avaliadas se encontram entre os níveis 1 e 5 da escala de proficiência do Saeb. O nível 1 considera que as crianças podem ser capazes de “Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos” e “Localizar elementos como o personagem principal” (BRASIL, 2022, p. 5). O nível 5 considera que elas podem “Identificar assunto e opinião em reportagens e contos” e “Inferir informação em poemas, reportagens e cartas” (BRASIL, 2022, p. 6). Menos de 10% das crianças avaliadas se encontram no nível mais alto da escala, o nível 9. Esse nível considera que as crianças podem “Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos” e “Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios” (BRASIL, 2022, p. 8).

No Saeb, a capacidade de escrever textos é avaliada apenas no teste de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental. De acordo com os resultados do Saeb 2021 (BRASIL, 2020a), aproximadamente 55% das crianças de 2º ano do Ensino Fundamental avaliadas se encontram entre os níveis 1 e 5 da escala de proficiência de leitura e escrita. Em relação à capacidade de escrever, o nível 1 considera que as crianças podem “Relacionar sons consonantais com regularidades diretas aos seus registros escritos em início de palavra ditada” (BRASIL, 2020a, p. 5). No nível 5, elas podem escrever “palavras trissílabas com sílabas canônicas, com correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado” (BRASIL, 2020a, p. 6). Menos de 10% das crianças avaliadas se encontram no nível 9. Nesse nível, as crianças podem “Escrever um texto adequado ao propósito comunicativo de convidar para uma festa [...], segmentando corretamente todas as palavras e grafando-as de maneira que não comprometa a compreensão do texto” (BRASIL, 2020a, p. 7).

Entendemos que esses dados alarmantes são provenientes de avaliações quantitativas padronizadas a serviço de um modelo empresarial de administração da Educação. Os critérios tecnicistas de avaliação servem à meta de produzir resultados quantitativos para ser representados em números e gráficos e divulgados à sociedade brasileira como índices de qualidade educacional. No entanto, ainda que tenham sido produzidos nesse cenário, os resultados não deixam de evidenciar a dificuldade da escola pública de cumprir seu papel de promover as mudanças qualitativas desejáveis, isto é, o pleno desenvolvimento cultural dos indivíduos. Essas constatações podem sugerir que a falta de ótimas condições de aprendizagem da linguagem escrita pode distanciar as crianças do seu direito de ter acesso ao conhecimento cultural nos níveis mais elevados produzidos e acumulados, sobretudo, na forma de cultura escrita.

Em vista dessa realidade que apontamos, marcada historicamente por práticas de ensino da técnica da escrita (VIGOTSKI, 1997; LUGLE; MELLO, 2015), que são influenciadas e que influenciam as desigualdades sociais no país, compreendemos que há necessidade de buscar fundamentos teóricos e metodológicos para fundamentar os processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, com foco no desenvolvimento do ato de escrever autoral das crianças.

Ao atentarmos para a produção científica relacionada ao processo e aos meios que possibilitam o desenvolvimento do ato de escrever autoral da criança nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental I, elaboramos uma proposta de discussão do problema. Para tanto, fizemos um levantamento de teses, dissertações e artigos científicos publicados na área da Educação nos últimos cinco anos (2015-2019), no Catálogo da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no banco de dados do Google Acadêmico, na Biblioteca Eletrônica Online (SciELO) e na Rede de Bibliotecas da Universidade Estadual Paulista (*Parthenon*). Utilizamos os descritores “ensino fundamental”; “escrita”; “autoria”; “criança autora”. Dos 111 trabalhos retornados na busca, 3 abordam a escrita e a autoria nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 4 abordam o tema nos anos finais. De modo geral, o foco das produções está no estudo de indícios e marcas de autoria encontrados nos produtos criados pelas crianças. Uma tese de doutorado possui relação direta com o tema que nos interessa.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem histórico-cultural intitulada *Processo de formação de autoria em crianças quando criam contos*. Nessa pesquisa, Cunha (2019) investigou o processo de formação de autoria em crianças quando criam contos em uma situação didática experimental de natureza dialógica. A autoria foi compreendida pela autora como a capacidade de produzir discurso singular, envolvendo a escolha de palavras e de estilos para marcar a posição subjetiva e autoral na rede de comunicação dialógica. O resultado da investigação aponta que é possível desenvolver a autoria nas crianças por meio do emprego de um conjunto de meios que criam condições de desenvolvimento. São eles: 1) Criação de necessidades e motivos para escrever; 2) Desenvolvimento do conceito de conto; 3) Estabelecimento do intercâmbio verbal na sala de aula para possibilitar às crianças experiências em situações de diálogo com enunciados vivos e suas marcas de autoria, isto é, relações dialógicas com enunciados autorais da vida que passaram a servir como modelos elaborados a ser seguidos (textos literários lidos na classe, dizeres dos autores das obras lidas etc.); 4) Estabelecimento progressivo de execução autônoma das tarefas da turma; 5) Estabelecimento de um espaço de fala/responsividade da criança para possibilitar, de forma respeitosa, condições de expressão singular no contexto do intercâmbio verbal, nas formas oral e escrita; 6) Estabelecimento de atividades epilinguísticas que possibilitam a reflexão sobre a própria escrita; 7) Interação com a professora para possibilitar às crianças a compreensão de que têm condições e são capazes de criar textos autorais.

Cunha (2019) parece ter apontado aspectos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem escrita da criança com foco na autoria, pois estão concatenados a uma ordenação geral que torna possível os seguintes processos: (a) a constituição de situações comunicativas significativas para os indivíduos, sujeitos enunciadoreis; (b) a realização dos enunciados em formas relativamente estáveis (gêneros do discurso), conforme as necessidades e os objetivos da troca verbal; (c) e as revisões de aspectos textuais utilizados para atingir o objetivo

discursivo. Essa é a ordem metodológica fundamentada para o estudo e o desenvolvimento da linguagem escrita viva, compreendida como prática social (VOLÓCHINOV, 2017).

Nessa perspectiva de estudo da linguagem viva, e a partir da abordagem histórico-cultural de pesquisa, propomos avançar em direção à explicação causal do processo e dos meios de desenvolvimento do ato de escrever autoral da criança com foco na unidade dos processos cognitivos e emocionais. Existe a possibilidade de que nosso estudo confirme resultados anteriores a respeito do processo e dos meios indispensáveis ao processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral da criança. Também é possível que o foco na unidade dos processos cognitivos e afetivos nos possibilite avançar na explicação do processo e dos meios de desenvolvimento do ato de escrever autoral da criança, desde sua gênese social. Acreditamos, com Vigotski (1987b), Fleer, González Rey e Veresov (2017), que a afetividade integra funcionalmente a unidade de processos psicológicos que possibilita explicar o desenvolvimento psíquico humano.

Para avançar na direção que propomos, partimos do princípio de que na idade escolar⁷ o pensamento se destaca como função dominante no desenvolvimento psicológico infantil (VIGOTSKI, 1997g), favorecendo a forma de pensamento conscientizada. O desenvolvimento da criança é guiado pelo interesse⁸ cultural de conhecer, pertencer ao mundo dos adultos e realizar atividades socialmente significativas e valorizadas. Os objetivos que surgem desses interesses podem ser alcançados por meio do engajamento da criança em atividades de desenvolvimento de novos conhecimentos (BOZHÓVICH, 1987; ELKONIN, 1987).

Por isso, consideramos que no período da idade escolar, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, a criação de condições educativas especiais pode favorecer a aprendizagem do ato cultural de escrever no qual a criança assume o papel de protagonista, de criador. Trata-se de um processo gradual em que a criança escreve, primeiro, com a ajuda dos outros. Esse é um fundamento importante da educação desenvolvvente (que favorece o desenvolvimento), pois estabelece que a criança em idade escolar pode desenvolver formas superiores de conduta, mas, para isso, deve descobrir e utilizar os meios culturais que as constituem, os quais são dominados gradualmente em atividades especiais sobre objetos com outros indivíduos mais experientes culturalmente (VIGOTSKI, 1997g). Nessa perspectiva, o ato de escrever autoral, compreendido

⁷ Consideramos os seguintes períodos psicológicos de desenvolvimento da infância na relação com as idades cronológicas: primeiro ano (dois meses a um ano); primeira infância (um a três anos); idade pré-escolar (três a sete anos); idade escolar (oito a doze anos) e adolescência (quatorze a dezoito anos) (VIGOTSKI, 1997g).

⁸ Compreendemos o interesse cultural como orientação geral do comportamento (aspiração consciente) desenvolvida a partir da eleição de motivos amplos, ou seja, motivos que não podem ser alcançados com uma ação simples, mas pressupõem a busca de muitos fins, por exemplo, conhecer os significados das coisas (LEONTIEV, 1978).

como processo psíquico e estágio do processo evolutivo de formação cultural da personalidade humana, pode favorecer o desenvolvimento da conduta superior da criança, conforme mostraremos no Capítulo 2.

Com base nessa compreensão do nosso objeto de investigação, nos orientamos pelos seguintes questionamentos para realizar a pesquisa: a) Como a criança de 5º ano do Ensino Fundamental pode desenvolver o ato de escrever autoral em uma atividade experimental de criação e publicação de contos no ambiente digital?; b) Que condições podem causar o processo de desenvolvimento dessa função psíquica superior?; c) Por que meios ele pode ocorrer?; d) Como podemos favorecer o desenvolvimento da função psíquica investigada por meio do planejamento de um processo significativo e colaborativo de ensino-aprendizagem da escrita em uma atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital, focado no desenvolvimento dos sujeitos autores e leitores?

Diante da problemática apresentada, estabelecemos que o objetivo geral da pesquisa é compreender, experimentalmente, o processo e os meios de desenvolvimento do ato de escrever autoral de crianças de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental em uma atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital (*Microsoft Word*, *Google Docs* e Página da internet) em uma escola da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG.

Para atingir esse objetivo, buscamos: a) compreender as contribuições da teoria histórico-cultural e de outros autores que possibilitam estabelecer relações com essa perspectiva no processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral das crianças participantes da pesquisa; b) descrever e analisar os processos e os meios de ensino-aprendizagem do ato de escrever autoral na atividade de criação e publicação de contos realizada com as crianças; c) e analisar os produtos criados pelas crianças.

Para realizar as discussões, nos fundamentamos na teoria histórico-cultural, em postulados de Vigotski, Luria, Leontiev e Davídov, e de outros autores com os quais estabelecemos relações para atingir nosso objetivo, como Veresov, Yaroshevsky, Bakhtin, Volóchinov, Jolibert e Sraïki, considerando que o desenvolvimento das capacidades humanas se realiza no próprio processo das atividades a elas vinculadas, sob influência das formas mais elaboradas de cultura e em colaboração com outros indivíduos mais experientes culturalmente, por meio da linguagem.

Em relação às razões para a realização da pesquisa, compartilhamos da justificativa apontada no projeto de pesquisa ao qual nossa investigação se vincula, denominado *Implicações Pedagógicas da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento do processo de ensino-*

aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, coordenado pela professora Dra. Stela Miller.

Há uma necessidade premente de buscar bases científicas para repensar as práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem dos atos de ler e de escrever na escola de modo a possibilitar mudanças qualitativas nos critérios de escolha metodológica dos professores que ensinam a ler e a escrever. Essas mudanças significam promover uma educação humanizadora focada no pleno desenvolvimento das crianças – desenvolvimento multilateral e completo das capacidades, conforme o direito estabelecido pela Constituição Federal, em 1988 –, para aprenderem a pensar e ocupar a posição de sujeitos da própria vida, conhecedores da cultura escrita em suas máximas qualidades como verdadeiros autores e leitores de textos, participantes livres e atuantes na transformação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Compreendemos que uma educação humanizadora se orienta pelo sentido de comunidade na escola, de existência comum em grupo, cujos objetivos também possibilitam aos integrantes satisfazerem suas necessidades individuais. Além disso, esse tipo de educação busca superar a aprendizagem no sentido prático reduzido, o desenvolvimento individual, a dominação e a exploração do homem pelo homem, e constitui uma das fontes de transformação de uma sociedade percebida como comunidade (MARINO FILHO, 2014). Um dos princípios fundamentais dessa perspectiva é a cooperação em atividades coletivas para a construção de um sentido de comunidade. Esse sentido viabiliza a transformação da representação de si e dos outros como indivíduos autônomos e, ao mesmo tempo, integrantes de uma coletividade humanizadora. Por isso, o sentido de comunidade, a existência em comum, é uma condição para a humanização, pois a “grupalização transforma o indivíduo em sujeito na atividade coletiva e, também, nas suas ações” (MARINO FILHO, 2014, p. 58).

A experiência pessoal do sentido de comunidade, por meio da atividade escolar, favorece a transformação da personalidade ao possibilitar a tomada de consciência do sentido comunitário que tem a vida de cada indivíduo, promovendo a superação do individualismo, da exclusão e da exploração de uns pelos outros. Em outros termos, trata-se de uma educação para devolver a vocação dos homens que tem sido negada historicamente na injustiça, na dominação, na exploração; uma educação para formar sujeitos recriadores do mundo – não apenas espectadores, dirigida pelo diálogo, pela liberdade e pela cooperação (FREIRE, 1987); uma educação que acompanhe as mudanças nas formas de agir e de interagir no ambiente digital, isto é, na rede de computadores interconectados, e favoreça a realização de novos tipos de relações sociais baseadas na realidade e nas necessidades dos estudantes (ASSIS, 2014) para

promover o “uso de diferentes ferramentas digitais para a seleção, tratamento, produção e divulgação de informações e conhecimentos” (UBERLÂNDIA, 2020, p. 275).

Ademais, a educação humanizadora é uma educação não só do pensamento teórico, mas do sentimento. Experienciar sentimentos no processo educativo favorece a formação multilateral da personalidade humana por meio do afetamento da psique com sentimentos vívidos, a impressão e a expressão criativas, a conduta viva com relação ao conhecimento e ao mundo e o domínio dos próprios sentimentos e de suas manifestações externas. Uma educação do comportamento sob influência dos sentimentos deve combater a intelectualização da conduta e a “secura do coração” (VIGOTSKI, 2003a, p. 121).

Diante do exposto, a relevância da pesquisa está na possibilidade de explicar como e por quais meios pode ocorrer o processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral da criança na atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital e de mostrar aos professores e professoras dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental I as implicações pedagógicas do estudo. Dessa forma, acreditamos que podemos contribuir com conhecimentos científicos acerca da organização dos processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita para favorecer a educação de crianças capazes de se posicionarem como autoras e leitoras de textos, sujeitos de sua atividade de escrita, e de terem condições de contribuir para a transformação de uma sociedade mais justa.

Nos capítulos seguintes, apresentamos uma revisão do conceito de ato de escrever autoral e os fundamentos teóricos do desenvolvimento dessa função psíquica, na perspectiva histórico-cultural (Capítulo 2); a metodologia de investigação (Capítulo 3); a trajetória do experimento didático-formativo e a história do desenvolvimento do ato de escrever autoral da criança (Capítulo 4); os resultados alcançados e a conclusão da pesquisa (Capítulo 5).

A seguir, discutimos o ato autoral na vida e na escrita, na perspectiva histórico-cultural. Tratamos do processo de desenvolvimento das formas superiores de conduta e do papel do drama no desenvolvimento cultural da criança, para compreender o ato de escrever autoral como uma função psicológica superior e formular nossa ferramenta conceitual para a análise do objeto investigado. Além disso, apresentamos os fundamentos teóricos que explicam o desenvolvimento do ato de escrever autoral da criança na atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital, na perspectiva teórica adotada nesta investigação.

2 O ATO AUTORAL NA VIDA E NA ESCRITA

Tão antiga quanto a invenção da escrita, a questão da autoria pode ser discutida a partir de diferentes perspectivas. Geralmente, o termo autoria é utilizado para designar autores adultos que respondem legalmente por suas obras, deixam marcas de individualidade em suas produções, instauram novas discussões e produções ou, ainda, para indicar a função que um indivíduo ocupa quando demonstra “capacidade de pensar e desenvolver um raciocínio próprio marcado por sua singularidade ou individualidade” (ARENA, 2017, p. 67).

À luz da teoria histórico-cultural, podemos tratar da questão da autoria pela perspectiva do ato humano. O ato é o agir dos indivíduos nas relações sociais eleito por eles sob influência da afetividade, ou seja, uma forma de conduta cultural (VIGOTSKI, 1997a). Com base nisso, podemos compreender o ato autoral como uma forma de conduta superior. Isso significa que os indivíduos não nascem com essa função psíquica desenvolvida. As condutas superiores são funções psicológicas culturais que podem ser desenvolvidas na personalidade individual sob determinadas condições sociais que favorecem seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997a).

Para conceituar o ato de escrever autoral e tratá-lo como função psicológica superior que a criança pode e deve desenvolver, discutimos, neste capítulo, o processo de desenvolvimento dramático da conduta superior e estabelecemos relações com o agir na vida, de um modo geral. Depois, de um modo particular, estabelecemos relações entre o desenvolvimento dramático da conduta superior e o agir na atividade de criação de textos em que a criança exerce o papel de protagonista, autora. Em seguida, partindo da compreensão do ato autoral na vida e na escrita, apresentamos os fundamentos teóricos que explicam o processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral da criança na atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital.

Iniciamos nossa discussão do desenvolvimento da conduta superior considerando que as crianças não existem apenas como seres biológicos, mas se constituem como humanos em suas experiências de vida, desenvolvendo diferentes funções psíquicas nas atividades que realizam com outras pessoas em determinadas condições objetivas, como a linguagem, os sentimentos, a percepção verbalizada e a capacidade de fazer cálculos.

Ao analisar as funções psíquicas superiores a partir da perspectiva genético-causal, de modo a descobrir sua origem e sua história de desenvolvimento, Vigotski (1997j) chegou à conclusão de que o ser humano tem capacidade de modificar qualitativamente as capacidades naturais. Segundo ele,

A tese fundamental que conseguimos estabelecer ao analisar as funções psíquicas superiores é o reconhecimento da base natural das formas culturais do comportamento. A cultura não cria nada, apenas modifica as capacidades naturais em concordância com os objetivos do homem. É fácil compreender, portanto, que a história do desenvolvimento cultural da criança deficiente esteja constantemente influenciada pela deficiência da criança. (VIGOTSKI, 1997j, p. 152, tradução nossa)⁹.

Assim, as funções psicológicas superiores da criança não podem ser adquiridas, mas desenvolvidas sobre a base natural, biológica. Nessa perspectiva, o desenvolvimento cultural do comportamento da criança pode ser compreendido como uma unidade dialética do domínio dos meios externos da conduta cultural e do pensamento teórico, como os atos de ler e de escrever, e do desenvolvimento de funções psíquicas que Vigotski (1997h) chamou de especiais, como a memória lógica e a atenção voluntária, entre outras.

O conceito de desenvolvimento ajuda a compreender que o domínio de uma operação cultural em sua etapa mais desenvolvida, como o ato de escrever autoral, não pode ocorrer de imediato. A criança não se apropria/internaliza uma função psicológica imediatamente. Para que ocorra a apropriação do ato de escrever autoral em sua etapa desenvolvida, ela deve desenvolver essa função psíquica. O desenvolvimento consiste em um processo complexo que ocorre por meio da atividade do sujeito sobre um objeto, com o auxílio de ferramentas e a ajuda de outras pessoas mais experientes culturalmente, por meio da linguagem (VIGOTSKI, 1997j).

Por isso, nossa atenção, nesta pesquisa, se concentra no processo de desenvolvimento ou domínio dos meios externos de realização do ato de escrever autoral que ocorre durante o desenvolvimento das funções psíquicas especiais da criança em idade escolar e que forma um todo com ele. Para Vigotski (1997j), há quatro etapas que podem possibilitar à criança dominar uma operação cultural em sua forma desenvolvida. No desenvolvimento da linguagem oral, por exemplo, a criança pode passar pela etapa primitiva ou pré-verbal, em que produz sons, a etapa do emprego de signos, sem estar consciente de como eles funcionam, em que aprende os nomes das coisas, a etapa do emprego de signos externos, em que aprende os significados convencionais das palavras e, finalmente, a etapa do emprego dos signos internos, em que utiliza a linguagem interna como instrumento de pensamento (VIGOTSKI, 1997j).

Em estudos anteriores (CORRÊA, 2020c; CORRÊA, 2017), compreendemos que o domínio da linguagem escrita ocorre ao longo de um caminho de desenvolvimento em que a

⁹ La tesis fundamental, que conseguimos establecer al analizar las funciones psíquicas superiores, es el reconocimiento de la base natural de las formas culturales del comportamiento. La cultura no crea nada, tan sólo modifica las aptitudes naturales en concordancia con los objetivos del hombre. Es fácil comprender, por tanto, que la historia del desarrollo cultural del niño anormal esté constantemente influida por el principal defecto o tara del niño.

criança aprende o uso simbólico do aspecto gráfico (representação), tornando possível o desenvolvimento de formas mais sofisticadas de linguagem escrita. Nesse caminho, desde a primeira infância, a criança pode passar pela etapa em que produz signos visuais na forma de gestos indicativos atribuídos de significado, a etapa do emprego de desenhos atribuídos de significado como meio de expressão (pictografia), a etapa em que aprende a desenhar as palavras para expressar, utilizando signos gráficos externos, e a etapa em que utiliza a linguagem interna como rascunho mental para criar textos.

Essas considerações a respeito do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança ajudam a compreender que a passagem para um nível superior de desenvolvimento não pode ser explicada por um processo simples de aquisição de novos conhecimentos. Segundo Vigotski (1997j), a mudança da fonte determinante do desenvolvimento humano – do natural para o cultural – implica mudar o próprio tipo de desenvolvimento e os meios pelos quais é desencadeado. Ao afirmar isso, o autor esclarece que o desenvolvimento cultural da criança é caracterizado não por um passo simples caracterizado por regularidades naturais em que umas formas substituem outras, como ocorre no desenvolvimento uterino, mas por um processo de luta e de superação entre o natural e o cultural. Desse ponto de vista, o desenvolvimento cultural não consiste na aquisição de novos conhecimentos. Aquisição pode implicar obtenção natural de algo. As formas superiores de conduta são caracterizadas não pelo acúmulo e pela regularidade natural, mas por uma condicionalidade, isto é, por uma causa e pelo desenvolvimento revolucionário de formas de conduta qualitativamente novas (YAROSHEVSKY, 1989).

Para que ocorra o desenvolvimento das formas superiores de conduta (operações culturais complexas com ferramentas), há um choque que antecede o início do tipo de desenvolvimento cultural. Há uma luta entre os dois modelos qualitativamente distintos que influenciam o desenvolvimento humano, o natural e o cultural. A criança precisa dar um salto qualitativo para passar das formas primitivas às formas culturais de conduta e alcançar um novo tipo de desenvolvimento. Segundo Vigotski (1997e), o salto no desenvolvimento da conduta da criança pode ocorrer mediante o choque (conflito) entre as formas primitivas e as formas culturais de conduta. Para ele,

O desenvolvimento cultural da criança só pode ser compreendido como um processo vivo de desenvolvimento, de formação, de luta e, nesse sentido, deve ser objeto de um verdadeiro estudo científico. Ao mesmo tempo, é preciso introduzir na história do desenvolvimento infantil o conceito de conflito, ou

seja, de contradição ou choque entre o natural e o histórico, o primitivo e o cultural, o orgânico e o social. (VIGOTSKI, 1997e, p. 303, tradução nossa)¹⁰.

O choque entre as distintas formas de conduta pode mudar o curso do desenvolvimento da criança ao promover oportunidades de solucionar, por vias culturais, os conflitos que surgem, tornando possível o desenvolvimento de formas de conduta superiores.

Para caracterizar esse elemento de contradição implicado no desenvolvimento cultural da criança, Vigotski (VIGOTSKI *apud* YAROSHEVSKY, 1989) considerou, sob influência do pensamento do psicólogo francês Georges Politzer a respeito da interação entre o indivíduo e o meio social, que os indivíduos participam de dramas (conflitos dramáticos) com outras pessoas, e que a dinâmica do indivíduo é o drama. Além disso, sob influência do pensamento de Marx, Vigotski compreendeu que os indivíduos podem transformar a relação social (relação entre os indivíduos) em relação psicológica (dentro do indivíduo) pelo processo de interiorização (YAROSHEVSKY, 1989). Esse processo de transformação não pode ser explicado por uma simples transferência. Segundo ele, trata-se de um processo complexo, que tem história própria.

A compreensão da possibilidade de interiorização das relações sociais dramáticas levou Vigotski a uma conclusão importante, conforme mostra Yaroshevsky (1989, p. 220, grifo do autor, tradução nossa)¹¹, ao afirmar que

Uma vez que a base fundamental desses processos [de desenvolvimento da personalidade] é a interação entre os indivíduos, e uma vez que a interação está repleta de efeitos dramáticos, a divisão das funções psíquicas, escreveu Vigotski, envolve um “descortinar dos processos superiores... *em um drama*. Cf. Politzer: *psychology in terms of drama*.” Como exemplo, ele citou a função psicológica da atenção voluntária: “alguém domina, e o outro é dominado”.

Assim, Yaroshevsky (1989) aponta que a transformação do desenvolvimento das funções psíquicas superiores em um processo constituído de instâncias separadas pode revelar que o drama (conflito) marca a gênese do desenvolvimento dos processos superiores. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores passa a ser entendido como

¹⁰ El desarrollo cultural del niño sólo puede ser comprendido como un proceso vivo del desarrollo, de formación, de lucha y, en ese sentido, debe ser objeto de un verdadero estudio científico. Al mismo tiempo, ha de introducirse en la historia del desarrollo infantil el concepto de conflicto, es decir, de contradicción o choque entre lo natural y lo histórico, lo primitivo y lo cultural, lo orgánico y lo social.

¹¹ Since the ultimate basis of these processes is interaction among men, and since that interaction is full of dramatic effects, the division of psychical functions, wrote Vigotski, involves an “unfolding of the highest process... *into a short drama*. Cf. Politzer: *psychology in terms of drama*.” As an example, he cited the psychical function of voluntary attention: “someone masters, and the other is mastered”.

o desenvolvimento dramático das funções psicológicas superiores, porque elas podem surgir de conflitos presentes nas relações entre os indivíduos.

Ainda que Vigotski (YAROSHEVSKY, 1989) tenha esclarecido a importância do efeito dramático no desenvolvimento cultural da criança, aproximando-se de uma definição de drama, não há registros escritos que apontem a elaboração do conceito. Por isso, estudiosos da teoria histórico-cultural buscam avançar o legado de Vigotski em termos de drama, como fazem Yaroshevsky (1989), Fleer, González Rey e Veresov (2017).

Entendemos, com Yaroshevsky (1989), que o drama ou conflito dramático, que surge como interação dramática entre os indivíduos, pode ser compreendido como resistência ao poder da palavra (linguagem) do outro, isto é, aos comandos, às sugestões, à opinião, aos pontos de vista e aos conselhos do outro. Ao possibilitar o surgimento de uma força de resistência à influência da palavra do outro, o drama vivenciado pode suscitar um efeito de contradição e mudar o curso do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento cultural da criança em virtude das novas oportunidades de resolver conflitos afetivamente influenciados. Nessa perspectiva, o poder regulador da palavra no drama e na orientação do comportamento dos indivíduos pode estar enraizado nas relações de poder estabelecidas na sociedade (VIGOTSKI *apud* YAROSHEVSKY, 1989).

Na perspectiva do desenvolvimento dramático das funções psicológicas superiores, compreendemos que a vivência do drama social é a gênese do desenvolvimento das formas superiores de conduta. A eleição de motivos, isto é, a escolha de significados e de sentidos reguladores do comportamento, é o processo psicológico que caracteriza a regulação da conduta superior (VIGOTSKI, 1997g). Sob influência dos interesses culturais e do desejo¹², a luta de palavras no palco social (drama) cria contradições afetivamente influenciadas e possibilita à criança eleger os motivos orientadores do seu comportamento. Assim, no drama, a criança se insere em uma situação dramática em que deve escolher valores e caminhos a ser seguidos. Os motivos eleitos em razão da vivência de dramas podem influenciar a vontade¹³ da criança de realizar atividades para dar vazão aos conflitos vivenciados.

Entendemos que o agir na vida, de um modo geral, e na atividade de criação de textos, em que a criança exerce o papel de protagonista, autora, implica tomar decisões, isto é, agir com conduta superior. Nessa perspectiva, o ato autoral na vida pode ser compreendido como o

¹² O desejo (função psíquica superior) pode ser compreendido como pensamento em forma imaginada, sob influência dos sentimentos, orientado por uma necessidade que se satisfaz na realidade (VIGOTSKI, 1997k); os desejos se originam de “representações [...] associadas a sentimentos de prazer” que podem gerar “ideias agradáveis da nossa imaginação” (BLEULER *apud* VIGOTSKI, 1997i, p. 42).

¹³ Compreendemos a vontade como intenção de fazer algo (VIGOTSKI, 1997g).

agir afetivamente influenciado da criança na eleição de motivos orientadores do seu comportamento ao vivenciar dramas sociais, em geral, possibilitando escolher e seguir caminhos próprios para resolver os conflitos dramáticos vivenciados. Por exemplo, na escola, em uma situação em que os colegas de uma criança tentem impor a ela que exerça o papel de jogador de futebol, a criança que sofre imposição pode aprender a resistir à palavra dos colegas e impor a eles a própria palavra eleita sob influência dos sentimentos. Em outros termos, a criança pode vivenciar um drama e eleger a própria palavra de resistência, escolhendo, desse modo, um caminho próprio a ser seguido para satisfazer suas necessidades. A depender das condições objetivas, o motivo eleito pela criança que vivencia o drama pode influenciar sua vontade e seu agir para que exerça um papel que satisfaça suas necessidades, por exemplo, o papel de jogador de vôlei, e, com isso, possa dar vazão ao conflito vivenciado.

Para nós, o desenvolvimento do ato autoral na vida implica a tomada de consciência da importância da própria palavra, ou seja, a palavra eleita com base nos sentimentos para resistir à palavra das outras pessoas em razão de colisões dramáticas e resolver conflitos internos. As crianças não aprendem isso naturalmente. Muitas vezes, elas parecem ser dominadas pelo poder da palavra do outro sem nem mesmo desconfiarem que têm voz. Na idade escolar, com a ajuda de pessoas mais experientes culturalmente, a criança pode compreender a importância da própria palavra para sua vida e seu bem-estar. As formações psíquicas nessa idade, que possibilitam a generalização de vivências atribuídas de sentidos sob influência dos sentimentos, criam condições para que ela possa impor nas relações sociais seus próprios sentidos generalizados e seus sentimentos (VIGOTSKI, 1997g).

Por fim, de modo mais particular, compreendemos o ato autoral em atividades de criação de textos em que a criança exerce o papel de protagonista, autora, como o agir afetivamente influenciado na eleição de motivos orientadores do comportamento ao vivenciar dramas sociais (na escola, em casa etc.) em relação aos caminhos que as outras pessoas seguem para criar textos e aos seus conteúdos, possibilitando escolher e seguir caminhos próprios para resolver seus conflitos dramáticos em atividades de criação de textos. Por exemplo, a criança pode decidir criar um texto para fazer uma reclamação, para apresentar um ponto de vista, para criar ou mudar a história de um personagem conhecido etc.

Partindo da compreensão do ato autoral na vida e na escrita, reunimos, a seguir, os fundamentos teóricos que explicam o processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral das crianças participantes da pesquisa na atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital.

2.1 Fundamentos teóricos do desenvolvimento do ato de escrever autoral na atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, compreendemos que a criança pode desenvolver funções psíquicas superiores (tipicamente humanas) ao realizar atividades externas sobre objetos, com o uso de ferramentas e em colaboração com outras pessoas mais experientes culturalmente, por meio da linguagem. Para que favoreçam o desenvolvimento da criança, as ferramentas externas (esquemas, quadros, fichas etc.), que coexistem com seus significados, devem ser descobertas por ela para satisfazer, por meio do seu uso na atividade, as necessidades percebidas verbalmente nesse contexto com a ajuda de outras pessoas (VERESOV, 2014). A atividade externa possui a função de “conduzir o sujeito dentro de uma realidade objetual e sua transformação em realidade subjetiva” (LEONTIEV, 1983, p. 56). Graças a isso, as crianças podem se apropriar da experiência da humanidade, isto é, “dos meios e métodos transmitidos de geração em geração no acontecer histórico e social da humanidade” (VIGOTSKI apud LEONTIEV, 1983, p. 59). Desse modo, as ações externas (observáveis) sobre objetos, o uso de ferramentas e a cooperação, por meio da linguagem, coexistem com os processos psíquicos internos, possibilitando explicar a gênese dos processos internos e das funções psicológicas superiores sobre a base dos processos externos.

Para terem condições de desenvolver o ato de escrever autoral, as crianças podem realizar uma atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital. Para isso, precisamos ajudá-las a organizarem a própria atividade, seguindo os princípios teórico-metodológicos da atividade na perspectiva da teoria histórico-cultural. Sabemos que a estrutura geral da atividade que favorece o desenvolvimento psíquico humano em suas máximas possibilidades (atividade desenvolvente) possui uma organização especial. Segundo Leontiev (1983), a atividade que favorece os graus superiores de desenvolvimento humano é realizada mediante ações e operações com instrumentos (linguagem e ferramentas) orientadas por um objetivo e estimuladas por um objeto e por um motivo. Para ele, o mais importante é a necessidade do sujeito de obter satisfação por meio da realização da atividade guiada por um motivo-objetivo, ou seja, um objetivo que coincida com o motivo e o objeto. Toda atividade com objetos culturais tem o propósito de responder a uma necessidade dos sujeitos. Isso significa que, para terem condições de desenvolver o ato de escrever autoral na atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital, as crianças participantes da pesquisa devem realizar essa atividade para satisfazer a necessidade de criar e publicar contos no ambiente digital.

A necessidade de obter satisfação é a força interna que pode impulsionar a realização da atividade desenvolvvente. A necessidade pode ser criada mediante a formulação de um objetivo claro a ser alcançado. Ao ser perseguido pela criança, sentindo vontade de alcançá-lo, o objetivo da atividade ganha força e adquire uma função dirigente (motivadora), tornando-se motivo-objetivo e, com isso, passa a orientar a atividade em uma direção específica, isto é, para obter satisfação (LEONTIEV, 1983).

Para que percebam, verbalmente, o objetivo a ser perseguido, sintam vontade de alcançá-lo e se envolvam na atividade experimental de criação e publicação de contos no ambiente digital, as crianças participantes da pesquisa podem participar de uma situação social dramática para experienciar um drama social. Trata-se de uma experiência coletiva para compartilhar, entre seus participantes, um drama social (um conflito), que existe como interação dramática entre os indivíduos. Ao experienciar um conflito social sob influência dos sentimentos, que pode se transformar em conflito interno e gerar necessidade de vazão, isto é, de ser resolvido, a criança pode eleger motivos orientadores do seu comportamento¹⁴, formular a intenção de agir (vontade) e formular, coletivamente, o objetivo da atividade. Nesse caso, o drama vivenciado pode ser a gênese do ato de escrever autoral, ou seja, da função psíquica superior que pode ser desenvolvida na atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital (YAROSHEVSKY, 1989).

Compreendemos que a vivência da criança de um drama social em relação ao caminho que o autor de um conto seguiu para criá-lo e para suscitar determinados sentimentos nas outras pessoas pode ser a gênese do desenvolvimento do ato de escrever autoral, pois, por meio da literatura, a criança pode vivenciar sentimentos reais e ter a chance de resistir ao poder da palavra do outro sobre seu comportamento. Conforme ensina Vigotski (1999), o efeito da arte literária é a vivência de sentimentos. Os sentimentos suscitados pela arte e vivenciados pelas pessoas são reais, pois “todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real” (VIGOTSKI, 1999, p. 264). A criança pode vivenciar sentimentos com os personagens de uma história e, também, pode vivenciar sentimentos reais movida pelos sentimentos dos personagens. Assim, a experiência de dramas sociais com contos que as crianças gostam, quando ocorre em relação aos caminhos que foram seguidos pelos

¹⁴ Compreendemos que a criança pode dominar a própria conduta com a ajuda de diferentes meios de eleição de motivos, por exemplo, a eleição livre. Na eleição livre, a escolha do caminho a ser percorrido é feita pela própria criança entre duas ou mais possibilidades, com base em apreciações afetivas dos motivos. A criança pode eleger um motivo para orientar seu comportamento, porque sente o desejo (ideias agradáveis da imaginação) de realizar a ação correspondente a ele ou por preferi-lo a outro motivo (VIGOTSKI, 1997d).

autores para criar os contos e para obter determinados efeitos, pode aumentar suas chances de vivenciar dramas e de eleger motivos orientadores do comportamento, possibilitando que escolham e sigam caminhos para criar seus próprios contos na atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital e, com isso, possam resolver os conflitos vivenciados.

Portanto, ao vivenciarem dramas em relação aos caminhos que podem ser seguidos para criar contos e para suscitar determinados sentimentos nas outras pessoas, as crianças podem eleger motivos orientadores do comportamento sob influência de apreciações afetivas (desejo), formular intenções de criar um conto (vontade) e formular, coletivamente, o objetivo de realizar a atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital. Compreendemos que as crianças podem formular o objetivo da atividade utilizando a imaginação afetiva e a antecipação afetiva como ferramentas. Por meio dessas ferramentas, os resultados de uma ação não realizada podem ser imaginados e experienciados afetivamente (FLEER, 2017). Desse modo, sob influência dos motivos eleitos e da vontade, as crianças podem formular, com a nossa ajuda, o processo que pode ser alcançado (objetivo) mediante a realização da atividade. Ao longo do caminho a ser percorrido na atividade desenvolvente, de modo que possam resolver os conflitos vivenciados e satisfazer suas necessidades de criar e publicar contos no ambiente digital, as crianças podem ter condições de desenvolver o ato de escrever autoral.

Consideramos que a singularidade implicada no ato de escrever autoral pode estar enraizada na singularidade dos dramas vivenciados pelas crianças. Conforme aponta Delari Junior (2013), ao se referir aos dramas da vida do ponto de vista dos conflitos (lutas) entre papéis sociais que podem ser vivenciados por uma mesma pessoa, os dramas podem caracterizar os seres singulares-particulares. Segundo ele,

Se pudermos falar de uma ‘singularidade’ possível para cada ser humano em sua personalidade, isso significará falar desta singularidade como luta e movimento entre papéis numa mesma pessoa, luta que por sua vez estrutura as próprias funções mentais [...]. (DELARI JUNIOR, 2013, p. 156).

Nesse sentido, a singularidade presente no drama, isto é, no ato singular-particular do sujeito de resistir ao poder da palavra das outras pessoas sob influência dos sentimentos, possibilitando escolher e seguir caminhos próprios para resolver os conflitos dramáticos vivenciados, pode influenciar, de modo singular, a maneira como a criança experiencia um drama social em relação aos caminhos que os autores seguiram para criar seus contos e para suscitar determinados sentimentos e, também, atribuir caráter singular à escolha de um caminho para criar o próprio conto, isto é, o caminho próprio para resolver o conflito dramático

vivenciado. Esses podem ser os meios de possibilitar o desenvolvimento da autoria na atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital.

O objetivo da atividade, quando formulado coletivamente na classe, pode conduzir as crianças à realização de um conjunto de ações para criar e publicar seus contos no ambiente digital. Para isso, elas podem descobrir e utilizar, com a nossa ajuda, modos de ação (sequências de ação verbalizadas) e ferramentas desenvolventes (culturais) para planejar seus contos, escrever os textos e arrumá-los para que possam ser apresentados ao público de forma bem elaborada.

O domínio de sequências ou modos de ação e de ferramentas pode exercer papel fundamental no desenvolvimento do ato de escrever autoral da criança na atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital. Conforme explicam Vigotski e Luria (2007), a linguagem se envolve nos processos psíquicos e possibilita a planificação mental (incorporação no plano mental) de uma sequência possível de ações no tempo para possibilitar que sejam executadas. Trata-se da capacidade humana de dominar os recursos culturais, possibilitando o desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente humanas a partir de uma fonte mais rica e inesgotável, a cultura. A mediação semiótica, isto é, a nova organização da capacidade psíquica do ser humano com o uso de recursos mais sofisticados (os signos) em relação aos recursos com os quais ele nasce, é apropriada/internalizada pelos indivíduos por meio de um processo de desenvolvimento ou domínio de novos meios. Nessa perspectiva, entendemos os signos como operadores internos (significados) que coexistem com suas formas simbólicas externas de atividade (falar, escrever, ler etc.) e de ferramentas (livros, quadros, listas etc.) (VIGOTSKI; LURIA, 2007a). Para possibilitar que descubram, utilizem e dominem modos de ação e ferramentas que podem favorecer o desenvolvimento do ato de escrever autoral, podemos fazer questionamentos para ajudar as crianças a perceberem verbalmente a necessidade de utilizar meios instrumentais para realizar as ações da sua atividade de forma bem sucedida. Acreditamos que, assim, podemos possibilitar que descubram e dominem modos de ação e ferramentas em razão das necessidades que podem ser satisfeitas com o uso delas.

Para conseguirem planejar os contos, as crianças podem descobrir e utilizar um modo de ação e duas ferramentas. Trata-se do modo de planejar a escrita com a ficha de preparação para a criação dos contos e a atividade de estudo do conceito científico de conto. A atividade de estudo de conceitos científicos é fundamental para o desenvolvimento da criança em idade escolar, porque o pensamento racional, organizado por conceitos teóricos elementares, se desenvolve na criança em idade escolar à medida que ela realiza atividades vinculadas a essa função psíquica, ou seja, atividades de estudo de conceitos. Ao realizarem a atividade de estudo

do conceito de conto no contexto da atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital, portanto, utilizando-a como ferramenta, as crianças podem desenvolver, gradualmente, o conceito de conto e os modos generalizados de planejar e de criar um conto com o uso de ferramentas, tornando-se capazes de fazer perguntas, de descobrir ferramentas para satisfazer suas necessidades e de melhorá-las.

Quando participam de atividades de estudo, em que os modos de ação com ferramentas sejam verbalizados no plano social, as crianças são levadas a criar imagens psíquicas (ELKONIN, 2019) e a reproduzi-las, isto é, realizar planificações verbais das ações sequenciadas no tempo, possibilitando realizar ações de forma organizada e, com isso, o domínio delas. Ao acompanhar os modelos das ações com ferramentas na atividade de estudo, com o nosso auxílio, as crianças têm condições de dominá-las, pois

[...] durante o acompanhamento do modelo da ação, a criança cria uma visão prévia a respeito de como executar essa ação. Com base nisso, acontece a assimilação que resulta na reprodução da ação. Sem reprodução, a assimilação da ação seria impossível. As atividades da criança voltadas para a criação de uma visão prévia sobre o modo de ação é a própria Atividade de Estudo. (ELKONIN, 2019, p. 155).

Sendo assim, as ações da atividade de estudo do conceito de conto podem promover, gradativamente, condições para que as crianças planejem e criem seus contos de forma bem elaborada e a capacidade de pensar de forma independente, ou seja, “a capacidade de propor questões corretamente [...] de julgar se um determinado caso encaixa-se previamente ou não nas ‘regras’ dominadas e, se não, então, o quê?” (ILYENKOV, 2007, p. 17). Segundo Ilyenkov (2007), esse é o modo pelo qual se desenvolve o pensamento teórico, isto é, o poder de julgamento das crianças.

Para conseguir criar seus contos, as crianças são levadas a descobrir e utilizar dois modos de ação fundamentais nesse trabalho. São os modos de produzir linguagem escrita, que exige um trabalho discursivo complexo, e os modos de produzir novas combinações de significados e de sentidos. Durante a criação dos contos, as crianças podem perceber, com a nossa ajuda, que na linguagem escrita “faltam antecipadamente a situação clara para ambos os interlocutores e qualquer possibilidade de entonação expressiva, mímica e gesto” (VIGOTSKI, 2009d, p. 457) e, por isso, a escrita de textos bem elaborados deve ser feita às custas de combinações de palavras. Participando desse processo, acabam por compreender que escrever textos é um trabalho complexo, que envolve reflexão e escolhas de palavras (VIGOTSKI, 2009d).

Consideramos importante que, ao escrever contos, a criança aprenda a diferenciar os dois planos da linguagem, isto é, o interno (semântico) e o externo (sonoro ou gráfico), e o mecanismo de desenvolvimento do aspecto externo (gráfico) da escrita, pois, diferentemente da linguagem, o pensamento não é composto por unidades separadas. A estrutura e o curso do pensamento e da linguagem não coincidem. O pensamento não coincide com as palavras, tampouco com os significados manifestados nelas. Na psique humana, concebemos o pensamento como um ato único, integralmente, mas, para comunicá-lo, decompomos a totalidade em palavras e significados distintos, realizando processos psíquicos de decomposição do pensamento e de recomposição em palavras e significados. Nesses processos de transição, “Aquilo que no pensamento existe em simultaneidade, na linguagem se desenvolve sucessivamente” (VIGOTSKI, 2009d, p. 478). Nessa perspectiva, o processo de realização do pensamento verbal é caracterizado por uma transformação dinâmica, isto é, “um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” (VIGOTSKI, 2009d, p. 409). Quando escrevemos, o pensamento (significado) é realizado na palavra escrita; quando compreendemos a escrita, seu significado é pulverizado no pensamento. O pensamento, quando é realizado na escrita, não ocorre por meio da materialização de um pensamento pronto. Ao materializar-se em palavra escrita, o pensamento é alterado, “se reestrutura e se modifica” (VIGOTSKI, 2009d, p. 412). Desse modo, realizar o pensamento em palavra escrita, em um texto bem elaborado, por exemplo, significa desempenhar um trabalho difícil, que exige reflexão e produção de combinações de palavras para expressar ideias.

Além disso, ao criar seus contos, as crianças percebem, com a nossa ajuda, que criar contos é um trabalho que envolve a criação de combinações de significados e de sentidos, compreendendo que o diálogo com outros enunciados da vida (interação de significados e de sentidos) é a base para a produção de novas combinações, pois, ao criar textos, o sujeito “baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte” (BAKHTIN, 2011, p. 272). As experiências emocionalmente influenciadas das crianças com diferentes enunciados da vida, como *animes* e histórias proferidas (ditas em voz alta) na escola, possibilitam que elas se baseiem neles para criar combinações de significados e de sentidos. Por exemplo, a experiência com a família em um hotel fazenda pode fornecer elementos para que a criança crie uma história com base nesse tipo de ambiente. Assim, quanto mais rica a experiência da criança com diferentes enunciados da vida, mais condições para imaginar e criar ela possui à sua disposição. Isso é importante, porque “toda obra de imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009a, p. 20).

Entendemos que os significados são construções simbólicas estáveis, isto é, que podem ser utilizadas em diferentes contextos de trocas verbais sem sofrer mudanças significativas em sua estrutura. O significado é uma construção que “permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos” (VIGOTSKI, 2009d, p. 465). Por sua vez, os sentidos são as variações constituídas com base nas construções simbólicas estáveis em razão da incorporação na palavra dos aspectos da psique dos indivíduos que as utilizam e dos contextos de trocas verbais em que elas são utilizadas. Dito de outro modo, os sentidos de uma palavra são as construções dinâmicas (variáveis, inconstantes) que ela pode incorporar em razão da “soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (VIGOTSKI, 2009d, p. 465) em diferentes contextos. Assim, as combinações novas que as crianças produzem para criar seus contos são baseadas em construções simbólicas estáveis, como o significado de lobo, e em construções dinâmicas, como o sentido que ela atribui ao significado de bruxa em determinado contexto, compreendendo-o como bruxa do bem.

Para conseguir arrumar¹⁵ seus contos e chegar a uma versão bem elaborada, as crianças são orientadas a descobrir e utilizar diferentes modos de ação e ferramentas. Trata-se de conhecimentos e ferramentas para ajudá-las a dar acabamento à criação do caminho próprio para resolver o conflito dramático vivenciado, isto é, seu próprio conto. Durante o momento para arrumar os contos, as crianças acabam por perceber, com a nossa ajuda, que há modos de ação e ferramentas para ajudá-las nesse trabalho, como a reflexão sobre o que foi escrito (trabalho epilinguístico), o uso de recursos gramaticais (coesão e coerência textual, pontuação, conectivos etc.), de conhecimentos de linguagem (o modo de compreender e de agir sobre as palavras como os signos gráficos/visuais) e de recursos estilísticos para utilizar a linguagem no conto de forma artística (onomatopeia, eufemismo, hipérbole).

Depois de escreverem os contos, as crianças percebem a necessidade de conhecer os textos dos colegas e de realizar uma avaliação dos escritos, por meio de nossos questionamentos. Para realizar o trabalho de arrumar os textos, é necessário que as crianças descubram e utilizem modos de ação e ferramentas adequados para atingir esse objetivo. Entre eles, há o trabalho epilinguístico. Trata-se do trabalho de refletir sobre as diferentes formas de dizer e de produzir sentidos (GERALDI, 2015). Como primeiros leitores, todas as crianças podem ser convidadas para contribuírem com a melhoria dos textos dos colegas. Nessa perspectiva, nos momentos destinados a arrumar os textos, a articulação entre a produção

¹⁵ Ao trabalhar com as crianças, utilizamos o termo “consertar o texto”. No entanto, agora, compreendemos que o termo “arrumar o texto” dá um sentido mais adequado ao ato de organizar o texto para que seja visto publicamente.

textual das crianças e o trabalho epilinguístico é fundamental para possibilitar o desenvolvimento da linguagem escrita em suas possibilidades mais elevadas e desenvolver a capacidade de análise dos recursos expressivos utilizados para escrever textos em diferentes situações comunicativas. No trabalho epilinguístico, as crianças podem refletir sobre o que foi escrito, explorar diferentes possibilidades de sua realização e realizar operações com ferramentas sobre o texto produzido, a fim de chegar a uma composição bem elaborada, tendo como base a compreensão dos modos de ação generalizados dos conceitos linguísticos (MILLER, 2003).

Também podemos discutir com as crianças os modos de compreender e de agir sobre os signos gráficos da escrita. Isso é importante, porque as crianças devem compreender que a palavra escrita, isto é, o signo gráfico, possui apenas uma “taxa determinada de isomorfismo com o significante sonoro” (BAJARD, 2014, p. 191), mas, ainda assim, são os caracteres gráficos os responsáveis pela formação das unidades significativas das palavras escritas. Isso significa que a linguagem escrita é percebida majoritariamente pelos olhos como signos visuais. Para dominar esse instrumento cultural complexo, o ser humano constrói imagens de representação das coisas, um tipo de memória visual, cuja forma é uma generalização (significado) apoiada em traços gráficos substanciais (CORREA, 2020c).

Além de descobrir e de utilizar modos de ação e ferramentas desenvolvendo para planejar seus contos, escrever os textos e arrumá-los para que possam ser apresentados ao público, as crianças são levadas a desenvolver imagens e representações sociais que possibilitem uma visão de si como sujeitos capazes de ocupar a posição de autores e autoras dos contos criados. Esse tipo de imagem e de representação, entretanto, não se desenvolve espontaneamente nas crianças durante a atividade de criação e publicação de contos. Para isso, devem perceber, em suas ações na atividade de estudo do conceito científico de conto e na atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital, nossas manifestações verbais realizadas no plano social em relação à posição de autores e autoras que passaram a ocupar. Entendemos, nessa perspectiva, que a consciência é “o reflexo [criado] pelo sujeito da realidade, de sua realidade própria, de si mesmo”, através do “conhecimento compartilhado, no sentido de que a consciência individual só pode existir se existe uma consciência social e uma língua, que seja seu substrato real” (LEONTIEV, 1983, p. 59).

Compreendemos, com base na unidade dos processos cognitivos e afetivos, que os modos como as crianças se sentem e enxergam a si mesmas podem estar ligados às representações e às imagens que criam com base em suas experiências nas situações sociais e nas relações sociais que estabelecem em diferentes contextos (FLEER; GONZÁLEZ REY;

VERESOV, 2017). Dito de outro modo, as crianças podem experienciar sentimentos e enxergar a si mesmas por meio da maneira pessoal de experienciar os significados e os sentidos afetivamente influenciados que podem ser atribuídos a elas pelos outros nas situações sociais. Assim, nossas manifestações verbais realizadas no plano social, de modo a criar um efeito de validação social (reconhecimento da capacidade individual, êxito, simpatia, encorajamento, satisfação), exercem papel fundamental nos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, pois funcionam como fonte para o desenvolvimento psíquico infantil.

Para nós, esse não é um processo determinado socialmente. Os modos como as crianças experienciam os significados e os sentidos veiculados no contexto educativo e as demonstrações afetivas dos professores e dos seus colegas fornecem material para sua imaginação. A atividade imaginativa, isto é, a criação de representações e de imagens, suscita a vivência de sentimentos e possibilita o reconhecimento de si na situação experimental e nas relações sociais estabelecidas nesse contexto como sujeitos capazes de ocupar a posição de autores e autoras dos seus contos. Nessa perspectiva, entendemos que o sentimento é uma “expressão por meio de nossa fantasia” (VIGOTSKI, 1999, p. 263). Segundo Vigotski (1999, p. 264), “o sentimento e a fantasia não são dois processos separados entre si mas, essencialmente, o mesmo processo”.

Desse ponto de vista, realizar manifestações verbais afetivamente influenciadas de validação no plano social durante a implementação do Projeto de Trabalho com as crianças, a fim de promover relações de respeito, aceitação, reconhecimento da capacidade individual, confiança, encorajamento e colaboração, com comentários e afirmações para validar suas escolhas feitas sob nossas orientações e a posição que passaram a ocupar, gradualmente, na atividade experimental, são fundamentais para favorecer a (re)criação de determinadas imagens, representações psíquicas e sentimentos. Dessa forma, suscitamos mudanças importantes em seus estados psicológicos, pois

Nos seres humanos, as emoções não são apenas uma reação a certas demandas ou condições externas, elas são expressas como um estado psicológico complexo que permite ou não um indivíduo reconhecer a si mesmo como parte de algum espaço e relações sociais específicos, assim como sentir a maneira como esse espaço ou relação é experienciada pelo indivíduo. (FLEER, GONZÁLEZ REY; VERESOV, 2017, p. 5, tradução nossa)¹⁶.

¹⁶ In human beings, emotions are not only a reaction to certain external conditions or demands, they are expressed as a psychological state that permits or not, one individual to recognise him/herself as being part of some specific social space and relations, as well as feeling how this space or relation is experienced by the individual.

Portanto, as manifestações verbais no plano social, realizadas para validar o trabalho das crianças e seu pertencimento no espaço e nas relações sociais realizadas no contexto experimental da pesquisa, favorecem o desenvolvimento de imagens e de representações sociais, suscitar sentimentos ligados a elas e promover mudanças no estado psicológico das crianças, favorecendo o reconhecimento de si mesmas como sujeitos capazes de ocupar a posição de autores e autoras de contos.

Esses são os fundamentos teóricos que nos ajudam a compreender, experimentalmente, o processo e os meios de desenvolvimento do ato de escrever autoral das crianças participantes da pesquisa na atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital.

A seguir, no Capítulo 3, apresentamos a metodologia da pesquisa. Em um primeiro momento, discutimos os princípios teórico-metodológicos da investigação, apresentamos os sujeitos participantes da pesquisa e a escola-campo, discutimos e organizamos uma forma de realizar os procedimentos experimentais, em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa e os procedimentos de análise dos dados gerados.

3 METODOLOGIA E TRAJETÓRIA DA PESQUISA

3.1 Princípios teórico-metodológicos da investigação

Para realizar esta pesquisa, partimos do princípio de que o método de investigação vigotskiano, denominado genético-experimental, fornece os princípios teórico-metodológicos que possibilitam explicar a gênese e o desenvolvimento das funções psicológicas humanas, como a linguagem, o pensamento teórico e a consciência, as quais não podem ser conhecidas pela observação direta da realidade. Essas funções especificamente humanas não são dadas a nós de forma hereditária, mas são aprendidas pelos indivíduos no seio de uma cultura perpetuada pelas gerações anteriores (LEONTIEV, 1978).

Na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, o desenvolvimento cultural da criança é compreendido como um processo revolucionário de luta, conquista e continuação das capacidades desenvolvidas pela espécie humana em um longo caminho sócio-histórico. Para tornar possível a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em níveis superiores, culturais, os processos educativos intencionais viabilizam o curso das forças desenvolventes, ou seja, organizam condições para o surgimento de dramas (conflitos dramáticos) (VIGOTSKI, 1997e). Com o domínio de novas capacidades ao longo dos processos de resolução de dramas sociais, em colaboração com outras pessoas mais experientes culturalmente, as crianças podem desenvolver sua consciência e sua personalidade em níveis superiores. Nesse sentido, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança se apresenta como processos complexos cuja explicação científica requer a aplicação de um método especial.

Mediante princípios teórico-metodológicos para promover, em uma organização didática especial, as forças desenvolventes nos indivíduos, ou seja, o surgimento de conflitos dramáticos a ser resolvidos, o método genético-experimental possibilita ir à gênese dos processos de desenvolvimento e explicar sua conexão genético-causal pela via da criação de novas formações, ou seja, podemos criar um modelo do surgimento e desenvolvimento dos processos psíquicos superiores que buscamos investigar para possibilitar o conhecimento de suas leis (DAVÍDOV, 1988). Nessa perspectiva, o processo de desenvolvimento psíquico investigado é promovido com princípios didáticos experimentais e instrumentos (linguagem e ferramentas experimentais) fundados no sistema de conceitos da teoria histórico-cultural, a ferramenta teórica para análise dos dados gerados na pesquisa (VERESOV, 2014).

Embora não houvesse, durante a realização desta pesquisa, registros escritos que ensinassem a sistematizar o plano didático do método de pesquisa genético-experimental, pudemos apreender dos escritos de Vigotski seis princípios metodológicos basilares e, a partir deles, criar condições objetivas para a realização desta pesquisa de abordagem histórico-cultural (VERESOV, 2014). São eles:

1. Compreender as condições da função psicológica a desenvolver. Os processos psíquicos que se encontram em momentos de desenvolvimento inicial ou embrionário são suscetíveis ao desenvolvimento superior (cultural). Para isso, podemos conversar com as crianças e buscar compreender, em seus relatos e nas suas ações nos momentos iniciais do trabalho experimental, os sentidos que atribuem à linguagem escrita, à função social desse instrumento cultural, ao ato de criar textos a partir de sua vontade e à publicação de seus textos.
2. Prever situações que possibilitem à criança experienciar, sob influência dos sentimentos, um drama na situação social. Nesta pesquisa, trata-se do drama que pode vir a ser a gênese do desenvolvimento do ato de escrever autoral. Os dramas são formas interpsicológicas (sociais) especiais fundamentais, pois “a relação social dramática [...] é a verdadeira relação que está na base dos processos mentais” (VERESOV, 2014, p. 142, tradução nossa)¹⁷.
3. Focalizar as formas ideais de cultura. Os contos de autores adultos – e de crianças, feitos em projetos colaborativos com outras pessoas mais experientes – devem estar presentes desde o início do experimento, pois o meio é a fonte do desenvolvimento humano. Em um meio que favoreça o acesso à cultura elaborada, os indivíduos podem desenvolver suas máximas potencialidades nas relações que estabelecem com as formas ideais de cultura e com outras pessoas mais experientes culturalmente, por meio da linguagem.
4. Prever um conjunto de instrumentos desenvolvendo destinados a mediar a atividade psicológica das crianças. Trata-se de instrumentos que elas podem descobrir, utilizar, dominar e melhorar para realizar seu trabalho, como modos de ação (sequências de ação verbalizadas no plano social) e ferramentas externas, que coexistem com seus significados (diagramas, mapas, esquemas, livros, desenhos etc.). Ao utilizarem os instrumentos desenvolvendo e tomarem consciência de seus significados, as crianças

¹⁷ So, according to Vigotski’s approach, the dramatical social relation – a category – is the true relation that lies at the base of mental processes and which must be disclosed.

podem dominá-los e utilizá-los como mediadores da sua atividade psicológica (VERESOV, 2014).

5. Prever procedimentos para possibilitar o processo de transição das ações não mediadas pelos instrumentos desenvolvendo acessíveis na situação experimental para as ações mediadas por eles, de acordo com as necessidades das crianças. Os procedimentos podem ser os seguintes: conversar sobre as formas como outras pessoas podem ter resolvido problemas similares, fazer perguntas e comentários para problematizar o uso de ferramentas, realizar operações em colaboração e descrever oralmente o que é feito. As perguntas e o planejamento coletivo constituem “elementos do futuro representados simbolicamente” (VIGOTSKI; LURIA, 2007a, p. 46, tradução nossa)¹⁸, que funcionam como impulsos para agir e favorecer o comportamento voluntário das crianças.
6. Considerar a função psicológica a ser desenvolvida como parte de um sistema funcional complexo. Os resultados do experimento devem ser sustentáveis, isto é, em vez de mudanças quantitativas ou apenas surgimento de novas funções, busca-se o desenvolvimento de uma “reorganização de todo o sistema de funções, um novo tipo de *construção* da consciência e das funções mentais da criança [...], uma estrutura de funções qualitativamente nova [...]” (VERESOV, 2014, p. 144, grifo do autor, tradução nossa)¹⁹.

Essas condições objetivas, para a realização de experimentos didático-formativos, são, antes de tudo, um método de ensino-aprendizagem para impulsionar o desenvolvimento, por meio da aplicação, pelas crianças, dos meios semióticos disponíveis no contexto experimental como ferramentas de orientação do pensamento ao resolverem conflitos. Dessa forma, podemos observar, dialogar com as crianças e investigar o processo por meio do qual se desenvolve uma função psicológica superior (DAVÍDOV, 1988).

Portanto, para que pudéssemos estudar o processo e os meios de desenvolvimento do ato de escrever autoral das crianças participantes da pesquisa, planejamos e organizamos, à luz da teoria histórico-cultural, os procedimentos experimentais de ensino-aprendizagem para possibilitar condições de desenvolvimento dessa função psicológica e, com isso, tornar possível a análise e a explicação das causas do processo e dos meios pelos quais ele pode ocorrer.

¹⁸ [...] tal función simbólica crea las condiciones para que surja una conexión de naturaleza totalmente nueva entre los elementos del presente y del futuro. En ella los elementos percibidos actualmente en la situación presente pasan a ser incluidos en un sistema estructural junto con elementos del futuro representados simbólicamente.

¹⁹ “Neoformation” is a result of reorganization of whole system of functions, a new type of construction of child’s consciousness and mental functions [...] a qualitatively new structure of functions [...].

3.2 Sujeitos da pesquisa e escola-campo

Os participantes da pesquisa foram 16 crianças, com idade cronológica entre 10 e 11 anos, que estudavam em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG, e um professor-pesquisador. Conforme acordo feito com as crianças e registrado no Termo de Assentimento delas (Apêndice A) e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais (Apêndice B), a preservação das suas identidades foi mantida e a identificação no relatório da pesquisa foi feita por nomes fictícios. Utilizamos os seguintes nomes: Ana Paula, Dalila, Haila, Heliane, Ian, Isia, Lara, Larissa, Maria Eduarda, Joana, Maria Luiza, Paulo, Rafael, Ricardo, Vanessa e Yane.

Todas as crianças participantes da pesquisa estudavam no ensino regular em tempo parcial, das 13h às 17h25min. A maioria delas morava no mesmo bairro da escola, onde frequentaram a escola de Educação Infantil. Algumas moravam em bairros vizinhos. Durante os períodos em que não estavam na escola, algumas crianças permaneciam em casa, outras frequentavam Organizações não Governamentais (ONGs), onde realizavam diversas atividades, como brincar, tocar instrumentos musicais e escrever textos.

A instituição em que a pesquisa foi realizada está situada em um bairro periférico e pequeno na região leste da cidade de Uberlândia-MG. O bairro é um assentamento institucionalizado em 1991 e possui vias pavimentadas e não pavimentadas. A escola oferece à comunidade o Ensino Fundamental de 9 anos, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, nos turnos matutino, vespertino e noturno; atende cerca de 1.500 estudantes do mesmo bairro e de bairros vizinhos e ocupa uma área de 2584,60m². Entre outros espaços, possui quadra esportiva coberta, campo gramado, biblioteca, parque infantil, laboratório de Ciências, laboratório de Informática com 20 máquinas conectadas à *internet*, com velocidade de conexão considerada suficiente para o trabalho pedagógico, e sala de vídeo com projetor multimídia (ESCOLA M. DR. J. C. R., 2015).

Consideramos que a idade psicológica das crianças, ou seja, a idade do seu desenvolvimento cultural nesse período cronológico de 10 e 11 anos, é a idade escolar. Para termos a possibilidade de favorecer seu desenvolvimento cultural, precisamos considerar sua idade cultural e compreender as condições da função psicológica a ser desenvolvida. Para chegarmos a uma compreensão mais aproximada do estágio de desenvolvimento da função psíquica investigada, buscando compreender esse processo de desenvolvimento com base em indicadores que pudessem revelar seu estágio embrionário, inicial/em desenvolvimento ou desenvolvido, nos guiamos pelos seguintes questionamentos: a) Como as crianças participantes

da pesquisa apresentam comportamento que evidencia desenvolvimento do ato cultural de escrever textos no qual ocupam o papel de protagonista, criador?; b) Como apresentam comportamento que evidencia o desenvolvimento de imagens e de representações que lhes possibilitem reconhecer-se como autores de textos?; c) Como a criança em idade escolar pode orientar o próprio comportamento?

Para responder a essas perguntas, buscamos conhecer os tipos de atividades que regem o desenvolvimento cultural das crianças antes e durante o período da idade escolar e os modos como podem dominar a própria conduta, apoiando-nos em resultados de estudos experimentais realizados na perspectiva da teoria histórico-cultural. Também conversamos com as crianças para compreender suas experiências com a realização de atividades ligadas ao ato de escrever autoral nas quais tivessem ocupado o papel de sujeitos criadores, bem como os modos como poderiam sentir e enxergar a si mesmas como sujeitos capazes de ocupar a posição de autores e autoras de textos.

Estudos dessa natureza mostram que, na idade pré-escolar (3 a 7 anos), a criança pode desenvolver a consciência do significado das ações com objetos no contexto da atividade que rege seu desenvolvimento nesse período, isto é, o jogo de papéis sociais (ELKONIN, 1987). A consciência de que as ações objetais podem ser orientadas para outras pessoas cria condições de desenvolvimento da personalidade por meio de um tipo diferente de atividade reitora, isto é, “uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada” (ELKONIN, 1987, p. 118, tradução nossa)²⁰. Trata-se da atividade de estudo, que promove o desenvolvimento intelectual da criança. Segundo Elkonin (1987), o novo tipo de atividade que pode passar a reger o desenvolvimento infantil, ou seja, a atividade de estudo, inaugura a idade escolar e insere a criança em sistemas de relações socialmente significativas e valorizadas com os adultos. Nessa idade, com a ajuda da linguagem para si (linguagem interna), que se encontra em desenvolvimento, e mediante as experiências sociais de que participa, a criança pode desenvolver sua personalidade (VIGOTSKI, 1997b). Nesse período de desenvolvimento, em que aprende gradualmente a dominar e regular seu pensamento teórico, “A criança já é consciente de seus atos, os planifica mentalmente graças à linguagem e pode prestar contas deles” (VIGOTSKI, 1997b, p. 339).

Diante de situações que envolvem necessidade de tomar decisões e de agir, a criança pode realizar processos psíquicos eletivos – escolha – de motivos sob influência do desejo, e

²⁰ [...] se forma en el pequeño la aspiración a realizar una actividad socialmente significativa y socialmente valorada [...].

em estímulos criados com instrumentos auxiliares (jogar uma moeda para decidir com base na sorte, por exemplo), adquirindo condições psíquicas de formular a vontade e de regular o comportamento (VIGOTSKI, 1997d). Assim, na idade escolar, as capacidades de autodomínio, de atenção e de memória podem estar em estágio de desenvolvimento. A criança pode desenvolver o autodomínio do comportamento por meio do uso de instrumentos (linguagem e ferramentas auxiliares).

A linguagem escrita constitui um desses instrumentos culturais fundamentais para o domínio da conduta. Trata-se de “um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa um salto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKI, 1997l, p. 184). Embora a escrita seja para a criança um sistema complexo, ela começa a compreendê-lo mesmo antes de chegar ao primeiro ano do Ensino Fundamental.

Ao conversarmos com as crianças participantes da pesquisa sobre atividades de criação de textos que pudessem atender à sua vontade e ao seu propósito, identificamos que todas elas podiam compreender a função do texto para realizar trocas verbais e a capacidade humana de criar textos inéditos com base nos desejos. No entanto, a maioria das crianças relatou não ter participado de tarefas de criação e publicação de textos, portanto, demonstraram não ter experiências com ações para resolver atividades desse tipo. Embora reconhecessem a capacidade humana de criar textos, demonstraram que não podiam enxergar a si mesmas como sujeitos que podem ocupar o papel de autores e autoras de textos.

Ao conversarmos sobre a criação de contos e de textos autorais, as crianças demonstraram compreender os significados de autoria e de responsabilidade ligados a essa prática cultural, ainda que se apoiassem no conceito cotidiano para explicar o que é um conto, afirmando se tratar de um livro que conta algo para ensinar alguma coisa. Ainda que não dominassem o conceito de conto, afirmaram que poderiam se envolver em trabalhos de criação de contos.

Notamos que apenas duas crianças puderam ter experiências em atividades de criação de textos que possibilitassem atender à sua vontade e ao seu propósito. Uma das crianças já havia experienciado uma situação de criação e publicação de um poema em formato impresso em uma oficina de trabalho oferecida por uma Organização não Governamental (ONG). Ela pôde mostrar seu trabalho aos colegas e contar como gostou de ter publicado um poema em um livro, demonstrando, portanto, que havia experienciado uma atividade de criação e publicação de um poema e, além disso, podia enxergar a si mesma como autora da publicação. Outra criança afirmou que gostava de escrever *animes* no tempo livre, mas seus textos permaneciam guardados em sua casa. Ela afirmou que gostava de escrever, mas que não sentia vontade de

mostrar suas histórias para outras pessoas, dando indícios de que, ainda que pudesse experienciar sozinha a tarefa de criar textos que atendessem à sua vontade e ao seu propósito, poderia não enxergar a si mesma como autora.

Portanto, ainda que apenas uma criança tenha demonstrado indícios de desenvolvimento de imagens e de representações que possibilitassem a visão de si como autora de um poema, de modo geral, identificamos que as crianças da classe podiam compreender que ocupar o papel de criador, autor, em uma atividade de criação e publicação de histórias significava criar com base na própria vontade e, em razão disso, puderam se imaginar na posição de autores, evidenciando que poderiam estar no estágio inicial de desenvolvimento do ato de escrever autoral.

Com base na avaliação das condições da função psíquica investigada, acreditamos que o desenvolvimento da personalidade das crianças participantes da pesquisa pode ser favorecido pelo processo de ensino-aprendizagem do ato de escrever autoral, de modo a favorecer o desenvolvimento superior dessa função psíquica que se encontra em estágio inicial de desenvolvimento e, com isso, promover o desenvolvimento de crianças capazes de ocupar a posição de autores e autoras de textos.

Agora, como professor das crianças participantes da pesquisa durante a investigação e como pesquisador responsável pela aplicação do experimento, apresento-me como sujeito da pesquisa, utilizando a primeira pessoa do singular, conforme a situação exige.

Eu gostaria de começar minha apresentação com um breve depoimento para mostrar uma experiência que pude ter com a linguagem escrita durante os anos finais do Ensino Fundamental. Não me lembro de muita coisa que escrevia na escola nesse tempo. Mas lembro-me que, um dia, ouvi o anúncio de um concurso de redação que seria promovido pela rádio da cidade (Vazante-MG). O tema era Dia das Mães. O autor da melhor redação seria premiado com um buquê de flores. Com baixo domínio da escrita e do conceito de redação, mas, ainda assim, decidido a contar a história da minha mãe e expressar meus sentimentos, decidi escrever um texto e, então, me inscrevi no concurso. Venci e ganhei um grande buquê de flores para presentear minha mãe. Com esse depoimento, quero dizer que meu envolvimento com a leitura e com a escrita nos anos que se seguiram pode ter sido influenciado pelo forte interesse que passei a desenvolver pela linguagem escrita depois dessa experiência tão significativa e influenciada pelos sentimentos.

Mais tarde, em 2010, graduei-me em Letras, na Universidade Federal de Uberlândia/MG (UFU), com habilitação em Licenciatura Plena Português/ Inglês. Ingressei como professor de Língua Inglesa, em 2011, na Rede Municipal de Educação de Uberlândia-

MG. Em 2017, realizei uma pesquisa científica como aluno do curso de Mestrado em Educação, na Universidade de Uberaba (UNIUBE), sob a orientação da professora Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG). Durante o curso de mestrado, tive a oportunidade de dedicar-me ao estudo da linguagem escrita como instrumento cultural complexo para realizar trocas verbais. Nessa pesquisa de abordagem histórico-cultural, estudei aspectos teórico-metodológicos fundamentais para favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita de crianças de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, com foco no desenvolvimento de crianças escritoras e leitoras de textos.

Em 2018, participei de discussões²¹ provocativas a respeito da motivação na perspectiva histórico-cultural e, por isso, busquei aprofundar meus conhecimentos do processo de desenvolvimento da linguagem escrita da criança em idade escolar, com ênfase na autoria, e do papel da afetividade nesse processo. Em 2019, ingressei como aluno regular no curso de doutorado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e, então, pude dar continuidade aos estudos da linguagem na perspectiva da teoria histórico-cultural, para investigar o processo e os meios de desenvolvimento do ato de escrever autoral da criança em idade escolar.

Em 2021, aos 34 anos de idade, realizei o experimento com as crianças participantes da pesquisa. Além das atividades relacionadas à presente investigação, atuei em outras duas instituições da mesma rede de Educação como professor de Língua Inglesa, cumprindo uma jornada dupla de trabalho (períodos matutino e noturno). Algumas crianças participantes da pesquisa me conheciam, porque trabalhei na escola-campo como professor de Informática Educativa²², de 2015 a 2018 (período vespertino).

3.3 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Durante a realização do Projeto de Trabalho Experimental, geramos os dados destinados à análise por meio de observação participante e de entrevistas individuais e em grupo, na forma de conversas curtas (GRAUE; WALSH, 2003), com registro de notas de campo e gravação em vídeo. Os procedimentos de observação participante e de entrevista podem ajudar a descobrir

²¹ Discussões realizadas com o professor Dr. Diego J. González Serra, na disciplina “Fundamentos teóricos e psicopedagógicos da Teoria Histórico-Cultural, motivação e avaliação”, como aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília.

²² Até 2018, os Laboratórios de Informática das escolas municipais de Uberlândia contavam com professores auxiliares, que eram selecionados por meio de processos seletivos internos.

os sentidos que as crianças atribuem às situações de ensino-aprendizagem, tornando “visível o processo de desenvolvimento por meio de interações sociais” (VERESOV, 2014, p. 147, tradução nossa)²³ e nos auxiliando a compreender quais interações durante o experimento são mais importantes para o desenvolvimento psíquico das crianças.

A observação participante se justificou pela condição de podermos atuar com as crianças inseridas na atividade da pesquisa, colaborando com elas, e por buscarmos compreender o fenômeno investigado a partir de sua ótica e lógica (ANDRÉ, 1995). Optamos pelo uso da observação participante não-estruturada (VIANA, 2007) pela possibilidade de observar e descrever detalhadamente diferentes ocorrências de comportamentos, falas e esclarecer dúvidas sobre as maneiras como o fenômeno psicológico investigado se constitui nos participantes durante o experimento formativo. Para a implementação, consideramos necessário utilizar um guia com questões norteadoras (Apêndice C) sobre o que precisava ser observado (VIANNA, 2007), com base em conceitos que caracterizam as diferentes faces do objeto investigado.

Sabemos que, para entrevistar as crianças, é preciso utilizar um instrumento adequado à dinâmica das interações estabelecidas com elas, que costumam ocorrer em situações informais, na forma de conversas curtas. Conforme apontam Graue e Walsh (2003, p. 143), “as entrevistas são muitas vezes curtas e feitas a correr. Muito do que aprendido sê-lo-á através de conversas curtas ao longo do dia. Aqui o truque é estar atento e descobrir maneiras de registrar o que vai sendo dito durante estas interações.”. Por isso, optamos pelo uso da entrevista não-estruturada (MANZINI, 2012). Trata-se de um modo de entrevistar que dispensa o uso de um roteiro construído previamente, mas que se orienta por perguntas que geram diálogos e guiam as conversas com as crianças com base em uma finalidade. Conforme apresentamos no guia geral de entrevista não-estruturada (Apêndice D), as perguntas geradoras foram organizadas por tópicos temáticos.

Por fim, como ferramenta auxiliar de pesquisa, fizemos anotações de campo utilizando um computador portátil, para possibilitar, de forma ágil, o registro de situações ou ocorrências que julgamos relevantes para a pesquisa. Utilizamos, também, a gravação de vídeo, com o propósito de registrar detalhes nas relações que estabelecemos com as crianças, nas relações estabelecidas entre elas e nos momentos em que essas relações se desenvolvessem e aparecessem nelas como funções psíquicas (VERESOV, 2014). Consideramos que a gravação de vídeo, por meio de *webcams* instaladas nos computadores, para registrar seu comportamento de forma detalhada enquanto estudam e trabalham, pode ser uma ferramenta importante à

²³ [...] the very process of development through social interactions visible.

metodologia da pesquisa genético-experimental, pois pode possibilitar que “o processo de desenvolvimento ocorra na frente dos olhos do pesquisador” (VERESOV, 2014, p. 145, tradução nossa)²⁴.

3.4 Procedimentos de análise dos dados gerados

A teoria histórico-cultural é uma teoria que possibilita a análise de processos íntegros. A abordagem do desenvolvimento cultural da criança, nessa perspectiva, parte do princípio de que as funções psicológicas superiores são conexões orgânicas, vivas, que estão conectadas de forma significativa ao processo integral complexo do qual fazem parte. Além disso, essa teoria contrapõe-se à ideia, difundida pela psicologia descritiva, de que o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores possa ocorrer por meio de processos mecânicos, como se resultasse da soma dos elementos presentes nesses processos (VIGOTSKI, 1997a). Nesse sentido, preocupado com a distinção que deve ser feita entre os métodos de análise psicológica por elementos e por unidades, Vigotski (2009c) considera que a análise dos processos psicológicos pode assumir duas formas distintas. O primeiro método segue os princípios da decomposição das funções psicológicas superiores em elementos e do estudo dos processos de forma isolada. Para o autor, esse método de análise é responsável pela dificuldade dos pesquisadores de compreenderem as questões centrais do desenvolvimento dos processos psicológicos, ou seja, as relações interfuncionais dos processos psíquicos e suas conexões com a consciência. Ele explica que

Um traço essencial dessa análise é propiciar a obtenção de produtos heterogêneos ao todo analisado, que não contêm as propriedades inerentes ao todo como tal e possuem uma variedade de propriedades que nunca poderiam ser encontradas nesse todo. Ao pesquisador que procurasse resolver a questão do pensamento e da linguagem decompondo-a em linguagem e pensamento sucederia o mesmo que a qualquer outra pessoa que, ao tentar explicar cientificamente quaisquer propriedades da água – por exemplo, por que a água apaga o fogo ou se aplica à água a lei de Arquimedes –, acabasse dissolvendo a água em hidrogênio e oxigênio como meio de explicação dessas propriedades. Ele veria, surpreso, que o hidrogênio é auto combustível e o oxigênio conserva a combustão, e nunca conseguiria explicar as propriedades do todo partindo das propriedades desses elementos. No processo de análise eles evaporariam e se tornariam voláteis, e ao pesquisador não restaria senão procurar uma interação mecânica externa entre os elementos para, através dela, reconstruir por via puramente especulativa aquelas propriedades que desapareceram no processo de análise mas que são suscetíveis de explicação. (VIGOTSKI, 2009c, p. 5-6).

²⁴ [...] the process of development occurs in front of the researcher's eyes.

Trata-se, portanto, de um método de análise psicológica improdutivo para a abordagem do desenvolvimento das funções psicológicas humanas, pois ignora as relações interfuncionais dos processos psíquicos, as conexões deles com uma integralidade mais complexa e a existência de unidades essenciais, indivisíveis.

O segundo método, explica Vigotski (2009c), segue o princípio da decomposição dos processos psíquicos superiores em unidades. Trata-se de um método de análise psicológica para focalizar a unidade indivisível (integral) dos processos psicológicos humanos. Com esse método, podemos buscar as propriedades essenciais e indivisíveis dos processos psíquicos superiores investigados e, encontrando-as, representá-las em unidades. Segundo o autor,

[...] a psicologia que deseje estudar as unidades complexas precisa entender isso. Deve substituir o método de decomposição em elementos pelo método de análise que desmembra em unidades. Deve encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam. (VIGOTSKI, 2009c, p. 8).

Desse modo, por meio da análise da unidade representadora da integralidade de um processo psíquico complexo, investigando “a evolução, o funcionamento, a estrutura e o movimento” (VIGOTSKI, 2009c, p. 10) da unidade integral durante o desenvolvimento desse processo, podemos encontrar evidências para explicar as causas do desenvolvimento das funções psíquicas investigadas. Esse tipo de investigação é caracterizado como método genético-causal, que implica a análise genética dos processos psíquicos e tem como objetivo “a descoberta da gênese do fenômeno, sua base dinâmico-causal” (VIGOTSKI, 1997a, p. 103, tradução nossa)²⁵.

Portanto, nossa abordagem do desenvolvimento do ato de escrever autoral das crianças participantes da pesquisa, na perspectiva da teoria histórico-cultural, exigiu meios especiais de análise psicológica. Para aplicar o método de análise que decompõe os processos psíquicos em unidades (genético-causal) e, através da análise dessas unidades, tentar explicar o objeto da nossa investigação na forma de um processo, buscamos meios de representar a unidade de análise da pesquisa com base no uso da vivência dramática como ferramenta analítica e nas propriedades da função psíquica superior investigada, ou seja, o desenvolvimento do ato de escrever autoral da criança.

²⁵ [...] el descubrimiento de la génesis del fenómeno, su base dinámico-causal.

Segundo Veresov (2016), a vivência dramática pode ser compreendida como conceito teórico e contribuir, por meio do seu uso como ferramenta analítica, na implementação do método de análise de unidades e para o estudo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança (VERESOV, 2016). Com base em afirmações de Vigotski, a respeito do desenvolvimento humano como processo complexo, dramático, da vivência como unidade de análise da influência do ambiente social no desenvolvimento psíquico do sujeito e como conceito importante para estudar o desenvolvimento psicológico da criança, Veresov (2016) apontou que o conceito de vivência dramática pode ser compreendido como “a maneira pessoal de experienciar um evento dramático” (VERESOV, 2016, p. 10, tradução nossa)²⁶.

Nesse sentido, o conceito de vivência dramática, que possibilita estudar o papel e a influência do meio no desenvolvimento, pode ser utilizado como ferramenta analítica para estudar o processo de desenvolvimento psicológico da criança. Por meio dessa ferramenta, torna-se possível buscar as propriedades indivisíveis do processo psíquico investigado, capturando características da criança e do meio social, e representar essas propriedades na unidade de análise da pesquisa (VERESOV, 2016).

Assim, tomando como base o objeto da pesquisa, utilizamos a vivência dramática como ferramenta analítica para chegar à unidade de análise do processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral da criança. Representamos a unidade da seguinte forma: a maneira pessoal da criança de experienciar um drama em relação aos caminhos que os autores de contos seguiram para suscitar determinados sentimentos nas pessoas. Então, após representar, na unidade de análise, as propriedades essenciais do processo investigado, pudemos planejar o primeiro momento fundamental da análise, que consistiu em converter o objeto investigado em um processo (VIGOTSKI, 1997a). Para isso, partindo da etapa inicial representada na unidade de análise, esboçamos os momentos que poderiam explicar o desenvolvimento do ato de escrever autoral da criança na atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital. Utilizamos como parâmetros as causas que explicam o desenvolvimento da conduta superior da criança (discutidas no Capítulo 2), como a vivência de dramas sociais, a eleição de motivos para guiar o comportamento e o domínio de modos de ação e de ferramentas para orientar o pensamento e o comportamento.

Desse modo, a conversão do processo de desenvolvimento (recriado experimentalmente) em um conjunto de momentos que pudessem se completar uns aos outros (VERESOV, 2014) e o estabelecimento da tarefa de evidenciar as relações e as conexões

²⁶ *Perezhivanie* is the personal way of experiencing a dramatic event.

causais que pudessem constituir a base do processo e lhe possibilitar existir, revelam a concepção explicativa da análise e convertem o trabalho de análise na explicação científica do desenvolvimento da conduta superior investigada. O estabelecimento, em primeiro plano, da tarefa explicativa da análise foi o segundo momento fundamental da análise genético-causal, que se contrapõe à análise descritiva (análise das manifestações externas) como método de explicação das causas dos processos psíquicos. A explicação das manifestações externas do processo investigado é incluída na análise genético-causal de forma subordinada às causas da sua origem (VIGOTSKI, 1997a).

Assim, por meio dos dados gerados em observações participantes e entrevistas individuais e em grupo, analisamos as maneiras como as crianças participantes da pesquisa experienciaram a atividade experimental de criação e publicação de contos no meio digital, observando os significados e os sentidos que atribuíram às suas experiências, ao darem vazão aos dramas vivenciados, ou seja, ao resolverem seus conflitos dramáticos. Desse modo, pudemos identificar os aspectos das condições experimentais que parecem ter influenciado os momentos do desenvolvimento do ato escrever autoral das crianças e, então, apresentar o processo psíquico investigado no estado superior que nos interessava, isto é, os momentos fundamentais, as relações e as conexões causais que regem seu desenvolvimento, bem como as manifestações externas desse processo. O restabelecimento do estado superior do desenvolvimento psíquico investigado, que antes se apresentava inacessível, foi o último momento fundamental da análise genético-casual (VIGOTSKI, 1997a).

Mais adiante, no Capítulo 4, apresentamos os momentos que se completam uns aos outros e podem explicar o processo e os meios de desenvolvimento do ato de escrever autoral das crianças participantes da pesquisa. Os momentos foram apresentados em episódios/fragmentos (VIGOTSKI, 1997 *apud* VERESOV, 2014), de modo a apontar o caminho de desenvolvimento da função psíquica investigada.

A seguir, apresentamos a trajetória da pesquisa, apontando a maneira como planejamos o experimento didático-formativo e os momentos que antecederam à aplicação da pesquisa na escola-campo.

3.5 Trajetória da pesquisa

A presente pesquisa deu continuidade à nossa investigação de abordagem histórico-cultural iniciada em 2017 (CORRÊA, 2017), em que buscamos compreender o processo de desenvolvimento da linguagem escrita de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao criar o novo projeto, traçamos como objetivo investigar o desenvolvimento dessa função psicológica com ênfase no desenvolvimento do ato escrever autoral da criança, por entendermos que, desse modo, buscamos contribuir com o desenvolvimento e a disseminação de conhecimentos teórico-metodológicos que possam favorecer a realização de práticas desenvolvintes de ensino-aprendizagem da linguagem escrita na escola e, com isso, o desenvolvimento do pensamento teórico e da personalidade das crianças em idade escolar em suas máximas possibilidades.

Para realizar esta pesquisa, tivemos que elaborar nossa ferramenta experimental, isto é, o experimento didático-formativo. Trata-se de um planejamento didático elaborado com base nos parâmetros da atividade que favorece o desenvolvimento da criança em idade escolar, à luz da teoria histórico-cultural. Por meio dele, buscamos criar condições para favorecer intencionalmente o processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral das crianças participantes da pesquisa ao prever uma proposta de atividade de criação e publicação de contos digitais que pudesse ser apresentada e discutida com elas. A ferramenta experimental consistiu, portanto, em uma espécie de projeto guarda-chuva que pudesse prever a realização de diferentes atividades desenvolvintes em razão da multiplicidade de objetivos ligados ao ato de escrever autoral que poderiam ser formulados nesse contexto em que as crianças tomariam decisões com a nossa ajuda.

A seguir, apresentamos a trajetória de planejamento do experimento didático-formativo e apontamos a caracterização teórico-metodológica utilizada em sua elaboração.

A elaboração do planejamento didático experimental decorreu de uma elaboração criteriosa, pois precisávamos construir uma unidade teórico-metodológica que possibilitasse sistematizá-lo de acordo com os princípios do método de pesquisa genético-experimental e favorecer o desenvolvimento do sentido de comunidade na classe. Para isso, buscamos estabelecer relações entre os princípios da metodologia de pesquisa genética de Vigotski (VERESOV, 2014), os estudos de Vigotski e de seus seguidores do papel ativo dos sentimentos no desenvolvimento da criança (VERESOV, 2014; FLEER, GONZÁLEZ REY, VERESOV, 2017), os fundamentos da atividade desenvolvinte (LEONTIEV, 1983), a estrutura da atividade que favorece o desenvolvimento da criança em idade escolar (DAVÍDOV, 1999) e o modelo de projeto para organizar situações educativas em sala de aula (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015).

Para nós, era necessário alinhar essas diretrizes de forma coerente com o sistema de conceitos do referencial teórico da pesquisa, de modo que pudéssemos trabalhar com as crianças na perspectiva de uma educação humanizadora e tivéssemos condições de gerar dados que ajudassem a responder aos nossos anseios, por meio da realização de um experimento bem

elaborado, especialmente em relação à gênese sociocultural das forças desenvolventes da atividade, ou seja, a eleição dos motivos que orientam o pensamento e o comportamento. Assim como aponta Leontiev (1983) e outros estudiosos da teoria histórico-cultural (VERESOV, 2014), para nós²⁷, esse aspecto da atividade desenvolvedora ainda não está suficientemente desenvolvido na literatura do ponto de vista genético-causal dos processos.

Para reunir condições de construir nossa ferramenta experimental, demos início às nossas reflexões considerando que, para realizar atividades desenvolvendo, é fundamental conhecer as condições atuais da função psíquica a ser desenvolvida nas crianças. Isso é importante, porque promovemos o desenvolvimento de funções psíquicas que estão em estágio de desenvolvimento, mas não de funções desenvolvidas. Entendemos que uma maneira de fazer isso é conversar com as crianças participantes da pesquisa e questionar a respeito das experiências delas com a linguagem escrita, a prática de (re)criar histórias e a publicação de textos ou livros, na escola ou fora dela.

Também consideramos que as formas de atividade capazes de impulsionar o desenvolvimento humano têm uma organização geral especial (LEONTIEV, 1983). A atividade desenvolvedora é organizada de modo que, ao trabalharem, as crianças tenham vontade de alcançar objetivos conscientes, isto é, de atingir objetivos pensados, enunciados, descritos. Esses objetivos estão ligados a objetos e seus significados (produtos culturais). Ao serem perseguidos por eles – sentindo vontade de alcançá-los, os objetivos ganham força e adquirem uma função dirigente (motivadora). Tornam-se motivos-objetivos da atividade e passam a orientá-la em uma direção específica. Essa força interna capaz de orientar as crianças dentro da atividade desenvolvedora é a necessidade de obter satisfação (LEONTIEV, 1983).

Para que tenham consciência dos objetivos a serem perseguidos e se envolvam em atividades desenvolvendo no contexto escolar, as crianças podem eleger motivos relacionados aos produtos culturais e suas funções sociais e formular a intenção de agir (vontade). A atividade desenvolvedora é desencadeada, entre outros processos, pela eleição de motivos e pela formulação de um objetivo claro a ser perseguido (LEONTIEV, 1983). Nesse sentido, entendemos que as crianças se envolvem em atividades desenvolvendo quando se propõem a realizar trabalhos que têm vontade de fazer. Diante desse fato, nos perguntamos: Como é possível criar condições desenvolvendo para que as crianças desenvolvam a vontade de realizar atividades com produtos culturais que satisfaçam necessidades suas e, ao mesmo tempo,

²⁷ Durante a realização de nossos estudos e pesquisas (CORRÊA, 2017), percebemos que compreender e explicar o aspecto genético-causal do processo pelo qual os motivos-objetivos das atividades desenvolvendo podem ser formulados pela criança a partir do desejo e da vontade ainda é um desafio.

promovam o desenvolvimento do seu pensamento teórico e da sua personalidade? Qual o ponto de partida para possibilitar que as crianças estabeleçam para si objetivos claros a ser perseguidos e se envolvam, com vontade, em atividades desenvolventes?

Tivemos que nos deter nessas questões para propor uma caracterização metodológica e elaborar o planejamento didático experimental. Entendemos que, para que respondêssemos às nossas perguntas, seria preciso compreender o processo de formulação do motivo-objetivo da atividade que gera a força interna capaz de orientar os indivíduos em certa direção, isto é, a necessidade. Conforme aponta Leontiev (1983), a formação do objetivo é um “momento importantíssimo do movimento de uma ou outra atividade do sujeito” (LEONTIEV, 1983, p. 64). Apesar de sua importância, o processo especial de formação dele não está suficientemente claro. Segundo esse autor, a especificidade de alguns estudos possibilita que esse momento importantíssimo seja subtraído das pesquisas em detrimento da apresentação aos sujeitos de um objetivo formulado previamente. Entretanto, esse não é o caso da nossa pesquisa.

Embora Leontiev (1983) tenha considerado a tensão afetiva como um dos traços distintivos dos diferentes tipos concretos de atividade, ele não forneceu uma explicação teórico-metodológica pela via dos sentimentos das condições que podem favorecer o desenvolvimento da vontade e do motivo-objetivo de atividades cuja realização possa satisfazer uma necessidade dos indivíduos. Movidos pela vontade de conhecer essas condições, buscamos fundamentos nos postulados da metodologia de pesquisa genética de Vigotski, explicados por Veresov (2014), e nos estudos de Vigotski, Leontiev e seus seguidores do papel ativo da afetividade no desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2003; VIGOTSKI, 1997f; FLEER; GONZÁLEZ REY; VERESOV, 2017). Discutimos alguns conceitos em busca de uma explicação dos processos de desenvolvimento do desejo, da vontade e do motivo-objetivo da atividade desenvolvente, como os conceitos de emoção, sentimento, drama, imaginação afetiva, antecipação afetiva, desejo e eleição de motivos.

Inicialmente, tratamos da afetividade para tentar compreender como as emoções e os sentimentos podem influenciar a conduta humana. Sob influência do pensamento filosófico de Spinoza, Vigotski (2003a) pôde avançar na investigação das emoções como uma função psíquica inter-relacionada a outras funções no sistema psicológico do indivíduo. A exemplo de outras funções que integram a unidade do sistema psicológico humano, as emoções também se desenvolvem na criança pelo mecanismo de desenvolvimento histórico-cultural. Vigotski (1987b) observou que, ao combinarem-se com funções psíquicas complexas, como a linguagem, o pensamento, a atenção e a memória, as emoções sofrem mudanças qualitativas importantes que as elevam a um patamar superior. Segundo ele,

A Psicologia ensina que as emoções não são diferentes das outras manifestações da vida psíquica. Assim como todas as outras funções psíquicas, as emoções não permanecem na conexão estabelecida inicialmente pela virtude da organização biológica da psique. No processo da vida social, desenvolvem-se sentimentos e as conexões antigas desintegram-se; as emoções aparecem em novas relações com outros elementos da vida psíquica, novos sistemas se desenvolvem, novas ligações de funções psíquicas e unidades de uma ordem superior aparecem dentro das quais padrões especiais, independências, formas especiais de conexão e de movimento se tornam dominantes. (VIGOTSKI, 1987b, p. 244, tradução nossa)²⁸.

A partir da inter-relação das emoções com funções psicológicas superiores, surge uma nova função, o sentimento. Por sua natureza cultural (mediada por signos), o sentimento é superior em relação à sua manifestação primária. O sentimento, como função psíquica de natureza social, passa a existir sobre a base de formas especiais de conexão dentro da unidade psicológica da qual faz parte (emoção).

Expressando-se como estados afetivos, os sentimentos influenciam o sistema psicológico humano e possibilitam que os indivíduos se projetem, ou não, em determinados espaços e relações sociais e experienciem as sensações ligadas a essas situações, podendo gerar experiências agradáveis e desagradáveis. As experiências agradáveis e desagradáveis, positivas e negativas, atraentes e repelentes, exercem influência no processo responsável pelo domínio da conduta humana, isto é, na eleição de motivos (VIGOTSKI, 1997d).

A propriedade dos sentimentos de gerar estados afetivos variados, frequentemente conflituosos, em disputa, pode ajudar a compreender o que Vigotski (1999) explicou ao afirmar que a psique humana, como unidade de processos intelectuais e afetivos, está sempre em busca do equilíbrio com o mundo e, com isso, sente necessidade de dar vazão às inquietações, isto é, precisa resolvê-las de algum modo. Segundo ele,

[...] o nosso comportamento se organiza segundo o princípio da unidade, e essa unidade se realiza principalmente através da nossa consciência, na qual deve estar forçosamente representada de alguma maneira toda inquietação à procura de vazão (VIGOTSKI, 1999, p. 332).

²⁸ Psychology teaches that emotions are not an exception different from other manifestations of our mental life. Like all other mental functions, emotions do not remain in the connection in which they are given initially by virtue of the biological organization of the mind. In the process of social life, feelings develop and former connections disintegrate; emotions appear in new relations with other elements of mental life, new systems develop, new alloys of mental functions and unities of a higher order appear within which special patterns, independencies, special forms of connection and movement are dominant.

Para nós, o modo de funcionamento da consciência, de acordo com o princípio da unidade, poderia explicar a importância fundamental do drama para favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas. Conforme apontamos na primeira subseção deste capítulo, um dos cinco princípios teórico-metodológicos da pesquisa genético-experimental prevê a experiência da criança de um drama no plano social.

Então, percebemos que, se pudéssemos compreender o drama na perspectiva histórico-cultural, teríamos melhores condições de responder aos nossos questionamentos a respeito do papel da afetividade na conduta humana, da gênese do desejo e da vontade das crianças em relação aos produtos culturais e dos modos adequados de promover o desenvolvimento dessas forças desenvolventes. Com isso, teríamos condições de planejar o ponto de partida do plano didático experimental de modo a favorecer a formulação do motivo-objetivo da atividade das crianças.

Ao buscarmos explicações psicológicas sobre o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural em termos de drama, pudemos conceituar o drama ou conflito dramático como resistência do indivíduo ao poder da palavra (linguagem) do outro (YAROSHEVSKY, 1989). Também pudemos compreender que a resistência ao poder da palavra do outro, sob influência dos sentimentos, pode suscitar a criação da própria palavra. No entanto, a criança pode não conseguir compreender sozinha a possibilidade de resistir aos comandos do outro. Conforme sugere Yaroshevsky (1989), a criança pode e deve ser ensinada a resistir à palavra do outro. Segundo ele,

Encontrando aqueles que previamente controlaram seus processos psíquicos (percepção, atenção, memória etc.) através de comandos verbais, um indivíduo deixa de obedecê-los, sob circunstâncias definidas. O mecanismo psíquico da obediência desses comandos criou raízes no sujeito, mas ele agora é capaz de resistir aos comandos vindos de fora, de outras pessoas, substituindo com seu próprio comando aquele que vem de fora. Essa ordem vinda de dentro é corporificada na palavra. A palavra pode ser uma palavra interna, não externa (por exemplo, ditada pelos outros). (YAROSHEVSKY, 1989, p. 223, tradução nossa)²⁹.

Com a ajuda de alguém mais experiente culturalmente, a criança compreende a possibilidade de resistir à palavra do outro e de criar sua própria palavra em colisões dramáticas

²⁹ Encountering those who previously controlled his psychical processes (perception, attention, memory, etc.) through verbal commands, an individual ceases to obey them, under definitive circumstances. The psychical mechanism of obeying these commands has already taken root in the subject, but he is now capable of resisting the commands from the outside, from other people, substituting his own command for the one from outside. Like the latter, this order from within is embodied in the word. The word can be an inner word, not external (as, e.g., dictated by others).

nas situações sociais. Assim, compreendemos que a afetividade pode possibilitar a vivência de dramas (conflitos dramáticos) que podem passar a precisar de vazão, isto é, de ser resolvidos. Isso significa que, em uma situação social dramática, em que a criança experiencia dramas, o poder da palavra do outro possibilita a criação da sua própria palavra de resistência, influenciando seu pensamento e seu comportamento para favorecer o desenvolvimento do desejo, da vontade e do objetivo de realizar uma atividade para resolver o conflito vivenciado. Nessa perspectiva, entendemos que a criança não nasce com o desejo e a vontade de realizar ações culturais; “a vontade se desenvolve, é um produto do desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKI, 1997d, p. 300, tradução nossa)³⁰.

Assim, o próximo passo foi buscar uma explicação da gênese do desejo da criança, da vontade de realizar atividades e da maneira como pode formular objetivos a ser perseguidos. Para isso, buscamos compreender o desenvolvimento da conduta superior (o agir intencional) nas relações com as forças responsáveis por sua orientação. Segundo Vigotski (1997c), as funções psíquicas superiores “estão regidas, dentro de certo sistema, por determinadas aspirações, atrações (vlechenie) e interesses sedimentados na personalidade” (VIGOTSKI, 1997c, p. 11, tradução nossa)³¹. Por sua vez, as forças motrizes que põem em movimento o comportamento podem variar de acordo com a idade cultural da criança, pois, assim como a conduta, elas podem ser desenvolvidas. Na idade escolar, por exemplo, os interesses da criança – suas aspirações – podem orbitar em torno das ações que possibilitam uma orientação mais segura no meio, como a aprendizagem dos significados das coisas; nessa idade, também “Aparece o interesse por viagens, passeios, pela corrida [...] pelas aventuras, grandes viagens e façanhas” (VIGOTSKI, 2003b, p. 104). Por atuarem como forças motrizes do comportamento, eles devem ser considerados na situação social dramática experimental para favorecer o desenvolvimento da vontade das crianças.

O domínio da própria conduta é um traço psicológico comum ao desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 1997d). Ao defender isso, Vigotski (1997d) explica que a eleição livre – escolha pela própria criança entre duas ou mais possibilidades – é o processo que mais caracteriza o domínio da conduta superior. Nos processos de eleição de motivos orientadores do comportamento, como quando é necessário escolher entre ficar na cama ou levantar depois de acordar, a criança pode tomar uma decisão recorrendo a meios auxiliares externos (jogar uma moeda e contar com a sorte) ou internos (escolha livre com base

³⁰ [...] la voluntad se desarrolla, es un producto del desarrollo cultural del niño.

³¹ [...] están regidas, dentro de un cierto sistema, por determinadas aspiraciones (vlechenie) e intereses sedimentados en la personalidad.

em apreciações afetivas). Como exemplo, Vigotski (1997d) explicou que a criança pode recorrer aos meios auxiliares externos quando não há tempo suficiente para realizar a eleição de motivos e quando os motivos em disputa não se diferenciam suficientemente para a criança a ponto de possibilitar que tome uma decisão. O autor afirma, em suas investigações, que a criança

Recorria com frequência à sorte quando os motivos não se diferenciavam, ou seja, se nas duas séries entre as quais devia fazer a eleição não estavam presentes ações que interessassem intensamente em um sentido positivo ou negativo. Ela agia do mesmo modo quando os motivos eram relativamente indiferentes, quando em ambas séries entre as quais devia eleger estavam presentes elementos atrativos e repelentes em forma mais ou menos igual. (VIGOTSKI, 1997d, p. 287, tradução nossa)³².

Ao diferenciar os meios que possibilitam a realização do processo de eleição de motivos, Vigotski (1997d) caracteriza o meio auxiliar interno para tomar decisões como apreciação afetiva dos motivos, isto é, apreciação ou julgamento sob influência dos sentimentos capaz de gerar uma orientação atraente ou repelente na conduta em relação a motivos (VIGOTSKI, 1997d). Como exemplo, ele sugeriu que a criança pode eleger um motivo para orientar seu comportamento, porque sente o desejo (ideias agradáveis da imaginação) de realizar a ação correspondente a ele ou por preferi-lo a outro motivo.

Assim, parafraseando Vigotski (1997d), podemos chegar à conclusão de que os três momentos a seguir podem representar o ato volitivo da criança (o ato de vontade, o agir em razão da eleição de um motivo) ao criar um conto: 1) Não quero que o Naruto³³ morra (motivo 1); 2) Quero que o Naruto viva para sempre (motivo 2); 3) A criança decide criar uma história em que Naruto não morra. A apreciação afetiva atraente do motivo 2 pode obrigar a criança a tomar uma decisão e criar o próprio conto seguindo escolhido. Na eleição de motivos em uma situação dramática, um dos motivos em disputa “se sente apoiado, desloca o outro e acontece a eleição” (VIGOTSKI, 1997d, p. 290, tradução nossa)³⁴, ou seja, acontece a decisão do caminho a ser percorrido. Assim, o motivo eleito sob influência do desejo pode modificar a relação da criança com o meio e influenciar sua vontade de realizar tarefas para dar vazão aos conflitos dramáticos vivenciados. Isso é possível porque no momento da eleição de um motivo já estão

³² Recurría con frecuencia a la suerte cuando los motivos no se diferenciaban, es decir, si en las dos series entre las cuales debía hacer la elección no figuraban acciones que le interesasen intensamente en un sentido positivo o negativo. Actuaba del mismo modo cuando los motivos le eran relativamente indiferentes, cuando en ambas series entre las cuales debía elegir, figuraban elementos atractivos y repelentes en forma más o menos igual.

³³ Protagonista de um anime japonês, que as crianças participantes da pesquisa gostam, intitulado *Naruto*.

³⁴ [...] se siente apoyado, desplaza al otro y se efectúa la elección casi automáticamente.

presentes “as condições diferenciadas de sua existência e atividade” (VIGOTSKI, 1997d, p. 294, tradução nossa)³⁵, como as condições para o desenvolvimento da necessidade de alcançá-lo.

Portanto, conforme enfatizou Vigotski (1997d), a vontade depende do motivo. A vontade não é livre, ela é a intenção de fazer algo, uma intenção formulada pela criança em razão da eleição de um motivo. Isso não significa, no entanto, que a vontade não possa ser desenvolvida. A criança pode dominar a própria vontade. Para isso, ela pode utilizar o poder das coisas e “passa a dominar por mediação delas – agrupando-as, confrontando-as – seu próprio comportamento” (VIGOTSKI, 1997d, p. 292, tradução nossa)³⁶. Nesse sentido, com base na perspectiva do drama, podemos considerar o uso do poder da palavra das outras pessoas sobre a conduta da criança em benefício da eleição de motivos, sob influência do desejo, e da formulação de objetivos que possam coincidir com os objetivos educacionais, ou seja, podemos favorecer o desenvolvimento da vontade da criança em relação à realização de atividades sobre objetos culturais para resolver seus conflitos e, assim, orientar as ações para o desenvolvimento da função psíquica superior desejável. Nossa compreensão do drama mostrou que a resistência ao poder da palavra do outro pode criar campos de possibilidades de aprendizagem para as crianças. No drama, elas podem modificar seu estado afetivo com relação aos produtos culturais e seus significados e criar condições psicológicas desenvolventes ao formularem intenções de agir (vontade) que podem ser realizadas por meio da formulação de motivos-objetivos de atividades desenvolventes.

Assim, conseguimos compreender que a situação social dramática, em que a criança pode vivenciar um drama social, poderia ser tratada como o momento inicial fundamental do processo de ensino-aprendizagem experimental. O drama pode criar as condições psicológicas para a formulação de motivos-objetivos (objetivos que coincidem com os motivos) e a realização de atividades desenvolventes, pois favorece a formulação de palavras de resistência, a eleição de motivos orientadores do comportamento, sob influência de apreciações afetivas (desejos), a formulação de intenções de fazer algo (vontade), sob influência dos motivos eleitos e, com isso, a possibilidade de resolver os conflitos dramáticos vivenciados mediante o domínio de meios culturais bem elaborados em atividades colaborativas. Essas condições psicológicas, que podem possibilitar que a criança se envolva em atividades desenvolventes, dificilmente poderiam ser favorecidas sem o drama interno (VERESOV, 2017).

³⁵ [...] las diferenciadas condiciones de su existencia y actividad.

³⁶ [...] passa a dominar por mediación de ellos – agrupándolos, confrontándolos – su propio comportamiento.

No entanto, ainda faltava compreender o processo de formulação do objetivo da atividade em razão da vivência de um drama. Para isso, recorremos aos conceitos de imaginação afetiva e antecipação afetiva discutidos por Zaporozhets e utilizados, em pesquisas de abordagem histórico-cultural, por March e Fleer (2017), ao tratarem do desenvolvimento da regulação emocional de crianças pequenas. Acreditamos que esses conceitos poderiam nos ajudar a compreender o processo de formulação do objetivo real de uma atividade desenvolvendo. Segundo as autoras March e Fleer (2017), o ato de imaginar, sob influência das emoções, pode ampliar as possibilidades da criança pequena de experimentar as situações sociais, pois

[...] *‘a atividade da imaginação emocional (torna) possível para (a criança) não apenas imaginar mas também experimentar as consequências distantes de seu comportamento, sentindo seu significado para aqueles que estão próximos e a importância do papel da criança nessa situação’ [...]. (ZAPOROZHETS, 1986/2002 apud MARCH; FLEER, 2017, p. 108, tradução nossa)*³⁷.

Por sua vez, o processo de antecipar sob influência das emoções possibilita experimentar a realidade antes que ela se torne realidade. A antecipação emocional

[...] ocorre quando os possíveis resultados de uma ação são imaginados e experienciados emocionalmente antes de serem realizados. Assim, a imaginação é essencial para a antecipação emocional. As crianças são capazes de antecipar as dimensões emocionais da história através da participação em roteiros de fantasia conhecidos, tais como contos de fadas em contextos colaborativos [...]. (MARCH; FLEER, 2017, p. 109, tradução nossa)³⁸.

Nessa perspectiva, imaginar possibilidades e antecipar modos de resolver conflitos dramáticos em situações sociais dramáticas pode ajudar as crianças em idade escolar a formularem o objetivo da sua atividade, pois possibilitam que elas experienciem imaginariamente ações e seus possíveis resultados antes que sejam realizadas, sob influência dos sentimentos. Nesse sentido, a formulação do objetivo real pode ocorrer por meio da criação imaginada da discriminação do objetivo, isto é, “a conscientização de um resultado aproximado,

³⁷ [...] *‘the activity of emotional imagination (makes) it possible for (children) not only to imagine but also to experience the distant consequences of their behavior, feeling its significance for those nearby and the importance of the children’s role in this matter’ [...].*

³⁸ [...] occurs when the potential results of an action are imagined and experienced emotionally before being carried out. Thus, imagination is central to emotional anticipation. Children are able to anticipate the emotional dimensions of the story through participation in known fantasy scripts, such as fairy tales in collective contexts [...].

que pode realizar-se mediante a realização de determinada atividade” (LEONTIEV, 1983, p. 64, tradução nossa)³⁹.

Ao compreendermos a imaginação afetiva e a antecipação afetiva como experiências de ações ainda não realizadas pelas crianças, nos aproximamos da formulação de Leontiev (1983) a respeito da formulação de objetivos em situações objetivas. Segundo ele,

[...] os objetivos não são inventados, não são criados pelo sujeito a seu critério. Os objetivos estão dados dentro de circunstâncias objetivas. Conjuntamente, a discriminação e conscientização dos objetivos é um ato que está muito longe de ser automático e unilateral, pois é um processo relativamente longo no qual a ação incide sobre os objetivos no qual, permita-nos a expressão, se produz a saturação objetual dos mesmos. O indivíduo, como aponta acertadamente Hegel, “não pode determinar o objetivo de sua atuação enquanto não atue”. (LEONTIEV, 1983, p. 65, tradução nossa)⁴⁰.

Para que as crianças possam formular e perseguir objetivos que respondam à sua vontade no contexto das situações sociais dramáticas, é fundamental que elas atuem sobre esses possíveis objetivos e percebam sua intencionalidade e possibilidade de concretização, com a ajuda de outras pessoas. Esses dois aspectos, a intenção e a percepção das condições reais de alcançá-los, podem ser importantes para a formulação do objetivo (LEONTIEV, 1983). Um modo de fazer isso é imaginar, antecipar sentimentos e descrever com as crianças participantes da pesquisa um caminho possível de resolver os dramas experienciados na situação social. Ao atuarem coletivamente sobre objetivos potenciais, as crianças podem ter condições de formular para si, conscientemente, os resultados que podem ser conseguidos com a realização de uma atividade, ou seja, formular o objetivo real da atividade.

Nossa tentativa de explicar os processos de desenvolvimento da vontade e de formulação do objetivo da atividade desenvolvendo consistiu, portanto, em compreender que a eleição de motivos – sob influência de ideias agradáveis da imaginação (desejo) – para orientar o comportamento ao vivenciar um drama pode conduzir a criança à formulação de intenções (vontade) de agir. Isso significa que, em uma situação experimental como a que propomos, as crianças poderiam dominar a própria conduta, sob influência de motivos eleitos em uma

³⁹ [...] la concientización de un resultado cercano, que puede lograrse mediante la realización de determinada actividad [...].

⁴⁰ [...] los objetivos no se inventan, no son planteados por el sujeto a su arbitrio. Los objetivos están dados dentro de circunstancias objetivas. Conjuntamente, la discriminación y concientización de los objetivos en un acto que dista mucho de ser automático y monofacético, sino que es un proceso relativamente prolongado en el cual la acción incide sobre los objetivos y donde, si se nos permite la expresión, se produce la saturación objetual de los mismos. El individuo, como señala acertadamente Hegel, “no puede determinar el objetivo de su actuación, mientras no actúe...”.

situação social dramática e por meio da formulação da vontade de agir, e formular o motivo-objetivo real da atividade desenvolvente, com a nossa ajuda, utilizando a imaginação afetiva e a antecipação afetiva como ferramentas.

Depois de ter compreendido, na perspectiva da teoria histórico-cultural, os processos psicológicos de desenvolvimento da conduta superior, da vontade e da formulação do motivo-objetivo da atividade desenvolvente, tivemos condições de propor uma caracterização teórico-metodológica do plano didático experimental. Mas, antes disso, para que pudéssemos apresentar nossa proposta às crianças no formato de um trabalho de importância coletiva e favorecer o desenvolvimento do significado de comunidade na sala de aula, recorremos às experiências de Jolibert (1994) e Jolibert e Sraïki (2015) com os processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita das crianças na perspectiva de uma pedagogia de projetos. Para as autoras, trabalhar com projetos significa ter uma estratégia permanente de formação para “desenvolver personalidades que tenham simultaneamente senso de iniciativa e de responsabilidade, de tolerância e de solidariedade” (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015, p. 28). Assim, ao utilizarmos alguns princípios dessa perspectiva de trabalho com as crianças, quisemos dar contorno ao plano didático experimental, para denominá-lo Projeto de Trabalho da Classe. No entanto, não tivemos a intenção de utilizar integralmente a perspectiva de uma pedagogia de projetos, minuciosamente explicada pelas autoras, como ferramenta experimental.

Trabalhar na perspectiva de uma Pedagogia de Projetos significa planejar uma situação com as crianças para resolver problemas propostos por elas (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015). Em nossa investigação, planejamos a atividade experimental na perspectiva de uma Pedagogia de Projetos para que pudéssemos prever, com as crianças, um conjunto de ações que pudessem ajudá-las a resolver os conflitos que poderiam ter vivenciado na situação social dramática experimental e, assim, denominá-lo Projeto de Trabalho. Com o uso dessa estratégia de ensino-aprendizagem, o Projeto de Trabalho coletivo poderia demandar atitudes ativas das crianças para comandar a atividade proposta pela turma e buscar respostas para as situações problemáticas, por meio de aprendizagens com a nossa colaboração. Essas condições poderiam exigir ações de planejamento, de definição dos conteúdos de aprendizagem, de percepção das capacidades que poderiam ser desenvolvidas, de formulação das tarefas de aprendizagem, de socialização dos resultados e de avaliação coletiva e individual do projeto e de seus resultados (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015).

Além de favorecer o desenvolvimento do significado de comunidade na sala de aula, compreendemos que essa estratégia de organização do trabalho educativo pode ser relacionada aos princípios da metodologia de pesquisa genético-experimental e da atividade que favorece o

desenvolvimento na idade escolar, uma vez que viabiliza, ao longo de um processo: a) A situação social dramática sempre presente no início do trabalho, pois o ponto de partida são as questões problemáticas propostas pelas crianças, possibilitando a coincidência entre o objetivo da atividade e o motivo para realizá-la; b) A participação ativa das crianças, que têm poder de decisão durante o planejamento e a execução da atividade a ser realizada pela turma, viabilizando a transformação criativa da realidade; c) O acesso às formas ideais de cultura, bem como o uso de ferramentas que as crianças devem descobrir e que possibilitam a interação delas com as formas ideais de cultura nas relações com outros indivíduos por meio da linguagem, favorecendo o desenvolvimento de ações mediadas; e d) A possibilidade de satisfação das necessidades de desenvolvimento de significados no contexto do Projeto de Trabalho das crianças, por meio do estudo de conceitos científicos.

O ponto de partida para elaborar o Projeto de Trabalho consistiu em planejar uma situação social dramática que pudesse ser realizada em sala de aula envolvendo conteúdos e capacidades estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia para o Ensino Fundamental I, como a produção de textos de diferentes gêneros do discurso e a autoria (UBERLÂNDIA, 2020). Para que as crianças pudessem vivenciar um drama ligado ao ato de escrever autoral, eleger motivos orientadores do seu comportamento sob influência dos desejos e formular a vontade e o motivo-objetivo da atividade de criação e publicação de contos, planejamos a situação social dramática experimental com o conto *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Marjolaine Leray. Trata-se de um produto cultural bem elaborado que poderia possibilitar a criação de relações fundamentais entre as crianças e o ato de escrever autoral, por meio da vivência de um drama em relação ao caminho que a autora seguiu para criá-lo e para suscitar determinados sentimentos nas outras pessoas.

Para que pudessemos dar início à situação social dramática, planejamos um momento para conversar com as crianças sobre diferentes histórias que elas conheciam e gostavam, como contos escritos por autores adultos e por outras crianças, e refletir sobre o efeito que leva a humanidade a produzir e a consumir contos, isto é, a experiência de sentimentos. Em seguida, planejamos um momento para apresentar o conto *Uma chapeuzinho Vermelho*, que utiliza diferentes instâncias (personagens, articulação entre texto e imagem etc.) de maneira criativa para suscitar sentimentos, e para realizar a proferição dele para a classe, de modo a possibilitar uma conversa a respeito do motivo que, possivelmente, tivesse levado a autora a seguir determinado caminho para produzi-lo. Nesse momento, planejamos evocar situações imaginárias com as crianças para possibilitar que tivessem oportunidades de resistir ao possível ponto de vista de Marjolaine, considerando o caminho seguido pela autora para criar o conto e

para suscitar determinados efeitos, e, com isso, expressarem suas próprias opiniões e pontos de vista. Nessas situações imaginárias, as crianças poderiam imaginar e sentir, por antecipação, as consequências (os sentidos para elas e para os outros) da criação da sua palavra seguindo seu próprio caminho, tendo como base sua vontade e seus sentimentos.

Depois, planejamos um momento para conversar com as crianças sobre as histórias que elas conheciam e gostavam, como contos, *animes*, desenhos animados etc., a fim de colocar em evidência os fatos que poderiam ser fonte de conflitos dramáticos (personagens favoritos que enfrentam problemas, morrem etc.), os modos como se sentiriam em relação a eles e os modos como mudariam essas realidades, caso pudessem. Nessas situações, as crianças poderiam vivenciar dramas (conflitos) ligados ao ato de escrever autoral com diferentes enunciados da vida e, com isso, ter condições de desenvolver a vontade de realizar uma atividade particular decorrente das experiências afetivamente influenciadas em sala de aula.

Na sequência, planejamos um momento para conversar com as crianças sobre a vontade de criar contos para suscitar diferentes sentimentos nas outras pessoas (leitores). Nesse momento, planejamos apresentar, discutir e modificar, conforme a vontade das crianças, a nossa proposta de Projeto de Trabalho de criação de contos inéditos, a fim de formular o objetivo da atividade experimental. Diante da formulação do objetivo e das condições reais de realização do Projeto de Trabalho, com a nossa ajuda, favorecendo o desenvolvimento da necessidade de alcançá-lo, elas poderiam ter condições de planejar ações para realizar a atividade. Nesse caminho de realização de ações e de operações conscientes com ferramentas e a linguagem, de forma colaborativa, as crianças poderiam ter mais chances de alcançar o motivo-objetivo da atividade e de resolver os seus conflitos.

Esses dois momentos, isto é, a formulação do objetivo e o planejamento das ações do projeto, correspondem às duas primeiras fases de projetos de trabalho. Jolibert e Sraïki (2015) ensinam que os projetos podem ser realizados por meio de fases. Nas duas primeiras fases, as crianças e os professores formulam o objetivo do projeto, registram as ações que podem ser realizadas e os prazos que devem ser cumpridos, anotando em um quadro informações como:

Formulação dos objetivos: o que desejamos fazer? Definição das tarefas a serem realizadas (o quê?) Definição dos grupos responsáveis pelas atividades do projeto (quem?) Definição de um calendário: quando? Identificação dos recursos (humanos e materiais); como? (JOLIBERT; SRAÏK, 2015, p. 47).

Com essas anotações, o grupo pode registrar e perceber verbalmente os conteúdos de aprendizagem e as capacidades a ser desenvolvidas para tornar possível a finalização do projeto,

orientando-se por meio de perguntas como: “O que desejamos, o que devemos aprender, para poder realizar o projeto de ação?” (JOLIBERT; SRAÏK, 2015, p. 47). Assim, depois do momento para possibilitar a formulação do motivo-objetivo do Projeto de Trabalho, planejamos um momento para que pudéssemos registrar em um quadro as sequências de ações, os meios que poderiam ser utilizados e os prazos que deveriam ser cumpridos e, com isso, implementar o Projeto de Trabalho de criação e publicação de contos no ambiente digital.

O desenvolvimento do projeto por meio da realização de ações e operações colaborativas corresponde à terceira fase. Para trabalhar com as crianças no nosso projeto experimental, previmos diferentes momentos, em que o grupo poderia realizar ações com ferramentas com a nossa ajuda, para favorecer o desenvolvimento dos meios necessários à realização da atividade de criação e de publicação de contos, utilizando o aplicativo *Microsoft Word*. Entre as ações e as operações com o uso de ferramentas previamente planejadas por nós, para que pudessem ser descobertas e utilizadas pelas crianças durante seu trabalho, estariam os modos de planejar as histórias com o uso de uma ficha de planejamento, os modos de criar combinações com significados e sentidos, os modos de evitar repetições excessivas de palavras e os modos de saber o que realmente é um conto com o uso de um quadro de perguntas.

Para que pudéssemos planejar os modos de saber o que realmente é um conto, ou seja, a atividade de estudo do conceito de conto, para apresentar esses modos às crianças na forma de um quadro de perguntas e realizar com elas a atividade de estudo, recorreremos aos princípios teórico-metodológicos da atividade que favorece o desenvolvimento infantil ao possibilitar à criança em idade escolar, dentro de suas possibilidades psíquicas, descobrir “as inter-relações reais do universal com o particular” (DAVIDOV, 1988, p. 151) que caracterizam a essência dos objetos e dos fenômenos e elevar sua consciência social a níveis superiores.

Nessa perspectiva, compreendemos que para realizar uma atividade de estudo de um conceito, podemos estabelecer ações de estudo desenvolventes de forma colaborativa e favorecer a descoberta, pelas crianças, de instrumentos (esquemas, quadros, livros etc.) e de modos de ação generalizados, tendo como base a aprendizagem do conceito de conto, como meios para a realização das ações do Projeto de Trabalho. Esses meios podem passar a mediar o desenvolvimento de suas ações internas, resultando na reorganização da estrutura das funções psicológicas em desenvolvimento (VERESOV, 2014).

Desse modo, no nosso experimento, planejamos um momento para conduzir as crianças ao estudo do conceito de conto, a fim de criar condições para que pudessem compreender diferentes contos a partir de sua base universal, reproduzir as capacidades humanas de análise,

reflexão e planificação mental envolvidas na atividade de estudo e de se incluírem na atividade criadora do Projeto de Trabalho da Classe (DAVIDOV, 1988).

Planejamos estabelecer seis ações necessárias para o cumprimento de uma atividade de estudo de conceitos científicos, nas quais, com nossa ajuda, as crianças deveriam identificar a origem, as relações e as funções dos objetos e dos fenômenos da realidade concreta (DAVÍDOV, 1988). Na primeira ação, a criança poderia analisar a realidade concreta no seu desenvolvimento, isto é, o objeto e suas mudanças, em busca da ideia que se aproximasse ao máximo da essência do conceito – ideia geral, principal. Poderíamos analisar um conto fantástico com as crianças, por exemplo. Para possibilitar a generalização do conceito de conto, planejamos analisar outros exemplares, a fim de perceber as regularidades da ideia geral encontrada e identificar sua origem, relações e funções. Desse modo, pelo processo de síntese, as crianças poderiam ter condições de estabelecer o núcleo do conceito, separá-lo dos seus aspectos acessórios e construir uma abstração substancial (universal).

Na segunda ação, planejamos um momento para que as crianças pudessem realizar a abstração substancial do conceito utilizando símbolos visuais. A modelação, construção de um modelo visual do núcleo do conceito, poderia possibilitar que as crianças percebessem a estrutura essencial dele ao realizá-la em uma forma diferente de linguagem. Os modelos construídos com as crianças poderiam ser “formas diferentes de representar a relação universal organizadora do objeto [...] por meio de diferentes linguagens – gráfica, simbólica, plástica – fixando, por esse meio, as características internas do objeto” (BORTOLANZA; CORRÊA; CUNHA, 2021, p. 645).

Na terceira ação, planejamos colocar à prova o conhecimento obtido do núcleo do conceito. Deveríamos estudar o modelo visual com as crianças. Em um modelo visual do conceito de conto, poderíamos fazer questionamentos sobre a unidade estrutural que o constitui, sua organização numa ordem específica, as possíveis consequências de não se seguir a ordem convencional das características do conto etc. A unidade estrutural do conto poderia ser compreendida pelas crianças a partir de um esquema constituído de estado inicial (situação equilibrada), evento perturbador (modificação da situação equilibrada), realização de força opONENTE (ações), realização de força inversa (sanções) e estado final (equilíbrio) (JOLIBERT, 1994). Nesse momento de estudo do modelo visual do conceito, planejamos desconstruir e reconstruir a estrutura de conjunto do conto para favorecer a percepção das crianças da importância das unidades indivisíveis do texto. Além disso, poderíamos relacionar um conto à unidade estrutural estabelecida para favorecer o estudo do modelo visual do conceito.

A quarta ação consistia em retomar com as crianças à sua tarefa particular de criação de contos. Desse modo, elas poderiam introduzir nas ações do Projeto de Trabalho as ferramentas e os modos de ação pensados coletivamente durante a atividade de estudo.

À medida que trabalhássemos juntos, de forma sistemática, deveríamos realizar a quinta ação, isto é, a ação de controle das ações. Por meio da formulação de questionamentos para orientar a atenção e o julgamento das crianças em relação ao conceito estudado e ao trabalho que deveria ser feito, planejamos fazer perguntas para que percebessem a possibilidade de monitorar a efetividade das suas ações com o auxílio das ferramentas acessíveis.

Por fim, na sexta ação, que se refere à avaliação da atividade de estudo, planejamos orientar as crianças para que pudessem formular julgamentos a respeito das aprendizagens alcançadas durante e após a atividade de estudo do conceito de conto, a fim de buscar compreender como os modos de ação reproduzidos nessa atividade poderiam ter sido aprendidos pelas crianças para resolver sua atividade de criação e publicação de contos, se o objetivo de criar contos inéditos sido alcançado e até que ponto isso poderia ter ocorrido. Previmos que as práticas de controle e de avaliação são duas ações que deveriam estar presentes ao longo da realização da atividade de criação dos contos, pois poderiam ajudar a realizar outras ações, como arrumar os textos para que fossem publicados.

Na quarta fase dos projetos pedagógicos, devemos preparar as condições de publicação dos produtos do trabalho das crianças (JOLIBERT; SRAĬKI, 2015). Nessa fase,

Preparam-se as condições materiais de socialização do projeto, (documentos a apresentar ou material a utilizar, definição precisa dos papéis, organização do espaço, do tempo, convites a pessoas exteriores ao grupo-classe etc.). Busca-se estabelecer um clima de calma e de respeito mútuo; o professor fornece o apoio afetivo estimulante necessário para acalmar as angústias. Apresentamo-nos aos outros, partilhamos com eles o produto do trabalho de seu grupo ou de seu grupo-classe, seja qual for a forma escolhida. Vivemos e assumimos as primeiras reações dos outros, tanto em seus aspectos gratificantes quanto através de questões ou de eventuais insatisfações. (JOLIBERT; SRAĬK, 2015, p. 48).

Assim, na quarta fase do nosso Projeto de Trabalho Experimental, planejamos um momento destinado à preparação e publicação dos contos das crianças em formato de livros impressos e/ou digitais.

Por fim, nas fases cinco e seis, a classe deve avaliar o projeto e as aprendizagens realizadas. Para isso, planejamos um momento para que o grupo fizesse registros em uma ficha e pudesse avaliar o Projeto de Trabalho, a fim de julgar os resultados obtidos e as aprendizagens realizadas. Previmos a realização de uma roda de conversa com as crianças para que pudessem

julgar e registrar suas aprendizagens, as dificuldades enfrentadas, o que deveria ser revisto da próxima vez e como isso poderia ser feito.

Além dos aspectos já discutidos, consideramos que o planejamento do Projeto de Trabalho Experimental deveria levar em conta a importância do desenvolvimento de imagens, de representações sociais e de sentimentos relacionados ao ato de escrever autoral (VIGOTSKI, 1999). Essas condições podem desempenhar papel fundamental no desenvolvimento multilateral (intelectual e afetivo) da criança. Uma das leis básicas da influência do meio no desenvolvimento humano estabelece como fatores desenvolvimentos os sentidos criados pela criança nas situações sociais e o modo como se sente diante dos acontecimentos (VIGOTSKI, 2018). Nessa perspectiva, os sentimentos podem integrar, funcionalmente, a unidade de processos psicológicos que possibilita explicar o desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1987a; FLEER, GONZÁLEZ REY, VERESOV, 2017).

Acreditamos que as relações afetivas com efeito de validação social estabelecidas no contexto educativo durante o Projeto de Trabalho Experimental (simpatia, encorajamento, satisfação, reconhecimento da capacidade individual e êxito) poderiam exercer papel fundamental para o desenvolvimento do ato de escrever autoral das crianças. Assim, a depender dos significados e dos sentidos veiculados na situação social e da relação da criança com eles, e com o conteúdo da atividade de estudo do conceito de conto, poderíamos favorecer o desenvolvimento psíquico infantil ao criar condições para o desenvolvimento de imagens, de representações e de um estado psicológico particular, ou seja, o reconhecimento de si como sujeito capaz de ocupar a posição de autor de textos. Portanto, a realização de uma atividade com função social e a percepção verbalizada de significados e de sentidos que possam validar a posição social ocupada nesse trabalho poderiam possibilitar às crianças re(criar) imagens e representações com base nas aprendizagens realizadas e na posição que passaram a ocupar nas relações sociais, bem como experienciar sentimentos em razão dessas mudanças (LEONTIEV, 2001).

Isso significa que o desenvolvimento infantil pode estar relacionado à qualidade das relações sociais estabelecidas no contexto educativo, nas quais os professores realizam demonstrações afetivas com efeito de validação social e viabilizam mudanças nas formas como as crianças compreendem e se relacionam com os objetos, as ações culturais e consigo mesmas. Isso é importante porque as crianças não nascem autoconfiantes. Elas devem descobrir e desenvolver os significados e os sentidos humanos nas relações com os outros. Para elas, o adulto é “portador de novos e cada vez mais complicados procedimentos de ação com os

objetos, de padrões socialmente elaborados, indispensáveis para orientar-se na realidade circundante” (ELKONIN, 1987, p. 115, tradução nossa)⁴¹.

Por isso, planejamos estabelecer, durante todo o projeto experimental, um tipo especial de relação afetiva para suscitar mudanças nas imagens e nas representações sociais que as crianças poderiam atribuir a elas mesmas, aos objetos culturais e às relações sociais estabelecidas durante o trabalho da classe, isto é, na maneira como elas se enxergariam e se sentiriam nesse contexto. Planejamos fazer isso por meio de manifestações verbalizadas no plano social de suas capacidades individuais de aprender, de criar contos e concluir o Projeto de Trabalho e de ocupar a posição social de autores e autoras de seus contos.

Assim, em razão dos nossos questionamentos a respeito da constituição da ferramenta experimental da pesquisa (experimento didático-formativo), do que pudemos compreender ao longo do percurso para respondê-los e da forma como pudemos elaborar a unidade teórico-metodológica que possibilitasse planejar e realizar o Projeto de Trabalho Experimental com as crianças, entendemos que essa ferramenta experimental era fundamental para que nossa pesquisa pudesse investigar o processo e os meios de desenvolvimento de uma função psíquica superior na perspectiva do método genético-experimental.

A seguir, apresentamos uma síntese dos princípios teórico-metodológicos que utilizamos para planejar o trabalho experimental com as crianças participantes da pesquisa e atingir nosso objetivo principal.

1. Buscar compreender, nos primeiros contatos com as crianças participantes da pesquisa, as condições da função psíquica a ser investigada, de modo a analisar o estágio de seu desenvolvimento, por meio de conversas sobre atividades de criação de textos inéditos que tenham atendido à sua vontade de produzir enunciados, e identificar os níveis de compreensão da função social do texto e do ato cultural de escrever no qual se ocupa o papel de criador/autor.
2. Ainda nos primeiros encontros com as crianças, organizar uma situação social dramática para possibilitar que experienciem um evento dramático (resistência ao poder da palavra das outras pessoas) em relação aos caminhos que os autores seguiram pra criar contos e para suscitar determinados sentimentos nos leitores.

⁴¹ [...] el adulto aparece ante el niño como portador de nuevos y cada vez más complicados procedimientos de acción con los objetos, de patrones socialmente elaborados, indispensables para orientarse en la realidad circundante.

3. Disponibilizar na classe e ao alcance das crianças, desde os primeiros encontros, os modelos culturais, isto é, as formas ideais de cultura (contos bem elaborados⁴²).
4. Definir, com as crianças, o Projeto de Trabalho a ser realizado pela classe de modo que o objetivo coincida com o motivo de realizá-lo.
5. Definir, com as crianças, as ações necessárias à realização do Projeto de Trabalho da classe. Entre elas, pode ser definida a realização da atividade de estudo do conceito científico de conto, que, no interior da atividade principal (Projeto de Trabalho), pode funcionar como ferramenta para aprender o conceito de conto e os modos generalizados de ação pra criar contos.
6. Ajudar as crianças no momento em que realizam as ações de estudo necessárias para aprender o conceito de conto e os modos generalizados de resolver problemas vinculados a esse conceito, sem perder de vista o objetivo geral da atividade de estudo de possibilitar o desenvolvimento do pensamento teórico da criança, isto é, a construção de uma nova consciência.
7. Ajudar as crianças a realizem as demais ações previstas no Projeto de Trabalho.
8. Disponibilizar, na classe e ao alcance das crianças, o conteúdo das pastas individuais do projeto, ou seja, um conjunto de ferramentas desenvolventes que construímos para que elas possam descobrir, utilizar/dominar e melhorar ao longo da atividade. Fazer perguntas e comentários relacionados aos seus textos para problematizar, criar necessidade e conduzi-las ao uso das ferramentas para melhorá-los, favorecendo o processo de transição de ações não mediadas com as ferramentas desenvolventes para ações mediadas com elas, por meio de manifestações verbais no plano social dos modos de ação com ferramentas que elas sentirem necessidade de utilizar.
9. Fazer perguntas e comentários relacionados aos textos das crianças para problematizar o uso das ações de controle e de avaliação, que são necessárias à criação de contos bem elaborados e ao desenvolvimento da consciência em relação ao caminho percorrido para finalizar o Projeto de Trabalho, possibilitando o julgamento dos aspectos que podem ser melhorados em projetos futuros.
10. Definir, com as crianças, o(s) meio(s) de publicação e de lançamento dos contos.

⁴² Como critério de qualidade literária, selecionamos livros de literatura infantil que “utilizam de maneira criativa várias instâncias [personagem, narrador, espaço, tempo, gestos significativos, articulação entre texto e imagem etc.], oferecendo ao leitor várias ocasiões de penetrar na estrutura profunda da obra” (POSLANIEC *apud* FARIA, 2012, p. 14).

Considerando que na situação de pesquisa devemos estar atentos a vários aspectos, como a organização do ambiente de trabalho com as crianças, a preparação dos equipamentos de gravação e os procedimentos experimentais com as crianças em uma perspectiva revolucionária, sentimos a necessidade de estabelecer nossos princípios teórico-metodológicos no formato de um instrumento orientador, conforme apresentamos no Quadro 1.

Quadro 1 – Quadro de planejamento do experimento didático-formativo

Planejamento do experimento didático-formativo
1. Qual o objetivo do experimento? - O objetivo é criar condições para que as crianças desenvolvam o ato de escrever autoral em uma atividade de produção e publicação de contos, ao longo de um semestre letivo, e possibilitar a investigação dessa função psíquica no seu processo de desenvolvimento. 2. Qual o diagnóstico da função psíquica (ato de escrever autoral) a ser desenvolvida nas crianças, de modo a evidenciar a possibilidade real de seu desenvolvimento? - Ao conversar com as crianças sobre produção de texto em que ocupam a posição de autor, constatamos que elas não se apropriaram do sentido de ser autor, mas são capazes de orientar o comportamento para a produção de textos autorais com função social. 3. Como professor-pesquisador, que papel desempenho no experimento? - Com base na importância de planejar uma situação social que possibilite a relação pessoal das crianças de 5º ano do Ensino Fundamental, com o meio cultural para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, planejo o processo de ensino-aprendizagem com base nos objetivos da proposta de trabalho a ser apresentada a elas e discutida para aprovação ou não, ou nos objetivos de uma nova proposta surgida a partir da discussão com elas. 4. Que papel desempenham as crianças? - As crianças participantes da pesquisa, como sujeitos desse processo, inserem-se no conjunto das ações que constituem a atividade de criação textual prevista no experimento formativo, assumem papel ativo para controlar as ações em colaboração com o professor-pesquisador e aprendem a resolver a tarefa proposta; experienciam a situação educativa de maneira pessoal (cognitiva e emocionalmente) e inserem-se no conjunto das ações querendo fazê-las. 5. Quais os momentos vitais do experimento didático-formativo? -As crianças devem experienciar emocionalmente um drama social, um conflito interpessoal, que criará nelas necessidades de resolvê-lo. - Ao longo do experimento, as crianças devem ter acesso a instrumentos que possam ajudar a resolver à questão problemática com eficácia e eficiência, como livros, fichas, quadros, a atividade de estudo de conceitos, a linguagem, a imaginação etc., de modo a favorecer seu desenvolvimento cultural. Para ajudar, podemos fazer perguntas e criar situações em que elas descubram essas ferramentas para satisfazer suas necessidades, as utilizem, melhorem e criem novas possibilidades. Pode, também, favorecer o desenvolvimento dessas ferramentas ao realizar operações em colaboração com as crianças e, enquanto isso, descrever as operações oralmente.

- As nossas relações com as crianças devem ser fonte de significados e sentidos que afirmem a capacidade delas de aprender, favorecendo seu reconhecimento como sujeitos capazes de ocupar a posição de autores de textos. Para ajudar, podemos criar situações para que as crianças descubram a imaginação como ferramenta para regular o pensamento e as emoções, caso necessitem.

6. Qual o período de realização do experimento?

- O Projeto de Trabalho deve ser realizado com as crianças durante o segundo semestre letivo de 2021, com um encontro de 100 minutos por semana, totalizando 19 encontros.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A organização desses princípios na forma de um quadro de perguntas e respostas poderia nos ajudar a organizar o pensamento e a regular a conduta durante o trabalho experimental com as crianças.

Para possibilitar a geração de dados e a análise do processo de desenvolvimento da função psíquica investigada, o Projeto de Trabalho foi planejado para ser realizado durante o segundo semestre de 2021, com um encontro de 100 minutos por semana, totalizando 19 encontros. O experimento foi realizado no período de maio a dezembro de 2021, sendo um encontro por semana com duração de uma hora. No total, foram 34 encontros, portanto, 15 encontros a mais que o planejado, devido às necessidades do grupo de concluir e publicar os textos.

Embora tivéssemos planejado realizar o experimento ao longo do ano de 2020, tivemos que adiar a aplicação da pesquisa devido ao anúncio do Ministério da Saúde a respeito das medidas emergenciais de combate à pandemia de Covid-19, em março de 2020, que decretou o distanciamento social e a interrupção das aulas nas escolas. No início de 2021, constatamos que a realidade da escola, bem como de todo o país e do mundo, havia mudado drasticamente. As escolas buscavam retomar suas atividades de forma não presencial realizando elaboração e entrega de materiais impressos e ministrando aulas por meio de videoconferência com as crianças que tinham acesso à internet. Nesse período, foram implementadas novas ferramentas para possibilitar os processos de ensino-aprendizagem, como os aplicativos *Google Classroom* e *Google Meet*, os quais fazem parte de um pacote de ferramentas digitais contratado pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME).

Mesmo diante da crise sanitária instaurada no mundo e da interrupção do atendimento presencial nas escolas, a retomada gradual do atendimento educacional de forma não presencial e o uso de novas ferramentas para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem possibilitaram a realização da pesquisa. Decidimos dar início à pesquisa de campo em maio de 2021.

Reavaliamos muitos aspectos do experimento formativo, como a escola-campo onde seria realizado, a faixa etária das crianças convidadas para participar do Projeto de Trabalho, os meios de interação com elas e alguns procedimentos metodológicos.

A redefinição da escola-campo para a aplicação da pesquisa se justificou pela falta de condições técnicas nas casas das famílias atendidas pela escola escolhida. A maioria das crianças não tinha acesso à *internet*. No período de crise sanitária, a instituição realizou as atividades por meio do envio de conteúdo, na forma impressa, às crianças. Assim, tivemos a necessidade de convidar uma escola para participar da pesquisa tendo como critério de seleção a participação das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos encontros com seus professores por meio da ferramenta *Google Meet*.

A faixa etária das crianças convidadas para participar da pesquisa também foi um item redefinido. Com o novo modelo de educação não presencial em caráter emergencial, estudantes e professores precisaram aprender rapidamente novas formas de se relacionar. Sabemos que o domínio de ferramentas tecnológicas é um processo que leva tempo e experiência. Desse modo, entendemos que as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, conforme previsto anteriormente, tinham menos experiências com o uso de ferramentas desse tipo, e também com a escrita como instrumento cultural, o que poderia comprometer em grande medida a realização da pesquisa. Assim, decidimos convidar crianças do 5º ano para participarem da pesquisa.

Apresentamos a Proposta de Pesquisa e o Projeto de Trabalho Experimental à diretora e aos professores de uma escola municipal selecionada para realizar a pesquisa. Uma professora manifestou interesse em participar da atividade experimental com uma turma de crianças de 5º ano do Ensino Fundamental. As 10 crianças dessa turma foram convidadas para participarem da pesquisa, porque participavam assiduamente dos encontros com a professora por videoconferência.

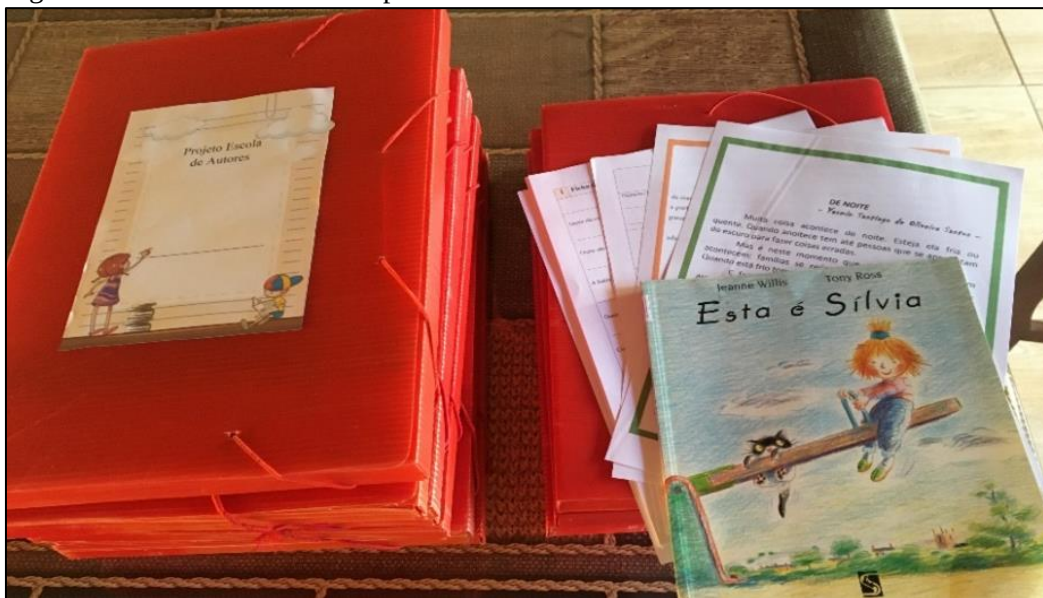
Depois de obter a autorização da escola para realizar o estudo experimental e de submeter o Projeto de Pesquisa⁴³ à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP de Marília, apresentamos às crianças e às suas famílias nosso projeto de pesquisa guarda-chuva (Projeto Escola de Autores), enfatizando que a participação nele era voluntária e que as crianças que decidissem participar poderiam se envolver em momentos de leitura, criação de histórias utilizando o computador, criação de ilustrações e publicação dos textos produzidos. Em seguida, fizemos o convite para que as crianças participassem da pesquisa e disponibilizamos

⁴³ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 47428821.4.0000.5406, parecer consubstanciado aprovado n. 4.969.199.

os termos de consentimento para os pais/responsáveis das crianças e de assentimento para as crianças no formato de Formulários *Google*. No entanto, enfrentamos problemas técnicos. Apenas uma criança conseguiu preencher e enviar o formulário. Então, decidimos, com as crianças, e enviamos os termos de participação na pesquisa no formato impresso, de modo que pudessem ser assinados e devolvidos. Antes da realização da pesquisa, as famílias das crianças já realizavam entrega e devolução de materiais impressos na escola, obedecendo aos protocolos de segurança adotados pela instituição.

Em seguida, começamos a nos preparar para dar início ao experimento com as crianças. Enviamos para as dez crianças que aceitaram participar da pesquisa uma pasta com diversos materiais relacionados ao projeto apresentado (Figura 1), como quadros, listas, textos de autores adultos, textos de outras crianças, ficha de avaliação etc.

Figura 1 – Pasta de ferramentas para criar contos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Durante os meses de maio e junho, nos encontramos com as crianças exclusivamente por meio de videoconferência, totalizando 8 encontros de 100 minutos. De julho a dezembro (26 encontros), dividimos a classe em dois grupos, de modo que um grupo continuasse trabalhando por meio de videoconferência e outro migrasse para o formato presencial. Conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME), a partir de julho de 2021, as escolas municipais passaram a atender as crianças nas duas modalidades. As famílias escolheram o modo de atendimento de sua preferência. Realizamos o encerramento do Projeto de Trabalho e o lançamento dos contos das crianças em maio de 2022, presencialmente.

No início do mês de julho, mais 6 crianças do 5º ano nos procuraram, relataram que estavam interessadas em participar, presencialmente, do projeto que seus colegas de turma participavam e nos pediram para ingressar na pesquisa. Segundo elas, alguns colegas – por exemplo, Isia – relataram que o projeto era interessante. Embora tivéssemos iniciado o experimento com 10 crianças, concordamos em incluí-las na pesquisa, com a condição de que pudessem participar, remotamente, de alguns encontros para que pudessem conhecer o projeto de trabalho e conseguissem acompanhar as atividades com os demais colegas. Para isso, realizamos 3 encontros por semana com duração de uma hora, totalizando 6 encontros, e entregamos as pastas do projeto às 6 crianças. Foram elas: Maria Eduarda, Yane, Heliane, Dalila, Ana Paula e Joana.

Para que nos encontrássemos com o grupo de crianças na modalidade presencial (Rafael, Ian, Heliane, Maria Luiza, Ricardo, Dalila, Maria Eduarda e Vanessa), utilizamos diferentes ambientes da escola, como Salas de Aula, Biblioteca, Laboratório de Ciências e Laboratório de Informática, pois a escola havia elaborado um plano de uso rotativo dos espaços físicos devido à reforma na edificação que estava em andamento.

3.6 Experimento didático-formativo: Projeto de Trabalho

Nesta subseção, apresentamos o Projeto de Trabalho por meio do qual buscamos reunir as condições teórico-metodológicas necessárias para favorecer o desenvolvimento do ato de escrever autoral das crianças participantes da pesquisa à luz da teoria histórico-cultural e, com isso, criar condições para investigar o processo e os meios que podem fazer essa função psicológica desenvolver.

Intitulamos o experimento didático-formativo de “Projeto de Trabalho: Escola de Autores” e o estabelecemos da seguinte forma:

PROJETO DE TRABALHO: ESCOLA DE AUTORES

1 PRIMEIRA FASE – DEFINIÇÃO DO PROJETO DE TRABALHO DA CLASSE

1.1 Primeiro momento – Experiência de dramas na situação social dramática

Tempo estimado: 2 encontros de 50 minutos.

Procedimentos: No nosso primeiro encontro com as crianças participantes da pesquisa, proporemos uma conversa sobre histórias, de um modo geral, sejam elas de livros, de desenhos animados transmitidos pela televisão ou contadas por alguém. Nesse momento, buscaremos saber quais são suas histórias favoritas. Em seguida, problematizaremos o sentido da prática cultural de criar e de contar histórias, de modo a levá-las a pensar e a se perguntarem o motivo das histórias existirem. Queremos que elas percebam o sentido da arte literária, isto é, aquilo que leva as pessoas a contar histórias umas às outras. Quando tratamos da arte literária, consideramos que seu efeito é a vivência de sentimentos (VIGOTSKI, 1999). Ao conversarmos com as crianças sobre diferentes histórias e o efeito da arte literária, tentaremos mostrar a elas que, sob influência dos sentimentos, os autores escolhem e seguem caminhos para criar seus próprios contos e para suscitar determinados sentimentos nos leitores.

Para que percebam, em obras literárias, o efeito da arte literária e os diferentes caminhos seguidos pelos autores para criar contos, as crianças serão convidadas a conhecer alguns livros de literatura infantil, disponíveis em uma página na internet⁴⁴ que construímos. Apresentaremos obras criadas por autores adultos e por crianças que tenham participado de projetos de escrita de histórias com seus professores, como o projeto Biblioteca Virtual⁴⁵, do Colégio de Aplicação João XXIII. Em seguida, realizaremos a proferição de três contos (*Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Marjolaine Leray; *De noite*, de Yasmin Santiago de Oliveira Santos; *O dia em que entrei na barriga da Boitatá*) e conversaremos com as crianças sobre eles e seus efeitos, destacando os sentimentos que podem suscitar nelas e os caminhos seguidos pelos autores para criar as histórias, e imaginando outras possibilidades de construção dos contos, buscando impor na situação social, sob influência dos sentimentos, suas opiniões e pontos de vista em relação aos caminhos seguidos pelos autores para criá-los e para suscitar determinados sentimentos nos leitores.

Acreditamos que conversar sobre diferentes histórias que as crianças conhecem, possibilitar que conheçam outras narrativas produzidas por autores adultos e por crianças e imaginar diferentes caminhos que possam ser seguidos para construir histórias – resistindo aos pontos de vista dos autores – são condições importantes para que as crianças experienciem uma situação social dramática com a prática cultural de criar histórias e percebam que, para escrever como autores e autoras, elas podem escolher e seguir os próprios caminhos para criar contos.

⁴⁴ Para saber mais, acesse encurtador.com.br/bnsIR

⁴⁵ Para saber mais, acesse www.ufjf.br/bibliotecavirtualinfantil

Em situações sociais dramáticas como essa, ao compreenderem o efeito da arte literária e aprenderem a resistir ao poder da palavra dos outros, nesse caso, aos caminhos seguidos pelos autores para criar contos e para suscitar determinados sentimentos nas pessoas, as crianças podem experienciar conflitos dramáticos que podem passar a precisar de vazão, ou seja, de ser resolvidos. Para resolver os conflitos vivenciados, elas podem escolher caminhos próprios para seguir e para escrever suas próprias histórias, com a ajuda de alguém mais experiente culturalmente (YAROSHEVSKY, 1989). Nessas circunstâncias, de eleição de caminhos próprios, as crianças podem formular a intenção de escrever o próprio conto (vontade).

Consigna: Alguém já contou uma história para vocês? Que história vocês conhecem? Quais são as favoritas de vocês? Por que as pessoas escrevem histórias? Vocês conhecem alguma criança que escreveu uma história? As histórias criadas pelas crianças contam coisas diferentes das histórias criadas pelos adultos? O que vocês sentiram ao conhecer essa história? Vocês já contaram alguma história para alguém? O que vocês acharam da forma como os autores resolveram o problema que surgiu na história? Como vocês mudariam a história, caso pudessem? Como seria uma história contada por vocês?

Material utilizado: Livros de literatura infantil no formato digital; Computador; Aplicativo de videoconferência; Página na internet.

1.2 Segundo momento: Formulação do objetivo de escrever contos e definição do Projeto de Trabalho

Tempo estimado: 1 encontro de 50 minutos.

Procedimentos: A vivência de dramas e a formulação da intenção de escrever o próprio conto podem gerar necessidade de criar histórias para resolver os conflitos vivenciados. Então, depois de conversarem sobre diversas narrativas, de experienciarem dramas (podendo resistir, com seus pontos de vista, aos pontos de vista dos autores de contos em relação aos caminhos seguidos para criá-los e para suscitar determinados efeitos) e de terem a chance de formular a vontade de criar os próprios contos, as crianças podem formular, coletivamente, com a nossa ajuda, o objetivo da atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital.

Para que tenham condições de formular o objetivo da atividade, proporemos que imaginem como poderemos realizar uma atividade para criar contos inéditos. Desse modo, as

crianças poderão imaginar os resultados que gostariam de alcançar ao criar contos. Com isso, elas poderão formular e propor um objetivo para a classe. Caso nenhuma criança sugira um objetivo, faremos uma proposta para que as crianças da turma criem uma coletânea de contos, utilizando o computador ou o celular. As crianças serão incentivadas a discutir sobre a nossa sugestão e a fazer novas propostas de atividade de escrita, de acordo com a vontade delas.

Com a nossa colaboração, incentivando a formulação de propostas de atividades de escrita, ajudando a identificar as possibilidades, dando opinião e orientando, definiremos, com as crianças, o objetivo do Projeto de Trabalho da turma.

Consigna: O que podemos fazer? Podemos criar contos para provocar sentimento de alívio nas pessoas? Cada um escolhe o caminho que quer seguir para provocar sentimentos? Podemos criar um livro digital de contos que nunca foram contados? O que vocês acham da ideia? Alguém tem outra sugestão? Então, podemos anotar o objetivo do nosso projeto em um quadro?

Material utilizado: Computador; Aplicativo de videoconferência; Aplicativo de sala de aula virtual.

2 SEGUNDA FASE – FORMULAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO DO PROJETO DA CLASSE

2.1 Primeiro momento: Formulação e registro das ações a serem realizadas

Tempo estimado: 2 encontros de 50 minutos.

Procedimentos: Depois de elaborar o objetivo do Projeto de Trabalho, as crianças definem o que precisam aprender, quem serão as pessoas responsáveis pelas ações, dão sugestões, formulam propostas de ação, identificam possibilidades, participam das decisões tomadas, registram no quadro do projeto a sequência de ações a serem realizadas para alcançar o objetivo formulado, se prontificam a realizar as ações que forem definidas pelo grupo e identificam seus compromissos individuais. Por exemplo, decidem que devem conhecer diferentes contos, escrever seus próprios contos inéditos, criar ilustrações, arrumá-los e publicá-los na internet. Ao fazermos os registros no quadro em que teremos anotado o objetivo do projeto, podemos concebê-lo como Projeto de Trabalho do 5º ano (Quadro 2). Ele será fixado na sala de aula

virtual que criamos por meio da ferramenta *Google Sala de aula*, de modo que fique visível a todos até o final do projeto.

Quadro 2 – Quadro coletivo de organização do Projeto de Trabalho

Projeto de Trabalho do 5º ano Escola de Autores			
Objetivo / O que queremos fazer?			
Nossas ações			
O quê?	Onde?	Quando?	X

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esse quadro será utilizado como ferramenta para criar o plano de trabalho, por meio do registro de ações a serem feitas. O registro do cumprimento de cada ação ao longo do projeto poderá ser feito com a marcação de um “x” no quadro correspondente. Desse modo, as crianças terão uma visão geral de todas as ações da atividade e poderão realizar cada ação com a finalidade de chegar ao objetivo principal.

Durante a realização do Projeto de Trabalho, a turma poderá tomar decisões, com a nossa ajuda, e alternar o quadro, acrescentando novas ações e/ou modificando as ações previstas, de acordo com as necessidades que podem ser criadas nesse percurso.

Consigna: O que temos que fazer primeiro? Que ações vamos escolher para chegar ao objetivo? Falta alguma ação importante? Talvez seja preciso buscar uma maneira de aprender o que realmente é um conto, concordam? A gente vai precisar de um momento para que os colegas ajudem a pensar e a arrumar os textos?

Material utilizado: Computador; Aplicativo de videoconferência; Aplicativo de sala de aula virtual.

2.1.1 Diagnóstico da função psíquica a ser desenvolvida nas crianças

Tempo estimado: 1 encontro de 50 minutos.

Procedimentos: Durante o momento de formulação e de registro do plano de trabalho do projeto da classe, conversaremos com as crianças para obter indícios e compreender, a partir das respostas dadas, suas experiências em atividades de criação de textos que pudessem responder à sua vontade, sua compreensão em relação à prática cultural de criar histórias, ao papel de ser autor e como podem imaginar-se como autores e autoras de contos. Ao ouvir as crianças, poderemos compreender, por meio de indícios, as condições da função psicológica superior a ser desenvolvida nelas (ato de escrever autoral), isto é, identificar o estágio inicial ou, ao menos, embrionário do seu processo de desenvolvimento.

Consigna: Vocês já inventaram, já criaram alguma história, em casa ou na escola? Já criaram uma história na forma escrita, mesmo junto com alguém? Vocês sabem o que é um(a) autor(a)? Vocês acham que conseguiriam escrever histórias como os autores fazem?

Material utilizado: Computador; Aplicativo de videoconferência.

3 TERCEIRA FASE – DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE TRABALHO

3.1 Primeiro momento: Estudo do conceito científico de conto

Tempo estimado: 2 encontros de 50 minutos.

Procedimentos: Após o registro do objetivo e das ações a serem realizadas no Projeto de Trabalho, as crianças podem se prontificar a dar início à criação dos contos. Nesse momento, podemos ajudá-las a perceber verbalmente a necessidade de saber o que realmente é um conto. Procuraremos problematizar a questão, fazendo perguntas para levá-las a tomar consciência de que devem aprender o que realmente é um conto e as maneiras de produzi-lo.

Consigna: Os autores adultos fazem assim? O que uma história deve ter para ser um conto? Afinal, o que é um conto? Vocês não acham que precisamos de uma maneira para saber o que exatamente é um conto? Posso sugerir um jeito de aprender o que exatamente são as coisas?

Então, convidaremos as crianças para conhecer uma maneira de saber o que é um conto. Inicialmente, conversaremos sobre suas experiências e seus conceitos cotidianos relacionados

ao conto, registrando em um quadro branco os termos ditos por elas. Em seguida, apresentaremos um quadro (Quadro 3), que construímos para sistematizar as ações de estudo de conceitos científicos em forma de perguntas. Utilizaremos esse quadro, coletivamente, como guia para realizarmos ações de estudo do conceito de conto e de outros conceitos que as crianças sentirem necessidade de aprender ao longo do projeto.

Quadro 3 – Quadro coletivo de perguntas para estudar conceitos

Quadro de perguntas para estudar os significados das coisas
Quero saber o que realmente é .
1 – O que parece ser a coisa mais importante em um ?
2 – Essa ideia mais importante aparece em outros ?
3 – Consigo fazer um desenho da ideia mais importante do ?
4 – Se eu desmontar esse desenho em partes, consigo montar na ordem correta e explicar como fiz? O que aconteceria se as partes de um conto fossem colocadas fora de ordem? Experimente e descubra.
5 – Agora eu sei o que realmente é um ? Como isso me ajuda?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Logo que se propõe seguir o quadro de perguntas, a criança é conduzida a definir o conceito a ser estudado. A primeira pergunta orienta as crianças para formular a ideia essencial do conto e registrar a descoberta em algum suporte (em uma folha de papel, bloco de notas etc.). Para isso, precisaremos escolher um conto para tomarmos como referência. Disponibilizaremos, na sala de aula virtual do aplicativo *Google Sala de Aula*, o *link* de um *site* que construímos, no qual as crianças terão acesso a um conjunto de livros de literatura infantil no formato digital. Elas serão incentivadas a escolher um conto para proferirmos para toda a turma e realizarmos análises e reflexões a respeito das propriedades que parecem ser essenciais, a fim de identificar o núcleo do conceito estudado. Depois de discutirmos a primeira questão, buscando formular aquilo que pode ser a ideia principal do conceito de conto, faremos registros em um quadro branco e elas escolherão a forma de documentá-los e arquivá-los em suas pastas individuais, que concebemos como pastas de ferramentas para criar contos⁴⁶.

⁴⁶ Entregaremos na escola as pastas de ferramentas para criar contos, para que as crianças ou seus pais/responsável possam pegá-las. As pastas serão nominais.

A segunda pergunta orienta as crianças para identificar, em outros contos, a regularidade da ideia principal do conceito que identificamos anteriormente. Nesse momento, convidaremos a turma para escolher outros dois contos. Faremos a proferição e a análise dos contos, comparando suas características essenciais, para chegarmos, coletivamente, a uma conclusão.

A terceira pergunta orienta as crianças para fazer um desenho da ideia principal do conto, conforme os registros feitos previamente. Ao responderem à terceira pergunta e se colocarem em ação, fazendo um desenho da ideia geral do conto, ou seja, transformando-a em uma forma diferente de linguagem (gráfica), as crianças podem ter melhores condições de dominar o significado de conto. O desenho poderá ser registrado, coletivamente, em um quadro branco e em outros suportes escolhidos pelas crianças, de modo que elas arquivem suas descobertas na pasta de ferramentas do projeto para utilizar quando precisarem.

A quarta pergunta coloca à prova o conhecimento das crianças sobre o gênero conto. O desenho será desconstruído, em partes menores, e reconstruído, de modo que as crianças tenham chances de perceber seus conhecimentos sobre o conto ao terem que explicar como puderam agir para reconstruí-lo. Discutiremos a importância da ordem das partes do conto para que ele tenha sentido e, depois, convidaremos as crianças para observar as implicações dessa ordem ou desordem em um conto. Apresentaremos, em partes menores, o conto *O dia em que entrei na barriga da Boitatá*, de Gabriele Cristina Soares dos Santos Leite (2016). Podemos dividi-lo em cinco partes, destacando a situação inicial, o evento perturbador, a ação dos personagens, a ação finalizadora e a situação final (JOLIBERT, 1994). Ao reconstruí-lo com as crianças, conversaremos sobre a importância da ordem das partes do conto e dos aspectos linguísticos que ajudam a organizar as partes (conectivos), possibilitando que percebam, também, a importância da posição das palavras que ligam as partes e possibilitam que o conto tenha uma unidade de sentido.

A quinta pergunta pode possibilitar às crianças perceberem como compreenderam o significado do conceito de conto e como podem utilizar seus conhecimentos para realizar a atividade de criação de contos. Trata-se de um momento para mobilizar as aprendizagens realizadas na atividade de estudo, como o conceito de conto e os modos generalizados de criar contos implicados nas ações de estudo, de modo a ter condições para acrescentar, retirar ou reavaliar as ações previstas durante a formulação do plano de trabalho projeto e, assim, obter resultados mais satisfatórios.

Embora os procedimentos de controle e de avaliação não tenham sido mencionados nas cinco questões do quadro de perguntas, sabemos que eles devem ser utilizados durante todos os momentos da atividade de criação de contos, pois possibilitam às crianças que se orientem em

direção ao objetivo do projeto, ao julgarem e (re)organizarem seu comportamento durante a atividade, utilizando, para isso, os modos de ação e as ferramentas aprendidas na atividade de estudo. Por isso, ajudaremos as crianças a realizar as ações de controle e de avaliação ao longo da atividade de criação dos contos por meio de orientações e de perguntas.

Ademais, depois de estudarmos com as crianças o conceito de conto, realizaremos manifestações verbais (afetivamente influenciadas) no plano social para possibilitar que percebam verbalmente suas reais capacidades de aprender o conceito de conto e os modos generalizados implicados na atividade de estudo desse conceito.

Consigna: Já fizemos essa ação que consta no nosso painel do projeto?; Essa ação pode ajudar a chegar no nosso objetivo?; Observem essa ferramenta e compare com seu texto.; Há algo que podemos melhorar?; Com base nas ferramentas que fizemos, o que vocês acharam do texto?; Você pode conferir, nas suas anotações, as partes do conto; Você utilizou essa palavra para ligar as duas partes do conto de forma correta?; Verifique nas suas anotações; Muito bem, você entendeu o que é um conto; Percebeu que, agora, você já sabe como estudar os significados das coisas?

Material utilizado: Computador; Aplicativo de videoconferência; Aplicativo de sala de aula virtual; Quadro coletivo de perguntas para estudar conceitos.

3.2 Segundo momento: Planejamento dos contos

Tempo estimado: 2 encontros de 50 minutos.

Procedimentos: Para auxiliar as crianças nos trabalhos de planejar, criar e arrumar os contos, nos orientaremos por um guia de planejamento de criação de textos (Quadro 4).

Quadro 4 – Guia de planejamento de criação de textos

Guia de planejamento de criação de textos (Para uso do professor)	
Gênero do discurso presente na situação educativa	Conto
1 - Qual a situação de interação discursiva?	
Objetivo	Criar, escrever e ilustrar um conto inédito no formato digital.
Enunciador	Cada criança, individualmente, ou em duplas, como autores e autoras dos contos.

Destinatários	Crianças, adolescentes e adultos não conhecidos; outros leitores em potencial.
Intenções	Tornar público na comunidade e na <i>internet</i> contos escritos pelas crianças participantes da pesquisa; em relação aos outros, que leiam os contos com satisfação; em relação a si mesmo, <i>ser autor</i> de um conto.
2 - Quais as características do produto final?	
Forma do enunciado	Texto narrativo ficcional, com frases curtas e precisas para criar uma realidade estética com seres, acontecimentos e para suscitar sentimentos nos potenciais leitores, a partir de valores sobre o mundo e a vida dos seus criadores.
Aspecto geral do enunciado	Os contos devem possuir os seguintes elementos: tempo, espaço, personagens, narrador e enredo.
Suporte do texto e das ilustrações	Formato impresso e/ou no formato PDF (Formato Portátil de Documento). As crianças podem decidir o modo de criar as ilustrações: em um <i>software</i> de criação de desenhos (<i>paint</i>) ou no papel.
3 - Qual a estrutura do texto?	
A estrutura clássica da narrativa é constituída de cinco elementos (JOLIBERT, 1994): - Situação inicial: personagens, tempo e espaço são apresentados em uma situação inicial equilibrada; - Evento perturbador: algo ou alguém muda a situação inicial, causando uma perturbação; - Ações dos personagens: ocorrem ações diversas após a perturbação da situação; - Ação finalizadora: algo ou alguém muda a situação e acaba com a perturbação; - Situação final: se estabelece uma situação harmoniosa.	
4 – Quais as características da linguagem do texto?	
Função predominante da linguagem:	Narrativa com diálogos e recursos estilísticos, para utilizar a linguagem de forma artística.
Tempos verbais pertinentes:	Modo indicativo: pretérito imperfeito (andava, falava etc.); pretérito perfeito simples (andei, andou etc.); presente (acho, disse etc.), futuro do presente simples (abrirei, chamarei etc.); futuro do subjuntivo (quando ele chegar, quando eu for etc.)
Coesão:	Ter atenção às mudanças de sistema ao alternar entre a narrativa e os diálogos, ao uso adequado das palavras substitutas (termos anafóricos), conectivos, advérbios, tempos verbais etc.
Coerência:	Escrever de forma clara, concisa e fornecer informações suficientes para estabelecer lógica e harmonia entre os fatos.
5 – Como arrumaremos os textos?	
Trabalho epilinguístico em momento destinado para ler os textos, de forma colaborativa, e arrumá-los	Refletir, com a nossa ajuda, com a ajuda dos colegas e com o uso de ferramentas de escrita, sobre as diferentes formas de escrever e de produzir sentido. Ter atenção na relação entre sujeito e verbo, maiúsculas no início de frase e em substantivos próprios, tempos verbais,

	pontuação, ortografia, palavras substitutas e conectivos.
6 – Espaços, suportes, instrumentos e materiais	
Para a criação, edição e difusão dos contos:	Computadores e/ou celulares em casa, sala de aula virtual no aplicativo Google Sala de Aula e um <i>site</i> (encurtador.com.br/bnsIR) construído para a turma para disponibilizar às crianças livros de literatura infantil, ferramentas de escrita produzidas por nós e para divulgar as produções das crianças. Livros literários selecionados: 1. Título: <i>A vaca que botou um ovo</i> Autor: Andy Cutbill Ilustrador: Russell Ayto 2. Título: <i>A visita</i> Autora e ilustradora: Antje Damm 3. Título: <i>O príncipe sem sonhos</i> Autor: Márcio Vassalo Ilustradora: Mariana Massarani 4. Título: <i>Marcelo, marmelo, martelo</i> Autora: Ruth Rocha Ilustrador: Adalberto Cornavaca 5. Título: <i>O homem que amava caixas</i> Autor e ilustrador: Stephen Michael King 6. Título: <i>Uma Chapeuzinho Vermelho</i> Autora e ilustradora: Marjolaine Leray 7. Título: <i>O aviãozinho que não queria voar</i> Autora: Andréia Batista Ilustrador: Victor Machado 8. Título: <i>A caixa de Jéssica</i> Autor e ilustrador: Peter Carnavas 9. Título: <i>A descoberta do Adriel</i> Autora: Mel Duarte Ilustradora: Lhaiza Morena 10. Título: <i>Com que roupa irei para a festa do rei?</i> Autor: Tino Freitas Ilustradora: Ionit Zilberman 11. Título: <i>Guilherme Augusto Araújo Fernandes</i> Autor: Mem Fox Ilustrador: Julie Viras

	12. Título: <i>O apanhador de acalantos</i> Autora: Beatriz Pereira Rodrigues Ilustradora: Gabriela Martins Peixoto 13. Título: <i>As aparências enganam</i> Autora: Bárbara Medeiros de Andrade 14. Título: <i>De noite</i> Autora: Yasmin Santiago de Oliveira Santos 15. Título: <i>O dia em que entrei na barriga da Boitatá</i> Autora: Gabrielle Cristina Soares dos Santos Leite 16. Título: <i>O engano de Branca de Neve</i> Autora: Júlia Freire Haglêr de Gouveia 17. Título: <i>O mundo secreto</i> Autora: Letícia Canedo de Souza Raposo 18. Título: <i>Uma jogadora de futsal</i> Autor: Felipe Alves de Paula 19. Título: <i>Uma aventura e tanto</i> Autor: Victor Hugo Oliveira Honori 20. Título: <i>O guarda-chuva do vovô</i> Autor: Carolina Moreyra Ilustrador: Odilon Moraes 21. Título: <i>Pedrinho, o libertador de pássaros</i> Autor: Manoel Messias de Carvalho As ferramentas de escrita das crianças estão enumeradas para facilitar sua identificação e organização nas pastas de instrumentos: 1 – Ficha de preparação para a criação de contos 2 – Quadro de avaliação do conto 3 - Quadro para anotar a sequência de ações do conto e seus elementos 4- Quadro para identificar como as palavras indicam o tempo das coisas 5 - Quadro de palavras usadas para substituir o nome do personagem principal do conto 6 - Quadro de palavras usadas para ligar os acontecimentos de uma história
--	--

Nosso guia de planejamento de criação de textos prevê situações que as crianças deverão experienciar durante a atividade de criação dos contos, utilizando modos de ação e ferramentas que elas devem sentir necessidade de utilizar, com a nossa ajuda. Para isso, durante a implementação da atividade, problematizaremos questões (fazendo comentários e perguntas) que possam conduzir as crianças para perceber suas necessidades de aprendizagem, de forma que passem a buscar e descubram modos de ação e ferramentas que lhes ajudem a pensar, realizar avaliações parciais, utilizar meios para planejar, criar e arrumar a escrita, até chegar a uma versão que julgaremos adequada para publicação. Disponibilizaremos, na sala de aula virtual e nas pastas do projeto, várias ferramentas, tais como: fichas, quadros, contos, que as crianças poderão descobrir e utilizar com a nossa ajuda.

Para que as crianças possam planejar os contos, problematizaremos questões relacionadas aos procedimentos de planejamento para escrever um conto.

Consigna: Já vamos começar a escrever? Vocês imaginam em que os autores pensam antes de escrever as histórias? Temos que planejar o que vamos escrever? Como vamos fazer isso? Já estudamos o que é um conto, como isso pode ajudar?

Depois problematizar a necessidade de utilizar meios para planejar a escrita dos contos, além dos aspectos estudados na atividade de estudo do conceito de conto, convidaremos as crianças para conhecer o conto *O homem que amava caixas*, de Stephen M. King (1997), que apresenta de forma clara os aspectos que devemos levar em consideração ao planejar a escrita dos contos, como os personagens, o espaço da narrativa, o enredo e os sentimentos que podem ser suscitados nas pessoas por meio deles. Projetaremos o livro em tela compartilhada, pelo aplicativo de videoconferência, realizaremos a proferição do texto e, em seguida, proporemos uma discussão para ajudar as crianças a registrar os aspectos necessários para planejar um conto. Depois de conversarmos a respeito da forma de fazer os registros, podemos sugerir o uso de uma ferramenta que construímos, a ficha de preparação para a criação de contos (Quadro 5).

Quadro 5 – Ficha das crianças de preparação para a criação de contos

1	Ficha de preparação para a criação de contos
Para começar a criar um conto é preciso pensar em quê?	
Quem são os autores/escritores da história?	

Quem são os meus leitores?
A história acontece em que lugar?
Quais são os personagens?
Como a situação está no início da história?
Que problema surge na história?
Como o problema é resolvido?
Como a situação fica no fim da história?

Fonte: Adaptado de Jolibert e Sraïki (2015).

Com o uso dessa ficha, podemos observar com as crianças as características do gênero conto na obra analisada e ajudá-las a decidir, com base em seus valores sobre a vida e o mundo, os autores dos contos, os possíveis leitores, o espaço da narrativa, os personagens que farão parte da história, o enredo e os sentimentos que poderão ser suscitados nos leitores dos seus contos.

Ademais, depois de ajudarmos as crianças a planejar seus contos, realizaremos manifestações verbais (afetivamente influenciadas) no plano social para possibilitar que percebam verbalmente suas reais capacidades de escolher e de seguir caminhos próprios, sob influência dos sentimentos, para criar seus contos.

Consigna: Muito bem, você escolheu seu próprio jeito de criar o conto; Percebeu que, agora, você possui uma ideia inédita para criar seu conto e ser autor dele?

Material utilizado: Computador; Aplicativo de videoconferência; Aplicativo de sala de aula virtual; Guia de planejamento de criação de textos; Ficha das crianças de preparação para a criação de contos.

3.3 Terceiro momento: Criação dos contos

Tempo estimado: 2 encontros de 50 minutos.

Procedimentos: Ao iniciarem o trabalho de criação de seus contos, as crianças serão orientadas para levar em consideração as discussões e os registros feitos sobre a situação de interação discursiva, o significado de conto, os modos generalizados de criar contos reproduzidos na atividade de estudo e as discussões realizadas a respeito dos aspectos fundamentais dos contos. Prevemos que elas terão um momento dedicado ao trabalho criativo, utilizando o aplicativo *Microsoft Word* e/ou o *Google Docs*, sozinhas ou em duplas, conforme desejarem. Durante esse momento, ficaremos à disposição para trocar ideias, orientar, dar opinião etc.

3.4 Quarto momento: Mobilização da classe para arrumar os textos

Tempo estimado: 4 encontros de 50 minutos.

Procedimentos: Depois do momento de criação dos contos, faremos perguntas e sugestões para incentivar as crianças a observar os próprios contos, e os contos dos colegas, e possibilitar que reflitam sobre os textos criados. Trata-se de estabelecer uma situação coletiva para compreender os textos criados, realizar avaliações sobre a linguagem produzida e obter condições para arrumá-los, para que possam ser publicados, por meio da realização do trabalho epilinguístico (GERALDI, 2015), que consiste em refletir com as crianças sobre as diferentes formas de dizer e de produzir sentidos em seus escritos.

Para isso, convidaremos as crianças para realizar um momento de proferição dos contos. Prevemos que elas podem se prontificar para fazer as proferições dos textos. Como primeiros leitores, todas as crianças da turma serão convidadas para contribuir com os colegas, apontando sugestões aos colegas de melhorias que podem ser feitas nos textos. As discussões realizadas nesse momento podem possibilitar às crianças perceberem verbalmente aquilo que conseguiram fazer e as dificuldades que ainda precisarão superar.

Consigna: Os colegas fizeram assim também? O que vocês acham da maneira como ele/ela fez? Está de acordo com a ficha de preparação para a criação de contos que preparamos? O que ainda falta no texto de vocês? O que acham de olharmos os contos e ajudar uns aos outros?

O objetivo desse momento coletivo de confronto dos textos é: 1) Procurar as semelhanças nos textos das crianças e explicitar os motivos para a ocorrência delas; 2) Procurar as diferenças e, da mesma forma, explicitar os motivos; 3) Explicitar os motivos das escolhas feitas em diferentes níveis e possibilitar que as crianças tomem consciência deles: conteúdo, organização e das palavras (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015).

Incentivaremos as crianças a registrar, no suporte que desejarem, as observações feitas pelos colegas, pois esses registros poderão ajudá-las a arrumar os textos. Como alternativa para fazer os registros, iremos sugerir o uso de um quadro de avaliação do conto que construímos (Quadro 6).

Quadro 6 – Quadro das crianças de avaliação do conto

2	Quadro de avaliação do meu conto	
	O que consegui fazer?	O que ainda não fiz?

Fonte: Adaptado de Jolibert e Sraïki (2015).

As crianças poderão arrumar suas produções com base nas observações dos colegas e nos questionamentos que faremos a elas, com base no confronto de seus textos com escritos sociais do mesmo gênero discursivo, ou seja, comparando suas criações com contos de autores adultos. Trata-se de uma estratégia para observar sistematicamente os escritos bem elaborados que cumprem uma função social e refletir sobre eles e sobre o funcionamento da linguagem escrita, para descobrir os mecanismos de construção utilizados para produzi-los (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015).

Apresentaremos modos de ação e ferramentas que podem ajudar as crianças a produzir contos bem elaborados à medida que, diante dos nossos questionamentos, sentirem necessidade de buscar meios para agir sobre seus textos e melhorar a apresentação de diferentes aspectos, como a estrutura do conto, as propriedades essenciais da narrativa (tempo, espaço, personagens, narrador, enredo), os tempos verbais, a coesão referencial e sequencial, as palavras que

funcionam como conectivos, a apresentação dos diálogos e as maneiras de relacionar texto e imagem.

Prevemos que as crianças podem apresentar, em seus textos, dificuldade de elaborar um enredo que conduza a uma ação finalizadora e possa suscitar determinados sentimentos nos leitores. Ao percebermos esse tipo de dificuldade, podemos fazer perguntas para levar as crianças a avaliar seus textos, dar orientações e convidá-las para observar um conto, possibilitando que passem a buscar meios para arrumar a estrutura dos seus contos e possam resolver a dificuldade enfrentada.

Consigna: Que situação é resolvida na história de vocês? Como a situação estava antes? E nos momentos seguintes? Vocês sabem os principais acontecimentos que um conto deve ter? Como podem fazer para descobrir os principais acontecimentos que um conto deve ter? Além dos personagens, o que mais tem um conto? Vamos observar como os autores fazem?

Para apresentar a estrutura do conto às crianças que sentirem necessidade, faremos a projeção em tela compartilhada, pelo aplicativo de videoconferência, do conto *O aviãozinho que não queria voar*, de Andréia Barbosa (2019). Ele possibilita perceber de forma clara a estrutura e os elementos do conto. Inicialmente, realizaremos a proferição do conto. Em seguida, discutiremos com as crianças as maneiras de elaborar a estrutura e os elementos do conto e faremos registros em um quadro branco da sala de aula virtual. As crianças serão orientadas para escolher as formas de fazer seus registros. Como sugestão, apresentaremos um quadro de registro da estrutura e dos elementos do conto (Quadro 7), enfatizando que, posteriormente, elas poderão comparar as informações do quadro com seus textos e, assim, orientar-se no momento de arrumar os textos.

Quadro 7 – Quadro da criança de registro da estrutura e dos elementos do conto

4	Quadro para anotar a sequência de ações e elementos do conto
Leia um conto e anote a sequência e os elementos que ele pode ter	
Que personagens existem? Onde eles estão? Como eles estão?	
A situação deles muda? O que acontece?	
Que problema surge?	
Algo ou alguém resolve a situação? Como?	

Como termina? Como o sentimento dos personagens mudou?	
--	--

Fonte: Adaptado de Jolibert (1994).

Nas situações em que percebermos, nos textos das crianças, dificuldade de lidar com o tempo verbal das palavras, faremos perguntas e daremos orientações que possam gerar avaliações parciais e necessidades de aprendizagem dos modos de utilizar as palavras para indicar diferentes tempos na narrativa.

Consigna: Como a gente pode contar uma história como se ela já tivesse acontecido? Como podemos dizer que um personagem fez algo? Como os autores adultos fazem? Vamos observar em um conto o modo de usar as palavras para indicar o tempo das coisas?

Para apresentar os modos de utilizar os tempos verbais predominantes em narrativas, utilizaremos os próprios textos das crianças, em situações pontuais, ou o conto *A visita*, de Antje Damm (2018). Ele possui diversas alternâncias entre o plano da narrativa e as falas dos personagens e pode possibilitar que as crianças percebam o uso de sete tempos verbais. Deixaremos à disposição das crianças, na pasta do Projeto de Trabalho, um exemplar desse conto em formato impresso e faremos a projeção do conto em tela compartilhada, pelo aplicativo de videoconferência. Proporemos fazer a proferição do conto, discutir e classificar com as crianças alguns verbos em razão dos tempos verbais em que foram apresentados (pretérito imperfeito, pretérito perfeito simples, pretérito perfeito composto, presente, futuro do subjuntivo, futuro do pretérito e futuro do presente simples). As crianças serão orientadas para fazer seus registros. Para isso, nossa sugestão de ferramenta será o quadro de organização de tempos verbais (Quadro 8).

Quadro 8 – Quadro da criança para identificar o uso dos tempos verbais

5	Quadro para identificar como as palavras indicam o tempo das coisas
Leia um conto e anote como as palavras indicam o tempo em que as coisas aconteceram	
Palavras que indicam algo que acontecia mais de uma vez no passado Exemplos: subia, andava, corriam. Palavras que indicam como alguém era. Ou o jeito que estava. Exemplos: era medrosa, estava triste.	

Palavras que indicam algo que aconteceu na história. Exemplos: caiu, foi, pulou, fez, foram.	
Palavras que indicam algo que acontece no momento exato em que se fala. Exemplos: eu quero, nós somos, entendo, estou escutando, não ajudo. Palavras que indicam algo que sempre acontece. Exemplos: eu nunca faço, nós sempre ajudamos, observo todos os dias.	
Palavras que anunciam algo que acontecerá. Exemplos: caminharemos, irei, chegarão.	
Palavras que anunciam algo que acontecerá depois de outra coisa. Exemplos: quando eles chegarem, te avisaremos; assim que parar de chover, eu irei embora.	

Fonte: Adaptado de Jolibert (1994).

O uso dessa ferramenta pode possibilitar às crianças perceberem os tempos verbais predominantes em contos e suas diferentes funções, além de identificar o tempo verbal predominante no desenvolvimento da história.

Para desenvolver seus contos e dar sentidos a eles, as crianças poderão utilizar elementos importantes que conferem coesão aos textos, como os termos substitutos. Ao identificarmos, em seus textos, a repetição dos nomes dos personagens de forma excessiva, faremos questionamentos relacionadas às palavras que elas escolheram para se referir aos personagens das histórias, possibilitando que percebam a necessidade de conhecer uma maneira de evitar repetições excessivas.

Consigna: Percebam que essa palavra se repetiu demais. Vocês concordam que pode ficar assim? O que podemos fazer para evitar essas repetições? Como será que os autores adultos fazem? Vamos procurar saber?

Para apresentar a forma de utilizar palavras substitutas no texto, convidaremos as crianças para ouvir a proferição do conto *O príncipe sem sonhos*, de Márcio Vassallo e Mariana Massarani (1999). Esse conto pode possibilitar que as crianças percebam a função das diferentes palavras utilizadas para se referir ao personagem principal. O texto será projetado em tela

compartilhada, pelo aplicativo de videoconferência. Depois de conhecermos a história, discutiremos, identificaremos e registraremos como o personagem principal foi apresentado por meio de diferentes nomes.

As crianças serão orientadas para criar uma ferramenta de registro do nome do protagonista e das diferentes palavras utilizadas no texto para substituí-lo. Como sugestão de ferramenta, apresentaremos o quadro de registro de palavras substitutas (Quadro 9).

Quadro 9 – Quadro da criança para organizar palavras substitutas

6	Quadro de palavras usadas para substituir o nome do personagem principal do conto

Fonte: Elaborado pelo autor.

O uso desse quadro pode favorecer a percepção das crianças da possibilidade de utilizar diferentes palavras para designar a mesma coisa e, com isso, ter condições para evitar repetições excessivas nos seus textos.

Também prevemos que poderemos observar, nos textos das crianças, o emprego de conectivos de forma inadequada, ou seu uso em pequeno número. Nessas situações, faremos questionamentos relacionados às maneiras como decidiram ligar as orações dos textos, possibilitando que avaliem seus escritos e sintam necessidade de aprender maneiras de criar textos coesos.

Consigna: O que você quis dizer com essa palavra? Você acha que as pessoas vão entender assim? Parece-me que essa palavra não tem o sentido que você quer dizer. O que precisamos colocar no texto para dar continuidade à história? Parece-me que falta alguma palavra para fazer sentido. O que você acha? Como será que os autores adultos fazem? Vamos procurar saber?

Para apresentar os modos de utilizar os conectivos, utilizaremos o conto *A vaca que botou um ovo*, de Andy Cutbill e Russell Ayto (2019). Projeção o conto em tela compartilhada, pelo aplicativo de videoconferência, faremos a proferição dele, discutiremos e registraremos com as crianças as palavras que ligam os fatos de diferentes maneiras e dão encaminhamento à história, evitando que fique confusa e sem sentido. Faremos registros em quadro branco e as

crianças serão orientadas para buscar meios de registrar o que aprenderam. Como sugestão, apresentaremos um quadro de registro de palavras que, à semelhança das pontes desenhadas nele, funcionam como ligações, ou seja, ligam os acontecimentos da história (Quadro 10).

Quadro 10 – Quadro da criança para lembrar de termos conectivos

8	Quadro de palavras usadas para ligar os acontecimentos de uma história

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao criar seus contos, as crianças podem inserir marcas nos textos para indicar as falas dos personagens. Ao percebermos, em seus textos, a dificuldade de marcar as falas dos personagens utilizando modos convencionais, faremos questionamentos para gerar reflexão e necessidade de aprender os modos de inserir as falas dos personagens na narrativa.

Consigna: O que significa essa parte do seu texto? Como sabemos que esse trecho é a fala do personagem? Como identificamos a fala dos personagens nos contos? Vamos observar em um conto como podemos resolver isso?

Para apresentar, o modo de inserir o diálogo na narrativa, faremos a proferição do conto *A caixa de Jéssica*, de Peter Carnavas (2010). Faremos a projeção do conto em tela compartilhada, pelo aplicativo de videoconferência, e, em seguida, proporemos uma discussão dos modos de inserir as falas dos personagens no texto. As crianças serão orientadas para identificar no conto os verbos que indicam o início ou o final dos diálogos dos personagens. Além disso, discutiremos sobre outros verbos que podem ser utilizados nos textos com essa função e registraremos alguns deles em um quadro branco. Em seguida, as crianças serão orientadas para identificar as palavras que indicam as falas dos personagens e os sinais de

pontuação que marcam o início e a interrupção delas. Elas serão incentivadas a criar meios para fazer seus registros.

Para favorecer o uso da linguagem de forma artística nos contos das crianças, podemos fazer questionamentos para possibilitar que elas percebam que podem utilizar recursos estilísticos para conferir mais expressividade e beleza aos seus contos e, com isso, possam sentir necessidade de aprender a utilizar alguns recursos, como a onomatopeia (criação de efeito de imitação de sons), o eufemismo (criação de efeito de suavidade) e a hipérbole (criação de efeito de ênfase através do exagero), entre outros.

Consigna: Vocês sabiam que os autores “brincam” com a escrita? Para deixar o texto mais interessante, podemos criar efeitos especiais. Vamos observar como os autores fazem?

Para apresentar modos de utilizar recursos estilísticos, podemos utilizar os próprios textos das crianças, que podem oferecer oportunidades para utilizar diferentes recursos. Também prevemos a proferição do conto *O guarda-chuva do vovô*, de Carolina Moreyra e Odilon Moraes (2013). Ele pode possibilitar às crianças perceberem os modos de utilizar o eufemismo e a hipérbole. Faremos a projeção do conto em tela compartilhada, pelo aplicativo de videoconferência, e proporemos fazer a proferição da história. Em seguida, discutiremos com elas o emprego das palavras utilizadas no texto para criar efeitos de suavidade e de ênfase. As crianças serão orientadas para fazer seus registros.

A maneira de articular texto e imagem também pode ser um aspecto a ser apresentado às crianças. As ilustrações fazem parte da narrativa, fornecem informações que podem estar ausentes no texto. Trata-se de utilizar a imagem para complementar, intensificar o significado do texto, e favorecer a compreensão da narrativa, tendo em vista que “a boa ilustração deve ser de complementariedade” (FARIA, 2012, p. 40-41).

Durante o momento para criar as ilustrações dos contos, buscaremos problematizar as maneiras como as crianças ilustram suas histórias, para que (re)avaliem o papel desempenhado pelos desenhos e, com isso, a criação de necessidades de aprender maneiras mais sofisticadas de ilustrar.

Consigna: Como você pensa em ilustrar a história? Para que serve uma ilustração? Elas apenas mostram na forma de desenhos o que está escrito? Vocês já observaram como os autores ilustram as histórias? Acho que eles revelam detalhes da história que estão somente nos desenhos. Podemos aprender com eles, o que acham?

Para apresentar as maneiras de relacionar texto e imagem, faremos a projeção em tela compartilhada, pelo aplicativo de videoconferência, do conto *Uma chapeuzinho vermelho*, de Marjolaine Leray (2012), e realizaremos a proferição da história para as crianças. Em seguida, discutiremos a respeito das maneiras utilizadas pela autora para escolher e criar sentidos com as imagens – imagem em página dupla, imagem com efeito de movimento, imagem cortada etc. –, a fim de ampliar as possibilidades das crianças de produzir suas próprias maneiras de expressar por meio da ilustração (FARIA, 2012). Elas poderão utilizar o conto proferido na classe como ferramenta de trabalho, que disponibilizaremos na pasta do projeto no formato impresso, e criar outros meios para fazer seus registros.

Ademais, prevemos que, em determinado momento, as crianças chegarão a uma versão dos contos que julgarão satisfatória. Nesse momento, faremos comentários e perguntas para deixar claro que ainda será preciso realizar uma “limpeza ortográfica” e realizar os últimos ajustes nos textos. Para isso, convidaremos as crianças para fazer um momento coletivo de proferição dos contos, pelo aplicativo de videoconferência, de modo que todos possam observar as versões preliminares de publicação dos textos e sugerir melhorias, com base nas ferramentas de escrita e nos modos de ação aprendidos durante o Projeto de Trabalho, de forma que os autores possam arrumar os últimos detalhes em seus textos.

Ademais, durante os momentos em que ajudarmos as crianças a arrumar seus contos, realizaremos manifestações verbais (afetivamente influenciadas) no plano social para possibilitar que percebam verbalmente suas reais capacidades de dominar modos de ação e ferramentas para criar textos bem elaborados.

Consigna: Os contos estão prontos para ser divulgados? Faltam alguns ajustes, arrumar algumas palavras. Concordam? Vamos fazer isso juntos? Muito bem, você conseguiu arrumar seu texto e, agora, ele pode ser publicado; Percebeu que, agora, você consegue utilizar várias ferramentas para deixar seus textos bem elaborados?

Material utilizado: Pasta com os instrumentos de escrita das crianças; Projetor de imagens e vídeo; Computador.

4 QUARTA FASE: FINALIZAÇÃO DO PROJETO DE TRABALHO E PUBLICAÇÃO DOS CONTOS CRIADOS

4.2 Primeiro momento: Avaliação do Projeto de Trabalho e das aprendizagens

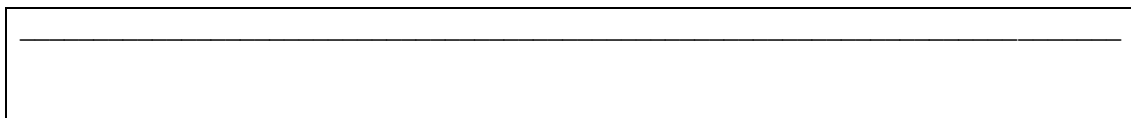
Tempo estimado: 1 encontro de 50 minutos.

Procedimentos: Para finalizarmos o Projeto de Trabalho, precisaremos realizar uma avaliação do trabalho realizado e das aprendizagens. Nos reuniremos com as crianças, pelo aplicativo de videoconferência e, com base no painel de organização do Projeto de Trabalho da turma fixado na sala de aula virtual, iremos não só comparar os objetivos propostos inicialmente com o lugar a que chegamos e avaliar nossas ações, mas também refletir sobre o que funcionou bem e o que não funcionou, os motivos das dificuldades e as possíveis melhorias a ser feitas em projetos futuros.

Os resultados das avaliações serão registrados pelas crianças em uma ferramenta de avaliação do Projeto de Trabalho que entregaremos a elas (Quadro 11). O objetivo será registrar observações importantes do nosso percurso na atividade de criação e publicação de contos, como os obstáculos enfrentados, as maneiras de superá-los, os procedimentos aprendidos para melhorar a prática de criação de textos e as sugestões de melhorias para projetos futuros.

Quadro 11 – Quadro da criança de avaliação do Projeto de Trabalho

Minha avaliação do Projeto de Trabalho
O que consegui fazer bem: _____ _____
Tive mais dificuldades em: _____ _____
O que eu fiz para resolver as dificuldades: _____ _____
Sobre minhas aprendizagens
O que eu aprendi: _____ _____
Outras aprendizagens: _____ _____
Sugestões de melhorias para os próximos projetos: _____



Fonte: Adaptado de Jolibert (1994).

Material utilizado: Computador; Aplicativo de sala de aula virtual; Aplicativo de videoconferência; Quadro de avaliação do Projeto de Trabalho.

4.1 Segundo momento: Lançamento e publicação dos contos

Tempo estimado: 1 encontro de 50 minutos.

Procedimentos: Após finalizarmos os contos, reuniremos todo o material e enviaremos para uma gráfica, de modo que os textos possam ser diagramados e transformados em livros impressos. Também disponibilizaremos os livros das crianças nossa página na internet, de modo que possamos encaminhar os livros aos potenciais leitores.

De acordo com as decisões tomadas a respeito da socialização dos resultados do projeto, tais como apresentação para toda a escola, momento de fotos e autógrafos, produção de desenhos animados etc., prepararemos as condições materiais requeridas, como a organização do espaço, do tempo e materiais. No entanto, prevemos que, após a impressão dos livros, faremos uma tarde de lançamento na escola, para que as crianças possam apresentar suas produções aos colegas, aos professores, aos demais funcionários da escola e aos pais/responsáveis. As crianças serão incentivadas a interagir com o público para que realizem avaliações pragmáticas do produto da atividade delas. Durante esse momento, prevemos a realização de manifestações verbais (afetivamente influenciadas) no plano social para possibilitar que as crianças percebam verbalmente suas reais capacidades de criar contos e de ter suas produções publicadas na internet e no formato impresso. Além disso, prevemos que as crianças serão reconhecidas e parabenizadas por seus trabalhos nas avaliações pragmáticas com o público.

Tendo apresentado nosso plano didático experimental, no próximo capítulo, discutimos o processo do desenvolvimento do ato de escrever autoral das crianças que participaram do Projeto de Trabalho.

4 A HISTÓRIA DO DESENVOLVIMENTO DO ATO DE ESCREVER AUTORAL

Para estudar, experimentalmente, o modo como ocorre o desenvolvimento do ato de escrever autoral de crianças de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental na atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital e fornecer uma explicação científica do desenvolvimento dessa função psíquica superior, nosso trabalho consiste em decompor o objeto da pesquisa em um processo, focalizando, de forma ordenada, seus mais representativos momentos. Dessa maneira, podemos criar condições para explicar a história do desenvolvimento do ato de escrever autoral da criança.

Para isso, neste capítulo, apresentamos a trajetória de realização do Projeto de Trabalho Experimental feito com as crianças participantes da investigação e analisamos os dados gerados na pesquisa em busca da causa e dos principais momentos do processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral, de modo a estabelecer uma sequência ordenada de cinco episódios (partes do todo) que se complementam uns aos outros, possibilitando reconstituir o processo e os meios de desenvolvimento do ato de escrever autoral, desde sua gênese social.

4.1 Primeiro episódio: Formulação do objetivo de escrever o próprio conto

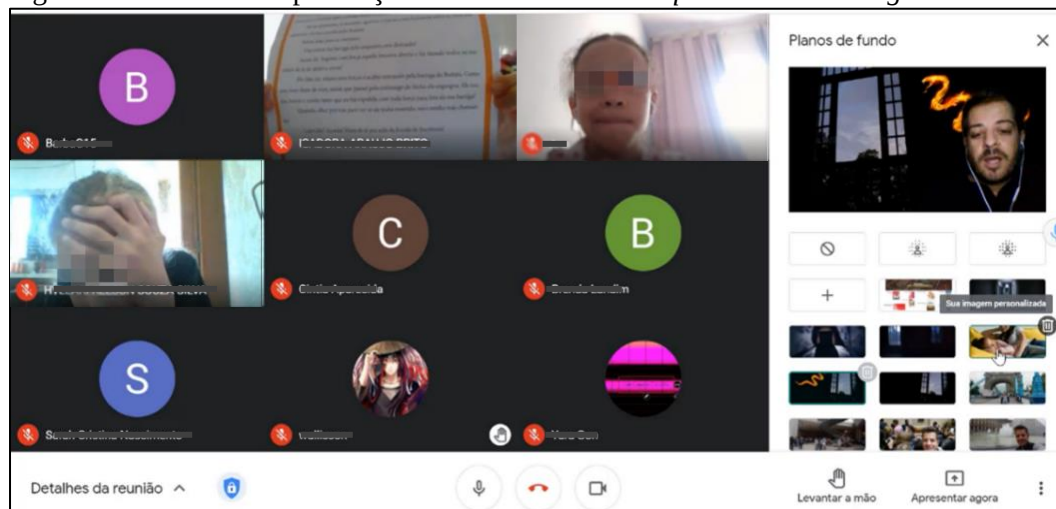
Nos dois primeiros encontros do Projeto Escola de Autores, as crianças puderam participar de uma situação social dramática com três contos bem elaborados. Para isso, inicialmente, apresentamos a página do Projeto na *internet*⁴⁷ com algumas informações introdutórias, um espaço para ter acesso a alguns livros digitais de literatura infantil e um espaço destinado à publicação de novas produções. Conversamos sobre diferentes histórias que elas conheciam, com ênfase em suas histórias favoritas. Então, fizemos perguntas, como “Por que as pessoas contam histórias?” e “Por que gostamos de histórias?”, buscando refletir, coletivamente, a respeito do efeito da arte literária (experiência de sentimentos), focalizando a necessidade humana de vivenciar diferentes sentimentos.

Em seguida, convidamos as crianças para conhecerem três histórias. Realizamos a proferição de três contos, que elas ainda não conheciam. Um deles foi criado por um adulto – *Uma chapeuzinho vermelho*, de Marjolaine Leray (2012) – e os outros dois foram criados por crianças de Juiz de Fora (MG) que participaram de um projeto colaborativo de escrita de contos – *De noite*, de Yasmin Santiago de Oliveira Santos (2016), e *O dia em que entrei na barriga da*

⁴⁷ Para saber mais, acesse encurtador.com.br/bnsIR.

Boitatá, de Gabrielle Cristina Soares dos Santos (2016). Na Figura 2, apresentamos um momento do nosso encontro, que foi realizado por meio do aplicativo *Google Meet*.

Figura 2 – Momento de proferição da história *O dia em que entrei na barriga da Boitatá*



Fonte: Arquivo do autor (2021).

Nesse momento, fazíamos a proferição do conto *O dia em que entrei na barriga da Boitatá*. Utilizamos um plano de fundo com a imagem de uma cobra de fogo (canto superior direito da figura) e um efeito sonoro de modo a imitar o som da Boitatá. Acreditamos que, dessa maneira, poderíamos dar mais vida às histórias durante a proferição dos contos.

Depois de proferir cada conto, fizemos comentários e questionamentos para possibilitar às crianças expressarem os sentimentos experienciados ao conhecer as histórias, os sentidos que haviam atribuído a elas e as possíveis intenções dos autores ao escolher os caminhos seguidos para criar os contos. Dessa forma, as crianças puderam perceber verbalmente o efeito suscitado pela arte literária em razão dos caminhos seguidos pelos autores para criar as obras. Por exemplo, ao conversarmos sobre o conto *Uma Chapeuzinho Vermelho*, uma criança relatou o sentido que havia atribuído à história, afirmando ter percebido uma subversão intencional da autora em relação ao conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*, e duas crianças expressaram os sentimentos de alívio e de dó que puderam experienciar:

Professor-pesquisador: O que será que a Marjolaine pensou antes de escrever esse livro?

Paulo: Eu acho que eu entendi.

Vanilda (coordenadora pedagógica): Eu acho que ela pensou assim: vou dar o troco no lobo mau, agora quem vai ficar esperto é a Chapeuzinho Vermelho.

Paulo: **Mas também, eu acho que ela fez a junção da história da Chapeuzinho Vermelho, porque não tem um caçador na história da**

Chapeuzinho Vermelho? Praticamente, ela, é... alterou o modo caçador pra... é... A Chapeuzinho é praticamente a caçadora, né? (risos).

Vanilda: A caçadora. (risos).

Paulo: É!

Professor-pesquisador: Eu acho que muita gente ficou aliviada. Eu estava torcendo pra Chapeuzinho. Na outra história, o lobo que é o esperto. Agora, a Chapeuzinho foi mais esperta e quando terminou a história, eu falei “yes!”. Eu tava torcendo pra ela. A Haila falou “Ah, mas ela é má.”. Mas o lobo também não era mau na outra história? Eu fiquei aliviado quando li essa história.

Rafael: **Eu fiquei aliviado.**

Haila: **Eu fiquei com dó do lobo e aliviada.**

(Professor-pesquisador, coordenadora pedagógica, Paulo, Rafael e Haila, 25/05/2021, grifo nosso).

Os comentários feitos por Paulo, Rafael e Haila mostram como nossas conversas a respeito do efeito da arte literária e do papel dos autores, de escolher e de seguir caminhos próprios, podem ter possibilitado às crianças perceberem verbalmente que os autores adultos escolhem e seguem caminhos próprios para criar contos e para suscitar sentimentos a ser experienciados pelos leitores.

Depois de conversarmos sobre as três histórias, fizemos outras três perguntas utilizando a imaginação afetiva como ferramenta. Perguntamos “Que mudanças vocês fariam nelas [nas três histórias conhecidas] caso fossem os autores ou autoras?”, “Que histórias vocês contariam?” e “Que emoções⁴⁸ vocês provocariam com elas?”. Com essas perguntas, buscamos incitar as crianças a expressar suas opiniões e pontos de vista em relação aos caminhos seguidos pelos autores para criar os contos e suscitar sentimentos nas outras pessoas. Dito de outro modo, buscamos criar condições para que as crianças pudessem experienciar um drama social (conflito), resistindo ao poder da palavra dos autores, ou seja, aos caminhos seguidos por eles, e tivessem condições de resolver o conflito experienciado por meio da imaginação e dos sentimentos.

A imaginação afetiva parece ter possibilitado às crianças escolherem os caminhos próprios que seguiriam para resolver os conflitos experienciados numa situação imaginada, conforme aconteceu com Ian no momento em que conversamos sobre a obra *Uma Chapeuzinho Vermelho*:

Professor-pesquisador: Que sentimento ela (a autora) provocou em vocês no fim da história?

⁴⁸ Durante o experimento com as crianças, utilizamos o termo “emoções”. No entanto, agora, compreendemos que o termo “sentimento” aponta de forma mais adequada a função psíquica superior da afetividade (VIGOTSKI, 1987b).

Ian: Tio? É... se fosse eu que tivesse escrito essa história, eu não faria o lobo morrer engasgado, não. Eu faria a Chapeuzinho com uma, tinha uma faca atrás dela, lá. Já pulava no lobo, já rancava a cabeça dele, já rancava os dentes, aí fazia um colar de dentes. (Professor-pesquisador e Ian, 25/05/2021).

Ao cogitar a possibilidade de mudar a história, afirmando que, do seu ponto de vista, o Lobo não morreria engasgado, Ian parece ter oferecido resistência ao poder da palavra de Marjolaine e escolhido o próprio caminho para resolver o conflito. Esse fato nos aponta que ele pode ter vivenciado um drama social com a ajuda da imaginação. Para resolver o conflito dramático vivenciado, fez combinações novas e criou algo novo, afirmando que, em sua opinião, a Chapeuzinho arrancaria a cabeça e os dentes do Lobo e faria um colar com dentes. O comentário feito por Ian mostra como nossos questionamentos, utilizando a imaginação afetiva como ferramenta, podem ter possibilitado às crianças experienciarem o ato de resistir ao poder da palavra dos autores e de escolher caminhos próprios pra resolver seus conflitos, imaginariamente.

Além de conversar sobre as três histórias que sugerimos, propusemos conversar sobre outros contos e histórias de interesse das crianças, como desenhos animados, *animes*, lendas, histórias contadas na escola, em casa etc. Nesse momento, fizemos as seguintes perguntas: “Vocês gostaram de como essa história terminou?”, “Que mudanças vocês fariam nela?”, “Vocês fariam diferente?”, “Que histórias vocês contariam, se pudéssemos criar nossos próprios contos no projeto?” e “Que emoções⁴⁹ vocês provocariam com elas?”. Nossos questionamentos podem ter criado condições para possibilitar às crianças expressarem suas relações afetivas com diferentes narrativas da vida e suas opiniões e pontos de vista em relação aos caminhos que foram seguidos para criá-las, favorecendo a experiência de conflitos dramáticos, ou seja, de resistência ao poder da palavra (linguagem) dos outros, e a escolha de caminhos próprios que pudessem ser seguidos para resolver seus conflitos em uma possível atividade de criação de contos, com a nossa ajuda.

No Quadro 12, apresentamos exemplos de caminhos próprios das crianças, ou seja, caminhos que elas parecem ter escolhido e decidido seguir para criar contos inéditos no Projeto de Trabalho ao vivenciar dramas (conflitos) na situação social dramática em decorrência das nossas conversas e problematizações relacionadas aos caminhos que foram seguidos para criar as narrativas da vida de seu interesse.

⁴⁹ Durante o experimento com as crianças, utilizamos o termo “emoções”. No entanto, agora, compreendemos que o termo “sentimento” aponta de forma mais adequada a função psíquica superior da afetividade (VIGOTSKI, 1987b).

Quadro 12 – Mapeamento de exemplos de conflitos dramáticos que parecem ter sido vivenciados pelas crianças

Subconjunto dos dados	Enunciados da vida mencionados pelas crianças	Conflitos dramáticos que parecem ter sido vivenciados	Caminhos próprios das crianças para dar vazão aos dramas individuais
Momento em que as crianças puderam participar de uma situação social dramática com o conto <i>Uma chapeuzinho vermelho</i> .	Vanessa mencionou que já havia escutado alguns relatos a respeito de pessoas que lutaram contra o câncer, segundo ela, uma doença misteriosa. No entanto, afirmou desconhecer casos pontuais.	Vanessa afirmou que gostaria de criar um conto diferente de outros que ela conhecia, apontando que gostaria de criar uma história para deixar os leitores apavorados e com o desejo de que a realidade ficcional fosse diferente. Esse ponto de vista parece estar em conflito com o fato de que há autores que buscam satisfazer aos leitores, apresentando um desfecho emocionalmente equilibrado.	Vanessa criou um conto sobre duas pessoas, Giovana e sua filha, que faleceram depois de lutar contra o câncer. A história de Vanessa relata uma vida trágica das personagens e cria um drama dentro da narrativa ficcional.
	Haila mencionou alguns animes que gostava, como Naturo e Kami-sama ni Natta Hi (The day I became a God).	Haila afirmou que tinha uma opinião diferente de Kishimoto (autor de animes) em relação aos protagonistas dos <i>animes</i> japoneses. Para ela, seus personagens favoritos deveriam ser os protagonistas das histórias.	Haila criou uma história em torno de Susuki Hiroto, um personagem (com superpoderes) do anime japonês <i>Kami-sama ni Natta Hi</i> .
	Larissa e Dalila mencionaram que gostavam do anime Naruto e afirmaram que seus personagens favoritos eram Naruto, Sakura e Sasuke.	Larissa afirmou que a dupla faria uma história de humor com o personagem Sasuke. Esse ponto de vista parece estar em conflito com os fatos ocorridos no <i>anime</i> Naruto. Segundo Larissa e Dalila, a família de Sasuke havia morrido brutalmente como forma de pagamento pela vida e pela paz de todas as pessoas que moravam na	Larissa e Dalila criaram um conto, tendo como personagem principal Sasuke. Ele vivia feliz com sua família em uma fazenda. Depois de levar um coice de uma vaca no curral e quebrar o braço, Sasuke se curou e tudo ficou bem.

Momento em que as crianças puderam planejar a escrita de seus contos		Vila de <i>Konohagakure</i> . Para elas, esse fato não poderia acontecer, pois Sasuke é um dos principais personagens da história.	
	Isia e Paulo mencionaram que, uma vez, se perderam de seus pais no shopping e não gostaram do sentimento que experienciaram. Segundo eles, se sentiram angustiados e com medo. Também disseram que gostavam do desenho animado <i>Monster High</i> (escola de monstros) e do filme <i>Jurassic World</i> .	Isia e Paulo afirmaram que gostariam de criar um conto misterioso, em que os personagens se perdessem em uma floresta. No entanto, gostariam que os personagens realizassem aventuras para provocar sentimentos de felicidade e de alívio nos leitores. Esse ponto de vista parece estar em conflito com histórias reais ou fictícias que provocam medo e angústia nas pessoas.	Isia e Paulo criaram um conto sobre dois irmãos que se perderam em um acampamento escolar. Ao seguirem uma trilha na floresta em que eles estavam acampados, encontraram um homem bondoso que lhes ofereceu comida e os ajudou a encontrar o acampamento da escola. Todos ficaram aliviados e felizes.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os diferentes conflitos que podem ter sido vivenciados pelas crianças na situação social dramática apontam que o aspecto singular-particular do processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral pode ser atribuído à maneira como cada criança parece ter resistido ao poder da palavra (linguagem) de outras pessoas e escolhido caminhos próprios para dar vazão aos seus conflitos, isto é, para resolvê-los. No primeiro exemplo do quadro, podemos perceber como Vanessa parece ter escolhido o caminho de criação de um conto trágico em virtude da resistência à possibilidade de criar um conto semelhante aos contos que conhecia, pois afirmou que gostaria de criar uma história diferente, para deixar os leitores apavorados e com o desejo de que os fatos da realidade ficcional fossem diferentes. No segundo exemplo, mostramos como Haila parece ter escolhido o caminho de criar um conto fantástico em torno do personagem Susuki Hiroto em decorrência de sua resistência aos caminhos seguidos por Kishimoto (autor de animes) para criar a história *Kami-sama ni Natta Hi* (O dia em que me tornei Deus). Segundo ela, seus personagens favoritos deveriam ser protagonistas das histórias criadas por esse autor.

Além disso, nossos dados apontam que o desenvolvimento do ato de escrever autoral da criança pode ocorrer de forma colaborativa. Notamos que algumas duplas de crianças, como Larissa e Dalila, parecem ter escolhido um caminho próprio para criar um conto e dar vazão

aos seus conflitos. Para nós, isso significa que, ainda que um drama possa ser vivenciado pela criança de maneira singular, ela pode encontrar pontos de convergência entre seu conflito e os conflitos de outras crianças, ao vivenciar sentimentos semelhantes, possibilitando ao grupo criar, colaborativamente, um caminho próprio que possa resolver seus conflitos. No terceiro exemplo do quadro, mostramos como Larissa e Dalila parecem ter escolhido o caminho de criar um conto de humor em torno do personagem Sasuke em decorrência de um ponto de vista diferente em relação à realidade desse personagem. Segundo elas, era triste o fato de Sasuke ter ficado órfão no *anime*. No conto de Larissa e de Dalila, Sasuke vivia feliz em uma fazenda com sua família. Por fim, no quarto exemplo, mostramos como Isia e Paulo parecem ter escolhido o caminho de criar um conto realista em decorrência de uma opinião diferente em relação aos contos que suscitam medo e angústia dos leitores. No conto de Isia e de Paulo, dois irmãos perdidos em uma floresta encontraram ajuda e tudo ficou bem.

Com isso, queremos mostrar que, na situação social dramática, a experiência de dramas com a obra *Uma Chapeuzinho Vermelho* e com outras narrativas de interesse das crianças exerceu papel decisivo para vivenciarem conflitos dramáticos e, em decorrência deles, sob influência do desejo, escolher caminhos próprios para resolvê-los, favorecendo a formulação de intenções (vontade) de criar contos. Quando conversamos sobre diferentes histórias, resistindo aos caminhos seguidos pelos autores para criá-las, e sobre caminhos que as crianças seguiriam para criar as próprias histórias numa possível atividade de criação de contos, elas puderam formular a intenção (vontade) de criar contos. Por exemplo, durante nossas conversas, Ian manifestou sua intenção de criar uma história, com a nossa ajuda.

Professor-pesquisador: O que faz você decidir contar uma história e não outra?
O que faz você decidir o que vai contar?

Ian: **Não... como eu vou fazer a história que o senhor vai ajudar nós, o título e o desenho já tá na minha cabeça... O menino que tem medo das sombras.**

Professor-pesquisador: O menino que tem medo das sombras? Olha, que interessante!

Ian: Da sombra!

Professor-pesquisador: Aaa, da sombra! E essa ideia, você pensou em alguém ou alguma coisa pra ter ela? Como você chegou a essa ideia?

Ian: Sim. O lobo mau... era... tem essa história da Chapeuzinho... era só olhar para a cabeça dele que parecia uma sombra. (Professor-pesquisador e Ian, 26/05/2021, grifo nosso).

Ao percebermos que as crianças podiam formular a vontade de criar contos, convidamos a turma para tratar da nossa proposta de atividade, de modo que pudéssemos formular, coletivamente, o objetivo da atividade experimental de criação e publicação de contos no

ambiente digital. Para isso, conforme mostramos a seguir, retomamos a discussão da ideia de criar um livro digital de histórias que sugerimos às crianças no momento em que apresentamos o Projeto Escola de Autores.

Professor-pesquisador: **A Eunice perguntou, assim, no encontro passado: O que a gente vai fazer? A gente vai fazer um livro? Cada um vai fazer um livro? A gente vai fazer um livro juntos? Como vai ser? Então, no encontro de hoje, vamos pensar sobre isso. O que vocês acham?**

Rafael: Eu acho...

Paulo: Eu acho que a gente faz nossas próprias histórias, só que diferente.

Professor-pesquisador: Cada história vai ser um livro ou depois a gente junta todas as histórias num livro só? O que vocês acham?

Paulo: **Eu acho que uma história podia ser um capítulo diferente.... de livro.**

Professor-pesquisador: A ideia do Paulo é interessante. O que vocês acham?

Rafael: Gostei.

Isia: **Eu gostei da ideia dele. Porque cada um faz a sua capa própria de acordo com sua história,** porque se pôr todos os livros juntos, aí teria que colocar um pouquinho de cada, fica muito bagunçado, tipo aqueles livros de histórias pra dormir, sabe? que tem um monte de desenho. Fica muito bagunçado.

Professor-pesquisador: Então vou escrever aqui o nosso objetivo. Vamos fazer livros com capas separadas, de acordo com cada história.

Paulo: **Ô, professor, eu pus assim: o que iremos fazer? Fa...histórias com capas diferentes.** (Professor-pesquisador, Rafael, Isia e Paulo, 26/05/2021, grifo nosso).

Quando foram incentivadas a se posicionarem como responsáveis pelo projeto, uma criança sugeriu que o grupo criasse várias histórias com capas individuais. Todos pareciam ter concordado com a ideia. Então, decidimos que o objetivo do Projeto de Trabalho – ou seja, da atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital – da turma seria criar vários contos, individualmente ou em dupla. Os livros criados seriam divulgados na escola e na comunidade, nos formatos impresso e digital.

Depois de formularmos o objetivo do projeto, previmos, coletivamente, as ações necessárias à realização dele. As crianças deram sugestões pertinentes de ações que poderiam ser realizadas para alcançar o objetivo formulado pela turma:

Professor-pesquisador: Nós precisamos de uma lista de coisas pra fazer e realizar o projeto, né? O que temos que fazer?

Paulo: Concentração.

Professor-pesquisador: Sim! Nós precisamos ter concentração. É importante. Mas para construir um livro, precisa saber o que realmente é um conto. Vocês sabem tudo que tem que ter num conto?

Paulo: Sim! (levantou a mão para pedir a palavra). Ó, um conto, é um.... é ficção, você tem que dar início e fim pra história, por exemplo, era uma vez

uma princesa. O meio, ela foi (inaudível). Por exemplo, no meio, lá, ela foi atacada por um (inaudível) no final. Ela viveu feliz para sempre. Entendeu?

Professor-pesquisador: Certo. E todo mundo concorda com o que o Paulo disse ou é melhor colocar aqui, ó, que nós precisamos saber o que realmente é um conto? Ele disse algumas coisas, mas tem mais. Todos sabem tudo que precisa ter num conto?

Paulo: Mas, eu acho que, bem, a sua ideia tem que ser estudar primeiro o conto, porque tem umas pessoas que não pode saber.

Ian: Tem que estudar!

[...]

Ian: Fazer a história com carinho.

Professor-pesquisador: Isso! Fazer a história com carinho, ou seja, pensar com carinho...

Lara: Pensar bem antes de fazer.

Professor-pesquisador: ...antes de fazer. Muito bem lembrado. Isso! Eu vou anotar assim, ó, planejar com carinho.

Ian: Tio? Eu ia pôr planejamento da história.

[...]

Professor-pesquisador: Também é importante que a gente conserte os textos?

Paulo: Bem... tipo assim. Você tem que olhar dez mil vez antes de postar o livro. Tem que ver se tá tudo corretamente. Todas as palavras certas, no lugar certo, parágrafo certo.

Ian: É, senão sai alguma coisa errada. (Professor-pesquisador, Paulo, Ian e Lara, 31/05/2021).

Esse momento de trabalho coletivo ilustra como o objetivo da atividade das crianças que se formava na situação social dramática pode ter adquirido a função dirigente (motivadora), transformando-se em motivo-objetivo. A previsão das ações necessárias à realização do Projeto de Trabalho, criando as condições reais para realizar a atividade, pode ter favorecido a transformação do objetivo das crianças em força motivadora, isto é, na necessidade de alcançá-lo para obter satisfação ao criar e publicar contos inéditos. Ao se envolverem ativamente no planejamento das ações da atividade, as crianças demonstraram que a necessidade de atingir o objetivo pode ter orientado seu pensamento e seu comportamento durante a realização do Projeto de Trabalho da turma, possibilitando que suas ações pudessem ser orientadas pelo motivo-objetivo da atividade.

As ações do projeto foram inseridas em um quadro. Utilizamos o recurso Planilha do aplicativo *Google Sala de Aula*, denominando-o Projeto de Trabalho do 5º ano (Figura 3). Inserimos o objetivo da atividade e as ações que deveriam ser realizadas para chegar ao final do projeto, como planejar a escrita dos textos, estudar o que faz com que um texto seja considerado um conto, escrever as histórias, arrumar os textos e preparar para divulgá-los. À medida que cumpriam seus objetivos parciais (ações), as crianças registravam no quadro marcando um x no local correspondente.

Figura 3 – Cronograma do Projeto de Trabalho das crianças

Projeto de trabalho - 5º ano								
Escola M. S. J. de Superino Rodrigues								
Objetivo / O que vamos fazer? Vamos fazer livros com capas separadas, de acordo com cada história de cada autor. Em duplas ou sozinho, como a gente preferir.								
Nossas ações								
	O quê?	Onde?	Quando?	Cumprimos?				
6	Pensar com carinho antes de fazer. Planejar a história.	Google Sala de Aula (Google Meet e na escola)	Maio	x				
7	Procurar saber o que realmente é um conto	Google Sala de Aula (Google Meet e na escola)	Junho	x				
8	Escrever as histórias	Google Sala de Aula (na escola e em casa)	Julho, Agosto e Setembro	x				
9	Ler várias vezes e consertar os textos	Google Sala de Aula (Google Meet e na escola)	Setembro e outubro	x				
10	Ter concentração	Durante a realização dos textos e o conserto deles		x				
11	Produzir ilustrações	Em casa e na escola	Novembro	x				
12	Divulgar na comunidade e na internet	Na escola e por videoconferência, com a ajuda do professor	Novembro e dezembro	x				

Fonte: Arquivo do autor (2021).

Para organizar o projeto de composição de histórias das crianças no interior do projeto guarda-chuva denominado Escola de Autores, utilizamos o aplicativo *Google Sala de Aula* (Figura 4). As crianças tinham acesso ao aplicativo por meio de seus e-mails institucionais.

Figura 4 – Organização do projeto das crianças no interior do projeto Escola de Autores

The screenshot shows the Google Classroom interface for the 'PROJETO: ESCOLA DE AUTORES' project. The interface is organized into a sidebar on the left and a main content area on the right. The sidebar lists various activities and their dates. The main content area displays the details of the selected activity, including its title, description, and date. The activities listed are:

- BEM-VINDOS AO PROJETO...** (Última edição: 21 de mai. de ...)
- Por que esse projeto foi criado?** (Última edição: 21 de abr. de ...)
- 1º passo: por que as pessoas contam histórias?** (Última edição: 21 de abr. de ...)
- 2º passo: vamos planejar nosso projeto?** (Última edição: 22 de jun. de ...)
- 3º passo: afinal, o que é um conto?** (Última edição: 22 de jun. de ...)
- Conto: O dia em que eu cai na barriga do Bo...** (Última edição: 26 de abr. de ...)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na aba Atividades, criamos dois tópicos com informações a respeito do nosso projeto-guarda-chuva e sete tópicos sequenciais, de modo a organizar as ações previstas para a realização do Projeto de Trabalho das crianças com as ferramentas desenvolventes que construímos (quadros, fichas, contos etc.).

Agora, podemos sintetizar nossas reflexões neste primeiro episódio. Obtivemos condições de compreender como a vivência de dramas em relação aos caminhos que os autores de contos, e de outros enunciados da vida (narrativas), seguiram para criá-los pôde favorecer o desenvolvimento gradual da vontade das crianças de criar a própria palavra (um conto) e de formular o objetivo da atividade experimental de criação e publicação de contos no ambiente digital. Assim, as condições que possibilitaram às crianças se envolverem na atividade experimental parecem ter sido produzidas por meio da experiência de dramas sociais com contos e outras narrativas e da possibilidade de escolher caminhos próprios de resistência.

Queremos enfatizar que o momento de formular o objetivo da atividade das crianças, por meio da vivência de dramas na situação social dramática, foi importantíssimo, pois, assim, elas puderam se envolver em uma atividade verdadeiramente desenvolvente e ter chances de desenvolver o pensamento teórico e personalidade em suas máximas possibilidades. Portanto, os dramas vivenciados com diferentes enunciados da vida (contos, desenhos animados, *animes* etc.) parecem ter sido condições causais para desencadear o processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral das crianças na atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital. Sem um drama vivenciado com um enunciado da vida (contos, *animes* etc.) e a escolha de um caminho próprio para resolver o conflito dramático vivenciado, as crianças poderiam ter tido poucas chances de ter autodomínio do comportamento e de se envolverem na atividade experimental, ou seja, eleger motivos sob influência do desejo, formular a intenção de agir (vontade) e formular, coletivamente, o objetivo da atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital, com a nossa ajuda.

Nosso estudo aponta que as crianças passaram por, pelo menos, cinco etapas até o momento da formulação do motivo-objetivo da atividade experimental e do planejamento de ações para realizá-la: a) a etapa do conhecimento do efeito da arte literária e do papel dos autores na prática cultural de criar histórias; b) a etapa da experiência coletiva de um drama social e da escolha da própria palavra (próprio caminho) de resistência, sob influência dos sentimentos, utilizando a imaginação como ferramenta; c) a etapa da vivência de um drama social e da escolha da própria palavra (próprio caminho) de resistência, sob influência dos sentimentos; d) a etapa da formulação da intenção de resolver o drama vivenciado mediante a criação de um conto; e) e, finalmente, a etapa da formulação do motivo-objetivo da atividade de criar e

publicar contos e do planejamento das ações previstas para a realização dela. Essas etapas marcam uma sequência ordenada de partes que podem complementar umas às outras, possibilitando a reconstituição da gênese (ponto inicial de formação da função psíquica) do processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral.

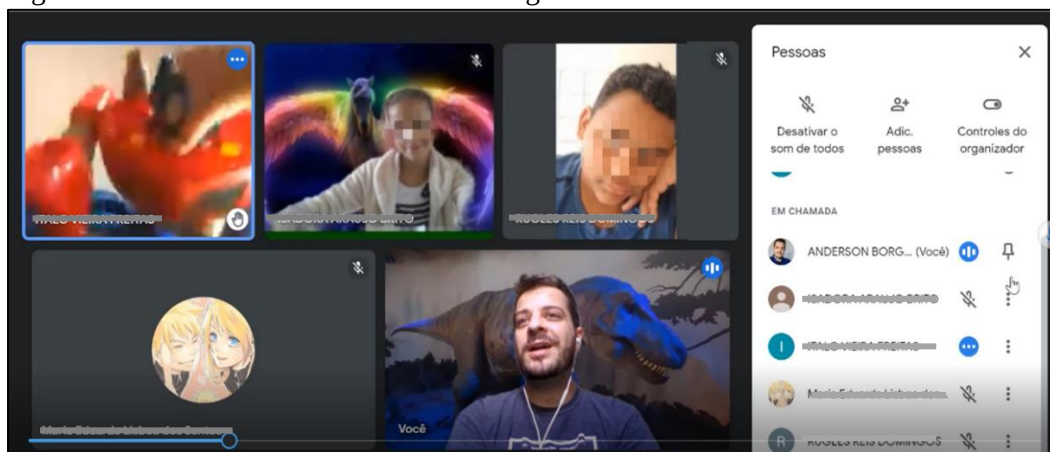
Portanto, a análise dos dados obtidos confirma que a formulação do motivo-objetivo da atividade experimental e a previsão das ações necessárias para realizá-la ocorreram em razão da vivência de dramas sociais e das possibilidades de resolvê-los. As relações sociais dramáticas (interpsicológicas), ou seja, a experiência coletiva de um drama social e das possibilidades de resolvê-lo, parecem ter sido transformadas em relações psicológicas dramáticas (intrapsicológicas), criando condições para as crianças vivenciarem dramas com enunciados da vida e escolherem seus próprios caminhos para dar vazão aos conflitos vivenciados. A possibilidade real de resolver seus conflitos mediante a criação dos próprios contos, seguindo os caminhos que puderam escolher, possibilitou às crianças formularem a vontade (intenção) de criar contos e o motivo-objetivo da atividade de criação e publicação de contos, com a nossa ajuda.

4.2 Segundo episódio: Desenvolvimento dos modos de ação e das ferramentas para planejar a escrita do conto

Depois de termos planejado um conjunto de ações para realizar o Projeto de Trabalho da turma, as crianças se prontificaram a dar início ao primeiro passo. Então, relembramos as ações previstas e, propositalmente, sugerimos seguir dois caminhos. Poderíamos começar pelo planejamento das histórias ou pela busca do conceito de conto, de modo que as crianças tivessem condições de reorganizar o cronograma de acordo com suas necessidades. Começar pelo estudo do conceito fez mais sentido para elas, pois, conforme uma criança já havia apontado anteriormente, muitas delas poderiam não conhecer esse conceito, isto é, a totalidade que contém as características que fazem com que determinado texto seja considerado um conto.

Nossa conversa sobre o estudo do conceito do gênero conto começou com alguns comentários e questionamentos a respeito do modo como as crianças poderiam descobrir o que realmente são as coisas. No entanto, nesse momento, uma criança nos interrompeu e fez uma pergunta para saber o que era mostrado na imagem do plano de fundo (um Pégaso) do aplicativo de videoconferência utilizado por uma colega (Figura 5).

Figura 5 – Momento de conversa sobre os significados das coisas



Fonte: Arquivo do autor (2021).

Então, decidimos utilizar a pergunta feita inesperadamente para conversar com as crianças sobre a importância de saber os significados das coisas e lhes possibilitar perceberem a necessidade de aprender uma maneira de obter esse tipo de conhecimento. Ao conversarmos sobre os modos de saber as diferenças entre um Unicórnio e um Pégaso, as crianças puderam perceber verbalmente a necessidade de encontrar um meio de conhecer os significados das coisas. Paulo mostrou como podia perceber a importância de sabermos os significados das coisas, explicando que precisávamos saber distinguir os diferentes significados:

Professor-pesquisador: Por isso eu achei interessante quando a gente colocou assim, ó, procurar saber o que realmente é um conto. A gente tem que ter um jeito de descobrir o que é realmente uma coisa, né? Por exemplo, a gente tá percebendo aqui que tem diferença entre um Unicórnio e um Pégaso. Como a gente faria pra descobrir, se a Maria Eduarda não contasse?

(As crianças permanecem em silêncio. Paulo movimenta a câmera e mostra o boneco do *Optimus Prime*, seu brinquedo. Todos riem).

Professor-pesquisador: Eu acho que pra gente saber o que realmente é uma coisa, é claro que a gente tem que olhar pra essa coisa, né? Teria que pegar um Pegasus e um Unicórnio e olhar bem pra eles. É importante a gente reparar os detalhes pra saber o que realmente é uma coisa. Por exemplo, o que realmente é um conto? O que define um conto?

Paulo: Ô, professor?

Professor-pesquisador: Sim!

Paulo: **Cê me lembrou dum negócio. É igual tipo assim, eu comparar uma Lamborghini com um Camaro. O qual é mais forte? Tipo assim, tem gente que pensa que um carro normal é igual um Camaro. Não é, não é igual. Por exemplo, a Lamborghini ela é mais rápida, o modelo dela é diferente, o V8, tudo.**

Professor-pesquisador: Isso! Então eu vou sugerir, pra gente resolver esse problema, vou sugerir que vocês peguem, na pasta do projeto, essa folha aqui, ó, pra gente fazer uma comparação. Esse quadro de perguntas eu acho muito importante. Tudo que a gente quiser saber o significado, inclusive do

Unicórnio e do Pégaso, a gente pode usar esse quadro. (Professor-pesquisador, Maria Eduarda, Lara e Paulo, 07/06/2021, grifo nosso).

Ao notarmos que as crianças percebiam a necessidade de buscar um modo de saber e de distinguir diferentes significados, sugerimos-lhes utilizarem um quadro de perguntas que elaboramos para estudar significados. O quadro de Isia (Figura 6) exemplifica como essa ferramenta foi utilizada como guia para as crianças realizarem as ações da atividade de estudo.

Figura 6 – Quadro de perguntas de Isia para estudar os significados das coisas

Quadro de perguntas para estudar os significados das coisas	
Quero saber o que realmente é	<u>Conto</u>
1 – O que parece ser a coisa mais importante em um(a)	<u>Conto</u> ?
2 – Essa ideia mais importante aparece em outros(as)	<u>Contos</u> ?
3 – Como é um desenho dessa ideia mais importante do(a)	<u>Conto</u> ?
4 – Caso esse desenho seja desmontado em partes, eu sei montar na ordem correta e explicar como fiz isso? O que acontece se as partes de um(a) <u>Conto</u> não seguirem uma ordem?	
5 – Agora sei o que realmente é um(a) <u>Conto</u> ? Como isso me ajuda?	

Fonte: Arquivo do autor (2021).

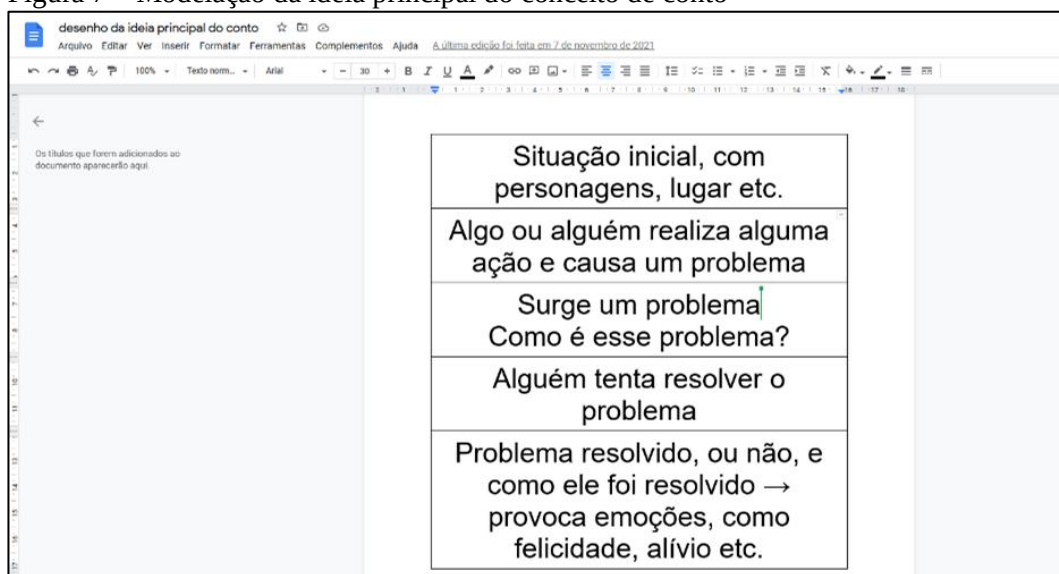
Fornecemos orientações sobre a importância de ler as cinco perguntas, de respondê-las para nós mesmos com base na observação de diferentes contos e de fazer os registros necessários para compreender os significados das coisas. Inicialmente, orientamos as crianças para registrarem, no topo do quadro, o nome do objeto cujo significado estudaríamos. Por meio das duas primeiras perguntas, conversamos sobre a ideia mais importante que poderia constituir o significado de conto. Para isso, proferimos o conto *O homem que amava caixas*, de Stephen Michael King (1997), e analisamos as características que pareciam ser mais importantes nesse conto, comparando-as, posteriormente, com as características de outros contos que as crianças conheciam, como *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Marjolaine Leray (2012), e *O Príncipe sem Sonhos*, de Márcio Vassalo e Mariana Massarani (1999).

Com a terceira pergunta, fizemos com as crianças a elaboração de uma modelação (desenho que inclui palavras) para representar a ideia mais importante do conto. As crianças

foram orientadas para manterem na pasta do Projeto de Trabalho os registros realizados, para fazer consultas em outros momentos. Também disponibilizamos, no *Google Sala de Aula*, os registros produzidos coletivamente.

Na Figura 7, mostramos como formulamos, com as crianças, a modelação do núcleo do conceito científico do gênero conto, compreendendo-o como uma narrativa concisa constituída de uma situação inicial, com personagens, lugar e tempo, uma situação preparadora para o surgimento de um conflito, uma situação problemática, uma situação de restabelecimento da ordem e uma situação final, com desfecho, que pode suscitar diferentes sentimentos.

Figura 7 – Modelação da ideia principal do conceito de conto



Fonte: Arquivo do autor (2021).

A quarta pergunta possibilitou às crianças refletirem sobre a importância da ordem de apresentação das partes fundamentais do conto, conforme elaboramos na modelação. Com as crianças de 5º ano do Ensino Fundamental, trabalhamos com contos que utilizam a ordem cronológica dos fatos. Quando alteramos, propositalmente, a disposição dessas partes e conversamos com as crianças sobre os efeitos provocados, elas demonstraram que podem ter compreendido que o sentido do conto era comprometido.

Por fim, por meio da quinta pergunta, as crianças puderam avaliar sua compreensão dos modos generalizados de ação incorporados no conceito estudado e refletir sobre a importância desse conhecimento para planejar a escrita do conto e para realizar a atividade, conforme observou Maria Luiza:

Professor-pesquisador: Na opinião de vocês, essas perguntas que a gente viu, elas ajudam?

(As crianças responderam, afirmando “sim”)

Professor-pesquisador: Minha intenção é essa. Saber se elas realmente ajudam. Por que vocês acham que elas ajudam? Como?

Maria Luiza: **Tudo que tem aí, é... é... se resume a como fazer uma história bem melhor, mais bonitinha e tudo mais. (apontando as mãos em direção ao quadro)**

Professor-pesquisador: Interessante! Porque tem as partes dela. Então, a partir dessas partes aqui, a gente vai saber como fazer, ne? Inclusive o Ricardo falou antes que concorda porque ajuda a gente a guardar na mente, um desenho, né? Uma organização do conto. (Professor-pesquisador e Maria Luiza, 24/06/2021, grifo nosso).

Ao apontar que, por meio do conceito de conto, era possível ter acesso àquilo que “resume a como fazer uma história”, Maria Luiza mostrou que compreendeu o conceito estudado como uma generalização, isto é, como um conjunto de modos generalizados de ação necessário à escrita de um conto. Para Rafael, o conceito estudado marcou o início de todo o trabalho de escrita dos contos:

Professor-pesquisador: Vocês acham que esse quadro de perguntas, aqui, é importante? Por quê?

Rafael: Ô, tio? Tipo assim... eu vou, tipo... **vai ser tipo a nossa identidade que a gente fez a nossa história. Daí, foi o começo de tudo que a gente fez.** É tipo isso. (Professor-pesquisador e Rafael, 24/06/2021, grifo nosso).

Nesse trecho, Rafael mostrou que compreendeu a importância dos modos generalizados de ação incorporados no conceito como ponto de partida fundamental para iniciar o planejamento da escrita dos textos e para realizar a atividade. Além disso, em outro momento, afirmou que esse tipo de conhecimento poderia ajudar a lembrar as ações necessárias para realizar a atividade:

Professor-pesquisador: Então, a última pergunta é “Como isso me ajuda? Saber o que realmente é um conto.”

Rafael: A relembrar, pra ajudar... a lembrar, **aaa, aaa, eu esqueci... aaa! vou voltar naquela folha que tá tudo anotado. Aí você vai ver que tá certinho.** Pra você não esquecer mais. (Professor-pesquisador e Rafael, 24/06/2021, grifo nosso).

Com isso, Rafael mostrou como as crianças podem ter compreendido o quadro de perguntas como ferramenta de controle para regular e avaliar suas ações no contexto do projeto.

Esse modo de organizar a atividade de estudo no contexto escolar, por meio de um quadro ordenado de perguntas, parece ter favorecido os processos de domínio do conceito

científico, dos modos generalizados de ação com ferramentas para ajudar as crianças a resolver a atividade de criação de contos (e outras atividades similares) e do método de estudo dos significados das coisas. Na atividade experimental, a atividade de estudo de conceitos científicos funcionou como um conjunto de modos de ação e de ferramentas fundamentais que as crianças puderam utilizar como meios necessários para estudar o conceito científico de conto, para orientar o pensamento e o comportamento durante a atividade e para planejar o caminho próprio que elas puderam escolher na situação social dramática para resolver o conflito dramático vivenciado, ou seja, para planejar seus próprios contos.

Da maneira como propusemos, a atividade de estudo de conceitos científicos possibilitou às crianças realizarem processos de reflexão, análise, síntese, planificação mental do conceito estudado, controle e avaliação das ações de estudo. Com isso, buscamos favorecer a capacidade das crianças de pensar, julgar fatos com base na realidade concreta (em suas contradições, não na obviedade aparente) e realizar a atividade de criar contos inéditos, pensando concretamente, isto é, percebendo verbalmente as conexões e as relações das coisas para além das aparências, com inteligência e autonomia gradativa.

Sabemos que a atividade de estudo de conceitos científicos pode favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico das crianças em idade escolar ao promover, ao longo de anos, o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos modos de ação com ferramentas, como a análise, a síntese, a reflexão e a planificação mental. Por outro lado, compreendemos que nossa investigação foi um estudo experimental sem precedentes na escola-campo e apresenta dados gerados em um curto período de tempo. Não dispomos de condições objetivas de pesquisa para reunir dados e evidenciar esse tipo de desenvolvimento nas crianças. No entanto, não queremos ignorar um fato notável ocorrido na ocasião de nossas observações que sugere o desenvolvimento em estágio inicial dessas capacidades. Mostraremos, a seguir, que, durante as discussões coletivas, duas crianças sugeriram uma modificação substancial em uma ferramenta que criamos e lhes apresentamos.

Depois de ter estudado o significado do gênero conto, as crianças se prontificaram a dar início ao planejamento das suas histórias, conforme a sequência estabelecida no cronograma de ações do Projeto de Trabalho. Fizemos perguntas e iniciamos uma discussão sobre a necessidade de planejar a escrita dos textos. Paulo sugeriu escrever as ideias em um quadro utilizando o aplicativo *Google Jamboard*. Nessas circunstâncias, em que buscávamos um modo de planejar a escrita, o grupo concordou que precisávamos fazer anotações. No entanto, algumas crianças não conseguiram ter acesso ao aplicativo sugerido por Paulo. Então, sugerimos à classe utilizar uma ferramenta para ajudar a planejar a escrita:

Professor-pesquisador: Como a gente vai começar a planejar as nossas histórias? No que a gente precisa pensar?

(As crianças permanecem em silêncio por um momento)

[...]

Paulo: Professor?

Professor-pesquisador: Sim.

Paulo: **Eu tô mandando um negócio no chat... é por causa que eu vi, isso aqui é muito interessante. A gente pode demonstrar as ideias aqui, ó. Vai lá no chat.** (Paulo enviou o link da ferramenta Google Jamboard pelo chat, uma lousa digital).

Isia: Pra mim, tá mostrando assim, ó... “Não foi possível ter acesso. Solicite acesso ou mude para uma conta que tenha acesso”.

(Os colegas e o professor tentam acessar a página, mas não conseguem)

Paulo: Por causa que, é um negócio...vai lá em quadro e aí pode... escrever nossas ideias. Entendeu?

Paulo: Aí, podia assim... todo mundo... fazer um quadro, aí, demonstrar as ideias por desenho. Tenta agora. Conseguiu?

Professor-pesquisador: Não.

Paulo: Ai, meu Deus! **É que minha ideia é assim, todo mundo... todo mundo fazer um quadro e demonstrar as ideias por desenho, por....**

Professor-pesquisador: Seguindo a ideia aqui, ó, que a gente já viu, de como é um conto, o que precisa ter pra ser um conto, a gente precisa anotar como vai ser a história, né? (Mostrando a modelação do conceito estudado). É isso mesmo, Paulo. Podemos anotar as ideias. **Então, na pasta de vocês tem essa folha aqui, essa ficha, que eu tô sugerindo pra vocês criarem, comecem a pensar e planejar a história (Mostrando a ficha de preparação para a criação do conto).** (Professor-pesquisador, Paulo e Lara, 28/06/2021, grifo nosso).

Sugerimos às crianças utilizarem a ficha de preparação para a criação de contos para preparar a escrita do conto, apontando que havia uma cópia dessa ferramenta na pasta do Projeto de Trabalho (Quadro 13).

Quadro 13 – Ficha das crianças para preparar a escrita do conto

1	Ficha de preparação para a criação de contos
Para começar a criar um conto é preciso pensar em quê?	
Quem são os autores/escritores da história? _____	
Quem são os meus leitores? _____	
A história acontece em que lugar? _____	
Quais são os personagens? _____	

Como a situação está no início da história? _____
Que problema surge na história? _____
Como o problema é resolvido? _____
Como a situação fica no fim da história? _____

Fonte: Adaptado de Jolibert e Sraïki (2015).

Apresentamos a ficha às crianças e discutimos a relevância dessa ferramenta para registrar informações importantes e ajudá-las a orientar seu pensamento e comportamento durante o planejamento de suas histórias. A maioria das crianças se prontificou a utilizar a ficha. Uma dupla apresentou comportamento diferente do grupo. A necessidade de planejar a escrita do conto levou a dupla a recriar a ferramenta de planejamento que sugerimos. Depois de afirmar que havia diferentes maneiras de realizar o planejamento da escrita do conto, desde que seus elementos essenciais fossem considerados, Paulo descreveu sua maneira de planejar:

Professor-pesquisador: Vamos... vamos ajudar a Lara, então, a fazer algum tipo de organização numa folha do caderno dela? É... com base no que vocês fizeram, você e a Isia, é... o que a Lara não pode esquecer na hora de fazer o texto dela? Anota aí, Lara.

Paulo: **Tipo assim, você marca “1”, você tem que marcar tipo assim, você “1”, “2”... pra você saber o que cê vai fazer primeiro. Por exemplo, primeiro: que emoção que cê quer dar?** Segundo: qual vai ser o tema do livro. Terceiro: qual... é...vai ser o título. Quarto: qual vai ser o problema. Quinto: como vai ser o meio do livro, né., que tem que ter uma explicação no meio do livro. Aí, no final, cê tem que... ou no meio cê pode, tipo assim eu fiz um final, né. Depende da sua história. (Professor-pesquisador e Paulo, 29/06/2021, grifo nosso).

Segundo Paulo, era importante iniciar o planejamento do conto pela escolha do sentimento que se pretendia suscitar por meio dele, de modo que o planejamento das demais partes fosse orientado por essa decisão. O grupo concordou com a sugestão de Paulo e de Isia sobre a revisão da ficha de preparação do conto e, então, inserimos a pergunta “Que emoção quero provocar?”.

Os modos de ação com a ficha de preparação para criar contos foram importantes para possibilitar às crianças planejarem seus contos seguindo os caminhos próprios que elas

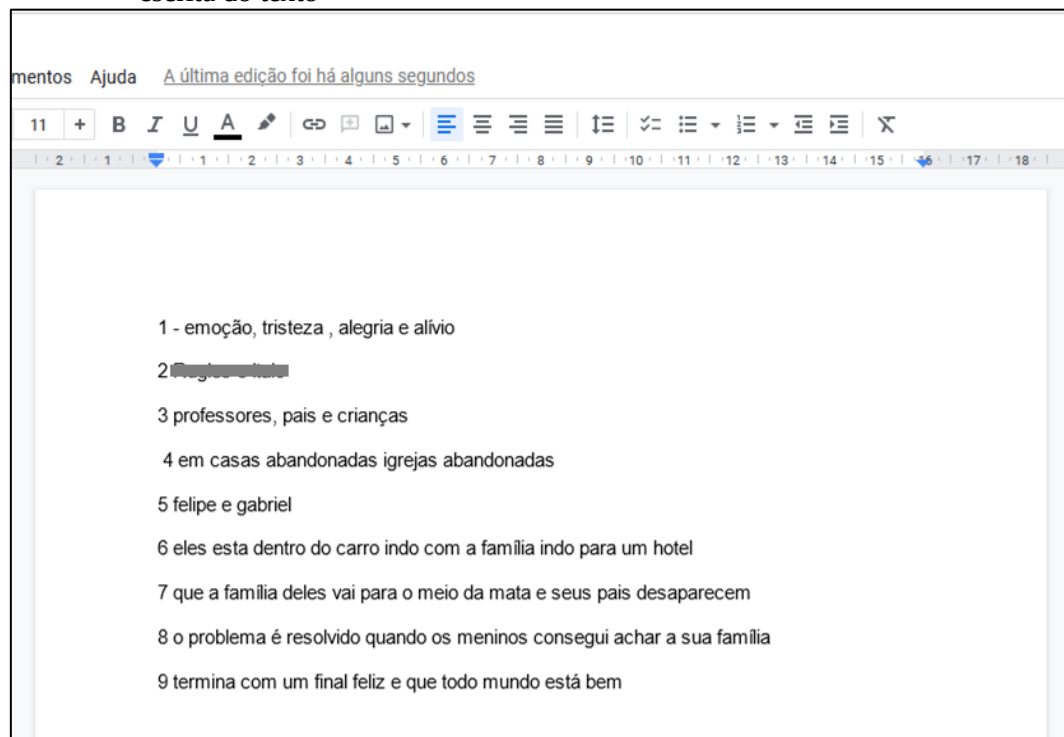
escolheram para resolver seus conflitos dramáticos. As Figuras 8 e 9 exemplificam como a ficha pôde ser utilizada pelas crianças.

Figura 8 – Ficha de planejamento do conto de Maria Eduarda e de Ricardo

1 Ficha de preparação para a criação de contos	
Para começar a criar um conto é preciso pensar em quê?	
Que emoção quero provocar?	Medo
Quem são os autores/escritores da história?	Escritores / ~~Alton~~ / Alton / ~~Alton~~
Quem são os meus leitores?	Amigos da escola e os professores.
A história acontece em que lugar?	em uma casa abandonada
Quais são os personagens?	Uma menina e um palhaço.
Como a situação está no início da história?	A menina está ansiosa no início
Que problema surge na história?	Uma pessoa chamada a seguir a menina
Como o problema é resolvido?	Ela pede muito e o palhaço vai embora
Como a situação fica no fim da história?	Tudo resolvido e feliz.

Fonte: Adaptado de Jolibert e Sraïk (2015).

Figura 9 – Planejamento de Paulo e de Rafael feito diretamente no local destinado à escrita do texto



Fonte: Arquivo do autor (2021).

Com a nossa ajuda, ao empregar os modos de ação com a ferramenta de preparação para criar contos, as crianças planejaram os detalhes dos caminhos escolhidos para criar seus próprios contos e suscitar sentimentos nos leitores. Por exemplo, na Figura 8, mostramos que, para seguir o caminho escolhido de criar um conto de terror com final feliz, envolvendo um palhaço e uma menina, Maria Eduarda⁵⁰ previu seus leitores em potencial e planejou os sentimentos de medo e de felicidade que gostaria de suscitar nas pessoas por meio da criação da história de uma menina que era perseguida por um palhaço nas ruas da cidade e, no final, conseguiu se salvar. Em outro exemplo, na Figura 9, podemos perceber que, para seguir o caminho escolhido de criar uma história de suspense com final feliz, envolvendo dois irmãos que viajavam com a família, Paulo e Rafael previram seus leitores em potencial e planejaram os sentimentos de tristeza, de alegria e de alívio que gostariam de suscitar através de seu conto por meio da criação da história de dois irmãos que se perderam em uma mata e, depois, reencontraram sua família.

Assim, podemos considerar que a sugestão de Isia e de Paulo demonstra certo nível superior de generalização psíquica e, portanto, de capacidade de reflexão, de análise, de síntese

⁵⁰ Inicialmente, Maria Eduarda e Ricardo planejaram o conto juntos, mas, depois de preencher a ficha de preparação, Ricardo decidiu que não gostaria de trabalhar em dupla e planejou seu conto sozinho. Maria Eduarda seguiu o caminho escolhido pela dupla para criar seu conto.

e de planificação mental. Essas são capacidades que, provavelmente, puderam lhes possibilitar julgarem e modificarem a ferramenta que sugerimos para orientar o planejamento dos contos. Nesse caso, o conhecimento geral parece ter sido relacionado ao conhecimento específico, favorecendo o poder de julgamento das crianças. Assim, esse fato ocorrido com Paulo e Isia aponta como pode ter sido importante o envolvimento das crianças na atividade de estudo de conceitos científicos, para o planejamento da escrita dos contos, para a realização da atividade e, possivelmente, para a realização de outras atividades fora do Projeto de Trabalho.

Portanto, neste episódio, obtivemos condições de compreender como os dramas vivenciados com contos, e com outros enunciados da vida (narrativas), e a escolha de caminhos próprios para criar contos e resolver os conflitos vivenciados, no contexto da situação social dramática, puderam favorecer a descoberta, o uso e o domínio gradual de modos de ação e de ferramentas como meios simbólicos de orientação do pensamento e do comportamento para planejar os detalhes dos caminhos escolhidos, ou seja, para planejar a escrita dos seus próprios contos. Sem utilizar um conjunto de ferramentas e de modos de ação para estudar o conceito de conto (atividade de estudo), a ficha de preparação e os modos de ação verbalizados para planejar contos, as crianças poderiam ter poucas chances de planejar a escrita de seus contos e de criá-los na atividade experimental, de modo a dar vazão aos seus dramas.

Para terem conseguido planejar os contos, as crianças passaram por, ao menos, seis etapas: a) a etapa da descoberta da necessidade de estudar o significado de conto; b) a etapa da descoberta do quadro de perguntas para estudar o significado de conto; c) a etapa da percepção verbalizada dos modos de estudar o significado de conto; d) a etapa da descoberta da necessidade de utilizar a ficha de preparação do conto a ser escrito; e) a etapa da descoberta da ficha de preparação do conto para planejar o conto a ser escrito; e f) a etapa da percepção verbalizada dos modos de utilizar a ficha de preparação do conto para planejar sua composição. Essas etapas constituíram um momento fundamental do processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral das crianças, porque explicam como elas podem ter planejado seus próprios contos, lhes possibilitando avançarem para alcançar o motivo-objetivo da atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital.

O planejamento dos contos parece ter sido favorecido pela realização da atividade de estudo do conceito de conto e do uso da ficha de preparação de contos, com a nossa ajuda. Ao fazermos questionamentos, com o objetivo de ajudar as crianças a perceber suas necessidades de saber o que realmente é um conto e de planejar a escrita dos contos e, depois de um momento para pensar, sugerir os modos elaborados para estudar o conceito de conto, com o uso do quadro de perguntas, e para planejar os textos, com a ficha de preparação de contos, possibilitamos às

crianças perceberem a necessidades de buscar meios de resolver esses problemas, de modo que pudessem encontrar, utilizar e planificar no pensamento as sequências de ação verbalizadas (modos de agir) e os meios simbólicos externos (ferramentas) para orientar seu pensamento e seu comportamento da melhor maneira possível ao planejar seus próprios contos.

4.3 Terceiro episódio: Desenvolvimento dos modos de ação e das ferramentas para escrever o conto

Depois de termos estudado, com as crianças, o conceito de conto e de planejar os contos que poderiam ser criados, demos início ao momento de criar os textos. Nesse momento, pudemos observar o quão complexo é, para a criança, o processo de domínio da estrutura estendida da linguagem escrita. Entre as crianças participantes da pesquisa, Haila chamou nossa atenção, por sua experiência com a leitura de diferentes *animes* publicados na *internet*, por um lado, e pela grande dificuldade de escrever textos, por outro. Assim como ocorre com outras crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao aprender a escrever textos, Haila demonstrou ter dificuldade em compreender que a escrita não representa diretamente o pensamento, mas que o pensamento é realizado por meio da escrita através da sua recomposição em palavras e significados. Em vista disso, buscamos explicar que a escrita deveria ser utilizada como linguagem estendida, detalhada, possibilitando a comunicação do pensamento por meio da decomposição de sua totalidade em palavras e significados distintos, de modo que o texto pudesse ser bem compreendido por outras pessoas que, ao ler, possivelmente estariam em tempo e local diferentes daqueles em que ele havia sido produzido.

No Quadro 14, apresentamos o conto de Haila, com os acabamentos finais. Nele, podemos perceber como ela parece ter conseguido utilizar a estrutura estendida da linguagem escrita para criar o conto.

Quadro 14 – Conto de Haila com os acabamentos finais

A HISTÓRIA DE UM SUPER-HERÓI	
	Autora: Haila
Era uma vez um menino chamado Suzuki Hiroto. Ele sempre ajudava as pessoas em perigo, menos as más pessoas. Suzuki era um menino bem estudioso e inteligente. Um super-herói! Ele tinha perdido seus pais quando tinha 4 anos de idade. Seus pais morreram de infarto do coração, então ele ficou órfão. Depois de um tempo, o menino foi morar com uma família bem diferente. Suzuki não se sentia bem com seus novos pais. Depois de alguns dias, Kian e Doru, pais adotivos de Suzuki, o colocaram numa escola municipal. No primeiro dia de aula, Suzuki	

percebeu que havia um valentão na escola que batia nas crianças, chamado Dokkan. Ele não gostou nada disso. Outro dia na aula de Educação Física, um menino, o mais estudioso da sala, foi derrubado na lama pelo Dokkan. Suzuki não gostou e deu uma lição no valentão. Todos foram para a diretoria. O diretor da escola falou para Dokkan que ele não podia bater no Toran. E explicou para o Suzuki que ele também não podia bater nos colegas. Os dois foram suspensos da escola.

Depois de algumas semanas de suspensão, na casa de Suzuki, alguns amigos de infância foram visitá-lo.

— Bom dia, Suzuki. Dormiu bem?

— Sim, Kian, dormi bem.

— Nossa! Você já tem 9 anos, né, Suzuki? Precisa se acalmar. Hoje você vai voltar para a escola — disse Kian.

— Tá bom.

— Olha, filho, eu vou com você na escola, ok?

— Sim, papai — concordou Suzuki.

Na escola, Suzuki pôde rever seus colegas.

— Oi, Toran. Tudo bem com você? — disse Suzuki, preocupado com o menino.

— Oi, Suzuki. Sim e você?

De repente, Dokkan passou pelos dois.

— Suzuki feio! Hahaha

— Dokkan, nos deixe em paz. Nossa!!

De repente, Suzuki teve uma surpresa. Seu pai pediu para ele reunir seus colegas. Pediu para chamar Dokkan também.

— Galera, bora fazer uma festa do pijama? — falou Doru, pai de Suzuki.

— Sim! — todos responderam, menos Suzuki.

Todos foram para a casa do Suzuki. Doru brincou com eles e conversou bastante sobre a amizade. Suzuki deixou de ser um garoto tão tímido e agressivo. Todos se tornaram amigos, até mesmo Dokkan, que deixou de bater nas crianças na escola.

Fonte: Arquivo do autor (2021).

Durante a criação do conto, tentamos ajudá-la com perguntas e comentários a respeito da estrutura pouco estendida da linguagem escrita utilizada em seu texto e do mecanismo de desenvolvimento da estrutura da escrita bem elaborada. Buscamos lhe possibilitar perceber verbalmente a necessidade de escrever de forma mais estendida, para dar sentido ao conto e para que o(s) outro(s) pudessem compreendê-lo. Como meio de resolver o problema, lhe sugerimos fazer algumas perguntas a si mesma, em relação ao texto, por exemplo, “No texto está escrito o que eu quero dizer?”.

Conforme mostramos a seguir, tentamos ajudar Haila a perceber que a compreensão da história pelos leitores em potencial poderia ser prejudicada. Por isso, fizemos perguntas em relação ao texto nos primeiros momentos de criação (Figura 10). Destacamos, em azul, o trecho problematizado:

Figura 10 – Conto de Haila no momento inicial de composição

UM MENINO NO MUNDO ESTRANHO =3

era uma vez um menino chamado kami hatake senju ele tinha 12 anos se mudo para konoha e ele morava numa casa bem longe pois ã gostava de pessoas e de um menino chamado naruto uzumaki, sasuke uchiha e sakura haruno pois ele tinha um irmão mas não falo nada | ⇄

Fonte: Arquivo do autor (2021).

(O professor-pesquisador fez a leitura silenciosa do texto)

Professor-pesquisador: **Onde é Konoha? O leitor quer saber. Eu quero. É uma ilha? É uma cidade? Fica no Japão?**

(Haila escreveu “vila da folha, país do fogo”)

Professor-pesquisador: Uma vila da folha? É um lugar que chama desse jeito?

Haila: É Konohagacure!

Professor-pesquisador: Pro leitor entender, a gente não poderia pensar em dizer outras coisas? Por exemplo, “uma vila do Japão”. Konohagacure é uma vila do Japão?

Haila: É!

Professor-pesquisador: **Então, acho que dizer isso ficaria mais claro pra quem não é fã do anime, pra gente entender, cês não acham?** (Professor-pesquisador e Haila, 05/07/2021, grifo nosso).

Para resolver esse problema, Haila tentou explicar oralmente o que pretendia dizer no texto. Buscamos esclarecer e enfatizar que a compreensão da história por outras pessoas estava diretamente ligada a uma explicação mais estendida e detalhada dos fatos no texto escrito, apontando que apenas as palavras escritas tinham esse poder de dizer as coisas no texto escrito:

Haila: Professor, eu vou dar uma explicadinha aqui.

(Haila começou a dar explicações oralmente)

Professor-pesquisador: Eu gostaria que você tentasse explicar no texto, que é o mais importante. No texto, eu consigo fazer o papel de leitor e te digo se a gente tá conseguindo entender. Por exemplo, “uma vila conhecida como País do Fogo”, talvez?

Haila: É!

(alguns colegas davam sugestões e ela escreveu “uma vila que fica no Japão”)

Professor-pesquisador: **Essa forma de escrever é muito importante, tá? Tudo que a gente for escrever na vida, a gente tem que ter isso em mente, que o outro não advinha meus pensamentos. Eu tenho que contar no texto o que eu quero dizer pras pessoas.** Isso é muito importante. (Haila e professor-pesquisador, 05/07/2021, grifo nosso).

Na Figura 11, podemos perceber como Haila alterou o texto depois de nossas conversas. Ela acrescentou informações importantes para a compreensão do conto, como o significado de

Konoha, afirmando que se tratava de uma vila no Japão. Além disso, ela parece ter pensado, sozinha, e acrescentado no texto informações relacionadas aos personagens Naruto Uzumaki, que gostaria de ser um “Hokage” (líder), Sasuke Uchiha, que pensava apenas em “vingança”, e Sakura Haruno, que era “grudenta”.

Figura 11 – Conto de Haila no momento de arrumar as composições

UM MENINO NO MUNDO ESTRANHO =3

Era uma vez um menino chamado Kami Hatake Senju, ele tinha 12 anos quando se mudou para Konoha, uma vila que fica no Japão. Ele morava numa casa bem longe pois não gostava de pessoas e de um menino chamado naruto uzumaki por que o naruto só quer ser um hokage sasuke uchiha só vingança e uma garota chamada sakura haruno era grudenta pois ele tinha um irmão mas não falou nada mas ele tinha uma maldição a maldição era por falar que amava um

Fonte: Arquivo do autor (2021).

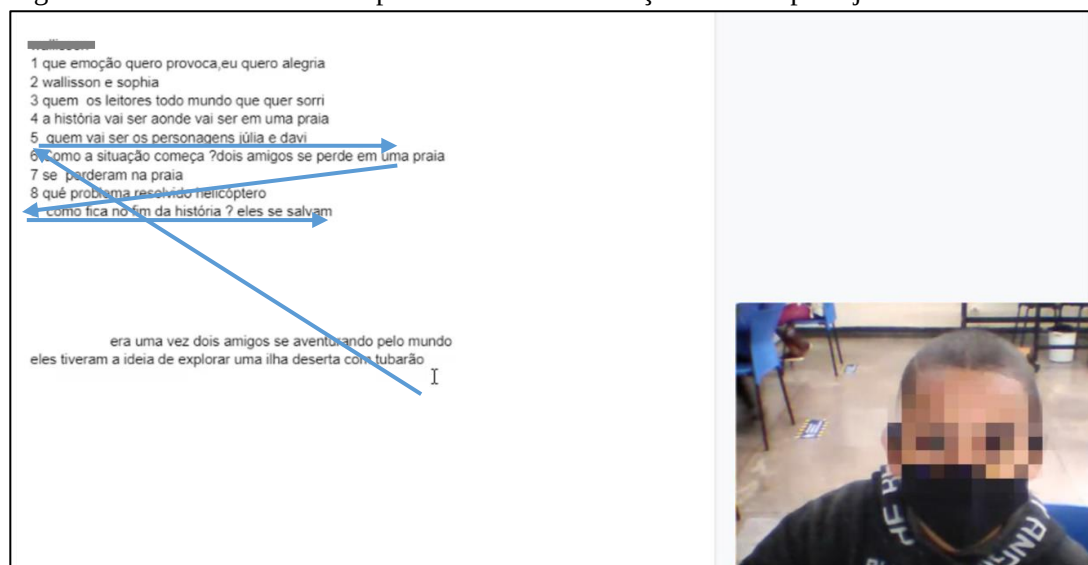
Ao explicitar, no texto, os motivos pelos quais Kami Senju não gostava de Naruto, de Sasuke e de Sakura, Haila mostrou como pode ter compreendido a importância de observar o texto, de perceber o que havia sido escrito e de utilizar uma maneira de tornar os significados mais evidentes aos leitores em potencial. As mudanças feitas por Haila mostram como os modos de ação que manifestamos verbalmente no plano social podem ter sido utilizados por ela como meios simbólicos de orientação do pensamento e do comportamento, lhe possibilitando criar o próprio conto e participar do Projeto de Trabalho da turma.

Durante a atividade experimental, as tentativas, cada vez mais, bem-sucedidas de Haila e de outras crianças de escrever utilizando a linguagem escrita de forma mais estendida, mais detalhada e clara, ilustram como as crianças podem ter se beneficiado com o acesso aos modos de ação que expusemos oralmente na situação social. Tendo o meio social como fonte de desenvolvimento, elas obtiveram condições de dominar o modo de ação elaborado para lidar com a estrutura estendida da escrita, que pode ter passado a orientar seu pensamento e seu comportamento durante a criação dos textos. Para a criança em idade escolar, a relação entre os aspectos semântico e gráfico da escrita não é naturalmente conscientizada e, por isso, deve ser aprendida no processo educativo para favorecer o desenvolvimento das capacidades de escrever textos mais sofisticados.

Além disso, notamos que, ao escrever os contos, as crianças fizeram consultas às informações inseridas na ficha de preparação do conto, utilizando essa ferramenta como meio

de orientação do pensamento e do comportamento, conforme sugerimos fazer. Na Figura 12, mostramos como Ian interrompeu, por um momento, seu trabalho de escrever e moveu o cursor do *mouse*, junto com seus olhos, em direção ao planejamento do conto no momento de criar o texto. Representamos esse movimento, que se inicia próximo ao cursor do *mouse*, com setas azuis.

Figura 12 – Movimento de Ian para consultar informações em seu planejamento.



Fonte: Arquivo do autor (2021).

No momento em que Ian e Lara começaram a escrever o conto – cada criança utilizava um computador; as duplas escreviam utilizando um documento de texto compartilhado virtualmente –, consultaram o planejamento do texto, utilizando a ferramenta de preparação para a criação de contos que elaboramos anteriormente. Conforme apontaram em uma conversa entre eles, pareciam utilizar as informações da ficha de planejamento como meio importante para orientar o processo de criação do conto:

Lara: “Era uma vez” é melhor! Era... uma... vez.... dois... a-mi-gos... se... a-ven-tu-rando... (Lara pronuncia as palavras lentamente enquanto digita). Se aventurando, viajando pelo mundo! O que cê acha?

Ian: **Não, mas se nós botou que eles tavam na praia...**

Lara: **Então... eles tão viajando.** E foi... e eles encontraram uma praia. Pera aí, tive uma ideia! Viajando pelo mundo... eles... ti-ve-ram... a.... i-deia... de... ex-plo-rar... u-ma...ilha de-serta. (Lara pronuncia as palavras lentamente e digita)

Ian: Com... vou botar um pouco de aventura! (Digita “com tubarão”). (Lara e Ian, 28/07/2021, grifo nosso).

Ao agir dessa forma, Lara e Ian mostram como o trabalho de escrita dos textos pode ter sido orientado pelo uso da ficha de preparação para a criação de contos. As informações inseridas na ficha podem ter possibilitado às crianças orientarem o pensamento e o comportamento para realizar a atividade complexa de criação textual, de modo a seguir o caminho escolhido, ampliá-lo e/ou modificá-lo, conforme quisessem naquele momento.

Até aqui, mostramos como as crianças podem utilizar e dominar, gradualmente, os modos de produzir linguagem escrita estendida e a ficha de preparação para a criação de contos para dar vida aos seus próprios contos. Também devemos considerar que, ao criar os textos, as crianças produziram novas combinações de significados e de sentidos, de modo a desenvolver seus próprios caminhos escolhidos para criar o conto e, assim, resolver o conflito dramático vivenciado na situação social dramática.

Nos momentos em que percebemos que as crianças apresentaram dificuldade de desenvolver seus próprios caminhos escolhidos para criar os contos, fizemos perguntas sobre suas experiências com os enunciados da vida (narrativas) que pareciam estar relacionados, dialogicamente, aos contos que elas criavam, de modo a ajudá-las a confrontar os enunciados da vida com seus sentimentos e a criar combinações de significados e de sentidos, baseando-se nesses enunciados, concordando com eles e/ou discordando deles. Fizemos perguntas, tais como “Existe algum superpoder que você gostaria que o Naruto tivesse?” e “O que a Loira do Banheiro explicaria para as crianças, se pudesse?”. Esses questionamentos podem lhes ter possibilitado imaginarem novas possibilidades e criarem combinações de significados e de sentidos com base em suas relações afetivamente influenciadas com diferentes enunciados da vida. Ao conversarmos com Isia e Paulo sobre a criação de seu texto, pudemos perceber como esse processo pôde ocorrer. No momento de escrever os contos, quando perguntamos como a dupla havia chegado à ideia de escrever a história *As aventuras de Isadora e Ítalo*, eles explicaram o caminho percorrido para criar combinações de significados e de sentidos mencionando as maneiras afetivamente influenciadas de se relacionar com diferentes narrativas da vida:

Professor-pesquisador: Vocês pegaram ideias de outras histórias, né? E foram criando com base nessas histórias, é isso?

Paulo: Tipo assim, a gente pegou, até a gente pesquisou antes... a gente pegou um pouco de dinossauro, do *Jurassic Word*, como mistério... aí, tipo assim, a gente falou assim, bora juntar uma parte secreta, num foi Isia? Até as comporta que eu te fa... que... tá falando aí, as três comporta...

Isia: As três entradas.

Paulo: É... pra ver qual é a da saída. Só que, aí, cada entrada tem um objetivo. A primeira é um urso. É uma aranha.

Isia: Não, a primeira é aranha. Depois é o filhote de onça.

Paulo: Aí, a gente pegou, por último, uma mãe urso. Eu lembro de... que a mãe urso, né? Quando, tipo assim, quando tem ameaça perto dela não ataca?

Professor-pesquisador: Sim.

[...]

Isia: **Aí, em relação deles ficarem perdidos, né, igual a gente falou, acho que na última aula, acho que na... penúltima aula que a gente falou, lembra? Que... eu disse que eu me perdi no shopping com a minha prima...**

Professor-pesquisador: Sim.

Paulo: **Aí, tipo assim, essa história que ela falou me afetou.** Tipo assim... pensei, bora tentar fazer o negócio. Aí eu fui, fui... e, ela me ajudou e a gente foi, até que... né?

Professor-pesquisador: O que você quer dizer quando você fala que a história te afetou?

Paulo: **Tipo assim, afetou por causa do mistério. E você fica angustiado quando você se perde, né, Isia?**

Isia: E com medo.

Paulo: É, fica com medo. Um dia, eu... eu olhei pro lado, no shopping, e falei, pronto, perdi dos meus pais. Aí, não, eles tavam atrás de mim. É porque tinha muita gente no shopping. Meu deus! Meu coração... parece que minha alma saiu do meu corpo e voltou. (Professor-pesquisador, Paulo e Isia, 28/07/2021, grifo nosso).

A criação dos textos por meio de novas combinações de significados e de sentidos parece ter ocorrido quando as crianças percebiam seus sentimentos em relação aos enunciados da vida que pudessem estar relacionados às suas criações e decidiam criar seus contos numa relação de diálogo com esses enunciados. Por exemplo, Ana Paula, Joana e Maria Luiza decidiram criar um conto em torno da personagem Loira do Banheiro, baseando-se em uma lenda urbana muito conhecida nas escolas da cidade de Uberlândia-MG. Essa lenda conta a história de uma mulher loira que assusta as crianças das escolas, perseguindo-as nos banheiros. Para criar o conto, as três colegas contaram com a nossa ajuda e conseguiram produzir novas combinações de significados e de sentidos. No Quadro 15, mostramos o conto de Ana Paula, de Joana e de Maria Luiza, com os acabamentos finais realizados por elas.

Quadro 15 – Conto de Ana Paula, de Joana e de Maria Luiza com os acabamentos finais

A LOIRA DO BANHEIRO

Autoras: Ana Paula, Joana e Maria Luiza

Alice, Brenda e Laura eram três amigas inseparáveis. Elas eram as meninas mais populares da Escola Municipal Doutor Joel Cupertino Rodrigues. Um dia, foram para a quadra esportiva da escola, pois seria aula de Educação Física. As amigas tiveram a ideia de invocar a Loira do Banheiro, uma lenda urbana muito conhecida na cidade. Então, deram três descargas no vaso sanitário, apagaram a luz três vezes e gritaram:

— Loira do banheiro! Loira do banheiro! Loira do banheiro!

A luz começou a piscar e o ambiente estava ficando sinistro, assustador mesmo. De repente, as meninas começaram a sumir, uma de cada vez. Apenas Alice conseguiu sair correndo do banheiro.

Desde esse dia ninguém mais viu Brenda e Laura na escola. Se passou uma semana e a garota Alice pensou que Laura e Brenda estavam doentes. Alice ficou preocupada e foi até a casa de Laura para procurar a amiga.

— Tia, cadê a Laura?

A tia Marta, respondeu:

— Eu estava no meu quarto e comecei a escutar um barulho. Quando fui até lá, encontrei ela no chão toda cheia de sangue. A cômoda também está com sangue, como se alguém tivesse empurrado a Laura.

Alice ficou muito triste e preocupada e decidiu ir na casa de Brenda. Chegando lá, com cara de choro, perguntou:

— Tia, cadê a Brenda?

A tia Amanda respondeu:

— Eu acordei e a encontrei pendurada no lustre. O chão estava coberto de sangue. Chamei o pai dela e contei o que aconteceu e ele chamou a polícia para investigar o caso.

Já em casa, Alice chorou, chorou, chorou e chorou. Ela estava muito triste. De repente, ela escutou um barulho estranho.

— Alice...? Alice...? Alice...?

Alice viu um vulto preto e, quando olhou melhor, viu uma mulher de roupa branca e cabelos loiros. O cabelo estava cobrindo o rosto e ela logo disse:

— Oi, eu sou a Loira do Banheiro.

— Então foi você que matou minhas amigas?

A loira do banheiro parecia decidida:

— Sim! E vou matar você!

— Mas por que você quer fazer isso comigo?

— Vocês me invocaram.

— E qual o seu nome? — perguntou Alice, curiosa. Você pode me explicar como virou a Loira do Banheiro?

Sem esperar aquela pergunta, a Loira do Banheiro começou a falar.

— Bom, eu era uma menina muito boazinha, mas eu fiz amizade com umas meninas maldosas e comecei a ser mau também. Comecei a fazer bullying com as pessoas, uma coisa que eu nunca fiz. Fiz bullying com pessoas negras, magras, gordinhas e essas pessoas ficaram muito tristes por eu fazer isso. Antes disso acontecer, eu era boazinha, fofa, ajudava as pessoas, independente de como elas eram. Eu mudei meu comportamento para ser amiga delas, comecei a ser fria, chata, brigava com todo mundo, comecei a falar palavrões e toda vez que minha mãe falava comigo eu respondia mal. Por exemplo, quando ela me dizia para comprar um ovo, eu respondia que não era empregada de ninguém e que ela não era aleijada, portanto, podia ir ao mercado em vez de me pedir para ir. E DEUS me castigou por isso. Ah, esqueci de dizer. Meu nome é Maria Clara.

Depois de conhecer a verdadeira história da Loira do Banheiro, Alice continuou curiosa e perguntou:

— Como DEUS te castigou? Eu não estou entendendo o que você está falando.

— Bom, vou te explicar. Eu era boazinha, tudo que minha mãe pedia eu fazia, mas comecei a ser maldosa com os outros. Desobedecei a minha mãe, tudo que ela pedia eu respondia de um jeito frio.

— Aaaa, tá! Agora eu entendi, mas o que Deus tem a ver com isso?

— Depois que eu comecei a ser rebelde, um dia, escutei uma voz. Era Deus e ele disse assim: “Minha filha, eu não te criei pra você ser assim. Eu te criei pra você ajudar as pessoas, não as maltratar. Você me desobedeceu e agora eu vou te castigar. Você vai ser má, já que é isso que você quer. Você vai ser chamada de Loira do Banheiro e vai assustar as pessoas em um banheiro. Eu não queria fazer isso, mas você me desobedeceu e eu estou muito triste com você. Nunca pensei que você fosse me desobedecer.”.

— Aaaa! Agora eu entendi. Você era boazinha, mas começou a ser má. Mesmo sendo má, depois de você ter me contado o que aconteceu, eu fiquei com dó de você.

Alice continuou curiosa com aquela história incrível.

— Maria Clara, você se arrepende de ter feito tudo que fez?

— Sim.

— Vem! Vamos orar pra ver se DEUS te perdoa.

— Tá bom! Vamos começar a orar para ver se meu Rei me perdoa.

As duas começaram a orar juntas.

— Meu Deus, perdoe a Maria Clara pelo que ela fez. Todos nós sabemos que ela foi muito má, ela foi muito respondona com a mãe dela, mas ela está arrependida pelo que fez. Agora, ela não vai fazer isso de novo e quer voltar a ser normal. Ela promete que não vai fazer isso nunca mais.

Depois de um pouco de silêncio, Deus falou:

— Sim, eu te perdoo.

Feliz, Ana Clara agradeceu.

— Muita obrigada, meu Pai.

Fonte: Arquivo do autor (2021).

Para conseguir produzir novas combinações de significados e de sentidos e criar o conto, Ana Paula, Joana e Maria Luiza contaram com nossa ajuda para imaginar possibilidades em relação à personagem Loira do Banheiro, sob influência dos sentimentos. Primeiro, lemos seu texto em silêncio (Figura 13), e, depois, conversamos com elas a respeito da protagonista.

Figura 13 – Conto de Maria Luiza no momento de arrumar as composições

loira do banheiro

era tres amigas a alice a brenda e a laura elas eram as popular da escola municipal doutor joel cupertino rodrigues mais um dia elas foram pra quadra pois era educação fisica elas teve uma ideia de invocar a loira do banheiro então elas foram deram três descarga apagaram a luz três vez e falaram loira do banheiro e as luzes começaram a piscar elas ficaram presas no banheiro e a loira do banheiro começou a perseguir elas mais isso tava ficando sinistro as meninas começaram a sumir a brenda e a laura sumiu a alice foi na casa da laura e alice perguntou:

-tia cadê a laura-

ela disse:

Ela morreu.

alice ficou muito triste então ela foi na casa da brenda e alice com cara de choro pergunto:

-tia cadê a brenda-

a mãe respondeu:

- eu acordei e vi ela pendurada no lustre o chão estava coberto de sangue chamei o pai dela e contei a ele o que aconteceu ele chamou a polícia para investigar o caso. a alice chorou, chorou, chorou e chorou ela estava muito triste mas de repente ela escuta alice alice alice mais ela viu um vulto preto e daí quando ela olhou viu uma mulher de roupa branca e cabelo preto e o cabelo estava no rosto e ela disse:

- oi eu sou a loira do banheiro-

Fonte: Arquivo do autor (2021).

Fizemos perguntas para ajudá-las a imaginar, sob influência dos sentimentos, as maneiras como poderiam estabelecer, no conto, relações de diálogo com a lenda urbana. Por

exemplo, sugerimos explicar quem era a Loira do Banheiro e qual era sua história. Com isso, buscamos lhes possibilitar pensarem e cogitarem algumas possibilidades para criar a história. Conforme mostramos a seguir, Luiza parece ter considerado nossas orientações para criar o conto:

Professor-pesquisador: **Ela [Alice] conversou com a Loira do Banheiro? Que interessante! O que será que ela vai perguntar para a Loira do Banheiro? Já que ninguém nunca teve a oportunidade de perguntar pra ela, essa seria uma boa oportunidade. Será que ela era uma pessoa boa?**

Maria Luiza: **Umm...** (inclinou a cabeça para o lado direito). **Talvez, quem sabe... ninguém nunca soube.**

Professor-pesquisador: Isso, ninguém nunca soube. Se vocês quiserem, vocês podem fazer.

Maria Luiza: **Vai ter uma hora que a Loira do Banheiro vai explicar o que aconteceu com ela e tudo mais.**

Professor-pesquisador: É... seria uma ótima oportunidade pra própria Loira do Banheiro explicar pra gente o que levou... o que leva ela a...

Maria Luiza: a ser a Loira do Banheiro... (balança a cabeça para cima e para baixo).

Professor- pesquisador: ... ser o que ela é. (Professor-pesquisador e Maria Luiza, 05/08/2021, grifo nosso).

Assim, tendo como referência a lenda urbana *Loira do Banheiro*, uma história de suspense e terror, Ana Paula, Joana e Maria Luiza parecem ter passado a desenvolver seu conto com base em acontecimentos inéditos em relação à lenda urbana – baseando-se nela e, também, lhe respondendo. Esses acontecimentos foram utilizados para incorporar à narrativa sentimentos de pena, tristeza e felicidade. Com uma trama inédita (Quadro 16), que pôde ser criada através da escolha do próprio caminho a ser seguido e de novas combinações de significados e de sentidos em decorrência de relações dialógicas com diferentes enunciados da vida (lenda urbana *Loira do Banheiro*) e das maneiras afetivamente influenciadas de se relacionar com eles, o conto das três colegas conta a história da personagem Loira do Banheiro, uma menina que pediu perdão a Deus, por ter se comportado mal, e voltou a ser uma menina comum.

Quadro 16 – Parte do texto de Ana Paula, de Joana e de Maria Luiza no momento dos últimos ajustes dos textos

[...]
 — Oi, eu sou a Loira do Banheiro.
 — Então foi você que matou minhas amigas?
 A loira do banheiro parecia decidida:
 — Sim! E vou matar você!
 — Mas por que você quer fazer isso comigo?

— Vocês me invocaram.
 — E qual o seu nome? — perguntou Alice, curiosa. Você pode me explicar como virou a Loira do Banheiro?
 Sem esperar aquela pergunta, a Loira do Banheiro começou a falar.
 [...]

 — Aaaa! Agora eu entendi. Você era boazinha, mas começou a ser má. Mesmo sendo má, depois de você ter me contado o que aconteceu, eu fiquei com dó de você.
 Alice continuou curiosa com aquela história incrível.
 — Maria Clara, você se arrepende de ter feito tudo que fez?
 — Sim.
 — Vem! Vamos orar pra ver se DEUS te perdoa.
 — Tá bom! Vamos começar a orar para ver se meu Rei me perdoa.
 As duas começaram a orar juntas.
 — Meu Deus, perdoe a Maria Clara pelo que ela fez. Todos nós sabemos que ela foi muito má, ela foi muito respondona com a mãe dela, mas ela está arrependida pelo que fez. Agora, ela não vai fazer isso de novo e quer voltar a ser normal. Ela promete que não vai fazer isso nunca mais.
 Depois de um pouco de silêncio, Deus falou:
 — Sim, eu te perdoo.
 Feliz, Ana Clara agradeceu.
 — Muita obrigada, meu Pai.

Fonte: Arquivo do autor (2021).

Ao criar o conto por meio de novas combinações de significados e de sentidos – por exemplo, incorporando à narrativa um personagem (Deus) que pode punir as pessoas –, Ana Paula, Joana e Maria Luiza mostram como nossas perguntas e orientações, para que as crianças pensassem em seus sentimentos em relação aos enunciados da vida e imaginassem possibilidades, podem ter sido utilizados pelas crianças como meios simbólicos de orientação do pensamento e do comportamento para criar os contos. Muitas vezes, as crianças paralisam suas composições porque não conseguem decidir as maneiras de desenvolver os próprios caminhos escolhidos para criar os contos e dar vazão ao drama vivenciado. Imaginar situações para criar combinações de significados e sentidos e conversar sobre os sentimentos é um trabalho que a criança não parece fazer espontaneamente ao escrever. Elas devem obter um meio para ajudá-las. A fala do outro mais experiente pode cumprir esse papel fundamental.

Assim, ainda que suas criações não apresentem elementos novos, a combinação deles apresenta algo novo, singular de cada criança, e não simplesmente uma reprodução. O aspecto singular-particular dos contos criados pelas crianças na atividade experimental de criação e publicação de contos no ambiente digital pode ser atribuído às novas combinações de significados e de sentidos que cada criança parece ter produzido para criar seus próprios contos e, assim, dar vazão aos conflitos dramáticos vivenciados na situação social dramática.

Portanto, neste episódio, obtivemos condições de compreender como os dramas vivenciados com contos, e com outros enunciados da vida (narrativas), e a escolha de caminhos

próprios para criar contos e resolver os conflitos vivenciados, no contexto da situação social dramática, favoreceram a descoberta, o uso e o domínio gradual de modos de ação e de ferramentas pelas crianças para escrever os contos. Sem utilizar a linguagem escrita de forma estendida, a ficha de preparação para a criação do conto, de modo a orientar o pensamento e o comportamento, e a criação de combinações de significados e de sentidos para desenvolver seus próprios caminhos escolhidos para criar os contos, as crianças poderiam ter poucas chances de compor seus próprios contos com o auxílio de meios simbólicos bem elaborados e de realizar o Projeto de Trabalho.

Para escrever os contos, as crianças passaram por, pelo menos, cinco etapas: a) a etapa de descoberta da necessidade de utilizar a linguagem escrita de forma mais estendida e detalhada; b) a etapa da descoberta dos modos culturais utilizados para escrever de forma mais estendida e detalhada; c) a etapa da descoberta da necessidade de utilizar o planejamento do conto, construído previamente, para escrever; d) a etapa da descoberta da necessidade de criar combinações de significados e sentidos para desenvolver o caminho escolhido para criar o texto; e) a etapa da descoberta dos modos de ação culturais para criar combinações de significados e de sentidos. Essas etapas podem constituir um momento fundamental do processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral das crianças, porque explicam como podem ter criado/escrito seus próprios contos, lhes possibilitando avançarem para alcançar o motivo-objetivo da atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital.

A criação dos contos ocorreu na atividade experimental em decorrência do uso dos modos de ação para escrever de forma mais estendida, da ficha de planejamento do conto, preenchida previamente pelas crianças, e dos modos de ação para criar combinações de significados e sentidos. Ao fazermos questionamentos para ajudar as crianças a perceber verbalmente suas necessidades de escrever mais detalhadamente, de escrever conforme seus planejamentos construídos previamente e de produzir novas combinações de significados e de sentidos e, depois de refletir com elas, dizermos em voz alta nossas sugestões de uso de ferramentas auxiliares e de modos de ação para escrever os contos, podemos ter lhe possibilitado perceberem verbalmente suas necessidades de agir em direções específicas. Com isso, elas puderam buscar meios para resolver os problemas, encontrar alternativas culturais bem elaboradas e planificar no pensamento as sequências de ação verbalizadas (modos de ação) e os meios simbólicos externos (ferramentas) para orientar seu pensamento e seu comportamento da melhor maneira possível ao escrever os contos.

4.4 Quarto episódio: Desenvolvimento dos modos de ação e das ferramentas para arrumar o conto

Durante o momento destinado para arrumar os textos, promovemos uma situação para realizar a proferição dos contos criados, refletir sobre a linguagem produzida e possibilitar às crianças realizarem operações com ferramentas sobre seus textos, coletivamente e individualmente. Convidamos a turma para conhecer as produções dos colegas e para pensar em questões que surgiram com frequência. Em alguns momentos, realizamos leituras silenciosas dos contos e fizemos questionamentos individualmente. Nos momentos presenciais de reflexão coletiva, projetamos os contos das crianças em uma tela grande. Nos momentos feitos remotamente, projetamos em uma tela compartilhada pelo aplicativo de videoconferência. Fizemos a proferição dos contos e incentivamos as crianças a realizar questionamentos e a pensar em maneiras de arrumar os textos, de modo que todos pudessem se beneficiar dos modos de ação e das ferramentas apresentadas na situação social. Combinamos que todos nós representaríamos os leitores em potencial e, então, refletimos, sem nenhuma ordem particular, sobre diferentes conhecimentos de linguagem necessários à produção textual bem elaborada.

Ao percebermos, nos textos das crianças, a presença de problemas de coesão e de coerência textual, como contradição de ideias e inadequação no sequenciamento de orações e no uso de palavras, fizemos perguntas e comentários para lhes possibilitar perceberem verbalmente a necessidade de arrumá-los, deixando seus textos mais coerentes e coesos, e de buscar maneiras de resolver os problemas, com a nossa ajuda. Por exemplo, com Heliane, discutimos aspectos do seu texto para deixá-lo mais coerente. No Quadro 17, apresentamos o conto de Heliane, com os acabamentos finais que ela realizou.

Quadro 17 – Conto de Heliane com os acabamentos finais

A MENINA E O MENINO NA LUA	
Autora: Heliane	
Um belo dia, Alice, seu irmão e seus pais resolveram mudar de casa. As crianças se mudariam para perto dos seus avós. Alice estava muito mal, porque iria deixar a escola, seus amigos, seu bairro, sua cidade. Ela tinha uma melhor amiga, a Gabi. As duas eram muito próximas. João, o irmão de Alice, também estava bem triste, porque ele gostava muito do bairro. Ele tinha um amigo, o Biel. Os dois eram melhores amigos desde pequenos. A Gabi era muito apegada à Alice. Um dia, Gabi falou para Alice no telefone: — Não vá, amiga. — Eu não tenho escolha, amiga — Alice tentou explicar.	

— Então, eu tive uma ideia. Vou falar com meu pai e pedir para você passar um final de semana aqui em casa.

— Tá bom. Vou pedir para minha mãe também. Tchau.

Alice e João gostavam muito do bairro deles, da escola... tinha até um parquinho que eles gostavam muito de ir com seus amigos.

Foram se passando os dias e eles se mudaram de escola. Cada vez mais eles sentiam falta dos seus amigos. Mas depois de ter passado muito tempo, eles fizeram novos amigos.

Certo dia, João e Alice estavam vendo tv. Um programa bem diferente mostrou que uma pessoa tinha ido para a lua. Curiosos, os dois conversaram sobre o assunto.

— Como será lá? – perguntou Alice.

— Também queria saber como é lá.

De repente, eles tiveram uma ideia. Queriam subir na lua. Então, contaram essa ideia para seus pais, mas quando eles contaram tudo que estavam pensando em fazer, seus pais não concordaram.

— Vocês são muito pequenos para isso. — falou a mãe.

— Sua mãe está falando a verdade. Vá para o quarto de vocês e não quero mais ouvir esse assunto aqui, estão me entendendo??? — disse Mário, o pai das crianças.

As crianças foram para o quarto chorando, porque seus pais não as deixaram sequer tentar subir na lua.

No outro dia, voltaram a conversar sobre o assunto.

— Vamos tentar subir na lua escondido sem ninguém saber? — João disse, entusiasmado.

— Sim, mas a gente precisa de mais materiais.

Então, eles deram um jeito de conseguir tudo que precisavam para montar um foguete. Eles estavam indo muito bem. Prepararam tudo... a roupa de astronauta etc.

Depois de terminarem todos os preparativos, disse Alice:

— Estou muito ansiosa para ir. Já está tudo pronto. Qual será a reação dos nossos pais quando souberem disso?

Chegada a hora de eles tentarem subir na lua, pegaram tudo que precisavam, entraram no foguete. Mas... deu tudo errado! O foguete não ligava de jeito nenhum. Eles tentaram resolver o problema, mas não conseguiram. Ficaram muito tristes com isso.

No outro dia, os dois irmãos tentaram realizar a missão de novo, mas o foguete estava estragado. Tentaram tantas vezes arrumar o foguete que finalmente conseguiram. Ficaram muito felizes. Agora, sim, eles poderiam ir para lua. Mas antes de ir, eles deixaram um bilhete para seus pais.

No bilhete estava escrito “Papai e mamãe, a gente realizou nosso sonho. Eu sei que quando a gente voltar, se a gente voltar, vocês vão bater na gente. Mas juro que tiro foto de lá para vocês verem como é. Beijo e tchau. Te amo, mamãe e papai. Ass.: Alice e João.”.

Eles subiram e subiram... Se passou um tempo e finalmente conseguiram chegar à lua. Alice estava com um pouco de medo, mas João não estava. Então, eles saíram do foguete.

— Nossa!!!! Será que aqui tem bichinho fofinho?

— Não tem, Alice. — respondeu o irmão, rindo muito de Alice.

Eles conheceram a lua toda. Amaram a viagem. Então, perceberam que tinham que ir pra casa. O que não sabiam é que tinha mais alguém por ali com eles. Alguém bem malvado.

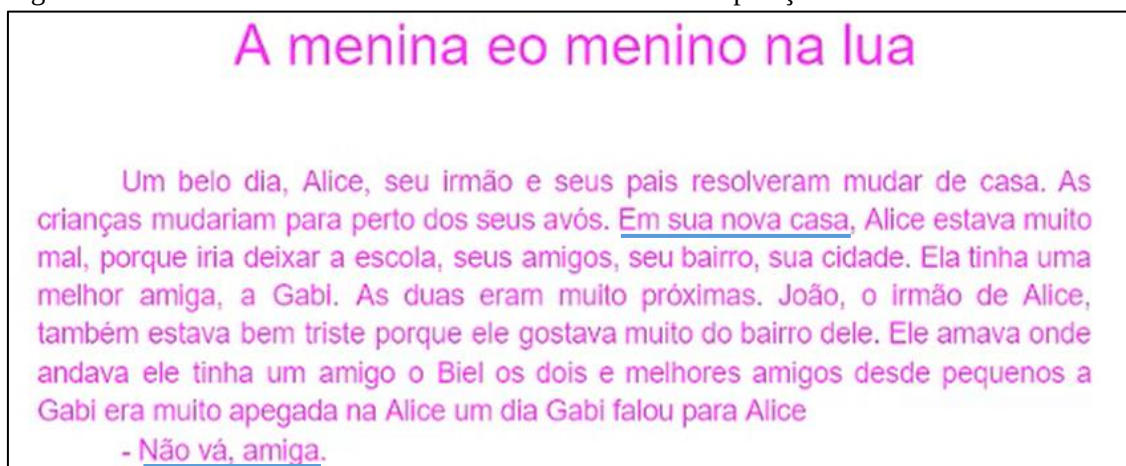
De repente, começaram a ouvir muito barulho e ele apareceu. Os dois ficaram muito, mas muito assustados mesmo. O que eles viram era feio e muito grande. Com medo de que aquele gigante pudesse machucá-los, saíram correndo, entraram no foguete e partiram para a Terra.

Fonte: Arquivo do autor (2021).

Para ajudar Heliane a arrumar o texto, proferimos seu conto para a classe e todos puderam dar sugestões para realizar mudanças. Para ajudá-la, do ponto de vista da coerência,

fizemos perguntas direcionadas a ela e às demais crianças, enfatizando dois trechos do texto, conforme apresentamos abaixo (Figura 14).

Figura 14 – Conto de Heliane no momento de arrumar as composições



Fonte: Arquivo do autor (2021).

Desse modo, buscamos refletir, coletivamente, a respeito da contradição de ideias que prejudicava a coerência do texto, nos trechos “Em sua nova casa” e “Não vá, amiga.”.

Maria Eduarda: Uai, tem umas coisas que tá, tipo, do presente, do passado misturado.

Professor-pesquisador: É, a gente não pode misturar o tempo verbal, né? Porque se falar que ela já mudou, a amiga não pode falar “não vá amiga”. Ela já tinha deixado a escola?

Maria Eduarda: Mas depois fala que ia deixar... não sei o que lá, não sei o quê...

Professor-pesquisador: É... talvez ela ainda não tinha deixado.

Maria Eduarda: Ela tinha que mudar umas coisas, falar, tipo...colocar o passado aí, depois ela (incompreensível).

Professor-pesquisador: Como?

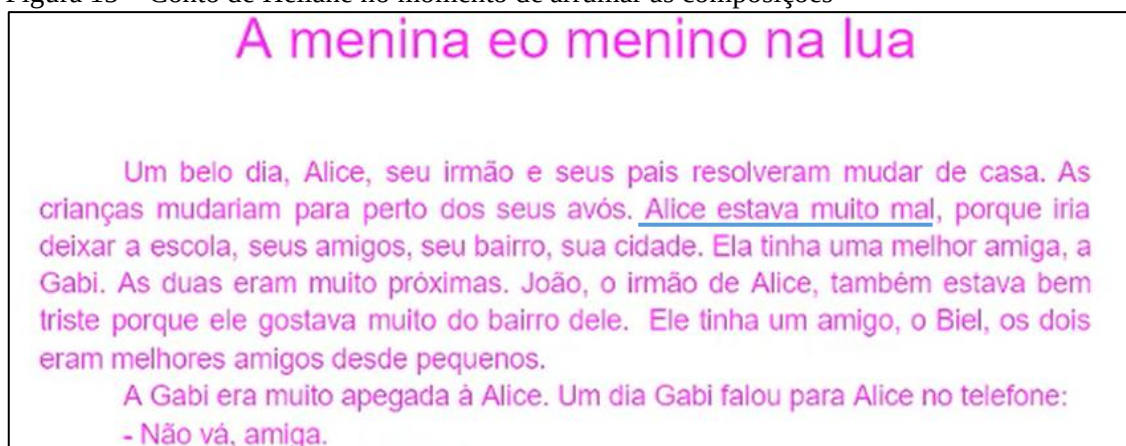
Maria Eduarda: Tem uns negócios que ela pode arrumar...colocar o passado... pra depois começar a ver um... uma... (incompreensível).

Professor-pesquisador: Isso. Mas aqui, eu acho que ela não pode colocar “Em sua nova casa”. O que vocês acham? Eu acho que isso aqui tá confundindo.

Maria Luiza: É verdade! Se apagasse aqui... se deixasse só, tipo... “mudaria para perto de seus avós. Alice estava muito mal porque iria deixar...” (Professor-pesquisador, Maria Eduarda e Maria Luiza, 21/10/2021).

Ao perceber a contradição de ideias no texto, pudemos (nós e as demais crianças) sugerir modos de ação para resolver o problema, como alterar ou excluir alguma parte do texto. Na Figura 15, mostramos como Heliane decidiu arrumar seu texto para deixá-lo mais coerente, excluindo o trecho “Em sua nova casa”, depois de refletir coletivamente.

Figura 15 – Conto de Heliane no momento de arrumar as composições



Fonte: Arquivo do autor (2021).

Também fizemos perguntas às crianças para apontar, nos textos, problemas de coesão ao utilizar algumas palavras, como aconteceu com Maria Eduarda. No Quadro 18, apresentamos o conto de Maria Eduarda, com os acabamentos finais.

Quadro 18 – Conto de Maria Eduarda com os acabamentos finais

A CASA MAL-ASSOMBRADA	
Autora: Maria Eduarda	
Era uma vez uma menina que se chamava Isabella e tinha 10 anos de idade. Ela era uma <i>youtuber</i> bem popular. Certo dia, Isabella decidiu investigar uma casa mal-assombrada. A casa estava toda escura, mas ela tinha uma lanterna. Então, resolveu entrar. O que ela não sabia é que moravam vários fantasmas lá dentro. Na hora que ela entrou, sentiu um pressentimento muito forte. Depois de ter entrado, viu um vulto passar em sua frente, mas deixou de lado e continuou a investigar. A menina ficou alguns minutos lá dentro e depois foi embora andando, mas no meio do caminho algo parecido com uma pessoa começou a segui-la. Pareciam uma mulher e um homem com máscara de palhaço e roupas todas pretas. Eles começaram a seguir Isabella até a casa dela. Na hora que a menina chegou, olhou pra trás, mas não viu mais nada estranho. Ela entrou muito desesperada e contou para sua mãe, mas sua mãe não acreditou. Então, a menina ficou muito triste e com muito medo. Um tempo depois, a mãe de Isabella, que se chamava Ivone, pensou bem, subiu as escadas e foi conversar com ela. Bateu na porta e falou: — Filha, por que você está assim, tão triste? Abra a porta, por favor. Eu só quero conversar. Isabella não queria abrir a porta. As horas foram se passando e a noite chegou. Isabella tinha que sair do quarto de todo jeito, porque já estava de noite e ela tinha que jantar. Então, Isabella saiu quietinha do seu quarto, se sentou na mesa e jantou. Na hora que ela se levantou, sua mãe pediu para que se sentasse e exclamou: — Filha, agora eu acredito em você!!! Hoje quando você estava no seu quarto, vi algo parecido com uma pessoa na cozinha e corri para te chamar. Você fingiu que não estava me ouvindo, então eu deixei de lado. Pensei bem... eu irei vender a casa para a gente ter uma vida melhor. — Mas mãe, eu não quero vender a casa. — disse Isabella. — Mas filha, esse é o único jeito. Amanhã, eu irei colocar uma placa de venda e vamos para outra casa e ponto final. — Mas mãe!!! — Mas nada! Vá dormir e amanhã a gente conversa. No outro dia, Isa, como ela era chamada em casa, acordou, tomou banho, tomou café da manhã e conversou com sua mãe.	

— Mãe, sobre a casa, a senhora ainda vai vendê-la?
 — Eu pensei bem e irei vendê-la por 100 mil reais. Uma pessoa conversou comigo e já está interessada. Teremos que arrumar a casa. Na hora que a pessoa chegar para olhar, ela precisa estar arrumada. Agora eu irei fazer o almoço.
 O dia passou e chegou a noite. Isabella e sua mãe foram dormir. De manhã, bem cedinho, Ivone se levantou bem empolgada e correu para acordar Isabella.
 — Filha, acorda! Vá arrumar suas coisas porque daqui a pouco a gente vai deixar a casa.
 A menina acordou muito triste porque ia deixar a casa.
 — Mãe, eu não quero deixar a casa, eu gosto muito dela.
 — Eu já vou arrumar minhas coisas — falou com pressa e sem dar ouvidos a Isabella.
 Isabella estava triste, mas ao mesmo tempo estava feliz, porque aquela pessoa que estava seguindo-a não iria seguir mais. Depois que terminou de arrumar suas coisas, a menina disse:
 — Mãe eu já terminei de arrumar minhas coisas.
 — Filha, desce para a gente ir embora. A casa já está vazia e a gente já pode ir embora daqui.
 Isabella desceu e foi para a rua esperar o caminhão de mudança chegar. Depois de colocar a mudança no caminhão, a menina jogou um beijo para a casa e, com um forte aperto no coração, subiu no caminhão, que as levaria até a casa dos seus avós.
 Chegando na casa dos seus avós, Isabella disse.
 — Nossa! Que casa linda, essa da vovó e do vovô! Mas que dia a gente vai para nossa casa???
 — Filha, só vamos para nossa casa quando a mamãe tiver dinheiro suficiente para comprar ou alugar uma.
 Depois de um mês, sua mãe conseguiu alugar uma casa. Elas se mudaram para lá e ficaram felizes para sempre.

Fonte: Arquivo do autor (2021).

Para ajudar Maria Eduarda a arrumar o texto, proferimos seu conto para a classe (Figura 16) e convidamos as crianças para darem sugestões para realizar mudanças. Para ajudá-la, do ponto de vista da coesão, fizemos perguntas a respeito do uso inadequado de um verbo que parecia ter prejudicado a coesão de uma oração. Apresentamos, na Figura 16, o trecho destacado.

Figura 16 – Conto de Maria Eduarda no momento de arrumar as composições

Autora: ~~Maria Eduarda Costa dos Santos~~
 A CASA MAL ASSOMBRADA

Era uma vez uma menina que se chamava Isabella e ela tinha 10 anos .
 Ela era uma *youtuber bem popular*. Certo dia, ela decidiu investigar uma casa mal assombrada, a casa estava toda escura, mas ela tinha uma lanterna. Ela resolveu entrar só que ela não sabia que morava vários fantasmas lá dentro da casa na hora que ela entrou ele sentiu um pressentimento muito então ela entrou e viu uma pessoa passar ela deixou de lado e continuou ela ficou alguns minutos lá dentro da casa e depois foi embora andando mas no meio do caminho alguma coisa começou a seguir ela era uma mulher e um homem com uma máscara de palhaço e a roupa toda preta eles começaram a seguir ela até a casa dela !!!! Na hora que a menina chegou ela olhou pra trás. Não tinha mais nada. Ela entrou muito desesperada e falou para a mãe dela, mas sua mãe não acreditou. Então, a menina ficou muito triste e com muito medo. Mas então, a mãe de Isabella, que se chamava Ivone, pensou bem e foi conversar com Isabella, bateu na porta e falou

-filha porque você está assim tão triste, abre a porta por favor eu só quero conversar.

Fonte: Arquivo do autor (2021).

Sugerimos-lhe julgar se a palavra “falou” havia atribuído no texto o significado adequado à situação em que foi utilizada e, assim, pudesse buscar meios de resolver o problema:

Professor-pesquisador: **Na hora que a menina chegou, olhou para trás, mas não tinha nada. Ela entrou muito desesperada e falou para a mãe dela. (proferindo). E falou o quê? Ela falou pra mãe ou contou pra mãe? Porque é diferente, num é?**

Rafael: Não...

Professor-pesquisador: **Se eu disser assim, ó. Falou pra mãe... eu vou esperar ela falar alguma coisa em seguida. Agora, se eu disse que ela chegou e contou pra mãe, eu entendo que foi lá e contou o acontecido.**

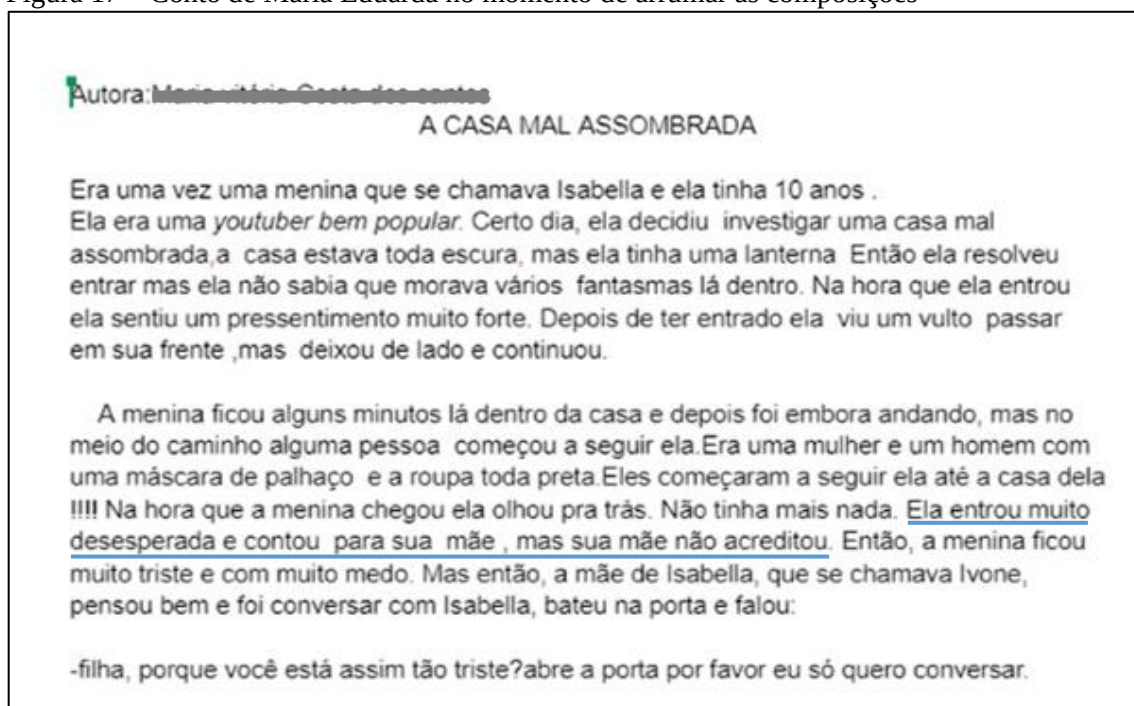
Rafael: **Pode ser.**

Professor-pesquisador: Esse eu acho que faz mais sentido. (sugerindo que a palavra “contou” é mais adequada no contexto analisado). O que cês acham? (Algumas crianças permaneceram em silêncio, outras disseram “é” e Ricardo balançou a cabeça para dizer que concorda)

Professor-pesquisador: Porque existe uma pequena diferença entre “falou”, igual aqui (apontou para “falou” mais adiante no texto) e “contou”. Quando a gente fala “falou”, alguém vai falar alguma coisa, tem uma fala, certo? Agora, quando diz assim, “ela chegou e contou para sua mãe”, ela contou o fato, né, que aconteceu. (Professor-pesquisador e as crianças, 18/11/21, grifo nosso).

A possibilidade de perceber, verbalmente, com a nossa ajuda, a necessidade de resolver inadequações no uso das palavras pode ter possibilitado às crianças orientarem seu pensamento e realizarem operações para arrumar os textos. Na Figura 17, no trecho em destaque, podemos perceber como Maria Eduarda parece ter realizado tentativas de deixar seu texto mais coeso.

Figura 17 – Conto de Maria Eduarda no momento de arrumar as composições



Fonte: Arquivo do autor (2021).

Ao agir dessa maneira, refletindo coletivamente sobre a linguagem produzida em seus textos, as crianças puderam orientar o pensamento e o comportamento para resolver os problemas de coerência e de coesão percebidos verbalmente em seus escritos, possibilitando, assim, arrumar seus textos para publicá-los.

Ao percebermos a presença de períodos muito longos nos textos das crianças, que, muitas vezes, apresentaram um sequenciamento de palavras com poucas articulações adequadas e comprometeram a coesão do texto, como aconteceu no texto de Ricardo, fizemos questionamentos e sugerimos às crianças pensarem a respeito de como a construção de orações muito longas poderia dificultar a compreensão do texto pelos leitores em potencial. No Quadro 19, apresentamos o conto de Ricardo, com os acabamentos finais que ele realizou.

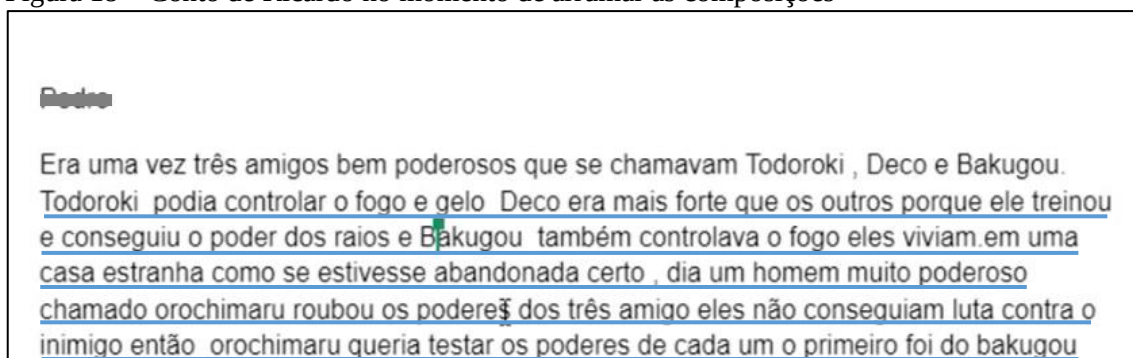
Quadro 19 – Conto de Ricardo com os acabamentos finais

OS PODERES DO BEM
Autor: Ricardo Era uma vez três amigos bem poderosos que se chamavam Todoroki, Deco e Bakugou. Todoroki podia controlar o fogo e o gelo. Deco era mais forte que os outros porque ele treinou e conseguiu o poder dos raios. Bakugou também controlava o fogo. Eles viviam em uma casa estranha, como se estivesse abandonada. Certo dia, um homem muito poderoso chamado Orochimaru roubou os poderes dos três amigos. Por isso, eles não conseguiam lutar contra os inimigos. Orochimaru queria testar os poderes de cada um. Se os poderes fossem bons, ele ficaria com eles e se tornaria mais poderoso ainda. Quando testou o poder de Bakugou, ele achou um pouco interessante porque que se ele ficasse com o poder do fogo, poderia matar facilmente uma pessoa. Em seguida, testou os poderes de Todoroki. Ele achou bom, porque poderia lutar com fogo e gelo ao mesmo tempo. E, por último, testou o poder do Deco. Orochimaru achou muito interessante aquele poder, porque parecia ser o mais forte de todos. Com o poder dos raios, ele poderia quebrar tudo que quisesse. Por isso, decidiu ficar com esse poder dos raios. Orochimaru ficou bem confiante porque ele estava com o poder mais forte. Mesmo assim, os três amigos começaram a lutar com ele. Mas estavam perdendo. Então decidiram chamar os Hokages, a equipe de Naruto, um jovem ninja que usava uma bandana na cabeça com o símbolo poderoso da folha. Ele era líder de sua vila, a Aldeia da Folha. Eles eram muito fortes. Orochimaru estava achando que ele iria ganhar, mas Tobirama, um dos Hokages, criou os clones da sombra. Ele se transformou em vários Tobiramas. Então Orochimaru começou a achar que poderia perder. Orochimaru já estava bem machucado. Então, Naruto criou também os clones da sombra, transformando-se em vários Narutos. Então, começou a atacar Orochimaru com os clones da sombra. Orochimaru não estava mais aguentando. Depois de um tempo lutando, todos eles juntaram os seus poderes para tentar ganhar do poderoso homem. Foi nessa hora que eles conseguiram vencer Orochimaru e tudo ficou bem. Todoroki, Bakugou e Deco finalmente conseguiram seus poderes de volta graças ao Naruto e sua turma.

Fonte: Arquivo do autor (2021).

Para ajudar Ricardo a arrumar o texto, convidamos as crianças para darem sugestões para realizar mudanças, depois de proferir seu conto (Figura 18). Para ajudá-lo, do ponto de vista da construção de períodos curtos, fizemos perguntas a respeito da construção de um período muito longo em seu texto, com base no trecho em destaque:

Figura 18 – Conto de Ricardo no momento de arrumar as composições



Fonte: Arquivo do autor (2021).

Conforme mostramos a seguir, dessa maneira, buscamos criar condições para as crianças perceberem verbalmente as dificuldades de compreender períodos e parágrafos longos demais e, então, pudessem buscar modos de ação para escrever períodos mais curtos e formar pequenas unidades de sentido mais claras (parágrafos).

Professor-pesquisador: Eles viviam em uma casa estraaanha, como se estivesse abandonada. Aí, tem um ponto final, que a frase acaba, concorda? Ceeerto dia.... vai começar outra frase, né?

(Ricardo balançou a cabeça para sinalizar “sim”)

Professor-pesquisador: Ceeerto dia, um homem muuito poderoso chamado Orochimaru roubou os poderes dos três amigos. Ponto final, né? Porque você vai começar outra frase. A gente sempre faz frases curtas. Fala um pouquinho que dá pra entender, depois põe um ponto e continua fazendo mais frases.

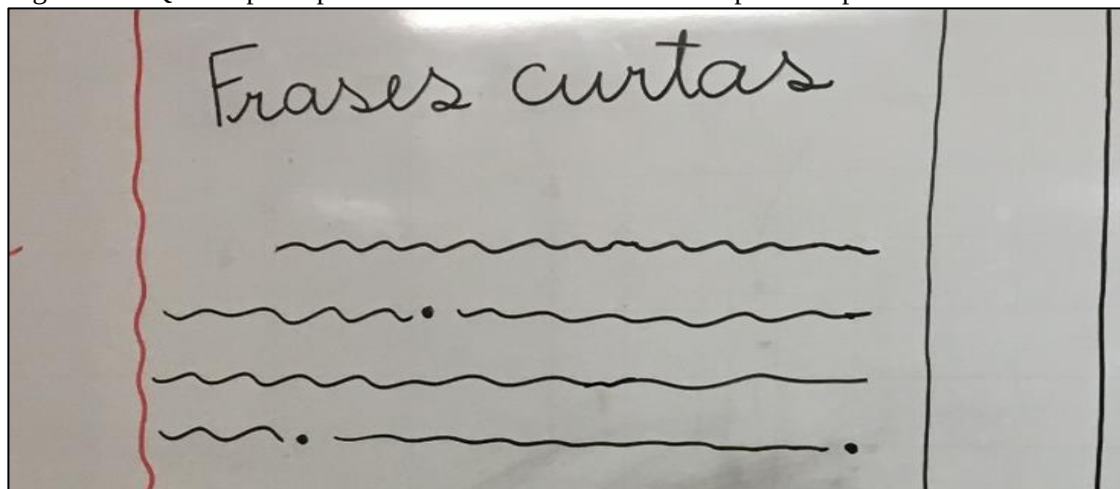
Ricardo: Põe ponto final aqui?

Professor-pesquisador: Isso, porque cê vai... cê fechou a frase e vai começar a falar outra coisa. Ó, tá vendo que aqui mudou um pouco o assunto? (Apontou as palavras “Certo dia”). O texto tá assim, uma frase atrás da outra sem parar. A gente pode pensar em fazer um parágrafo, né, pessoal? Eu sinto falta de parágrafo, pra ficar assim... como se fosse... uma organização do texto, né? Pra gente deixar ele todo assim, uma sequência. A gente faz isso quando muda o assunto. (Professor-pesquisador e Ricardo, 07/10/2021).

Para auxiliar as crianças, achamos necessário sugerir o uso de uma ferramenta. Para tanto, apresentamos um quadro criado por nós naquele momento (Figura 19), que pode ter ajudado as crianças a compreender visualmente os modos de ação que tentamos explicar para

produzir orações mais claras e objetivas e, assim, poder escrever períodos textuais mais curtos, claros e coesos.

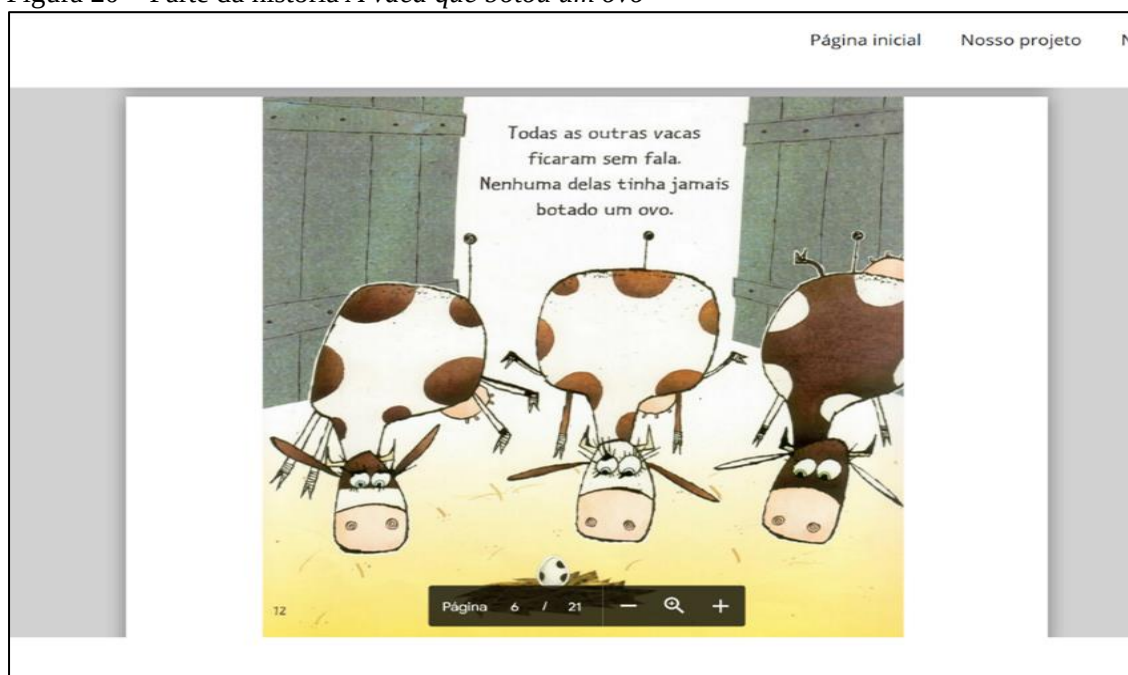
Figura 19 – Quadro para apresentar visualmente os modos de produzir períodos curtos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Além disso, convidamos as crianças para observarem, no conto *A vaca que botou um ovo* (Figura 20), de Andy Cutbill e Russell Ayto (2019), os modos como os períodos curtos poderiam ser construídos.

Figura 20 – Parte da história *A vaca que botou um ovo*



Fonte: CUTBILL; AYTO, 2012.

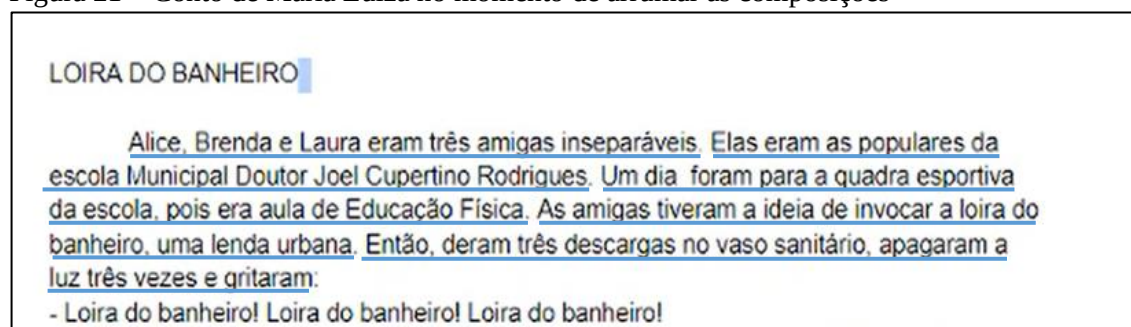
(Professor-pesquisador proferiu a história intercalando com momentos de reflexão)

Professor-pesquisador: “Eu botei um ovo!”, a mimosa deu um grito eeeestridente. Todas as outras vacas ficaram sem fala. Nenhuma delas tinha jamais botado um ovo. Tá vendo, gente? Frases curtas, né, Haila? Conta uma coisa e põe ponto final. Todas as outras vacas ficam sem fala. Ponto. Nenhuma delas tinha jamais botado um ovo. Ponto. (Professor-pesquisador, 07/10/2021).

A observação, comparação e análise de períodos curtos – com uma ou duas orações – em uma história e o desenho que fizemos na lousa podem ter favorecido a percepção do significado de período curto pelas crianças. Com o uso dessas ferramentas (o conto e o desenho), elas podem ter orientado seu pensamento para arrumar os textos, escrevendo períodos mais curtos e coesos.

Com o nosso auxílio, como fez Ricardo, ou sozinhas, como fizeram Ana Paula, Joana e Maria Luiza (Figura 21), as crianças puderam fazer tentativas de arrumar seus textos por meio da escrita de períodos curtos para torná-los mais objetivos e coesos.

Figura 21 – Conto de Maria Luiza no momento de arrumar as composições



Fonte: Arquivo do autor (2021).

Ao produzir seus contos, a maioria das crianças decidiu inserir diálogos em suas histórias. Pela experiência que, possivelmente, tinham com textos desse gênero de discurso, muitas delas sabiam como utilizar as marcas indicativas das falas dos personagens para diferenciá-las da narração da história. Nas situações em que percebemos, nos textos, a presença de marcas inadequadas para indicar os diálogos, ou a ausência delas, fizemos perguntas para possibilitar às crianças perceberem verbalmente a necessidade de fazer alterações no texto e, com isso, buscar meios de realizá-las para adequar seus textos às normas do gênero de discurso escolhido.

Ao conhecermos o conto de Haila, no momento de arrumar os textos, notamos que ela havia utilizado marcas não convencionais para indicar as falas dos personagens nos diálogos entre eles. Na Figura 22, apresentamos, e destaque, os trechos que foram problematizados.

Figura 22 – Conto de Haila no momento de arrumar as composições

UM HERÓI EM UM MUNDO NOVO

era uma vez um mundo chamado liones e tinha 8 pessoas q era cavaleiros q eles chamava meliodas, diane, ban, king, gowther, merlin, escanor e hatsune eles era cavaleiros renegados e eles foram expulsos de liones e eles se separarão. dai - 10 anos se passarão - meliodas meliodas, oi princesa e vc vai procurar o 8 pecado? sim pq? nd ñ ata dscp ok quem e o 8? sei la eu sei quem? leide merlin? a hatsune ata qual e o pecado dela? e Heresia e Mentira ok pera heresia e mentira como vc sabe? ñ e nd chato baka nossa merlin ajaja vida de mago e o ne leide merlin oi escanor e vc quer sair com migo? [ss] ou [ñ] desculpa mais ñ ok? ss ta [com um sorriso bobo] - ta vamos - eba ok vamos - depois de uma hora - an? oq vcs quer em vc esta sendo preso pq? pq vc esta numa pedra oxi uma pedra uma pedra pedra cala a boca ñ ta oxi an? oiii hatsune oi capitão oxi pq vc ta sendo preso? sei la eles ta doido ei para de nos ignorar e isso capitão eiiii ou cala a boca pfvr ñ sai pfvr eu to conversando ata por acaso vc manda em nós? ñ então cala a boca a vai tomar o suco de uva vai ñ ok então sai ok [ou pq vc ta saindo ???] eu ñ to saindo burro ata kkk então ne então capitão pq antes de tu falar e vc quer entrar

Fonte: Arquivo do autor (2021).

Depois de proferir o texto para a classe, todos puderam dar sugestões para que Haila avaliasse a necessidade de arrumá-lo. Antes que tivéssemos feito perguntas a respeito das marcas que indicavam os diálogos, Isia havia sugerido à colega pensar nesse aspecto. A maioria das crianças demonstrou ter percebido se tratar de marcas não convencionais.

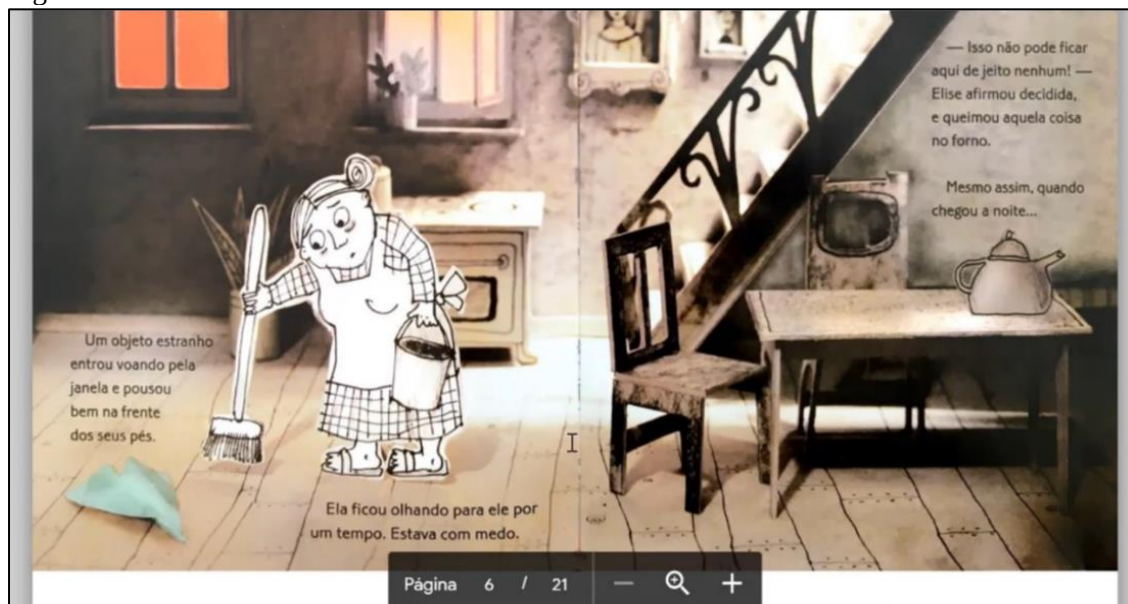
(Haila fez a proferição de seu texto e o professor-pesquisador convidou as crianças para darem sugestões para a melhoria do texto)

Professor-pesquisador: Que que cê acha, Isia? Cê ia falar...

Isia: É queee, meio queee ficou um poquiiinho confuso. Que tinha queee fazeeer ouuuuu uma fala em cada linha, que, aí, ou vai ficar mais organizado ouu vocêê separa em parágrafo, a fala dos personagens. (Professor-pesquisador, Haila e Isia, 10/08/2021).

Para ajudar Haila a resolver a questão, sugerimos às crianças observar e analisar, no conto *A visita* (Figura 23), de Antje Damm, os modos como os autores adultos haviam indicado as falas dos personagens, possibilitando sintetizar, coletivamente, os modos como Haila poderia indicar, em seu conto, as falas dos personagens.

Figura 23 – Parte da história *A visita*



Fonte: DAMM, 2018.

Proferimos a história, apontamos e analisamos, com as crianças, as marcas indicativas desse modo de ação, a fim de ajudá-las a refletir e formular os modos de indicar as falas dos personagens, possibilitando arrumarem seus textos.

(Professor-pesquisador projetou a história *A visita* e fez a proferição do texto)
 Professor-pesquisador: **Vamos observar como os autores adultos, aqui, fizeram pra colocar as falas dos personagens. Ó, o narrador vai contando a história... aqui, tudo é fala do narrador. Aí, ele fala assim, “Ela ficou olhando para ele por um tempo, estava com medo”. Aí, na linha de baixo, né, separado, eles colocam um travessão e colocam “Isso não pode ficar aqui de jeito nenhum” (disse tentando produzir uma voz do personagem). E põe o ponto de exclamação, por exemplo. Que a fala aqui é uma fala exclamativa. Então, a gente põe o travessão, geralmente na linha de baixo, separado do texto, da fala do narrador, e coloca a fala dos personagens. Se você quiser colocar outro travessão e continuar, ó. “Elise afirmou decidida e queimou aquela coisa no forno”. Aí aqui é o narrador falando. Entendeu?**
 Haila: Sim.

Professor-pesquisador: A gente te ajudar, se você quiser. A gente pode fazer um junto, ó. “Mas ela logo disse”, dois pontos. Aí, coloca o travessão e põe “O banheiro é subindo a escada à esquerda”. Né? Isso aqui é a menina que tá falando, é a fala dela. (Professor-pesquisador, Haila, 10/08/2021, grifo nosso).

Na Figura 24, destacamos um trecho do texto de Haila para mostrar como ela pôde fazer tentativas para indicar as falas dos personagens no conto e, assim, adequá-lo às exigências apontadas no livro analisado coletivamente.

Figura 24 – Parte do conto de Haila no momento de arrumar as composições

Era uma vez um menino chamado Suzuki Hiroto. Ele sempre ajudava as pessoas em perigo, menos as más pessoas. Suzuki era um menino bem estudioso e inteligente. Ele tinha perdido seus pais quando tinha 4 anos de idade. Seus pais tinham morrido de infarto do coração, então ele ficou órfão. Depois de um tempo ele foi morar com uma família bem diferente, o Suzuki não se sentia bem com seus novos pais.

Depois de alguns dias Kian e Doru, pais de Suzuki, o colocou numa escola Municipal e no dia seguinte, no primeiro dia de aula, Suzuki já percebeu que havia um valentão na escola que batia nas crianças, chamado Dokkan. Ele não gostou nada disso. Outro dia na aula de Educação Física, um menino nerd, mais estudioso da sala foi derrubado na lama e o Suzuki não gostou e deu uma lição no menino. Todos foram para a diretoria e o diretor falou que o Dokkan não poderia bater no toran e o Suzuki não bater nos alunos.

Depois de algumas semanas, na casa de Suzuki alguns amigos dele de infância foram ajudar.

— Bom dia, Suzuki, dormiu bem?

— sim, Kian, dormi bem.

Fonte: Arquivo do autor (2021).

A combinação e a modificação de palavras na oralidade – semelhante a uma brincadeira com palavras – como modo de expressar é um recurso conhecido pelas crianças. Muitas vezes, orientadas por seus objetivos, elas dizem a mesma coisa de maneiras diferentes, criando efeitos de exagero, suavizando ideias, imitando sons, estabelecendo relações de semelhança entre objetos etc. Por exemplo, quando querem convencer o adulto da importância de algo, argumentam em defesa de seu ponto de vista utilizando exageros para dar ênfase aos argumentos. No entanto, ao produzir seus contos na atividade experimental, as crianças não pareciam perceber, espontaneamente, a necessidade de utilizar recursos estilísticos para conferir mais expressividade e beleza aos seus textos.

Nas situações em que percebemos a possibilidade de sugerir às crianças conferir mais expressividade aos seus escritos, fizemos perguntas e comentários para perceberem verbalmente a necessidade de buscar meios de dizer a mesma coisa de maneiras diferentes, como aconteceu com Isia e Paulo. No Quadro 20, apresentamos o conto de Isia e de Paulo, com os acabamentos finais realizados por eles.

Quadro 20 – Conto de Isia e de Paulo com os acabamentos finais

A INVASÃO

Autores: Isia e Paulo

Era uma vez um menino chamado Jimmy Neutron. Ele gostava de fazer invenções, mas na escola ele sofria bullying porque suas invenções davam errado. Jimmy fazia várias pesquisas com esperança de que suas invenções dessem certo.

Um dia, ele pensou em mandar uma mensagem para o espaço. O menino tinha esperança de que algum alienígena respondesse a mensagem. Com uma máquina que tinha inventado, tentou várias vezes fazer contato, mas não aconteceu nada. Em uma noite, depois de mandar outra mensagem e ir dormir, uma coisa estranha aconteceu.

Jimmy acordou com uma luz vindo do lado de fora de sua casa. Rapidamente, o menino foi chamar seus pais. Jimmy os chamou várias vezes, mas eles não respondiam. Então, Jimmy foi olhar no quarto de seus pais. Eles não estavam. Ele procurou pela casa toda, mas não encontrou ninguém.

Jimmy pensou que seus pais estivessem no parque de diversões que tinha chegado na sua cidade. Então, ficou despreocupado. No outro dia, Jimmy percebeu que os pais de todas as crianças da cidade tinham sumido. De repente, ele se lembrou da mensagem que tinha mandado para o espaço. Quando Jimmy viu que a mensagem tinha sido respondida, ele ficou muito feliz. Mas quando abriu a mensagem, se deu conta de que os alienígenas tinham pegado os seus pais e os pais das outras crianças.

O menino pensou que tinha que resgatar todos os pais. Uma criança da cidade descobriu que Jimmy estava planejando resgatar os pais de todas elas e contou para as outras. Todas as crianças colocaram a culpa no Jimmy. E disseram que se ele fosse, elas teriam que ir junto.

Eles se prepararam muito e, no dia seguinte, tiveram a ideia de pegar os brinquedos do parque de diversões e transformá-los em um foguete. Então se prepararam e se prepararam e finalmente lançaram o foguete.

No meio do caminho, encontraram o planeta onde seus pais estavam, mas as crianças não sabiam que existiam vários alienígenas por lá. Mesmo assim, conseguiram vencer os alienígenas e encontraram seus pais. Mas quando viram que eles iriam ser comidos por uma gigante galinha alienígena, Jimmy teve uma ideia genial de pegar o mais rápido possível uma arma ultra secreta que ninguém tinha ouvido falar antes. Quando seus pais estavam quase sendo comidos pela galinha gigante, Jimmy pegou sua arma ultra secreta e disparou contra a galinha. Deu certo!! A galinha começou a diminuir e foi diminuindo e diminuindo e diminuindo e diminuindo. Pouco tempo depois, ela virou simplesmente uma galinha comum.

Então, eles conseguiram voltar para a terra deles são e salvos.

FIM

Moral da história: nunca mande nada para um lugar desconhecido mostrando o seu nome, seu endereço, e não mostre seu rosto e o dos seus pais.

Fonte: Arquivo do autor (2021).

Para ajudá-los a arrumar o texto, fizemos comentários a respeito de um trecho do texto (Figura 25) em que eles poderiam utilizar recursos estilísticos.

Figura 25 – Conto de Isia e de Paulo no momento de arrumar as composições

A invasão.

Era uma vez um menino chamado Jimmy Neutron que gostava de fazer invenções, mas na escola ele sofria bullying por causa que suas invenções davam errado, ele fazia várias pesquisas com esperança de que suas invenções desse certo.

Um dia ele pensou em mandar uma mensagem para o espaço com esperança de que algum alienígena respondesse a mensagem, tentou várias vezes fazer contato mas não aconteceu nada até que em uma noite depois de mandar outra mensagem foi dormir, só que nessa noite uma coisa estranha aconteceu.

Jimmy acordou com uma luz vindo do lado de fora de sua casa então o menino foi chamar seus pais, mas quando Jimmy os chamou eles não respondiam, então Jimmy foi olhar no quarto de seus pais só que eles não estavam, então ele resolveu olhar pela casa toda mas não encontrou ninguém.

Mas Jimmy pensou que seus pais estivessem num parque que chegou à sua cidade, então Jimmy ficou despreocupado. Então no outro dia Jimmy percebeu que os pais de todas as crianças tinham sumido, de repente ele se lembrou da mensagem que ele mandou quando Jimmy viu que a mensagem foi respondida ele ficou feliz só que quando abriu a mensagem viu que os alienígenas tinham pegados os seus pais e o das outras crianças.

De repente, Jimmy pensou em resgatar os pais das outras crianças só que uma criança descobriu que Jimmy estava pensando em fazer isso e contou para as outras criança e foram contar para Jimmy o que estava acontecendo e põem a culpa no Jimmy e falaram que se ele fosse elas teriam que ir junto.

Eles se prepararam e no dia seguinte tiveram a ideia de pegar os brinquedos do parque de diversão em foguetes, então se prepararam e eles foram e lançaram os foguetes.

Então no meio do caminho encontraram o planeta onde seus pais estavam, só que as crianças não sabiam que existiam vários alienígenas mas conseguiram vencer os alienígenas e encontraram seus pais mas quando viram eles seriam comida de uma gigante galinha alienígena eles pensaram até que Jimmy teve uma ideia boa de pegar o mais rápido possível antes que eles sejam comidos pela galinha e a ideia de Jimmy deu certo.

Então eles conseguiram voltar para terra sãos e salvos.

Fonte: Arquivo do autor (2021).

Buscamos lhes possibilitar perceberem verbalmente a importância do uso da linguagem de forma artística para escrever textos literários. Com isso, podemos ter criado condições para as crianças perceberem verbalmente a necessidade de buscar meios para conferir mais expressividade e beleza aos textos.

(O professor-pesquisador proferiu a história *As aventuras de Isadora e Ítalo* e, junto com as crianças, sugeriu elementos de reflexão para os autores)

Professor-pesquisador: Outra coisa que também eu acho muito importante a gente pensar... é... quando a gente fala em histórias, pessoal, em contar histórias, a gente considera que os autores adultos, principalmente, mas as crianças que são autoras também, elas brincam com as palavras. Quando a

gente tá escrevendo uma história, a gente tá escrevendo uma obra literária, né? Então, pessoal, a escrita literária, uma história, os autores brincam com as palavras. A Vanessa escreveu assim, ó. A personagem dela chama Giovana, né? A Giovana pegou câncer e morreu. Eu ainda falei “Vanessa, não é assim, tão direto”, né? Numa história, a gente brinca, os autores brincam com as palavras. Eles, ééé, produzem um som talvez através de uma rima, talvez um jeito de falar... “muuuuuta”, “ela ficou muuuuito ruim, mas ruim meeesmo”, né? Então, nas... quando a gente vai escrever histórias, ééé, a gente pode, também, brincar com as palavras. Isso faz parte do jeito dos autores escreverem. **Então, por que que eu tô dizendo isso? Porque aqui, ó, no texto de vocês, Isia... pra dizer que, aqui, vocês têm uma oportunidade de criar um significado diferente. Por exemplo, “e transformaram em um graaande e poderoooso foguete”. Né? Então, a gente vai brincando com as palavras e vai criando umas coisas que dão mais emoção ainda pra história.** Vocês que são os autores, vocês vão decidir o que fica mais interessante na história. (Professor-pesquisador, 17/08/2021, grifo nosso).

Em seguida, convidamos as crianças para analisarem o conto *O guarda-chuva do vovô* (Figura 26), de Carolina Moreyra e de Odilon Moraes (2013).

Figura 26 – Parte da história *O guarda-chuva do vovô*.



Fonte: MOREYRA, C.; MORAES, O. (2013).

Buscamos possibilitar às crianças perceberem os modos como os autores do conto produziram linguagem literária e, assim, refletir e formular os modos como poderiam produzir linguagem literária em seus contos.

(Professor-pesquisador compartilhou a tela com a história *O guarda-chuva do vovô*)

Professor-pesquisador: Vamo observar como os autores desse livro usam recursos diferentes pra dizer o que eles querem dizer. É da Carolina Moreyra e do Odilon Moraes.

(Professor-pesquisador apresentou as informações da capa e contracapa para as crianças e fez a proferição da história, com interrupções para observar e refletir a respeito dos modos de produzir linguagem literária)

Professor-pesquisador: “O vovô morava na casa da vovó. A casa da vovó ficava longe. Às vezes eu ia até lá fazer uma visita e matar a saudade. A vovó fazia bolo de chocolate para o lanche, então chamávamos o vovô, mas ele nunca vinha”. Então, olha pra você ver, ééé, ela começou a dar umas pistas, “mas ele nunca vinha...”. Ela não falou direto o quê que ele tem. Por exemplo, “o vovô tem câncer”. Não... foi dando pistas, né? “Mas o vovô nunca vinha...”. E a gente já desconfia de alguma coisa. Por que será que ele nunca ia, né? “O vovô não gostava de bolo de chocolate e nunca abria a janela do quarto”. Vai deixando migalhinhas de pistas, né? “O vovô não gostava quando corria no jardim ou fazia barulho debaixo da janela dele. E também não gostava quando eu brincava com seu guarda-chuva. **Um dia achei o vovô diferente. E perguntei pro meu pai se ele estava encolhendo.**”. Observa que ela vai dando umas pistas de alguma coisa está diferente. “**Meu pai ficou zangado e me mandou sair do quarto. Mas o vovô sorriu. E seus olhos ficaram pequeninhos**”. Então, olha um jeito interessante, ó. Em vez de falar assim, “os olhos do avô ficaram pequenos”. Olha como eles fizeram. **Um jeito diferente de dizer que dá um sentidooo, ééé, assim, como se o avô dela fosse bem frágil.** Também tem um pouco de carinho nessa fala, né? “Outro dia, eu voltei para visitar a vovó e o vovô não estava. Então, eu corri na grama do jardim e cantei debaixo da sua janela. A janela se abriu, mas quem apareceu foi a vovó. Corri para o quarto, mas o vovô não tinha chegado. Perguntei por ele e a vovó sorriu. E seus olhos ficaram pequeninhos.”. Então, brincou de novo com as palavras, né? “Na hora de ir embora, o tempo estava feio. E a vovó falou pro papai tomar cuidado na estrada. **Começou a chover e ela me deu um guarda-chuva. O guarda-chuva do vovô! eu falei. Mas ninguém disse nada. Eu olhei para a casa da vovó que não era mais a casa do vovô.**”. Olha aqui, que interessante. Quê que cê entende quando fala desse jeito, Vanessa?

Vanessa: Que o vô morreu! (risos)

Professor-pesquisador: Isso. (risos). Em vez de falar assim, “meu avô morreu”, ela foi falando, ó, “meu avô parecia que tava encolhendo”. “Eu olhei para a casa da vovó que não era mais a casa do vovô”. Então, aqui, tá dizeeendo que ele faleceu, só que não com essas palavras. Muito bem! “E ganhei um guarda-chuva de presente”. “Quando chove, as janelas ficam todas fechadas. Os jardins ficam molhados e não podemos brincar lá fora. Muita gente não gosta quando chove. Maaas eu fico feliz, porque sei que o vovô também está”. Interessante, né? O jeito que falaram. Os autores podiam falar assim “quando chove eu fico feliz também”. Mas eles quiseram brincar um pouco com as palavras. Ó, “mas eu fico feliz, porque sei que o vovô também está”. É um jeito de dizer que se ele ficaria feliz com a chuva, ela também tá. **Então, podemos pensar em diferentes jeitos de dizer as coisas. Tem autor que repete as palavras... “Toc toc toc”. Tem autor que diz “e ficaram pequeninhos os olhos dela... e caiu uma lágrima**”. A gente tem vários jeitos de dizer. (Professor-pesquisador e Vanessa, 17/08/2021, grifo nosso).

Com base na análise de recursos para enfatizar significados (hipérbole), como quando os autores acentuaram a palavra “pequeninhos” para se referir ao tamanho dos olhos do vovô,

e para suavizar ideias (eufemismo), como quando disseram “não era mais a casa do vovô” para sugerir sua morte, além de outras possibilidades estilísticas mencionadas na discussão coletiva, como os recursos para imitar sons no texto (onomatopeia), as crianças puderam refletir e eleger diferentes modos de utilizar a linguagem para escrever seus contos de forma artística. Na Figura 27, destacamos dois trechos do texto de Isia e de Paulo para mostrar como as crianças fizeram tentativas de produzir linguagem literária utilizando recursos estilísticos, como a hipérbole.

Figura 27 – Conto de Isia e de Paulo no momento de arrumar as composições

A INVASÃO.

Era uma vez um menino chamado Jimmy Neutron. Ele gostava de fazer invenções, mas na escola ele sofria bullying porque suas invenções davam errado. Jimmy fazia várias pesquisas com esperança de que suas invenções dessem certo.

Um dia ele pensou em mandar uma mensagem para o espaço. O menino tinha esperança de que algum alienígena respondesse a mensagem. Ele tentou várias vezes fazer contato, mas não aconteceu nada. Em uma noite, depois de mandar outra mensagem e ir dormir, uma coisa estranha aconteceu.

Jimmy acordou com uma luz vindo do lado de fora de sua casa e então. O menino foi chamar seus pais. Quando Jimmy os chamou, eles não respondiam, então Jimmy foi olhar no quarto de seus pais. Eles não estavam. Ele resolveu procurar pela casa toda, mas não encontrou ninguém.

Jimmy pensou que seus pais estivessem num parque que chegou à sua cidade, então Jimmy ficou despreocupado. No outro dia, Jimmy percebeu que os pais de todas as crianças tinham sumido. De repente, ele se lembrou da mensagem que ele tinha mandado. Quando Jimmy viu que a mensagem tinha sido respondida, ele ficou feliz. Mas quando abriu a mensagem, viu que os alienígenas tinham pegado os seus pais e o das outras crianças.

Jimmy pensou em resgatar seus pais e os das outras crianças. Uma criança descobriu que Jimmy estava pensando em resgatar os pais de todas elas e contou para as outras. Todas elas colocaram a culpa no Jimmy. Disseram que se ele fosse elas teriam que ir junto.

Eles se prepararam muito e, no dia seguinte, tiveram a ideia de pegar os brinquedos do parque de diversão e transformá-los em foguetes. Então se prepararam e se prepararam e finalmente lançaram os foguetes.

não sabiam que existiam vários alienígenas por lá. Mesmo assim, conseguiram vencer os alienígenas e encontraram seus pais. Mas quando viram que eles iriam ser comidos por uma gigante galinha alienígena, Jimmy teve uma ideia genial de pegar o mais rápido possível uma arma ultra secreta que ninguém tinha ouvido falar antes. Quando seus pais estavam quase sendo comidos pela galinha gigante, Jimmy pegou sua arma ultra secreta e disparou contra a galinha. Deu certo, a galinha começou a diminuir e foi diminuindo e diminuindo e diminuindo e diminuindo. Pouco tempo depois, ela virou simplesmente uma galinha comum.

Então eles conseguiram voltar para a terra deles e salvos.

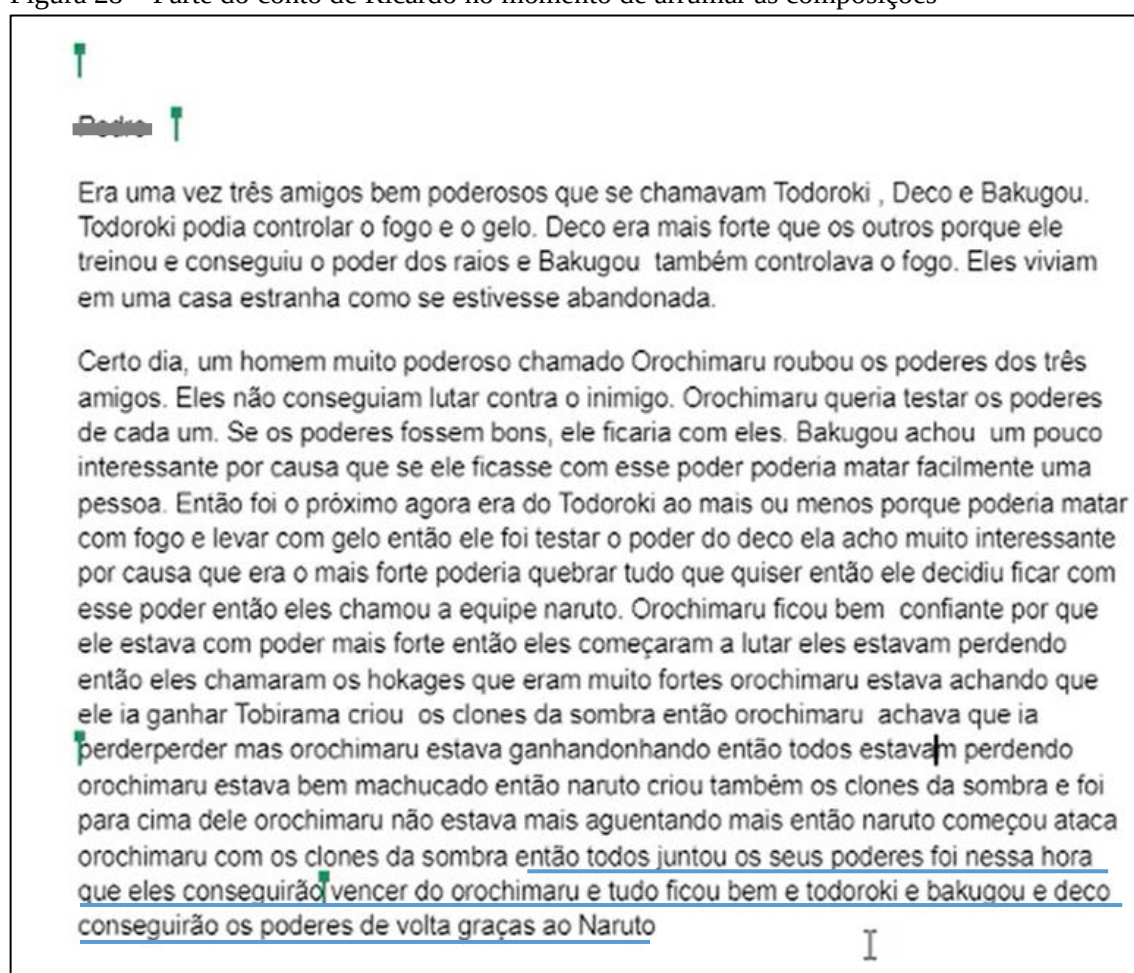
FIM

Moral da história: nunca mande nada para um lugar desconhecido mostrando o seu nome, seu endereço, e não mostre seu rosto e o dos seus pais.

Fonte: Arquivo do autor (2021).

Durante os momentos de escrever e de arrumar os contos, percebemos que a maioria das crianças parecia ter domínio dos modos verbais que predominaram em seus textos: o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito. Ainda assim, tivemos oportunidades de conversar com elas a respeito da importância de utilizar os tempos verbais de forma adequada em suas narrativas. Nessas situações, fizemos perguntas e comentários para perceberem a necessidade de buscar meios de empregar o tempo verbal adequado nos textos. Por exemplo, com base no trecho destacado no texto de Ricardo (Figura 28), conversamos com as crianças sobre os tempos verbais para problematizar o uso inadequado de um verbo no tempo futuro.

Figura 28 – Parte do conto de Ricardo no momento de arrumar as composições



Fonte: Arquivo do autor (2021).

Problematizamos o emprego inadequado dos verbos “ganharão”⁵¹ e “conseguirão”, os quais, de acordo com o contexto, deveriam ser empregados no pretérito perfeito. Imaginamos

⁵¹ Inicialmente, Ricardo havia escrito, na penúltima linha do texto, “que eles ganharão do orochimaru”, mas posteriormente, fez alterações e escreveu “que eles conseguirão vencer do orochimaru”.

que a dificuldade apresentada pudesse estar relacionada, unicamente, ao registro das palavras “ganharam” e “conseguiram”, pois Ricardo⁵² estava no processo inicial de domínio do mecanismo da escrita. Ainda assim, decidimos convidar as crianças da classe para acessarem o texto do colega, pelo aplicativo Sala de Aula, acompanharem a proferição da história e analisarem, com a nossa ajuda, o trecho destacado:

(Professor-pesquisador proferiu a história e os colegas sugeriram mudanças para o texto de Ricardo)

Professor-pesquisador: Gente, na história do Ricardo é assim, ó. Eles juntaram as forças com os Hokages e ganharam a luta contra o Orochimaru, num foi? E tudo ficou bem. Todoroki, Bakugou e Deko conseguiram os poderes de volta graças ao Naruto. Mas “Ganharam” é diferente de “ganharão” (fez referência à palavra “ganharão” escrita no texto). **Olha aqui, ó. (escreveu as duas palavras no quadro branco). Alguém sabe dizer a diferença?**

Maria Eduarda: **Ganharam. (com tom de voz baixo). Ganharam, todo mundo ganhou. Um ganhou ou todos ganharam.**

Maria Luiza: Eles ganharam...

Maria Eduarda: **Eles ganharão. Eles ganham... ganharão. Vão ganhar ainda.**

Maria Luiza: Eles ganharam, Ma!

Professor-pesquisador: Ah, “ganharam” é porque já passou? É isso?

Lara: É! Eles ganharam.

Professor-pesquisador: E ganharão?

Lara: **Eles ganharão é futuro. Eles vai ganhar ainda.**

Professor-pesquisador: Ah, então “ganharão” tá pra frente? Eles ainda vão ganhar?

Maria Eduarda: Futuro!

Professor-pesquisador: Então, na verdade, na história do Ricardo, tem que mudar, né?

Maria Eduarda: Eles ainda não ganharam....

Professor-pesquisador: Não, ele não tá falando que eles vão ganhar alguma coisa. Ele tá falando que aquela luta que aconteceu, eles ganharam.

Maria Eduarda: Ah, tá.

Professor-pesquisador: Então é esse que tem que usar? (apontou para a palavra “ganharam”).

Maria Eduarda: É!

(Professor-pesquisador, Maria Eduarda, Maria Luiza, Lara e Ricardo, 21/10/2021)

Ao problematizarmos a diferença entre as palavras “ganharam” e “ganharão”, as crianças puderam refletir coletivamente sobre os significados produzidos no texto mediante o uso dessas palavras, de acordo com o tempo verbal e a forma gráfica utilizados, como fez Maria

⁵² Para criar o conto, Ricardo contou com nossa ajuda e a ajuda dos colegas. Em muitos momentos, ele nos disse o que gostaria de escrever e pediu para colocarmos seus dizeres em palavras escritas. Para ajudá-lo, escrevemos suas palavras no quadro branco da sala, focalizando o conjunto de caracteres gráficos das palavras que forma as unidades de sentido, de modo a lhe possibilitar desenvolver o caminho escolhido para criar seu conto e passar, gradualmente, a escrever sozinho, apoiando-se, principalmente, no aspecto gráfico da escrita.

Eduarda. Apoiando-se na forma gráfica das palavras “ganharam” e “ganharão” e nos tempos verbais indicados por elas, conforme mostramos no quadro branco, ela pôde refletir a respeito dos usos adequados dessas palavras no texto – realizando conjugação verbal mentalmente –, sintetizar sua reflexão e sugerir melhorias para o texto do colega. Para ajudar as crianças a fazer seus registros, lhes sugerimos utilizar um quadro para registrar os modos como algumas palavras indicavam os tempos verbais dos fatos narrados nas histórias. Na Figura 29, exemplificamos como essa ferramenta pôde ser utilizada pelas crianças.

Figura 29 – Quadro de Ricardo para registrar palavras em correspondência com seus

5 Quadro para identificar as palavras que indicam o tempo	
Leia um conto e anote como as palavras indicam o tempo em que as coisas aconteceram	
Palavras que indicam algo que acontecia mais de uma vez no passado Exemplos: subia, andava, corriam.	
Palavras que indicam como alguém era. Ou o jeito que estava. Exemplos: era medrosa, estava triste.	
Palavras que indicam algo que aconteceu na história. Exemplos: caiu, foi, pulou, fez, foram.	GANHARAM CONSEGUIRÃO
Palavras que indicam algo que acontece no momento exato em que se fala. Exemplos: eu quero, nós somos, entendo, estou escutando, não ajudo.	
Palavras que indicam algo que sempre acontece. Exemplos: eu nunca faço, nós sempre ajudamos, observo todos os dias.	
Palavras que anunciam algo que acontecerá. Exemplos: caminharemos, irei, chegarão.	
Palavras que anunciam algo que acontecerá depois de outra coisa. Exemplos: quando eles chegarem, te avisaremos; assim que para de chover, eu irei embora.	GANHARÃO CONSEGUIRÃO

Fonte: Arquivo do autor (2021).

Ao utilizar o quadro como ferramenta e os modos de ação vinculados a ele para orientar o pensamento, as crianças podem ter esclarecido a diferença entre o emprego (na terceira pessoa do plural) do verbo “conseguir” nos dois tempos verbais e as formas gráficas de registro adequadas para utilizá-las, conforme suas necessidades, como Ricardo pôde fazer, conforme mostramos nos destaques feitos na Figura 30.

Figura 30 – Conto de Ricardo no momento de arrumar as composições

~~Releia~~ os poderes do bem

Era uma vez três amigos bem poderosos que se chamavam Todoroki , Deco e Bakugou. Todoroki podia controlar o fogo e o gelo. Deco era mais forte que os outros porque ele treinou e conseguiu o poder dos raios e Bakugou também controlava o fogo. Eles viviam em uma casa estranha como se estivesse abandonada.

Certo dia, um homem muito poderoso chamado Orochimaru roubou os poderes dos três amigos. Eles não conseguiam lutar contra o inimigo. Orochimaru queria testar os poderes de cada um. Se os poderes fossem bons, ele ficaria com eles. Bakugou achou um pouco interessante por causa que se ele ficasse com esse poder poderia matar facilmente uma pessoa. Então foi o próximo agora era do Todoroki ao mais ou menos porque poderia matar com fogo e levar com gelo então ele foi testar o poder do deco ela acho muito interessante por causa que era o mais forte poderia quebrar tudo que quisesse então ele decidiu ficar com esse poder então eles chamou a equipe naruto. Orochimaru ficou bem confiante por que ele estava com poder mais forte então eles começaram a lutar eles estavam perdendo então eles chamaram os hokages que eram muito fortes Orochimaru estava achando que ele ia ganhar Tobirama criou os clones da sombra então orochimaru achava que ia perder mas orochimaru estava ganhando então todos estavam perdendo orochimaru estava bem machucado então naruto criou também os clones da sombra e foi para cima dele orochimaru não estava mais aguentando mais então naruto começou ataca orochimaru com os clones da sombra então todos juntou os seus poderes foi nessa hora que eles conseguiram vencer do orochimaru e tudo ficou bem e Todoroki e Bakugou e Deco conseguiram os poderes de volta graças ao Naruto.

Fonte: Arquivo do autor (2021).

Percebemos que algumas crianças demonstraram, em seus textos, ter dificuldade de utilizar a concordância verbal. Nas situações em que percebemos esse tipo de dificuldade, fizemos comentários e perguntas para ajudá-las a perceber verbalmente a necessidade de buscar meios de arrumar as inadequações nas combinações entre pronomes pessoais e verbos e, assim, resolver esse problema, como ocorreu com Rafael:

(Solicitamos as crianças abrirem o texto na tela do computador, proferimos a história e iniciamos a discussão para que a turma pudesse sugerir alterações)
 Professor-pesquisador: **E eles chegoou no hotel, eles chegoou e foi só alegria... e eles estava lá, aí nadaaando a mãe deles disse. (proferindo). Nesse parte aí, o que que cês sugerem prooo Rafel pensar um pouco? Tem alguma coisa que ele precisa pensar?**

Ian: **Eles chegou?**

Professor-pesquisador: Isso, Ian. Muito bem. Quando a gente diz assim... Rafael, eles... aí, depois a gente fala uma palavra, um verbo, né? Eles chegou. Será que a gente tem uma forma mais adequada de dizer?

Rafael: Chegaram. Eles chegaram.

Professor-pesquisador: Eles chegaram. Muito bem. Toda vez que vocês forem escrever as palavras no plural... eles chegaram, eles foram, eles vieram, eles correram, beberam, saíram... sempre concordando, tem que combinar com a pessoa. Eles chegaram. (Professor-pesquisador, Rafael e Ian, 28/10/21).

Não julgamos ser necessário construir com as crianças do 5º ano um quadro para registrar o modo de utilizar a concordância verbal nos textos. A atividade coletiva de reflexão sobre a linguagem pode ter intensificado a capacidade de perceber e de combinar os verbos com o sujeito em número e pessoa, favorecendo o trabalho de escrever textos bem elaborados do ponto de vista gramatical, como fizeram Ricardo e Rafael, depois de participar da reflexão coletiva. No Quadro 21, apresentamos o conto de Rafael e de Paulo, com os acabamentos finais que eles realizaram.

Quadro 21 – Conto de Rafael e de Paulo com os acabamentos finais

UMA HISTÓRIA DE SUSPENSE	
Autores: Rafael e Paulo	
Era uma vez dois meninos que se chamavam Felipe e Gabriel. Eles eram irmãos inseparáveis, faziam tudo juntos. Um dia, eles foram com sua família para um hotel que se chamava Ubatã Thermas Parque Hotel Fazenda. Quando chegaram no hotel, foi só alegria. Os meninos estavam nadando quando a mãe deles disse: — Eu vou logo ali e já volto. Certo momento, eles perceberam que ela estava demorando demais. Então, Felipe e Gabriel começaram a pensar sobre isso. — Vamos atrás dela porque já está demorando demais. — Vamos, então — disse Felipe. Eles procuraram no restaurante, no tobogã, no hotel, na piscina do hotel e não acharam. Depois disso, Gabriel disse: — Nossa, Felipe! A gente não achou até agora nossa mãe. — Nossa! É mesmo! De repente, Gabriel escutou a mãe dele gritando: — Aaaaaaa!!!!!!!!!! — A minha mãe está em perigo!!! — disse Gabriel. — Então vamos seguir a voz da nossa mãe. — Então vamos! Eles foram em todos os cantos do hotel fazenda. A mãe deles gritou de novo: — Aaaaaaa!!!!!!!!!! — Você escutou, Felipe? A nossa mãe está em perigo. — Nossa! Deus do céu! A nossa mãe está no meio da mata — afirmou Felipe. Então, eles foram ao rio, mas não acharam sua mãe... até que escutaram ela chamando mais uma vez. — Você escutou? Nossa mãe está nos chamando. — Agora eu escutei!! — gritou Felipe.	

Imediatamente, eles foram procurá-la e, de repente, Gabriel deu um grito.
 — O que que foi Gabriel? O que você viu?
 — Ali! Nossa mãe está amarrada, Felipe.
 Correram muito em direção a ela e a soltaram. Só pensavam em procurar algum médico para ver como a mãe deles estava. Por sorte, no hotel havia uma médica para atender. A mãe deles não tinha sofrido nenhum arranhão.
 No dia seguinte, eles foram embora. Chegaram em casa bem, estavam sãos e salvos. Gabriel e Felipe ficaram muito felizes. O que aconteceu ainda é um mistério.

Fonte: Arquivo do autor (2021).

Para arrumar o conto do ponto de vista da concordância verbal, Rafael e Paulo contaram com a ajuda dos colegas para refletir e para arrumar o texto. Por exemplo, no momento destinado a arrumar os textos, Ricardo sugeriu aos colegas fazer uma alteração para produzir concordância entre os termos “Ela” e “Estavam”:

(O professor-pesquisador pediu que cada criança abrisse o texto de Rafael no computador, proferiu a história e incentivou as crianças a darem sugestões de mudança)

Ricardo: **Professor? Olha aqui, ó. Tá errado. (Apontou para as palavras “Ela estavam”).**

Professor-pesquisador: Isso, Ricardo, muito bem observado. A palavra “estava” pode ser consertada também, né?

Ricardo: É.

Rafael: Onde?

Professor-pesquisador: É mais embaixo. Nesse parágrafo de baixo aqui, ó. (apontou para o segundo parágrafo do texto, na tela do computador em que Rafael utilizava). Elas estavam demorando. (proferindo). Ué, engraçado, no texto dele... ah, alguém consertou? Parece que já consertou.

Rafael: Eu que escrevi.

Professor-pesquisador: Ah, foi você mesmo. (Professor-pesquisador, Ricardo e Rafael, 28/10/21).

Ricardo não havia percebido, devido à demora na atualização do documento compartilhado pela *internet*, que o colega já havia tomado a iniciativa de arrumar o trecho problemático. Com isso, Ricardo e Rafael mostraram como o modo de ação para produzir concordâncias verbais, veiculado pela nossa fala, pode lhes ter possibilitado empregarem a concordância verbal para satisfazer suas necessidades de produzir um texto bem elaborado. Em outros termos, nossas manifestações verbais no plano social podem ter sido utilizadas como meios de orientação do pensamento infantil. Por um lado, Ricardo conseguiu sugerir ao colega refletir a respeito da relação entre os termos “Ela” e “estavam”, por outro, Rafael parece ter conseguido perceber essa necessidade sozinho e, assim, fez as alterações no texto que julgou pertinentes.

Em relação ao uso dos sinais de pontuação, sabemos que as crianças não percebem, espontaneamente, a necessidade de inseri-los nos textos. Trata-se de um conhecimento do aspecto gráfico da escrita que não pode ser aprendido na experiência cotidiana com a oralidade. Nas situações em que percebemos, nos textos das crianças, a necessidade de inserir sinais de pontuação, fizemos perguntas e comentários para lhes possibilitar perceberem verbalmente a necessidade de buscar meios de arrumar esse aspecto dos textos, como ocorreu com Isia e Yane. No Quadro 22, apresentamos o conto de Isia e de Yane, com os acabamentos finais que elas realizaram.

Quadro 22 – Conto de Isia e de Yane com os acabamentos finais

DUAS AMIGAS INSEPARÁVEIS

Autoras: Isia e Yane

Era uma vez duas amigas que se chamavam Isadora e Yasmim. Elas moravam na cidade de Uberlândia, uma do lado da outra e, por isso, se conheciam desde quando eram pequenininhas. As mães delas se conheceram no trabalho e se tornaram melhores amigas. Os pais delas sempre foram muito ocupados, então, elas ficavam mais tempo com suas mães.

Os pais delas também eram amigos desde a infância. O avô de Isadora era muito legal, mas não deixava elas brincarem com as coisas dele. Já a avó de Isadora não deixava as meninas quietas. Ela sempre ficava observando para que as meninas não fizessem bagunça. Se deixasse, as duas ficavam o dia todo aprontando muitas coisas, mas nunca na frente da avó, porque ela brigava e contava para a mãe das duas. Por isso, as duas amigas ficavam com medo de suas mães colocarem elas de castigo uma separada da outra.

Outro dia, a avó de Isadora viu as duas brincando na terra e, então, foi contar para as mães delas.

No outro dia, as meninas saíram de casa para brincar uma com a outra e se trombaram no meio do caminho. Decidiram brincar juntas, mas quando as mães delas viram, falaram de um jeito um pouco nervoso:

– O que vocês duas estão fazendo? Vocês não deviam estar brincando juntas! Vocês estão de castigo, esqueceram? Já pro castigo!

– As duas agora vão ficar de castigo no porão. Já passaram dos limites.

Então as duas amigas inseparáveis ficaram no porão sozinhas. Até que tentaram escapar, mas não conseguiram porque estava tudo trancado. Elas ficaram desesperadas porque estavam presas, mas pelo menos estavam juntas e felizes. Pensando juntas, tiveram uma ideia para escapar do porão escuro e tenebroso. De repente, um barulho que vinha do armário assustou as meninas e Isadora falou para Yasmim:

– Será que esse barulho é de um animal escondido?

– Talvez seja um monstro – falou Yasmim.

Com muito medo, as duas foram ver o que era e quando abriram o armário, tinha um filhote de gatinho fofinho e amigável.

– Ai, que fofinho! Vamos ficar com ele com certeza!

– Temos que dar alguma coisa pra ele comer, coitadinho – falou Yasmim.

– É mesmo. Ele deve estar com fome – disse Isadora.

– Será que ele está com fome, Isadora?

– Acho que sim, Yasmim. Ele deve estar há muito tempo sem comer.

– Como você sabe disso, Isadora? Você já veio aqui outro dia? – disse Yasmim.

– Sim, eu já vim aqui outro dia, mas já faz um tempo – falou Isadora.

Então, as duas procuraram alguma coisa para comer e para dar para o gatinho também, mas não encontraram nada. Elas tentaram gritar para avisar que não tinha comida, mas suas mães não escutaram.

O pai de Isadora escutou um grito e, quando viu que era Isadora, foi soltar as duas. Yasmim foi para sua casa e sua mãe ficou feliz por ela ter voltado, porque na verdade as mães delas esqueceram que não tinham as chaves em casa. Somente o pai da Isadora tinha, no bolso. Yasmim ainda não tinha tomado café, então, sua mãe fez um café delicioso pra ela.

Depois de dois dias elas foram para a escola e os amigos delas ficaram felizes por eles terem se reencontrado. Então, tudo voltou ao normal, as meninas estavam sãs e salvas. Depois disso, as mães delas contaram que as duas amigas eram primas, na verdade. Elas ficaram tão felizes que comemoraram sua amizade mais ainda e viveram felizes para sempre.

Fonte: Arquivo do autor (2021).

Para arrumar o conto do ponto de vista do uso da vírgula, Isia e Yane puderam perceber e refletir, coletivamente, sobre a importância dos sinais de pontuação no texto. Para isso, depois de proferir a história da dupla (Figura 31), problematizamos o trecho destacado em azul.

Figura 31 – Conto de Yane e de Isia no momento de arrumar as composições

Era uma vez duas amigas que se chamavam Isadora e Yasmim. Elas se conheciam desde quando eram pequenininhas. As mães delas se conheceram no trabalho e se tornaram melhores amigas. Os pais delas sempre foram muito ocupados então elas ficavam mais tempo com suas mães.

Na casa da Yasmim que elas eram muito amigas que os pais da Isadora e da Yasmim também eram amigos desde que nasceram. O avô da Isadora era muito legal, mas não deixava elas brincarem com as coisas dele. Já a avó da Isadora não deixava as meninas quietas, ela sempre ficava em cima para elas não fazerem bagunça.

Por que as duas ficavam o dia todo fazendo bagunça, mas nunca na frente dela por que se não ela brigava com as meninas. E contava para a mãe das duas e elas ficavam com medo das suas mães colocarem elas de castigo na casa da Isadora e na casa da Yasmim uma separada da outra.

Um dia as meninas saíram de casa para brincar uma com a outra e as duas se trombaram no meio do caminho

Fonte: Arquivo do autor (2021).

Então, chamamos atenção para o uso da vírgula com a função de isolar, no texto, a oração coordenada sindética conclusiva, para ajudá-las a compreender os modos de utilizar a vírgula em situações conclusivas.

(O professor-pesquisador convidou as crianças a abrirem na tela do computador a história de Yane e Isia, proferiu o texto e incentivou as crianças a darem sugestões para o conserto do texto)

Professor-pesquisador: “Os pais delas sempre foram muito ocupados....” (proferindo). Eu colocaria uma vírgula depois de “ocupados”, porque quando a gente fala assim... a gente dá uma razão pra alguma coisa, a gente vai

explicar, a gente coloca uma vírgula antes de explicar. Ó, “os pais delas sempre foram muito ocupados” (proferindo), Aí, agora, eu vou explicar, né? “Enntão elas ficavam mais tempo com suas mães.” (proferindo). (Professor-pesquisador, 28/10/2021).

Refletir, coletivamente, a respeito dos modos de utilizar os sinais de pontuação pode ter possibilitado às crianças empregarem esse conhecimento para tornar os textos bem elaborados do ponto de vista da pontuação, favorecendo o emprego dos modos de ação como meios de orientação do pensamento. Em diferentes momentos, buscamos explicitar as razões pelas quais utilizamos os sinais de pontuação. Conforme apontamos na situação envolvendo o uso da vírgula, era importante que as crianças compreendessem o modo de utilizar esse sinal como meio de organizar a escrita ao isolar no texto advérbios de tempo, de modo, de lugar, vocativos, conjunções conclusivas, orações coordenadas sindéticas conclusivas, orações coordenadas sindéticas explicativas, orações adjetivas explicativas, elementos repetidos etc. Os modos de ação em relação aos sinais de pontuação explicitados na situação social podem ter possibilitado às crianças orientarem seu pensamento e fazerem tentativas de pontuar seus textos adequadamente.

Quando escrevem, as crianças dificilmente percebem, espontaneamente, a repetição excessiva de palavras em seus textos. Para isso, conforme temos apontado ao longo deste trabalho, elas devem perceber a necessidade de resolver esse problema verbalmente. Assim, nas situações em que percebemos repetições excessivas de palavras, como ocorreu no texto de Isia e de Paulo, fizemos perguntas e comentários para as crianças perceberem verbalmente a necessidade de buscar meios de resolver o problema. No Quadro 23, apresentamos o texto de Isia e de Paulo, com os acabamentos finais que eles realizaram.

Quadro 23 – Conto de Isia e de Paulo com os acabamentos finais

AS AVENTURAS DE ISADORA E ÍTALO	
Autores: Isia e Paulo	
Era uma vez dois irmãos que estavam fazendo um trabalho da escola numa floresta. Eles se chamavam Isadora e Ítalo. Eles se perderam de sua turma, que estava indo para um acampamento. De repente, escutaram um barulho estranho e foram ver o que era. Encontraram outra trilha. Então, as crianças seguiram o caminho para ver até onde ia. Andaram por muitas horas e não encontraram ninguém. Ficaram desesperados porque já ia anoitecer e eles nunca haviam dormido fora de casa e não conheciam os perigos da floresta. Os jovens andaram pela floresta procurando abrigo para passarem a noite e encontraram três	

entradas diferentes. Sem saber qual seguir, ouviram um grande barulho e a terra começou a tremer.

Não acreditaram no que estavam vendo. Um enorme dinossauro começou a correr atrás deles. Então, entraram na primeira abertura, que não daria para o dinossauro passar. Nessa entrada encontraram várias aranhas venenosas e os jovens não podiam voltar, por causa do dinossauro. Por isso, decidiram correr o mais rápido possível para longe das aranhas e encontraram outra entrada. Ouviram alguns movimentos e foram verificar o que era. Encontraram um filhote de onça tirando uma soneca. Os dois ficaram muito assustados, pois a mamãe onça poderia aparecer a qualquer momento e rapidamente seguiram seu caminho.

Avistaram outra entrada e, dessa vez, encontraram um enorme urso com seu filhote. Nesse momento, eles acharam que era seu fim, mas para a sorte deles a mamãe urso estava de barriga cheia. Ao seu redor havia vários restos de peixes e, por isso, ela nem se importou com as crianças. Eles ouviram barulho de água e ficaram felizes porque estavam com muita sede e fome. Continuaram andando e procurando de onde vinha o barulho. Quando já estavam desistindo de procurar, encontraram uma saída que ficava perto de um rio. Correram para beber água. Nesse momento, um senhor se aproximou deles e perguntou o que os dois estavam fazendo sozinhos naquele lugar à noite. Após contarem toda a aventura que passaram naquele dia, o homem os levou para sua casa que ficava ali perto do rio. Comeram bastante, pois estavam o dia inteiro perdidos e caíram no sono. O homem não teve coragem de acordá-los. Como passaram o dia todo andando, os jovens deviam estar muito cansados e realmente estavam. Por isso, só acordaram no outro dia. Ao acordarem, sentiram um cheiro delicioso de café e foram até a cozinha. O bondoso senhor havia preparado um delicioso café da manhã. Assim que os dois comeram, pediram para que os levassem de volta para o acampamento. E foram atendidos, pois ele conhecia todas as trilhas daquele lugar e também sabia onde o acampamento ficava.

No acampamento, os outros colegas já estavam preocupados com os irmãos que tinham desaparecido e quando viram eles chegando, ficaram aliviados e muito felizes. Depois dessa aventura, os irmãos prometeram que nunca mais seguiriam uma trilha sozinhos.

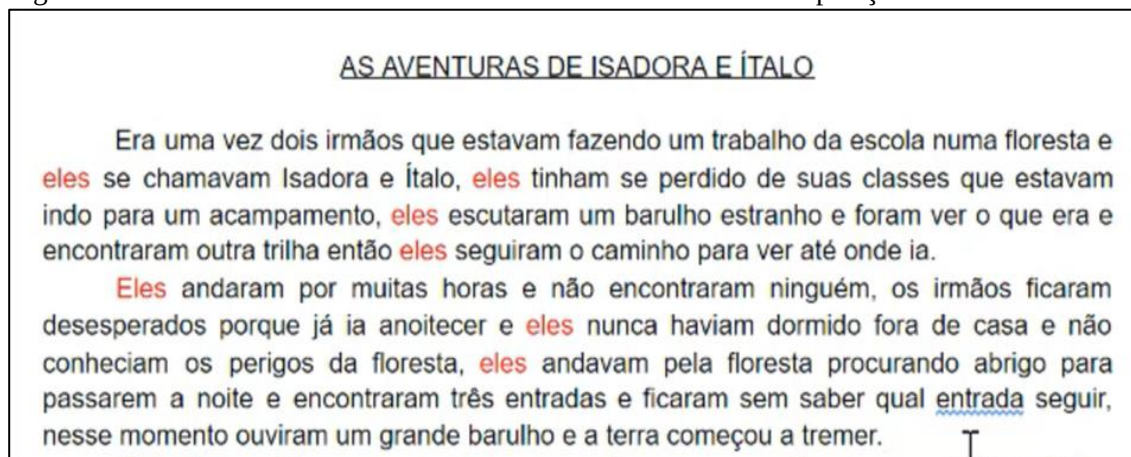
FIM

Moral da história: Quando você se perder, não se afaste mais ainda das pessoas que estão com você, fique parado e grite: — Socorro! Eu estou perdido, voltem para me buscar.

Fonte: Arquivo do autor (2021).

Para ajudá-los a analisar seus escritos e arrumar o conto do ponto de vista da repetição excessiva de palavras, fizemos perguntas e convidamos a turma para conhecer o conto intitulado *As aventuras de Isadora e Ítalo*, de autoria de Isia e Paulo. Nos reunimos com as crianças pelo aplicativo *Google Meet*. Apresentamos o texto, fizemos a proferição dele e, logo depois, enquanto refizemos a proferição dos dois primeiros parágrafos, sinalizamos, com a cor vermelha, a palavra “eles” nas sete vezes em que ela apareceu (Figura 32), para discutir com as crianças o efeito obtido com as repetições.

Figura 32 – Conto de Isia e de Paulo no momento de arrumar as composições



Fonte: Arquivo do autor (2021).

Professor-pesquisador: **Cês perceberam que essa palavra se repetiu demais?**

Paulo: **Uhum.**

Professor-pesquisador: Cês concordam que pode ficar assim? Quê que cês acham? Quê que a gente pode fazer pra evitar essas repetições?

Paulo: Tipo assim, a gente fez, mas (áudio incompreensível) a gente não (áudio incompreensível).

Professor-pesquisador: Eu não tô entendendo muito bem o Paulo.

Vanessa: Professor?

Professor-pesquisador: Sim.

Vanessa: **Em vez de botar a mesma palavra, tem várias palavras que têm o mesmo significado. Aí, cada palavra cê bota uma vez, que é o mesmo significado. Tipo, oi, olá.**

Professor-pesquisador: Uhum. Será que os autores adultos fazem assim? Quê que cês acham?

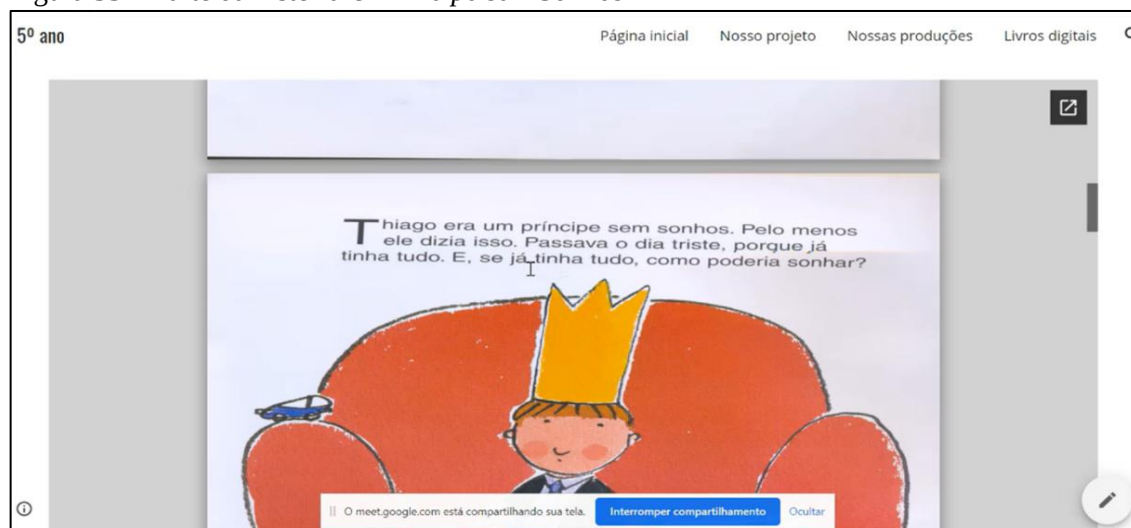
Paulo: **Não, é porque... é porque... é a primeira vez que a gente faz, mas a gente não percebeu esses erros.**

Professor-pesquisador: Isso. É... vamo considerar queee que são, são elementos de aprendizagem. Isso é comum, acontece. Então, isso significa que vocês estão aprendendo. Se vocês perceberam que poode ser melhorado, quer dizer que vocês estão aprendendo, né? Quê que cês acham que a gente pode fazer pra resolver esse problema?

(crianças permanecem em silêncio). (Professor-pesquisador, Paulo e Vanessa, 06/07/2021, grifo nosso).

Em seguida, convidamos a turma para acompanhar a proferição do conto *O Príncipe sem Sonhos*, de Márcio Vassalo e Mariana Massarani (1999) (Figura 33) e analisá-lo do ponto de vista do uso dos elementos coesivos anafóricos, para ajudar as crianças a perceber as palavras usadas para fazer referência ao personagem Thiago. Depois disso, orientamos as crianças para fazerem registros das possibilidades de substituição para evitar repetições excessivas nos seus textos.

Figura 33 – Parte da história *O Príncipe sem Sonhos*



Fonte: VASSALO, M.; MASSARANI, M. (2002).

Professor-pesquisador: Thiago e Príncipe sem sonhos é o mesmo menino, num é?

(crianças permaneceram em silêncio)

Professor-pesquisador: Ou não?

Vanessa: Aí tem duas palavras que descreve ele. Thiago e o Príncipe sem Sonhos. Porque se a... se no texto tiver o Príncipe sem Sonhos a pessoa vai perceber que é o Thiago, né?

Professor-pesquisador: Isso. No caso, Thiago, Príncipe sem Sonhos, aí, aqui tem outra, ó. “Pelo menos, eeele dizia isso”. Então, a palavra ele também foi usada. (Professor-pesquisador e Vanessa, 06/07/2021).

A Figura 34 mostra como as crianças puderam utilizar o quadro que sugerimos para fazerem seus registros.

Figura 34 – Quadro das crianças para registrar palavras substitutas

6 Quadro de palavras usadas para substituir o nome do personagem principal do conto	
Szadora e Italo	Os irmãos
	Cabez-
	Os dois
	As crianças
	Os jovens
	A dupla

Fonte: Arquivo do autor (2021).

Com isso, possibilitamos às crianças perceberem esse tipo de inconsistência em seus textos, bem como a necessidade de buscar meios de resolvê-la, e a relevância dos modos de ação com a ferramenta que sugerimos para resolver o problema. Desse modo, assim como fizeram Isia e Paulo, as crianças puderam arrumar seus textos por meio do modo de ação com o quadro de elementos coesivos anafóricos, que funcionou como meio de orientação do pensamento infantil para escrever. Na Figura 35, mostramos o texto de Isia e de Paulo com destaques para apontar algumas alterações que eles fizeram para arrumar o conto, de modo a melhorar a estética e a coesão textual.

Figura 35 – Conto de Isia e de Paulo no momento de arrumar as composições

Era uma vez dois irmãos que estavam fazendo um trabalho da escola numa floresta. Eles se chamavam Isadora e Ítalo. Eles se perderam de sua turma, que estava indo para um acampamento. De repente, escutaram um barulho estranho e foram ver o que era. Encontraram outra trilha. Então, as crianças seguiram o caminho para ver até onde ia.

Andaram por muitas horas e não encontraram ninguém. Ficaram desesperados porque já ia anoitecer e eles nunca haviam dormido fora de casa e não conheciam os perigos da floresta. Os jovens andaram pela floresta procurando abrigo para passarem a noite e encontraram três entradas diferentes. Sem saber qual seguir, ouviram um grande barulho e a terra começou a tremer.

Fonte: Arquivo do autor (2021).

Em seus contos, as crianças demonstraram ter certo domínio dos modos de utilizar conectivos para ligar os fatos narrados. A maior parte desse acervo disponível a elas para escrever pode ter sido emprestado da oralidade. Termos como “por causa que”, “porque”, “mas”, “e”, “então” e “só que” são comuns no cotidiano. Embora alguns deles não sejam próprios da escrita, as crianças construíram sequências de sentidos utilizando-os, pois essas eram as possibilidades disponíveis. A experiência com narrativas em casa e na escola também explica o domínio de conectivos, como “nesse momento” e “certo dia”. No entanto, as crianças repetiram constantemente os conectivos que conheciam. Em alguns casos, as palavras “e” e “ai” conduziram a sequência de ideias ao longo de todo o texto.

Nas produções em que percebemos a repetição excessiva ou a ausência de conectivos, como no texto de Rafael e de Paulo, fizemos perguntas e comentários para possibilitar às crianças perceberem verbalmente a necessidade de buscar meios de escrever utilizando palavras para produzir sequências bem elaboradas de ideias. No Quadro 24, apresentamos o conto de Rafael e de Paulo, com os acabamentos finais realizados por eles.

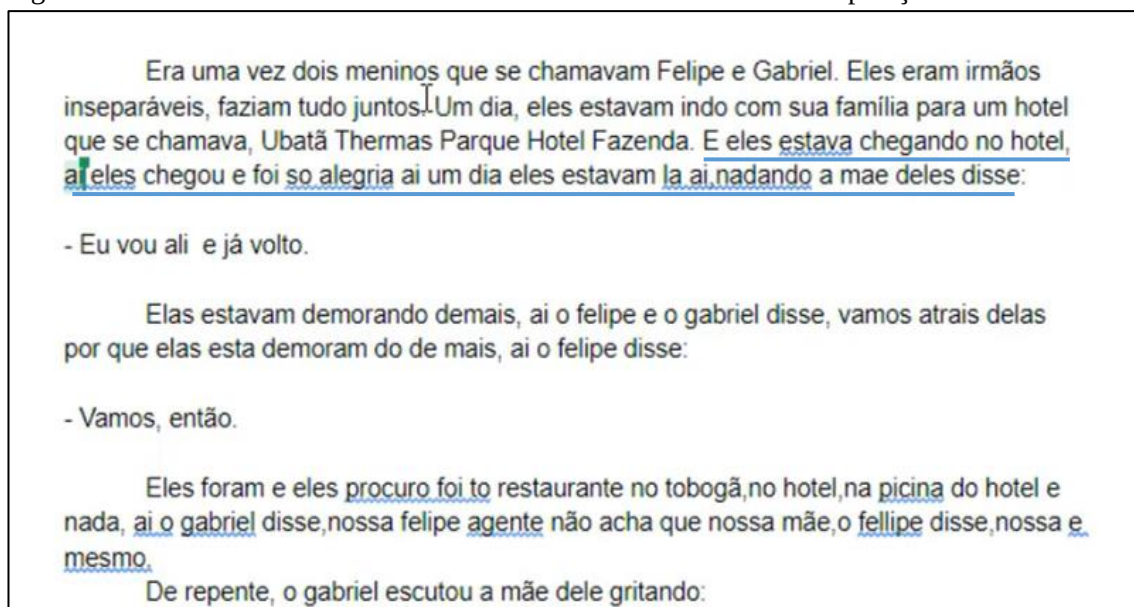
Quadro 24 – Conto de Rafael e de Paulo com os acabamentos finais

UMA HISTÓRIA DE SUSPENSE	
Autores: Rafael e Paulo	
Era uma vez dois meninos que se chamavam Felipe e Gabriel. Eles eram irmãos inseparáveis, faziam tudo juntos. Um dia, eles foram com sua família para um hotel que se chamava Ubatã Thermas Parque Hotel Fazenda. Quando chegaram no hotel, foi só alegria. Os meninos estavam nadando quando a mãe deles disse: — Eu vou logo ali e já volto. Certo momento, eles perceberam que ela estava demorando demais. Então, Felipe e Gabriel começaram a pensar sobre isso. — Vamos atrás dela porque já está demorando demais. — Vamos, então — disse Felipe. Eles procuraram no restaurante, no tobogã, no hotel, na piscina do hotel e não acharam. Depois disso, Gabriel disse: — Nossa, Felipe! A gente não achou até agora nossa mãe. — Nossa! É mesmo! De repente, Gabriel escutou a mãe dele gritando: — Aaaaaaa!!!!!!!!!! — A minha mãe está em perigo!!! — disse Gabriel. — Então vamos seguir a voz da nossa mãe. — Então vamos! Eles foram em todos os cantos do hotel fazenda. A mãe deles gritou de novo: — Aaaaaaa!!!!!!. — Você escutou, Felipe? A nossa mãe está em perigo. — Nossa! Deus do céu! A nossa mãe está no meio da mata — afirmou Felipe. Então, eles foram ao rio, mas não acharam sua mãe... até que escutaram ela chamando mais uma vez. — Você escutou? Nossa mãe está nos chamando. — Agora eu escutei!! — gritou Felipe. Imediatamente, eles foram procurá-la e, de repente, Gabriel deu um grito. — O que que foi Gabriel? O que você viu? — Ali! Nossa mãe está amarrada, Felipe. Correram muito em direção a ela e a soltaram. Só pensavam em procurar algum médico para ver como a mãe deles estava. Por sorte, no hotel havia uma médica para atender. A mãe deles não tinha sofrido nenhum arranhão. No dia seguinte, eles foram embora. Chegaram em casa bem, estavam sãos e salvos. Gabriel e Felipe ficaram muito felizes. O que aconteceu ainda é um mistério.	

Fonte: Arquivo do autor (2021).

Para arrumar o texto do ponto de vista do uso de conectivos, Rafael e Paulo puderam refletir coletivamente e sanar dúvidas a respeito do uso de conectivos no texto. Nesse contexto, em que fizemos questionamentos em relação aos textos, as crianças puderam perceber, gradualmente, algumas inadequações que produziram. Por exemplo, ao perceber, em seu texto (Figura 36), a inadequação da palavra “aí”, Rafael pediu nossa ajuda para avaliar seu julgamento:

Figura 36 – Conto de Rafael e de Paulo no momento de arrumar as composições



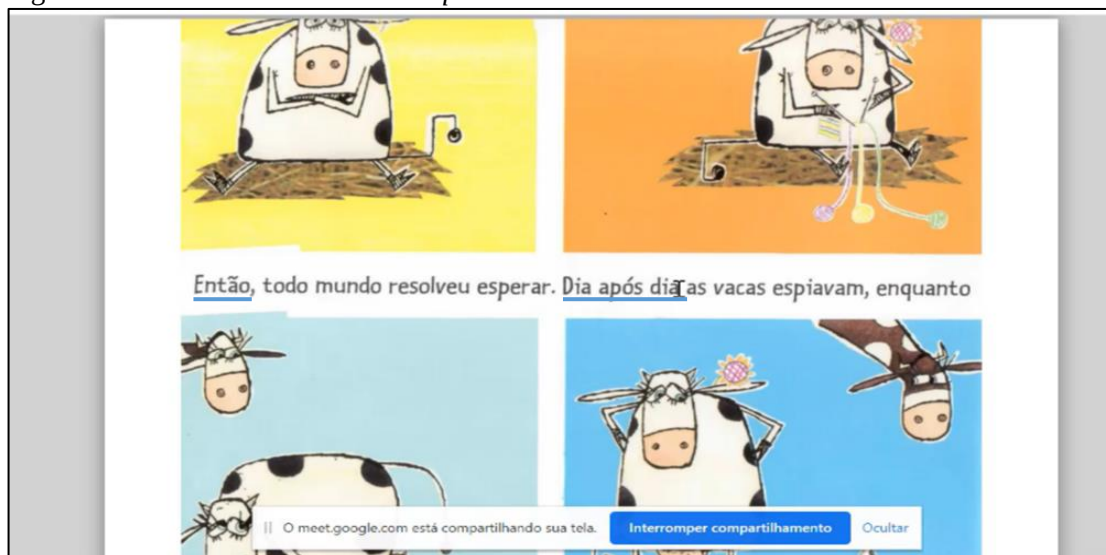
Fonte: Arquivo do autor (2021).

(Rafael olhava seu texto e fazia alguns consertos)

Rafael: Tem uma coisa que eu tô com uma dúvida aqui, ó. Ó... (apontou para uma parte do texto). Um dia estavam indo com sua família para um hotel fazenda... para um hotel, que se chamava Hotel Thermas Parque Hotel Fazenda. E eles estavam chegando no hotel.. no hotel eu pus uma vírgula. Aí, aqui... colocou “aí”. Será que fica esse “aí” mesmo? (Rafael, 26/08/2021).

Diante da dúvida de Rafael, e de outros questionamentos feitos em relação ao uso de conectivos nos textos das crianças, convidamos a classe para acompanhar a proferição da história *A vaca que botou um ovo*, de Andy Cutbill e Russell Ayto (2019) (Figura 37). Em seguida, analisamos, com elas, o uso de diferentes palavras com a função de ligar os acontecimentos narrados no texto, conforme destacamos abaixo, e lhes sugerimos fazer registros da discussão em algum suporte.

Figura 37 – Parte da história *A vaca que botou um ovo*.



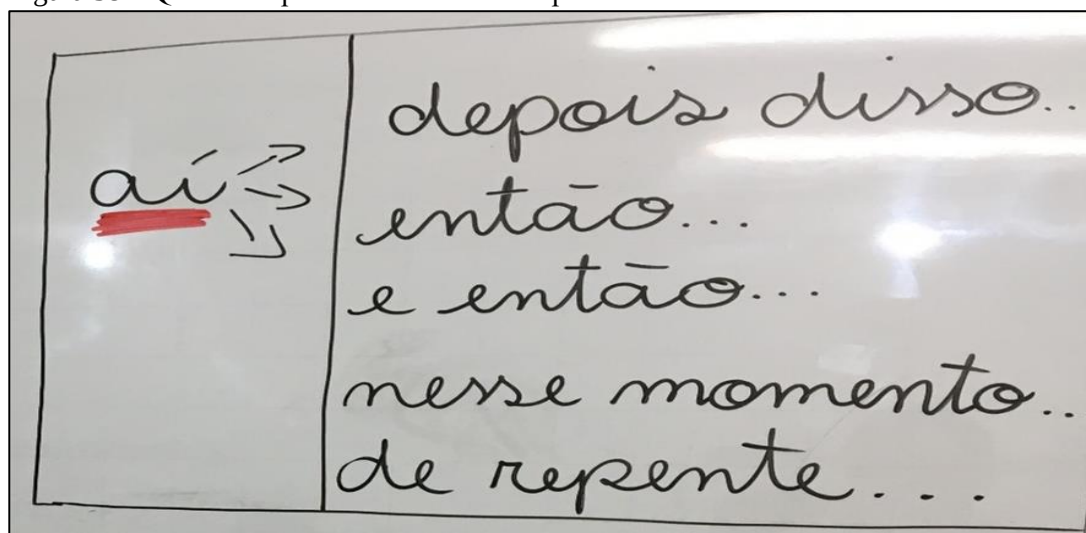
Fonte: CUTBILL; AYTÖ, 2012.

(O professor-pesquisador proferiu a história com intervalos para perceber verbalmente os modos como os conectivos foram usados no texto)

Professor-pesquisador: Aqui, eu vi que vocês usaram essa palavra (apontou a palavra “Então”). Entããã... aí você liga o que tava acontecendo com o que vai acontecer. Então, todo mundo resolveu esperar. Aqui, outra coisa que, ééé, bom a gente usar. Diiiii a pós diiiiia.... demorou, né? se couber na sua história, é claro. Diiiii após diiiiia as vacas espiavam enquaããto Mimosa ficava sentada em cima do ovo, pra ele ficar quentinho. (Professor-pesquisador, 28/08/2021).

Para ajudar as crianças a pensar em conectivos adequados para substituir a palavra “aí” – umas de suas dificuldades mais evidentes, construímos no quadro branco da sala um quadro de palavras para ajudá-las a utilizá-lo como ferramenta para escrever (Figura 38).

Figura 38 – Quadro de palavras substitutas da palavra “aí”



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Com a ajuda do livro apresentado à classe, dos registros feitos coletivamente e das nossas orientações, ou seja, meios simbólicos que podem ter passado a orientar o pensamento infantil, as crianças puderam organizar a sequência de ideias em seus textos de forma mais elaborada, conforme podemos perceber nos destaques do texto Rafael (Figura 39).

Figura 39 – Conto de Rafael e de Paulo no momento de arrumar as composições

Era uma vez dois meninos que se chamavam Felipe e Gabriel. Eles eram irmãos inseparáveis, faziam tudo juntos. Um dia, eles foram com sua família para um hotel que se chamava Ubatã Thermas Parque Hotel Fazenda. Quando chegaram no hotel, foi só alegria.

Os meninos estavam nadando quando a mãe deles disse:

— Eu vou logo ali e já volto.

Certo momento, eles perceberam que ela estava demorando demais.

Então, Felipe e Gabriel começaram a pensar sobre isso.

— Vamos atrás dela porque já está demorando demais.

— Vamos, então — disse Felipe.

Eles procuraram no restaurante, no tobogã, no hotel, na piscina do hotel e não acharam. Depois disso, Gabriel disse:

— Nossa, Felipe! A gente não achou até agora nossa mãe.

— Nossa! É mesmo!

De repente, Gabriel escutou a mãe dele gritando:

— Aaaaaaa!!!!!!!

— A minha mãe está em perigo!!! — disse Gabriel.

Fonte: Arquivo do autor (2021).

É muito comum as crianças tentarem escrever baseando-se na oralidade. Nas situações em que presenciamos tentativas de escrever as palavras com base na oralidade, fizemos comentários e perguntas para lhes possibilitar refletirem a respeito da importância de escrever com base nos indícios visuais substanciais das palavras escritas e perceberem a necessidade de buscar meios de escrever as palavras de forma adequada.

(as crianças começaram a escrever suas histórias)
Ana Paula: “medroso” é com “z”?

Professor-pesquisador: Como?

Ana Paula: **“medroso” é com “s”?**

Professor-pesquisador: Aqui, ó. (Professor-pesquisador foi até o quadro branco e escreveu a palavra “medroso”). Quem quiser escrever a palavra “medroso”, a gente escreve assim, ó.

(Algumas crianças disseram “medrooso”)

Professor-pesquisador: Isso. Lembrando que nós não falamos do jeito que escrevemos. Concordam com isso ou não concordam?

Ricardo: concordo.

Professor-pesquisador: É importante saber disso, né? Que a gente não fala do jeito que escreve. A gente fala /me’drozu/ e escreve com o “s” e o “o” no final. [...]

Ricardo: Ô, tio? Tipo assim, fazenda. (sugeriu que o professor-pesquisador escrevesse na lousa a palavra fazenda).

Professor-pesquisador: O que será que é melhor? Eu ensinar “fa”, “fe”, “fi”, “fo”, “fu” pra falar fazenda ou será que é melhor já ir direto e mostrar como faz, né?

As crianças, coletivamente: Já ir direto. É!

Professor-pesquisador: Por que será que ajuda mais? Ainda não consegui pensar exatamente porque.

Ricardo: Ah, não sei. Porque, tipo... Sei lá. (risos)

Professor-pesquisador: Mas deve ter um motivo, né?

Gabriel: **Faz todo sentido, né, professor?**

Professor-pesquisador: Ahn?

Gabriel: Faz todo sentido.

Professor-pesquisador: Faz todo sentido, mas eu ainda não pensei porque.

Ricardo: **Talvez, tipo... cê aprende a palavra mais rápido do que “za”, “ze”, “zi”, “zo”, “zu”...**

Gabriel: É...

Professor-pesquisador: Aprende a palavra mais rápido, né, como cê tá falando, que...

Aluno: **Talvez, tipo... você não sabe a palavra, aí, cê já escreve assim, aí cê...é bom que cê já decora ela na cabeça. Acho que é isso.**

Professor-pesquisador: Acho que é uma explicação boa. Porque se a gente ficar ensinando “sa”, “se”, “si”, “so”, “su”, quando chegar aqui, isso não ajuda. (apontou para a palavra “assombrada” escrita no quadro). Acho que é melhor cê aprender a palavra direto do jeito que ela é mesmo, né.

Gabriel: É... verdade.

Ricardo: **Tipo, eu não sei escrever, sei lá, “máscara”. Tipo, não sei escrever. Aí, vai lá e escreve a palavra inteira.**

Professor-pesquisador: Mas, por exemplo, se eu te ensinar a palavra “máscara”, desse jeito. (professor-pesquisador escreveu a palavra no quadro branco). Depois que cê for usando, cê vai lembrando dela?

Ricardo: É...

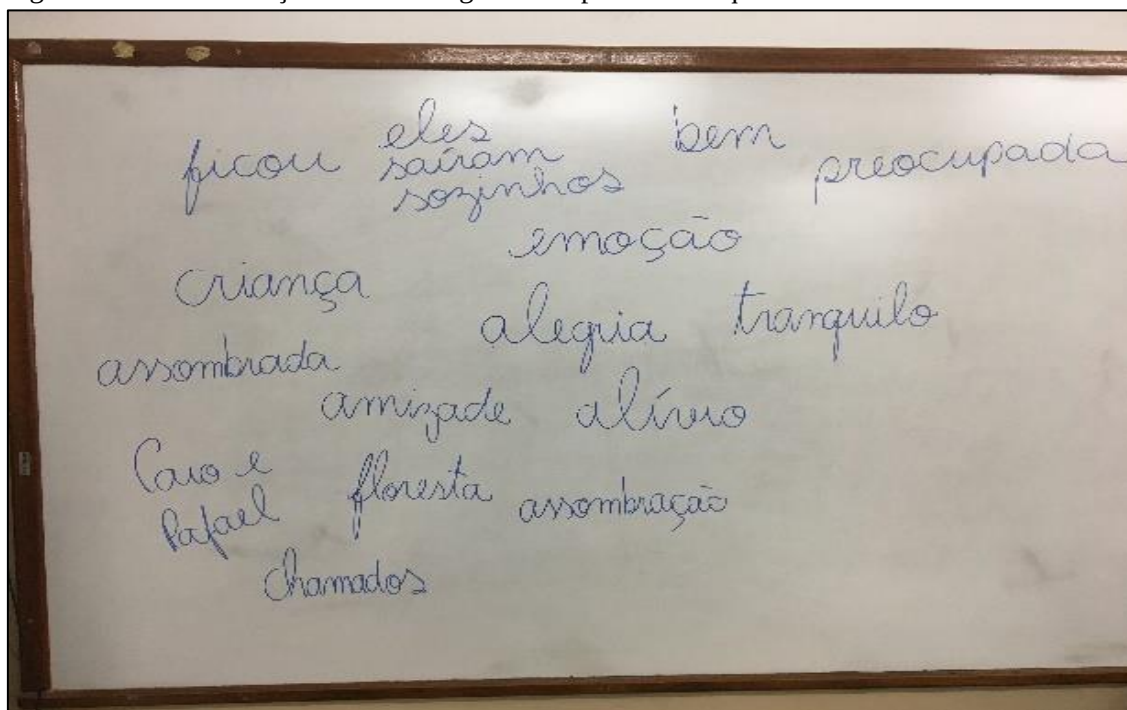
Professor-pesquisador: Ó... máscara. Desse jeito. (apontou para a palavra escrita no quadro)

(Professor-pesquisador, Ana Paula, Ricardo e Gabriel, 01/09/2021).

Com esse tipo de discussão, buscamos ajudar as crianças a compreender a importância do aspecto gráfico da escrita como ponto de apoio para produzir a grafia adequada das palavras em seus textos. Ao perceber que as palavras escritas poderiam ser aprendidas, rapidamente, pelos olhos, as crianças parecem ter buscado os signos gráficos convencionais com mais

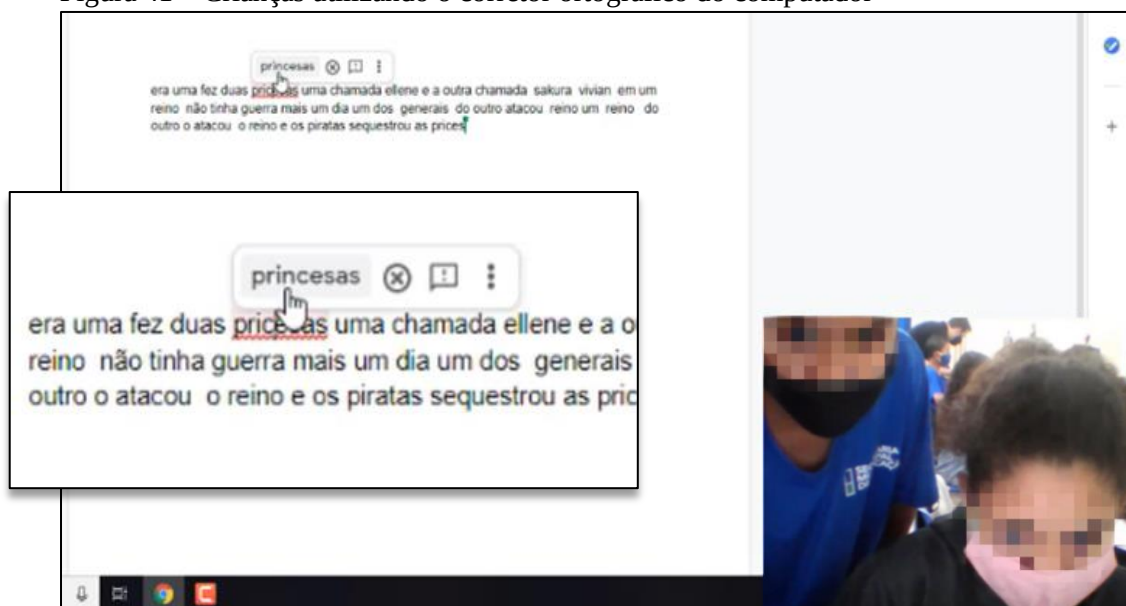
frequência, indicando que puderam orientar o pensamento e o modo de escrever as palavras apoiando-se nas demonstrações visuais no quadro branco da sala (Figura 40), com a nossa ajuda, e/ou no corretor eletrônico do computador (Figura 41).

Figura 40 – Demonstrações visuais da grafia das palavras no quadro branco



Fonte: Arquivo do autor (2021).

Figura 41 – Crianças utilizando o corretor ortográfico do computador



Fonte: Arquivo do autor (2021).

Desse modo, podemos considerar a demonstração visual das palavras escritas como meio importante de orientação do pensamento da criança para escrever textos. Conforme as crianças afirmaram, esse modo de aprender as palavras escritas pode auxiliar no processo de recordação do signo gráfico, possibilitando à criança concentrar-se na atividade discursiva.

Durante o momento destinado a arrumar os textos, em que as crianças puderam buscar meios de arrumar seus textos e dar sugestões para arrumar os textos dos colegas, mostraram como puderam se envolver progressivamente no trabalho de reflexão sobre a linguagem produzida, ou seja, no trabalho epilinguístico, e utilizá-lo como ferramenta de orientação do pensamento para escrever. Quando incentivamos as crianças a dar sugestões para os colegas arrumarem os textos, muitas delas sugeriram mudanças no nível da palavra e da relação entre termos da oração (ortografia, concordância verbal e nominal). Aos poucos, pareciam demonstrar capacidade de refletir e de sugerir mudanças mais complexas no nível da frase e do texto, como fez Ricardo, ao sugerir à colega revisar o texto a fim de deixá-lo mais coerente com o título da história. Mostramos, a seguir, que, para ele, na história da colega não havia características suficientes de um conto de terror, conforme o título *A casa mal-assombrada* sugeria.

(Professor-pesquisador proferiu o conto *A Casa mal-assombrada* e incentivou as crianças a sugerir mudanças)

(Ricardo observou a história)

Ricardo: **Depois queeee, aaaa, éééé, quando a m...fala que vai vender a casa, aí depois não ficou mais falando que os fantasmas iam apareceeeeer. Porque o título do trem...daaa, da história aqui, tá falando “A casa mal assombrada”.**

Professor-pesquisador: O que o Ricardo falou é bem importante. Parece que tem um problema, né? (Professor-pesquisador e Ricardo, 18/11/2021, grifo nosso).

Com essa discussão, buscamos mostrar como as situações que possibilitaram a reflexão sobre a linguagem produzida no contexto do experimento formativo criaram condições para as crianças terem chances de desenvolver, gradualmente, o trabalho epilinguístico como ferramenta para escrever, isto é, como meio de orientação do pensamento e do comportamento, e, assim, passarem a tomar decisões para produzir linguagem, cada vez mais, bem elaborada.

Portanto, neste episódio, tivemos condições de compreender como os dramas vivenciados com contos, e com outros enunciados da vida (narrativas), e a escolha de caminhos próprios para criar contos e resolver os conflitos vivenciados, no contexto da situação social dramática, puderam favorecer a descoberta, o emprego e o domínio gradual de modos de ação

e de ferramentas para arrumar seus contos. Sem descobrir e utilizar um conjunto de nove ferramentas auxiliares (entre elas, quadros e contos bem elaborados) e nove modos de ação verbalizados para arrumar os textos, considerando os níveis do texto, da frase e da palavra, as crianças participantes da pesquisa poderiam ter poucas chances de arrumar seus contos com o auxílio de meios simbólicos bem elaborados e de concluir o Projeto de Trabalho.

Para terem condições de arrumar os contos, as crianças passaram por, pelo menos, dezoito etapas: a) a etapa da descoberta da necessidade de produzir enunciados coesos e coerentes; b) a etapa da descoberta de um quadro auxiliar e dos modos de ação para produzir enunciados coesos e coerentes, mediante análise coletiva de partes dos textos escritos e de um conto bem elaborado; c) a etapa da descoberta da necessidade de utilizar marcas convencionais para indicar as falas dos personagens; d) a etapa da descoberta dos modos de ação para produzir marcas convencionais indicativas das falas dos personagens, mediante análise de parte dos textos escritos e de um conto bem elaborado; e) a etapa da descoberta da necessidade de arrumar o tempo verbal de algumas palavras; f) a etapa da descoberta de um quadro auxiliar e dos modos de ação para indicar o tempo verbal das palavras; g) a etapa da descoberta da necessidade de arrumar a concordância de alguns verbos; h) a etapa da descoberta dos modos de ação para produzir concordância verbal, mediante análise de parte dos textos escritos; i) a etapa da descoberta da necessidade de arrumar a pontuação do texto; j) a etapa da descoberta dos modos de ação para pontuar o texto, mediante análise de trechos dos textos escritos; k) a etapa da descoberta da necessidade de evitar repetições excessivas de palavras; l) a etapa da descoberta de um quadro auxiliar e dos modos de ação para utilizar pronomes anafóricos, mediante análise dos textos escritos e de um conto bem elaborado; m) a etapa da descoberta da necessidade de produzir linguagem literária; n) a etapa da descoberta dos modos de ação para produzir linguagem literária, mediante análise de parte dos textos escritos e de um conto bem elaborado; o) a etapa da descoberta da necessidade de utilizar elementos de ligação; p) a etapa da descoberta de um quadro auxiliar e dos modos de ação para utilizar conectivos, mediante análise de parte dos textos escritos e de um conto bem elaborado; q) a etapa da descoberta da necessidade de escrever as palavras com a grafia adequada; r) e, finalmente, a etapa da descoberta dos modos de ação para escrever as palavras utilizando a grafia convencional, mediante demonstrações no quadro branco da sala e no corretor eletrônico do computador. Essas etapas, que foram sendo vencidas pelas crianças de forma integrada, em que uma foi realizada em consonância com outra etc., podem constituir um momento fundamental do processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral das crianças, porque explicam como

podem ter arrumado seus próprios contos, lhes possibilitando avançarem para alcançar o motivo-objetivo da atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital.

O processo de arrumar os contos pode ter ocorrido em decorrência do uso de nove ferramentas auxiliares e de nove modos de ação acessíveis verbalmente na situação experimental, que as crianças puderam utilizar para arrumar seus textos, com nossa ajuda. Ao fazermos questionamentos para ajudar as crianças a perceber as necessidades de dar acabamento aos textos e, depois de um momento de reflexão, sugerirmos em voz alta o uso de ferramentas auxiliares e de modos elaborados de ação para arrumar os textos de forma bem elaborada, podemos lhes ter possibilitado perceberem necessidades de agir. Com isso, elas puderam buscar meios para resolver os problemas, encontrar alternativas culturais bem elaboradas e, gradualmente, planificar no pensamento as sequências de ação verbalizadas (modos de agir) e os meios simbólicos externos (ferramentas) utilizados para orientar seu pensamento e seu comportamento ao arrumar seus textos para publicá-los. Ademais, notamos que o meio digital parece favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita da criança, pois pode tornar esse processo mais ágil do ponto de vista da escrita dos signos gráficos e de suas unidades significativas. Ao escrever os contos, as crianças parecem ter se beneficiado do corretor ortográfico do aplicativo *Microsoft Word*, que forneceu, em uma lista suspensa, sugestões para escrever as palavras convencionalmente e, assim, substituir rapidamente no texto as suposições inadequadas digitadas pelas crianças.

4.5 Quinto episódio: Desenvolvimento de imagens e de representações sociais para possibilitar à criança reconhecer-se como sujeito capaz de ocupar a posição de autora do seu conto

Conforme apontamos nos quatro primeiros episódios da nossa análise, para realizar o Projeto de Trabalho, as crianças se envolveram em uma trajetória repleta de problematizações e de descobertas de meios para satisfazer sua necessidade de criar e publicar contos no ambiente digital, com a nossa ajuda. Primeiro, buscamos possibilitar às crianças experienciarem, sob influência dos sentimentos, uma situação social dramática com contos e outras narrativas e escolherem seus caminhos próprios para resolver os conflitos dramáticos vivenciados nessa situação, favorecendo, assim, a formulação do objetivo da atividade experimental. Em razão da necessidade de saber o significado de conto para realizar a atividade, as crianças se envolveram no estudo do conceito científico de conto. Com a nossa ajuda, realizaram ações de estudo e tiveram condições de compreender o conceito estudado para planejar suas produções. Por fim,

a necessidade de escrever textos bem elaborados conduziu as crianças à descoberta e ao uso de diferentes modos de ação e de ferramentas, que apresentamos na situação didática experimental para lhes possibilitar darem acabamento aos seus textos e publicá-los, reconhecendo-se como autores e autoras dos contos que criaram.

No entanto, por si só, o envolvimento das crianças no processo de formular o objetivo da atividade, no planejamento das ações para alcançar o objetivo formulado e na realização das ações para produzir contos poderia não lhes possibilitar o desenvolvimento de imagens e de representações de si como sujeitos capazes de ocupar a posição de autores e autoras dos contos criados. Por isso, durante a implementação do Projeto de Trabalho, buscamos estabelecer relações afetivamente influenciadas com as crianças para criar um efeito de validação social, por meio do conhecimento compartilhado de sua capacidade individual e da posição de autores e autoras que, gradualmente, passaram a ocupar na atividade de criação e publicação de contos. Com isso, buscamos lhes possibilitar imaginarem como poderiam ser capazes de ocupar a posição de autores e autoras dos seus contos e, desse modo, favorecer o desenvolvimento de imagens e de representações de si como sujeitos capazes de ocupar a posição de autores e autoras dos seus contos. Por exemplo, no momento inicial do Projeto de Trabalho, no contexto da situação social dramática, conversamos com as crianças sobre as maneiras como os autores adultos possivelmente decidiam criar seus contos para suscitar determinados sentimentos nos leitores e lhes sugerimos seguir essas maneiras. Conforme mostramos a seguir, buscamos orientá-las para perceberem que, ao criar contos, poderiam basear sua atividade em suas experiências de vida, em seus desejos e nos sentimentos que gostariam de suscitar nos leitores em potencial. Dito de outro modo, buscamos evidenciar que a decisão de criar um conto era pessoal e influenciada pelos sentimentos e que, portanto, todas as crianças poderiam ser capazes de ocupar a posição de autores e autoras de seus contos.

(conversamos por aproximadamente 40 minutos sobre histórias, desenhos e animes que as crianças e alguns de seus pais conheciam)

Professor-pesquisador: Pessoal, nós estamos chegando ao final do nosso horário. Como vocês perceberam, o encontro de hoje foi pra gente levantar várias ideias pra ajudar vocês a pensarem na história de vocês. **É uma história que vocês vão criar, que vocês querem fazer, assim como os autores dessas histórias fizeram. Portanto, a gente não copia as histórias, a gente pode se inspirar nelas, né? Problemas da vida real, problemas de histórias que existem, problemas inventados... pela fantasia mesmo. Então, a gente levantou um monte de ideias pra ajudar.**

[...]

Professor-pesquisador: Bom, pessoal. É... falamos várias possibilidades, né? Então, quem não conseguiu decidir, vi ficar pensando e decidindo sobre a história e as emoções que vocês querem provocar. Eu acho que é a parte mais

legal. A hora que a gente pode é... ser o que quiser, pode pensar no que quiser, pode criar as ideias que quiser... e provocar as emoções que quiser. (Professor-pesquisador, 22/06/2021).

Também buscamos lhes apresentar exemplos para mostrar que, assim como fazem os autores adultos, as crianças poderiam ser capazes de criar contos a partir de suas experiências com diferentes enunciados da vida (narrativas) e dos seus sentimentos:

(Professor-pesquisador, Larissa e Ian conversavam sobre o anime Naruto)
(Ian escreveu “mas o naruto norre Em boruto” no chat do aplicativo Google Meet)

Professor-pesquisador: O Naturo morre? Em Boru...em Boruto.

Larissa: É... morre.

Professor-pesquisador: **É... pra provocar... se você não gosta desse tipo de final e você quer contar uma história em que... ele não morra, por exemplo, daria uma boa história também. Cê pode se inspirar na história do Naruto e contar uma outra versão. Lembra da Marjolaine? Ela contou uma versão da Chapeuzinho que se vingou do Lobo, né? A Chapeuzinho não foi devorada pelo Lobo. Você pode, por exemplo, se você gosta, você pode criar uma história em que o Naruto não morre.**

Larissa: É...

Professor-pesquisador: Como que ele morre?

Larissa: Ele morre em uma luta, com uma pess... um ninja bem fortão, lá. Ele tá junto com o Sasuke ainda.

Professor-pesquisador: Por exemplo, do mesmo jeito que a Marjolaine criou a história Uma Chapeuzinho Vermelho, que é diferente, já pensou se fosse assim, ó, um Naruto diferente. Daria uma boa história.

Larissa: É... né. Aí seria a mesma história de Naruto, só que... talvez... ele diferente, né. Seria a mesma coisa da série, só que diferente.

Professor-pesquisador: Isso. Só que seria a sua história. Igualzinho aquela autora fez, contando a história da Chapeuzinho e do Lobo, mas é uma história diferente. (Professor-pesquisador, Larissa e Ian, 22/06/2021, grifo nosso).

Dessa maneira, buscamos criar condições para as crianças compreenderem que as relações afetivamente influenciadas de cada ser singular-particular com enunciados da vida são fundamentais para a criação de contos inéditos e para terem condições de sentir-se e de enxergar a si mesmas como autores e autoras de seus próprios contos, ao imaginarem-se como sujeitos que, sob influência dos sentimentos, podem ocupar esse papel social.

Além de promover o conhecimento compartilhado da capacidade individual para ajudar as crianças a imaginarem-se como autores e autoras de seus contos, fizemos afirmações durante a implementação do Projeto de Trabalho para suscitar o efeito de validação social em relação à posição de autores e autoras que, gradualmente, em suas ações na atividade experimental, passaram a ocupar, como aconteceu com Ian no momento em que relemos seu conto (Apêndice M).

(as crianças arrumavam seus contos no laboratório de informática)

Ian: Ô, professor?

Professor-pesquisador: Oi?

Ian: Olha... (apontou para o monitor do computador)

(Professor-pesquisador leu o texto, em silêncio)

Professor-pesquisador: Eu achei sua história genial, Ian. É um sonho dentro de outro sonho, né?

Ian: Foi. E o título é esse. (apontou para o título da história)

Professor-pesquisador: Perfeito. Cê teve uma ideia muito boa e conseguiu escrever muito bem. Parabéns! Eu já sou seu primeiro leitor, sabia? Antes mesmo de você publicar no *site*, eu já gostei, porque eu adoro sentir esse sentimento... ai... ai... (suspirou para demonstrar como compreendia o alívio) de alívio, né? (Professor-pesquisador e Ian, 18/11/2021).

Manifestações verbais como essas, para evidenciar, no plano social, indícios do desenvolvimento da capacidade individual das crianças de exercerem seu papel de autores e autoras que assumiram no Projeto de Trabalho, e que denotam o seu conhecimento como sujeitos capazes de ocupar a posição de autores e autoras dos seus contos, parecem lhes ter possibilitado criarem imagens e representações de si como sujeitos capazes de ocupar a posição de autores e autoras de seus contos. Entre as imagens e as representações sociais que as crianças parecem ter desenvolvido durante o Projeto de Trabalho, com a nossa ajuda, destacamos a representação de si como sujeito que tem voz, a imagem de si como protagonista da atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital e a representação de si como sujeito capaz de escrever textos bem elaborados para circular socialmente.

Quando perguntamos, no momento de avaliação do Projeto de Trabalho da turma, como havia sido a experiência de ocupar o papel de autores e autoras de textos e como passaram a enxergar a escrita, as crianças demonstraram indícios de desenvolvimento de uma representação fundamental para o reconhecimento de si como sujeitos capazes de ocupar a posição de autores de contos. Por meio dos comentários de Ian e de Isia, podemos perceber como as crianças parecem ter compreendido a linguagem escrita como meio de expressão:

Professor-pesquisador: Eu quero saber de vocês, como é a experiência de ser autor?

Isia: Na primeira impressão que a gente tem de escrever, a gente fica meio tímido, acha que não consegue muito bem. Mas depois que a gente tenta uma vez, parece que a gente se expressa melhor eee perde a timidez.

Professor-pesquisador: E você via a escrita do mesmo jeito que você vê hoje?

Isia: Não.

Ian: **É um jeito de expressar sentimento.**

Isia: **Um jeito de expressão, ééé.** (Isia e Ian, 31/05/2022, grifo nosso).

A compreensão da linguagem escrita como meio de expressão aponta que as crianças puderam desenvolver a representação de si como sujeitos de expressão, isto é, que tinham o que dizer para outras pessoas e, para expressar seus sentimentos e anseios, tinham à sua disposição a linguagem escrita como instrumento cultural para realizar trocas verbais.

Durante o momento de escrever os contos, também notamos que as crianças conversaram entre si e demonstraram compreender que o processo de criação de contos envolvia tomar decisões, conforme podemos perceber nos comentários de Yane e de Isia:

(Isia fazia dupla com Paulo, com quem trabalhava no processo de criação de dois contos. No início do Projeto de Trabalho, Yane havia decidido criar um conto sozinha, mas, ao conversarem, Isia e Yane decidiram criar um conto juntas. As duas se preparavam para criar o conto).

Yane: Qual que a gente vai escrever?

Isia: Aaa! Vamos pensar primeiro o título. Não! O título é a última coisa que a gente pensa.

Isia: Deixa eu escrever o nome aqui.

Yane: Pode ser, tipo, de conto de fadas?

Isia: Y...asmin... e... I-si-a. (falava enquanto escrevia seus nomes no campo de identificação do documento de texto do computador). Pronto! Tá salvo.

Yane: Hein? Pode ser de conto de fadas ou não pode?

Isia: **Aaa, pode, claro! Pode ser o que a gente quiser.**

Yane: Então, pode fa....

Isia: É... então.... como é que vai começar nossa história?

Yane: Vamos criar uma história boniita, né.

Isia: Tá bom.

Yane: Pode ser uma história.... (olhou para o alto de forma fixa). Pode ser uma história (inaudível)...

Isia: **Não! Mas a gente vai criaaaaar a história. A gente... a gente é autores.**

Yane: **Então pode ser das duas amigas.** (falou com tom de voz alto). (Isia e Yane, 02/09/2021).

Ao concordarem que, para escrever o conto, poderiam “criaaaar a história” que quisessem, as crianças demonstram que puderam perceber a possibilidade de ocupar a posição de sujeitos que tomam decisões e escolhem caminhos a serem seguidos. A percepção da capacidade de tomar decisões ao criar o conto, aponta que as crianças puderam desenvolver a imagem de si como sujeitos protagonistas da atividade de criação de contos.

Por fim, durante e após o momento de arrumar os contos, notamos que as crianças compreenderam que obtiveram condições de escrever textos bem elaborados e conseguiram arrumar seus textos para publicá-los, conforme podemos perceber nos comentários de Rafael:

(Rafael escrevia seu texto. Por um momento, abriu o arquivo com o texto de uma colega e o observou.)

Rafael: Nossa, tio, parece que a história da Isia ficou boa.

Professor-pesquisador: Ficoooo. Ficou boa mesmo.

Rafael: **Ficou tipo um... texto de verdade.** Tipo um (incompreensível).

Professor-pesquisador: Siiim. É uma histó... Ficou história de autor. Ficou muito legal.

(Rafael retomou ao seu texto e fez alguns consertos utilizando o corretor eletrônico)

Rafael: **Tio, agora o meu tá certim.** (Professor-pesquisador e Rafael, 21/11/2021).

A percepção da capacidade de escrever textos “de verdade”, “certim”, isto é, bem elaborados, aponta que as crianças desenvolveram a representação de si como sujeitos capazes de escrever textos bem elaborados para circular socialmente e para cumprir sua função social, portanto, textos que se assemelhavam às obras de autores adultos e que poderiam ser reconhecidos socialmente.

Portanto, neste episódio, obtivemos condições de compreender como os dramas vivenciados com contos e com outros enunciados da vida (narrativas), a escolha de caminhos próprios para criar contos e resolver os conflitos vivenciados, a realização da atividade de estudo do conceito de conto e da atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital, puderam favorecer, pela mediação de nossas manifestações verbais de validação social em relação às aprendizagens realizadas e ao papel de autores e autoras que passaram a ocupar no Projeto de Trabalho, o desenvolvimento de imagens e de representações sociais que possibilitaram às crianças reconhecerem-se como sujeitos capazes de ocupar a posição de autores e autoras dos seus contos. Sem enxergar-se como sujeitos que tinham voz, como protagonistas da atividade coletiva de criar contos e como sujeitos capazes de escrever textos apropriados para circular socialmente, as crianças teriam poucas chances de reconhecer-se como sujeitos capazes de ocupar a posição de autores e autoras dos seus contos na atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital e de favorecer o desenvolvimento de seus interesses culturais.

Conforme mostramos a seguir, no momento de avaliação do Projeto de Trabalho, ao conversarmos com Heliane, Joana e Yane, as crianças mostraram que podem ter ampliado seus interesses culturais individuais e coletivos.

(Ao final do encontro, solicitamos às crianças que fechassem as janelas abertas no computador e organizassem as cadeiras)

Joana: Ai, podia ter essa aula todo dia.

Professor-pesquisador: (risos) Vocês gostam? O que cês tão achando do projeto?

(Joana, Heliane e Yane balançaram a cabeça para dizer “sim”)

Professor-pesquisador: Por que vocês acham interessante escrever aqui [no projeto]?

Heliane: Porque aqui é história....

Joana: **Porque a gente tá fazendo uma história, a gente escolhe como é que ela vai ser.**

Joana: **A gente escolhe a história, nós vai publicar ela.**

Professor-pesquisador: Então, vocês estão me dizendo que quando a gente aprende a escrever escrevendo uma coisa que a gente quer, ajuda mais, é isso?

Joana: É!

(As meninas balançam a cabeça para dizer “sim”)

[...]

Joana: **Depois que a gente terminar, a gente vai fazer outro? (perguntou com entusiasmo).**

Professor-pesquisador: Nesse projeto, não. O projeto seria terminar e publicar as histórias em formato de livro, como eu disse pra vocês. Agora... pra fazer o outro projeto, a gente tem que começar de novo. Mesmo se eu não for fazer com vocês, vocês podem criar um projeto juntos depois. Com a professora de vocês [regente da sala], as professoras de Arte, elas podem ajudar com a ilustração. As professoras de Português e Literatura. Vocês podem criar outros projetos com os colegas também que dá certo.

[...]

Professor-pesquisador: Vocês podem pensar em criar outros projetos não dependendo do projeto que eu faço na escola, mas ampliando ele, né? O Paulo, por exemplo, criou uma história com a Isia, uma história com o Rafael e, agora, quer criar uma história sozinho. Pra vocês verem o tanto que ele gosta também, né, de... de escrever.

Joana: **A gente pode conversar com ele depois.**

(Professor-pesquisador, Joana, Yane e Heliane, 23/09/2021).

Ao buscar saber, com entusiasmo, a respeito da possibilidade de escrever mais um conto, e ao sinalizar que conversaria com os colegas a respeito da implementação, na escola, de mais um projeto colaborativo de escrita de contos, Joana mostrou como as crianças puderam desenvolver seus interesses coletivos e, ao mesmo tempo, seus interesses individuais, bem como a representação de si como sujeitos na atividade coletiva e nas suas ações, percebendo a si mesmas como integrantes de uma coletividade dentro da escola. Ainda que, para as crianças, escrever textos pudesse significar uma atividade complexa e difícil, a realização de uma atividade de criação de contos sob influência dos sentimentos, em que puderam enxergar-se como sujeitos de expressão e escolher o que gostariam de dizer para publicar, parece ter significado, para elas, uma atividade autoral capaz de satisfazer a necessidade de criar e publicar contos e de favorecer a eleição de motivos mais amplos (interesses culturais coletivos e individuais).

Para terem condições de reconhecer-se como sujeitos capazes de ocupar a posição de autores e autoras dos seus contos, as crianças passaram por, pelo menos, duas etapas: a) a etapa da experiência, no plano social, de significados e de sentidos em relação à sua capacidade individual de criar e publicar contos e ao papel social (de autores) que puderam ocupar na atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital; b) e a etapa da atividade

imaginativa – (re)criação de imagens e de representações (ideias, narrativas) – em relação à sua capacidade individual de criar e publicar contos e ao papel social (autores) que passaram a ocupar na atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital. Em conformidade com a lei genética geral do desenvolvimento psíquico humano na perspectiva da teoria histórico-cultural, essas etapas podem constituir um momento fundamental do processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral das crianças, porque explicam como podem ter passado a comportar-se como sujeitos capazes de ocupar a posição de autores e autoras dos seus contos, lhes possibilitando avançarem para alcançar o motivo-objetivo da atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital como autores e autoras mirins.

O reconhecimento de si como sujeitos capazes de ocupar a posição de autores e autoras de seus contos pode ter ocorrido em decorrência de nossas manifestações verbais afetivamente influenciadas no plano social para promover o conhecimento compartilhado de suas capacidades individuais e do papel social que, gradualmente, passaram a ocupar na atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital, isto é, o papel de autores e autoras dos seus contos. Ao termos feito comentários e afirmações para criar o efeito de validação social, durante suas ações, podemos lhes ter possibilitado perceberem sua capacidade real de criar e publicar contos e o papel de autores e autoras de seus contos que, verdadeiramente, passaram a ocupar, favorecendo, por meio da atividade imaginativa, o desenvolvimento de imagens, de representações e a vivência de sentimentos suscitados com elas.

5 CONCLUSÃO

Para chegar a uma conclusão na nossa investigação, partimos do objetivo de compreender, experimentalmente, o processo e os meios de desenvolvimento do ato de escrever autoral das crianças participantes da pesquisa em uma atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital. Durante o estudo, nos guiamos pelos seguintes questionamentos: 1) Como a criança do 5º ano do Ensino Fundamental pode desenvolver o ato de escrever autoral em uma atividade experimental de criação e publicação de contos no ambiente digital?; 2) Que condições podem causar o processo de desenvolvimento dessa função psíquica superior?; 3) Por que meios ele pode ocorrer?; 4) Como podemos favorecer o desenvolvimento da função psíquica investigada por meio do planejamento de um processo significativo e colaborativo de ensino-aprendizagem da escrita em uma atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital, com ênfase na constituição dos sujeitos autores e leitores?

Por meio da análise genético-causal dos dados gerados no experimento didático-formativo realizado com as crianças, pudemos elaborar (no Capítulo 4) e dar um sentido coerente à história do desenvolvimento do ato de escrever autoral da criança. Ao longo do trabalho de reconstituição experimental do processo e dos meios do desenvolvimento psíquico investigado, nos esforçamos para explicar a gênese cultural desse processo, isto é, sua causa inicial, apontando como as crianças se envolveram em diferentes situações de ensino-aprendizagem que buscaram promover o desenvolvimento de formas superiores de conduta e, nesse percurso, objetivaram (criaram) seus próprios contos, com a nossa ajuda.

No percurso do experimento didático-formativo, inicialmente, as crianças experienciaram uma situação social dramática. A vivência de dramas com enunciados da vida, ou seja, a resistência em relação aos caminhos que os autores de contos, e de outras narrativas, seguiram para criá-los lhes possibilitou formularem a vontade e o objetivo da atividade de criar e publicar contos no ambiente digital e, assim, resolverem os conflitos dramáticos vivenciados. Desse modo, com a nossa ajuda, as crianças buscaram meios de resolver seus conflitos dramáticos por meio da criação da própria palavra (contos inéditos) e, nesse processo, se envolveram na atividade experimental, que exigiu o uso e o domínio de modos de ação e de ferramentas necessários à criação de seus contos.

Para alcançar o objetivo da atividade, formulado coletivamente, as crianças realizaram a atividade de estudo do conceito científico de conto, utilizando contos bem elaborados e um quadro de perguntas destinado ao estudo de conceitos científicos. Também se envolveram, com a nossa ajuda, em diferentes momentos de ensino-aprendizagem para descobrir, utilizar e

dominar modos de ação (sequências de ação verbalizadas) e ferramentas simbólicas externas (quadros, livros, fichas etc.) como meios de orientação do pensamento e do comportamento. Foram eles: os modos de planejar o conto, utilizando uma ficha de preparação para a escrita; os modos de escrever os textos, utilizando a escrita como linguagem estendida, a ficha de preparação para a escrita do conto, preparada no momento de planejamento, e a criação de combinações de significados e de sentidos com base em narrativas conhecidas; os modos de arrumar os textos, utilizando os textos criados pelas crianças, contos infantis bem elaborados, a reflexão sobre o que foi escrito (trabalho epilinguístico), conhecimentos de linguagem (uso das palavras escritas como signos visuais) e conhecimentos gramaticais (concordância verbal e nominal, coesão e coerência textual, tempos verbais (pretérito perfeito e futuro do presente), ortografia, substitutos, pontuação, conectivos e recursos estilísticos).

Ao utilizar, colaborativamente, esses modos de ação e ferramentas desenvolvendo (auxiliares), as crianças criaram 13 contos autorais (Apêndices de E a Q). Além disso, conversamos com elas ao longo do Projeto de Trabalho para ajudá-las a perceber que poderiam tomar o controle da escrita de seus contos como autores e autoras, favorecendo o desenvolvimento de imagens e de representações para lhes possibilitar o reconhecimento de si como sujeitos capazes de ocupar a posição de autores e autoras dos seus contos.

A análise genético-causal do desenvolvimento psíquico investigado, no estado de um processo (em partes separadas), e sua reconstituição experimental, com base nos dados da pesquisa e nos fundamentos teóricos do desenvolvimento do ato de escrever autoral na atividade de criação e publicação de contos, apresentados no Capítulo 2, nos possibilitaram colocar em evidência, no Capítulo 4, uma condição causal e diferentes momentos fundamentais de desenvolvimento, que constituem a base do processo e dos meios de desenvolvimento do ato de escrever autoral. Desse modo, conforme apontamos a seguir, conseguimos formular uma resposta ao nosso questionamento a respeito das condições que causaram o processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral das crianças na situação experimental.

Compreendemos que a vivência de um drama com enunciados da vida (narrativas), o uso de modos de ação e de ferramentas para planejar, criar e arrumar os contos, a fim de dar vazão ao conflito dramático vivenciado, e o desenvolvimento de imagens e de representações para possibilitar o reconhecimento de si como sujeito capaz de ocupar a posição de autora de um conto constituíram os mais representativos momentos do processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral da criança. Como uma unidade indivisível, esses momentos tiveram importância fundamental para explicar o processo e os meios de desenvolvimento do ato de escrever autoral das crianças. Suas experiências com diferentes narrativas foram fundamentais

para favorecer o processo de criação dos contos, o uso de modos de ação e de ferramentas possibilitou às crianças alcançarem um nível mais complexo de compreensão do conceito de conto e de criação de contos autorais e o desenvolvimento de imagens e de representações sociais lhes possibilitou enxergarem a si mesmas como sujeitos capazes de ocupar a posição de autores e autoras de contos. No entanto, essas experiências poderiam ter pouca força de desenvolvimento se não houvesse uma força desenvolvvente agindo sobre elas. Nesse sentido, consideramos que o drama vivenciado pela criança exerceu o papel de condição causal, pois explica a causa inicial do processo de desenvolvimento psíquico e o papel desenvolvvente de um conjunto de meios que se demonstraram fundamentais nesse processo, possibilitando às crianças suas experiências com diferentes narrativas da vida, a aprendizagem de novos conhecimentos para realizar a atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital e o desenvolvimento de imagens e de representações de si como sujeitos capazes de ocupar a posição de autores de contos.

Com base na gênese e nos momentos mais representativos do processo de desenvolvimento investigado, pudemos responder ao nosso questionamento a respeito do processo e dos meios de desenvolvimento dessa função psíquica na atividade experimental. Entendemos que a vivência dramática, como unidade explicativa da relação indivíduo-meio, é a fonte de motivos eleitos para orientar o pensamento e o comportamento, de formulação de objetivos e de criação de necessidades para agir. Nessa perspectiva, o drama vivenciado na situação social dramática com contos bem elaborados causou o desencadeamento do processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral da criança e de um conjunto de meios psíquicos fundamentais. São eles: a) o processo de eleger o próprio caminho a ser seguido para resolver o conflito vivenciado na situação social dramática, utilizando diferentes histórias conhecidas pelas crianças como meios; b) o processo de formular a intenção (vontade) de criar o próprio conto para dar vazão ao conflito dramático vivenciado; c) o processo de formular o objetivo da atividade de criação e publicação de contos, utilizando o quadro de planejamento da atividade como meio; d) o processo de planejar as ações para a realização da atividade, com a ajuda de alguém mais experiente culturalmente, utilizando o quadro de planejamento do Projeto de Trabalho como meio; e) o processo de descobrir e utilizar formas simbólicas (modos de ação e ferramentas) para orientar o pensamento e o comportamento durante a realização das ações de planejamento, de criação e de preparação dos contos, utilizando a atividade de estudo de conceitos científicos e outras ferramentas auxiliares como meios; f) o processo de experienciar significados e sentidos sociais de validação em relação à capacidade individual de exercer o papel de autores e autoras durante a realização da atividade de criação e publicação dos contos;

g) e o processo de desenvolver imagens e representações de si como sujeitos capazes de ocupar a posição de autores e autoras dos contos produzidos.

Ademais, sabendo que a aparência do processo de desenvolvimento psíquico investigado não coincide com sua causa real, a unidade do processo e dos meios psíquicos apresentada pode explicar a causa das manifestações observáveis no comportamento das crianças durante o experimento. Ao experienciar um drama social, ter condições de vivenciar um ou mais dramas com enunciados da vida, formular a vontade (intenção) e o objetivo da atividade de criação e publicação de contos, as crianças manifestaram os seguintes comportamentos: a) inicialmente, afirmaram, com pouco entusiasmo, que não tinham muitas experiências com a escrita de textos; b) ao serem convidadas a conversar sobre histórias, se prontificaram a dizer as histórias que conheciam; c) demonstram entusiasmo quando começamos a conversar sobre suas histórias favoritas, com ênfase nos fatos que elas mudariam, se pudessem; d) sob nossas orientações, demonstraram entusiasmo e decidiram se envolver em uma atividade de criação e publicação de contos, com a nossa ajuda; e) ajudaram a planejar as ações que poderiam ser necessárias à realização da atividade e se envolveram em momentos de ensino-aprendizagem para conseguirem realizar as ações, utilizando ferramentas, como quadros e fichas; f) criaram diferentes contos, que podiam ser particularizados pelas maneiras como as crianças decidiram arrumá-los, por exemplo, utilizando diferentes recursos estilísticos; g) por fim, as crianças afirmaram ter passado a gostar de escrever histórias, sentindo-se como autores e autoras dos contos criados. Com isso, percebemos como o processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral da criança adquire uma aparência diferente quando podemos enxergá-lo a partir de pontos de vista diferentes, como o ponto de vista da análise genético-causal, que explica suas causas reais, e o ponto de vista da análise descritiva (fenomenológica), que aponta os aspectos externos (aparentes) manifestados durante o desenvolvimento.

Portanto, nossa experiência mostra que o processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral da criança em idade escolar foi favorecido por meio da vivência de um evento dramático (conflito) em relação aos caminhos que os autores de contos e de outras narrativas seguiram para criá-los e para suscitar sentimentos nas outras pessoas, e dos modos culturais bem elaborados de resolver o conflito vivenciado para criar um conto que fosse próprio, de sua autoria, favorecendo, dessa maneira, o processo de desenvolvimento da conduta superior desejável. Quando nos referimos aos modos culturais bem elaborados de resolver conflitos, queremos enfatizar o envolvimento da criança no planejamento de uma atividade desenvolvvente sobre produtos culturais cujo objetivo de criar um conto possa coincidir com seu motivo. Inserida na atividade, a criança pode agir em colaboração com outras pessoas mais experientes

culturalmente, por meio da linguagem, para descobrir, utilizar e dominar meios simbólicos fundamentais que possam ajudar a satisfazer sua necessidade de alcançar o motivo-objetivo formulado e dar vazão ao conflito vivenciado.

Com base nessas reflexões, entendemos que a formulação do objetivo da atividade não parece ser o ponto inicial da atividade desenvolvente da criança. O princípio é o drama. O drama pode desencadear a atividade e o processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral como a faísca pode desencadear o incêndio. Portanto, a formulação de uma afirmação geral para objetivar nossa tese, tendo consciência das múltiplas determinações que podem causar o processo de desenvolvimento psíquico investigado e que, nesse sentido, extrapolam os limites da nossa pesquisa, consiste em considerar o seguinte: a criança do 5º ano do Ensino Fundamental desenvolve o ato de escrever autoral ao vivenciar dramas com narrativas da vida em situações sociais dramáticas, eleger motivos (caminhos a serem seguidos) e realizar atividades desenvolventes de criação e publicação de contos para resolver os conflitos dramáticos vivenciados mediante a criação de seus próprios enunciados, com a ajuda de ferramentas desenvolventes e de alguém mais experiente culturalmente, por meio da linguagem, favorecendo, assim, o desenvolvimento da conduta superior desejável e da personalidade.

Podemos considerar que nosso estudo confirma resultados de pesquisas anteriores a respeito da criação de necessidades e da eleição de motivos como processos indispensáveis ao desenvolvimento do ato de escrever autoral da criança. Conforme apontamos, em nossa investigação experimental, a criação da necessidade e a eleição dos motivos das crianças para escrever seus próprios contos ocorreu mediante a vivência de dramas em uma situação social dramática, que planejamos intencionalmente para atingir esse objetivo. Nosso estudo também confirma que o desenvolvimento de conceitos científicos e o trabalho epilinguístico constituem meios indispensáveis ao processo de desenvolvimento da conduta superior investigada. Em nosso experimento, esses dois meios fizeram parte de um conjunto de diferentes modos de ação e de ferramentas indispensáveis para desencadear o processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral das crianças na atividade de criação e publicação de contos no ambiente digital.

Resta-nos, agora, apontar algumas implicações pedagógicas da investigação. Ao seguirmos os ensinamentos de Leontiev (1983) e de outros autores, nos apoiamos em fundamentos teórico-metodológicos da atividade desenvolvente, buscamos fundamentos para planejar o momento inicial da atividade experimental, isto é, a formulação do motivo-objetivo das crianças, e planejamos a atividade experimental para atingir nosso objetivo de pesquisa. Por isso, em razão da nossa compreensão do modo como pode ocorrer o processo de desenvolvimento dramático do ato de escrever autoral da criança e de outras funções psíquicas

superiores, acreditamos na necessidade e na importância de considerar que a situação social dramática pode e deve fazer parte da unidade estrutural da atividade desenvolvente.

A situação social dramática é uma situação coletiva em que as crianças experienciam, sob influência dos sentimentos, um drama social (conflito) com enunciados da vida, ou seja, resistem ao poder da palavra do outro e, nesse processo, escolhem um caminho próprio, formulam a vontade e o objetivo de envolver-se na atividade para criar a própria palavra de resistência (enunciado). Para nós, a experiência afetivamente influenciada em uma situação social dramática com um conto foi fundamental, pois ela parece ter sido o elo capaz de levar as crianças a mobilizarem suas experiências e seu ímpeto de aprender para dar vazão ao conflito dramático vivenciado e, com isso, terem condições de favorecer seu processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral.

Sem experienciar afetivamente um evento dramático com um produto cultural ligado à função psíquica desejável, as crianças poderiam ter poucas chances de experienciar os principais momentos do processo de desenvolvimento do ato de escrever autoral presentes na trajetória de realização da atividade desenvolvente. O modo singular como cada criança, ou dupla de crianças, resolveu um conflito vivenciado com enunciados da vida parece ter favorecido seus processos de desenvolvimento do ato de escrever autoral. Ao longo desse trajeto afetivamente influenciado, com a nossa ajuda, as crianças puderam beneficiar-se da formulação do motivo-objetivo da atividade de criação e publicação de contos que gostariam de realizar para dar vazão a seus dramas singulares, do desenvolvimento de imagens e de representações que podem ter possibilitado o reconhecimento de si como autores e autoras dos contos e do desenvolvimento de formas superiores de conduta para criar contos inéditos.

Entendemos que é assim que podemos possibilitar às crianças desenvolverem o ato de escrever autoral ao escrever textos. Criar contos em atividades desenvolventes para resolver conflitos dramáticos pode ser uma maneira de fazer coincidir o ensino da escrita com o ensino do ato de escrever autoral. Acreditamos que, dessa maneira, podemos promover o processo de desenvolvimento de condutas superiores que possibilitem à criança enxergar a infinidade de conflitos dramáticos que podem ser vivenciados no mundo, imaginar as maneiras de resolvê-los e ocupar a posição de autor e autora de textos, por meio da criação de combinações de significados e de sentidos.

Portanto, defendemos que o planejamento das atividades das crianças em idade escolar, a serem realizadas na escola e nos contextos investigativos de abordagem histórico-cultural com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita, com ênfase na autoria, deve envolver a busca de meios adequados para possibilitar o envolvimento das crianças em

atividades desenvolventes cujo motivo-objetivo possa ser formulado em decorrência da vivência de conflitos dramáticos. Uma maneira de fazer isso é planejar situações sociais dramáticas para as crianças terem condições de vivenciar dramas com enunciados da vida e os modos de resolvê-los. O planejamento do processo de ensino-aprendizagem nesses moldes exige o domínio de ferramentas conceituais que explicam o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural, as quais tiveram lugar de destaque no nosso trabalho.

Além disso, a realização de atividades desenvolventes para favorecer o desenvolvimento dramático das funções psíquicas superiores pode criar condições para favorecer o desenvolvimento da personalidade das crianças, pois, por meio de dramas vivenciados, dos modos de resolver os conflitos dramáticos e do desenvolvimento de imagens e de representações de si como sujeitos capazes de ocupar o papel de autores e autoras de textos, elas podem eleger motivos amplos que passam a pressupor a busca de muitos fins. Em outras palavras, no drama, as crianças podem desenvolver seus interesses culturais coletivos e individuais, os quais podem atuar no sistema psíquico como forças motrizes do comportamento e influenciar os processos de orientação da vida futura.

Conforme o depoimento apresentado no terceiro capítulo do nosso trabalho, na subseção intitulada *Sujeitos da Pesquisa e escola-campo*, acreditamos que uma experiência empírica com a linguagem escrita, sob influência da afetividade, pode influenciar os interesses culturais e o curso de uma vida. Com base nos resultados da nossa pesquisa, pensamos que a realização de atividades desenvolventes intencionalmente planejadas pelos professores e professoras da escola pública para favorecer o desenvolvimento dramático do ato de escrever autoral, do pensamento teórico e de outras funções psíquicas superiores no contexto escolar pode ajudar muito mais as crianças que vivem em nosso país, favorecendo o desenvolvimento de seus interesses culturais coletivos e, ao mesmo tempo, individuais.

Consideramos inegociável o acesso de todas as crianças ao direito, estabelecido em lei, de ter condições de desenvolver as formas mais elevadas de pensamento teórico, de linguagem, de conduta superior e de participar na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e tolerante às diversidades, em que a exclusão e a exploração do homem pelo homem não seja um modelo a ser seguido. Na perspectiva da educação humanizadora, essas são capacidades essenciais para favorecer o desenvolvimento das crianças como sujeitos de suas atividades, das atividades coletivas e cooperativas na escola e na vida, e possibilitar que contribuam para a construção de uma sociedade como comunidade, resistindo às ideias neoliberais e fascistas que têm ganhado força no país, nos últimos anos, sob a sombra do des(governo) de extrema direita que dissemina um discurso de ódio e um modelo excludente de sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARENA, A. P. B. Sinais embrionários de autoria em escritas infantis. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 61-89, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37666>. Acesso em: 8 ago. 2022.
- ASSIS, J. A. Ensino/aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o e-mail como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2014.
- BAJARD, É. Manifesto dos usuários da escrita. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 189-195, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25061>. Acesso em: 25 out. 2022.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p.261-306.
- BARBOSA, A. B. **O aviãozinho que não queria voar**. Frutal: Prospectiva, 2019.
- BORTOLANZA, A. M. E. **Cartas vazias: leituras e leitores de um Centro de Referência de Down**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- BORTOLANZA, A. M. E.; CORRÊA, A. B.; CUNHA, N. M. da. Organização da atividade de estudo das crianças na escola: conceitos e princípios metodológicos essenciais. **Obutchénie**, Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 630-651, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/59157>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- BORTOLANZA, A. M. E.; FREIRE, R. J. T. Entre significar e decifrar a escrita: a alfabetização de Ivo. **FAAEBA**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 139-154, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v28n54/2358-0194-faeaba-28-54-139.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología**. Moscú: Progreso, 1987. p. 250-273.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 23 out. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Escala de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020a.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório Brasil no PISA 2020**. Brasília, DF: INEP, 2020b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2022.

CARNAVAS, P. **A caixa de Jéssica**. Rio de Janeiro, FTD Educação, 2010.

CATACH, N. Apresentação. In: CATACH, N. (Org.). **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática, 1996. p. 5-20.

CORRÊA, A. B. A linguagem escrita na perspectiva enunciativo-discursiva e suas implicações pedagógicas. **Philologus**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 78, p. 43-54, 2020a. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/430>. Acesso em: 08 nov. 2022.

CORRÊA, A. B. A natureza da escrita nas perspectivas psicológica e histórica: algumas implicações pedagógicas. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 22, n. 2. p.221-237, 2020b. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharestilhas/article/view/52271>. Acesso em: 07 out. 2022.

CORRÊA, A. B. O desenvolvimento da linguagem escrita na criança. In: CORRÊA, A. B.; KOHLE, E. C.; GAZOLI, M. et al. (org.). **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020c. p. 219-250.

CORRÊA, A. B. **Textos manuscritos e digitais: apropriação da escrita por crianças de 3º ano do Ensino Fundamental**. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2017.

CORRÊA, A. B.; BORTOLANZA, A. M. E. A fala para si no processo de apropriação da escrita de textos manuscritos e digitais. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 8, p. 177-192, 2018a.

CORRÊA, A. B.; BORTOLANZA, A. M. E. A produção textual como uma atividade discursiva e dialógica da criança: implicações da teoria histórico-cultural. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 3, p. 50-66, 2018b.

CUNHA, N. M. da. **Processo de formação de autoria em crianças quando criam contos**. 2019. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Marília, 2019.

CURCINO, L. Reflexões sobre a “autoria” à luz da história cultural: contribuições de Roger Chartier. **Abralin**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 39-52, 2016.

CUTBILL, A.; AYTÖ, R. **A vaca que botou um ovo**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2019.

DAMM, A. **A visita**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

DAVÍDOV, V. V. O que é a atividade de estudo. **Revista Escola Inicial**, São Paulo, n. 7, p. 1-9, 1999.

DAVIDOV, V. V. Problems of Developmental Teaching: The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research. **Soviet Education**, v. 30, n. 8, p. 6-14, aug. 1988. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/RES1060-939330086>>. Acesso em: 08 nov. 2022.

DELARI JUNIOR, A. **Vigotski**: consciência, linguagem e personalidade. Campinas: Alínea, 2013.

DESBORDES, F. A pretensa confusão entre o escrito e o oral nas teorias da antiguidade. In: CATACH, N. (org.). **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática, 1996. p. 23-30.

DESBORDES, F. **Concepções sobre a escrita na Roma antiga**. São Paulo: Ática, 1995.

ELKONIN, D. Estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV, 2019. p. 149-158.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: Antología. Moscú: Progreso, 1987. p. 104-124.

ESCOLA MUNICIPAL Dr. J. C. R. **Projeto Político Pedagógico**. Uberlândia, 2015.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

FISCHER, E. R. **História da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FLEER, M. Foregrounding emotional imagination in everyday preschool practices to support emotion regulation. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. **Perezhivanie, emotions and subjectivity**: advancing Vigotski's legacy. Singapore: Springer, 2017. p. 85-103.

FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. Perezhivanie, emotions and subjectivity: setting the stage. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. **Perezhivanie, emotions and subjectivity**: advancing Vigotski's legacy. Singapore: Springer, 2017. p. 1-15.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. Atividades epilinguísticas no ensino da língua materna. **Revista de Humanidades e Letras**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 55-64, 2015.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. (org.). **Investigação etnográfica com crianças**: Teorias, Métodos e Ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

ILYENKOV, E. V. Nossas escolas devem ensinar a pensar. **Journal of Russian and East European Psychology**, Moscow, v. 45, n. 4, p. 9-49, 2007.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de alfabetismo funcional**: INAF BRASIL 2018: Resultados Preliminares. São Paulo: Ação Educativa, 2018. Disponível em: <https://bityli.com/YmvCfH>. Acesso em: 13 nov. 2021.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, J.; SRAÍKI, C. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KING, M. S. **O homem que amava caixas**. São Paulo: Brinque-book, 1997.

LEITE, G. C. S. dos S. O dia em que entrei na barriga da Boitatá. In: MARINHO, M.; MENDES, T.; RODRIGUES, N. (org.). **Escola de escritores**: antologia. Juiz de Fora, MG: Margareth Assis Marinho, 2016. Disponível em: <<https://doceru.com/doc/n5ncx8n>>. Acesso em: 22 jan. 2023.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Consciencia y Personalidad**. La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

LERAY, M. **Uma chapeuzinho Vermelho**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

LUGLE, A. M. C. **A cultura escrita nos anos iniciais do ensino fundamental**: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Marília, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136035>>. Acesso em: 18 out. 2022.

LUGLE, A. M. C.; MELLO, S. A. Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora. **Revista Educação**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 187-199. 2015.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Percursos**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MARCH, S.; FLEER, M. The role of imagination and anticipation in children’s emotional development. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. **Perezhivanie, emotions and subjectivity**: advancing Vigotski’s legacy. Singapore: Springer, 2017. p. 105-128.

MARINO FILHO, A. Humanização e escola como comunidade. In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L. **Educação e humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 57-67.

MILLER, S. O trabalho epilinguístico na produção textual escrita. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

– ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais eletrônicos** [...]. Poços de Caldas: ANPEd, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=2.1763889.1829805784.1587066007-38254348.1587066007>. Acesso em: 21 mar. 2022.

MOREYRA, C.; MORAES, O. **O guarda-chuva do vovô**. São Paulo: DLC, 2013.

REPCKIN, V. V. Ensino desenvolvnte e atividade de estudo. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v.21, n. 1, p. 85-99, 2014.

SANTOS, Y. S. de O. De noite. In: MARINHO, M.; MENDES, T.; RODRIGUES, N. (org.). **Escola de escritores**: antologia. Juiz de Fora, MG: Margareth Assis Marinho, 2016. Disponível em: <<https://doceru.com/doc/n5ncx8n>>. Acesso em: 21 jan. 2023.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia**: Ensino Fundamental I. Uberlândia, 2020. Disponível em: <<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>>. Acesso em: 17 jul. 2022.

VASSALLO, M. **O príncipe sem sonhos**. São Paulo: Brinque-book, 1999.

VERESOV, N. Refocusing the lens on development: towards genetic research methodology. In: FLEER, M.; RIDGWAY, A. **Visual methodologies and digital tools for researching with Young children**. New York: Springer, 2014. p. 129-149.

VERESOV, N. The concept of perezhivanie in cultural-historical theory: content and contexts. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. **Perezhivanie, emotions and subjectivity**: advancing Vigotski's legacy. New York: Springer, 2017. p. 47-70.

VERESOV, N.; FLEER, M. Perezhivanie as a theoretical concept for researching Young children's development. **Mind, culture and activity**, San Diego, v. 23, n. 4, p. 1-11, 2016.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livro, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A educação do comportamento emocional. In: _____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003a. p. 113-124.

VIGOTSKI, L. S. Análisis de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997a. 3 v. p. 97-120.

VIGOTSKI, L. S. Conclusiones: Futuras vías de investigación: Desarrollo de la personalidad del niño y de su concepción del mundo. In: _____. **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997b. 3 v. p. 326-340.

VIGOTSKI, L. S. Desarrollo de los intereses en la edad de transición. In: _____. **Obras escogidas**, 2. Ed. Madrid: Visor, 1997c. 4v. p. 11-46.

VIGOTSKI, L. S. Dominio de la propia conducta. In: _____. **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997d. 3 v. p. 284-302.

VIGOTSKI, L. S. Educación de las formas superiores de conducta. *In: _____*. **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997e. 3 v. p. 303-313.

VIGOTSKI, L. S. El método instrumental en psicología. *In: _____*. **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997f. 1 v. p. 65-70.

VIGOTSKI, L. S. El problema de la edad. *In: _____*. **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997g. 4 v. p. 65-70.

VIGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In: _____*. **Obras escogidas**, 2. Ed. Madrid: Visor, 1997h. 3v. p. 11-46.

VIGOTSKI, L. S. El problema del lenguaje y el pensamiento del niño en la teoría de Piaget. *In: _____*. **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997i. 2 v. p. 29-80.

VIGOTSKI, L. S. Estudo Experimental do desenvolvimento dos conceitos. *In: _____*. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009a. p. 151-239.

VIGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. *In: _____*. **Obras escogidas**, 2. Ed. Madrid: Visor, 1997j. 3v. p. 139-168.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009b.

VIGOTSKI, L. S. La imaginación y su desarrollo en la edad infantil. *In: _____*. **Obras escogidas**, 2. Ed. Madrid: Visor, 1997k. 2v. p. 423-438.

VIGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. *In: _____*. **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997l. 3 v. p. 183-205.

VIGOTSKI, L. S. O problema e o método de investigação. *In: _____*. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009c. p. 1-18.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da Psicologia: Uma investigação metodológica. *In: _____*. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. Os instintos como objeto, mecanismo e meios de educação. *In: _____*. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003b. p. 85-104.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. *In: _____*. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009d. p. 395-486.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: o problema do meio na pedologia. *In: VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 73-91.

VIGOTSKI, L. S. The function of signs in the development of higher mental processes. *In: _____*. **The collected works of L. S. Vigotski: scientific legacy**. New York: KA/PP, 1987a. 6 v. p. 27-35.

VIGOTSKI, L. S. The teaching about emotions: Historical-Psychological studies. *In: _____*. **The collected works of L. S. Vigotski**: scientific legacy. New York: KA/PP, 1987b. 6 v. p. 71-244.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. La función de los signos en el desarrollo de los procesos psíquicos superiores. *In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño***. Madrid: Infancia e aprendizaje, 2007a. p. 35-48.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

YAROSHEVSKY, M. Psychology in terms of drama. *In: _____*. **Lev Vigotski**. URSS: Progress Publishers, 1989. p. 211-232.

APÊNDICE A – Termo de Assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO

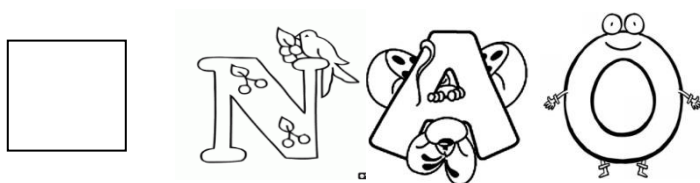
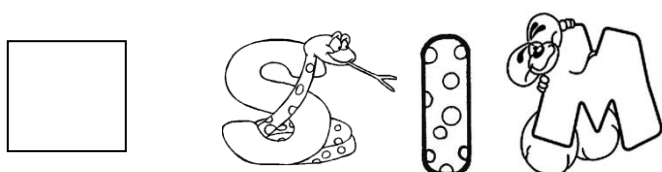
Projeto: **Apropriação do ato de escrever autoral na atividade de criação de textos digitais (contos): um experimento formativo com crianças de 5º ano do Ensino Fundamental.**

Projeto de pesquisa a ser desenvolvido na ESCOLA M. DR. J. C. R. com uma turma de crianças do 5º ano.

Convido você para participar da pesquisa sobre como a criança do terceiro ano começa a aprender a ser autora de textos. Você poderá participar de conversas com o professor no laboratório de informática, além de fazer trabalhos usando o computador, como inventar histórias, criar desenhos e divulgar os trabalhos para outras pessoas. As tarefas serão gravadas com a *webcam*.

Se você concordar em participar, faça um X no quadrinho do SIM.

Se você não concordar em participar, faça um X no quadrinho do NÃO.



Nome da criança: _____

RG: _____

APÊNDICE B – Termo de Consentimentos Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa na Escola M. D. J. C. R., intitulada **Apropriação do ato de escrever autoral na atividade de criação de textos digitais (contos): um experimento formativo com crianças de 5º ano do ensino fundamental** e gostaríamos que participasse da mesma. Justifica-se pela necessidade de formarmos crianças autoras e leitoras de textos nos anos iniciais do ensino fundamental, além da contribuição para a formação de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita de crianças e o uso de novas tecnologias a serviço da aprendizagem. O objetivo desta é compreender o processo pelo qual a criança de 5º ano do ensino fundamental se apropria do ato de escrever autoral em uma atividade de criação de textos digitais. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício no atendimento escolar da criança.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) As crianças participantes da pesquisa serão envolvidas em uma atividade organizada para favorecer a apropriação do ato de escrever autoral, com a realização de tarefas que incluem falar, escrever, criar histórias e desenhos usando o computador e a internet no laboratório de informática da escola. Elas serão observadas e entrevistadas pelo professor/pesquisador. As atividades do projeto a ser proposto às crianças serão fotografadas e filmadas para que sejam analisadas pelo professor/pesquisador posteriormente. As crianças receberão nomes fictícios e as imagens das fotografias e vídeos serão editadas para que elas não sejam reconhecidas, pois em nenhum momento elas serão identificadas e seus verdadeiros nomes não serão citados. Os dados da pesquisa serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos.
- B) A pesquisa foi planejada para levantar os dados necessários de forma a evitar possíveis desconfortos ou riscos para as crianças participantes, como julgamentos morais, constrangimentos que elas possam sentir durante as atividades da pesquisa e possíveis julgamentos entre colegas, além disso, elas participarão da pesquisa no ambiente escolar a que estão já acostumadas, portanto, se sentirão seguras para realizar atividades que fazem parte de seu cotidiano na escola.

Eu, _____, portador do RG _____, responsável pelo(a) participante _____, o(a) autorizo a participar da pesquisa intitulada **Apropriação do ato de escrever autoral na atividade de criação de textos digitais (contos): um experimento formativo com crianças de 3º ano do ensino fundamental**, a ser realizada na Escola M. D. J. C. R., declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no atendimento escolar recebido nesta instituição. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança: _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos através do telefone _____, falar com (nome) _____.

Autorizo,

Data: ____/____/____

(Nome do responsável)

(Nome da criança)

APÊNDICE C – Guia geral de observação participante não-estruturada

Objetivo da pesquisa: compreender, experimentalmente, o processo e os meios de desenvolvimento do ato de escrever autoral de crianças de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental em uma atividade de criação e publicação de textos no ambiente digital uma escola pública do município de Uberlândia-MG.

Pessoas observadas: crianças de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental durante a realização de um Projeto de Trabalho de criação de contos no Laboratório de Informática da escola-campo.

Lista de nomes das crianças a ser observadas

Nome	Nome

Questões orientadoras de observação (o que observar?)

- 1 – Descrições e comentários sobre o local observado.
- 2 – Particularidades dos participantes, como vestuário, lancheiras, materiais escolares, cadernos, idade, gênero etc.
- 3 – Expressões não-verbais e posturas. (o quê, quando, por quê, quem, o que ocasionou, que significado tem).
- 4 – O que pensam? Como pensam? Como se sentem? (quando, por quê, em relação a que, que significado tem).
- 5 – Como parecem estar, como manifestam seus desejos e interesses? (quem, o quê, quando, por quê, o que ocasionou, que significado tem).
- 6 – O que dizem e como dizem? O que escrevem e como escrevem? (o quê, quando, por quê, quem, o que ocasionou, que significado tem).
- 7 – O que fazem, como realizam as ações de seu projeto de dizer, como planejam e como agem? (quando, por quê, quem, o que ocasionou, que significado tem)
- 8 – Ocorrências, inferências, impressões e sentimentos do pesquisador e outras notas.

APÊNDICE D – Guia geral de entrevista não-estruturada

Objetivo da pesquisa: compreender, experimentalmente, o processo de apropriação do ato de escrever autoral por crianças de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental em uma atividade de criação de textos digitais em uma escola pública do município de Uberlândia-MG.

Interlocutores: crianças de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental.

Tópicos orientadores de entrevista

Tópico 1 – Co-experiência e vivência de um evento dramático

Conceitos relacionados	Exemplos de perguntas geradoras
Co-experiência de um evento dramático	- Que problema a autora quis resolver - nessa história? - Por que ela parece ter escrito essa história? - Que sentimento ela provocou no fim da história?
Vivência de um evento dramático	- Que história você contaria? - Você resolveria um problema de alguma história já existente, escolheria um problema da sua vida ou inventaria um? - Que sentimento você gostaria de provocar nas pessoas?

Tópico 2 – Relações dialógicas na vivência de um evento dramático

Conceitos relacionados	Exemplos de perguntas geradoras
A relação com o outro	- Por que você acha interessante falar sobre isso? - Você pensou em alguém quando pensou em falar sobre isso?

Tópico 3 – Atuação da criança como sujeito na atividade

Conceitos relacionados	Exemplos de perguntas geradoras
Intencionalidade	- Por que vocês decidiram escrever sobre esse assunto?
Singularidade	- Quem deu essa ideia? - Por que vocês escreveram assim?
Responsabilidade	- O que acharam do texto de vocês? - O que vocês quiseram dizer com esse texto?

Tópico 4 – Apropriação de conceitos científicos e habilidades na atividade de estudo

Conceitos relacionados	Exemplos de perguntas geradoras
Conceito científico	- Vocês entenderam o que é um conto? O que é um conto? - O que essa palavra significa para você?
Habilidades	- Como se escreve um conto? - Você acha que agora consegue escrever outros contos/textos? Por quê?

Tópico 5 - Vivências na realização da função social dos textos

Conceitos relacionados	Exemplos de perguntas geradoras
Função social da escrita	- As pessoas que puderam ver nossos textos disseram o quê? - O que um texto digital tem de diferente de um texto feito no papel? Na internet um texto alcança muitas pessoas? - As pessoas gostaram/curtiram os textos de vocês na internet? O que vocês acham disso?
Vivências afetivas	Como você se sente agora?

Tópico 6 – Relações dialógicas nas práticas coletivas

Conceitos relacionados	Exemplos de perguntas geradoras
A relação com o outro	- Por que você fez essa modificação no texto? - Vocês conversaram com alguém sobre isso antes de decidir escrever? Com quem vocês conversaram? - Quando um colega dá uma sugestão sobre seu texto, o que você acha disso?

APÊNDICE E – Conto de Maria Eduarda

A CASA MAL-ASSOMBRADA

Maria Eduarda

A CASA MAL-ASSOMBRADA

Autora: Maria Eduarda

Era uma vez uma menina que se chamava Isabella e tinha 10 anos de idade. Ela era uma *youtuber* bem popular. Certo dia, Isabella decidiu investigar uma casa mal-assombrada. A casa estava toda escura, mas ela tinha uma lanterna. Então, resolveu entrar. O que ela não sabia é que moravam vários fantasmas lá dentro. Na hora que ela entrou, sentiu um pressentimento muito forte. Depois de ter entrado, viu um vulto passar em sua frente, mas deixou de lado e continuou a investigar.

A menina ficou alguns minutos lá dentro e depois foi embora andando, mas no meio do caminho algo parecido com uma pessoa começou a segui-la. Pareciam uma mulher e um homem com máscara de palhaço e roupas todas pretas. Eles começaram a seguir Isabella até a casa dela. Na hora que a menina chegou, olhou pra trás, mas não viu mais nada estranho. Ela entrou muito desesperada e contou para sua mãe, mas sua mãe não acreditou. Então, a menina ficou muito triste e com muito medo.

Um tempo depois, a mãe de Isabella, que se chamava Ivone, pensou bem, subiu as escadas e foi conversar com ela. Bateu na porta e falou:

— Filha, por que você está assim, tão triste? Abra a porta, por favor. Eu só quero conversar.

Isabella não queria abrir a porta. As horas foram se passando e a noite chegou. Isabella tinha que sair do quarto de todo jeito, porque já estava de noite e ela tinha que jantar. Então, Isabella saiu quietinha do seu quarto, se sentou na mesa e jantou. Na hora que ela se levantou, sua mãe pediu para que se sentasse e exclamou:

— Filha, agora eu acredito em você!!! Hoje quando você estava no seu quarto, vi algo parecido com uma pessoa na cozinha e corri para te chamar. Você fingiu que não estava me ouvindo, então eu deixei de lado. Pensei bem... eu irei vender a casa para a gente ter uma vida melhor.

— Mas mãe, eu não quero vender a casa. — disse Isabella.

— Mas filha, esse é o único jeito. Amanhã, eu irei colocar uma placa de venda e vamos para outra casa e ponto final.

— Mas mãe!!!

— Mas nada! Vá dormir e amanhã a gente conversa.

No outro dia, Isa, como ela era chamada em casa, acordou, tomou banho, tomou café da manhã e conversou com sua mãe.

— Mãe, sobre a casa, a senhora ainda vai vendê-la?

— Eu pensei bem e irei vendê-la por 100 mil reais. Uma pessoa conversou comigo e já está interessada. Teremos que arrumar a casa. Na hora que a pessoa chegar para olhar, ela precisa estar arrumada. Agora eu irei fazer o almoço.

O dia passou e chegou a noite. Isabella e sua mãe foram dormir. De manhã, bem cedinho, Ivone se levantou bem empolgada e correu para acordar Isabella.

— Filha, acorda! Vá arrumar suas coisas porque daqui a pouco a gente vai deixar a casa.

A menina acordou muito triste porque ia deixar a casa.

— Mãe, eu não quero deixar a casa, eu gosto muito dela.

— Eu já vou arrumar minhas coisas — falou com pressa e sem dar ouvidos a Isabella.

Isabella estava triste, mas ao mesmo tempo estava feliz, porque aquela pessoa que estava seguindo-a não iria seguir mais. Depois que terminou de arrumar suas coisas, a menina disse.:

— Mãe eu já terminei de arrumar minhas coisas.

— Filha, desce para a gente ir embora. A casa já está vazia e a gente já pode ir embora daqui.

Isabella desceu e foi para a rua esperar o caminhão de mudança chegar. Depois de colocar a mudança no caminhão, a menina jogou um beijo para a casa

e, com um forte aperto no coração, subiu no caminhão, que as levaria até a casa dos seus avós.

Chegando na casa dos seus avós, Isabella disse.

— Nossa! Que casa linda, essa da vovó e do vovô! Mas que dia a gente vai para nossa casa???

— Filha, só vamos para nossa casa quando a mamãe tiver dinheiro suficiente para comprar ou alugar uma.

Depois de um mês, sua mãe conseguiu alugar uma casa. Elas se mudaram para lá e ficaram felizes para sempre.

SOBRE A AUTORA

Maria Eduarda nasceu na cidade de Uberlândia, uma cidade do Estado de Minas Gerais, Brasil. Este é o primeiro livro que ela escreveu e publicou.

APÊNDICE F – Conto de Haila

A HISTÓRIA DE UM SUPER-HERÓI

Haila

A HISTÓRIA DE UM SUPER- HERÓI

Autora: Haila

Era uma vez um menino chamado Suzuki Hiroto. Ele sempre ajudava as pessoas em perigo, menos as más pessoas. Suzuki era um menino bem estudioso e inteligente. Um super-herói! Ele tinha perdido seus pais quando tinha 4 anos de idade. Seus pais morreram de infarto do coração, então ele ficou órfão. Depois de um tempo, o menino foi morar com uma família bem diferente.

Suzuki não se sentia bem com seus novos pais. Depois de alguns dias, Kian e Doru, pais adotivos de Suzuki, o colocaram numa escola municipal. No primeiro dia de aula, Suzuki percebeu que havia um valentão na escola que batia nas crianças, chamado Dokkan. Ele não gostou nada disso. Outro dia na aula de Educação Física, um menino, o mais estudioso da sala, foi derrubado na lama pelo Dokkan. Suzuki não gostou e deu uma lição no valentão. Todos foram para a diretoria. O diretor da escola falou para Dokkan que ele não podia bater no Toran. E explicou para o Suzuki que ele também não podia bater nos colegas. Os dois foram suspensos da escola.

Depois de algumas semanas de suspensão, na casa de Suzuki, alguns amigos de infância foram visitá-lo.

— Bom dia, Suzuki. Dormiu bem?

— Sim, Kian, dormi bem.

— Nossa! Você já tem 9 anos, né, Suzuki? Precisa se acalmar. Hoje você vai voltar para a escola — disse Kian.

— Tá bom.

— Olha, filho, eu vou com você na escola, ok?

— Sim, papai — concordou Suzuki.

Na escola, Suzuki pôde rever seus colegas.

— Oi, Toran. Tudo bem com você? — disse Suzuki, preocupado com o menino.

— Oi, Suzuki. Sim e você?

De repente, Dokkan passou pelos dois.

— Suzuki feio! Hahaha

— Dokkan, nos deixe em paz. Nossa!!

De repente, Suzuki teve uma surpresa. Seu pai pediu para ele reunir seus colegas. Pediu para chamar Dokkan também.

— Galera, bora fazer uma festa do pijama? – falou Doru, pai de Suzuki.

— Sim! – todos responderam, menos Suzuki.

Todos foram para a casa do Suzuki. Doru brincou com eles e conversou bastante sobre a amizade. Suzuki deixou de ser um garoto tão tímido e agressivo. Todos se tornaram amigos, até mesmo Dokkan, que deixou de bater nas crianças na escola.

SOBRE A AUTORA

Haila nasceu na cidade de Uberlândia, uma cidade do Estado de Minas Gerais, Brasil. Este é o primeiro livro que ela escreveu e publicou.

APÊNDICE G – Conto de Isia e de Paulo

A INVASÃO

Isia e Paulo

A INVASÃO

Autores: Isia e Paulo

Era uma vez um menino chamado Jimmy Neutron. Ele gostava de fazer invenções, mas na escola ele sofria bullying porque suas invenções davam errado. Jimmy fazia várias pesquisas com esperança de que suas invenções dessem certo.

Um dia, ele pensou em mandar uma mensagem para o espaço. O menino tinha esperança de que algum alienígena respondesse a mensagem. Com uma máquina que tinha inventado, tentou várias vezes fazer contato, mas não aconteceu nada. Em uma noite, depois de mandar outra mensagem e ir dormir, uma coisa estranha aconteceu.

Jimmy acordou com uma luz vindo do lado de fora de sua casa. Rapidamente, o menino foi chamar seus pais. Jimmy os chamou várias vezes, mas eles não respondiam. Então, Jimmy foi olhar no quarto de seus pais. Eles não estavam. Ele procurou pela casa toda, mas não encontrou ninguém.

Jimmy pensou que seus pais estivessem no parque de diversões que tinha chegado na sua cidade. Então, ficou despreocupado. No outro dia, Jimmy percebeu que os pais de todas as crianças da cidade tinham sumido. De repente, ele se lembrou da mensagem que tinha mandado para o espaço. Quando Jimmy viu que a mensagem tinha sido respondida, ele ficou muito feliz. Mas quando abriu a mensagem, se deu conta de que os alienígenas tinham pegado os seus pais e os pais das outras crianças.

O menino pensou que tinha que resgatar todos os pais. Uma criança da cidade descobriu que Jimmy estava planejando resgatar os pais de todas elas e contou para as outras. Todas as crianças colocaram a culpa no Jimmy. E disseram que se ele fosse, elas teriam que ir junto.

Eles se prepararam muito e, no dia seguinte, tiveram a ideia de pegar os brinquedos do parque de diversões e transformá-los em um foguete. Então se prepararam e se prepararam e finalmente lançaram o foguete.

No meio do caminho, encontraram o planeta onde seus pais estavam, mas as crianças não sabiam que existiam vários alienígenas por lá. Mesmo assim, conseguiram vencer os alienígenas e encontraram seus pais. Mas quando viram que eles iriam ser comidos por uma gigante galinha alienígena, Jimmy teve uma ideia genial de pegar o mais rápido possível uma arma ultra secreta que ninguém tinha ouvido falar antes. Quando seus pais estavam quase sendo comidos pela galinha gigante, Jimmy pegou sua arma ultra secreta e disparou contra a galinha. Deu certo!! A galinha começou a diminuir e foi diminuindo e diminuindo e diminuindo e diminuindo. Pouco tempo depois, ela virou simplesmente uma galinha comum.

Então, eles conseguiram voltar para a terra deles sãos e salvos.

FIM

Moral da história: nunca mande nada para um lugar desconhecido mostrando o seu nome, seu endereço, e não mostre seu rosto e o dos seus pais.

SOBRE OS AUTORES

Isia e Paulo nasceram na cidade de Uberlândia, uma cidade do Estado de Minas Gerais, Brasil. Este é o segundo livro que eles escreveram e publicaram.

APÊNDICE H – Conto de Heliane

A MENINA E O MENINO NA LUA

Heliane

A MENINA E O MENINO NA LUA

Autora: Heliane

Um belo dia, Alice, seu irmão e seus pais resolveram mudar de casa. As crianças se mudariam para perto dos seus avós. Alice estava muito mal, porque iria deixar a escola, seus amigos, seu bairro, sua cidade. Ela tinha uma melhor amiga, a Gabi. As duas eram muito próximas. João, o irmão de Alice, também estava bem triste, porque ele gostava muito do bairro. Ele tinha um amigo, o Biel. Os dois eram melhores amigos desde pequenos.

A Gabi era muito apegada à Alice. Um dia, Gabi falou para Alice no telefone:

— Não vá, amiga.

— Eu não tenho escolha, amiga — Alice tentou explicar.

— Então, eu tive uma ideia. Vou falar com meu pai e pedir para você passar um final de semana aqui em casa.

— Tá bom. Vou pedir para minha mãe também. Tchau.

Alice e João gostavam muito do bairro deles, da escola... tinha até um parquinho que eles gostavam muito de ir com seus amigos.

Foram se passando os dias e eles se mudaram de escola. Cada vez mais eles sentiam falta dos seus amigos. Mas depois de ter passado muito tempo, eles fizeram novos amigos.

Certo dia, João e Alice estavam vendo tv. Um programa bem diferente mostrou que uma pessoa tinha ido para a lua. Curiosos, os dois conversarem sobre o assunto.

— Como será lá? – perguntou Alice.

— Também queria saber como é lá.

De repente, eles tiveram uma ideia. Queriam subir na lua. Então, contaram essa ideia para seus pais, mas quando eles contaram tudo que estavam pensando em fazer, seus pais não concordaram.

— Vocês são muito pequenos para isso. — falou a mãe.

— Sua mãe está falando a verdade. Vá para o quarto de vocês e não quero mais ouvir esse assunto aqui, estão me entendendo??? — disse Mário, o pai das crianças.

As crianças foram para o quarto chorando, porque seus pais não as deixaram sequer tentar subir na lua.

No outro dia, voltaram a conversar sobre o assunto.

— Vamos tentar subir na lua escondido sem ninguém saber? — João disse, entusiasmado.

— Sim, mas a gente precisa de mais materiais.

Então, eles deram um jeito de conseguir tudo que precisavam para montar um foguete. Eles estavam indo muito bem. Prepararam tudo... a roupa de astronauta etc.

Depois de terminarem todos os preparativos, disse Alice:

— Estou muito ansiosa para ir. Já está tudo pronto. Qual será a reação dos nossos pais quando souberem disso?

Chegada a hora de eles tentarem subir na lua, pegaram tudo que precisavam, entraram no foguete. Mas... deu tudo errado! O foguete não ligava de jeito nenhum. Eles tentaram resolver o problema, mas não conseguiram. Ficaram muito tristes com isso.

No outro dia, os dois irmãos tentaram realizar a missão de novo, mas o foguete estava estragado. Tentaram tantas vezes arrumar o foguete que finalmente conseguiram. Ficaram muito felizes. Agora, sim, eles poderiam ir para lua. Mas antes de ir, eles deixaram um bilhetinho para seus pais.

No bilhetinho estava escrito “Papai e mamãe, a gente realizou nosso sonho. Eu sei que quando a gente voltar, se a gente voltar, vocês vão bater na

gente. Mas juro que tiro foto de lá para vocês verem como é. Beijo e tchau. Te amo, mamãe e papai. Ass.: Alice e João.”.

Eles subiram e subiram... Se passou um tempo e finalmente conseguiram chegar à lua. Alice estava com um pouco de medo, mas João não estava. Então, eles saíram do foguete.

— Nossa!!!! Será que aqui tem bichinho fofinho?

— Não tem, Alice. — respondeu o irmão, rindo muito de Alice.

Eles conhecerem a lua toda. Amaram a viagem. Então, perceberam que tinham que ir pra casa. O que não sabiam é que tinha mais alguém por ali com eles. Alguém bem malvado.

De repente, começaram a ouvir muito barulho e ele apareceu. Os dois ficaram muito, mas muito assustados mesmo. O que eles viram era feio e muito grande. Com medo de que aquele gigante pudesse machucá-los, saíram correndo, entraram no foguete e partiram para a Terra.

SOBRE A AUTORA

Heliane nasceu na cidade de Uberlândia, uma cidade do Estado de Minas Gerais, Brasil. Este é o primeiro livro que ela escreveu e publicou.

APÊNDICE I – Conto de Vanessa

A vida de Giovana e sua filha

Vanessa

A vida de Giovana e sua filha

Autora: Vanessa

Giovana era uma mulher que tinha 36 anos. Morava com seus pais em uma casa no interior da Bahia, um estado brasileiro muito conhecido por suas belezas naturais.

Um dia, ela resolveu ir a um rio. De repente, começou a sentir fortes dores pelo corpo. As dores só pioravam. Então, Giovana resolveu ir ao hospital. Infelizmente, a médica a diagnosticou com câncer, uma doença misteriosa que mata muitas pessoas. Por causa do tratamento, ela tomava muitos remédios e fez quatro cirurgias. Então, depois de um tempo, a mulher ficou bem e o médico resolveu fazer um ultrassom. Ela estava grávida!!! Depois de oito meses, Giovana voltou a sentir fortes dores. Um mês depois, sua filha nasceu. Foi uma grande alegria para ela. A maior alegria de sua vida. Giovana foi feliz com sua filha por dois meses e, como ela já esperava que fosse acontecer um dia, deixou a pequenina menina sozinha no mundo.

E, assim, deixando sua filha com a família, a menina cresceu muito bem. Um dia, quando já era adolescente, a menina descobriu que tinha nascido no mesmo hospital que sua mãe tinha morrido. Por isso, a garota resolveu estudar para ser médica naquele hospital. Como a garota era forte para aguentar muitas coisas, porque já tinha vivido muitos acontecimentos, ela sempre pensava:

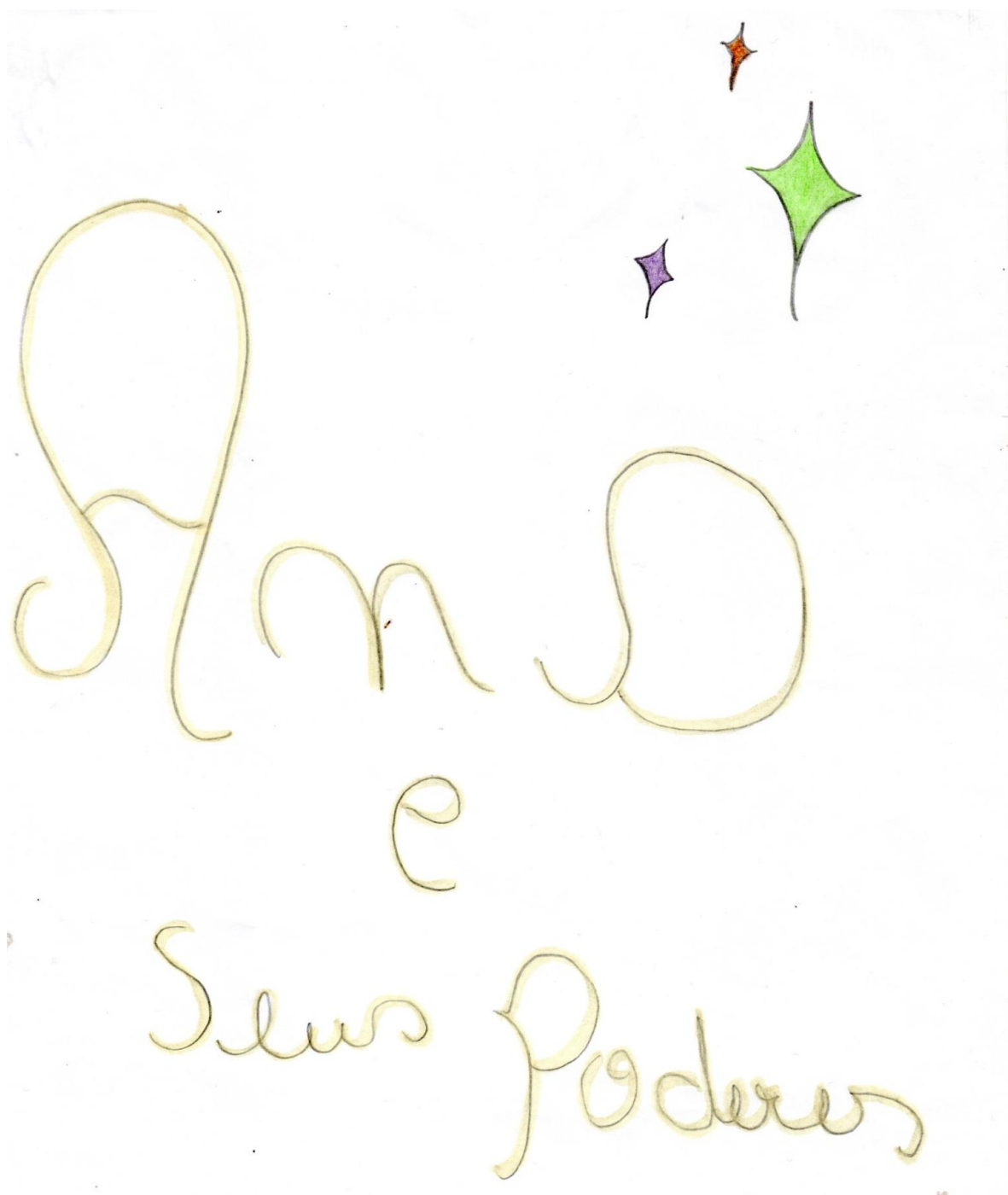
— Se aguentei a morte da minha mãe, posso aguentar tudo que vier.

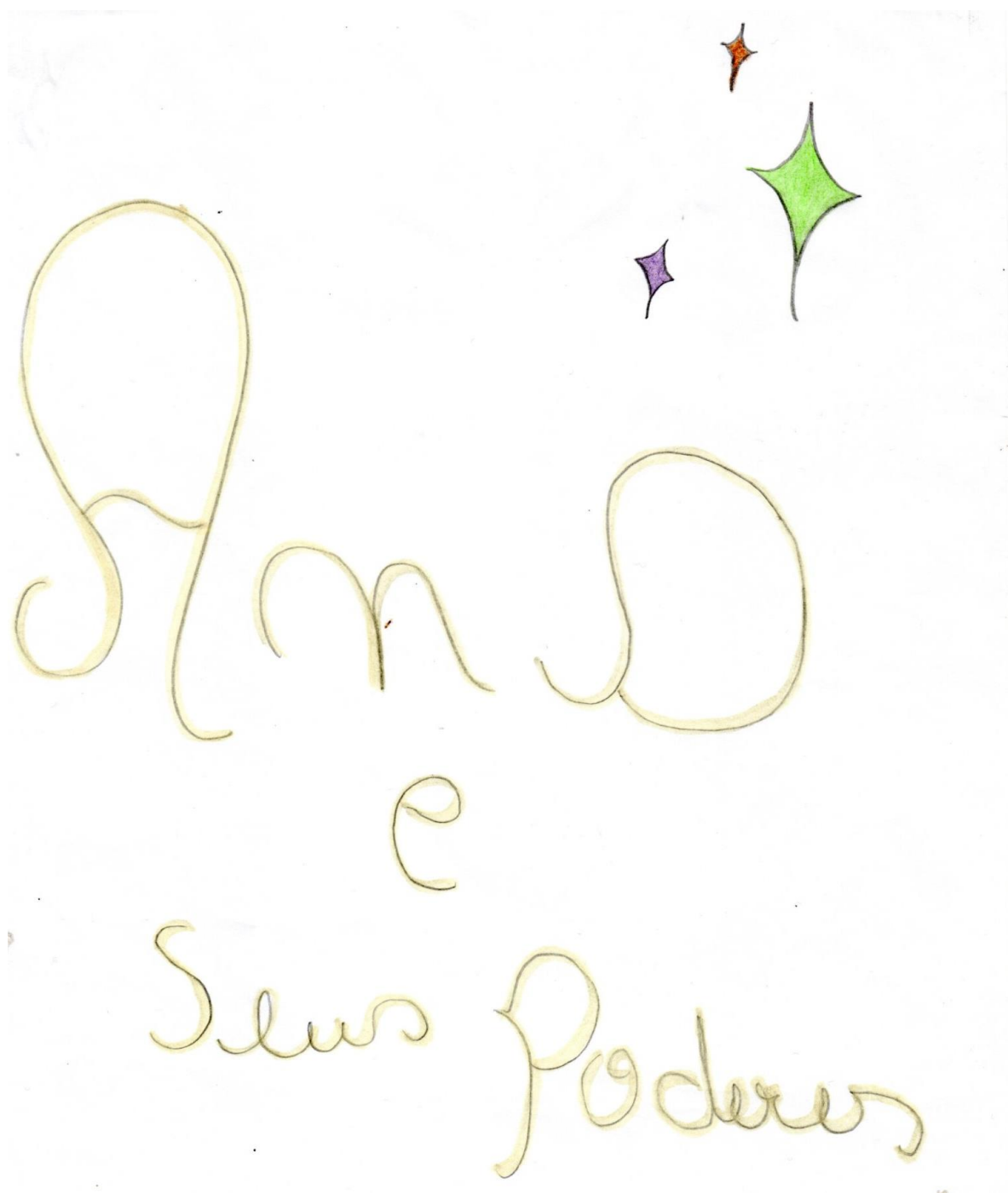
Às vezes, ela ouvia vozes, mas vozes que ela gostava de ouvir porque pareciam a voz de sua mãe. Com essa voz, ela vivia bem e feliz. Mas de uma coisa ela nem desconfiava. Como sua mãe tinha tido câncer, ela também teve e, aos 47 anos, deixou seus familiares.

SOBRE A AUTORA

Vanessa nasceu em Uberlândia, uma cidade do Estado de Minas Gerais, Brasil.
Este é o segundo livro que ela escreveu e publicou.

APÊNDICE J – Conto de Lara





Era uma vez uma garotinha chamada Ana. Ela era tão alegre, já tinha cinco anos. Já era esperta, porém bagunceira. Ana morava na cidade de São Paulo. Um dia, ela perguntou para sua mãe o motivo de estar se sentindo estranha, pois parecia ter uma voz interior que falava com ela, sempre dizendo que tinha poderes. De alguma forma, ela sentia que isso podia ser verdade e queria saber como tinha nascido com poderes.

— Ana, a mamãe se apaixonou pelo seu pai. Nós nos casamos e ele tinha poderes, mas eu não. E você é fruto do nosso amor — disse a mãe de Ana. — Mas, mamãe, eu tenho poderes?

— Sim, mas você tem que controlar seus poderes.

— Sim, mamãe. Mas... quais são esses poderes?

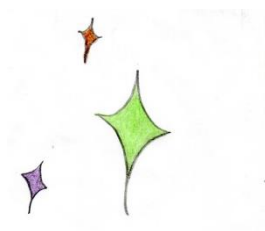
— Ana, você tem que tomar cuidado. Seus poderes são o fogo, o gelo, a velocidade e mais outros que você vai desenvolver quando estiver com vinte anos, como desaparecer e se transformar em outros seres vivos.

Alguns anos depois, Ana já tinha se acostumado com alguns dos seus poderes. Ela já estava ganhando poderes novos como força, agilidade, capacidade de desaparecer etc. Um dia Ana saiu de casa para conhecer melhor a cidade. De repente, uma árvore grande começou a cair em cima de um homem. Com sua agilidade, ela conseguiu impedir a árvore e salvá-lo. Naquele momento, ela ouviu muitas pessoas conversando.

— Uauuu, uma heroína! — gritou um homem.

— Eu gravei tudo — disse um repórter empolgado com o ocorrido.

Ana ainda estava insegura com a reação das pessoas em relação aos seus poderes. Nesse dia, sua casa ficou rodeada de pessoas. Muitas eram jornalistas buscando mais informações. Desesperada com tanta movimentação, Ana saiu correndo pela porta dos fundos e foi disfarçada até o aeroporto da cidade. Foi



muito difícil de despistar os jornalistas, mas ela conseguiu com a ajuda da sua família.

— Pelo menos agora eu posso ter uma vida normal — Ana disse para si mesma.

Depois de se mudarem para outra cidade, a menina começou a estudar em uma nova escola. No primeiro dia, ela não gostou muito, mas nesse dia conheceu dois amigos, Lucas e Vitória. A Vitória era bem antissocial, bem quieta, porém ficava bem alegre bem rápido. Lucas era o garoto mais popular e lindo da escola e do bairro. O mais importante era que Ana havia gostado muito dos dois. Os três se tornaram amigos e nunca mais se separaram.

Um dia, eles decidiram viajar juntos para um lugar chamado Minas Gerais. Tiveram a ideia de explorar esse lugar de nome curioso, mas eles não sabiam que estavam indo para uma ilha dos mortos. Lá, eles ficaram com medo no começo, mas depois continuaram explorando o lugar.

— Aiiii, eu vi algo se mexendo no arbusto. Acho que era algum bicho — disse Ana.

— Não... deve ser o vento que fez o arbusto se mexer — respondeu Vitória.

— Não é nenhum dos dois. Devem ser as almas das pessoas que morreram nesta ilha — afirmou Lucas.

— Aiii, meu deus! Essa ilha...

— Ana, o que aconteceu com você? Você está pálida.

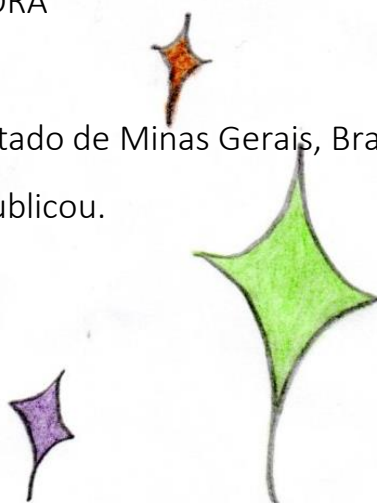
— A gente tem que sair daqui agora, gente.

— Mas, Ana...



SOBRE A AUTORA

Lara nasceu em Uberlândia, uma cidade do Estado de Minas Gerais, Brasil. Este é o primeiro livro que ela escreveu, ilustrou e publicou.



APÊNDICE K – Conto de Isia e de Paulo

AS AVENTURAS DE ISADORA E ÍTALO

Isia e Paulo

AS AVENTURAS DE ISADORA E ÍTALO

Autores: Isia e Paulo

Era uma vez dois irmãos que estavam fazendo um trabalho da escola numa floresta. Eles se chamavam Isadora e Ítalo. Eles se perderam de sua turma, que estava indo para um acampamento. De repente, escutaram um barulho estranho e foram ver o que era. Encontraram outra trilha. Então, as crianças seguiram o caminho para ver até onde ia.

Andaram por muitas horas e não encontraram ninguém. Ficaram desesperados porque já ia anoitecer e eles nunca haviam dormido fora de casa e não conheciam os perigos da floresta. Os jovens andaram pela floresta procurando abrigo para passarem a noite e encontraram três entradas diferentes. Sem saber qual seguir, ouviram um grande barulho e a terra começou a tremer.

Não acreditaram no que estavam vendo. Um enorme dinossauro começou a correr atrás deles. Então, entraram na primeira abertura, que não daria para o dinossauro passar. Nessa entrada encontraram várias aranhas venenosas e os jovens não podiam voltar, por causa do dinossauro. Por isso, decidiram correr o mais rápido possível para longe das aranhas e encontraram outra entrada. Ouviram alguns movimentos e foram verificar o que era. Encontraram um filhote de onça tirando uma soneca. Os dois ficaram muito assustados, pois a mãe onça poderia aparecer a qualquer momento e rapidamente seguiram seu caminho.

Avistaram outra entrada e, dessa vez, encontraram um enorme urso com seu filhote. Nesse momento, eles acharam que era seu fim, mas para a sorte deles a mãe urso estava de barriga cheia. Ao seu redor havia vários restos de peixes e, por isso, ela nem se importou com as crianças. Eles ouviram barulho de água e ficaram felizes porque estavam com muita sede e fome. Continuaram andando e procurando de onde vinha o barulho. Quando já estavam desistindo de procurar, encontraram uma saída que ficava perto de um rio. Correram para beber água. Nesse momento, um senhor se aproximou deles e perguntou o que os dois

estavam fazendo sozinhos naquele lugar à noite. Após contarem toda a aventura que passaram naquele dia, o homem os levou para sua casa que ficava ali perto do rio. Comeram bastante, pois estavam o dia inteiro perdidos e caíram no sono. O homem não teve coragem de acordá-los. Como passaram o dia todo andando, os jovens deviam estar muito cansados e realmente estavam. Por isso, só acordaram no outro dia. Ao acordarem, sentiram um cheiro delicioso de café e foram até a cozinha. O bondoso senhor havia preparado um delicioso café da manhã. Assim que os dois comeram, pediram para que os levassem de volta para o acampamento. E foram atendidos, pois ele conhecia todas as trilhas daquele lugar e também sabia onde o acampamento ficava.

No acampamento, os outros colegas já estavam preocupados com os irmãos que tinham desaparecido e quando viram eles chegando, ficaram aliviados e muito felizes. Depois dessa aventura, os irmãos prometeram que nunca mais seguiriam uma trilha sozinhos.

FIM

Moral da história: Quando você se perder, não se afaste mais ainda das pessoas que estão com você, fique parado e grite: — Socorro! Eu estou perdido, voltem para me buscar.

SOBRE OS AUTORES

Isia e Paulo nasceram em Uberlândia, uma cidade do Estado de Minas Gerais, Brasil. Este é o segundo livro que eles escreveram e publicaram.

APÊNDICE L – Conto de Isia e de Yane

DUAS AMIGAS INSEPARÁVEIS

Isia e Yane

DUAS AMIGAS INSEPARÁVEIS

Autoras: Isia e Yane

Era uma vez duas amigas que se chamavam Isadora e Yasmim. Elas moravam na cidade de Uberlândia, uma do lado da outra e, por isso, se conheciam desde quando eram pequenininhas. As mães delas se conheceram no trabalho e se tornaram melhores amigas. Os pais delas sempre foram muito ocupados, então, elas ficavam mais tempo com suas mães.

Os pais delas também eram amigos desde a infância. O avô de Isadora era muito legal, mas não deixava elas brincarem com as coisas dele. Já a avó de Isadora não deixava as meninas quietas. Ela sempre ficava observando para que as meninas não fizessem bagunça. Se deixasse, as duas ficavam o dia todo aprontando muitas coisas, mas nunca na frente da avó, porque ela brigava e contava para a mãe das duas. Por isso, as duas amigas ficavam com medo de suas mães colocarem elas de castigo uma separada da outra.

Outro dia, a avó de Isadora viu as duas brincando na terra e, então, foi contar para as mães delas.

No outro dia, as meninas saíram de casa para brincar uma com a outra e se trombaram no meio do caminho. Decidiram brincar juntas, mas quando as mães delas viram, falaram de um jeito um pouco nervoso:

– O que vocês duas estão fazendo? Vocês não deviam estar brincando juntas! Vocês estão de castigo, esqueceram? Já pro castigo!

– As duas agora vão ficar de castigo no porão. Já passaram dos limites.

Então as duas amigas inseparáveis ficaram no porão sozinhas. Até que tentaram escapar, mas não conseguiram porque estava tudo trancado. Elas ficaram desesperadas porque estavam presas, mas pelo menos estavam juntas e felizes. Pensando juntas, tiveram uma ideia para escapar do porão escuro e tenebroso. De repente, um barulho que vinha do armário assustou as meninas e Isadora falou para Yasmim:

– Será que esse barulho é de um animal escondido?

– Talvez seja um monstro – falou Yasmim.

Com muito medo, as duas foram ver o que era e quando abriram o armário, tinha um filhote de gatinho fofinho e amigável.

– Ai, que fofinho! Vamos ficar com ele com certeza!

– Temos que dar alguma coisa pra ele comer, coitadinho – falou Yasmim.

– É mesmo. Ele deve estar com fome – disse Isadora.

– Será que ele está com fome, Isadora?

– Acho que sim, Yasmim. Ele deve estar há muito tempo sem comer.

– Como você sabe disso, Isadora? Você já veio aqui outro dia? – disse Yasmim.

– Sim, eu já vim aqui outro dia, mas já faz um tempo – falou Isadora.

Então, as duas procuraram alguma coisa para comer e para dar para o gatinho também, mas não encontraram nada. Elas tentaram gritar para avisar que não tinha comida, mas suas mães não escutaram.

O pai de Isadora escutou um grito e, quando viu que era Isadora, foi soltar as duas. Yasmim foi para sua casa e sua mãe ficou feliz por ela ter voltado, porque na verdade as mães delas esqueceram que não tinham as chaves em casa. Somente o pai da Isadora tinha, no bolso. Yasmim ainda não tinha tomado café, então, sua mãe fez um café delicioso pra ela.

Depois de dois dias elas foram para a escola e os amigos delas ficaram felizes por eles terem se reencontrado. Então, tudo voltou ao normal, as meninas estavam sãs e salvas. Depois disso, as mães delas contaram que as duas amigas eram primas, na verdade. Elas ficaram tão felizes que comemoraram sua amizade mais ainda e viveram felizes para sempre.

SOBRE AS AUTORAS

Isia e Yane nasceram em Uberlândia, uma cidade do Estado de Minas Gerais, Brasil. Este é o primeiro livro que Yane escreveu e publicou. Para Isia, este é o terceiro livro escrito e publicado.

APÊNDICE M – Conto de Ian

**É
REAL?**

Ian

**É
REAL?**

Em um dia normal um menino chamado Mateus estava com sono e foi dormir no sofá de casa, pois havia brincado bastante na escola. De repente, ele começou a sonhar que estava em um campo verde, tão verde que nem dava para ver a terra. Ele caminhava tranquilo quando achou uma cama no meio do campo e deitou. Estava cansado de tanto caminhar e, então, adormeceu. De repente, acordou assustado. Mateus estava na escola. Parecia mágica. Então, o menino foi explorar o espaço. Enquanto caminhava, escutou um som e foi logo procurar para ver o que era. Ele encontrou uma estante de livros. Andou mais à frente e viu uma estátua. O menino a ignorou e foi em frente, mas a estátua começou a se mexer. Mateus gritou assustado:

— AAAAAAA!!!!

Ele saiu correndo, se trancou em uma sala de aula e viu um hamster. Finalmente, o menino ficou calmo.

— Ufa! Finalmente uma coisa que não quer me pegar.

Mateus se sentou e se acalmou completamente. O hamster chegou perto do menino e o mordeu. Ele gritou e todos que estavam na escola sabiam onde ele estava, porque escutaram o barulho. Ele saiu da sala e correu. Todas as pessoas da escola estavam atrás dele, procurando-o.

Mateus começou a seguir uma menina; ela entrou em um palco de teatro. Lá tinha uma cama, um sofá e árvores de papelão. A menina deitou no sofá e dormiu. Mateus estava cansado, então deitou na cama e dormiu também. De repente, ele acordou em um mundo verde parecido com aquele que ele tinha entrado antes. Mateus achou uma porta e decidiu abrir para ver o que tinha lá, mas escutou um som que o interrompeu.

— Mateus? Mateus? Acorde, meu filho, você vai se atrasar!! — gritou a mãe de Mateus.

— Mãe, hoje não tem aula. Hoje é domingo. Agora nunca saberei o que tem naquela porta – falou para sua mãe.

O menino foi brincar para esquecer aquela história, mas logo ficou cansado e foi para o sofá descansar. Ligou a tevê e, sem demorar, pegou no sono e entrou de novo no mesmo sonho.

— De novo estou aqui.

O menino achou um sofá. Aquilo parecia muito estranho. Ele deitou no sofá e fechou os olhos. Estava na casa dele, na cozinha. Era 21:44 da noite. O menino não sabia o que estava acontecendo. Foi para o quarto dele e se deitou na cama.

O guarda-roupas estava aberto. Mateus decidiu entrar nele. Lá, achou uma porta. Ele tomou um susto e acordou.

— Mateus? Mateus? Sai do sofá, menino, vai para sua cama, já são nove horas da noite – falou a mãe.

Mateus foi para o quarto, olhou para seu guarda-roupas e não viu nada. Deitou na cama e, de repente, o guarda-roupas brilhou com uma luz bem forte. Ele levantou e foi até lá. Mateus achou uma porta escondida atrás das roupas. Parecia a porta que ele havia visto antes.

— Finalmente vou ver o que tem do outro lado!

A porta se abriu sozinha e Mateus foi puxado para dentro. O que será que aconteceu?

— Mateus? Vamos? Está na hora de tomar café da manhã, filho – falou sua mãe.

E o menino nunca mais teve aquele sonho.

SOBRE O AUTOR

Ian nasceu em Uberlândia, uma cidade do Estado de Minas Gerais, Brasil. Este é o primeiro livro que ele escreveu e publicou.

APÊNDICE N – Conto de Ana Paula, de Joana e de Maria Luiza

A LOIRA DO BANHEIRO



Ana Paula
Joana
Maria Luiza

A LOIRA DO BANHEIRO



Autoras e ilustradoras: Ana Paula, Joana e Maria Luiza

Alice, Brenda e Laura eram três amigas inseparáveis. Elas eram as meninas mais populares da Escola Municipal Doutor Joel Cupertino Rodrigues. Um dia, foram para a quadra esportiva da escola, pois seria aula de Educação Física. As amigas tiveram a ideia de invocar a Loira do Banheiro, uma lenda urbana muito conhecida na cidade. Então, deram três descargas no vaso sanitário, apagaram a luz três vezes e gritaram:

— Loira do banheiro! Loira do banheiro! Loira do banheiro!

A luz começou a piscar e o ambiente estava ficando sinistro, assustador mesmo. De repente, as meninas começaram a sumir, uma de cada vez. Apenas Alice conseguiu sair correndo do banheiro.

Desde esse dia ninguém mais viu Brenda e Laura na escola. Se passou uma semana e a garota Alice pensou que Laura e Brenda estavam doentes. Alice ficou preocupada e foi até a casa de Laura para procurar a amiga.

— Tia, cadê a Laura?

A tia Marta, respondeu:

— Eu estava no meu quarto e comecei a escutar um barulho. Quando fui até lá, encontrei ela no chão toda cheia de sangue. A cômoda também está com sangue, como se alguém tivesse empurrado a Laura.

Alice ficou muito triste e preocupada e decidiu ir na casa de Brenda. Chegando lá, com cara de choro, perguntou:

— Tia cadê a Brenda?

A tia Amanda respondeu:

— Eu acordei e a encontrei pendurada no lustre. O chão estava coberto de sangue. Chamei o pai dela e contei o que aconteceu e ele chamou a polícia para investigar o caso.

Já em casa, Alice chorou, chorou, chorou e chorou. Ela estava muito triste. De repente, ela escutou um barulho estranho.

— Alice...? Alice...? Alice...?

Alice viu um vulto preto e, quando olhou melhor, viu uma mulher de roupa branca e cabelos pretos. O cabelo estava cobrindo o rosto e ela logo disse:

— Oi, eu sou a Loira do Banheiro.

— Então foi você que matou minhas amigas?

A loira do banheiro parecia decidida:

— Sim! E vou matar você!

— Mas por que você quer fazer isso comigo?

— Vocês me invocaram.

— E qual o seu nome? — perguntou Alice, curiosa. Você pode me explicar como virou a Loira do Banheiro?

Sem esperar aquela pergunta, a Loira do Banheiro começou a falar.

— Bom, eu era uma menina muito boazinha, mas eu fiz amizade com umas meninas maldosas e comecei a ser mau também. Comecei a fazer bullying com as pessoas, uma coisa que eu nunca fiz. Fiz bullying com pessoas negras, magras, gordinhas e essas pessoas ficaram muito tristes por eu fazer isso. Antes disso acontecer, eu era boazinha, fofa, ajudava as pessoas, independente de como elas eram. Eu mudei meu comportamento para ser amiga delas, comecei a ser fria, chata, brigava com todo mundo, comecei a falar palavrões e toda vez que minha mãe falava comigo eu respondia mal. Por exemplo, quando ela me dizia para comprar um ovo, eu respondia que não era empregada de ninguém e que ela não era aleijada, portanto, podia ir ao mercado em vez de me pedir para ir. E DEUS me castigou por isso. Ah, esqueci de dizer. Meu nome é Maria Clara.

Depois de conhecer a verdadeira história da Loira do Banheiro, Alice continuou curiosa e perguntou:

— Como DEUS te castigou? Eu não estou entendendo o que você está falando.

— Bom, vou te explicar. Eu era boazinha, tudo que minha mãe pedia eu fazia, mas comecei a ser maldosa com os outros. Desobedeci a minha mãe, tudo que ela pedia eu respondia de um jeito frio.

— Aaaa, tá! Agora eu entendi, mas o que Deus tem a ver com isso?

— Depois que eu comecei a ser rebelde, um dia, escutei uma voz. Era Deus e ele disse assim: “Minha filha, eu não te criei pra você ser assim. Eu te criei pra você ajudar as pessoas, não as maltratar. Você me desobedeceu e agora eu vou te castigar. Você vai ser má, já que é isso que você quer. Você vai ser chamada de Loira do Banheiro e vai assustar as pessoas em um banheiro. Eu não queria fazer isso, mas você me desobedeceu e eu estou muito triste com você. Nunca pensei que você fosse me desobedecer.”.

— Aaaa! Agora eu entendi. Você era boazinha, mas começou a ser má. Mesmo sendo má, depois de você ter me contado o que aconteceu, eu fiquei com dó de você.

Alice continuou curiosa com aquela história incrível.

— Maria Clara, você se arrepende de ter feito tudo que fez?

— Sim.

— Vem! Vamos orar pra ver se DEUS te perdoa.

— Tá bom! Vamos começar a orar para ver se meu Rei me perdoa.

As duas começaram a orar juntas.

— Meu Deus, perdoe a Maria Clara pelo que ela fez. Todos nós sabemos que ela foi muito má, ela foi muito respondona com a mãe dela, mas ela está arrependida pelo que fez. Agora, ela não vai fazer isso de novo e quer voltar a ser normal. Ela promete que não vai fazer isso nunca mais.

Depois de um pouco de silêncio, Deus falou:

— Sim, eu te perdoo.

Feliz, Ana Clara agradeceu.

— Muita obrigada, meu Pai.



Escrito para crianças com idade a partir de 8 anos, esse livro conta uma história da Loira do Banheiro como você nunca viu. Aproveite o livro.

SOBRE AS AUTORAS

Ana Paula, Joana e Maria Luiza nasceram em Uberlândia, uma cidade do Estado de Minas Gerais, Brasil. Este é o primeiro livro que elas escreveram, ilustraram e publicaram.

APÊNDICE O – Conto de Dalila e de Larissa

O MENINO DESASTRADO



Dalila
Larissa

O MENINO DESASTRADO



Autoras e ilustradoras: Dalila e Larissa

Era uma vez um menino chamado Sasuke. Ele era um menino muito desastrado. Sasuke gostava muito de subir em árvores. Todo dia de manhã sua mãe pedia ajuda com os afazeres da fazenda.

— Sasuke, vá lá no celeiro ver se as galinhas botaram ovos.

— Tá boooooom!

Toda vez que Sasuke ia ao celeiro, as galinhas se assustavam com ele e isso fazia Sasuke rir de tão bobo que era, tadinho... Todos os dias o pequeno menino gostava de fazer alguma bagunça.

Mas um dia ele quebrou o braço. Como será que isso aconteceu?? Certo dia, sua mãe pediu para buscar leite fresquinho da vaca lá no curral. Sem reclamar, ele foi buscar o leite que sua mãe pediu. Quando estava pegando o leite, a vaca deu um BELO DE UM COICE EM SASUKE!! E foi assim que o menino quebrou o braço.

Depois disso ele ficou bastante quieto e isso fez com que seus parentes ficassem preocupados, porque Sasuke era muito agitado. Seus amigos tentaram chamá-lo para brincar, mas ele não queria de jeito nenhum. O pequeno Sasuke dizia que com seu braço quebrado não podia fazer nada.

Em uma bela noite, seus pais perceberam que ele havia sumido. Seus familiares procuraram o menino na fazenda inteirinha, mas não acharam. Sasuke tinha um irmão chamado Itadori, era o irmão mais velho de Sasuke. Itadori conhecia muito bem seu irmão. E, por isso, ele lembrou de um pequeno esconderijo que Sasuke tinha. Então foi ver se ele estava lá.

Para felicidade de seus pais e familiares, o garoto estava lá!! Seus familiares ficaram super felizes por ter achado Sasuke. Itadori ficou feliz também! Mas mesmo assim a mãe deles estava bastante preocupada com o filho.

— SASUKE!!! SEU BRAÇO ESTÁ BEM? — Disse sua mãe, quase gritando.

— Calma mãe! Eu estou bem, meu braço está CURADO HÁ MUITO TEMPO! — respondeu Sasuke com um lindo sorriso.

Depois desse dia, Sasuke voltou a ser quem ele era antes e sua mãe nunca mais deixou ele ir tirar leite das vacas.

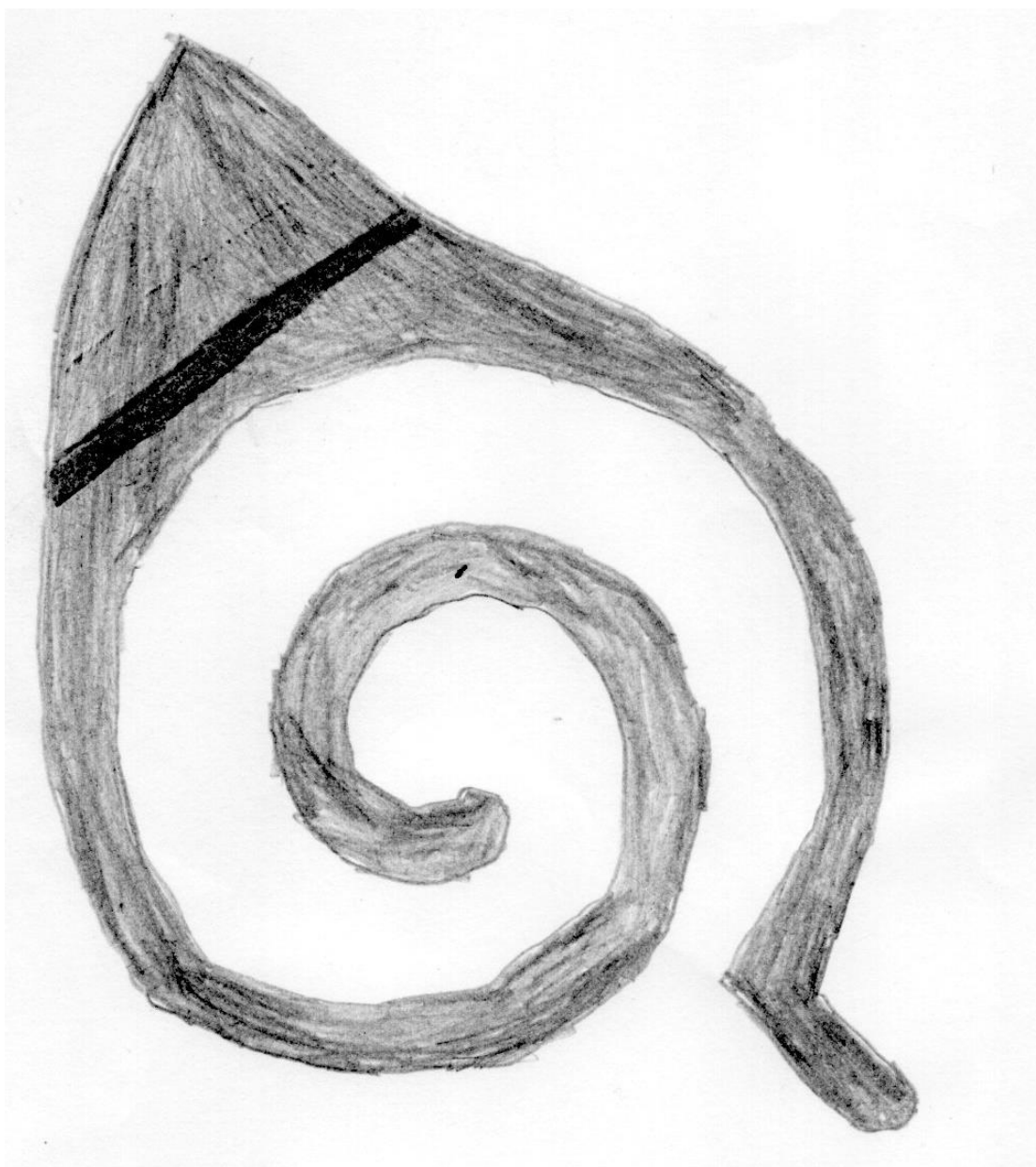
Essa é uma história de um menino super atrapalhado. Aproveite o livro.

SOBRE AS AUTORAS

Dalila e Larissa nasceram em Uberlândia, uma cidade do Estado de Minas Gerais, Brasil. Este é o primeiro livro que elas escreveram, ilustraram e publicaram.

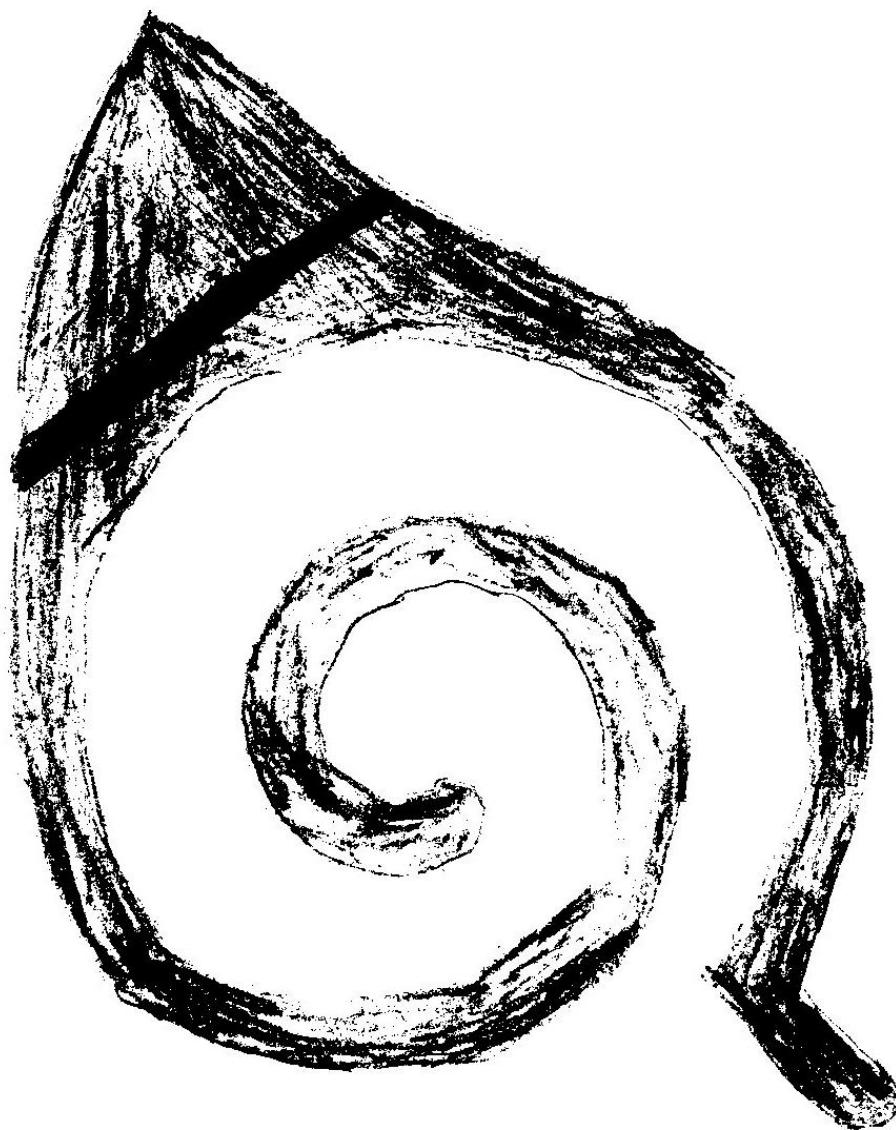
APÊNDICE P – Conto de Ricardo

OS PODERES DO BEM



Ricardo

OS PODERES DO BEM



Autor e ilustrador: Ricardo

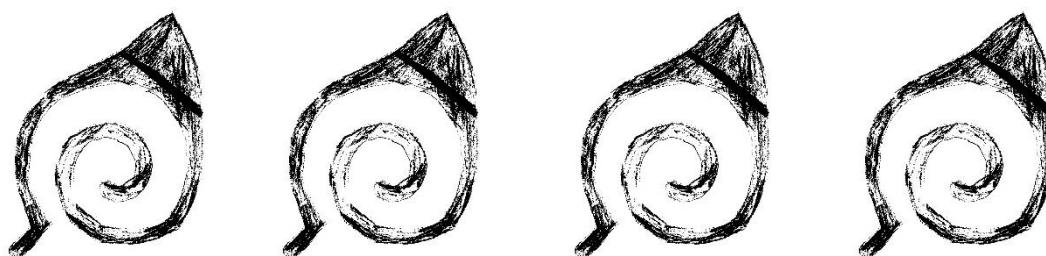
Era uma vez três amigos bem poderosos que se chamavam Todoroki, Deco e Bakugou. Todoroki podia controlar o fogo e o gelo. Deco era mais forte que os outros porque ele treinou e conseguiu o poder dos raios. Bakugou também controlava o fogo. Eles viviam em uma casa estranha, como se estivesse abandonada.

Certo dia, um homem muito poderoso chamado Orochimaru roubou os poderes dos três amigos. Por isso, eles não conseguiam lutar contra os inimigos. Orochimaru queria testar os poderes de cada um. Se os poderes fossem bons, ele ficaria com eles e se tornaria mais poderoso ainda.

Quando testou o poder de Bakugou, ele achou um pouco interessante porque que se ele ficasse com o poder do fogo, poderia matar facilmente uma pessoa. Em seguida, testou os poderes de Todoroki. Ele achou bom, porque poderia lutar com fogo e gelo ao mesmo tempo. E, por último, testou o poder do Deco. Orochimaru achou muito interessante aquele poder, porque parecia ser o mais forte de todos. Com o poder dos raios, ele poderia quebrar tudo que quisesse. Por isso, decidiu ficar com esse poder dos raios.

Orochimaru ficou bem confiante porque ele estava com o poder mais forte. Mesmo assim, os três amigos começaram a lutar com ele. Mas estavam perdendo.

Então decidiram chamar os Hokages, a equipe de Naruto, um jovem ninja que usava uma bandana na cabeça com o símbolo poderoso da folha. Ele era líder de sua vila, a Aldeia da Folha.



Eles eram muito fortes. Orochimaru estava achando que ele iria ganhar, mas Tobirama, um dos Hokages, criou os clones da sombra. Ele se transformou em vários Tobiramas. Então Orochimaru começou a achar que poderia perder.

Orochimaru já estava bem machucado. Então, Naruto criou também os clones da sombra, transformando-se em vários Narutos. Então, começou a atacar Orochimaru com os clones da sombra. Orochimaru não estava mais aguentando.

Depois de um tempo lutando, todos eles juntaram os seus poderes para tentar ganhar do poderoso homem. Foi nessa hora que eles conseguiram vencer Orochimaru e tudo ficou bem. Todoroki, Bakugou e Deco finalmente conseguiram seus poderes de volta graças ao Naruto e sua turma.



SOBRE O AUTOR

Ricardo nasceu em Uberlândia, uma cidade do Estado de Minas Gerais, Brasil. Este é o primeiro livro que ele escreveu, ilustrou e publicou.



APÊNDICE Q – Conto de Paulo e de Rafael

UMA HISTÓRIA DE SUSPENSE

Paulo e Rafael

UMA HISTÓRIA DE SUSPENSE

Autores: Paulo e Rafael

Era uma vez dois meninos que se chamavam Felipe e Gabriel. Eles eram irmãos inseparáveis, faziam tudo juntos. Um dia, eles foram com sua família para um hotel que se chamava Ubatã Thermas Parque Hotel Fazenda. Quando chegaram no hotel, foi só alegria.

Os meninos estavam nadando quando a mãe deles disse:

— Eu vou logo ali e já volto.

Certo momento, eles perceberam que ela estava demorando demais. Então, Felipe e Gabriel começaram a pensar sobre isso.

— Vamos atrás dela porque já está demorando demais.

— Vamos, então — disse Felipe.

Eles procuraram no restaurante, no tobogã, no hotel, na piscina do hotel e não acharam. Depois disso, Gabriel disse:

— Nossa, Felipe! A gente não achou até agora nossa mãe.

— Nossa! É mesmo!

De repente, Gabriel escutou a mãe dele gritando:

— Aaaaaaa!!!!!!!!!!

— A minha mãe está em perigo!!! – disse Gabriel.

— Então vamos seguir a voz da nossa mãe.

— Então vamos!

Eles foram em todos os cantos do hotel fazenda. A mãe deles gritou de novo:

— Aaaaaaaa!!!!!!.

— Você escutou, Felipe? A nossa mãe está em perigo.

— Nossa! Deus do céu! A nossa mãe está no meio da mata – afirmou Felipe.

Então, eles foram ao rio, mas não acharam sua mãe... até que escutaram ela chamando mais uma vez.

— Você escutou? Nossa mãe está nos chamando.

— Agora eu escutei!! — gritou Felipe.

Imediatamente, eles foram procurá-la e, de repente, Gabriel deu um grito.

— O que que foi Gabriel? O que você viu?

—Ali! Nossa mãe está amarrada, Felipe.

Correram muito em direção a ela e a soltaram. Só pensavam em procurar algum médico para ver como a mãe deles estava. Por sorte, no hotel havia uma médica para atender. A mãe deles não tinha sofrido nenhum arranhão.

No dia seguinte, eles foram embora. Chegaram em casa bem, estavam sãos e salvos. Gabriel e Felipe ficaram muito felizes. O que aconteceu ainda é um mistério.

SOBRE OS AUTORES

Paulo e Rafael nasceram em Uberlândia, uma cidade do Estado de Minas Gerais, Brasil. Este é o primeiro livro que Rafael escreveu e publicou. Para Paulo, este é o terceiro livro escrito e publicado.