

GÊNERO NARRATIVO: UMA PRÁTICA DIALÓGICA ENTRE LEITURA E ESCRITA

Nilza Pereira Crepaldi¹

RESUMO

O trabalho em questão apresenta o relato de uma prática pedagógica para tornar as aulas de Língua Portuguesa menos artificiais, melhorando a qualidade de ensino. Trata-se de uma abordagem que possibilita aos alunos comunicarem-se de acordo com cada contexto e ocasião, ampliando seu senso crítico, desenvolvendo sua capacidade de leitura e escrita e contribuindo para a sua formação humana e de cidadão. Fundamenta-se nas concepções de Vygotsky (1989) e Bakhtin (1992) sobre o desenvolvimento da linguagem, situando o gênero discursivo narrativo (conto de fadas) como uma possibilidade de o aluno internalizar abstrações e experiências, alargando os níveis mentais superiores, ajudando-o a reelaborar e reorganizar seus pensamentos e transformá-lo psicologicamente. A abordagem destaca a importância do locutor e do interlocutor para a produção de um enunciado que é determinado pelas condições de produção sócio-históricas, tema, composição e estilo, apresentando o ensino da leitura e da escrita como um processo ativo, externo, mediado pelo professor, e que provoca reflexões, transformações internas e ações responsivas, levando o leitor - escritor a analisar, refutar, concordar, complementar e reelaborar sua fala interior, melhorando-a para um novo interlocutor, o que só se efetiva pela dialogia e interatividade.

Palavras-chave: Prática de ensino. Sociointeracionismo. Leitura. Escrita. Conto de fadas.

ABSTRACT

The work in subject presents the report of a pedagogic practice to turn the classes of Portuguese Language less artificial, improving the teaching quality. It is an approach that makes possible the students to be communicated in agreement with each context and occasion, enlarging your critical sense, developing your reading capacity and writing and contributing to your human formation and of citizen. It is based in the conceptions of Vygotsky (1989) and Bakhtin (1992) on the development of the language, placing the narrative discursive gender (I count of fairies) as a possibility of the student internalizar abstractions and experiences, enlarging the superior mental levels, helping him/it the reelaborar and to reorganize your thoughts and to transform him/it psicologicamente. The approach detaches the announcer's importance and of the speaker for the production of a statement that is certain for the partner-historical production conditions, fear, composition and style, presenting the teaching of the reading and of the writing as a process active, external, mediated by the teacher, and that it provokes reflections, internal transformations and responsive actions, taking the reader - writer to analyze, to refute, to agree, complemental and your reelaborar interior speech, improving her/it for a new speaker, what is only executed by the dialogia and interatividade.

Word-key: Teaching practice. Sociointeracionismo. Reading. Writing. I count of fairies.

1. Introdução

¹ Professora PDE (turma 2007/2008) de Língua Portuguesa do ensino fundamental da rede estadual de ensino do Paraná, lotada no Colégio Estadual Pedro Viriato Parigot de Souza e na Escola Estadual Nilson Batista Ribas de Marialva/Pr. E-mail: crepaldi@isuper.com.br

O aluno da escola pública vem apresentando muitas dificuldades de letramento, tanto na leitura quanto na escrita, devido a um processo artificial de ensino da língua voltado ao imediatismo, no qual os textos literários ainda são empregados mais como meros tipos invariáveis de textos do que como gêneros discursivos, cujo estudo do tema, estrutura composicional e estilo não levam em conta a relação autor e destinatário, as condições de produção, as esferas de circulação, o suporte e o contexto interativo. Do mesmo modo, o aprendiz não está habituado a produzir, refletir e reelaborar sua escrita, por isso não reconhece essas etapas como fases de um processo ativo. Diante desses fatores, realizamos essa pesquisa, a fim de adquirirmos um embasamento teórico sobre os gêneros literários dentro de uma metodologia que interaja com uma concepção de linguagem que valorize o contexto social do aluno, os seus conhecimentos prévios e as situações interativas de aprendizagem, para adquirirmos condições e propormos atividades didáticas a serem trabalhadas em sala de aula e superarmos os problemas encontrados.

2. Fundamentação Teórica

Principiamos, então, a pesquisa teórico-metodológica envolvendo conhecimentos de leitura e escrita numa abordagem sócio-interacionista. Para isso, buscamos apoio nas concepções de Vygotsky e Bakhtin sobre a evolução da linguagem, pois, tanto para um quanto para outro, o processo parte de uma situação social externa para uma interna numa interação entre aprendizado e desenvolvimento.

Para Vygotsky (1989 a, p.61), o conhecimento é o resultado da internalização de signos e práticas sociais, permitindo ao indivíduo a materialização do pensamento por meio da linguagem que seria a ponte, a mediação. A internalização seria uma reelaboração interna, uma organização interior de uma operação externa (1989 a, p.63-64), ou seja, o deslocamento do social para o individual. O diálogo, a fala

externa, viria antes da internalização, permitindo o desenvolvimento de imaginação, organização, memória e vontade. Nesse nível da aprendizagem, surge a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), isto é, quando a participação de um ser mais desenvolvido auxilia o indivíduo na construção de um novo conhecimento, ajudando-o naquilo que ele ainda não sabe e não consegue fazer sozinho, abalando as velhas estruturas e transformando-o noutra indivíduo, levando-o à Zona de Desenvolvimento Potencial. O autor valoriza a transmissão do conhecimento historicamente produzido e socialmente necessário, não descartando o conhecimento prévio das pessoas. O desenvolvimento do interpessoal para o intrapessoal é resultado de um longo processo e se dá em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova etapa, enquanto avança para um nível superior.

Bakhtin (1992 b, 112) também compartilha algumas dessas idéias, dizendo que não é a atividade mental que organiza a expressão, mas é a linguagem que organiza a atividade intelectual. Assim, ao se materializar em forma de signos, a consciência adquire um poder transformador e, partindo do coletivo, do social, ela se individualiza e se constrói, e a língua se desenvolve. O processo de transformar coisas alheias em pessoais permite uma reelaboração pessoal das palavras dos outros, e seria dialógico, polissêmico e polifônico por constituir-se numa comunicação verbal colocada numa determinada condição de produção, manifestando-se sempre em interações sociais e só podendo ser compreendido numa relação entre locutor e interlocutor. Deste modo, a comunicação ocorre num processo entre o *eu* e o *outro*, por meio de um enunciado, que é interpretado e depois reconstruído.

Bakhtin (1992 b, p. 325) argumenta que toda palavra é *responsiva* porque vem de alguém para alguém, e todo enunciado é elaborado para ser respondido numa determinada esfera humana, seja ela

escolar, religiosa, familiar, etc. Ao estudar os gêneros, ele classifica-os em primários: falas cotidianas, familiares, das reuniões sociais, etc.; e secundários: linguagem filosófica, sociopolítica, jornalística, linguagem da mídia, obras literárias, textos científicos e os ideológicos, caracterizando o gênero literário como o que pode provocar mudanças na aprendizagem, desenvolvendo a fala e a escrita, por ser mais elaborado, capaz de provocar uma ruptura, um estranhamento, um distanciamento crítico, fazendo o leitor ou ouvinte responder subjetivamente o enunciado, complementando, discordando ou não dele, simpatizando ou não com ele, sugerindo, inferindo, relacionando e até mudando sua própria realidade (1992 b, p.285). Para o autor, esse gênero apresenta uma organização interna que reflete a visão de mundo do autor pelo seu estilo individual e tem uma força transformadora (1992 b, p.283). Ele define gêneros como modelos de texto que funcionam como articuladores entre o enunciador e o destinatário, mediante determinada situação de produção, e são os organizadores da fala e da subjetividade humana (1992 b, p. 304). Bakhtin pensa que o indivíduo aprende a falar ou a escrever dominando os tipos de gêneros: “Quando escolhemos uma palavra, durante o processo de elaboração de um enunciado, nem sempre a tiramos do sistema da língua [...] costumamos tirá-la de outros enunciados que são apresentados ao nosso pelo gênero, isto é, pelo tema, composição e estilo” (1992 b, p.311). Já Garcez (1998, p.65) conceitua os gêneros como unidades lingüísticas de nível superior e referências necessárias para a atividade da leitura e da escrita.

Uma característica peculiar dos gêneros é a sua heterogeneidade, porque podem variar de acordo com as situações, os temas e a composição, e são capazes de sofrer mudanças, renovando-se, mas nunca perdendo a origem do gênero inicial. Os gêneros primários, por exemplo, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica

particular: “Quando há estilo há gênero. Quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruimos e renovamos o próprio gênero” (BAKHTIN, 1992 b, p. 286).

Para Bakhtin, quando se escreve, não se tem um único leitor real, mas há um leitor virtual e, além dele, existe um mais complexo que guiará a construção do texto, isto é, um superdestinatário, que representa as ideologias do grupo social de quem escreve. Entretanto, para que se tenha uma reação ao enunciado, ele aponta três fatores importantes: o tratamento exaustivo do objeto do sentido; o intuito, o querer-dizer do locutor e as formas de estruturação do gênero (1992 b, p. 299).

Determina-se o gênero de um enunciado quando o escritor sabe para quem está escrevendo: “A quem se dirige o enunciado? Como o locutor percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado? É disso que depende a composição e, sobretudo, o estilo, do enunciado.” (1992 b, p.321). Desta forma, ao se produzir um texto, leva-se em conta uma determinada situação, um locutor, um interlocutor, um conteúdo, com que informações ou fatos e o efeito que se deseja atingir, ou seja, um interesse, uma necessidade interior, uma resposta para algo. Isso refletirá na escolha da linguagem e das estratégias mais adequadas para essa composição, isto é, como enunciar.

Ora, tanto Bakhtin, Vygotsky quanto Garcez defendem a importância dos gêneros, pois estes são usados para falar e escrever, presentes nas mais diferentes categorias sociais, e se eles não existissem não haveria comunicação entre as pessoas, sendo úteis, sobretudo, para que elas possam se conhecer e se situar melhor no mundo em que se encontram. Assim, a noção de gênero é necessária e defendida como uma ação pedagógica com a língua que se concretiza nas relações

sociais dialógicas, numa experiência real de uso, numa prática social: “O gênero, antes de constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua, privilegiando o contato real do estudante com a multiplicidade de textos” (SEED/PR - Diretrizes Curriculares, 2006).

Na concepção de Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros são megainstrumentos para o ensino e a aprendizagem da língua, pois favorece uma integração entre práticas de leitura, escrita e análise lingüística.

Em relação a escrita, Vygotsky (1989 b, p. 85) comenta que é uma fala sem interlocutor, dirigida a alguém imaginário e que a criança não sente nenhuma necessidade dela. Já na conversação, todas as frases são impelidas por um motivo, uma forma de fala mais elaborada. O desejo e a necessidade levam aos pedidos, as perguntas conduzem às respostas, e a confusão à explicação. Para ele, os motivos para escrever tornam-se mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes do imediato, exigindo do escritor uma ação analítica, um trabalho consciente, porque a relação com a fala interior difere da relação com a oralidade, e somos obrigados a criar uma situação, ou a representá-la apenas para nós mesmos, exigindo certo distanciamento da realidade. A fala exterior, a oralidade, vem antes da fala interior no desenvolvimento, e a escrita caminha junto com a fala interior. Enquanto a fala interior é resumida, a escrita é detalhada. Ele enfatiza a importância da gramática, que está internalizada no aprendiz, e da escrita para que se possa passar para um nível de desenvolvimento mais elevado, numa interação entre linguagem e pensamento, tendo em vista que é preciso adquirir certas habilidades e hábitos específicos antes de aprender a aplicá-los conscientemente, daí ser necessário ampliar os conceitos espontâneos do educando. O autor diz que para compreender a fala do outro é preciso entender o que ele pensa e conhecer a sua

motivação e enfatiza a importância das palavras para o desenvolvimento do pensamento, bem como para a evolução da consciência como um todo (1989 b, p.129 -132). Acrescenta que, ao escrever, é necessário planejar o texto e fazer rascunhos: “a evolução do rascunho para a cópia final reflete nosso processo mental. [...] esse rascunho mental é nossa fala interior (1989 b, p.124)”. Nessa perspectiva, os gêneros podem se constituir numa boa opção para a formação de leitores e produtores de textos levando-se em conta, sobretudo, todo o processo de interação que ocorre durante o ato de ler.

Assim, pensar a enunciação verbal como um ato social, no ensino da leitura e da escrita, por meio do gênero literário, se daria quando os elementos sociais e os intermediadores - escola, professor e texto literário - possibilitam ao aluno internalizar abstrações e experiências superiores que o ajudam a reconstruir e reorganizar seus pensamentos, desenvolvendo-o psicologicamente. Quando se lê um gênero, a relação escritor-leitor está presente desde o momento inicial de sua produção, trazendo uma preocupação com o seu destinatário, mobilizando-se estratégias que facilitem a comunicação. O *outro* também surge no diálogo que todo texto tem com outros textos. Depois, o texto se atualiza no ato de leitura por um leitor capaz de entendê-lo por meio das marcas lingüísticas que lhe são fornecidas, selecionando a interpretação pertinente, o que dá ao texto várias possibilidades de sentido (BRANDÃO, 2005, p. 270), pois ele é sempre reticente, apresentando vazios (ISER, 1979). No entanto, o texto possui uma organização interna trazendo uma significação articulada, e para tanto é preciso haver uma relação entre liberdade de interpretação e fidelidade ao texto criado (FARIA, 1997, p.31).

Numa visão psicolingüística, o processo da leitura compreende: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. A

decodificação ocorre quando há o reconhecimento dos símbolos escritos e a sua ligação com um significado; a compreensão, quando se capta as informações, retira do texto a sua temática e suas idéias principais; a interpretação, quando o leitor vivencia as situações de um texto, associando, construindo uma leitura pessoal por meio de julgamentos, desenvolvendo o conhecimento de mundo, compreendendo a realidade além das aparências, munindo-se para viver em sociedade de forma transformadora; e, como resultado de todo esse processo há retenção do conteúdo (CABRAL, 1995, p. 86-88). Entender um enunciado é relativo, pois vai depender do leitor obter respostas para as questões que estão sendo formuladas. Assim, a base de uma boa leitura estaria na capacidade de se encontrar respostas para as questões formuladas, ou seja, quando o leitor puder relacioná-la ao que deseja saber e a linguagem escrita quando ele relaciona ao que já sabe (SMITH, 2003, p.201-202).

Assim, ao refletir um gênero literário narrativo, por exemplo, é preciso vê-lo em seu todo, como uma unidade real de sentido e observar a interação dos elementos ali escolhidos para sua composição, ou seja, as articulações entre personagens, tempo, espaço, enredo, as vozes do diálogo, tema, estilo e elementos lingüísticos, relacionados a um contexto social e a um intertexto, para que se dê conta da importância de cada elemento na construção de sentido do todo (BAKHTIN, 1992 b, p.326).

Antunes (1997, p.101) alerta que ao ler uma obra literária, procura-se diagnosticar o tema preferido do leitor, tendo em vista que a sua escolha constitui uma motivação para a leitura e é o elo inicial da comunicação. No entanto, (PERROTI, 1986) não basta a temática ser atraente, deve-se considerar a maturidade do leitor, e que a escolha possa recair também em obra de cunho emancipatório que cause uma desautomatização em relação ao habitual. A leitura de um texto literário constitui, portanto, um elo entre as idéias do autor com seus

interlocutores reais e virtuais e as ideologias que o cercam, ou seja, uma ponte externa que possibilita ao aluno criar uma forma nova de linguagem por meio de uma função já conhecida, e, novas funções são adquiridas através de formas já conhecidas (VYGOTSKY; SLOBIN, 1987, p.105). Ler um texto literário é ter uma experiência única, é preencher um vazio de sentir e de pensar, é sofrer um processo de transmutação, é entrar em novas relações, daí a capacidade da literatura superar os momentos históricos e permanecer eterna e capaz de se atualizar num novo discurso. Por ser um discurso dialógico, a literatura conversa com o leitor que lhe dá vida e significados e, desse encontro, nasce uma outra voz que se une às já inseridas no discurso literário. Assim, passado e presente dialogam transmitindo uma nova experiência (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p.23-26).

Quando se refere à obra literária em prosa, pensa-se no enunciado destinado a um público que procura se encontrar através de uma história constituída por acontecimentos e paixões desenrolados num tempo, confrontando e se identificando com personagens imaginárias, onde a aparência de vida domina a ponto de refletir sobre os acontecimentos como se eles fossem reais. A prosa representa os modelos da imaginação humana, cheios de força e virtudes, apresentando o maravilhoso, a fantasia, a atuação dos deuses, os heróis e de fatos sobrenaturais que podem se interpor na solução de um problema (SAMUEL et al, 1985, p.78,79 - 89).

Essa reflexão estende uma ponte até Kato (1985, p.117), pois para ela, através da história ficcional, a criança desenvolve a capacidade de decentração, afastando-se do contexto imediato e particular, evoluindo sua capacidade dissertativa, se posicionando através da argumentação. Por isso, a narrativa é básica para que os conceitos espontâneos do leitor se elevem por meio dos conceitos científicos. A magia das narrativas nos conduz ao mundo dos contos de fadas. As

fadas são de alto valor cultural, pela beleza, cultivando a emoção; pelo otimismo e a força do querer realizar; pela vitória do bem. A estrutura deste gênero é de seqüência plana, horizontal, sem saltos entre uma ação e outra, de linguagem simples, com muita ação, movimento e colorido. O espaço é indeterminado, o tempo indefinido, com heróis e vilões que não apresentam complicações psicológicas, mas se envolvem numa teia fantástica. Essas histórias condicionam duas forças antagônicas maniqueístas que medem suas possibilidades e que comandam todo o comportamento humano: o bem e o mal, o certo e o errado, a felicidade e a desgraça. Elas comentam e questionam valores, dramatizam a vida real e terminam com a vitória do bem. Duas personagens caracterizam essas forças: a fada – do latim *fata*: fado, destino que significa “a deusa do destino”, “aquela que brilha”, simbolizando a bondade, a graça e a beleza; e a bruxa – do latim *bruchu* que significa “gafanhoto sem asas”, “mulher má”, emergindo outras entidades encantadas como os gênios e os gigantes que ora expressam o bem, ora o mal, representando o homem em sua dupla natureza (CARVALHO, 1987, p.56 a 63). Carvalho ainda explica que esses contos expressam os rituais de iniciação, tais como: os obstáculos a superar, as tarefas, os casamentos reais, as provas e a passagem de um estado de letargia à ressurreição simbólica que separa a faixa da imaturidade à idade adulta. Todos os seres, animados e inanimados estão aí sob as leis do encantamento e da magia e tudo são personagens. A varinha mágica, o espelho, a vassoura, o número sete, o fogo, a água, etc. são instrumentos mágicos explicados pela psicanálise e as figuras arquetípicas do rei, rainha, príncipe, princesa, cocheiro simbolizam o inconsciente coletivo (BETTELHEIM, 2001).

Muitos escritores da literatura clássica, tais como: Perrault, Grimm e tantos outros, escreveram contos de fadas retratando a sua época, a sociedade de seu tempo, e, hoje, essas mesmas histórias são reescritas e adaptadas por diferentes autores e pelos mais diferentes

recursos sonoros, visuais, midiáticos (TV, cinema, Internet), destinadas principalmente ao público infanto-juvenil, continuando a sua função de ajudar o leitor, através do elemento mágico, a encontrar o significado de sua vida. É essencial, portanto, que a escola pense numa prática de ensino de Português mediatizada pelos contos de fadas, pois da mesma forma que a recepção de uma obra literária parte de um processo externo (o texto) para um interno (compreensão individual), provocando ações responsivas que fazem o aluno ser um co-autor do texto lido, reconstruindo a leitura por meio de sua interpretação com a ajuda do professor, a escrita também se inicia de uma operação social. Ou seja, a produção de um texto se dá como resposta a outro, não como uma cópia, mas um trabalho de reelaboração que culmina num processo de internalização, propiciando ao aluno externar sua fala interior. O processo continua na leitura da produção do aluno realizada pelo professor, pelo colega ou pelo próprio aluno, os quais, juntos, novamente, refletem verbalmente esta escrita, para que seja melhorada e transformada para um novo interlocutor, num processo dialético e progressivo e que só se efetiva numa interação social.

Em relação à análise da produção do aluno, Garcez (1988, p.93-97) estipula algumas *categorias* que norteiam o trabalho: a releitura (leitura silenciosa); objetivação (reconstituição do texto sem julgamentos subjetivos, momento em que o aluno se distancia de seu texto para criticamente revisá-lo); sumarização (síntese verbalizada para confirmar a estrutura do conteúdo); clarificação (coerência, estrutura textual e gramatical); intersubjetiva (interpretação, avaliação e julgamento); intervenção no texto (colega locutor deixa de ser um simples crítico e interfere na constituição do texto, sugerindo mudanças para aperfeiçoá-lo); construção da reversibilidade (aluno se distancia de sua produção e se coloca como um leitor crítico, emitindo julgamentos, detectando problemas, sugerindo e testando mudanças); e a reelaboração (um ato subjetivo

e individual e de aproximação com o enunciado). Este é o momento, portanto, em que professor e aluno refletem juntos os pontos fracos e fortes evidenciados, discutindo as técnicas da escrita ou da oralidade e buscam soluções para os problemas que aparecem nos textos.

Para Citelli e Bonatelli (1997, p.141), trabalhar nessa perspectiva é ir além da convivência íntima com as palavras, pois, convivendo com o discurso do outro, do colega corretor e do professor, o aluno se conscientiza de que aquele que lê existe como um receptor ativo e co-participante de seu texto. E será nessa interação entre aluno-aluno, aluno-professor, aluno-corretor e vice-versa que as idéias entrarão em confronto na busca de significação instituindo um exercício de construção da crítica, da autocrítica e da responsabilidade com a própria escrita.

3. Metodologia

A partir dessa perspectiva da linguagem, propomos uma metodologia para o ensino da língua materna a ser aplicada no ensino fundamental, considerando as questões histórico-culturais, sustentada no *gênero literário* como meio de organização do processo ensino-aprendizagem, possibilitando ao aluno desenvolver-se intelectualmente e materializar sua consciência, através da leitura e da escrita. Para isso, o professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental poderá fazer uso dos *contos de fadas* como um instrumento para esse fim.

Ao se pensar num trabalho como este, tendo em vista a concepção de língua como discurso que se materializa nas diferentes práticas sociais, desejamos possibilitar ao aluno que seja um sujeito ativo no processo, atribuindo sentido ao texto, quer no ato da leitura, quer na escrita; que reflita sobre os contos ouvidos, lidos ou produzidos, bem como sobre os elementos lingüísticos empregados na sua organização, de modo a reelaborar o gênero, fazendo inferências,

estabelecendo relações, reconhecendo a importância da língua para garantir diferentes possibilidades interpretativas e dar condições para agir diante das mais variadas situações sociais; que identifique os recursos estéticos que enriquecem e organizam a magia dessas histórias, de forma que se sensibilize e possa desenvolver sua criatividade por meio da escrita, do desenho ou da oralidade; que tenha acesso ao processo cognitivo de elaboração de uma estrutura narrativa; que use a língua oral e escrita em diferentes contextos e situações, sabendo adequá-las aos interlocutores, ao tema e ao objetivo da comunicação, comunicando-se clara, coesa e coerentemente; que perceba a ideologia dos múltiplos discursos e, principalmente, vivencie situações diversas que o faça refletir sobre sua condição de ser humano e cidadão, ampliando seu senso crítico e valorizando a si mesmo e ao outro.

Quando se fala em aula de leitura, devido ao pouco hábito do aluno ler enunciados literários, nós, professores de Língua Portuguesa, nos angustiamos e pensamos sempre em encontrar uma fórmula *prazerosa* para isso, talvez por desconhecermos que o prazer não é um elemento prévio da leitura, mas uma decorrência dela. Isso não significa dizer que, ao iniciarmos o processo de leitura, em sala de aula, devemos ficar desatentos às necessidades e aos conceitos espontâneos de nossos alunos, não adequando as tarefas de acordo com cada realidade, pois a afetividade tem papel preponderante na plasticidade neural e se um indivíduo lê sobre um assunto que gosta, o nível de motivação é maior e o estresse menor (MIRANDA - NETO, MOLINARI e SANT'ANA, 2002). Desta forma, ao prepararmos e desenvolvermos o discurso em sala de aula, devemos contextualizá-lo e relacioná-lo à situação de diálogo de cada classe, elaborando uma atividade concreta de leitura e/ou escrita estando cientes a quem ela é direcionada, para que série, em que nível de abstração o aluno se encontra, quais os assuntos preferidos dele, por que estamos propiciando aquela tarefa, que objetivos queremos atingir, como

iremos construir o enunciado para obtermos respostas, como aplicaremos a atividade, quais os recursos a ser empregados, quando e onde será realizada e quanto tempo o aprendiz levará para concluí-la.

Nessa fase inicial, importa-nos os pré-requisitos que cada aluno traz para a sala, devendo conhecer e valorizar o contexto de origem, as diferenças individuais, as culturais e as lingüísticas da classe como condição básica e enriquecedora para introduzirmos novas formas de expressão. Como estratégia prévia, valorizamos o conhecimento que cada um tem em relação ao texto trabalhado e oferecemos ajuda para que ele construa um significado para a leitura. Todas as estratégias possíveis: oral, silenciosa, prazerosa, dramatizada, visual, etc. poderão ser aí usadas para que o aluno interaja com o enunciado. Começamos investigando quais contos de fadas a classe lera e/ou ouvira. Em seguida, apresentamos a introdução de uma história, analisando a capa do livro, questionando sobre o que poderia ser encontrado nela, e o que o título e as ilustrações poderiam sugerir. Esse recurso de co-enunciação trava um diálogo inicial entre autor e leitor antecipando a atribuição de sentido ao texto (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p.21). Solicitar ao aluno que crie uma história com esses indícios ou conte uma história de fadas conhecida também é interessante.

Em seguida, propiciamos à classe a leitura de um conto de fadas curto, para que, posteriormente, leia obras narrativas mais longas capazes de provocar um estranhamento, uma automatização inconsciente, gerando um distanciamento do enunciado, instigando a reflexão do leitor para que responda por meio de uma produção individual, oral e/ou escrita, o que resultará numa aproximação do locutor ao enunciado, ou seja, na desautomatização consciente do aluno.

A nossa voz, sem indução nem direcionamento, e as ilustrações apresentadas, contribuem, durante a hora do conto, para a aprendizagem, a partir da associação e elaboração que o interlocutor realiza em sua mente, pelo mapeamento das cenas, agrupando-as, auxiliado pelo som e pela imagem. As cores e formas das ilustrações constituem elementos de composição importantes para a construção de sentido da obra. Durante essa atividade, usamos o *feedback*, ou seja, de estratégias sociais, solicitando ao aluno se ele, no processo de enunciação, está entendendo ou não a nossa explanação. Depois, transmitindo-lhe segurança, proporcionamos oportunidades, estimulando a expressão de seu pensamento, transformado pelo conhecimento adquirido. Assim, por meio do diálogo, colhemos as primeiras impressões, constatando ou não a interação pela leitura.

Numa segunda etapa, coletivamente, refletimos as marcas da construção do texto, numa busca de clarificar as idéias nele contidas. Para isso, lemos a obra e planejamos as atividades que organizem o processo de produção da leitura __ discussão e busca de informações__ e, junto ao educando, realizamos uma nova análise, enfocando a linguagem, as idéias e a sua composição. Esta fase é importante para se perceber que o enunciado é composto por um conjunto de elementos que se relacionam entre si e, nas interações sociais e na harmonia de seu conjunto é que se manifestará o todo. Por isso, é importante deixar claro que forma e conteúdo são necessários, mas dentro do funcionamento social e contextual de um gênero.

Na seqüência, apresentamos o texto em um determinado suporte para uma leitura silenciosa, e, posteriormente, discutimos as suas idéias, incitando a participação oral dos alunos, por meio de estratégias metacognitivas que ajudem a classe a: 1) descobrir o porquê de estar lendo; 2) relacionar o que lê ao seu contexto; 3) perceber a multiplicidade de vozes no enunciado; 4) fazer inferências;

5) manter uma ligação entre o que lê e o que já leu; 6) fazer analogia entre espaço/tempo/ambiente, identificando o tempo dos contos de fadas, as personagens heróis, heroínas, vilões e as diferentes situações em que elas se acham envolvidas; 7) fazer uma conexão entre o verbal e o visual; 8) considerar a magia característica que envolve os acontecimentos e os recursos lingüísticos ali empregados.

Todos esses fatores intercalados provocam reações, levando o aluno a internalizar situações e idéias a ponto de se sensibilizar pelo sentimento de humanização do texto, analisando a sua própria vida, a sua condição de ser humano e cidadão. As contradições nas respostas dos alunos podem ser grandes, mas dialogar com o texto, com as personagens, com o próprio autor, com o professor, com os colegas de classe e com o contexto é um processo democrático de coletivização do ensino da leitura, permitindo o contato com pessoas e transformando as personagens e seus problemas em seres e fatos do cotidiano dos alunos, possibilitando uma leitura mais rica e profunda da literatura, por meio da contraposição de idéias. Aí entra a nossa interferência como professores de literatura para desmistificarmos o conceito do certo e do errado do texto literário e possibilitarmos ao aluno uma participação mais crítica da aula, de forma que toda contribuição pertinente ao texto seja respeitada. O debate propõe conflitos que acabam gerando rupturas, o que comprova que não há uma única leitura de um mesmo texto, mas há leituras que vão estar sempre articuladas ao meio social do leitor, sem, no entanto, violar a liberdade de interpretação que a composição interna do texto sugere. Esse trabalho irá envolver estratégias afetivas, sociais, mentais e cognitivas da aprendizagem, pois o aluno infere, associa, identifica, faz a conexão de um texto a outro, contextualiza, troca experiências, compartilha informações e socializa-se pelo diálogo, mediante as nossas perguntas.

Por isso, o próximo passo é oportunizarmos que o aluno responda ou queira dizer algo por meio da escrita sobre o tema já discutido. É nessa etapa que se define o estilo individual de cada aluno e quando se escolhe o gênero literário determinado pela imagem que ele faz de seu interlocutor, influenciado pelo meio social em que ele vive e as ideologias que ali dominam. Assim, explora-se o velho para se chegar ao novo, usando de situações-problema, a fim de despertar as habilidades metacognitivas do aluno, partindo de um gênero narrativo em prosa e propondo a composição dele ou de novos gêneros, enfocando leitura, escrita e uma discussão sobre a escrita, provocando um diálogo entre o aluno e o seu próprio texto, para que ele pense a sua produção, reescrevendo-a e melhorando-a, num processo interativo. O aluno, deste modo, vai respondendo à leitura concordando, complementando, discordando, imaginando, inferindo, ou seja, reconstruindo o seu texto, sem se apoiar no que gostaríamos de ler ou não. É essencial que orientemos o aluno quanto: 1) ao momento da sua produção; 2) qual a finalidade de escrever; 3) em que gênero será escrito o texto; 4) em que suporte; 5) em que tipo de linguagem; 6) em que local será produzido; 7) em que lugar de interlocução irá circular; 8) para que interlocutor estará escrevendo; 9) em que papel social o seu interlocutor se encontrará; 10) qual a atividade não verbal a que o texto se relacionará; 11) qual o valor social que lhe será atribuído, etc.

Além da produção sugerida, o aluno também poderá: escrever um outro final para a história lida ou mudar uma parte do conto e expor para a classe; fazer comentários breves sobre o texto para ser afixado no mural da escola; comparar o conto com outras versões; cotejar um conto com um gênero midiático (filme ou história da Internet) do mesmo tema; contar para a classe uma história parecida; criar uma história em quadrinhos para o conto; em grupo, realizar uma dramatização, etc. Assim, ao variar os exercícios, intercalando

escrita e oralidade, trabalho individual e em grupos, o trabalho se enriquece.

As produções iniciais (orais ou escritas) não terão nota, permitindo abranger as potencialidades prévias dos alunos, definindo o ponto em que se deve intervir e que caminho o aluno ainda tem a percorrer, constituindo a essência da avaliação formativa, motivando o aluno e a própria seqüência didática. Esse trabalho possibilita ao aluno descobrir o que já sabe e o conscientiza dos problemas que ele mesmo, ou o outro colega possui, colaborando conosco na definição do que seria preciso trabalhar para desenvolver a capacidade de linguagem de cada aluno para que ele se aproprie dos instrumentos próprios ao gênero estudado (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.101).

Concluídas as produções, trocam-se os textos entre os alunos ou entre as equipes. A atividade que se segue é resultado do processo de leitura, haja vista ser a reescrita uma interação entre: o aluno e o texto, o intertexto e o contexto; o aluno e um colega; e o aluno e o professor. Assim, oralmente, tiram-se as dúvidas dos alunos os quais comentam, aceitam ou negam sugestões, procurando soluções, pesquisando e analisando o funcionamento da própria língua: “A revisão e a reescrita seriam a momento de auto-reflexão do sujeito, um momento interpretativo de significados e ações que somente se tornam totalmente conscientes por meio da linguagem, da verbalização” (GARCEZ, 1988, p.81).

A avaliação dos textos obedece a três aspectos: avaliar para a ação; avaliar como uma ação projetada para o futuro e avaliar eticamente. Assim, não devemos fazer julgamentos de valor de um texto produzido pelo aluno, mas mediarmos com atividades grupais, interativas, aconselhando-o e aplicando-lhe tarefas individualizadas. Para isso é importante que o aluno se transforme em leitor de seu próprio texto e dos textos dos colegas, recebendo os comentários

descritivos do(s) mediador (es) referentes aos diferentes aspectos de seu texto, os quais enunciam expectativas de melhoria. Nessa fase, podemos sugerir alternativas que os levem a pensar a sua escrita, estimulando-os a encontrar a melhor solução para os problemas de seu texto, independentemente se gostamos ou não da saída. Semelhante à atividade de leitura, o aluno, aqui, usará as suas estruturas afetivas, sociais, mentais e metacognitivas, supervisionando o trabalho do colega e o próprio. A princípio, organiza-se um esquema mental de produção, decide-se por uma saída, ignora-se outras, seleciona-se idéias, escolhe-se as informações e se auto-monitora, aplicando o imaginário na criação de uma nova solução de problemas e usa estratégias de compensação ao pedir a ajuda ao colega ou a do seu professor sobre a lógica das idéias ou algum detalhe na composição do enunciado.

Entretanto, não basta apenas apontar o erro do aluno para que ele reescreva o texto, mas compete a nós fazê-lo refletir sobre outras formas melhores de se escrever. E entre uma produção e outra é preciso intercalar atividades gramaticais adequadas ao nível de abstração da série em questão, as quais auxiliam o aluno em relação às suas necessidades e possibilidades de melhoria, apresentando a importância do uso desta ou daquela regra para o uso cotidiano de sua fala ou de sua escrita. Durante essa fase, dicionários, obras de gramática, manuais de ortografia, regras de concordâncias, etc., serão importantíssimos para que, tanto nós quanto o aluno possamos resolver, progressivamente, as dificuldades que vão surgindo.

A avaliação é contínua, evolutiva e progressiva a partir de um conjunto de textos produzidos numa seqüência. A qualidade de um texto depende da clareza de sua expressão, das vivências e valores de cada escritor. E na interpretação ética de cada leitor atribuindo valor às idéias do texto atribui-se também valor a quem escreve,

reconhecendo o aluno e elevando sua auto-estima (HOFFMANN, 2002, p. 106 a 109).

Devemos cuidar para que essa etapa da proposta de atividade não se torne uma mera higienização do texto do aluno, ou seja, não podemos usar a reescrita apenas como uma “operação limpeza”, eliminando as impurezas, enfocando a correção da ortografia, concordância e pontuação, priorizando a visualização da superfície textual sem dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Por isso, ao propormos o exercício de reflexão, ele jamais deverá se nortear para a fragmentação da reescrita, onde os recursos lingüísticos sejam tratados de modo desarticulados com a enunciação, sem significado, desencadeando uma reelaboração formal e mecânica. Todavia, o objetivo é suscitar a discussão para acabar com o predomínio de um sentido único para o texto, ampliando as categorias mediadoras da reescrita diante da valorização do conteúdo do autor do texto, numa atitude de reflexão da linguagem (JESUS, 1997, p.99).

Assim, por meio dos comentários e num diálogo consigo mesmo, numa atividade de internalização, o aluno-leitor-autor procura cada vez melhorar e tornar mais clara sua produção para um novo interlocutor, que pode ser o professor, outro colega da classe ou alguém fora dela – o seu leitor virtual. Ler, produzir e reescrever a sua criação será para ele um ponto de chegada e um novo começo para outras leituras e produções, as quais poderão ser renovadas, mostrando-se sempre superior àquela apresentada na primeira versão, graças às ações dos sujeitos envolvidos no processo. Essa produção final possibilitará ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados, permitindo ao educador realizar a avaliação somativa (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.106).

O papel de interlocução, ou seja, da participação do *outro* na revisão e reestruturação do texto, exercido por um ser mais experiente (professor ou colega), estimula e impulsiona o outro para uma direção mais distante, e a alternância entre o papel do aluno crítico e do aluno leitor faz com que haja reflexão e, aos poucos, mudança e amadurecimento das funções superiores da mente (GARCEZ, 1988). Esse processo enunciativo é lento, mas progressivo, e para gerar mudanças, na sala de aula, quer em relação à leitura ou à escrita, deverá ser repetitivo, contínuo e persistente, numa concepção de ensino em que o aluno desenvolve o seu conhecimento mediado por um professor também leitor-escritor que o orienta dialógica e cientificamente nessa construção, confirmando o papel articulador da escola para a formação de homens cidadãos, críticos e transformadores.

A avaliação assim vista faz com que professor **e aluno tenham função ativa** como indivíduos que interagem numa relação social. O professor deverá: conhecer o perfil de seu aluno; estar ciente do contexto que ele provém; observar a situação em que o texto está sendo produzido, considerando a diversidade; ser ético durante o seu julgamento; unir objetividade e subjetividade, ou seja, ser flexível; e adotar critérios que facilitem uma tomada de decisão consensual (auto-avaliação, diálogo, avaliação entre os pares, transmissão de confiança). O educando, por sua vez, deverá ultrapassar a cópia ou a simples repetição de informações, e desenvolver o seu senso-crítico, adquirindo capacidade e oportunidade para argumentar e criar novas possibilidades e saídas para as situações apresentadas.

Essa proposta de avaliação, portanto, enfoca o envolvimento do aluno e professor nas atividades diárias, daí a importância da observação e acompanhamento constante de todos os elementos no processo, de modo que se enfatize as características crítico-

reflexivas e possa se verificar o crescimento tanto do aprendiz quanto do professor.

4. Descrição e discussão da Pesquisa

Ao implementarmos essa proposta na escola de ensino fundamental discutimos e analisamos junto aos colegas professores o funcionamento da biblioteca escolar, pois esta tem um papel fundamental, resgatando a sua função difusora e mediadora de informação e formação dos alunos, contribuindo como instrumento para que os alunos desenvolvam seus níveis mentais superiores. Por isso, cogitamos na hipótese de ampliação do seu acervo literário, reivindicando junto à direção da escola a aquisição de novas versões de *contos de fadas* de diversas autorias. Além desse recurso fundamental, solicitamos alguns materiais de consumo (sonoros, visuais e midiáticos) necessários para que a realização de um trabalho diversificado, atendendo às diferenças individuais dos educandos.

Para o trabalho, escolhemos o conto *Chapeuzinho Vermelho* de Charles Perrault, o qual foi aplicado em duas sextas séries (A e B) de um dos colégios estaduais de Marialva/Paraná, considerando, inicialmente, os pré-requisitos que cada aluno trazia para a sala de aula. Para isso, investigamos o seu contexto de origem, por meio do diálogo, informações da orientação escolar e observação contínua, respeitando as individualidades de cada um e suas diferenças culturais e lingüísticas como condição básica e enriquecedora para introduzir novas formas de expressão. Aos poucos cada um ia apresentando suas expectativas de leitura e recordando as histórias mágicas contadas durante a sua infância por pais, irmãos mais velhos, tios, avós ou professores. Porém, o que surpreendeu foi a existência de alunos que nunca tiveram contato com contos de fadas, cujos pais analfabetos ou semi-analfabetos nunca tiveram hábito de contar, ouvir, ver ou ler tais histórias.

Na seqüência, contamos algumas histórias e, alguns alunos, que se mostravam mais familiarizados com o gênero, narraram contos. Outros, manusearam, leram e analisaram o suporte e as ilustrações de textos mágicos da biblioteca escolar. Nesta etapa, relatamos fatos do contexto social da Idade Média, época em que os famosos clássicos de Perrault foram escritos.

O tema agradou, mas, a expectativa era de que a professora trabalhasse histórias conhecidas, por isso alguns resistiam e rejeitavam o assunto. Aos poucos, porém, foram percebendo que havia outras formas de ler os *contos de fadas* e acabaram se envolvendo com o trabalho. Como atividade diagnóstica, pedimos aos alunos que escrevessem alguma história já conhecida. Deixamos claro que essa produção inicial não teria nota e seria retomada para análise e reelaboração, após o estudo do gênero.

Durante a narração do conto *Chapeuzinho Vermelho*, com o cuidado para não induzir ou direcionar a interpretação, mostrávamos as ilustrações de Gustave Doré, e, a partir da associação e mapeamento das cenas, auxiliados pelo som e pela imagem, os alunos construía o sentido da obra. Durante essa atividade, fazíamos constantes *feedbacks*, solicitando-lhes se estávamos nos fazendo entender ou não. Depois, transmitindo-lhes segurança e proporcionando-lhes oportunidades, estimulávamos as suas respostas, para que expusessem seus pensamentos, transformados pelo conhecimento adquirido. Na seqüência, possibilitávamos que refletissem porque estavam lendo e no que o conto estaria relacionado ao seu contexto. Aos poucos iam inferindo e fazendo analogias entre espaço/tempo/ambiente, identificando os elementos de construção do texto, relacionando o verbal e o visual, destacando a presença do elemento mágico que envolvia os acontecimentos e de outros recursos lingüísticos empregados na sua composição.

Durante o processo interativo, uma aluna (a qual chamaremos “L”), que apresentava um posicionamento crítico aguçado, da 6ª A, conseguiu associar o relacionamento de Chapéu e o Lobo com a atitude de alguns garotos mal intencionados de hoje em dia, e a inexperiência e a ingenuidade das garotas adolescentes em sua primeira experiência amorosa. A situação de desequilíbrio final do conto desagradou aos leitores, pois estavam habituados à estrutura linear dos contos infantis: equilíbrio, desequilíbrio e um novo equilíbrio. O trágico epílogo trouxe à tona a violência atual e a presença da morte. Ao cotejar a sociedade da época de Perrault com a de hoje, concluíram que muitas situações ainda vigoram em nosso contexto, tais como: crianças abandonadas, diferença rígida entre pobres e ricos, autoridades despreparadas, etc.

Durante essa fase do trabalho, os alunos eram movidos a discutir, pensar, associar, exemplificar, usar a memória e a afetividade, etc. Foi uma leitura diferente, pois um aluno complementava o outro, oralmente. Também houve os momentos em que um não concordava com as idéias dos colegas e sugeriam novas alternativas. Ao interagirem com o texto, com o colega e com o professor sempre traziam para discussão o seu próprio contexto, realizando uma dialogia com outros contos de fadas, outros filmes ou outras ilustrações já conhecidas e, paulatinamente, iam ampliando seus horizontes de expectativas.

A idéia de esclarecermos a princípio que seria confeccionada uma coletânea de textos das suas produções para ser apresentada à comunidade escolar ajudou muito no desempenho dos trabalhos. Entretanto, não podemos deixar de relatar aqui também as nossas dificuldades na execução do projeto, pois, devido aos transtornos de início de ano letivo, apenas no final de março os alunos tiveram acesso à biblioteca escolar. Outra dificuldade encontrada foi a escassez de acervo do gênero trabalhado e alguns problemas ocorridos durante os visitas dos alunos à biblioteca. Em relação à

interatividade oral, quer no processo da leitura ou da escrita, também surgiram alguns obstáculos, pois o número de alunos dificultou a execução da tarefa, e, durante todo o trabalho, observamos a dificuldade que os alunos têm para admitir o erro, algo que ainda está muito arraigado entre eles. Para desmistificar o conceito do certo e do errado do texto literário, procuramos elogiar a fala de cada um, fazendo-os compreender que a contribuição oral individual e a prática de ouvir o colega são muito importantes para o desenvolvimento do processo. Enquanto a 6ª A mostrou-se bastante participativa, a B se manteve mais calada. Alguns alunos desta turma resistiam e não se pronunciavam, apesar dos questionamentos que fazíamos para a classe refletir. Percebemos que a participação oral coletiva devia ser cada vez mais e melhor trabalhada a cada texto apresentado. Daí o cuidado ao prepararmos os comandos que levavam o aluno a pensar, instigando-os a falar, com elogios às contribuições, validando as positivas e aproveitando as negativas com novos questionamentos, a ponto de fazê-los compreender que suas falas não eram erros, mas tentativas positivas de se aproximar do entendimento, e que podiam ser colocadas de outra forma, tentando conscientizá-los de que uma idéia acaba, de modo geral, complementando outra. O mais difícil era quando deparávamos com um aluno *nota 10* querendo fazer prevalecer sua participação diante da classe. O trabalho aí era delicado, tentando delimitar-lhe a fala para que ele compreendesse que os outros também deviam contribuir.

Apesar dos obstáculos enfrentados, durante a reflexão da leitura, os alunos iam, com a nossa ajuda, observando, pesquisando, concordando, discordando, elogiando, complementando ou sugerindo mudanças no texto, mostrando-se atores durante o processo. Questionávamos e incentivávamos a participação de cada um. Suas respostas, às vezes, eram contraditórias, mas dialogavam conosco, com o texto, com as personagens, com o autor e com os colegas até chegarem a um consenso. Eles associavam as situações que envolviam as personagens à sua realidade cotidiana, tornando a

leitura mais rica e profunda por meio da contraposição das idéias. Nós procurávamos intervir sanando dúvidas apenas quando necessário.

O passo seguinte foi oportunizar que quisessem dizer algo por meio da escrita sobre o tema abordado. Essa etapa definiu o estilo individual do aluno, quando cada um escolheu uma forma para se expressar e atingir seus possíveis interlocutores. Para isso, propusemos meios para que planejassem e estruturassem seus textos. Concluídas as produções, sugerimos que trocassem os textos com os colegas para análise. Durante essa etapa, constatamos a interação entre aluno e texto, intertexto e contexto, aluno e colega, aluno e professor. O colega ou o professor ia tirando as dúvidas, comentando, aceitando ou negando sugestões, procurando soluções, pesquisando e analisando o funcionamento da própria língua. Atentamos para que a reelaboração das produções não se transformasse apenas numa aula de correção de textos. Assim, procuramos aproximar os alunos mais experientes com os que apresentavam dificuldades, mas nem sempre estes aceitavam seus parceiros. Oferecíamos um roteiro para a reflexão do texto, depois sentávamos junto com eles e conversávamos sobre a suas produções. Primeiro fazíamos a releitura do texto, silenciosamente, depois refletíamos as condições de produção e analisávamos o tema, a clareza e a coerência dos elementos usados. Em seguida, refletíamos a lógica das idéias propostas, levando-os a associar os elementos da narrativa (perspectiva narrativa, personagem, tempo, espaço, elemento mágico, discurso, conflito, equilíbrio inicial, desequilíbrio e equilíbrio final) na construção de sentido do enunciado. Na medida do possível, fazíamos com que vissem a possibilidade de excluir uma idéia ou mesmo acrescentar outra para enriquecer seus textos. Discutíamos a concordância dos verbos e dos nomes, a colocação pronominal, o uso das maiúsculas, a pontuação, principalmente nos diálogos, os acentos, a separação de sílabas no final da margem, a ortografia, a colocação do título e até a caligrafia, e, por fim

trabalhávamos alguns exercícios estruturais, no quadro de giz, sobre as dificuldades gramaticais apresentadas.

O trabalho era lento e exaustivo, tanto para nós quanto para os alunos, no entanto, era gratificante observar como o texto produzido ia se transformando e melhorando a cada refacção em relação à primeira versão. Interessante, que, durante as avaliações, alguns alunos escreviam, no caderno dos colegas, comentários elogiando ou advertindo a produção deles. Nesta etapa, também estendíamos observações escritas ou orais ao progresso deles, fazendo-os compreender que um texto sempre pode ser melhorado cada vez que o retomamos. O objetivo era, sobretudo, que eles diminuíssem o temor pelo erro e conseguissem apresentar seu pensamento com desenvoltura, de forma simples, objetiva e crítica, sem cópias ou clichês.

Infelizmente, no decorrer das atividades, percebíamos que os educandos se preocupavam muito com os aspectos formais do texto. Alguns custavam a entender a diferença entre discurso direto e indireto e a sua função no texto. Por isso, insistimos no trabalho com trechos de outros contos de fadas e algumas situações cotidianas para que eles reescrevessem de um discurso para outro. Ao corrigir as tarefas, percebíamos que alguns alunos começavam a assimilar o conteúdo, pois já conseguiam transpor um discurso a outro, usando os dois recursos nos textos. Enfatizamos o papel do discurso direto ao gerar mais ação na narrativa, e exemplificamos isso com o momento mais dramático no conto de Perrault. Nessa etapa, trabalhamos também a importância dos verbos no tempo passado na composição dos contos de fadas.

Para melhor demonstrarmos o processo interativo da análise da escrita dos alunos, transcrevemos abaixo um texto narrativo produzido e, posteriormente, reelaborado pelos alunos:

BRANCA DE NEVE

Num belo dia de sol, uma linda jovem, que se chamava Branca de Neve, preparava-se para ir à escola. Seus cabelos eram pretos e curtos e tinha 15 anos. Ela estudava à tarde e, de manhã, gostava sempre de fazer os serviços de casa para sua mãe. Quando chegava a hora de ir para a escola, ela tomava banho cedo para não se atrasar. Ao terminar o banho, ela almoçava para não ficar com fome na escola.

A mãe de Branca de Neve a chamou e disse:

__ Filha, cuidado na escola e preste bem atenção na aula.

A menina respondeu:

__ Está bem, vou prestar atenção na aula para não levar notas vermelhas no meio do ano.

Então ela foi estudar. Depois de quatro horas bateu o sino para que ela voltasse para casa. Ao chegar, ela perguntou para sua mãe:

__ Mãe, posso ligar a Internet?

A mãe respondeu:

__ Sim, minha filha, pode ligar. Mas não se esqueça que tem que ir à missa daqui a pouco.

A menina respondeu:

__ Sim, mãe, quando for dezenove horas eu desligo o computador. Certo?

Mais tarde, no caminho para a igreja, pareceu um homem estranho e lhe perguntou:

__ Para onde você vai, mocinha?

__ Vou à missa e você?

__ Estou andando pela rua para ver o movimento. Gostaria de comer uma maçã? Tenho algumas aqui comigo.

__ Sim, está bom, aceito.

E, no mesmo instante, quando Branca de Neve mordeu a fruta, que estava drogada, desmaiou.

Todavia, passava no mesmo instante por ali um jovem e viu aquela linda moça desmaiada. Aproximou-se e o homem fugiu. Deu um beijo na garota. Ela então despertou e, quando viu o rapaz, logo se apaixonou por ele.

Depois de algum tempo eles resolveram se casar e foram muito felizes juntos.

(A. e T., 6ª B)

Analizamos o texto de forma coletiva, a fim de que todos pudessem colaborar discordando, concordando, complementando e melhorando a produção. Deixamos claro aos alunos que aquele que fala ou escreve o faz de um lugar determinado que controla o seu dizer, pois, todo discurso remete à formação discursiva a que pertence, sendo regido por essa prática. Assim, o aluno, como ser social, reflete a sua historicidade. Por isso, percebemos que a produção mantinha um diálogo entre uma situação real, concreta e a magia dos contos de fadas, pois as autoras usam elementos de seu contexto, isto é, mãe, tarefas domésticas, escola, rua, missa, almoço, Internet, drogas, cabelos curtos, etc. e os associam à moralidade da obra de Perrault e ao encontro amoroso de um casal, cuja heroína é salva do perigo por um beijo.

As pessoas estão ligadas a um saber discursivo que não se aprende, mas que produz seus efeitos através da ideologia e do inconsciente. O interdiscurso está articulado às formações ideológicas: alguma coisa fala antes, em outro lugar, independentemente. Assim, percebemos que as autoras acabam inserindo no texto uma personagem conhecida que possui alguns conceitos e hábitos que são por elas mesmas internalizadas na sua vida cotidiana. O texto também dialoga com a inocência de Branca de Neve representada pela ingenuidade da garota moderna deixando-se drogar pelo desconhecido nas ruas. Desta forma, possibilitamos aos alunos pensarem a situação de equilíbrio inicial, depois o aparecimento de um conflito __as drogas__ e a solução do problema resolvido por um elemento externo mágico __beijo__ gerando um novo equilíbrio. Quanto às características da protagonista, questionamos a obediência da garota que realiza as tarefas para a mãe, se alimenta antes de ir para a escola, cuida da higiene pessoal, estuda para não tirar notas baixas, cumpre os horários e vai à missa, atitudes essas que se contrapõem à desobediência de Chapeuzinho Vermelho. Discutimos, ainda, como os perigos enfrentados por Branca de Neve estariam se relacionando aos obstáculos comuns da adolescência. Aos poucos a classe ia associando e complementando as idéias do enunciado num jogo dialético entre o velho e o novo.

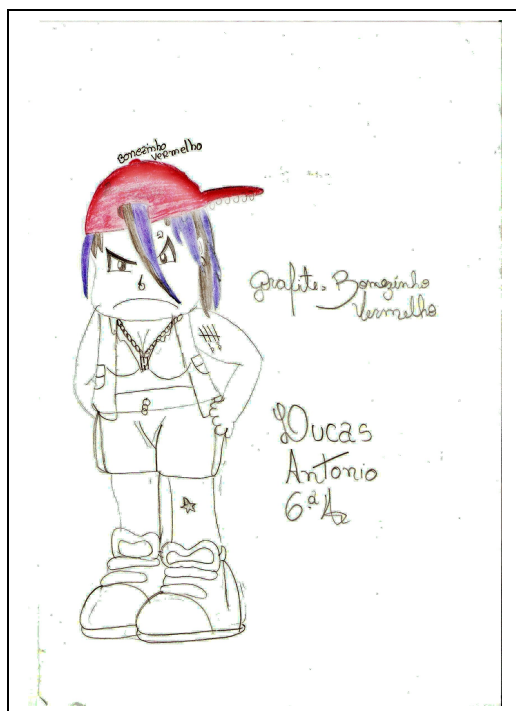
Procuramos fazer com que a classe compreendesse que não existe um ato comunicativo “solto”, ou seja, isolado de seu contexto de enunciação, pois tudo depende do “lugar” de onde o ato foi enunciado. Daí as autoras terem transferido para a personagem Branca de Neve situações que elas próprias vivenciavam no seu dia-a-dia familiar, escolar, religioso, etc., levando em conta seus possíveis interlocutores: pais, professores, colegas, etc. O jogo de imagens entre os agentes do discurso é um dos elementos das condições de produção do discurso, isto é, quando as alunas escreviam, elas

imaginavam o que poderia pensar o leitor A ou B sobre o seu discurso, visto que aquele que fala o faz de um lugar determinado que acaba regulando o seu dizer. Se todo discurso remete à formação discursiva a que pertence, sendo regido por essa prática, as condições de produção do discurso são regidas a partir da ação das regras e normas que os interlocutores estabelecem entre si e dos lugares determinados que ocupam na estrutura de uma formação social, marcados por propriedades diferenciadas que funcionam no processo discursivo, isto é, uma série de formações imaginárias que designam os lugares que os interlocutores atribuem a si mesmos e ao outro, ou seja, a imagem que fazem do seu próprio lugar e do outro, e a imagem que os interlocutores fazem do locutor. As "condições de produção do discurso" não devem ser entendidas apenas como sendo uma experiência do discurso que está em jogo, mas como sua representação no imaginário histórico-social. Os protagonistas do discurso__ os interlocutores__ não devem ser considerados apenas como seres empíricos, mas também como uma representação de posições determinadas na estrutura social: o lugar de professor, de aluno, de pai, de colega, etc. Percebemos, assim, que o discurso das alunas pretendia atingir às expectativas da imagem que elas faziam de seus interlocutores reais e ideológicos e às expectativas da imagem que os interlocutores __ professores, colegas, pais__ estariam fazendo delas.

Finalmente atingimos a análise da estrutura formal do texto, interrogando os educandos quanto ao uso do discurso direto, ratificando a importância deste recurso ao focar a ação e progredir a situação de conflito. Além disso, discutimos o uso das famosas expressões tão comumente usadas pelos tradicionais contos de fadas: "*Era uma vez...*" e "*... viveram felizes para sempre*". A cada releitura do texto, os alunos constatavam a falta de uma vírgula aqui, um ponto de interrogação ali e o uso do travessão para marcar o discurso direto, surgindo às vezes, uma dúvida quanto à ortografia de

algumas palavras, o que logo era resolvido pela pesquisa no dicionário ou pela nossa colaboração. Aos poucos ia se confirmando a importância da estrutura formal também para a construção de sentido do texto, pois a clareza, a simplicidade, a objetividade e a logicidade das idéias facilitam a interação texto/leitor e o cativam para a leitura.

Como atividade seqüente, passamos a uma leitura visual de mais um texto produzido em sala de aula.



A figura revela a habilidade do aluno pelo desenho, mas o que mais chama a atenção é a sua capacidade de contextualizar a clássica Chapeuzinho Vermelho, apresentando uma adolescente contemporânea com vestuário, acessórios, corte de cabelo e postura, sugerindo rebeldia e humor típicos desta faixa etária. Para reforçar essas características, o autor inseriu a cor vermelha no boné e roxo nas luzes dos cabelos, contrastando com o preto e branco. As formas arredondadas dos seios e as dobras dos *shorts* sugerem a presença da sexualidade feminina apesar de a personagem estar vestida como um menino. Esse aspecto dúbio da figura retrata bem o jovem atual

que abandona as vestes comuns e se entrega a um comportamento unissexual. Essa contradição ratifica as trocas de papéis sociais muito comuns, hoje em dia, referentes às atividades dos homens e mulheres em nossa cultura. Nota-se, portanto, que L.A., num diálogo com o conto de fadas tradicional, transporta uma situação de medo pelo despertar da sexualidade de Chapeuzinho Vermelho, provocada pela presença autoritária e dominadora do lobo mau, para uma situação corriqueira enfrentada por adolescentes __ Bonezinho Vermelho__ num relacionamento com pais, professores e outros adultos o que confirma esse mesmo estigma.

Assim, por meio da contextualização, das inferências, da intertextualidade com o conto de Perrault e outras obras, excluindo e complementando elementos, respondendo numa linguagem predominantemente visual, no bojo de uma nova realidade histórico-social, comprovamos a presença da abordagem sócio-interativa nesta atividade. É importante ressaltar que, no decorrer da implementação desta proposta, usamos alguns recursos tecnológicos que contribuíram para o desenvolvimento do processo, entre os quais a Internet. Assim, pesquisamos outras obras de Gustave Doré, lemos alguns contos de fadas, dentre os quais outras versões de *Chapeuzinho Vermelho*, a biografia de Charles Perrault, e conhecemos um pouco mais sobre o grafite, comparando-o com a pichação e a caricatura.

Após a reelaboração dos textos, quando os alunos ilustraram os seus contos, procuramos fazê-los entender a relação existente entre o texto verbal e o não-verbal por meio dos recursos da cor, forma, luminosidade e perspectiva do desenhista. Depois, partimos para a análise da biografia de Doré, estudando as condições de produção, o tema, o estilo e a composição deste gênero. Em seguida, solicitamos que fizessem a sua autobiografia. Na aula seguinte, separamos os alunos em duplas para uma entrevista sobre dados e fatos

importantes de suas vidas. Depois, solicitamos que relatassem os dados coletados, produzindo a biografia do colega. Deixamos claro que esse texto também seria inserido na coletânea final. Ao estudar esse novo gênero, enfocamos a objetividade da sua linguagem, através do uso das datas, dos nomes de lugares e de pessoas (substantivos próprios). Formulamos e apresentamos questões para que refletissem sobre os textos produzidos e depois os reescrevessem. Alguns tiveram que refazer mais de uma vez o texto e trabalhamos, ainda, exercícios ortográficos para sanar as dificuldades apresentadas. Durante a avaliação, íamos analisando os pontos fracos e elogiando os aspectos positivos evidenciados no texto, discutindo as técnicas da escrita e buscando soluções para os problemas que despontavam.

Na seqüência, comparamos as características de um conto de fadas com as do gênero animação. Para isso, exibimos o filme ENCANTADA, uma produção da Disney. Depois, analisamos as primeiras impressões de leitura e as condições de produção deste gênero. Observamos a comoção de cada um diante dessa leitura. O filme exibido dialogava com as obras *Cinderela*, *Branca de Neve* e *A Bela Adormecida*, envolvendo personagens diversos desses contos inseridos num contexto contemporâneo norte-americano. Apesar de estar impregnado no filme uma ideologia capitalista consumista, um misto de poesia, magia e humor transformavam os seus protagonistas em seres sensíveis, defensores do bom e do belo, capazes de amar a si mesmos e ao próximo, independentes de sua condição social e origem, possibilitando ao leitor refletir sua condição de pessoa humana. Em função disso, os alunos torceram pelas personagens e saíram da sala de vídeo alegres pelo final feliz.

Durante a discussão coletiva, associamos o tema do filme com as situações dos contos de fadas clássicos. Em seguida, conversamos sobre os recursos de composição do gênero: sonoplastia, cenário,

figurino, maquiagem, perspectiva da câmera, dublagem, atores, direção, arte gráfica, efeitos visuais, etc. Trabalhamos essa etapa oralmente, anotando as contribuições no quadro de giz, pois, conforme iam comentando, os alunos traziam para conhecimento da classe outras informações sobre a estrutura do gênero. Alguns se mostraram bem informados quanto às técnicas usadas na montagem dos filmes, inclusive citando recursos de computador que eram desconhecidos até mesmo pela professora.

Posteriormente, cotejamos as obras de Gustave Doré com outras ilustrações mais atualizadas, tais como, pinturas, pichações, caricaturas e grafites. Essa atividade foi bem aceita devido ao prazer que o gênero imagético produzia e à habilidade que alguns alunos apresentavam para se comunicar pelo desenho. O objetivo era fazer com que os alunos interagissem com as figuras e observassem os recursos (cores, formas, luminosidade, figura em primeiro plano, figura de fundo, relação das figuras com o ambiente social interno e externo, perspectiva do locutor __ *plongé*, *contra-plongé*, figuras em movimento ou estáticas, relações entre as figuras, se a imagem é de cunho científico, religioso, amoroso, irônico, político, denúncia, etc., qual o assunto tratado, se a imagem é simples ou complexa, o tempo da imagem no mundo, o tempo cronológico e o espaço onde estariam as figuras) usados pelo pintor, desenhista, caricaturista ou grafiteiro e o que eles estariam sugerindo para a compreensão da obra visual analisada. Por isso estudamos o estilo de cada figura, os recursos empregados, as técnicas usadas e o contexto de produção para que percebessem que cada figura correspondia a um determinado tempo histórico, a um ambiente social, a uma forma de pensar e a uma imagem de interlocutor.

Como resposta ao trabalho com imagens, solicitamos que criassem em sulfite ou papel *craft* caricaturas e grafites, ligadas aos contos de

fadas ou às pessoas e às situações de seu contexto, procurando produzir um desenho levando em conta seus possíveis interlocutores.

5. Resultados obtidos

Ao final da pesquisa concluímos que a abordagem enunciativa da linguagem, mediada pelo gênero *conto de fadas*, na escola, trata-se de uma prática social que faz do aluno um agente do processo, atribuindo sentido ao texto, quer na leitura ou na escrita. Isso se verifica quando os alunos pensam os textos lidos e produzidos, analisando as condições de sua produção, as relações entre os elementos empregados na sua organização e a sua composição formal, de modo que reelaboram o gênero, inferindo, estabelecendo relações, analisando as entrelinhas, reconhecendo a importância da língua, garantindo diferentes possibilidades interpretativas e adquirindo novas experiências, de forma que se preparam para agir diante das mais variadas situações sociais no seu dia-a-dia. Da mesma forma, identificam alguns recursos estéticos que enriquecem e organizam a magia das histórias, sensibilizando-se e desenvolvendo sua criatividade por meio da escrita, da oralidade e do desenho.

Ao refletir o conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho* de Perrault, notamos que os alunos pesquisados não conheciam essa versão, pois durante a apresentação do título e da capa do livro, eles associavam as imagens e o título apenas à história conhecida dos irmãos Grimm. O recurso fez com que se travasse um diálogo inicial entre texto e leitor, antecipando a sua compreensão. Esses e outros fatores iam, aos poucos, provocando-lhes reações, levando-os a internalizarem as situações e idéias do texto, a ponto de se sensibilizarem pelo sentimento de humanização do enunciado e entenderem a sua própria vida. Com isso, os alunos conseguiram criar seus contos de fadas, desenvolvendo o processo cognitivo de elaboração de uma estrutura narrativa, percebendo a necessidade de sintonizar a linguagem oral e escrita em diferentes contextos e situações,

adequando-as aos interlocutores, ao tema e ao objetivo da comunicação. Ainda com alguma dificuldade, identificaram a ideologia dos múltiplos discursos por meio de situações diversas que os fizeram cogitar a sua condição humana, ampliando seu senso crítico e valorizando a si mesmos e aos outros.

A avaliação acabou se transformando numa ação ética e reflexiva para uma nova ação, pois não bastaria que nós ou o colega apontasse o erro e o aluno reescrevesse, mas o importante foi levar o aprendiz a pensar sobre como escreveu e sobre outras formas para se expressar melhor. Deste modo, o aluno foi estimulado a encontrar saídas para os problemas de seu texto, independentemente se nós ou o colega estaríamos gostando ou não. Para isso, o diálogo entre produtor, colega e professor foi necessário para que diante das leituras e interpretações se chegasse a um consenso para a escrita analisada.

Após a refacção dos trabalhos, confeccionamos a coletânea de textos e presenteamos os alunos com alguns exemplares e apresentamos os resultados à comunidade escolar expondo todos os trabalhos na biblioteca da escola, o que foi motivo de participação e apreciação de outros colegas professores, funcionários e alunos de demais séries e nível. A repercussão do projeto atingiu indiretamente os pais dos alunos e mobilizou a participação de professores que adaptaram o trabalho aplicando-o também em outras escolas do município. Assim, esperamos também que este trabalho possa provocar outros estudos, ser aprimorado e contribuir para a melhoria da qualidade de ensino.

6. Considerações finais

No decorrer desta pesquisa, durante todo o curso PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), tivemos a oportunidade de realizar novas leituras, aperfeiçoar teorias que já conhecíamos superficialmente, mas que ficaram ainda mais explícitas. Antes deste processo de capacitação, nos encontrávamos num estágio de

insegurança: Qual caminho percorrer? Que concepção teórica seguir? Que metodologia aplicar? Tínhamos receio do que fazíamos, diante de tantas concepções de ensino e de linguagem que vigoravam na escola. Ao lermos Bakhtin e Vygotsky, na íntegra, refletimos nossa concepção de educação e nos identificamos com as suas idéias filosóficas. Sempre estivemos à procura de pesquisas que usassem o gênero literário como mediação no processo de leitura, oralidade, escrita, reescrita e análise lingüística, no entanto, apesar de encontrá-las, nunca ousamos desenvolver um trabalho fundamentado numa abordagem sócio-interacionista. Mas, foi durante o curso PDE que tivemos acesso a um rico material teórico e a metodologias de ensino da literatura que muito contribuíram para que respondêssemos com a produção de algumas atividades didáticas.

Constatamos também que as teorias bakhtiniana e vygotskiana se mantiveram presentes em todas as atividades do curso PDE, ou seja, no trabalho de orientação, nas palestras assistidas, nas pesquisas realizadas, nas discussões com os colegas sobre os assuntos abordados, no GTR, na elaboração, reflexão e reelaboração do material didático e durante a sua implementação. Por ser um processo em espiral, ele se reiniciou com o trabalho, na sala de aula, com o aluno, por meio das leituras, análise das leituras, produção de textos, reflexão da escrita e refacção de textos.

Durante a execução da proposta, em sala de aula, notamos que os alunos ainda não estavam acostumados com essa nova forma de ler. Daí as dificuldades encontradas em relação ao trabalho com a oralidade, pois o medo os impedia de se expor e de defender suas idéias. Alguns alunos, no entanto, se destacaram, mas, como o processo é lento e contínuo, o primeiro passo foi dado e, agora, é prosseguir, envolvendo cada vez mais os demais professores da área para essa prática literária na escola de forma que venha se estender a outras séries e níveis.

Quanto à integração com os colegas da rede, acreditamos que aqueles que se mostraram menos resistentes se apropriaram dos conhecimentos teóricos e também responderam a contento. No entanto, há ainda os que se sentem aprisionados por uma concepção de linguagem que persiste numa linha de trabalho autoritária defendida pela ideologia capitalista.

Toda essa experiência possibilitada pelo curso PDE em relação à interação professor PDE/leituras e palestras, professor PDE/professor orientador, professor PDE/professores da rede, professor PDE/alunos e professor PDE/ colegas/direção da escola, trouxe maior amadurecimento na forma como vemos a escola, possibilitando-nos enfrentar nossas dificuldades e perceber melhor as necessidades de nossos educandos, aguçando nossa sensibilidade e criatividade para entendermos e aceitarmos melhor as diferenças, injetando uma expectativa positiva em relação ao trabalho de sala de aula, e, sobretudo, estimulando-nos para novas pesquisas e planos de ação que tenham nosso aluno como um agente na construção do seu conhecimento para que ele, posteriormente, participe de forma dialógica, interativa, efetiva e dinâmica como ser humano e cidadão na transformação do seu contexto sócio-histórico. No entanto, para isso é preciso que estejamos, como educadores, sempre abertos ao novo, amadurecidos diante da noção do funcionamento da língua enquanto ação social. Isto irá requerer de nós uma vivência nessa perspectiva enunciativa no ensino da língua portuguesa não só no decorrer de nossa formação continuada, bem como em toda a prática cotidiana, lembrando que a integração com os nossos pares é um fator preponderante para a implementação dinâmica do processo e, conseqüentemente, venha intervir na melhoria da qualidade de ensino das escolas públicas paranaenses.

7. Referências

ADORNO, T. *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*. In: ADORNO, T. *Dialética do esclarecimento*. Fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Org. Zahar Editor, 1985 .

ARAUJO, I. *Cinema: o mundo em movimento*. São Paulo: Scipione, 1995.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte & Percepção visual: uma psicologia da visão criadora: nova versão*. Trad. Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

AUMONT, Jacques. *A imagem*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Campinas, SP: Editora Papirus, 1993.

BAKHTIN, Mikail. M. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Laud e Yara F.Vieira, São Paulo: Hucitec, 1992 a.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. M^a Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992 b.

BALOGH, A. M. *Conjunções, disjunções, transmutações: da literatura ao cinema e à TV*. São Paulo: Annablume; ECA-USP, 1996.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma proposta enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa*. Tese (Doutorado). São Paulo: PUC/LAEL, 2001. Disponível em < <http://sitededicas.uol.com.br/teses.htm> > Em pdf. Acesso em jul de 2007.

BARROS, Anna. *Arte Atualizada no Espaço-Tempo Real e no Tempo-Espaço Cibernético: Diferentes Qualidades Perceptivas*. Disponível em < <http://www.pucsp.br/pos/cos/interlab/abarros/index.html> > Acesso em 05/12/2007.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*. In: BENJAMIN, W. et al. Textos escolhidos. Tradução de José Lino Grünnewald. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 3-28.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 15^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

BORTOLOTTI, Nelita. *A interlocução na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRAIT, Beth.(Org.) *Estudos enunciativos no Brasil - histórias e perspectivas*.Campinas, SP: Pontes, Fapesp, 2001.

_____.(Org.) *Bakhtin – conceitos chave*. São Paulo: contexto, 2005.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Escrita, leitura, dialogicidade* in BRAIT, Beth. (org). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. 2 ed. Campinas: Unicamp, 2005.

_____; MICHELETTI, Guaraciaba. *Teoria e prática da leitura*. In: CHIAPPINI, Lúcia. *Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 1997.

BRITO, Eliana Vianna. *O ensino das estratégias de leitura*. In SILVA, Elisabeth Ramos da.(org.) *Texto & ensino*. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

CABRAL, Leonor Scliar. *Processos psicolinguísticos de leitura e a criança*. In MENEGASSI, Renilson José. *Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor*. Revista Unimar 17(1): 85-94, 1995.

CARDOSO, Cancionela Janzkovski. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *A literatura infantil - Visão histórica e crítica*. 5ª ed. São Paulo: Global, 1987.

CITELLI, Beatriz Helena Marão; BONATELLI, Ivanhoé Robson Marques. *A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades*. In: CHIAPPINI, Lúcia (org.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997.

CONTOS de fadas. Dispõe um histórico sobre os primeiros autores de contos de fadas e elenca algumas obras que mais se destacaram. Disponível em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Contos de fadas](http://pt.wikipedia.org/wiki/Contos_de_fadas)> Acesso em dez. 2007.

CORACINE, Maria José R. Faria. *Entre a escrita escolar e a escrita de si*. In SILVA, Elisabeth Ramos da. (org.) *Texto & ensino*. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

FARIA, Maria Alice. *As personagens de que eles gostam. Aspectos da recepção de textos literários no fim do 1º grau*. SP: UNESP, 1988 (mimeo).

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.

FOGLIANO, Fernando. *Fotografia e complexidade*. Disponível em <<http://pucsp.br/pos/cos/interlab/fogliano/index.html>> Acesso em 05/12/2007.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. *Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e educação: um intertexto*. SP: Ática, 1994.

_____. *Vigotski: um encontro possível* in BRAIT, Beth (org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2 ed. Campinas: Unicamp, 2005.

GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloísa. *Conto de fadas*. São Paulo: FTD, 2001.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A escrita e o outro*. Brasília: UNB, 1998.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliando redações - da escola ao vestibular*. Porto alegre: Mediação, 2002.

ISER, Wolfgang. *A interação do texto com o leitor*. In: LIMA, Luiz Costa. (Org.e trad.) *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JESUS, Conceição Aparecida de. *Reescrevendo o texto: a higienização da escrita*. In: CHIAPPINI, Ligia (org). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim.S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória. Pr: Kaygange, 2005.

KATO, Mary A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LAURENTIZ, Silvia. *O Tempo nas Imagens Animadas - uma abordagem semiótica*. Disponível em <
<http://www.pucsp.br/pos/cos/interlab/silvia/index.html> > Acesso em 27/11/2007.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (Org.) *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria universitária, 2002.

_____. *A produção de texto escrito na escola a partir de gêneros discursivos*. In SILVA, Elisabeth Ramos da. (org.) *Texto & ensino*. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

MARTHA, Alice áurea Penteadó. *O outro lado da ilha: ritos de passagem*. In FARIA, Maria Alice. (org) *Narrativas juvenis: modos de ler*. Literatura e ensino. SP: Editora Arte & Ciência. Núcleo editorial Proleitura - Assis, 1997.

MENEGASSI, Renilson José. (Org) *Leitura e ensino*. Maringá: EDUEM, 2005, EAD, nº 19.

MIRANDA-NETO, Marcílio; MOLINARI, S.L. SANT'ANA; D.M.G. *Relações entre estimulação, aprendizagem e plasticidade do sistema nervoso*. Arq. Apadec, 6(1); 9 -14,2002 (mimeog).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Diretrizes curriculares*. Curitiba, 2006. Disponível na página do Portal Educacional do Estado do Paraná Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/home.php>> Acesso em mai 2007.

PARANÁ, SEED. *Currículo básico para a escola pública do Paraná*. Curitiba, 1997. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/home.php>> Acesso em mai 2007.

PELEGRINI, Sandra; ZANIRATO, Sílvia Helena. *As dimensões da imagem: interfaces teóricas e metodológicas*. Maringá: Eduem, 2005.

PERROTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. SP: Ícone, 1986.

SAMUEL, Rogel (Org). *Manual de teoria literária*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lílian Cristina Buzato (org). *O trabalho com a escrita no ensino fundamental*. Maringá: Eduem, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et. al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, Inês (Org) *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, Elisabeth Ramos da. (org) *Texto & ensino*. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura*. Trad. Daise Batista. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1989.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Trad. José C. Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche, 3. ed., SP: Martins Fontes, 1989 a.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jéferson Luiz Camargo. 2 ed. SP: Martins Fontes, 1989 b.

_____; SLOBIN Apud KATO, Mary A. *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolingüística*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1987.