

SITUAÇÕES DE ESCRITA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA DE REESCRITA DE CONTO COM CRIANÇAS DE SEIS ANOS

NICOLAU, A. C.

Centro de Formação da Escola da Vila
claudianicolau@vila.com.br

Resumo: Formar o leitor literário é objetivo do ensino de Língua Portuguesa desde o início da escolaridade. Para alcançar tal propósito, os encaminhamentos em sala de aula estão comumente vinculados à leitura de contos e poemas, bem como posteriores debates ou comentários sobre as obras. O objetivo desse trabalho é evidenciar o quanto essa formação pode ser potencializada quando não permanece restrita apenas a situações de leitura, mas também seja foco de análise e intervenções em situações de escrita. Para tanto, analisou-se um projeto de reescrita do conto *Chapeuzinho Vermelho* em classe de 1º ano do Ensino Fundamental. Sob a ótica da concepção construtivista, buscou-se validar propostas, encaminhamentos e intervenções que, potencialmente, possam contribuir para uma formação do leitor iniciante de literatura mais amplo. No decorrer do projeto, as crianças atuaram como usuárias de todos os âmbitos das práticas de linguagem, por meio de leitura analítica de versões da narrativa, planejamento, textualização em pequenos grupos e em duplas, revisão e edição de suas reescritas. Os resultados obtidos evidenciam o quanto é possível propor análises literárias mais refinadas a crianças de apenas seis anos, bem como proporcionou a percepção do quanto leitura e escrita se complementam nessa formação do leitor iniciante.

Palavras-chave: literatura; reescrita; escrita; leitura; alfabetização.

1. Escrever, ler, reescrever: considerações sobre o caráter didático numa concepção construtivista

A leitura literária em sala de aula ocupa, nos dias atuais, um espaço bastante diferente de outrora. Até alguns anos atrás, o papel dos livros “não-didáticos” era ser um verdadeiro *exercício de leitura*. Nesse cenário, os pais eram incumbidos de comprar um título para cada bimestre, indicados na lista de material. Às crianças, cabia ler os exemplares – em casa, raramente na escola – e, ao final de cada bimestre, fazer uma *prova* sobre a história lida, comumente pautada em nomes de personagens, ambientes que fazem parte da narrativa ou acontecimentos principais. Perguntas fechadas, com respostas únicas e *exatas*. Alguns anos depois, com o aparecimento das *fichas de leitura* – já encartadas nos livros pela própria editora, com atividades extremamente semelhantes às mencionadas anteriormente. Os alunos respondiam as questões e entregavam ao professor na data indicada, que devolvia com a devida correção e nota atribuída.

A essa mesma época, também as propostas de produção textual tinham outro sentido no cenário escolar. As *redações* eram pautadas em temas amplos e, por vezes, até vagos, como “minhas férias”, “um dia no campo”, quando a proposta era um texto narrativo; ou, no caso de textos descritivos, “minha mãe”, “meu pai”, “meu avô” e variações do mesmo tema. Exigia-se número mínimo e máximo de linhas, e a versão entregue pelas crianças à professora retornava com marcas vermelhas, indicando correções ortográficas e gramaticais. Escrever, na escola, não tinha o mesmo caráter – e nem as mesmas funções – do escrever *fora dela*.

Novos estudos, novas percepções e novas descobertas acerca de como as crianças aprendem trouxeram uma mudança de foco em sala de aula: se antes o que interessava era qual o método pelo qual o conhecimento seria transmitido aos alunos, todos os *holofotes* se voltaram para a criança e seu modo de pensar.

Nesse âmbito, o ensino perde o caráter de atividade estática, pautada em rotinas e manuais *estanques* para o professor, tal como instruções ou receitas de pratos. Aulas pré-programadas

e imutáveis, sem a possibilidade de se adaptar a necessidades imediatas – ou mesmo àqueles alunos que não se encontravam *na média do grupo*, fosse para cima ou para baixo da *curva*. O *como se ensina* passa, então, a ter a mesma importância do *como se aprende*, e a concepção construtivista emerge como referencial teórico para a função social e socializadora que a escola abarca a partir de então.

Por essa linha de pensamento, concebe-se a escola como o local onde, por excelência, os alunos – independente de suas idades – podem desenvolver-se globalmente, de forma que cada vez mais se sinta integrante da cultura da sociedade onde vive. Modifica-se a maneira de olhar a relação entre docentes e discentes, e também a relação entre conteúdo e forma do conhecimento a ser disseminado, vivenciado – e, possivelmente, reinventado – no espaço da sala de aula.

Ensinar de acordo com a perspectiva tradicional era, de fato, uma tarefa mais simples. As crianças eram tidas como *tábulas rasas*, e cabia ao professor, detentor único de todo o saber *de verdade*, preenchê-las com conteúdos previamente selecionados pelos manuais que tinham em mãos. Se pensarmos nas cartilhas usadas para alfabetizar as crianças, planejar as aulas não trazia nenhum mistério: uma lição após a outra, uma família silábica após a outra, uma dificuldade ortográfica de cada vez. Sempre do mais fácil para o mais difícil. Do simples para o complexo. Das sílabas para as palavras e depois para as frases.

A partir da concepção construtivista de ensino, planejar o que será ensinado, e como a aula se dará, é uma tarefa muito mais complexa. Há que se considerar os conhecimentos prévios das crianças – tanto individualmente quanto o que já se imagina, pelo senso comum, levando em consideração a faixa etária com a qual se trabalha –, a função social e/ou científica do conteúdo, a configuração das mesas e cadeiras na sala, as possíveis parcerias, as perguntas que se espera que surjam, o vínculo com o conhecimento... São muitas variáveis que não se encerram ao final da aula. Para além de avaliar o desempenho das crianças, há também que se avaliar se cada decisão tomada antes e durante o encaminhamento de cada atividade foi pertinente, o que poderia ter sido diferente, qual o caminho que se seguirá a partir de então.

Nesse cenário, as técnicas antigas para a alfabetização mostram-se extremamente obsoletas e incompletas. Se queremos que os alunos se apropriem do conhecimento, ressignifiquem e realmente tomem para si a tarefa de serem leitores e escritores para o resto de suas vidas, há que se considerar maneiras para que essa aprendizagem seja o mais significativa possível.

Tendo em mente uma nova perspectiva acerca da língua escrita e de suas funções primordiais – registrar, conservar e comunicar –, percebe-se a necessidade das práticas de escrita dentro da escola estarem intimamente vinculadas às que existem na *vida real*. Lerner (2001: 33) aponta que “(...) a língua escrita, criada para representar e comunicar significados, aparece em geral na escola fragmentada em pedacinhos não-significativos”. Para que haja uma aprendizagem imbuída de significado real, faz-se necessário que também as crianças vivenciem situações reais de escrita.

Mais do que aquisição de técnicas, a escrita pressupõe uma aproximação – e posterior apropriação – a procedimentos específicos, que variam de acordo com o gênero textual (conto, poesia, informativo, etc.), o portador (livro, jornal, panfleto, informe, etc.) e também com o interlocutor (colegas de escola, professores, comunidade em geral, autoridades, e assim por diante). Se a escola é o espaço no qual o ser social e cultural pode desenvolver suas potencialidades, é exatamente nela que deve ter a oportunidade de experimentar, exercitar e aprimorar seus procedimentos escritores, ampliando seu repertório à medida que avança na escolaridade.

Assim, desde muito cedo – antes até de se apropriarem da base alfabética – as crianças precisam participar de situações nas quais sejam convidadas a escrever, desde recados e pedidos simples a funcionários do almoxarifado, passando por convites para exposições e, até mesmo, reescrevendo contos conhecidos.

A proposta relatada nos capítulos seguintes é uma dentre tantas propostas possíveis para crianças de seis anos, que ingressam no Ensino Fundamental. Ao reescrever um conto clássico tão conhecido como *Chapeuzinho Vermelho*, não apenas experimentam o papel de escritoras, como também colocam o próprio saber em jogo. Afinal, como parte da sociedade, muitos alunos trazem uma visão de si bastante similar ao senso comum de anos atrás: a ideia de que *crianças não sabem escrever sozinhas*. No entanto, conforme as etapas vão transcorrendo, os pequenos vão se sentindo mais e mais à vontade na posição de *escreventes* e percebem que sim, são mais capazes de manejar a palavra escrita do que poderiam imaginar. Nesse âmbito, não tratamos de desestimular essas incursões pelo universo da escrita com inúmeras marcações nos *erros* que porventura apareçam durante a escrita de próprio punho. Afinal, é por meio do erro construtivo e do desequilíbrio de saberes anteriores que acontece a aprendizagem propriamente dita.

Um progresso no conhecimento não será obtido senão através de um *conflito cognitivo*, isto é, quando a presença de um objeto (no sentido amplo de objeto de conhecimento) não-assimilável force o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resultava inassimilável (e que constitui, tecnicamente, uma *perturbação*). (FERREIRO, 1999: 34)

Não há outra forma de desequilibrar esquemas mentais das crianças que não seja colocando-as em contato com o objeto de conhecimento – nesse caso específico, o texto escrito. Sabe-se, hoje, que os erros não tendem a se fixar. Se não forem desafiadas a escrever, não terão como colocar à prova seus conhecimentos prévios e, por consequência, não terão para onde avançar em seus esquemas cognitivos.

Logicamente, é necessário que esses desafios de escrita sejam passíveis de ser realizados pelos estudantes, de acordo com sua faixa etária e seu repertório anterior. De nada adianta propor a crianças de cinco anos que redijam sonetos quando ainda nem os conhecem; tampouco é viável pedir que crianças de nove anos escrevam crônicas quando nem sequer dominam a arte da ironia *falada*. Por isso é tão importante considerar as características do gênero textual que se pretende propor para os alunos. Quanto mais familiar lhes for, mais elementos terão para *dar conta* da tarefa de escrever por si mesmos.

Especialmente para crianças em fase de alfabetização – ou que recém se apropriaram da escrita convencional –, a tarefa de pensar em quais letras deve usar para grafar cada palavra, por si só, já se traduz num imenso esforço cognitivo. A partir do momento em que, além de controlar *como* devem escrever, também têm de se ocupar da tarefa de criar *o quê* devem escrever, passam a não se concentrar a contento em nenhum dos dois aspectos. Para além de um resultado mais *pobre*, outro resultado possível é a recusa da própria criança em produzir. Surgem, nessa perspectiva, falas tão comuns nas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental como “eu não sei escrever...” ou, então, “eu não consigo”.

Teberosky (2002: 91) aponta alguns aspectos presentes na composição de textos escritos: “a *inventio*, ou geração de ideias, e a *compositio*, ou o modo de colocá-las em palavras”. A autora aponta um terceiro aspecto, geralmente desconsiderado pela suposição de que quem se ocupa da tarefa de escrever um texto já o tem garantido: o *scriptio*, ou seja, tudo o que envolve a palavra escrita propriamente dita, como a caligrafia, a ortografia, a correspondência fonográfica, a separação entre as palavras e a pontuação e mesmo a disposição das palavras na página.

Quando propomos a crianças de seis anos que se ocupem da tarefa de escrever, devemos ter em mente que, por mais que tenham hipótese de escrita alfabética experiente, ainda não dominam a arte do *scriptio*, tanto pela pouca experiência leitora e escritora que seus poucos anos de vida proporcionaram, como também por ainda não terem conhecimento acerca das regras ortográficas e gramaticais que regem nossa língua materna. Dessa forma, em vez de terem de se preocupar com os dois primeiros aspectos destacados por Teberosky, como um

escritor adulto o faria, teriam de se preocupar intensamente com os três aspectos – o que as distanciaria do desafio possível mencionado há pouco.

Ao propor que reescrevam um conto que já lhes é familiar como ouvintes há alguns anos – uma vez que *Chapeuzinho Vermelho* é uma das histórias mais contadas pelos pais e também uma das que conta com maior quantidade de edições e variedade de versões – a *inventio* já lhes está garantido. Assim, conseguem se concentrar no *compositio* e no *scriptio*, o que já corresponde a um desafio nada desprezível para esta etapa da escolaridade.

Siro (2008: 206) justifica a utilização de reescrita de conto conhecido com dois apontamentos centrais:

- Se trata de historias muy conocidas desde la tradición oral que en el caso de la producción escrita liberan a los alumnos de la carga cognitiva de inventar argumentos y personajes verosímiles. (...)

- Los personajes de las historias tradicionales son arquetípicos y, por lo tanto, representan características polares. Se trata de personajes crueles o bondadosos, astutos o ingenuos, autoritarios o dóciles... Personajes que, en general, no experimentan contradicciones ni actitudes ambiguas.

É válido considerar que reescrita, tal como a concebemos no presente trabalho, não significa *cópia fidedigna* ou mera reprodução de um modelo previamente selecionado. Uma reescrita conta, sim, com um texto-fonte criteriosamente escolhido; mas que será *estudado* pelas crianças, analisado, esmiuçado, para, *a posteriori*, ser escrito novamente por elas. Dessa forma, a essência e as ideias estão garantidas pelo texto-fonte, mas a escolha das palavras e a maneira de relatar a narrativa ficam completamente a cargo de cada agrupamento de trabalho. Reescrever implica conhecer e analisar, *imitando* o comportamento escritor de profissionais da redação escrita, com vistas à aproximação dos procedimentos utilizados por este profissional.

Desta forma, ao solicitar a crianças de seis anos que reescrevam um conto de fadas, por exemplo, espera-se que se apoiem em um modelo de escritor competente para produzirem, elas mesmas, textos adequados e coerentes. A estrutura canônica de um conto de fadas amplia a possibilidade de que realmente se aproximem da estrutura, uma vez que esta já lhes é familiar há tempos – considerando-se que, comumente, as crianças pequenas são ouvintes deste gênero, tanto no ambiente familiar como no escolar.

Para escritores inexperientes, ter um conto com relação temporal linear, poucos personagens e um narrador onisciente – que acompanha todo o desenrolar factual da trama – torna mais possível a tarefa da reescrita. Afinal, a relação causa-consequência está presente em cada episódio, encadeando a história sem sobressaltos – tal como costumam relatar fatos em seu cotidiano. O *compositio*, nesse âmbito, tem um desenvolvimento mais fácil, justamente por sua organização convencional e previsível, além de uma estrutura bastante explícita.

Ao analisar o texto-fonte previamente à textualização propriamente dita, também criamos condições para que as crianças não apenas se recordem da ordem dos episódios e dos acontecimentos neles compreendidos. Incitamos as crianças, também, a citar os mesmos termos, sobretudo os peculiares a contos clássicos (como, por exemplo, “era uma vez...”) e se utilizar de um vocabulário mais *formal*, mais pautado na norma culta da escrita e, conseqüentemente, mais distante da oralidade.

Essas análises perpassam e transpassam, também, a concepção que norteia também o trabalho com a leitura – e, mais especificamente, o trabalho com a leitura de textos literários. No momento em que ler transcende apenas o *decodificar*, abre-se espaço para outras formas de leitura, alternando momentos em que as crianças não apenas tenham que ler individualmente, mas também entre seus pares e, até mesmo, oportunidades em que escutem a leitura feita pelo professor. Esse momento de *ouvir* é de suma importância para a formação de um leitor – tanto por ter bons modelos para se apoiar, quanto para se *encantar* com as histórias, quando falamos em leitura de contos... Quando não têm a tarefa de tentar ler por si mesmas, as

crianças pequenas podem perceber melhor as minúcias de uma narrativa e, por consequência, realizar análises literárias bastante refinadas acerca de características de personagens, descrições de ambientes e ações, o papel que o narrador representa nessa trama específica, estabelecer relações entre a história que estão a escutar e outras que já conhecem.

Considerando todas essas análises possíveis, e mais o fato de que, escutando *juntos* uma mesma narrativa e *juntos* conversando sobre ela, cada vez mais as crianças vão-se inserindo numa comunidade de leitores, na qual podem compartilhar suas impressões, seus questionamentos e seu percurso leitor. Dessa forma, favorecemos a formação de um leitor num sentido mais amplo.

As crianças são leitoras de literatura desde muito pequenas. A partir do momento em que começam a ouvir histórias contadas por seus pais e, posteriormente, nas rodas de leitura na educação infantil, os pequenos começam, ainda que intuitivamente, a construir regularidades acerca das narrativas. Gostam de ouvi-las muitas vezes, de conversar sobre elas e de reproduzi-las em brincadeiras. Estabelecem relações entre as ações e o caráter dos personagens, que vão se aprimorando e se tornando mais sofisticadas à medida que crescem e conhecem outras histórias.

COLOMER (2007) aponta, em sua obra, que o objetivo primordial da educação literária – não apenas a que encontramos na escola, mas de uma forma mais abrangente – está relacionado à construção da pessoa, que compara e confronta a atividade humana atual com a de gerações anteriores, utilizando como parâmetro o legado obtido pela *linguagem*. Em se tratando de uma construção, já se pode inferir que é processual, e nunca estará acabada.

À primeira vista, não caberia que *Chapeuzinho Vermelho*, conto tão conhecido pelas crianças, precisasse ser foco de uma leitura compartilhada e de discussões dessa natureza. Afinal, já conhecem a narrativa de memória e, possivelmente, até participaram de jogos simbólicos sobre elas. Entretanto, se buscamos análises refinadas acerca dos estados mentais de personagens; ou, ainda, se propomos que reescrevam essa narrativa e esperamos que o façam com descrições detalhadas de ambientes e mantendo uma estrutura fidedigna. Essas sessões de *leitura compartilhada*, na qual as crianças conversam sobre a obra que escutaram com intervenções previamente pensadas pelo professor, tornam-se primordiais.

Apesar de tratarmos separadamente a leitura da escrita no momento de discorrer acerca da aprendizagem das crianças, é relevante destacar que, em todas as atividades que propomos com as práticas de linguagem, tal dicotomia não se encontra presente. Se analisarmos a proposta de reescrever o conto Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, podemos tornar perceptíveis tais interfases: é preciso ler para conhecer profundamente a história; tomar notas do que se discute durante as leituras, a fim de recuperar no momento da escrita; textualizar o conto; ler enquanto escreve, para revisar o discurso e aspectos notacionais.

Uma proposta de trabalho com a linguagem é muito mais abrangente do que pode aparentar. Enquanto leem – ou escutam – literatura, as crianças aprendem muito sobre a língua que se escreve. E, enquanto escrevem, também colocam em jogo seus conhecimentos acerca do literário, considerando que, necessariamente, devem se aproximar dos *bons modelos* e tomar para si a tarefa de uma redação adequada ao propósito comunicativo. Assim, analisar, comparar e formular ou reformular saberes são atividades mentais constantes que se articulam com uma única finalidade: a formação de um usuário competente da língua de uma forma global.

2. Reescrevendo Chapeuzinho Vermelho no 1º ano: uma experiência prática

As crianças que participaram da experiência a seguir relatada compunham uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental da Escola da Vila, com idade entre seis e sete anos, no período compreendido entre maio e setembro de 2010. De modo geral, tratava-se de um agrupamento bastante heterogêneo de crianças no que diz respeito à aquisição da base alfabética. À época

das etapas iniciais, dos vinte e oito meninos e meninas, onze crianças estavam em níveis conceituais de escrita não-alfabéticos (uma em nível pré-silábico; quatro em nível silábico com valor sonoro convencional; seis em nível silábico-alfabético)¹. Essa heterogeneidade também era verificada nos aspectos da construção do discurso, tais como preocupação com organização temporal dos fatos, utilização de conectivos (então, depois, e...) em vez das marcas de oralidade *aí* e *daí*, e emprego de uma linguagem mais *formal*, ou seja, mais próxima da que encontram nos livros. Dessa forma, pudemos contar com experiências mais enriquecedoras, uma vez que o intercâmbio de saberes, hipóteses e dúvidas foi uma constante no decorrer de todo o trabalho.

O fato de contarmos com uma turma numerosa igualmente nos foi proveitoso, tanto no trabalho com as próprias crianças como para uma posterior análise e avaliação do projeto como um todo. Afinal, a diversidade de experiências advindas de uma mesma proposta, dentro de uma mesma sala de aula, propiciou olhares mais refinados quanto à validade de determinados encaminhamentos – repensando, assim, quais poderiam ser aprimorados, reformulados ou mantidos.

2.1. Escolha das versões

Devido à grande quantidade de versões do conto escolhido no mercado editorial, a equipe de orientadoras e professoras do 1º ano se reuniu para definir um *corpus* de leitura comum a todas as salas. Os critérios utilizados para essa escolha englobavam a linguagem utilizada e a complexidade das ilustrações. Tal como explica Siro (2008, p. 190), “*descartamos versiones que alteraran el mundo creado de los cuentos con intromisión de detalles o giros lingüísticos contemporáneos*”.

Chegamos, assim, a um *rol* comum de títulos que seriam lidos com as crianças, com versões para o conto escrito pelos Irmãos Grimm e também por Charles Perrault. Priorizamos as obras cuja linguagem utilizada fosse bastante cuidada, bem como a riqueza estilística do relato. Tendo em vista que o objetivo dessas leituras era promover discussões acerca da narrativa em si, era primordial que todas as versões eleitas estivessem bastante próximas da maneira escrita pelos autores originais.

A versão escrita por Perrault foi utilizada com vistas a fomentar discussões e comparações literárias com a escrita por Wilhelm e Jacob Grimm, mas não como fonte para a reescrita em si. Essa preferência legitima-se pelo fato da segunda opção ser a que mais comumente circula por rodas de história na Educação Infantil – na qual a menina e sua avó são salvas no final –, além de ser mais descritiva com relação aos ambientes e estados mentais dos personagens e ter episódios mais longos, tornando o desafio da reescrita ainda mais complexo.

2.2. Situações de leitura

Inicialmente, apresentamos a proposta à turma: reescrever o conto *Chapeuzinho Vermelho*, parte em grupos e parte em duplas, compondo livros que circulariam pelas turmas de Educação Infantil. Dessa forma, garantiu-se a justificativa da proposta às crianças, que contavam com um destinatário final *real* para suas escritas. Não apenas se sentiriam mais motivados em suas produções, mas também ficariam mais comprometidos com o resultado final, uma vez que seus livros seriam, de fato, lidos por outras pessoas.

O esclarecimento da proposta nesse momento justificou, para as crianças, as recorrentes leituras de um conto que já lhes é tão conhecido. Durante todo o tempo, tinham em mente que não deveriam estar atentos *apenas* à história em si, uma vez que esta já lhes era bastante familiar. Precisavam prestar atenção aos detalhes, à forma como o relato estava sendo narrado, embora não utilizassem essa terminologia.

Em virtude da análise literária ser um dos objetivos do projeto, as sessões de leitura e discussão das versões eleitas foram primordiais, propiciando momentos de reflexão acerca das

¹ Classificação utilizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em sua obra *Psicogênese da Língua Escrita* (ARTMED, 1999), quanto à aquisição da base alfabética em suas produções escritas.

semelhanças e diferenças entre as versões contadas por Perrault e pelos Irmãos Grimm, com o intuito de aprofundar a visão leitora das crianças. Um dos principais focos foi o episódio no qual Chapeuzinho Vermelho e o lobo se encontram na floresta. Relendo trechos das duas versões, e observando os dois ao mesmo tempo em quadro projetado por *data show*, tínhamos como intuito que as crianças percebessem o quanto o lobo *criado* por Grimm era sedutor no momento em que enche os olhos da ingênua menina com os encantos do bosque – traço de personalidade que não aparece no lobo de Perrault. Ainda que não utilizassem a palavra *sedução*, a diferença entre os personagens dos diferentes autores ficou bastante clara. As crianças do primeiro agrupamento diziam que o lobo dos Grimm “sabia enganar melhor”; as do segundo, que “na história dos Grimm, dava pra perceber melhor que o lobo era muito esperto”. No terceiro agrupamento, uma das crianças trouxe uma hipótese ainda mais refinada: “eles contaram como era o bosque com muitos detalhes; daí o lobo podia usar a beleza do bosque pra distrair a menina”.

Também analisamos o começo da história, no qual a personagem Chapeuzinho Vermelho e o motivo de seu peculiar apelido eram apresentados. Tínhamos como intuito que percebessem que havia mais explicações sobre os personagens em uma versão do que na outra. Seguindo essa mesma linha, conversamos sobre a maneira como o bosque e a casa da avó eram apresentados, para que centrassem a atenção na diferença entre uma descrição mais detalhada – que era o que buscávamos na reescrita – e outra mais sucinta. A razão didática dessas análises centrava-se na possibilidade de, tendo tornado observáveis os elementos que tornavam o relato da narrativa mais *rico* na versão dos Irmãos Grimm, teriam mais recursos disponíveis no momento de produzirem suas reescritas, especialmente no momento de caracterizar personagens e ambientes.

Essas reflexões sobre a obra lida, para além da formação de leitores de literatura, igualmente apontavam para a formação de escritores nos momentos em que a turma foi convidada a analisar a linguagem utilizada e a forma como a história foi desencadeada, bem como as soluções encontradas pelos autores para realizar substituições lexicais e descrever personagens.

A título de ilustração, encontra-se abaixo transcrito um excerto da conversa inicial sobre as diferenças entre a versão escrita por Perrault e por Grimm. Para as crianças, é bastante incomum que duas histórias com tantas semelhanças – o mesmo título, os mesmos personagens e a mesma sucessão de episódios – possam ter finais tão distintos. A morte da menina e da avó, na versão de Perrault, foi muito inquietante para a turma, e eles realmente acreditavam que a história “estava incompleta”. Foram necessárias duas leituras, de dois livros diferentes, para que se convencessem de que o autor realmente havia escolhido esse final.

Professora – Por que vocês acham que Perrault escolheu esse final?

Criança 1 – Para não ficar igual ao dos irmãos Grimm...

Criança 2 – Mas você não lembra (sic) do que a Clau falou? Essa versão veio primeiro, foi o Perrault que escreveu antes deles.

Criança 3 – O final é triste porque a Chapeuzinho conversou com o lobo e ela não devia. Ela mereceu ser comida.

Criança 4 – É! Ela não ouviu a mãe, não obedeceu à mãe. Ela saiu da estrada e conversou com o lobo, e não devia.

Professora – Então vocês acham que o autor escolheu esse final porque Chapeuzinho foi desobediente?

Criança 5 – Eu acho que foi para dar uma lição nela.

Criança 6 – Para quem desobedece ter um castigo.

Professora – Os Irmãos Grimm encontraram uma solução diferente para o desfecho da história...

Criança 2 – É porque eles ficaram com peninha dela...

Criança 7 – Eu acho que o Perrault assustava as criancinhas e os irmãos Grimm fizeram um final mais feliz por causa disso!

Discutiui-se em equipe a necessidade de situarmos as crianças quanto ao contexto histórico no qual esses contos foram concebidos e ao público que originalmente se destinava – adolescentes e adultos. Conhecer particularidades sobre o texto que estavam a analisar ampliou o olhar das crianças sobre a versão de Perrault, por exemplo, que vinculavam a uma “história de terror”. Também o final mais ameno idealizado pelos irmãos Grimm pôde ser melhor compreendido, uma vez que, ao contrário da versão na qual Chapeuzinho Vermelho e sua avó são mortas pelo lobo, a intencionalidade é ser tão *moralizante* quanto a primeira, porém pelo *estímulo positivo* – assim, a menina merece ter um final feliz por ter *aprendido a lição*.

Após cada situação de leitura, as crianças tinham um espaço para expressar suas próprias opiniões acerca da obra. Nesse momento, observações tais como a que consta no título desse subitem não tinham lugar, pois já era sabido que o conto agradava à turma. Por essa razão, sentiam-se *obrigadas* a buscar outros recursos para justificarem suas impressões, ampliando o repertório argumentativo. Já não estavam mais *presos* ao “gostei” e “não gostei”, mas relacionavam a versão que acabavam de ouvir a outras já lidas, comparavam atitudes dos personagens, palavras utilizadas, diferenças no que Chapeuzinho Vermelho havia levado à avó – em algumas versões, leva vinho e bolo; em outras, pão; doces; pote de manteiga, etc. – e como levava – havia textos cujos quitutes eram transportados numa cesta; em outros, no próprio avental da menina. Todas essas discussões levavam a turma a se apropriar cada vez mais da narrativa, atribuindo-lhe significados novos e mais elaborados, por meio de um intercâmbio de opiniões e impressões com todo o grupo-classe.

(...) falar sobre livros com as pessoas que nos rodeiam é o fator que mais se relaciona com a permanência de hábitos de leitura, o que parece ser uma das dimensões mais efetivas nas atividades de estímulo à leitura. (COLOMER, 2007, p.143)

Dessa forma, muito se contribuiu para a formação de uma *comunidade de leitores*, na qual não apenas se lê ou ouve os textos, mas na qual se conversa acerca de aspectos vinculados ao literário. As crianças são alçadas a outro patamar de interpretação, e podem se beneficiar de competências de seus colegas para construir novos significados, compreendendo mais e melhor a obra em questão.

É comum nas produções de crianças desta faixa etária que haja uma exaustiva repetição dos nomes de personagens ao iniciar cada frase ou cada episódio do conto. Apesar de serem ouvintes experientes de contos canônicos, são escritores iniciantes, e uma produção de mais *fôlego* requer a utilização de conectivos e recursos linguísticos que deem conta da coesão textual – e que crianças de seis e sete anos não dominam, tampouco os conhecem a ponto de utilizá-los de forma adequada.

Por essa razão, observar de forma mais apurada as soluções encontradas pelos autores para realizar as substituições lexicais fez-se importante, com vistas a ampliar o repertório das crianças no momento da produção de suas versões. O levantamento de palavras e expressões utilizadas pelos autores para caracterizar os personagens principais – Chapeuzinho Vermelho e o lobo – foi transformado em listas, textos intermediários, que poderiam ser utilizados como referência no momento da textualização e/ou da revisão. Tal como na experiência vivenciada por Siro (2008:192), “*la ventaja que aportaron los cuadros colectivos (sintetizados en una página) fue que los alumnos podían recuperar, a través de un “golpe de vista”, las opciones de caracterización de los personajes entre versiones*”. As listas foram compostas pelas crianças – com todo o grupo-classe disposto em semicírculo, de modo a visualizar o telão no qual era projetada imediatamente a escrita da professora – e permaneceram no mural da sala durante todas as etapas do projeto, a fim de servirem como apoio tanto no momento da textualização como durante todo o processo de revisão. Dessa forma, teriam uma fonte de

consulta visível sempre que houvesse a necessidade de uma substituição lexical. Apesar de a professora ter sugerido às crianças que completassem a lista com outras palavras ou expressões que considerassem pertinentes, a lista permaneceu inalterada até o final do projeto. Aos seis anos, as crianças já são capazes de perceber que a história escrita num livro não necessariamente corresponde à realidade. Por esse motivo, se tornam possíveis discussões nas quais precisem atuar como leitores de ficção e, principalmente, distanciando-se dos personagens como seres criados pelo autor ou autores da narrativa.

Duas perguntas, sugeridas por Mirta Castedo em supervisão à equipe docente da Escola da Vila em 2010, dispararam uma conversa relevante quanto a diferentes pontos de vista dentro da história: “*Por que Chapeuzinho Vermelho não se dá conta das intenções do lobo, e nós sim? E por que a menina não sabe as mesmas coisas que o narrador?*”. Essas respostas não estão explícitas no texto, e requerem uma análise tanto do estado mental das personagens – o lobo é um personagem *multifacetado*, astuto, que consegue fingir docilidade enquanto elabora planos para devorar a menina e sai avó; Chapeuzinho Vermelho é uma menina ingênua, capaz de confiar em qualquer ser. Certamente as crianças não chegaram a análises refinadas e com termos técnicos, e nem era esse o propósito. A seguir, uma transcrição de trecho dessa conversa.

Professora – Por que a Chapeuzinho Vermelho não percebeu que o lobo era mau, e nós, sim?

(Passam um tempo a pensar)

Professora – Diz no texto que o lobo é malvado?

Algumas crianças – Sim!

Criança 1 – Na história diz que ele era uma fera, que era esperto e mau.

Criança 2 – Também diz que o lobo queria comer a vovó e a Chapeuzinho de sobremesa.

Professora – Se nós sabemos, por que, então, a Chapeuzinho não conseguiu perceber?

Criança 3 – Porque ela era bobinha!!!

Criança 4 – Não, é porque ela acreditava em todo mundo...

Criança 5 – Ela não obedeceu a mãe dela. A mãe disse que não era para ela conversar com o lobo, e ela fez mesmo assim.

Criança 1 – (grita de repente) Eu sei por que ela não percebeu!

Professora – Você pode explicar para nós?

Criança 1 – É que ela “mora no livro”... Ela não sabe o que está acontecendo na história porque ela está na história!

Criança 6 – É verdade!!!

Criança 7 – E quem conta a história não estava lá com ela pra contar que o lobo era mau, não é, Clau?

Com esta conversa, as crianças puderam colocar em xeque sua primeira observação: a de que a menina não sabia que o lobo era mau “porque era bobinha”, e nós sabíamos “porque éramos mais espertos”. Conseguiram se distanciar do texto e, mesmo sem a utilização dos termos *personagem* e *narrador*, aproximaram-se bastante das definições de cada um. Também mais uma vez puderam pensar na caracterização dos estados mentais de personagens para além da utilização de adjetivos e locuções adjetivas, utilizando-se de informações presentes nas falas do narrador; o que se infere ao ler diálogos; ou, ainda, quando as intenções são explícitas por meio de monólogo interior. Foi uma oportunidade muito propícia para começarmos a pensar nas melhores maneiras para escrevermos o encontro de Chapeuzinho com o lobo no bosque, de modo a deixar claro para os leitores as intenções do lobo.

Si no da a conocer al lector sus planes, se desdibuja su astucia; si los hace explícitos al dialogar con Caperucita Roja, deja de ser astuto. Por eso ES particularmente interesante analizar de qué manera logran los niños elaborar discursivamente este episodio. (Idem. 2008:108)

Essa tomada de consciência das razões pelas quais os leitores têm mais informações sobre os eventos do que os personagens que *vivem* a história é de suma importância, também, para que consigam se situar, posteriormente, como escritores do conto, compreendendo o papel do narrador como *quem tece* a narrativa. Da mesma forma, trouxe a oportunidade de voltarmos à conversa acerca da caracterização dos personagens principais, ampliando ainda mais a discussão sobre recursos linguísticos favoráveis à caracterização do lobo e de Chapeuzinho Vermelho, de forma que seus leitores compreendessem as razões pelas quais o *vilão* consegue tão facilmente enganar a menina.

Todas essas discussões trouxeram benefícios, portanto, à formação das crianças enquanto leitoras de literatura e, também, escritoras. Ao mesmo tempo em que analisavam a obra, também ampliavam, por consequência, o próprio repertório de recursos a utilizar durante o processo de textualização.

2.3. Situações de escrita e revisão

A culminância das análises literárias aconteceu no momento do *planejamento* do texto, quando as crianças se voltaram exclusivamente à versão escolhida para a reescrita. Nesta etapa, o principal objetivo era a organização dos episódios do conto, ou, como falado à turma, das partes da história que não poderiam ser *esquecidas*.

Neste momento, as crianças tenderam a contar todo o episódio, literalmente *ditando* a história para o professor – o que é natural, visto que não têm experiência nesta tarefa do escritor. Como a grande maioria da turma se aproximava pela primeira vez de um momento específico, no qual precisavam dar conta de planejar para depois textualizar, coube à professora a tarefa de sintetizar tais informações em poucas palavras, mas que de fato centralizassem o que escrever. Frases curtas, que os remetessem imediatamente aos episódios – afinal, se os detalhes não ficassem restritos ao momento da produção propriamente dita, as crianças fariam duas vezes a mesma tarefa, e este não era o propósito do planejamento.

Enquanto sintetizava as falas das crianças, a professora se tornava um modelo para a turma, que por sua vez teve a oportunidade de compreender melhor para quê planejar e como fazê-lo em situações de escrita futuras. Abaixo, o planejamento do grupo que analisamos.

PLANEJAMENTO DA REESCRITA DE CHAPEUZINHO VERMELHO

- 1- EXPLICA COMO A AVÓ AMA A CHAPEUZINHO
- 2- A MÃE PEDE QUE CHAPEUZINHO LEVE AS COISAS PARA A AVÓ
- 3- O LOBO APARECE
- 4- O LOBO ENGANA A CHAPEUZINHO
- 5- O LOBO CHEGA À CASA DA AVÓ E COME A AVÓ
- 6- CHAPEUZINHO COLHE FLORES
- 7- CHAPEUZINHO CHEGA À CASA DA AVÓ E COMEÇA A PERGUNTAR
- 8- O LOBO COME A CHAPEUZINHO VERMELHO
- 9- DEPOIS ELE DESCANSA, RONCANDO MUITO ALTO
- 10- CAÇADOR OUVE O RONCO DO LOBO
- 11- ELE SALVA CHAPEUZINHO VERMELHO E A AVÓ
- 12- CHAPEUZINHO COLOCA PEDRAS GRANDES NA BARRIGA DO LOBO
- 13- LOBO MORRE
- 14- TODOS VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE, MENOS O LOBO

Analisando posteriormente, o planejamento acima poderia ser ainda mais sintético, com entradas como “explicação de como a avó ama a chapeuzinho”; “pedido da mãe”, “morte do lobo”, “final feliz para quase todos os personagens”. Trata-se, aqui, da importância do planejamento estar o mais distante possível de frases que poderiam ser utilizadas durante a

textualização, de modo que as crianças o tenham apenas como fonte de consulta para a ordem dos episódios – mas sem tirar delas a tarefa de recuperarem, por si mesmas, todos os detalhes da narrativa em questão.

Após a produção do planejamento, iniciou-se o processo de *textualização*, ou seja, o momento no qual os agrupamentos reescrevem o conto tal como foi escrito pelos autores da versão eleita – neste caso específico, a versão de *Chapeuzinho Vermelho* produzida pelos Irmãos Grimm.

Por mais simples que possa parecer à primeira vista, realizar uma reescrita da forma mais próxima possível do modelo, nesta etapa da escolaridade, é bastante árduo, considerando-se que implica não apenas no domínio da base alfabética, mas também ao respeito à estrutura narrativa original, considerando a linguagem típica aos contos de fada.

Para que as crianças se aproximem progressivamente das instâncias dos procedimentos escritores, a opção didática da experiência aqui relatada divide a tarefa da textualização em dois momentos distintos: reescrita coletiva da primeira parte do texto – do início do conto até o momento em que Chapeuzinho Vermelho chega à casa da vovozinha –, com os alunos atuando como *ditantes* e a professora como escriba; e, em duplas, da parte restante, com os componentes do agrupamento se revezando entre as duas tarefas – ditar e escrever.

Trabalhar em agrupamentos em situações de produção de texto não é uma proposta comumente realizada em turmas de crianças tão pequenas. No entanto, esta é uma prática defendida na escola em que se realizou este projeto. Segundo experiência semelhante realizada por Teberosky (2009: 62), três aspectos constatados justificam a realização de propostas de escritas em agrupamentos:

1. A escrita coletiva não só é possível, mas é enriquecedora do ponto de vista da aprendizagem, porque permite a realização de atividades diversas e que supõem atividades lingüísticas diferentes.
2. Costuma ocorrer uma distribuição das tarefas implicadas na atividade e uma responsabilidade pela sua realização.
3. O nível dos resultados coincide com o nível de realização individual do membro mais avançado do grupo.

Escrever em parceria amplia as possibilidades de produção das crianças, uma vez que podem contar com as opiniões, com os saberes e as ideias de outros. Dessa forma, a produção de um conto longo como Chapeuzinho Vermelho tornou-se possível para meninos e meninas de seis anos, mesmo para aqueles que não tinham conhecimentos consolidados acerca da base alfabética.

A observação do modelo escritor do professor, aliada à participação em discussões sobre a melhor maneira de reescrever cada parte da história, tratou de instrumentalizar crianças pequenas para que pudessem dar conta de cuidar da tarefa em duplas com mais aproximação dos procedimentos adequados.

Com vistas a potencializar esta aproximação, os vinte e oito alunos da turma foram separados em três agrupamentos, formados no intuito de garantir a heterogeneidade de saberes, tanto do ponto de vista do código alfabético, quanto de análise do discurso e fluência oral. Cada agrupamento – dois com dez e outro com oito alunos – produziu a sua própria versão da reescrita, a partir da recuperação do texto-fonte, recorrendo ao planejamento coletivo sempre que necessário.

Nos momentos de escrita, as crianças ficaram dispostas em semicírculo, sentadas de frente para a tela do projetor, enquanto a professora estava ao computador, digitando em tempo real o que as crianças lhe diziam. A escolha da utilização de um processador de texto em detrimento de papéis e canetas deu-se com o propósito de evitar possíveis interferências à análise por conta de dificuldades caligráficas ou de distribuição do texto no corpo da página.

À professora, nessa ocasião, não couberam intervenções no sentido de fazer sugestões ou, até mesmo, de pontuar o texto – uma vez que a pontuação seria posterior foco de análise na

revisão. A principal *tarefa*, além de escrever o que as crianças lhe ditavam, era intervir para que todos os componentes do agrupamento participassem ativamente, dizendo-lhe o que escrever ou sugerindo modificações que aprimorassem o que os colegas ditavam.

Uma vez que a professora tomou a tarefa de ser a escriba do trecho em grupos, todas as instâncias de revisão centraram-se em aspectos do discurso. A situação inicial foi o que chamamos de *revisão de ler*, e se tratava essencialmente de garantir que o texto contivesse todos os episódios do original, além de, nesse caso, ser o momento no qual as crianças procuraram substituir termos ou expressões que não condiziam com o gênero textual em questão por outros mais adequados.

A esta leitura seguiu-se mais uma revisão, na qual os agrupamentos foram convidados a substituírem palavras ou expressões que apareciam muitas vezes no texto. A utilização de recursos tecnológicos, nesse momento, favoreceu a percepção das crianças que ainda não haviam se incomodado com o fato de haver muitas vezes, por exemplo, o nome da personagem Chapeuzinho Vermelho no corpo do texto. Projetando o texto digitado no telão, a professora destacou com a cor amarela os locais nos quais estavam palavras repetidas a serem substituídas – conforme as crianças modificavam algumas e mantinham outras, a professora retirava o destaque de cor, sinalizando aos pequenos quais etapas já haviam cumprido.

Finalizando o processo de revisão dessa primeira etapa, os grupos tiveram a oportunidade de ler textos uns dos outros, deixando *dicas* para aprimorar o texto. Os autores puderam optar por acatar ou não as sugestões dos colegas. Para finalizar, a professora agregou a pontuação faltante, *limpou* todas as marcas de revisão e enviou ao Centro de Processamento de Dados, onde o texto foi formatado e impresso para compor cada um dos livros das duplas.

Logo após a produção em grupos, as crianças deram prosseguimento à reescrita do conto *Chapeuzinho Vermelho* a partir do ponto em que a personagem menina chega à casa da avó; dessa vez, agrupadas em duplas. Intentou-se que nenhum agrupamento tivesse crianças com hipóteses muito parecidas, de modo a facilitar o intercâmbio de saberes. Entretanto, tal heterogeneidade não poderia ser *gritante* a ponto de um parceiro *anular* o outro, fosse por ter conhecimento mais consolidado acerca da base alfabética, fosse por ser muito mais articulado do ponto de vista discursivo. A formação dessas duplas foi uma tarefa que demandou um trabalho importante de observação por parte da professora, justamente por se tratar de um equilíbrio tão delicado.

A proposta de reescrita constituiu um grande desafio para as crianças, que pela primeira vez se deparavam com uma produção tão extensa. Por esse motivo, os componentes da dupla se revezaram, durante a textualização, entre as tarefas de ditar e escrever o conto. Como também esta foi a *estreia* em que trabalhavam em parcerias numa escrita mais longa e trabalhosa, as crianças participaram de conversas sobre como trabalhar em parceria, que precederam ao trabalho com a reescrita propriamente dita.

Quando falamos de intervenções durante o momento da textualização na qual as crianças escrevem *de próprio punho*, necessariamente devemos mencionar, também, o apoio oferecido pela professora no que concerne à escrita das palavras. Importa destacar que, em se tratando de crianças que estão ingressando no 1º ano do Ensino Fundamental, não se intenta que escrevam de acordo com a ortografia vigente. Como desconheciam as regras da língua escrita, não teriam condições para analisar a grafia correta das palavras. No entanto, escrever corretamente é uma preocupação para as crianças pequenas, especialmente pelo fato de saberem que seus livros serão lidos pelas professoras da Educação Infantil. Assim, foi bastante comum, ao observarmos as produções em curso, que as crianças conversassem entre si para tirar dúvidas ou tentar chegar a consensos acerca das letras que deveriam usar.

A fim de garantir a continuidade da fluência escritora, a professora optou por informar a grafia correta às crianças, sempre que perguntassem. Quando, por exemplo, uma dupla questionou se a palavra *aproximando* se escrevia com S, C “ou outra letra”, a professora

contou às meninas qual a letra correta a utilizar. No entanto, quando se tratava de uma palavra de uso recorrente, ou se as crianças que compunham a parceria não tinham hipótese de escrita alfabética, outras intervenções eram realizadas, de acordo com a prática comumente observada nessa instituição. Em casos dessa natureza, a professora pergunta às crianças se sabem de alguma palavra que possa ajudá-las a escreverem o que pretendem. Uma dupla de meninos em hipótese de escrita alfabética muito recente perguntou, em determinado momento, como poderiam escrever a parte sonora inicial da palavra *enxergar* (en). A professora perguntou se havia alguma palavra que poderia ajudá-los e, após pensarem por alguns instantes, um dos meninos pediu-lhe que escrevesse a palavra *índio*. Com essa informação, produziram *inchejar* (aludindo o uso do CH à semelhança com a parte sonora inicial de Chapeuzinho).

Em outra oportunidade, uma dupla de meninos com hipótese silábico-alfabética não conseguia chegar a um acordo sobre a escrita da palavra *casa*. A professora, então, decidiu intervir, sugerindo que procurassem na lista de atividades do dia, que estava escrita na lousa, onde estava escrito *lição de casa*. Como se tratava de uma expressão que lhes era bastante familiar, ainda que não fossem leitores *convencionais*, localizaram a palavra rapidamente, resolvendo o impasse e retornando à produção.

Ainda sobre intervenções, cabe também mencionar que, algumas vezes, as crianças que não tinham uma fluência leitora garantida pediam à professora que lesse o que haviam produzido até então. Essas crianças, na verdade, tinham bastante clareza do que queriam escrever, apesar de dizerem, na maioria das vezes, que precisavam de ajuda para descobrir “o que ainda precisavam contar”. Tal afirmação pode ser feita pelo fato de, tão logo a professora concluir a leitura, em todas as ocasiões as crianças imediatamente retomaram a produção.

Esta, talvez, tenha sido a etapa mais trabalhosa do projeto, em todos os sentidos. Afinal, as crianças precisaram imprimir um ritmo de escrita com o qual ainda não haviam se deparado. Além disso, coube à professora gerenciar seu olhar, de modo a acompanhar o trabalho de cada dupla meticulosamente – apenas dessa forma poderia avaliar os resultados e planejar suas intervenções nos momentos de revisão. Ao mesmo tempo, foi talvez o momento mais encantador do trabalho. O momento no qual *se materializou* tudo aquilo que foi discutido, pensado, analisado e idealizado até então.

Após o término da escrita em duplas, as crianças entraram em férias. Esse “tempo de descanso” teve papel fundamental para que a turma pudesse se distanciar de seus textos, deixando um pouco *de lado* o papel de escritores e assumindo o ponto de vista de leitores. Caso comesçassem o processo de revisão logo em seguida à escrita, talvez não conseguissem se desvincular de suas reescritas a contento, e, por consequência, não dariam conta de aprimorar suas produções.

Previmos várias instâncias de revisão. Tais situações foram propostas desde a convicção didática de seu valor não apenas em termos de instâncias de melhoramento das produções, mas como um cenário privilegiado e necessário da aprendizagem da prática de revisão em si. (Siro, 2008, p, 193)

Em se tratando de uma série na qual a aquisição do princípio alfabético é um dos focos principais, as revisões nas reescritas em duplas trazem algumas propostas nas quais as crianças pensem sobre a escrita das palavras. Ao contrário do trecho em grupos, não são feitas no computador, mas sim redigidas à mão. Por esse motivo, para além de revisarem conforme os encaminhamentos da professora, também precisavam de apoio para se aproximarem de *marcas de revisão*, tais como asteriscos, chaves e anotações. Tal demanda torna este momento um pouco mais *delicado* e trabalhoso – a professora precisa se sentar ao lado de cada dupla, pelo menos na primeira revisão, para apoiar de forma satisfatória. Assim, a primeira revisão em duplas também se trata de uma *revisão de ler*, na qual o adulto assume o papel de leitor e

as crianças, autores-ouvintes, têm mais condições de perceberem, inicialmente, uma possível omissão de episódios.

Às crianças, a professora contou que leria seus textos e que deveriam prestar atenção às “partes que faltam”. Nesse momento, alguns alunos, espontaneamente, sugeriram que ficassem próximos ao planejamento coletivo – assim, poderiam consultá-lo mais facilmente. Outras crianças, ao ouvir a leitura, não identificaram falhas na recuperação de algum episódio. Nesses casos, a professora sugeria uma volta ao planejamento e realizava nova leitura da produção da dupla. Esses dois encaminhamentos foram suficientes para que todos conseguissem aprimorar suas reescritas nesse sentido.

Analisando as produções, percebeu-se que algumas duplas não tiveram dificuldade para recuperar o trecho completo do conto. Essas passavam diretamente ao próximo foco de revisão: a coesão do discurso. Nessa instância, as crianças deveriam prestar atenção à maneira como a história estava redigida, ou seja, se não percebiam “nada de esquisito”. Como ouvintes experientes desse conto, identificavam com facilidade as *quebras* no discurso, repetição de episódios e falta de conectivos. Nesse momento, a professora atuou mais fortemente como modelo para as crianças, mostrando formas de marcar as modificações e inserções em seus textos. Por isso, *narrava* os procedimentos que fazia – colocando asteriscos para remeter à parte a ser inserida e sublinhando partes a serem modificadas ou suprimidas, por exemplo. Cabe ressaltar que todas as duplas passaram por essa etapa de revisão, embora em momentos diferentes.

Houve, ainda, outros dois focos de revisão, voltados para aspectos notacionais – a escrita das palavras –, encaminhados de modo que as crianças pudessem trabalhar de forma mais autônoma, sem necessidade de acompanhamento tão próximo por parte da professora. Um deles, para todos os alunos, tratou da escrita dos nomes dos personagens principais – Chapeuzinho Vermelho, lobo, vovó, vovozinha, caçador. Ainda que as crianças não tivessem escrita alfabética, deveriam localizar essas palavras em seus textos e garantir que estivessem grafadas *do jeito dos adultos*, consultando uma lista afixada no mural da sala.

O outro foco de revisão era abordado pela professora para duplas que apresentassem essa demanda específica: a grafia da mesma palavra de maneiras diferentes. Para a palavra “grande”, por exemplo, uma mesma dupla escreveu “GRENDE”, “GRAMDE”, “GRÃDE”, além da grafia convencional. A professora destacou todas as versões da mesma palavra e apontou que todas deveriam ser iguais. A dupla, então, escolheu uma das versões – poderia consultar o texto-fonte a fim de encontrar a grafia correta – e a utilizou em todas as ocasiões que a palavra aparecia. Aqui, o intuito não era alcançar a escrita ortográfica das palavras mais recorrentes no texto, mas que os pequenos percebessem que há uma maneira, apenas, de se grafar cada palavra e começando, assim, a pensar sobre as normas que regem a nossa língua escrita.

3. Análise quantitativa dos resultados obtidos

Durante o andamento do projeto, as observações coletadas pela professora foram compiladas em tabulações, nas quais os principais objetivos para o projeto – tanto na etapa em grupos quanto na produção em duplas – estavam dispostos em formato de critérios de avaliação. A partir da análise destas tabulações e das versões finais das reescritas, poderemos ter um panorama dos resultados do trabalho junto a esta turma de 1º ano.

O processo de reescrita em grupos foi analisado separadamente da reescrita em duplas, visto que são tarefas que, apesar de resultarem num mesmo produto final, têm diferenças importantes quanto aos objetivos e mesmo à execução em si.

Na etapa em grupos, que inicia o trabalho, toda a atenção das crianças estava voltada a aspectos discursivos da produção, uma vez que a tarefa de *colocar no papel* era da professora. Assim, pôde-se verificar, tanto no momento da textualização como durante a revisão, quanto

– e de que maneira – as discussões literárias prévias influenciaram no resultado final do trabalho.

Das 28 crianças da turma, 23 participaram ativamente dessas discussões, com destaque maior para 13 alunos. Uma aluna comentou poucas vezes, em virtude de ser mais reservada e não se sentir à vontade falando para toda a turma; e três alunos, que tinham dificuldade em articular os pensamentos e expressá-los à turma, conseguiram fazer participações com intervenções da professora.

Essas intervenções também motivaram outros alunos, embora fossem planejadas especificamente para esses casos. Durante as rodas de conversa, a professora se colocava como uma participante, não deixando tão clara às crianças a sua função *mediadora*. Colocando opiniões, fazendo perguntas diretamente a esses alunos de forma a “esclarecer suas dúvidas”, pedindo que essas crianças iniciassem a conversa – e, por consequência, evitando que apenas reproduzissem o que os colegas que consideravam mais “sabidos” dissessem.

Na escrita do planejamento, 24 crianças participaram ativamente, fosse relatando episódios, fosse sugerindo formas para torná-los mais sucintos. 15 alunos tiveram uma participação de maior destaque, e um ponto interessante a ser observado é que foram essas as crianças que mais recorreram ao planejamento durante toda a reescrita, tanto da parte em grupos quanto na etapa em duplas. Também nessa etapa, as mesmas três crianças necessitaram de intervenções pontuais da professora, que lia para eles o que havia sido escrito até então e perguntava-lhes diretamente “o que acontece depois, na história da Chapeuzinho Vermelho?”.

Durante a textualização, as mesmas 24 crianças participaram ativamente do ditado da narrativa à professora, ainda que dispostas em três grupos distintos. As outras três crianças também participaram, mas apenas quando a professora as convidava a falar. Quando analisamos a recuperação da história, esse número sobe para 26 – apenas nossa aluna com necessidades educativas especiais precisou contar com intervenções da professora no momento da organização dos acontecimentos da história reescrita. É um número bastante expressivo – praticamente, a totalidade da turma recuperou com exatidão a ordem dos episódios, sendo que apenas quatro crianças confundiram alguns detalhes da versão escolhida – dos Irmãos Grimm – com a de Charles Perrault.

Um ponto que demonstra a eficácia das análises e discussões com as crianças é a utilização de linguagem adequada aos contos de fadas por 89% da turma presente nos dias em que se deu a textualização em grupos. 78% das crianças recuperaram detalhes que tornaram suas narrativas ainda mais ricas e coesas, como podemos ver nos exemplos abaixo.

Fragmentos da produção do Grupo 2

DEPOIS DE ALGUM TEMPO, ENCONTROU COM UM LOBO NO MEIO DO CAMINHO. A DOCE MENINA NÃO SABIA QUE O ANIMAL ERA MAU E TRAIÇOEIRO.

(...) CHAPEUZINHO OLHOU EM VOLTA DELA. VIU MUITAS FLORES E O SOL BRILHANDO ENTRE AS ÁRVORES. A GAROTA PENSOU QUE, SE LEVASSE UM BUQUÊ DE FLORES PARA A AVÓ, ELA FICARIA MUITO CONTENTE. ENTÃO, COMEÇOU A COLHER FLORES E, SEMPRE QUE PEGAVA ALGUMA, VIA OUTRA AINDA MAIS BONITA.

Fragmento da produção do Grupo 1

O ANIMAL FERROZ DISFARÇOU A VOZ E DISSE:

- SOU EU, A CHAPEUZINHÓ VERMELHO! TROUXE UM PEDAÇO DE BOLO E UMA GARRAFA DE VINHO PARA A SENHORA.

ENTÃO A AVÓ RESPONDEU:

- PUXE O TRINCO E A PORTA SE ABRIRÁ. EU ESTOU MUITO FRACA PARA LEVANTAR DA CAMA.

O MENTIROSO PUXOU O TRINCO E A PORTA SE ABRIU. O LOBO ENTROU NA CASA E A DEVOROU. DEPOIS, A FERA BOTOU A ROUPA DA AVÓ, FECHOU A CORTINA E SE DEITOU NA CAMA À ESPERA DA SOBREMESA.

Fragmento da produção do Grupo 3

QUANDO A MENINA JÁ TINHA COLHIDO MUITAS FLORES E SUAS MÃOS JÁ ESTAVAM CHEIAS, DECIDIU VOLTAR PARA O CAMINHO. ASSIM QUE CHEGOU À CASA DA AVÓ, VIU A PORTA ABERTA, ENTROU E PENSOU:

“NOSSA, ESTOU COM TANTO MEDO NA CASA DA VOVÓ, E EU SEMPRE ME SINTO TÃO BEM AQUI...”

Durante o processo de revisão, 23 crianças, em seus respectivos grupos, contribuíram com sugestões para aprimorar o texto – substituindo palavras repetidas, organizando informações para que o discurso se tornasse mais coeso, inserindo detalhes que haviam esquecido no momento do ditado. Outras quatro crianças necessitaram de intervenções da professora, que lia o texto para eles e lhes pedia que fizessem sugestões para o trecho, perguntava se havia necessidade de alguma mudança.

Do total de crianças que participaram com mais desenvoltura do processo de revisão, 14 recorreram aos textos intermediários para realizar substituições lexicais em seus textos – sendo que dez se apropriaram dessa possibilidade de tal forma que consultavam a lista espontaneamente, sem intervenções da professora.

Analisando os três textos qualitativamente, observamos uma diferença importante entre os dois textos que contavam com dez participantes no grupo e a produção do agrupamento que continha duas crianças a menos. Não está claro, com os dados coletados, se a variável foi a quantidade de alunos ou o perfil do grupo formado, que não conseguiu corresponder às expectativas da mesma forma que os outros dois. Trabalhar com a heterogeneidade pressupõe resultados diferentes. É isso que se deve ter em mente quando se propõe projetos dessa natureza. Os três grupos, na verdade, atingiram os objetivos, mas em diferentes graus de complexidade.

Ao analisar a etapa de escrita em duplas, há que se ter em mente que mais responsabilidades de escrita são delegadas às crianças nessa etapa, passando a ter participação ativa não apenas na recuperação do discurso da narrativa, mas também na escrita das palavras no papel. Apesar de se tratar de um ano da escolaridade no qual se depositam muitas expectativas quanto à aquisição da base alfabética por parte dos alunos, esse aspecto não será analisado por não ter relevância nessa situação específica de pesquisa.

Contamos com a produção de 14 duplas, porém apenas 13 participaram do *corpus* de análise, em virtude de não contarmos com cópia da produção final de uma das duplas pelo fato de não ter sido devolvido pela família.

Da mesma forma que observado na etapa da escrita em agrupamentos maiores, grande parte da turma cuidou adequadamente de reescrever a parte restante do conto, respeitando a ordem dos acontecimentos e a linguagem específica desse gênero textual. Do total de 26 crianças, 19 conseguiram, autonomamente, elaborar suas reescritas organizando os episódios sem dificuldades, enquanto quatro precisaram de intervenção da professora – que sugeria consulta ao planejamento, ou mesmo lia para eles a lista elaborada previamente, caso não conseguissem realizar uma leitura autônoma – e dois contaram com a ajuda constante do parceiro de trabalho para fazê-lo. Apenas uma aluna – a mesma que apresentou dificuldades na reescrita em grupos – assumiu uma postura *passiva* no decorrer da produção, sempre esperando que o parceiro de trabalho lhe dissesse o que escrever. Mesmo com intervenção direta da professora no momento de atuar como *ditante*, não conseguiu imprimir um ritmo

fluente à reelaboração dos trechos que deveria ditar à sua dupla, pedindo ajuda muitas vezes ou mesmo se recusando a falar.

Quando analisamos o uso de vocabulário adequado ao conto – ou seja, mais *formal*, sem marcas de oralidade como gírias ou as expressões *aí* e *daí* –, o índice se torna mais expressivo, com 80,8% da turma sendo bem-sucedida nesse aspecto sem intervenções de adultos. Quatro alunos necessitaram de apoio – da professora ou da própria parceria de trabalho – para evitar o uso de vícios da fala tais como “aí” e “daí”, e a mesma aluna, pelo fato de não conseguir ditar de forma linear, teve desempenho muito aquém do esperado.

A maior parte da turma participou de forma colaborativa durante os momentos de reescrita e revisão. Poucos alunos – quatro, mais precisamente – necessitaram de intervenções pontuais da professora no sentido de respeitar a opinião do colega. Essas crianças não aceitavam ideias diferentes das próprias, e tentavam impor suas posições aos parceiros. Nesses momentos, a professora buscava conversar com as crianças, tentando fazer com que chegassem a um consenso – fosse respeitando a opinião de quem ditava; chegando a um *meio-termo*; ou analisando com calma as duas opções para decidir qual, de fato era mais adequada ao texto.

Consultar o planejamento quando querem se certificar de que todos os episódios estão contemplados em seus textos – e na ordem correta – foi um procedimento do qual 13 crianças se aproximaram, enquanto outras 11 necessitaram de intervenções específicas da professora. Por ser uma primeira experiência de volta autônoma ao planejamento como forma de *autocontrole* da própria produção, o fato de metade dos alunos ter alcançado este objetivo é um número bastante razoável. Apesar disso, há que se considerar que outros 13 alunos não o fizeram por conta própria. Este dado aponta para uma possível necessidade de ajuste em encaminhamentos. Afinal, se 24 crianças participaram ativamente no momento da produção do planejamento², a expectativa era de que um grupo maior de alunos conseguisse se utilizar deste procedimento.

Outro ponto que merece atenção diz respeito à recuperação dos detalhes durante a produção da primeira versão em duplas. Apenas dez crianças conseguiram incluir detalhes já em primeira versão, e outras duas o fizeram quando incentivadas pelos parceiros. Exemplos desses detalhes estão nos trechos de produções abaixo³.

Fragmento da produção de L. e P.K

(...) QUANDO UM CAÇADOR ENTROU NA CASA DA VOVÓ E VIU O LOBO QUE ELE ESTAVA PROCURANDO HÁ MUITO TEMPO. PENSOU QUE PODIA ATIRAR, VIU A BARRIGA DO LOBO CHEIA E PENSOU QUE O LOBO TINHA COMIDO A VOVOZINHA. E CORTOU A BARRIGA DO LOBO (...)

Fragmento da produção de A. e P. Z.

(...) A CHAPEUZINHO SAIU DE DENTRO DA BARRIGA DO LOBO. A MENINA FALOU: “LÁ NA BARRIGA DO LOBO ESTAVA MUITO ESCURO! EU ESTAVA COM MEDO!” E O CAÇADOR CORTOU MAIS UM POUQUINHO E A VOVÓ SAIU TAMBÉM (...).

Fragmento da produção de L. e M.

ELA ESTAVA SE APROXIMANDO DA CAMA ONDE O LOBO ESTAVA. ELA PERGUNTOU AO LOBO: “QUE OLHOS GRANDES VOCÊ TEM!” “É PARA TE VER MELHOR, MINHA NETINHA...”(...).

² Conforme relatado no capítulo 2, página 10.

³ Os trechos tiveram a pontuação e correção ortográfica realizados pela autora, com vistas a facilitar a compreensão dos excertos. Possíveis casos de repetição de palavras ou falhas na coesão foram mantidos para não comprometer a fidelidade da amostra – uma vez que se trata de reprodução de versões preliminares dos textos.

Durante o processo de revisão, cinco crianças perceberam a necessidade de agregar detalhes para tornar os textos mais coesos e/ou interessantes ao leitor, e conseguiram recuperar e inserir esses trechos. No entanto, seis alunos não recuperaram os detalhes sem intervenções pontuais – com a professora os ajudando a recapitular os acontecimentos da história, ou sugerindo que relessem partes do texto-fonte antes de voltar à própria reescrita e revisá-la. Outras cinco crianças não recuperaram detalhes. Desse total, uma dupla optou por realizar uma reescrita concisa, ainda que eficiente.

Esse índice de recuperação de detalhes ficou significativamente aquém do total observado na produção em grupos maiores. Talvez o fato de terem de se preocupar também com a grafia das palavras tenha lhes tirado um pouco da atenção ao relato, ainda que os alunos dividissem as tarefas de ditar e escrever. Mesmo assim, um dos pontos a serem discutidos e aprimorados em realizações posteriores desse projeto diz respeito a encaminhamentos que tratem de aproximar mais as crianças de não apenas reescrever o conto de uma forma concisa. Mas que procurem enriquecer seus textos com os detalhes que tanto discutiram durante as apreciações e análises literárias.

Finalmente, um ponto bastante favorável, e que valida a realização de todas as propostas prévias de leitura, é o indicador de que 84,6% da turma foi extremamente fiel à versão escolhida para a reescrita. Apenas um aluno agregou, no momento do diálogo entre Chapeuzinho e o lobo, perguntas que existem apenas na versão de Charles Perrault; e duas meninas se confundiram ao final do conto, colocando um episódio que até encontramos em algumas versões presentes no mercado editorial, mas não no *corpus* escolhido para a realização deste projeto.

Fragmento da produção de Luana e Paula

(...) QUANDO ELE (o lobo) ACORDOU, ESTAVA MORRENDO DE SEDE. QUANDO SE DEBRUÇOU NO POÇO PARA BEBER UM POUCO DE ÁGUA, ACABOU CAINDO E MORREU. (...)

Ainda assim, no momento da revisão, a dupla solicitou auxílio à professora ao perceber que havia “alguma coisa diferente” com o desfecho da história. Quando voltaram ao planejamento, logo perceberam o equívoco e reestruturaram sua reescrita, sem necessidade de outras intervenções.

Considerações finais

A experiência relatada mostra o quanto é possível propor análises literárias, para além do “gostei” e “não gostei”, a crianças que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental. As intervenções do professor no sentido de selecionar trechos para discussão, pensar sobre focos potentes de observação e comparação, escolher um criterioso *corpus* de textos e o registro constante das aulas para posterior avaliação são elementos cruciais para que se obtenha resultados favoráveis.

Também pudemos perceber o quanto a leitura e a escrita se complementam no decorrer desse projeto. Uma proposta de reescrita comumente pode ser associada à formação de um escritor competente por motivos óbvios. No entanto, também conta com eficazes entradas para a formação do leitor de literatura no sentido de compreender, extrair significados, comparar, relacionar, refletir... Trocando em miúdos: trata-se de uma proposta cujo objetivo final é a formação de um usuário mais competente das práticas de linguagem.

A professora da sala que foi o *sujeito* dessa pesquisa encaminhou o projeto pela primeira vez exatamente nesse ano. Por esse motivo, alguns ajustes foram efetuados à medida que as etapas aconteciam, o que pode ter ocasionado, por vezes, a tomada de decisões não tão acertadas em determinados encaminhamentos.

É necessário repensar o modelo de planejamento. Há dois pontos a serem acertados. O primeiro diz respeito ao próprio registro das ideias das crianças por parte do professor, a fim de não tomar o caráter de uma primeira reescrita – e que tornará *maçante* o momento principal, que é o da reescrita em si. Encontrar formas de sintetizar em uma palavra ou frase

curta toda a ideia de um episódio é uma tarefa desafiadora, mas extremamente necessária. Quanto mais distante o texto do planejamento for da narrativa propriamente dita, maior será o desafio de recuperação de detalhes do episódio por parte das crianças, e é esse o objetivo que perseguimos.

Outra ressalva importante acerca do planejamento diz respeito à utilização do mesmo por parte das crianças. É preciso que lembremos, a todo instante, que consultar uma lista para *guiar* a própria escrita é um procedimento escritor que precisa ser *ensinado*. Apenas afixar a lista no mural da sala não é garantia de que as crianças irão se utilizar dela; o professor precisa lembrar as crianças de sua existência, de sua finalidade, retomando-o antes do início da textualização – sobretudo do trecho em duplas, por não terem tantos colegas em quem poderiam se apoiar.

A mesma observação pode ser válida também para os textos intermediários, cujo intuito é apoiar as crianças em substituições lexicais e/ou em descrições dos personagens. As repetições são traço comum e esperado em textos de crianças dessa faixa etária, conforme aponta FERREIRO (1996: 158):

(...) nos textos infantis as repetições poderiam estar cumprindo funções organizadoras do texto e, tal como ocorre com a pontuação, poderiam constituir um lugar privilegiado para se observar diferenças entre o oral e o escrito. Sua presença em determinadas partes da história, bem como sua ausência em outras, poderiam ser indícios de uma intenção de produzir um texto escrito.

Os textos intermediários têm como objetivo fornecer elementos para que essa produção saia do âmbito da *intenção* para o da *ação*, aproximando as ideias infantis da convenção acerca do que é adequado quando se trata de escrita. As crianças já têm muitas pistas que lhes indicam que a escrita não é transcrição de fala. Porém, se não são orientadas a se utilizar do conhecimento organizado nessas listas, quadros e esquemas no momento da textualização – ou mesmo da revisão –, o trabalho com tal estratégia tão potente se esvazia. Numa próxima oportunidade de encaminhamento desse projeto, há que se ter um olhar especial no momento de planejar intervenções que favoreçam mais a aproximação das crianças, quando reescrevem, do que produziram nas etapas de leitura.

Experimentamos, com a turma relatada, uma *entrada* de discussão acerca da pontuação em discurso direto, quando revisamos o trecho reescrito em grupos maiores. As crianças foram convidadas a observar o travessão e os dois-pontos em uma das versões lidas e a participar da inserção desses sinais no texto que haviam ditado à professora. Apesar desse conteúdo não ser foco de trabalho no 1^a ano, apostávamos que muitas crianças *se animariam* a experimentar o uso de marcas no momento da produção em duplas, especialmente pelo fato do diálogo entre o lobo e Chapeuzinho Vermelho ser um momento longo e importante do trecho que lhes compete reescrever. Entretanto, nessa turma especificamente, um número significativamente baixo de crianças fez tentativas de utilizar marcas para falas dos personagens.

Uma saída possível seria a ampliação das possibilidades dessa discussão. As crianças poderiam receber, numa folha à parte, um pequeno trecho da história no qual houvesse falas de narrador e de personagem, com a tarefa de identificar sinais, que não sejam letras nem números, que ali aparecem. Iniciaríamos, então, a conversa sobre os sinais que o autor utilizou para marcar, especificamente, as falas dos personagens, tomando nota das descobertas que as crianças fizeram. Posteriormente – não no mesmo dia –, a professora poderia reler o trecho reescrito pelas crianças, pedindo que lhe indicassem se, em algum momento, coubesse o uso da pontuação – e problematizar todas as propostas das crianças. Talvez seja um investimento excessivo de tempo didático; em contrapartida, poderá resultar em maiores incursões das crianças nas primeiras experiências com sinais de pontuação.

Há outros caminhos possíveis, certamente. Por esse motivo, é importante que a equipe de professores e orientadores do 1^o ano reflita e discuta sobre esse ponto específico, a fim de

chegar a acordos e sugestões para a entrada da pontuação em discurso direto no decorrer do projeto, nos dois momentos da reescrita – em pequenos grupos e em duplas.

A ausência de detalhes dentro dos episódios em algumas duplas pode ser aludido ao fato das crianças não terem sistematizado, por escrito, em quadro no mural ou no próprio caderno, as diferenças que encontraram entre as versões dos Irmãos Grimm e de Charles Perrault. Muito foi discutido, analisado, argumentado. Porém, se considerarmos a distância temporal entre o momento dessas conversas e a produção da reescrita propriamente dita, detalhes e ideias se perdem. Pode-se considerar a inclusão de algo como uma *memória de estudo sobre as versões de Chapeuzinho Vermelho* no rol dos textos intermediários, a ser retomada tanto no início da textualização, como no momento da *revisão de ler*. É possível que, lembrando o que a própria turma discutiu, as produções dos agrupamentos resultem mais descritivas quanto aos personagens e ambientes.

Como qualquer objeto de ensino e aprendizagem, esta é uma proposta que precisa de ajustes. A cada ano, a cada turma que por ela passar, a cada novo professor de encaminhar, aparecerão dúvidas, sugestões, questionamentos, inquietações. Esse é o motor que mantém o conhecimento aquecido: *a possibilidade de mudança*, de construção coletiva. O conhecimento é matéria viva, e assim também o é este projeto. E é exatamente por tal motivo que, a cada vez que for encaminhada, a reescrita de Chapeuzinho Vermelho pelas crianças do 1º ano da Escola da Vila estará um passinho mais perto de alcançar plenamente os objetivos que pretendemos.

Referências bibliográficas

COLL, César e SOLÉ, Isabel. “Os professores e a concepção construtivista”. In: *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRO, Emilia; SIRO, Ana. *Narrar por escrito desde um personaje: acercamiento de los niños a lo literario*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

_____; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. “Sobre as não previstas, porém lamentáveis, conseqüências de pensar apenas na leitura e esquecer a escrita quando se pretende formar o leitor”. In: *30 olhares para o futuro*. São Paulo: Centro de Formação da Escola da Vila, 2010, pp.145-149.

FERREIRO, Emilia et al. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática, 1996.

KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Helena. *Escola, leitura e produção de textos*. São Paulo: Artmed, 1995.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUIZE, Andréa. *Repensando o papel das reescritas na formação do leitor e do escritor*. São Paulo: CEEV, 2008 (apostila de referência do curso com o mesmo título).

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. “Compor textos”. In: _____; TOLCHINSKY, Liliana (orgs). *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.