

**O DIÁLOGO ENTRE LER E ESCREVER: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PARA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA NARRATIVA NO 3º
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**DIALOGUE BETWEEN READING AND WRITING: A DIDACTIC SEQUENCE
TO PROMOTE THE LEARNING OF NARRATIVE WRITING IN THE THIRD
YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL**

Rosangela Valachinski Gandin*
Verônica Branco**

RESUMO

Estudo qualitativo com intervenção realizado com crianças matriculadas em duas turmas do 3º ano do ensino fundamental. O grupo controle teve 24 crianças que seguiu com o planejamento da professora da turma, enquanto 18 crianças do grupo de intervenção participaram durante duas semanas sucessivas de 09 encontros, contabilizando 20 horas de atividades que reuniu: leitura silenciosa e coletiva de texto narrativo, leitura silenciosa e coletiva de texto teatral com reflexão sobre as diferenças entre o teatral e o narrativo, escrita de trama sem reflexão da situação problema, re-escrita da trama após reflexão da situação problema, análise de conectores em texto narrativo usando a técnica do Cloze e análise de cadeia referencial a partir de quebra-cabeça. Como material de apoio teve: o cantinho da leitura planejado para aprendizagem da estrutura de narrativa, acervo de literatura infantil e histórias em quadrinhos, figurino e fantoche de palito para leitura dramatizada. Adaptações dos clássicos como A pequena sereia serviu como texto de análise e obras como A bela adormecida e Cinderela na avaliação formativa e nas intervenções. Uma versão de Chapeuzinho vermelho foi utilizada nas produções solicitadas na etapa da avaliação diagnóstica e avaliação somativa. Após analisadas as produções textuais de crianças do grupo controle e do grupo de intervenção, observou-se uma evolução na produção textual das crianças do grupo de intervenção, cujo nível de desenvolvimento da escrita alfabética encontrava-se no nível silábico-alfabético e alfabético. Conclui-se que a sequência didática promoveu aprendizagem e serve como atividade para o ciclo de alfabetização.

Palavra-chave: Leitura. Sequência didática. Produção de textos narrativos.

ABSTRACT

Qualitative study with intervention carried with children registered in two classes of third-year elementary education. The control group had twenty four children which followed the teacher's planning, while eighteen children from the intervention group

* Doutoranda em Educação pela UFPR. Pedagoga da UFPR, Setor Litoral, Coordenadora do programa de extensão O Mundo Mágico da Leitura e do projeto Clube da Leitura. Rua Jaguariaíva, 512, Matinhos, Pr. gandin_valachinski@yahoo.com.br

** Professora Titular da UFPR; Setor de Educação; Depto. Teoria e Prática de Ensino. Professora do Curso de Pedagogia e dos Programas de Pós-graduação em Educação, na linha de Processos Psicológicos em Contextos Educacionais e do Programa de Educação: Teoria e Prática de Ensino - Mestrado Profissional. Curitiba, Paraná, Brasil. Rua Rockefeller nº57, gab. 229. veronica_branco@hotmail.com

attended nine meetings during two weeks, accounting twenty hours of activities that gathered: silent and collective narrative reading, silent and collective reading of theatrical texts with reflections about the differences between them, plot writing without problem situation reflections, rewriting of the plot after problem situation reflection, connector analysis in narrative text using the “cloze” technique and referential chain from a puzzle. As a support material there was: Reading corner planned for structure learning of the narrative, children literature collection and Comic stories, Costume and Stick puppet for dramatized reading. Adaptations of classics such as “the Little Mermaid” served as analysis text and works as “the Sleeping Beauty” and “Cinderella” in the formative evaluation and interventions. A version of “the Little Red Riding Hood” was used in the required productions in the diagnostic evaluation stage and somative evaluation. After the intervention group children’s text productions had been analyzed, it was observed an evaluation in the text production whose development level of the alphabetic writing was in the alphabetic-syllabic and alphabetic level. It can be concluded that the didactic sequence promoted learning and serves as activity for the alphabetic cycle.

Keywords: Reading. Didactic sequence. Narrative text productions.

A escola como espaço pedagógico de excelência para aprendizagem da leitura

A instituição escola foi criada para socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade, portanto, é o espaço pedagógico para realização de atividades sistematizadas de conteúdos que circulam na sociedade. E isto inclui os gêneros textuais como parte integrante do currículo escolar, sendo de extrema importância sua aprendizagem, tanto é que o próprio Ministério da Educação – MEC afirma que o ensino sistematizado é um dever da escola, pois:

O aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente... Ler e escrever, por suas particularidades formais e funcionais, são também competências mais especificamente desenvolvidas no ambiente escolar. Tanto os textos escritos de uso mais familiar (como o bilhete, a carta), quanto os textos de domínio público (como o artigo, a notícia, a reportagem, o aviso, o anúncio, o conto, a crônica etc) são objeto do estudo sistemático na escola (MEC, PDE, Prova Brasil, 2008, p. 19).

Concordando com as palavras acima, a questão que motivou o presente estudo nasceu ao observar as reações das crianças durante realização de atividades extensionistas de leitura em diferentes linguagens, tais como, teatro de fantoche, dramatização e roda de leitura, todas com aplicação da estratégia de leitura de Solé (1998), porque notou-se que as crianças ao desempenhar o papel de ouvinte e aquelas de leitoras, participavam

ativamente respondendo às perguntas realizadas antes da leitura, durante a leitura e após a leitura, em especial às inferenciais.

Então, o estudo concentrou-se em responder “é possível aprender a escrever textos narrativos numa relação dialógica da aprendizagem da escrita com o desenvolvimento do leitor em processo, conforme preconiza o método da leitura dialética ou interativa?”

Resgatando as tendências pedagógicas, por muito tempo a escola adotou o modelo pedagógico de ensino da Pedagogia Tradicional. Nele o leitor é considerado uma pessoa passiva, pois deveria receber todo o significado das próprias unidades linguísticas, começando pela menor unidade nos níveis inferiores - vogal, letra, sílaba, palavra – seguindo para os níveis superiores do texto - frase, parágrafo e texto. Acreditava-se que o texto escrito seria capaz de fornecer todo o significado para o leitor, não havendo preocupação na alfabetização com os conhecimentos prévios do leitor e com o processo inferencial.

Com o advento da Pedagogia Nova, curva-se a vara, conforme afirma Saviani (2003) e o estudante torna-se mais ativo no seu processo de aprendizagem, pois os conhecimentos prévios e a habilidade de inferir tornam-se essenciais para aprendizagem da leitura.

As descobertas de Piaget (1964) e Vygotsky (1984, 1993, 2001) passaram a influenciar o processo de ensino e os passos da Pedagogia Histórico-crítica, também, porque ela exige um diálogo constante entre o conhecimento prévio - antítese - e a tese - conhecimento significativo. Na aprendizagem da leitura, o estudante é visto sob a ótica de um sujeito ativo em um processo de diálogo constante com os seus colegas de turma e com o seu professor, buscando construir a sua aprendizagem da língua, por meio de análise de texto.

Ao docente cabe-lhe assumir o papel de mediador na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP e criar possibilidades por meio de atividades em que a criança no processo de alfabetização aprenda a escrever, na medida em que aprende a ler, dando continuidade ao processo de letramento, iniciado antes da criança ingressar na escola, tendo como ponto de partida e de chegada, a prática social.

Por isso, Roazzi e Leal (1996) afirmaram que a linguagem é uma interação social e que é função da instituição escola promover o acesso à aquisição da leitura e da escrita e assumir “o papel de mediadora na interlocução entre autor, texto e leitor, tanto em atividades de produção quanto de leitura de textos” (ROAZZI; LEAL, 1996, p. 593).

A interação entre leitor-texto-autor na aprendizagem da leitura e da escrita

De acordo com Solé (1998) sujeitos que não leem encontram-se em desvantagem com aqueles que leem, uma vez que ler é importante para se situar em sociedades letradas. Afirma que a leitura não acontece de forma mecânica, conforme previa o ensino tradicional, mas nasce da interação entre o leitor, o texto e o autor e conforme Spinillo (2000), desenvolve-se durante a escolaridade.

O texto é um material concreto que contém elementos estruturais, sintáticos, semânticos e léxicos (KLEIMAN, 2011), (KOCH, 2004) e (MARCUSCHI, 2002) e que possuem lacunas deixadas intencionalmente pelo autor, para que seja complementado pelo leitor por meio da habilidade de inferir (MARCUSCHI, 1996).

A inferência é uma estratégia cognitiva responsável pela construção do sentido durante a leitura, uma vez que traz à memória de trabalho informações que não estão explícitas no texto. Surge após a leitura, quando são realizadas perguntas dessa natureza. Logo, a aprendizagem da habilidade de inferir auxilia o leitor para compreender um texto, pois “a única maneira de ler é no nível do significado e a única maneira de aprender a ler é no mesmo nível” (SMITH, 1999, p. 43).

Ainda, segundo Kleiman (2001) a leitura exige conhecimento de nível linguístico (sintático, semântico, léxico, morfossintático), de mundo (adquiridos na vida) e de estrutura de texto (gêneros textuais, suportes, composição textual).

Enfim, a sala de aula é segundo Jolibert (2006) um ambiente textualizado, porque os espaços físicos têm função de apoiar a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças.

Com base nesses conhecimentos e nos estágios de desenvolvimento da escrita alfabética apontados por Ferreiro (1995), o estudo de Ferreiro e Pontecorvo (1996) que apontou ser os textos conhecidos na oralidade um excelente recurso pedagógico para a aquisição da escrita, porque cria condições da criança concentrar-se em aprender coesão, coerência e estrutura dos textos para depois concentrar-se em aprender a produzir textos de sua autoria; os passos da Pedagogia Histórico-crítica (SAVIANI, 2003) e (GASPARIN, 2003); estratégia de leitura de Solé (1998); a sequência didática de Dolz e colaboradores (2004); e os resultados de pesquisas como estas.

As conclusões de Ferreira e Dias (2002) afirmam que estratégia de tomar nota auxiliou no processo inferencial das crianças com pouca dificuldade na compreensão de texto e nas crianças com muita dificuldade, ajudou na memorização, enquanto que as estratégias de reproduzir um texto oral ou escrito e de revisar o texto aplicadas por Rocha (1999)

demonstraram que crianças em processo de alfabetização ao revisitar o seu escrito, analisa-o e busca coerência.

Os pesquisadores Serafim e Oliveira (2010) verificaram que crianças matriculadas na 1ª e 2ª série do ensino fundamental preocupam-se com a disposição do texto no papel, com a ortografia, realizam adição, supressão, substituição, entre outros nos textos escritos por eles, após observarem as rasuras deixadas no texto.

Já o estudo realizado por Leal e Luz (2001) demonstrou que a interação entre crianças de igual nível de desenvolvimento da escrita narrativa e crianças em níveis diferentes, ao produzirem textos em conjunto, refletem sobre o que estão escrevendo, porque ao questionarem ou serem questionadas pelos pares, ouvem respostas diferentes para os problemas encontrados na sua produção e acabam propondo soluções.

Um estudo realizado por Lins e Silva e Spnillo (2000) conclui que o avanço na escolaridade permitiu que crianças da 3ª e 4ª série apresentassem escritos do gênero narrativo mais elaborados quando comparados com os escritos narrativos das crianças das séries anteriores, após serem submetidas a quatro atividades de produção, produção coletiva livre e escrita a partir de uma história original, produção individual e oral de uma história original seguida de escrita dessa, produção coletiva de um texto a partir de gravuras e reprodução de um texto lido pelo examinador.

Finalizando, a sequência didática do presente estudo foi desenhada para atender ao objetivo da pesquisa, isto é, avaliar o desenvolvimento da aprendizagem da produção de textos narrativos, a partir de uma proposta de intervenção sócio-interacionista, que reúne a leitura, a escrita, a re-escrita, a análise linguística e o material lúdico como estratégias de ensino nas atividades propostas e que tinha por hipóteses.

- Trabalhar com textos da literatura infantil conhecidos na oralidade e considerando-os como conhecimentos prévios do leitor, poderá contribuir com o desenvolvimento da escrita de textos narrativos;
- Ler com as crianças textos da literatura infantil conhecidos na oralidade, aplicando as estratégias de leitura de Isabel Solé, poderá contribuir com o desenvolvimento da escrita de textos narrativos e da compreensão do que está nas entrelinhas do texto;
- Ler com as crianças textos da literatura infantil conhecidos na oralidade e adaptados para o texto teatral, poderá contribuir para a compreensão da de que o texto narrativo canônico requer a existência de personagens - protagonista, antagonista e secundárias - a voz do narrador e a presença de um objeto mágico

que auxilia o desenrolar da trama;

- Ler, montar quebra-cabeça e escrever elementos textuais de coesão de textos da literatura infantil conhecidos na oralidade e adaptados para o ensino da cadeia referencial, poderá contribuir para o desenvolvimento da escrita de textos narrativos;
- Ler e escrever por meio da técnica de Cloze textos da literatura infantil conhecidos na oralidade e adaptados para o ensino da cadeia coesiva, poderá contribuir para o desenvolvimento da escrita de textos narrativos;
- Ler, escrever e montar quebra-cabeça de partes de textos da literatura infantil conhecidos na oralidade e adaptados para o ensino da estrutura textual, poderá contribuir para a compreensão de que os textos narrativos canônicos requerem uma situação inicial, um problema a ser solucionado e uma situação final.

Metodologia

O modelo de pesquisa qualitativo com intervenção foi adotado nesse estudo. A intervenção reuniu diferentes estratégias de ensino e contou com três etapas: a primeira corresponde à avaliação diagnóstica, a segunda diz respeito às sessões de intervenção e a terceira refere-se à avaliação somativa.

Participaram da pesquisa 42 crianças, na faixa etária entre 7 e 12 anos, com idade média de 8,4 (oito anos e quatro meses), provenientes de família com baixo poder aquisitivo e pouco acesso à cultura, tendo o rádio e a televisão como os principais meios de comunicação. Matriculadas em duas turmas no 3º ano do ensino fundamental de uma escola do município de Matinhos, estado do Paraná e organizadas em dois grupos, sendo um como grupo controle composto por 24 crianças e grupo de intervenção com 18, respectivamente.

Participaram efetivamente da pesquisa 13 alunos do grupo controle e 09 do grupo de intervenção. Esse fato ocorreu tendo em vista a decisão de incluir, somente, as crianças que compareceram à escola nas datas em que foram realizadas as avaliações diagnóstica e somativa.

Durante a intervenção todos os alunos da turma que compareceram participaram das atividades e o grupo controle continuou as atividades regulares com a professora regente da turma.

O clássico *Chapeuzinho Vermelho*, por tratar-se de um texto conhecido pelas crianças no âmbito da linguagem oral, foi utilizado como texto base para avaliação diagnóstica e

somativa. O clássico *A pequena sereia* serviu como texto para atividades e os textos *Cinderela* e *Bela Adormecida* para avaliação formativa das atividades realizadas no grupo de intervenção.

Na primeira etapa, Avaliação Diagnóstica, a pesquisadora lembrou coletivamente e na oralidade as cenas do texto *Chapeuzinho Vermelho*, versão de Toledo (s/data), e na sequência, solicitou às crianças para que escrevessem, individualmente, o que já dominavam do texto *Chapeuzinho Vermelho*. Essa produção escrita serviu para identificar em qual nível de desenvolvimento da escrita alfabética os participantes da pesquisa encontravam-se.

Na segunda etapa, Sessões de Intervenção, 18 crianças do grupo de intervenção participaram das nove sessões de atividades de leitura e escrita. Inicialmente estava prevista oito sessões, mas como as crianças demonstraram resistência em trabalhar em duplas na 3ª e 4ª sessão, decidiu-se aumentar uma sessão para não haver comprometimento nos resultados da pesquisa e porque as intervenções foram realizadas durante o período normal de aulas da escola. Cada sessão correspondeu à duas aulas de 50 minutos cada uma, totalizando um total de 20 horas. As sessões de intervenção foram realizadas em duas semanas sucessivas. Com os dez alunos matriculados na turma do grupo de intervenção, foi realizado um diagnóstico, na 1ª sessão, sobre o desenvolvimento da leitura da escrita alfabética, para verificar quem já estava lendo. Essa informação em conjunto com a classificação da produção textual realizada na avaliação diagnóstica, serviu também para organizar as duplas de trabalho.

Enfim, o grupo de intervenção trabalhou com oito crianças que se encontravam no nível alfabético, quatro no nível silábico- alfabético e seis crianças no nível pré-silábico.

A distribuição das crianças em duplas foi realizada por meio de sorteio, seguiu a classificação das crianças de acordo com o quadro 01 e organizado de forma que, pelo menos, um membro da dupla deveria ser alfabético. Na ausência de um membro da dupla nas sessões, procurou-se organizar seguindo sempre o mesmo critério, ou seja, uma criança no nível silábico alfabético ou alfabético.

O quadro 2 demonstra como ficou a distribuição das crianças em duplas, após sorteio dirigido, as crianças classificadas como de nível alfabético e designadas nesse estudo pelos números I-02, I-04, I-05, I-10, I-12, I-15, I-16, I-17 e a criança I-18 classificada no nível silábico-alfabético, tiveram os seus números sorteados pelas crianças com os números I-03, I-06, I-07, I-08, I-09 e I-13 classificadas como de nível pré-silábico e as crianças com os números I-01, I-11 e I-14, classificadas no nível silábico-alfabético.

Quadro 1 – Distribuição das crianças em duplas nas sessões de intervenção

DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS EM DUPLAS NAS SESSÕES DE INTERVENÇÃO					
3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª e 9ª
04 (A) 09 (PS)	04 (A) 09 (PS)	02 (A) 08 (PS)	08 (PS) 07 (PS)	08 (PS) 07 (PS)	02 (A) 08 (PS)
17(A) 03 (PS)	02 (A) e 07 (PS)	01 (SA) 07 (PS)	17 (A) 09 (PS)	10 (A)	10 (A) 07 (PS)
11(SA) 18 (SA)	11(SA) 18 (SA)	11(SA) 18 (SA)	11(SA) 18 (SA)	11(SA) 18 (SA)	11(SA) 18 (SA)
16 (A) 06 (PS)	04 (A) 08 (PS)	04 (A) 03 (PS)	04 (A) 03 (PS)	04 (A) 03 (PS)	04 (A) 03 (PS)
05 (A) 07 (PS)	15 (A) 14 (SA)	15 (A) 09 (PS)	15 (A) 01 (SA)	15 (A) 01 (SA)	15 (A) 01 (SA)
15 (A) 14 (SA)	12 (A) 13 (PS)	12 (A) 13 (PS)	12 (A) 13 (PS)	12 (A) 13 (PS)	12 (A) 13 (PS)
10 (A) 13 (PS)	16 (A) 17 (A)	16 (A) 14 (SA)	16 (A) 14 (SA)	16 (A) 14 (SA)	16 (A) 14 (SA)
12 (A) 08 (PS)		05 (A) 17 (A)	05 (A) 06 (PS)	05 (A) 06 (PS)	05 (A) 06 (PS)
					17 (A) 09 (PS)

Fonte: Gandin (2013)

LEGENDA: A – ALFABÉTICO / PS – PRÉ-SILÁBICO / SA – SILÁBICO-ALFABÉTICO

As atividades utilizadas nas sessões de intervenção foram digitadas em caixa alta, fonte arial, tamanho 14 e as utilizadas pela pesquisadora para guiar as atividades, em tamanho 72.

Antes de iniciar 1ª sessão o espaço físico da sala recebeu o “cantinho da leitura” composto por um tapete tatame, um quadro de tecido com bolsões para a colocação dos livros, livros de literatura infantil conhecido na oralidade e histórias em quadrinhos. No intuito de contribuir com o comportamento leitor e, ao mesmo tempo, trabalhar a estrutura de textos narrativos, na frente dos bolsões haviam etiquetas com textos para instigar a curiosidade das crianças em buscar livros para ler, após o término das atividades. As perguntas colocadas nos bolsões foram:

- Em que cenário acontece a história dos textos?
- Quem será o personagem principal do texto?
- Qual é a situação problema que o personagem principal precisa resolver?
- Qual é o tema da história?
- Qual será o final dessa história?

Os livros do cantinho da leitura eram trocados a cada dois dias.

A primeira e a segunda sessão tinham por objetivo ler e compreender o texto e identificar quais eram os personagens do texto A pequena sereia.

Antes de iniciar a 1ª sessão com as crianças do grupo de intervenção, a pesquisadora celebrou o contrato pedagógico sobre a aprendizagem da escrita de textos narrativos, que

passou a ser denominado e estar registrado no quadro negro durante as sessões como: Aprender a escrever textos narrativos canônicos. Durante todas as sessões a pesquisadora retomou o contrato.

A 1ª sessão contou com leitura de um texto adaptado de A pequena sereia. As crianças realizaram uma leitura silenciosa e em seguida, participaram da leitura em voz alta com a pesquisadora aplicando as estratégias de Solé (1998). Os materiais utilizados na sessão foram: cópia do texto para cada criança e uma cópia em tamanho maior para a pesquisadora guiar a leitura.

A 2ª sessão, começou com a leitura silenciosa de uma transposição do texto lido na 1ª sessão em texto teatral. Em seguida houve participação de cinco crianças em duas rodadas de leitura em voz alta, em que cada criança assumiu o papel de um personagem e do narrador, sendo que a personagem “bruxa” tinha um chapéu e a personagem “pequena sereia” uma coroa. Essa atividade teve apoio de fantoche de palito com desenho dos personagens. No final da sessão, a pesquisadora conduziu uma reflexão coletiva para verificar se houve percepção da diferença entre a leitura realizada na sessão anterior com a leitura do dia, e, ainda, questionou quais as diferenças existentes entre os dois textos da pequena sereia.

A sessão foi encerrada com reflexão coletiva sobre o papel do narrador e dos personagens na história.

As 3ª e 4ª sessões foram dedicadas à produção textual em partes. Os objetivos concentraram-se em identificar as partes do enredo e produzir a situação problema a partir do título e da situação inicial. A leitura coletiva de uma ficha contendo a estrutura de textos narrativos foi utilizada como material de apoio e em seguida, as crianças receberam uma folha contendo o título, a situação inicial e a final do texto A Pequena Sereia. Nela, deveriam produzir a situação problema, o desenrolar até o desenlace. A pesquisadora atendeu cada dupla de crianças de acordo com as suas necessidades. Para essas sessões, na 5ª e 9ª sessão foi planejado uma atividade complementar para ser utilizada pelos alunos que terminassem a atividade regular antes do tempo. A atividade complementar foi organizada tendo seis espaços, sendo que um era dedicado para criança escrever o título, quatro espaços continham cenas do texto A pequena Sereia ou Bela Adormecida e um espaço reservado para a criança escrever a cena que estava faltando.

Na 5ª sessão, o foco das atividades foram os conectores textuais. Em duplas, as crianças leram e preencheram os espaços em brancos que correspondiam aos conectores do texto A Pequena Sereia. Em seguida, foi conduzido uma reflexão coletiva deixando que as crianças comentassem sobre o que estava faltando no texto e deu-se sequência à atividade,

explicando quais eram as palavras que estavam ausentes e a função dos conectores nos textos narrativos. Foi realizada correção coletivamente. Deu-se continuidade às atividades com o texto Cinderela, seguida de leitura em dupla, preenchimento das lacunas e correção coletiva. Em seguida receberam a ficha dos conectores mais utilizados nos textos narrativos. Foi realizada a leitura e a pesquisadora explicou a ficha.

A avaliação formativa, processual e individual aconteceu na 6ª sessão e consistiu em circular os conectores de uma adaptação do texto A Bela Adormecida. Em razão do percentual de acertos ter sido pequeno, nessa sessão de avaliação acrescentou-se uma sessão de ensino na qual as crianças em duplas receberam o mesmo texto para retomar a tarefa de circular os conectores. A sessão foi encerrada com correção coletiva.

Os Elementos Coesivos do Texto foram o centro da atividade realizada na 7ª sessão. Um quebra-cabeça do texto A Pequena Sereia foi o recurso pedagógico para instigar a compreensão da ligação referencial do personagem principal. Houve reflexão coletiva sobre o que as crianças descobriram com o jogo e explicações sobre a função dos elementos coesivos presentes no texto, substituindo as palavras que faziam referência ao personagem principal, isto é, pequena sereia. Na sequência, as crianças foram questionadas se a substituição da palavra deixou o texto melhor redigido. A atividade do dia seguiu com a descoberta dos elementos coesivos dos demais personagens, escrevendo-os em uma folha própria. Houve correção da atividade coletivamente.

Outra avaliação formativa, processual e individual aconteceu na 7ª sessão. Nessa, as crianças deveriam circular os elementos coesivos da personagem principal em uma adaptação do texto Cinderela. Em razão do percentual de acertos ter sido pequeno, nessa sessão de avaliação, também, acrescentou-se uma sessão de ensino na qual as crianças em duplas receberam o mesmo texto para retomar a tarefa de circular os elementos coesivos. A sessão foi encerrada com correção coletiva.

Na 9ª sessão foram retomadas as atividades da 3ª e da 4ª sessão. As crianças receberam a ficha conectora que continha “o problema a ser resolvido por Ariel. Em decorrência da distribuição das duplas, não foi solicitado às crianças retomarem a escrita realizada na 4ª sessão. Destacou-se coletivamente e oralmente sobre o papel da situação problema para o desenvolvimento da trama e as duplas que necessitavam de auxílio, foram atendidas, com a pesquisadora retomando a situação vivida pela personagem principal com as seguintes perguntas: Qual era o problema da Pequena Sereia? E o que o pai da Pequena Sereia disse? E o que, então, a Pequena Sereia fez?

Conforme as duplas terminavam a produção do desenvolvimento do texto, receberam

recortes do texto lido na 1ª sessão, isto é, a situação problema ou conflito, o desenrolar das ações até o desenlace da trama para ser ordenado e colado em uma folha (texto semivazio) que já continha o título do texto, a situação inicial e a situação final. A atividade foi supervisionada com verificação se a ordenação do texto estava correta e receberam orientação para compararem o texto colado no quebra-cabeça com a escrita realizada pelas duplas.

Após o término dessa atividade, coletivamente houve discussão sobre o papel do título, a necessidade de um problema e de um evento para produção do texto narrativo. Novamente foi entregue às crianças a ficha de estrutura da narrativa.¹

Para encerrar as sessões de intervenção com o grupo e justificar às crianças a retirada do material utilizado durante a intervenção, um desafio para turma foi lançado, ou seja, resolver a situação problema criada em função da retirada do cantinho da leitura respondendo a situação problema “cadê o cantinho da leitura da sala?”. Foi registrado no quadro negro o seguinte texto:

Cadê o cantinho de leitura?

Situação inicial: Era uma vez na sala do 3º ano um cantinho da leitura...

Situação problema: Cadê o cantinho da leitura?

Situação final: O cantinho voltou e todos foram felizes para sempre.

Logo em seguida, as crianças foram orientadas que elas seriam os personagens da história e, portanto, deveriam encontrar a solução, enquanto que a professora regente da turma assume a função de narrar.

Na terceira etapa, Avaliação Somativa, as crianças dos dois grupos produziram, individualmente, o texto de Chapeuzinho Vermelho, após a pesquisadora relembrar na oralidade e coletivamente as cenas do clássico. Essa produção serviu para realizar a comparação entre as produções das crianças participantes das duas avaliações.

Resultados encontrados

Para analisar as produções textuais da avaliação diagnóstica e somativa do grupo controle e de intervenção, o texto Chapeuzinho Vermelho foi dividido em oito cenas da composição da versão de Toledo (s/data), isto é, 1ª cena – situação inicial, 2ª cena – situação problema, 3ª cena – motivo da desobediência, 4ª cena – 1º diálogo da protagonista com o

¹ Os materiais didáticos encontram-se disponíveis na dissertação sob o título “É possível aprender a escrever textos narrativos no 3º ano do ensino fundamental?”, disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/1884/33672>.

antagonista, 5ª cena – antagonista na casa da avó, 6ª cena - 2º diálogo da protagonista com o antagonista, 7ª cena – solução do problema e 8ª cena – situação final que serviu de base para aplicação das categorias de produção de texto narrativo de Spinillo e Brandão (2001) conforme quadro 2.

Quadro 2 – Níveis ou categorias de produção de texto narrativo

NÍVEIS OU CATEGORIAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO	
Nível ou categoria	Descrição da produção
I	Produções que são a mera repetição do tema proposto; ou a produção de frases desconectadas que podem ou não estar relacionadas ao tema.
II	Produções que apenas descrevem estados de personagens ou eventos em uma sequência temporal de ações sem que sejam explicitadas relações causais entre os enunciados. O tema serve apenas para inserir os enunciados em um mesmo tópico e para sugerir o personagem principal.
III	Produções que se caracterizam por uma sequência de eventos interligados por relações causais. O tema abre ou fecha a história, servindo como eixo norteador. Algumas histórias descrevem tentativas de incluir uma meta/motivo para o personagem principal.
IV	Produções que apresentam uma situação problema a ser resolvida pelo personagem principal e que o motiva. Apresentam um desfecho que modifica o estado inicial do personagem. Este desfecho é repentino e pouco elaborado, sem haver uma conexão precisa entre o problema e a sua resolução.
V	Trama mais complexa, podendo surgir novos personagens e problemas além daquele sugerido pelo tema. Maior elaboração na passagem do estado inicial para o estado final, explicitando-se os meios de resolução da situação-problema.

Fonte: Brandão e Spinillo (2001)

Após analisar os textos produzidos pelas nove crianças do grupo de intervenção participantes da 1ª e 3ª etapa, verificou-se que as crianças que mais se apropriaram dos conteúdos linguísticos trabalhados nas atividades, conectores textuais (coesão), cadeia referencial (coesão), composição textual e personagens (coerência), escrita da trama sem a ficha de situação problema (situação problema, desenrolar da trama e solução do problema), re-escrita do texto após entrega da folha contendo a situação inicial, final e a situação problema, foram aquelas que se encontravam no nível de desenvolvimento da escrita alfabético. Contudo, houve uma criança classificada no nível de desenvolvimento escrita silábico que apresentou evolução na sua produção textual, conforme produções textuais das crianças a seguir:

Quadro 3 – Produção de texto do grupo de intervenção

PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇAS DO GRUPO DE INTERVENÇÃO CLASSIFICADO NO NÍVEL DE ESCRITA SILÁBICO-ALFÉTICO		
CRIANÇA N°	TEXTO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	TEXTO DA AVALIAÇÃO SOMATIVA
I – 11	(1) Era uma vês chapeuzinho vermelho (2) um dia mamãe dela pedio que ele	(1) Era uma vez a chapeuzinho vermelho (2) um dia a mãe dela falol para ela

		(3) irintrega parra a vóvo dela miha filia (4) não vai pelo bosque (5) a chapeuzinho vermelho um dia ela incontrol o lobo (6) falol para a vóvo (7) um dia o lobo comel a Vó da chapeuzinho Vereho (8) Xamolo casador para matao lobo que estava vestido de vóvo (9) o casador abril a bariga do lobo (10) e a vo viverau felises para sempre
I – 13	(1) éra uma vês chapoesan chapeuzinha vermelha	(1) Euna uma vez vecima chapeuzinho vermelho bonino cuna marcona
I – 14	Japéuzo vemelu A net da vovo terá sui mia cexa de pitisa eélasí tha zé mais saa a zozo za disa a ci a né tia nad upesa thze mizi mapa e uposo tahe mis e u a ria tasena ptisas Pitisa i tu de vests e utsanis e u this a ui e itu e uza halpniami mei hale po a eumau tonpeudo i tau taau e u	(1) Era um veis mum xapéuxiovemelo (2) A mãe mdis (3) asie vaieitaisa pavovoca (4) e Elecai pelaveléta e Olobumao e xapéuzila Aecotho (5) co avoroza ea vovoza e gia mogolaho qas malhgsigan... canaeou cons oas cahoi lihaingno limailih oas...Luhagicogzaco haminuigzã Imainega igõu Qasizg ezasacã ianzarinilnzanalhi. Igaisisaco inia Qai inazi Qaiza ina oi inai hai...

Fonte: Gandin (2013)

Destaca-se que uma criança cujo texto classificado no nível de desenvolvimento alfabético, após participar das atividades de intervenção evoluiu dois níveis, conforme quadro 4.

Quadro 4 – Produção de texto do grupo de intervenção

PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇAS I-15 DO GRUPO DE INTERVENÇÃO CLASSIFICADA NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO	
TEXTO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	TEXTO DA AVALIAÇÃO SOMATIVA
(1) Era uma vez a chapeuzinho vermelho (2) a mamãe chamou a chapeuzinho vermelho e pediu para levar os dosinhos para sua vovozinha (3) e ela foi cantando (4) pela estrada fora eu vou bem sozinha para levar eses deses para a vovozinha (5) na estrada ela encontrou com o lobo.	(1) Era uma vez uma minina chamada chapeuzinho vermelho (2) a mãe chamou a chapeuzinho vermelho para levar os doces para a sua vovozinha (3) a chapeuzinho vermelho então a chapeuzinho vermelho foi levar os doces para a vovozinha (4) pela estrada ela cantou (5) pela estrada fora eu vou bem sozinha levar e ses doces para a vovózinha (6) pelo bosque ela encontrou o lobo mal e ele perguntou para ela o que tinha na cesta (7) tem doces para mim levar para a vovozinha (8) então o lobo mal foi até a casa da

	vovózinha comeu ela e se vestiu de vovó (9) a chapeuzinho chegou (10) que olhos grandes você tem (11) é para enchergar melhor (12) que boca grande você tem (13) é para te comer (14) ela saiu correndo (15) daí o caçador ajudou ela e o caçador abriu a bariga do labo mal (16) e ela comsegiu tomar café com a vovózinha.
--	--

Fonte: Gandin (2013)

As crianças que encontravam-se no nível pré-silábico, por não terem se apropriado da leitura e da escrita, não evoluíram na aprendizagem da escrita narrativa, porém, como participaram das atividades da pesquisa acompanhadas de crianças classificadas em outros níveis da escrita, conclui-se que as atividades contribuíram para melhorar as suas tentativas em escrever. O quadro abaixo sintetiza os resultados.

Quadro 5 – Nível de classificação da produção de texto do grupo de intervenção

NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTO DO GRUPO DE INTERVENÇÃO				
CRIANÇA	NÍVEL DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA	CLASSIFICAÇÃO DE ACORDO COM O QUADRO 10 DE BRANDÃO E SPINILLO		AVANÇO DE NÍVEL
		AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO SOMATIVA	
I – 03	Pré-silábico	-	-	-
I – 09	Pré-silábico	-	-	-
I – 11	Silábico – alfabético	I	II	Sim
I – 13	Silábico – alfabético	I	I	Não
I – 14	Silábico – alfabético	I	I	Não
I – 05	Alfabético	II	III	Sim
I – 12	Alfabético	II	III	Sim
I – 15	Alfabético	I	III	Sim
I – 16	Alfabético	I	II	Sim

Fonte: Gandin (2013)

A análise dos textos produzidos por 13 crianças do grupo controle, participantes da 1ª e 3ª etapa da pesquisa, revela que as produções das crianças independentemente do nível de desenvolvimento da escrita não houve avanço, após serem analisadas de acordo com o instrumento de Spinillo e Brandão (2001). Exceção aconteceu na produção de uma criança, cujo nível de desenvolvimento da escrita era o alfabético. Ao ler as duas produções de texto, verificou-se que a segunda produção, apresentava uma maior produção de frases com conectores, enquanto que na primeira, eram frases soltas. Deduz-se que ao reescrever o texto Chapeuzinho Vermelho, a criança preocupou-se em ajustar a sua escrita.

Os resultados encontrados nas produções de texto do grupo de intervenção vão ao encontro da teoria de Vygotsky (1993, 2001, 2010) porque ao organizar duplas que encontram-se em níveis diferentes do desenvolvimento da escrita, permitiu a interação e troca de conhecimento entre os pares. Reafirma a utilização da revisão como estratégia que permite o escritor comportar-se como leitor do seu próprio texto, conforme encontrou Rocha (1999) em seu estudo, tendo em vista que a pesquisa também utilizou-se da teoria de Vygotsky e com Leal e Luz (2001), uma vez que a interação entre pares permitiu a existência de reflexão sobre o escrito, dando condições às crianças produtoras de texto, ouvirem respostas diferentes para os problemas encontrados na sua escrita.

A partir das produções de texto das crianças, reflete-se sobre a influência das estratégias planejadas para a intervenção, porque ao empregar a leitura do texto com as estratégias de leitura de Solé (1998) favoreceu a interação das crianças com a superfície do texto e com a descoberta das entrelinhas, por meio de reflexão coletiva e oral. As pesquisas de Spinillo et al. (2001, 2007) já revelaram que crianças entre 6 e 9 anos de idades apresentaram uma compreensão textual mais evoluída quando comparadas com crianças com idade entre 4 e 6 anos. O avanço na escolaridade ajuda no desenvolvimento da compreensão leitora.

A leitura do texto teatral de *A pequena sereia* com apoio de figurino e de fantoches dos personagens, a atividade-brincadeira, criou condições de trazer o texto para o concreto, ou seja, viver as ações do personagem por meio da leitura oral. Essa atividade contribui para que surgisse no texto da criança o diálogo entre os personagens.

Ao ler, analisar e escrever o seu texto da *pequena sereia*, tendo apenas a lembrança da oralidade e a situação inicial e final e reescrever o desenrolar e o desenlace a partir da situação problema, apoiando-se em explicações das características estruturais do texto narrativo, fez com que a criança por meio de reflexões da sua própria escrita, manipulasse no concreto a situação problema e a sua solução, compreendendo a estrutura da narrativa e ao mesmo tempo, criando generalizações para aprendizagens futuras de produção desse gênero textual. O resultado encontrado aqui demonstra a descrição do estágio pensamento por complexos de Vygotsky (1993) e das sequências didáticas propostas por Dolz et al. (2004).

O material lúdico, o quebra-cabeça de texto, envolveu as crianças na realização das tarefas propostas por ser uma brincadeira adaptada à aprendizagem e que por sua vez, criou condições delas refletirem sobre a cadeia referencial, uma estratégia cognitiva realizada de forma inconsciente pelo leitor adulto, que pelas crianças foram manipuladas ludicamente.

A utilização no ensino de mecanismo da compreensão leitora surgiu na leitura do texto com as palavras de conexão dos textos substituídos por traços, ou seja, com a aplicação da técnica do “cloze”. Ao ler e preencher o texto com o elemento conector mais adequado, exigiu-se da criança mais do que ler as sentenças (decodificar e codificar), exigiu-se a construção do sentido do texto para realizar a escolha adequada do conector. Isto fez com que os participantes da pesquisa lessem ora no modelo da leitura descendente por meio dos conhecimentos prévios do texto literário e de suas unidades linguísticas conhecidos na oralidade, ora na leitura ascendente por estarem no processo de aquisição da escrita. Por operarem cognitivamente com esses dois processos, os resultados obtidos com os textos produzidos pelas crianças do grupo de intervenção, permite comentar que a técnica do cloze é uma estratégia de ensino que procura trabalhar de acordo com o conceito descrito por Colomer e Camps (2009) sobre a leitura dialética ou interativa.

Enfim, a criação do espaço especial na sala de aula para leitura, o Cantinho da Leitura, despertou novos comportamentos nas crianças que passaram a buscar por livros, tão logo terminassem as tarefas.

O conjunto de estratégias utilizadas nas sessões de intervenção parecem ter demonstrado que são aplicáveis e podem dar bom resultado no desenvolvimento da escrita.

Considerações Finais

As 20 horas de atividades realizadas em duas semanas sucessivas, com base na sequência didática proposta por Solé (1998); na sequência didática de Dolz e colaboradores (2004); na pedagogia histórico-crítica, demonstrou que é possível aplicar as atividades realizadas na intervenção como estratégia de aprendizagem da produção de textos narrativos para crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental, porque a análise dos resultados demonstrou que elas auxiliaram o desenvolvimento da escrita de textos narrativos para crianças cuja produção textual foram classificadas no nível de escrita silábico-alfabético e alfabético.

Com esse resultado, verifica-se que o objetivo geral foi atingido, visto que a avaliação do desenvolvimento da aprendizagem da produção de textos tendo como âncora a tendência sócio-interacionista, reunindo a leitura, a escrita, a re-escrita, a análise linguística e materiais lúdicos nas atividades propostas aconteceu e respondeu à pergunta deste estudo, ou seja, é possível aprender a escrever textos narrativos numa relação dialógica da aprendizagem da escrita com o desenvolvimento do leitor em processo, conforme preconiza o método da

leitura dialética ou interativa?

A distribuição das atividades com base em Dolz e colaboradores (2004) criou momentos de aprendizagem e de ensino em que as crianças viveram a necessidade de se aprender a escrever textos narrativos e direcionou a execução das tarefas propostas, criando condições para que a pesquisa tivesse como ponto de partida, a realidade concreta do nível de escrita das crianças envolvidas, colocando a pesquisadora, como mediadora no processo de aprendizagem, reiterando, assim, a função mediadora do profissional professor, conforme afirmam os autores Gasparin (2003), Jolibert (2006), Roazzi e Leal (1996), Solé (1998) e Vygotsky (1984).

Comprovou-se, então, todas as hipóteses para este estudo, uma vez que todas as atividades foram favoráveis à aprendizagem da escrita narrativa, enquanto aprende-se a ler e a escrever no ciclo de alfabetização. Utilizou-se dos conhecimentos prévios das crianças e observou-se que tarefas ou atividades elaboradas a partir do modelo de leitura interativa ou dialética contribui de fato ao desenvolvimento da escrita narrativa, porque ao trabalharem com o texto decodificando a sua estrutura, a sua coerência, a sua coesão, para posterior codificação em um novo texto narrativo, trabalha-se em sala de aula as etapas do processamento leitor correspondente a tendência da leitura dialética, conforme destaca Colomer e Camps (2002) e Solé (1998).

A utilização de textos conhecidos na oralidade, conforme estudos semelhantes no processo de aprendizagem da leitura e da escrita realizados por Ferreiro et al. (1996, 2010), demonstrou que a escolha do texto *Chapeuzinho Vermelho* favoreceu a aprendizagem da escrita. No presente, após envolver as crianças nas atividades que demonstrassem a composição de uma narrativa canônica, a segunda produção delas (avaliação somativa) comprovou a hipótese da importância de se usar textos conhecidos por elas na oralidade.

O texto *Chapeuzinho Vermelho* tornou-se ponto de partida e ponto de chegada para verificar a evolução da escrita e os outros textos, como conhecimento prévio, deram condições do docente atuar como mediador na zona de desenvolvimento proximal, pois tornaram-se nesse estudo instrumentos de análise e de atividades. Em outras palavras, a primeira e a segunda escrita como estratégia de ensino realizadas na 3ª, 4ª e 9ª sessão, ao longo do processo de desenvolvimento do ato de escrever, colocou professor (no caso pesquisadora) e estudantes juntos na verificação da compreensão dos conteúdos trabalhados e criou a necessidade do produtor de texto ler e analisar o seu escrito. Ao conduzir a criança a ler o seu próprio texto, o docente mostrou no concreto também o comportamento leitor e o comportamento de escritor, durante o ciclo de alfabetização.

Os resultados deste revelou a sua aplicabilidade na prática pedagógica que visa o desenvolvimento da escrita de textos narrativos, uma vez que permitiu às crianças aprender na oralidade sobre a estrutura do texto, os elementos de coesão e os personagens necessários para escrever narrativas, tornando-se conhecimentos prévios para promover e consolidar a aprendizagem da escrita de textos narrativos.

O presente não pretende ser um método único para o ensino da leitura e da escrita de textos narrativos, uma vez que a pesquisa realizada é de caráter qualitativo com intervenção e desenvolvida com poucas crianças, mas requer planejamento, tempo, materiais de consumo e equipamentos para produção dos materiais pedagógicos. Por isso, acredita-se que a pesquisa colocou à disposição dos professores, mais uma sequência didática que poderá ser aproveitada nos planejamentos educativos desde que seja observado a natureza de cada grupo de crianças e os seus conhecimentos prévios.

Ao finalizar as análises, o estudo apontou a necessidade de verificar a aplicabilidade do conjunto de estratégias somente com crianças classificadas no nível de escrita silábico-alfabético, para conhecer mais profundamente o aproveitamento da sequência na aprendizagem da escrita de textos narrativos durante o processo inicial de aquisição da escrita, apesar do presente revelar que uma criança classificada como silábico-alfabético apresentou avanços significativos na segunda produção de texto.

Outras possibilidades para pesquisas futuras residem em: verificar quais são os instrumentos, os materiais lúdicos, as brincadeiras pedagógicas associadas a leitura e a escrita de textos narrativos que poderão criar situações de aprendizagem da criação literária em crianças classificadas como de nível de escrita alfabético, após avaliação diagnóstica sobre a compreensão da estrutura textual e tendo a realidade local como situação problema a ser resolvido.

Referências

BRANDÃO, Ana Carolina P.; SPINILLO, Alina Galvão. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. **Estudos de Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 51-62, 2001.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 1997.

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

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência Didática

- para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça B. B. Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 51-62, jan./abr. 2002.
- FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Ieta M. (Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1995, p. 22-35.
- _____. FERREIRO, Emília et al. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas**. São Paulo: Ática, 1996.
- _____.; SIRO, Ana. **Narrar por escrito do ponto de vista de um personagem: uma experiência de criação literária com crianças**. São Paulo: Ática, 2010.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- JOLIBERT, Josette et al. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LEAL, Telma F.; LUZ, Patrícia Santos. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre os processos de interação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, p. 27-46, 2001.
- LINS E SILVA, Maria Emília; SPINILLO, Alina Galvão. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p. 337-350, 2000.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.
- _____. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Em aberto**, Brasília, Ano 6, n. 69, jan./mar. 1996.
- OLIVEIRA, Katya L. de; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. A técnica de cloze na avaliação da compreensão em leitura. In: SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos et al. (Orgs.). **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 47-77.
- PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília, DF: MEC, SEB, Inep, 2008.

- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964,
- ROAZZI, Antonio; LEAL, Telma F. O papel mediador das interações sociais e da prática pedagógica na aquisição da leitura e da escrita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília-DF, v. 77, n. 187, p. 565-601, set./dez. 1996.
- ROCHA, Gladys. **A apropriação das habilidades textuais pela criança**. Campinas: Papyrus, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SERAFIM, Mônica de S.; OLIVEIRA, Rose Maria Leite de. E as crianças (re)escrevem histórias: a retificação como marca de autoria. **Calidoscópio**, v. 8, n. 1, p. 24-23, jan./abr. 2010.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SPINILLO, Alina Galvão. A produção da história por crianças: a textualidade em foco. In: Jane Correa et al. **Desenvolvimento da linguagem escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERF, 2001. p. 73-116.
- SPINILLO, Alina Galvão; MAHON, Érika da Rocha. Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 463-471, 2007.
- TOLEDO, Naná. **Chapeuzinho Vermelho**. Blumenau: Bicho Esperto, S/data. (Coleção Clássicos Encantados).
- VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

APÊNDICE

Critério para análise das produções textuais: cenas do texto chapeuzinho vermelho

Quadro 6 – Cenas do texto chapeuzinho vermelho

CENAS DO TEXTO CHAPEUZINHO VERMELHO		
CENA	TÍTULO DA CENA	TEXTO
1ª	SITUAÇÃO INICIAL	Em tempos antigos, uma linda menina morava com sua mãe em uma casa no meio do bosque. A menina ganhou da sua avó um capuz vermelho de veludo. Gostou tanto do presente que o vestia quase o tempo todo e, por isso, era chama de Chapeuzinho Vermelho.
2ª	SITUAÇÃO PROBLEMA	Certo dia, sua mãe pediu que ela fosse levar uma cesta de doces para sua amada vovó, que se sentia um pouco fraca e indisposta. - Adeus, minha filha. Tenha muito cuidado quando atravessar o bosque. Evite o caminho da floresta e não fale com estranhos!
3ª	MOTIVO DA DESOBEDIÊNCIA	Chapeuzinho Vermelho saiu toda animada e, no meio do caminho, resolveu colher algumas flores para a vovó. Distraída com as flores, deu de cara com um lobo. Não sabia que ele era o lobo mau, portanto, não se assustou nem sentiu medo.
4ª	1º DIALOGO DA PROTAGONISTA COM O ANTAGONISTA	- Bom dia, menina! - Bom dia, senhor lobo! - Para onde vai tão animada? - Vou levar estes doces para minha avó, que está doente. Como o lobo tinha segundas intenções, falou: - Por que você não vai pelo caminho da floresta? É mais rápido e você pode desfrutar da beleza da natureza. A menina ficou em dúvida, mas, resolveu seguir o conselho do lobo.
5ª	ANTAGONISTA NA CASA DA AVÓ	O lobo saiu correndo e, quando chegou à casa da avó da menina, bateu na porta. - Quem está aí? – Perguntou a vovó. O lobo disfarçou a voz e respondeu: - Sou eu, Chapeuzinho Vermelho, sua queria neta. - Pode entrar, querida! O lobo, então, entrou e engoliu a vovó, que nem teve tempo de se defender. Depois, vestiu as roupas da vovó e ficou esperando a menina.
6ª	2º DIALOGO DA PROTAGONISTA COM O ANTAGONISTA	Chapeuzinho Vermelho chegou à casa da vovó toda animada. Como a porta estava entreaberta, entrou. Porém, ficou assustada com o aspecto da sua avó. - Vovó, por que suas orelhas estão tão grandes? E pra que esses olhos tão grandes? Credo, vovó... Por que a senhora está com essa boca tão grande? Nesse momento, o lobo arrancou o disfarce pulou da cama e respondeu: - Para devorar você! O malvado começou a correr atrás da menina, mas, atrapalhado que era, tropeçou e caiu. Chapeuzinho Vermelho se escondeu dentro de um velho armário. Sem encontrar a garota, o lobo ficou resmungando e, de barriga cheia e cansado, acabou cochilando. Tomado pelo sono, o lobo roncava bem alto.
7ª	SOLUÇÃO DO PROBLEMA	Nesse momento, passou em frente à casa da vovó um caçador, que, ouvindo o ronco, desconfiou e parou para investigar. Quando viu o lobo, disse: - Está aqui, velho impertinente. Há tempos o procuro! Ao ouvir o caçador, Chapeuzinho Vermelho saiu correndo do armário e lhe contou rapidamente a história. Aproveitando que o lobo dormia, o caçador cortou a barriga dele e tirou a vovó lá de dentro. Ela estava viva, embora respirasse com dificuldade. Emocionada, a menina correu para os braços da vovó. Em seguida, o caçador buscou grandes pedras e encheu a barriga do lobo com elas. Quando acordou e tentou fugir, as pedras pesavam tanto na barriga do lobo que ele deu um trambolhão e morreu.
8ª	SITUAÇÃO FINAL	Após conversarem muito, as duas se sentiram reanimadas e Chapeuzinho Vermelho deu à vovó as flores que colheu no caminho, prometendo que não confiaria mais em estranhos.

Fonte: Gandin (2013)