

Recebido em: **13/07/2018**
Aprovado em: **19/07/2018**
Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**
Método de Avaliação: **Double Blind Review**
Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2018.12.11.08>

PROTAGONISMO INFANTIL: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

EIXO: 11. EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS

ARLETE XAVIER DE BRITO DIAS, SUZANA MARY DE ANDRADE NUNES, MARCOS BATINGA FERRO

RESUMO

A presente pesquisa busca compreender os significados atribuídos pelos estudantes que passaram de leitores Nesse aspecto, a palavra como objeto de análise foi amparada de forma qualitativa por meio de uma entrevista com estudantes que fizeram parte do projeto “Oficinas de Produção Textual” em uma instituição pública da cidade de pesquisa foi analisado à luz da análise de conteúdo. Os sentidos construídos pelos estudantes levaram a depressão fazer parte desse grande movimento de construção de histórias que serão lidas por outras pessoas. O protagonismo imaginativo e inventivo, fortalecendo as suas potencialidades, autonomia, competência produtiva e cognitiva.

Palavras-chaves: Protagonismo Infantil. Leitura. Produção de Textos. Alfabetização.

ABSTRACT

This research seeks to apprehend the meanings produced by students who from readers became authors/producers. The word as an object of analysis was taken, in a qualitative fashion, through a semi-structured interview with the “Production Workshop” in a public institution in São Cristóvão in the state of Sergipe. Our corpus was analyzed. The meanings produced by the students led us to conclude that they felt happy about and honored by taking part in a creative process that would read by other people. The protagonism fostered by such a process put them into a creative process of potentialities, autonomy, productive and cognitive faculties.

Keywords: Infantile Protagonism. Reading. Text production. Literacy.

RESUMEN

La presente investigación tiene la finalidad comprender los significados atribuidos por los estudiantes que fueron lectores infantiles. En ese aspecto, la palabra como objeto de análisis fue sostenida de una forma cualitativa por medio de una entrevista con 06 (seis) estudiantes que hicieron parte del proyecto “Taller de producción textual” en una institución pública del estado de Sergipe. El corpus de la investigación fue examinado bajo el análisis de contenido. Los sentidos construidos por ellos se pusieron contentos y honrados que hayan hecho parte de ese gran movimiento de construcción de historias. El protagonismo en el proceso les puso en un nivel creativo, imaginativo e inventivo, robusteciéndoles a sus capacidades cognitivas.

Palabras clave: Protagonismo infantil. Lectura. Producción de textos. Alfabetización.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo lança luz em torno do protagonismo de crianças na faixa etária entre 11(onze) a 12 (doze) anos, do 5º ano considerado como estágio de alfabetização no processo de leituras e produções de textos, uma vez que elas atribuem significações, por meio da intertextualidade ou função metalinguística.

O protagonismo infantil é uma proposta de atuação a partir da fase pueril, com as crianças tornando-se sujeito de iniciativa e participação efetiva da autonomia. Autodeterminação e autoconfiança são fundamentais na construção da sua identidade pessoal.

É importante ressaltar que os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental são crianças em fase transicional por estarem em fases do desenvolvimento das crianças: a primeira do 0 aos 7 (sete) anos como um estado infans, não falante, por não ter atingido a linguagem escrita e a segunda dos 7 aos 10 (dez) anos considerados como não estando no tempo da infância. O autor destaca que ainda hoje os

pensados como educação da infância, ressaltando que a educação, por muito tempo, esqueceu de preparar os (as) para pensar em função da infância. Diante dessa realidade, não há uma literatura pretendida para as crianças de uma perspectiva 'nem-nem', nem criança e nem adolescente, ou seja, uma fase em que os aspectos são definidos. Surge assim, a necessidade de trazer para o rol das discussões acadêmicas os trabalhos desenvolvidos com diversos campos educacionais e sociais.

Para Costa e Vieira (2006), o protagonismo é considerado um conceito amplo, não se limitando apenas a adotar o agente de uma determinada ação que poderá ser realizada nas mais diferentes possibilidades.

O termo protagonismo foi usado para se referir aquele estudante que lê, mas que também escreve textos que exercem autonomia para que o estudante também possa se reconhecer como atuante, competente, capaz de criar hipóteses para o seu mundo e desenvolver-se emocionalmente e intelectualmente.

Os protagonistas em questão surgiram do Projeto denominado "Oficinas de Produção Textual", realizado de acordo com o Edital Estadual de Ensino, do município de São Cristóvão-SE, especificamente, com os alunos do 5º ano. A escola em questão é de alfabetização que na instituição pesquisada não é concluído no 3º ano do Ensino Fundamental, conforme orienta essa forma, que o trabalho de leitura e produção textual autônoma deve começar cedo e percorrer todo o processo. A escola considera a alfabetização como um processo permanente e abrangente que se estende por toda a vida e não se encerra.

Durante o projeto, os estudantes tiveram a oportunidade de produzir histórias livres, coletivas e individuais, além de utilizarem as histórias como instrumentos para liberarem sonhos baseados nas suas experiências e vivências, recriando histórias.

Em face de uma análise reflexiva das produções dos alunos, o objetivo deste estudo é analisar as narrativas no universo da escrita de textos e registraram suas impressões - agora de autores - levando em consideração a leitura e o processo, tais como, os tipos de livro preferidos, a importância das "Oficinas de Produção Textual" na formação do estudante (um protagonista), a satisfação em ter suas histórias lidas por outras crianças, e por fim, origem da inspiração e criação.

A escrita é uma das possibilidades de desenvolvimento da autonomia da criança, assim como aponta Clarice Lispector: *"É fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas, voam faíscas e lascas como aços espelhados". E assim fizeram, escreveram suas histórias, misturando a realidade a fantasia, o fantástico e o lúdico, tudo com alegria e encanto.*

Para o desenvolvimento do pensamento, divide-se o texto em três sessões: a primeira, analisa os conceitos em suas peculiaridades no processo de alteridade entre a criação e a ação produtora; a segunda, traz o percurso da leitura; a terceira, dá voz aos sentidos e significados construídos pelos estudantes protagonistas num continuum de empoderamento.

2 A CRIANÇA ESTUDANTE, PERCURSO PARA AUTONOMIA

A criança em sua forma de pensar, sentir, agir, compreender e aprender é colecionadora de significados. "Criança encontra, separa os objetos de seus contextos, vai juntando figurinhas, chapinhas, ponteirolas, pedaços de lembranças, presentes, fotografias". (KRAMER, 2007, p. 16).

O mundo, a partir da ótica das crianças é repleto de significados, daquilo que ela sente, pensa, deseja e projeta. Ela constrói uma possibilidade para que os adultos consigam mergulhar no universo infantil, uma vez que, na ordem natural das coisas, as crianças falam não só do seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também de adultos. (KRAMER, 2007, p. 17).

Os (as) professores (as) precisam ficar atentos e pensar nas crianças como sujeitos ativos, capazes de interagir e transformar e produzir cultura. As crianças possuem suas próprias simbolizações e processos para criar e abrir espaço para suas falas ou escritas para que a sala de aula se torne "[...] espaço de socialização de saberes das crianças, do (da) professor (a), dos livros e de outras fontes – fazendo o trabalho se abrir ao novo, inédito, imprevisto".

Não há como nos constituirmos autores, críticos e criativos, se não tivermos acesso à palavra e ao espaço para opinar, criar relações, construir sentidos e conhecimentos. A ampliação da participação

manifestações artístico-culturais, é base fundamental para o processo de criação, p características e ao funcionamento de cada tipo de expressão, bem como amplia a comunicabilidade e compreensão (BORBA; GOULART, 2007, p. 53).

As crianças possuem seus modos próprios de ver o mundo e ao verbalizar ou escrever suas histórias precisam forma de construção da sua autonomia e os (as) professores (as) devem criar ambientes que favoreçam a criação surgir através da brincadeira, da arte ou de qualquer expressão característica do seu processo de interação. Tr prática da liberdade.

Um bom trabalho na alfabetização contribui para a autonomia da criança:

Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, c é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. Por isto, a pedagogia de Paulo Freire, animadora toda a amplitude humana da educação como prática da liberdade (FREIRE, 200

Todos os aspectos de desenvolvimento da criança devem ser levados em consideração, por isso, a necessi qualificação, aceitar a linguagem que a criança possui e aos poucos adentrar na língua padrão, respeitando o necessidade do professor deixar a criança escrever livremente baseando-se em suas próprias hipóteses, que representação gráfica do sistema alfabético. Assim vislumbra-se a possibilidade de a criança ser entendida e ente

3 PROTAGONISMO INFANTIL NO PROCESSO DE CRIAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS

A palavra protagonismo vem do grego *protagonistes*, onde *protos* significa primeiro ou principal e *agonistes* qu termo usado no cinema, teatro e novela para denominar um personagem principal da encenação.

Protagonismo tem estreita relação com o empoderamento, de forma abrangente, não limitando-se apenas desenvolvimento pessoal, nas relações sociais.

Costa e Vieira (2006) tratam do protagonismo juvenil enquanto modalidade de ação educativa como a criação de envolvimento e na resolução de problemas reais. No campo da educação, as autoras designam a atuação de escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla.

De forma específica, o protagonismo infantil é um movimento recente e vai surgindo a partir de grupos de c reivindicações, vivências, preferências e realidades de vida.

Enfim, onde há crianças há protagonismo infantil. No sentido de as crianças serem, em chamam e requerem a atenção dos adultos (não nos referimos aqui ao protagonismo e tornam protagonistas quando se manifestam por meio das mais diversas formas de e: música, da dança, do esporte (FRIEDMANN, 2017, p. 42).

O protagonismo infantil tratado no presente estudo é uma forma de desenvolver o aprendizado das criança expressões de suas linguagens. Escrever suas próprias histórias permite que as crianças possam se expressar, q reconhecendo “[...] a importância de ouvir e de compreender crianças, oferecendo espaços e oportunidades desenvolvam” (FRIEDMANN, 2017, p. 42)

Oferecer oportunidades para as crianças manifestarem seu protagonismo não é necessa por parte dos adultos, como muitos podem pensar. É um caminho importantíssimo par contextos e grupos socioeconômicos e culturais, exerçam seus direitos de serem quem e aprendam a conhecer e a conviver com outras crianças, jovens e adultos e descubram e (p. 45).

Os (as) professores (as) precisam desenvolver um olhar cuidadoso e sensível em relação ao protagonismo infantil. Possuem seu rol de conhecimento, a lógica própria da infância e sua sabedoria. Desenvolver uma escuta seria um primeiro passo para permitir-se melhor direcionamento das ações. Para Ferreiro (2015), o conhecimento é o resultado da construção da

Crianças têm formas únicas e diferenciadas de se manifestar, de se expressar e de se comunicar. É importante reconhecer a ansiedade e aprender quais são essas linguagens e o que elas comunicam para entender a forma consciente ou inconsciente, quando tratamos de protagonismo. Deixar as crianças promover a promoção da saúde das nossas sociedades; e uma brecha possível para prevenir doenças e 'sementes' que cada criança tem e que precisa desabrochar (FRIEDMANN, 2017, p. 45).

A escola também precisa se efetivar como espaço de desenvolvimento do protagonismo infantil, uma vez que os punitivos que em nada tem contribuído para o desenvolvimento da autonomia. Crianças precisam ter uma participação como ser humano. Para Pasquali (2017), o protagonismo infantojuvenil não deve ser deixado de lado uma vez que na escola é um *modus operandi* importante na construção coletiva.

Arroyo (2012) fala sobre a importância de ouvir as crianças sobre si mesmas porque seria uma forma de valorizar muito tempo, quebrar imagens estereotipadas. Nada melhor que rever o olhar sobre a infância, adolescência e juventude.

A tarefa do (a) educador (a) é exercer o diálogo com as crianças protagonistas de histórias que poderão ser lidas. Possui iniciativa, liberdade e compromisso com aquele que vai ler. Possibilidades de escolhas atrativas e de respostas na educação e não meros receptores de propostas de leitura, garantindo o desenvolvimento de propostas que despertem seu interesse e contribuam para a sua formação.

4 ALFABETIZAÇÃO EM CURSO, UM CONTINUUM PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Etimologicamente, a palavra alfabetização significa a aquisição do alfabeto, “[...], ou seja, ensinar o código e a habilidade de escrever” (Soares, 1985, p. 20). Para Tfnouni (2002), a alfabetização pertence ao âmbito individual e trata-se de desenvolver habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem.

Ferreiro (2007) e Soares (1985) entendem a alfabetização como um processo que vai além dos muros da escola e termina a escola primária. Ferreiro (2015) acredita que as crianças aprendem a partir da interação com o objeto cultural e ela domina um saber linguístico que deve ser levado em consideração no seu processo de aprendizagem.

[...] a alfabetização passa a ser uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e se transforma em um objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação.

Segundo Soares (1985) uma teoria coerente do processo de alfabetização deve exigir articulação e integração de diversas facetas.

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as aprendizagens sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender o mundo, elas recebem. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transformam (FERREIRO, 2015).

Brandão e Leal (2009) afirmam que até os fins da década de 80 os processos de alfabetização preocupavam-se com a motora, memorização, associações e, apenas, quando as crianças possuíam o domínio da escrita estariam dispostas a produzir textos difíceis, mais longos.

Na perspectiva atual, a produção de textos deve começar desde a alfabetização. As crianças, mesmo sem dominar a escrita, já produzem momentos produtivos:

Atualmente, as reflexões promovidas por meio do programa de formação continuada de professores

Idade Certa – têm levado muitos professores a reverem suas práticas de escrita na escola no início do 1º ano. Hoje, sabe-se que as crianças são capazes de produzirem textos autênticos em gêneros que pretendem escrever, independentemente de suas hipóteses de escrita (MAGALHÃES, 2013).

O (a) professor (a) surge mais uma vez como um elo importante nessas construções, ele é importante por nutrir a produção de textos. Nesse aspecto existe a necessidade de possuir uma formação crítico-reflexiva de forma a atrair o estudante para a escrita.

5 LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO

O Processo de leitura passa pela construção de significados levando em consideração os conhecimentos prévios do leitor. O conhecimento linguístico.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê; que possa identificar elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos; que seja capaz de atribuir sentidos a um texto; que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de informações no texto.

Uma vez objeto de aprendizagem, a leitura precisa fazer sentido para quem lê e que nela possam ser reconhecidos os conhecimentos prévios dos (as) professores (as) com as práticas de leitura uma vez que educadores/as leitores/as encarnam o gosto pelos livros, o encontro com a escrita, melhorando na comunicação e construção de significados. Formar o educador libertador que cria espaços de diálogo e reflexão.

No processo de construção da leitura e da escrita Ferreiro (2007) mostra que as crianças elaboram hipóteses que são resultados das suas vivências externas e do seu processo interno. A criança vai paulatinamente selecionando as escritas que devem ser levadas em consideração, como produções de grande valor.

De acordo com o pensamento de Vygotsky (1988) a aprendizagem não era uma mera aquisição de informação e memória, mas um processo interno ativo e interpessoal, para que se possa compreender a originalidade, as formas pela qual o sujeito aprende e se desenvolve.

O desenvolvimento do estudante na alfabetização sugere atividades com a língua oral, bem como a produção e a leitura de textos voltados à reflexão por parte dos estudantes, uma unidade de sentido. Geraldi (2003) aponta o texto como partida para a construção de significados.

Na produção de textos, Jolibert (2006) afirma que só se aprende a produzir, produzindo. Brandão e Leal (2009) afirmam que a escola deve ajudar os falantes a desenvolver a habilidade de escrever. Por isso a necessidade de criação de condições propícias para o desenvolvimento do conhecimento.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 1997), uma boa parte de crianças e jovens não sabem ler e escrever textos escritos no ambiente escolar, textos estes que servirão de modelo para suas produções. Desta forma, a escola precisa preencher a lacuna existente na maioria dos lares brasileiros, oportunizando a leitura em seus mais diversos espaços de aprendizagem.

Porém, o que se observa no cotidiano é que muitas escolas têm invalidado as práticas dos seus estudantes. Brandão e Leal (2009) argumentam que é necessário os (as) professores (as) abandonarem as tradicionais práticas de ensino de leitura e escrita e que as práticas de leitura e escrita ficam apenas ligados à técnica de transformar os sinais gráficos em sonoros e vice-versa. Não existe mais espaço para a reflexão e a construção de significados.

Possenti (2009) fala que um texto não deve apenas atender às exigências gramaticais uma vez que um texto de qualidade é aquele que tem uma função social e com sentido é a densidade de objetos e lugares; a falta de vida dos personagens e a falta de cultura e crenças.

Quando o estudante parte para a produção de textos não é uma tarefa fácil uma vez que expressar o seu pensamento e sentimentos é uma tarefa complexa. Nesse aspecto, a escola e o (a) professor (a) devem motivar o desenvolvimento da expressão escrita, levá-los a produzir textos autênticos e significativos.

O foco principal do ensino da produção textual é proporcionar aos alunos o desenvolvimento de habilidades de produção de textos em gêneros diversos adequados aos objetivos propostos e ao contexto de circulação. Dessa forma, a escola deve criar condições para que os alunos possam produzir textos autênticos e significativos.

para compreensão das diferentes funções da escrita quando traz para sala de aula text
explorar com eles (para que servem, como se apresentam, como se organizam, para quen

Ainda, segundo Moura (2016) quando o (a) professora (a) vai trabalhar com o estudante a produção de textos é mostrar aos estudantes que a escrita é um processo e que, para aprender a escrever precisa-se primeiro escr
revisar e reescrever. Importante que aperfeiçoem a escrita dos próprios textos e integrem em seu cotidiano
comparem os seus textos com os textos dos colegas e troque ideias para melhorar a escrita.

As produções de texto podem ocorrer individualmente ou coletivamente, as duas tem incontestável importânci
acordo com os aspectos sócio-históricos que o cercam, suas ideias dão todo o embasamento para escrever dire
(2011) desenvolve no estudante a capacidade de argumentação no processo de construção bem como o (a) pr
incentivando o estudante a argumentar cada vez mais sobre suas ideias.

Individualmente ou coletivamente a escrita deve ser permeada pelo prazer, motivação, pela necessidade que o es
sentir sujeito/autor da sua produção e incentivado a progredir em sua escrita numa perspectiva de interação com
conhecimento

6 PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme as discussões realizadas a nível teórico, este estudo procurou desvelar sentidos construídos pelos est
autores/protagonistas de histórias infantis. Os estudantes participantes da pesquisa fizeram parte de um projeto
ocorreu de abril a novembro de 2017 e teve a sua culminância em janeiro de 2018 com uma tarde de autógrafos c
local.

Observar em cada semblante a satisfação de ser sujeito/autor/protagonista foi o ápice deste estudo. Dos 10 (de
com a etapa seguinte – entrevista. Devido a transferência de Instituição de Ensino não foi possível contatar 4 (qua

O primeiro passo foi localizar os estudantes via telefone. Após contato, com dias e horários previamente agenda
escola em que o projeto foi realizado. As entrevistas foram individuais e duraram em média 30 (trinta) minuto:
estudantes/protagonistas, tudo que foi dito tornou-se único, singular, tanto do ponto de vista dos sujeitos como de

A entrevista transformou-se num momento ímpar, onde a alegria dos entrevistados era transparente. A c
protagonismo autoral se transformariam em vozes que ecoam para um futuro de novas possibilidades, encheu o a

Esse sentido está presente na pesquisa qualitativa que conforme Minayo (2013), há necessidade de um maior
sendo essencial que o pesquisador seja capaz de conhecer, identificar e analisar profundamente dados r
percepções, pensamentos, intenções, comportamentos passados, entendimento de razões, significados e motiv:
relação a um problema específico.

Coletados os dados foi realizada a análise proposta por Bardin (2009) utilizando a técnica de análise temática,
caracterizada pela organização propriamente dita dos dados coletados com o objetivo de torná-los operacionais; e
unidades, registro, contexto, definição dos sistemas de categorias e dos sistemas de codificações e, por fim, a
processo os aspectos linguísticos das falas das crianças foram preservados.

7 A VOZ DOS PROTAGONISTAS: OS SENTIDOS CONSTRUIDOS

Os estudantes pesquisados, que receberam nomes fictícios de personagens de histórias infantis, possuem entre
gênero feminino e um do gênero masculino. Todos os estudantes afirmaram gostar de ler e durante o projeto
diversos paradidáticos, escolhidos de acordo com o gosto pessoal. Eles citaram como obras preferidas “O tesour
de rosa” de Carlos Heitor Cony; “As aventuras de Jack e Jarry” do aluno Jack e “O Monstro de Chocolate” da serg

Para os estudantes, o Projeto foi a primeira experiência como escritores de histórias. De abril a novembro d

coletivamente e tirinhas, que deram origem a um livro de coletâneas de histórias chamado “No Mundo da Imagina

Importância do Projeto – para os entrevistados, o conhecimento adquirido no projeto foi enorme. Aprender palavras, bem como dominar regras de acentuação e pontuação, de uma maneira livre, foi mais prazeroso do que se debreuhados sobre esses conteúdos.

Aprendemos a fazer histórias, reescrevê-las no computador, escrever mais, imaginar, criar

Fazer histórias no computador, de trocar informações com os colegas e também trocar ide

O projeto me ensinou a usar as vírgulas, os pontos, as palavras corretas, organizar min história. Também aprendi a usar o computador para digitar minhas próprias histórias, me muitas ideias (Moana).

A oportunidade que tivemos de nos expressar com as nossas histórias, foi muito boa (Jasr

No ambiente escolar, esses estudantes, não foram estimulados a escrever textos. O projeto surge para que eles protagonistas na escrita. Para Possenti (2009), a autoria não deve se tratar de uma correção gramatical, mas é in empregar seus conhecimentos de mundo a partir das suas intenções de escritas e imprimir seu próprio estilo.

O projeto foi primordial para desenvolvimento da escrita. Os estudantes sentiram-se livres para produzir os textos de produção mais interativos e significativos. Eles relatam que antes de começar as produções havia discussões e

A gente sempre decidia em conjunto para quem a gente ia escrever, o tipo de história, se e

Tudo que a gente escrevia era decidido por todo mundo e uns sempre ajudavam os outros

Esse processo de diálogo foi importante porque o estudante produzia aquilo que considerava significativo trazend e fazendo uso da escrita como função social que ultrapassou os muros da escola. De maneira incontestável, o pro fica evidente a satisfação quando eles se percebem escritores.

Passar de leitor para leitor-autor/protagonista - para os estudantes significou um sonho, uma honra, um transformariam em histórias que poderiam ser lidas por outras pessoas.

É como se fosse um sonho, nunca imaginei ter minhas histórias lidas por outras pessoas (

É muito bom, é legal, impressionante, porque me faz gostar de escrever (Ariel).

Eu me senti honrada pela chance de participar de um livro. Cada ideia minha se transform

Maravilhoso! Nunca pensei que desenvolveria a minha imaginação de uma forma su pensando: Nossa! Fui eu que escrevi isso Minha criatividade foi além do que eu podia ima e tenho certeza que na vida dos alunos que participaram comigo no projeto, também (Jasn

É muito bom porque a vida toda eu li livros feitos por outras pessoas e agora as pessoas v

Trabalhar com produção de textos deu aos estudantes a oportunidade de alcançar progressos no processo refletem o real ora criam um mundo ficcional. Friedmann (2017) reforça a importância do protagonismo infantil p que descubram, desenvolvam seus potenciais por meio das mais diversas formas de expressão.

[...] uma criança pode ser uma autora e escrever literatura, considerando que isso não é um trabalho de escola. Para isso, o começo de tudo é a leitura e a compreensão de que a escrita se trata de uma atividade com intenção artística e estética, com a imaginação, com a intertextualidade, com um processo de criação (Jack).

Sensação de ter suas histórias lidas por outros – ficou evidente a sensação de incredibilidade entre os participantes quando a escrita como uma atividade intelectual levou os estudantes a perceberem suas capacidades de criarem histórias. Quando ter seus textos lidos por outras pessoas despertou uma felicidade incalculável, principalmente porque eles perceberam que são importantes também se perceberem enquanto seres criativos, que podem fazer uso da atividade verbal como forma de expressão.

É inacreditável, pensei que nunca fosse acontecer isso (Jack).

É muito legal, é impressionante, nunca imaginei que pudesse ser uma escritora (Ariel).

Me senti feliz porque eu nunca imaginei ser uma escritora (Moana).

Muito bom, pois, o que eu senti ao escrever passo para outras pessoas através das histórias (Jasmine).

Pura felicidade porque as pessoas vão ler algo que eu fiz (Bela).

É muito bom você se tornar uma autora de verdade (Anna).

O que gostam de escrever – escrever sobre suas preferências, sobre sua vida, seu cotidiano alimenta a alma, as histórias protagonizadas por crianças e personagens da escrita escrevem de forma que faça sentido, seja histórias de aventura, em quadrinhos ou contos de fantasia. Em seu processo criativo, a imaginação ganha destaque uma vez que, segundo Vygotsky (2009), a imaginação é um processo fantástico de maneira criativa, quanto mais ela desenvolve a sua capacidade de imaginar, mais desenvolverá a sua capacidade de criar.

O ato de ler e escrever precisa ter significados reais para os estudantes. Perguntados sobre o que gostam de escrever, os participantes responderam:

Histórias voltadas para aventura, o que vem a minha cabeça, gosto de registrar (Jack).

Histórias infantis e da vida real (Ariel).

Gosto de escrever contos e histórias em quadrinhos (Moana).

Sobre tudo: aventura, suspense, romance. De tudo um pouco (Jasmine).

De tudo, histórias em quadrinhos, contos (Bela).

Histórias sobre minha vida (Anna).

Freire e Shor (2008) falam sobre a importância da escola oportunizar a leitura de mundo em que vivemos, dos fatos da vida cotidiana e da cultura popular.

Ao professor, cabe mediar essa relação – de um aluno com o outro e dos alunos com o mundo – utilizando-se de ferramentas para que façam descobertas, ajudando a turma a lidar com as inquietações e o processo de aprendizagem, e, como tal, não tem fórmula que garanta seu resultado (PASQUALI, 2017, p. 12).

Inspiração para escrever - nesse aspecto, a inspiração para escrever veio do projeto “Oficinas de Produção de Textos” (do mundo), de fatos e acontecimentos do cotidiano, de outros livros e da crença na própria capacidade:

Do projeto, porque lá eu aprendi a fazer histórias e o principal, acreditei na minha capacidade.

Do projeto produção de texto, no qual a gente lia, escrevia, trocava ideia, fazia o texto.

Eu penso em personagens, invento geralmente baseado na fantasia geralmente a partir de filmes (Moana).

Do dia a dia, na escola, em casa e de acordo com os meus sentimentos (Jasmine).

De mim mesma, do projeto que me ajudou a escrever, mexer no computador, acentuação.

De outros livros (Anna).

Entusiasmo na hora de escrever – A produção intelectual causa uma grande empolgação nos estudantes, por isso, muitas vezes, eles escrevem para outras pessoas. Geraldi (2003) afirma que é para o outro que se produz um texto e o outro passa a ser condição de existência: *com o outro que a linguagem ocorre. Escrever um texto é compreensível que o estudante tenha o que dizer razão para dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz* entusiasmo surge quando:

Todos vão ler as minhas histórias (Jack).

Em saber que minhas histórias serão lidas por outras pessoas que também terei uma reação.

O fato de já está escrevendo me deixa empolgada porque sei que outras pessoas vão ler (Bela).

Sei que a gente, mesmo sendo criança podemos criar coisas que outros podem ler com facilidade criar histórias interessantes para outras pessoas lerem (Jasmine).

Que as pessoas vão ler. Quando escrevo penso sempre em quem vai ler (Bela).

As histórias são formas de expressão das crianças, de comunicação. “Oferecer oportunidades para as crianças escreverem é necessariamente sinônimo de caos ou de falta de controle por parte dos adultos, como muitos podem pensar” (FRANCO, 2003).

A produção de textos como partida e chegada é apontado por Geraldi (2003). Segundo ele a noção de produção de texto para quem diz, o locutor constituir-se como sujeito e selecionar a forma mais adequada para atender os passos anteriores.

Mas é no texto que a língua e as expressões dos estudantes se revelam de forma consciente em relação a sua produção. Os textos produzidos pelos estudantes tem uma razão, um sentido, uma verdade inerente às crianças e um sentimento mágico de ser e fazer.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse Projeto proporcionou uma troca de experiências entre os participantes, bem como, a oportunidade para aprendizagem gramaticais, além da organização de ideias e uso do computador para digitar as próprias histórias.

Ser protagonista/escritor trouxe para esses estudantes a possibilidade de desenvolver a imaginação, a criatividade e a expressão de suas ideias. Germinou um sentimento de honradez pela oportunidade de participar da escrita de um livro, onde suas

Os relatos dos estudantes revelam o quão importante é o fortalecimento das potencialidades de cada um e a valorização da criação, convidando-os a desempenharem o papel de protagonistas através da construção de histórias infantis. É uma experiência imaginária, questionadora e de contemplação, portanto, essas ferramentas podem torná-los sujeitos protagonistas

Os (as) professores (as) precisam atentar-se ao lado inventivo dos seus estudantes, motivando-os a produzir textos e criar oportunidades para que as crianças exerçam seu protagonismo, descubram o mundo, convivam com outras culturas e potencial que cada criança possui *precisa* ser estimulado.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel.Gonzalez. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Voze

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BORBA, ngela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da crianç Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2007.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Em busca de construção de sentidos: o trabalho de BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Leitura e produção de textos na alfak**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: primeiro e segundo ci Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações para a inclusão da crian Educação Básica, 2007.

COELHO, Sonia Maria. **A Alfabetização na perspectiva histórico-cultural**. Presidente Pudente: UNESP, 2012.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e | Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.

DALLA-BONA, Elisa Maria; BUFREM, Leilah Santiago. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas sér **Revista**. Marco, 2013. Disponível em: . Acesso em: 26 jun. 2018.

FERREIRA, Vinicius Varella. Autoria em processo de produção de texto coletivo a partir dos gêneros da **Pedagógico** (Online) , v. 2, p. 1-9, 2011. Disponível em:. Acesso em: 26 jun. 2018.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FRIEDMANN, Adriana. Protagonismo infantil. In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raq comunidade escolar. São Paulo: Ashoka / Alana, 2017.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JOLIBERT, Josette. **Além dos muros da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIME **nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação, Secretaria de E

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MAGALHÃES, Luciane Manera; VARGAS, Suzana Lima. **Produzindo textos escritos na alfabetização inici**: 99-118 fev 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOURA, Maria Socorro Alves Patrício. **A produção textual dos alunos do 5º ano do ensino fundamental**: Disponível
http://www.uern.br/controledepaginas/defendidasem2016/arquivos/3862maria_socorro_alves_patra%C2%ADcio_r
Acesso em: 23 jun. 2018.

PASQUALI, Carolina. Dá para ser protagonista só de vez em quando In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Pr
potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka / Alana, 2017.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cad. pesqui**; (52): 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

daVYGOTSKY, Leontiev. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Leontiev, Luria. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1988.