

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - UCS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

Escre- tecer

ESCRITURAS DE
CRIANÇAS DO
ENSINO
FUNDAMENTAL
(5º ANO)

Feito com a imaginação
de dar alegria no
coração 😊 ♡

poética
das brincadeiras

Júlia Duarte Schenkel

CAXIAS DO SUL
2024

JÚLIA DUARTE SCHENKEL

ESCRITECER: ESCRITURAS DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL
(5º ANO)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos

CAXIAS DO SUL

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

S324e Schenkel, Júlia Duarte

Escretecer [recurso eletrônico] : escrituras de crianças do ensino fundamental (5º ano) / Júlia Duarte Schenkel. – 2024.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Flávia Brocchetto Ramos.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Escritos de crianças. 2. Ensino fundamental. 3. Criação (Literária, artística, etc.) - Crianças. 4. Crianças - Escrita. 5. Leitura. I. Ramos, Flávia Brocchetto, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.016:808.1-028.31

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

JÚLIA DUARTE SCHENKEL

**ESCRITECER: ESCRITURAS DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL
(5º ANO)**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos

Caxias do Sul, 28 de novembro de 2024.

Banca examinadora

Dra. Flávia Brocchetto Ramos - Presidente
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Participação por videoconferência
Dra. Elisa Dalla-Bona
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Participação por videoconferência
Dra. Gabriela Piske
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

Dra. Marli Marangoni
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Dra. Sônia Regina da Luz Matos
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Às crianças, autoras, pesquisadoras, que, com sua alegria, curiosidade e coragem, inspiram.

AGRADECIMENTOS

Em meu tecer, carrego pontos de encontros que me constituem e pelos quais sou grata. Sou grata à vida! Às palavras, que, me constituindo, também possibilitam o ler e o *escrever* com elas, pelas quais reverbero a minha gratidão afetuosa neste espaço.

Agradeço às crianças cuja alegria, criatividade e entusiasmo colore este tecer. A cada uma que, com suas cores diversas, juntaram suas linhas às minhas *escrevendo* ao longo dos ateliês. Sem elas esta investigação não existiria.

À minha orientadora, professora Flávia, pela sensibilidade e atenção, por compartilhar suas tessituras, por encorajar e inspirar com suas palavras e poesias singulares em uma orientação carregada de afeto. Às colegas do grupo de pesquisa OLLI, com quem tenho o privilégio de aprender, agradeço a solidariedade, o carinho, as contribuições e as afáveis trocas. Às professoras Elisa, Gabriela, Marli e Sônia, pela disponibilidade e acolhida.

Sou grata à minha família, que todos os dias segurou em minhas mãos para que as agulhas não caíssem, me encorajando a confiar e a seguir. A todas as pessoas *especiosas* que fazem parte deste grande emaranhado de gente, a *minha gente*. Agradeço por apoiarem as minhas decisões, compartilhando comigo desde as alegrias das realizações até as angústias das incertezas. Em especial, à minha mãe, Rosaura, pela paciência, pelo amor, zelo e incentivo, por me entender e acreditar em mim, por me ajudar a reorganizar as linhas quando os nós pareciam ser impossíveis de desatar, mostrando que o processo e o resultado do bordado valem a pena. À tia Sara, pela disposição e prontidão carinhosas, por levantar suas agulhas para me ajudar com as costuras e por me lembrar de respirar.

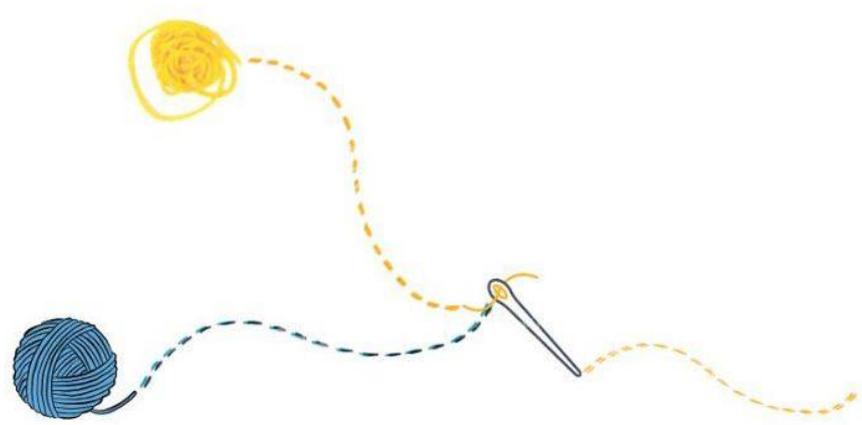
À minha avó Maria, carretel de amor, resiliência e coragem para sonhar e seguir com a certeza de que o dia sempre irá *clarear*. Minha lembrança mais bonita e afetuosa, fonte de ternura e inspiração. Todas as minhas costuras têm muito dela.

Aos meus amigos, cores brilhantes que alegam os bordados da minha vida. Em especial à Alana, Jasmine, Raquiani e Yazana, pessoas que de forma próxima cerziram comigo este caminho. Sou grata pelo carinho, cuidado, escuta e auxílio. São inspiração e ternura em meus dias. À escola e aos colegas, pela abertura para a realização deste projeto, pelo carinho e pelas trocas diárias.

Por fim, desejo que meus agradecimentos reverberem em cada um que me encorajou e emprestou fios para tecer. À vida e aos encontros, minha sincera gratidão!

se fosse
dois
tinha visto
diretista

o que
investigativa
o ambiente



Com meus olhos
jogo uma rede sobre
a luz do dia:
não sei o que virá,
se os mais belos pensamentos,
se borboletas amarelas ou
o perfume de um jasmim,
e abro o cofre das surpresas.
Roseana Murray (2021, p. 25)

RESUMO

Esta dissertação investiga rastros de literariedade em escrituras produzidas por crianças matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental, com base em experiências de leitura com obras pertencentes a acervos do PNLD Literário 2023, a fim de contribuir para a promoção da educação literária e estética. Para o desenvolvimento da investigação, parte-se da mediação de projeto de leitura que leva em conta potencialidades de cada obra com práticas educativas ancoradas na literatura, considerando a concepção de *escritura* na perspectiva de Roland Barthes (2007). Denominado “*Escritecendo: leituras e escrituras*”, o projeto foi composto por ateliês que tiveram como base a leitura literária, exploração e análise de obras selecionadas, seguidas de escrituras individuais a partir de proposições que privilegiaram a experiência com os elementos estéticos do livro. Os participantes desta pesquisa foram crianças de uma escola pública. Como base metodológica, adotou-se a pesquisa empírica, de âmbito qualitativo, delineada como pesquisa-ação (Thiollent, 2006). Os dados foram construídos a partir dos seguintes instrumentos: (1) proposição dos ateliês do projeto “*Escritecendo*”, (2) registros em diário de campo pela pesquisadora (3) escritura (produção material) das crianças. A análise contempla uma exploração descritivo-reflexiva pela qual buscou-se compreender as repercussões das experiências literárias e estéticas das crianças em suas escrituras, considerando as estratégias empregadas por elas no papel de autoras, levando em conta o conceito de aluno-autor (Tauveron, 2014). Como objetivo buscou-se possibilitar a elaboração de princípios de mediação literária que oportunizem a leitura e subsidiem propostas que valorizem a criação literária das crianças e o seu protagonismo. A partir da investigação, reconhece-se que, além de expandir os conhecimentos de mundos, a experiência estética pode colaborar para a formação das crianças de forma humana/integral. A tessitura desenvolvida com as crianças pode contribuir com para a expressão do seu potencial criativo, convidando-as para assumirem o lugar de autoras, criando escrituras com marcas de literariedade. Confirmou-se que as proposições dos ateliês pautadas na leitura literária, articuladas com mediação docente intencional, possibilitam a constituição de repertório que reverbera nas escrituras, sendo esse subsídio para a escrita. As crianças se valem de recursos temáticos, de brincadeiras e de estratégias discursivas que os autores empregam em seus textos, criando, *escritecendo*, a partir do que se nutrem.

Palavras-chave: Escritura. Aluno-autor. Escrita literária. Ateliês. Crianças.

ABSTRACT

This dissertation investigates traces of literariness in the writings of children in the early years of elementary school, based on experiences of reading works belonging to the PNLD Literário 2023, to contribute to the promotion of aesthetic and literary education. To develop the research, it is started from the mediation of a reading project that considers the potentialities of each work with educational practices anchored in literature, considering the conception of writing from the perspective of Roland Barthes (2007). Called “Escritecendo: leituras e escritas”, the project consisted of workshops which were based on literary reading, exploration and analysis of selected works, followed by individual writings based on propositions that privileged the experience with the aesthetic elements of the book. The participants in this research were children from a 5th grade class at a municipal public school. The methodological basis adopted was empirical research, with a qualitative scope, outlined as action research (Thiollent, 2006). The data were constructed using the following instruments: (1) proposal of the workshops of the “Escritecendo” project, (2) field diary entries by the researcher (3) writing (material production) by the children. The analysis includes a descriptive-reflective exploration through which we sought to understand the repercussions of the literary and aesthetic experiences of the children in their writings, considering the strategies employed by them in the role of authors, considering the concept of student-author (Tauveron, 2014). It is aimed to enable the development of principles of literary mediation that provide opportunities for reading and support proposals that value the literary creation of children and their protagonism. From this, it is recognized that, in addition to expanding knowledge of worlds, aesthetic experience can contribute to the human/integral formation of children. The weaving developed with children can contribute to their creative potential and invites them to take on the role of authors, creating writings with literary marks. It is confirmed that the propositions of the workshops based on literary reading, articulated with intentional teaching mediation, allow the constitution of a repertoire that reverberates in the writings, being this subsidy for writing. Children make use of thematic resources, games and discursive strategies that authors employ in their texts, creating and handwriting based on what they are nourished by.

Keywords: Writing. Student-author. Literary writing. Workshops. Children.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese visual da pesquisa	24
Figura 2 - Convite	35
Figura 3 - Assinatura do termo	36
Figura 4 - Etapas do Ateliê	57
Figura 5 - Organização do ateliê	58
Figura 6 - Momentos dos ateliês	59
Figura 7 - Seleção final das obras	63
Figura 8 - Caixas Escretecendo	65
Figura 9 - Agulha para escretecer	69
Figura 10 - Registros da confecção dos diários de leitura	71
Figura 11 - Dinâmica de sensibilização	73
Figura 12 - Escretecendo poemas	75
Figura 13 - Ler, ouvir e sentir o rio	78
Figura 14 - Escretecendo o rio	79
Figura 15 - Representação do discutido: Arthur	83
Figura 16 - Representação do discutido: Pietro	84
Figura 17 - Sinopse de <i>Um sonho feito de linhas</i>	86
Figura 18 - Recursos componentes das obras	87
Figura 19 - Perguntas mobilizadoras	91
Figura 20 - Possibilidades imaginadas: <i>Uma cidade cheia de silêncios</i>	91
Figura 21 - Representatividade do jogo artístico	92
Figura 22 - Perguntas mobilizadoras	93
Figura 23 - Relações entre os autores e a organização livre do espaço do ateliê ..	944
Figura 24 - Perguntas mobilizadoras: como elaborar o espaço da escritura	956
Figura 25 - Integrantes do projeto: espaço de criação	967
Figura 26 - <i>Escretecendo</i> individualmente	978
Figura 27 - Sensibilização	100
Figura 28 - Representação de um Rei Tristês	101
Figura 29 - Palavras novas, palavras criadas	102
Figura 30 - Palavras criadas	103
Figura 31 - Palavras criadas 2	103
Figura 32 - Leitura da história	105

Figura 33 - Esboço de escritura	107
Figura 34 - Momento adicional de finalização	108
Figura 35 - Perguntas mobilizadoras: <i>Procura-se Lobo</i>	110
Figura 36 - Contracapa <i>Procura-se Lobo</i>	111
Figura 37 - Perguntas mobilizadoras - intertextualidade	112
Figura 38 - Encontro de finalização	115
Figura 39 - Construção pessoal de relato sobre o projeto <i>Escretecendo</i>	116
Figura 40 – Encerramento: entrega da coletânea de escrituras.....	117
Figura 41 - Organização de escritura	128
Figura 42 - Termos de oposição.....	141
Figura 43 - Trecho 01 “Viagem nos livros”	154
Figura 44 - Trecho 02 “Viagem nos livros”	155
Figura 45 - Trecho 03 “Viagem nos livros”	156
Figura 46 - Trecho 01 “O universo da fantasia”	158
Figura 47 - Trecho 02 “O universo da fantasia”	159
Figura 48 - Trechos de relatos das crianças	170
Figura 49 - Relatos de criança participante	171
Figura 50 - Elementos de relatos das crianças	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Proposta da dissertação.....	22
Quadro 2 - Delimitações da pesquisa	26
Quadro 3 - Escopo da pesquisa e autores	27
Quadro 4 - Organização dos ateliês em relação às obras selecionadas para o projeto	66
Quadro 5 - Autores e escrituras 1	123
Quadro 6 - Autores e escrituras 2	123
Quadro 7 - Autores e escrituras 3	123

SUMÁRIO

1	FIOS DE UM NOVELO (INTRODUÇÃO)	13
1.1	PRIMEIRAS PALAVRAS: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	15
1.2	RELEVÂNCIA DO ESTUDO: ESCRITECER E SER	18
1.3	ALINHAVOS DA INVESTIGAÇÃO: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO	22
1.4	LINHAS PARA TECER: O DESENVOLVIMENTO.....	24
1.4.1	Delineamentos da pesquisa	28
2	ATELIÊS: EXPERIÊNCIAS E ESCRITURAS	31
2.1	ATELIÊS: DOS ESPAÇOS DE EXPERIÊNCIA E CRIAÇÃO	32
2.2	EXPERIÊNCIA E OBJETOS PROPOSITORES: LINHAS QUE NOS TOCAM, NOS IMPORTAM.....	37
3	PONTOS DE HORIZONTES: LER, MEU SER	43
3.1	LINGUAGENS: O <i>SER</i> DE CADA UM.....	44
3.2	LINHAS DE HUMANIZAÇÃO: O “LITERAR” DE CADA UM.....	47
3.3	LINHAS DA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE ENCONTROS	50
4	ESCRITECER: ATELIÊ DE CRIAÇÃO	56
4.1	ENCONTRO DE ABERTURA	68
4.2	ATELIÊ 1 - <i>ABECEDÁRIO [POÉTICO] DAS FRUTAS</i>	72
4.3	ATELIÊ 2 - <i>O RIO</i>	77
4.4	ATELIÊ 3 - <i>UM SONHO FEITO DE LINHAS</i>	86
4.5	ATELIÊ 4 - <i>O REI TRISTÊS E A ORQUESTRA MONSTRÊS</i>	98
4.6	ATELIÊ 5 - <i>PROCURA-SE LOBO</i>	108
4.7	ESPAÇOS PARA TECER - ADICIONAIS	112
4.8	ENCONTRO DE FINALIZAÇÃO E ENCERRAMENTO	114
5	ESCRITECER: LINHAS E ENCONTROS (ESCRITURAS)	119
5.1	DAS LINHAS PARA CERZIR.....	120
5.1	<i>UM SONHO FEITO DE LINHAS E A CIDADE DE SILÊNCIOS</i>	122

5.2	<i>O REI TRISTÊS E A ORQUESTRA MONSTRÊS: PALAVRAS E INVENÇÕES</i>	136
5.3	<i>PROCURA-SE LOBO: LINHAS QUE REVERBERAM</i>	151
6	ENTRELACES DE LINHAS (DOS ATELIÊS ÀS ESCRITURAS)	164
7	REVERBERAR (CONSIDERAÇÕES FINAIS)	173
	REFERÊNCIAS	183
	APÊNDICE A - O ESTUDO NO CONTEXTO ACADÊMICO	187
	APÊNDICE B – LEVANTAMENTO DE ESTUDOS	193
	APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	198
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .	200
	APÊNDICE E - PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DOS ATELIÊS	205
	APÊNDICE F - OBRAS SELECIONADAS PARA OS ATELIÊS	209
	APÊNDICE G - ORGANIZAÇÃO CRONOLÓGICA DO PROJETO	211



FIOS DE UM NOVELO (INTRODUÇÃO)



Tanta realidade
não cabe entre os braços,
então é preciso
cavar rotas subterrâneas
de fuga
ou pontes feitas
de maresia e luar.
[...]

Roseana Murray¹ (2021, p. 77)

Se tanta realidade não cabe em nós mesmos, sufocando nossos seres, aprisionando nosso sentir, podemos criarmos rotas de fuga, como nos ensina Roseana Murray (2021) com tanta delicadeza. É vital buscarmos ar fresco, fios de nossos romances para desenrolar e encontrar novos para seguir, pontos para ligar. Também, experimentar os encontros das linhas de palavras encenadas que elevem nosso íntimo e nos permitam ser, viver.

Assim, começamos este estudo, com a certeza da vitalidade da *escritura*, das relações, da experiência e da vida que há na estesia do encontro com narrativas, do “literar”, “escriturar” e apreciar. Alinhado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS), este estudo faz parte da Linha de Pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, o que tem relação com o processo de mediação presente na empiria da investigação, bem como

¹ Roseana Murray nos acompanhou ao longo dessa dissertação, sendo interlocutora poética que também sustenta a pesquisa. Sensibilizando as discussões com linhas de poesia e inspirando nossos dizeres quando a linguagem “dura” já não nos era suficiente. Teatralizamos com suas contribuições e inspiramos nossos bordados com a dimensão poética da sua linguagem. Ao longo dos ateliês e desse texto, reverberamos a sua poesia, como extensão dos fios de sonhos que nos guiaram e do encanto expresso nos seus poemas. Mulher, brasileira, poeta, Roseana Murray tem nos ensinado a *esperançar* apesar de desalinhos surgidos no caminho, a transformar as adversidades em poesia, sentindo cheiros das frutas que encontramos e o sabor da vida que nos cerca. Para conhecer mais sobre a autora e a sua obra, acesse o *site*: <https://roseanamurray.com/site/>

com o foco de pesquisa que transita pela linguagem. Nessa perspectiva, a questão sobre a qual tecemos as linhas centrais da investigação aqui apresentada é: **Que reverberações das experiências de leitura literária são percebidas na escritura de crianças por meio da mediação docente em projeto com narrativas integrantes do PNL D Literário?** Levamos em conta a concepção de que a linguagem é eminentemente social e ligada ao poder de expressão, sendo, de acordo com Roland Barthes (2007), a **escritura**², a escrita repleta de significados.

Esclarecemos o uso de termo distinto no título desta pesquisa e que foi também título do projeto desenvolvido no âmbito deste estudo: **Escritecendo**. Pretendemos, a partir da união das palavras *escrita* e *tecendo* (do verbo tecer), bem como das ações, aludir ao ato de compor, por diversos e variados fios, escritas que são representativas pela expressão da criatividade, sendo, assim, *escrituras* inspiradas pelas experiências estéticas. Na escritura de cada um, tal como no ato de tecer, é solicitado que sejam ligados fios diversos para sequenciar e organizar o seu corpo, para dar sentido, para dizer além do óbvio, construindo, assim, o que de fato adotamos como escritura, uma escrita significativa, inventiva, artística. Por isso, elegemos/criamos o termo *Escritecendo* como parte do título do estudo e como nome central do projeto desenvolvido junto às crianças. Afinal, *escritecer* é tecer, com fios da língua, mas também da alma, da imaginação e da criatividade, enredos que permitam encontros diversos pelo caminho, visando a formas de combate e de libertação do ser.

Expomos, ao longo deste capítulo, os pontos que ligam as linhas entrelaçadas para compor alinhavos e (des)fazer alguns nós de fios que nos guiaram até aqui. Esses pontos foram importantes para que a reflexão acerca do problema central fosse iniciada e gerasse a proposta realizada. Desenvolvemos a introdução, apresentando o objeto desta investigação e os objetivos intencionados, além da justificativa, pessoal e acadêmica, que amparam o caminho percorrido e a estrutura deste estudo. Além disso, esclarecemos os processos realizados para o desenvolvimento deste estudo, partindo de sua organização em linhas gerais, até a explicitação dos métodos adotados e a exposição da organização da empiria pelo formato de ateliês.

² Optamos por destacar em **negrito** os termos que são representativos na pesquisa para lhes dar maior visibilidade e pontuar sua relevância na organização do estudo.

1.1 PRIMEIRAS PALAVRAS: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste subcapítulo, diferentemente do restante do texto, faço uso da escrita em primeira pessoa do singular³ a fim de compartilhar as experiências prévias que, pessoalmente, se desdobram na realização deste estudo. Relembrar algumas das linhas que teci e que me envolveram em seus desenrolares até o momento surge como um movimento para situar a presente investigação em perspectiva particular. Meu interesse pela leitura, curiosidade pela pesquisa e encanto pela literatura, iniciaram quando pequena; brincava de “escolinha” com as bonecas e com as vizinhas, “mexericando” nos materiais e numerosos livros de minha mãe que, como professora, guardava nas estantes. Com os dedos azuis do folhear as páginas e sentindo os resquícios do perfume alcoólico que sutilmente permanecia em muitas das folhas, sentia-me feliz ao encontrar os restos das aulas entre as pastas. Muita daquelas coisas não entendia; então, inventava. Era uma experiência e tanto, me tocava, envolvia os sentidos e a imaginação. Da biblioteca da escola, os livros começaram a me acompanhar até em casa; aguardavam ao meu lado, no sofá, a hora de minha mãe voltar da última aula da noite. Contava para ela o que eu havia lido, fosse pelas imagens ou pelas palavras, ou, ainda, o que meu pai narrara, mas queria também escutá-la. As cenas inventadas, as histórias escritas em diários, os cadernos recheados por aventuras eram motivo de distração, de imersão e de felicidade que, através da cerca entre as casas, trocava com a vizinha: “*Vamos escrever uma história! Depois a gente troca!*”. Não tenho certeza de quantas invenções fizemos nesse vai e vem, com folhas de fichário que, alguns anos depois, substituíram os diários e seguiram por cima da cerca enferrujada, com poemas e narrativas, algumas histórias assombrosas, outras engraçadas, repletas de sonhos e imaginação.

Os fios do pesquisar formal, pela pesquisa sistematizada, entraram em minha vida no Ensino Médio e se desenrolaram, inicialmente, até o curso de Licenciatura em Letras, na Universidade de Caxias do Sul. Nesse universo, pude tecer com novas linhas, encontrar outros pontos e desfazer alguns nós, criando outros. Sigo tecendo com alguns dos fios que nunca deixei para trás, juntando com retalhos e trocando de agulhas em cada novo ponto acrescido, em busca por expandir as linhas da minha experiência. A partir da docência *com* crianças, e considerando o costurado até então,

³ Optamos por tecer a maior parte deste estudo utilizando a escrita em 1ª pessoa do plural para destacar a sua construção por muitas mãos.

pude observar algumas questões e gerar em meu íntimo inquietações sobre o “papel” imposto à literatura e à escrita pelos adultos na escola, de modo que a potencialidade de ambas, em uma infinita dialética, é marcante. Observei o quanto a relação das crianças (me reconhecendo nelas) com os livros e com a escritura (para além da escrita) pode ser frutífera, em especial com a literatura, que pode lhes oportunizar crescimento e descobertas sobre o mundo além do seu quintal. Também, pode gerar as possibilidades de representação e reconhecimento, de identificação e, com isso, de pertencimento com base nos diversos enredos. Dessa forma, tenho reafirmado, em vivências escolares e de pesquisa, a necessidade contínua de estudos que nos permitam explorar mais a fundo o universo leitor e as experiências das crianças e dos jovens com a literatura. Afinal, como retomaremos ao longo desse estudo, a literatura é parte essencial do viver e, como defendido por diversos estudiosos tal como Candido (2011), humaniza, nos faz essencialmente humanos.

Ao me tornar professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebi, atrelando experiências diversas às minhas próprias de infância, como as crianças têm necessidade e interesse por se expressarem e serem ouvidas. Encontrei, na escrita, um caminho para que, como eu, expressassem suas vozes, suas ideias, pondo em prática sua autoria. Depois de tentativas e criações, a percepção que tive foi de que há um vasto campo de exploração em relação à criança como autora e a sua relação com a literatura de fato como arte. Com essa inquietação, estendi linhas de curiosidade ao encontro das linhas com as quais já tecia minha orientadora, chegando, assim, ao Mestrado. Acolhida, autorizada e incentivada, iniciei a investigação que se desdobra neste texto, uma construção coletiva que carrega encontros de linhas de muitas vidas, das crianças que aqui ecoam, do Grupo de Pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (OLLI), e de tantas outras que amparam e inspiram o tecer de seu desenvolvimento. As intersecções do grupo de pesquisa foram fundamentais para esta investigação que se encontra com outros estudos desenvolvidos e em desenvolvimento, tendo como base discussões teóricas realizadas, tal como as nutrições estéticas que são inspirações e deleite em cada encontro.

Tenho refletido, instigada por esses atravessamentos, sobre como a docência com crianças pode ser cenário de observação, se atenta, da fertilidade de ações que potencializem a sua postura de protagonistas, desde o encontro com enredos até a costura de narrativas diversas. Utilizando o termo **escritura**, tão bem definido por

Barthes (2007), encontramos a **escrita repleta de significados**, e podemos associar essa produção à literatura de forma indistinguível. Ou seja, no texto que é uma escritura, as palavras não são utilizadas como instrumento para uma mensagem, mas, sim, postas em encenação, criando, portanto, um jogo, um teatro. Segundo o autor, podemos, nesse sentido, dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto (Barthes, 2007). Considerando que é através da linguagem que o ser humano se reconhece como tal, que a leitura e a escrita são linguagens que ampliam na construção do conhecimento, e que a literatura é, segundo Candido (2011), um direito universal e uma força humanizadora, sendo a experiência estética valiosa à aprendizagem e à formação dos indivíduos, retomamos a proposta desta investigação, que é discutir o problema: **Que reverberações das experiências de leitura literária são percebidas na escritura de crianças por meio da mediação docente em projeto com narrativas integrantes do PNLD Literário?**

Buscamos, com este estudo, apresentar informações e desenvolver reflexões sobre as repercussões de experiências literárias, dando conta do problema de pesquisa, bem como do objetivo geral deste estudo, cujo desdobramento está em *investigar rastros de literariedade em escritura de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as experiências de leitura de obras pertencentes ao PNLD Literário (categoria 2 - Livros para 4º e 5º anos) de 2023, a fim de contribuir para a promoção da educação estética e literária*. Definimos, para isso, quatro objetivos específicos: **a)** Entender a leitura e a escritura na perspectiva de Roland Barthes, por meio de proposta de mediação de leitura ancoradas na educação estética. **b)** Discutir o modo como as crianças se relacionam com a narrativa presente em textos provenientes do PNLD Literário 2023. **c)** Analisar estratégias empregadas na escritura de crianças matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental, considerando as marcas de literariedade. **d)** Elaborar princípios de mediação literária que oportunizem a leitura e subsidiem propostas que valorizem a criação literária das crianças e o seu protagonismo.

A definição do PNLD Literário como base para a seleção das obras que foram objetos propositores deste estudo é justificada pela sua relação com um projeto maior coordenado pela professora Dra. Flávia Brocchetto Ramos: “Dimensões artísticas e educativas do PNLD Literário 2023: formação do leitor”.

Com as pretensões desta investigação expostas, discorreremos, a seguir, sobre aspectos que justificaram o seu desenvolvimento e demonstram a sua relevância. Este estudo carrega em seu cerne uma fonte de humanização e de sensibilidade, a literatura, destacamos a sua contribuição para a formação individual e, assim, para a sociedade como um todo.

1.2 RELEVÂNCIA DO ESTUDO: ESCRITECER E SER

A linguagem amplia ao ser humano possibilidades de conhecer e ser conhecido, sendo, como bem ponderam Bordini e Aguiar (1993), devido a ela a capacidade de estabelecer suas ideias, tornando-se consciente do pensamento de terceiros e transmitindo os seus próprios. Dentro disso, a leitura torna-se imprescindível. A importância dessa prática tem incidência desde as antigas sociedades gregas, como lembra Zilberman (2001), ao relatar a alta consideração da leitura, a sua aplicabilidade dentro da educação dos cidadãos e como meio de expressão em múltiplas finalidades como, por exemplo, nos discursos.

Com base nessa compreensão, a pesquisa é pautada em concepções de leitura e de escrita como linguagens que oportunizam ao ser humano a construção do conhecimento, bem como no entendimento da literatura como um direito universal e como força humanizadora (Candido, 2011), justificando-se, inicialmente, a partir desses pressupostos. Consideramos, ainda, que a linguagem nos faz humanos e é por meio das palavras que constituímos o mundo; afinal, as palavras que alimentam a linguagem vêm da sociedade na qual estamos inseridos, sendo de todos e resultado das relações que estabelecemos, “[...] é por esse uso, simultaneamente individual e coletivo, que as palavras se modificam, se dividem e se multiplicam, vestindo de sentido o fazer humano” (Cosson, 2006, p. 16). Nessa perspectiva, Roland Barthes (2007) defende que a linguagem é eminentemente social, sendo ela a expressão do poder ao qual todos somos submetidos.

Dentro da esfera social, a leitura é um tema frequentemente abordado e sua importância é inegável. Com ela é possível construirmos novos conhecimentos de mundo e nos inteirarmos sobre inúmeros conceitos (Bordini; Aguiar, 1993). Além disso, como manifestação da linguagem, ela é, sem dúvida, um dos instrumentos mais usados na interação, sendo que “[...] a socialização do indivíduo se faz, para além dos

contatos pessoais, também por meio da leitura [...]” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 10). Essa característica torna a prática leitora um meio perspicaz de integração, comunicação, formação e desenvolvimento, o que justifica a pertinência desta pesquisa como encontro de indivíduos com leituras e escrituras, bem como com o estar, colocar-se em **experiência** (fazendo referência aos estudos de Larrosa) pela/com a literatura.

Ampliando a justificativa a partir dos teóricos indicados, tomo a liberdade de retomar alguns traços da minha tessitura de vida como justificativa pessoal que influenciou a decisão por esta pesquisa. Refletindo acerca das experiências como bolsista de Iniciação Científica, na área da Educação e da Literatura Infantil, em sala de aula, com papel docente, pude vivenciar, na prática, as questões pontuadas até aqui, com base no cotidiano de uma turma de 4º do Ensino Fundamental, em escola da rede municipal de Farroupilha – Rio Grande do Sul. Ao longo desse período, a inquietação em relação à literatura e à escrita no contexto escolar foi marcante, retomando linhas de associações com os meus interesses de infante e me (re)lembrando/demonstrando a potencialidade de ambas. Com isso, puxei os fios de experiências passadas, de uma criança que escrevia, atando-os aos tracejados das crianças que encontrei; desse modo, observei as possibilidades de representação e de reconhecimento, de pertencimento, que podem nascer das histórias, da literatura.

A **experiência estética** pode contribuir com a aprendizagem e a formação dos estudantes; no entanto, como ressalta Alves (2016, p. 17), “a atividade cognitiva e de fruição que caracteriza a leitura literária acaba sendo transformada pela escola no momento em que ignora a liberdade de expressão, imaginação, criação e autoconhecimento, sendo negado ao jovem a fruição da literatura [...]”. De fato, sendo ouvinte dos pequenos curiosos que acompanhei, descobri o quanto eles têm a dizer e o quanto precisam, esperam, ser ouvidos. Reconhecemos na leitura e, junto dela, na escritura, a brecha para a criação, para a expressão e, com isso, para a ampliação de olhares. Partindo dessa perspectiva e tomando a escritura de acordo com as concepções de Roland Barthes (2007), entendemos que, como literatura, ela é o “[...] discurso em que as palavras não são usadas como instrumentos, mas postas em evidência (encenadas, teatralizadas) como significantes” (Barthes, 2007, p. 78). Apostamos na potencialidade das produções das crianças leitoras e autoras, em suas escrituras, como meio de falar de si e do mundo, de ampliar e praticar a **educação estética** de forma curiosa e libertadora. Compreendemos “[...] toda escritura é, portanto, uma escrita; mas nem toda escrita é uma escritura” (Barthes, 2007, p. 78),

reconhecemos o sentido do criar, do fazer, passando, ainda, pelo clive da escrita, como força transformadora.

Todos temos histórias, somos histórias e vivemos histórias, por isso subsidiar encontros com outros enredos é indispensável para a educação. A história está em tudo, no real que inspira, no imaginário que transborda, no diário. Somos uma imensidão de fios e relatos, de sentimentos e sentidos, alguns evidentes e outros escondidos. Nós somente somos por outros terem sido. Afinal, somos o mundo e o mundo é nós mesmos. Somos vitórias, derrotas, encontros, desencontros. É esperando que as histórias que habitam em cada um se cruzem por aí e que possamos aprender e crescer com as personagens que encontramos no caminho, que idealizamos esta pesquisa.

Portanto, há relevância no tema desta investigação, latente para ser mais explorado, que pode contribuir para os estudos da formação leitora, para a expressão e humanização das práticas *com* crianças e para lidar com o tanto de realidade que já não cabe em nós mesmos, cavando rotas e construindo pontes. Considerando a centralidade da linguagem e o projeto de mediação docente executado na empiria da pesquisa, ao longo do qual foram realizados os ateliês, buscamos contribuir com os estudos e reflexões da linha de pesquisa “Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão”, no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Destacamos que a investigação do problema e o alcance dos objetivos estabelecidos contribuirão para o âmbito da educação, como parte integrante do Grupo Observatório de Leitura e Literatura – OLLI - UCS/CNPQ, gerando novos subsídios para a comunidade e para além dela. O estudo está alinhado ao projeto “Dimensões artísticas e educativas do PNLD Literário 2023: formação do leitor”, coordenado pela professora Dra. Flávia Brocchetto Ramos, também orientadora desta pesquisa, estando situado no campo de ensino e de aprendizagem. Coloca em interlocução saberes da área da Educação, por meio da educação literária, e de Letras, pelo estudo da literatura infantil e do leitor estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Seguimos a justificativa do projeto maior ao qual a pesquisa está vinculada e que percebe como a escolarização da literatura tende a borrar a natureza artística e colocá-la a serviço de conteúdos programáticos, predominando a perspectiva reducionista do objeto artístico a objetivos didáticos. Além disso, os objetivos da

investigação encontram-se com os do projeto, tendo em vista o intuito de investigar concepções de Literatura e de educação literária presentes no PNLD Literário 2023, pela presença do material na escola, de modo a contribuir com políticas públicas de atendimento à escola/ao aluno. Por tal, com os resultados desta investigação, buscamos contribuir para qualificar a educação literária de estudantes brasileiros, partindo do pressuposto de que a efabulação (Candido, 2010) é um direito humano, e considerando que a investigação das diferentes facetas de uma edição do PNLD Literário colabora para potencializar a política do livro. Assim, alinhamos esta investigação à proposta do projeto que prevê: “A formação de recursos humanos, o reposicionamento da literatura como arte (educação literária) no cotidiano da Educação Básica e a produção do conhecimento nas áreas de Educação e de Letras”⁴.

Para situar esta investigação no contexto acadêmico, buscamos, para o processo de qualificação no ano de 2023, pesquisas publicadas no recorte temporal dos últimos cinco anos, a fim de conhecer o que já havia sido produzido sobre o tema do estudo, estabelecer relações, elaborar as delimitações da investigação em foco e justificar a sua pertinência. Para tal, consultamos duas plataformas de pesquisa, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), englobando produções de dissertações, teses e artigos.

A partir da singularidade nas bases em que foi realizada a consulta, justificamos, mais uma vez, o desenvolvimento desta pesquisa. Destacamos que, em relação aos resultados das buscas à plataforma *Scielo*, após o refinamento e excluindo, principalmente, o que não estava no recorte da data dos últimos cinco anos, não foram gerados resultados de pesquisas semelhantes. Assim, como observado, não há elevado número de produções sobre o tema e, dentro do que se produziu, pode ser estabelecida relação de complementação, não de repetição, com a investigação realizada, reafirmando sua relevância. A apresentação completa da perspectiva deste estudo em relação ao que já temos produzido está disponível nos apêndices (Apêndice A), para que o levantamento dos dados e as observações a partir deles possam ser conhecidos integralmente de acordo com o interesse do leitor.

⁴ Objetivo do projeto “Dimensões artísticas e educativas do PNLD Literário 2023: formação do leitor”, coordenado pela professora Dra. Flávia Brocchetto Ramos, cujo resumo está disponível no Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1742135960263892>

Na sequência, apresentamos a estrutura desta dissertação, a fim de facilitar a visualização do estudo de forma integral, a compreensão sobre a sequência de capítulos e sobre como pensamos no bordado conjunto deste estudo.

1.3 ALINHAVOS DA INVESTIGAÇÃO: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

Palavras, cores, enredos e texturas se encontraram para a tessitura deste estudo e, com isso, muitos pontos foram desfeitos, novos nós foram atrelados até chegarmos a um possível arremate da sua estrutura. No Quadro 1, disposto a seguir, há a organização desta dissertação, pela qual pretendemos esclarecer o desenho do tecido da pesquisa e apoiar a compreensão do corpo da investigação:

Quadro 1 - Proposta da dissertação

(continua)

1 FIOS DE UM NOVELO (INTRODUÇÃO)	Apresentamos a pesquisa e a sua contextualização, justificando a sua pertinência e expondo a sua estrutura, a fim de facilitar a visualização da organização. Além disso, esclarecemos os processos realizados para o desenvolvimento deste estudo, os objetivos, os caminhos desenhados para alcançá-los e os métodos definidos para a sua efetivação.
2 PONTAS DE LINHAS PARA TECER	Exploramos os conceitos que constituem a base da organização da empiria desta investigação (ateliês, objetos propositores, experiência e educação estética), a fim de possibilitar a compreensão das linhas adotadas para o tecer do estudo.
3 PONTOS DE HORIZONTES: LER, MEU SER	Desenvolvemos as discussões sobre a capacidade da linguagem, o ser humano e a relação estabelecida com e a partir dela, discorrendo sobre a literatura e a relação de humanização gerada com ela. Discutimos, também, o conceito de escritura à luz de Barthes (2007), bem como pensamos a leitura, literatura e escrita na escola, da escola enquanto espaço para desenvolvimento crítico, estético e artístico.
4 ESCRITECER: ATELIÊ DE CRIAÇÃO	Expomos, de forma detalhada, a proposição dos ateliês realizados, discutindo as ações propostas e os registros desse percurso. Analisamos os rastros mais marcantes e como foram experienciados pelas crianças participantes, destacando as principais marcas que são, também, rastreadas nas escrituras. Discorreremos sobre o processo dos ateliês: experiências, observações e relações estabelecidas.
5 ESCRITECER: LINHAS E ENCONTROS (ESCRITURAS)	Exploramos os rastros de literariedade que se destacam nas escrituras das crianças, apreciamos e discutimos essas marcas como expressões a partir da leitura e das experiências literárias nos ateliês. Temos como base os pressupostos de Barthes (2007), considerando a escritura como o viés artístico da escrita, literatura, e levamos em conta as contribuições de Tauveron (2013) e Dalla Bona (2013) em relação ao conceito de Aluno-autor.

(conclusão)

6 ENTRELACES DE LINHAS (DOS ATELIÊS ÀS ESCRITURAS)	Discutimos possibilidades de entrelaces entre as escrituras e as experiências dos ateliês, com base na empiria, exploradas pelas experiências no Capítulo 4, e nas escrituras e marcas de literariedade que as enriqueceram, visitadas ao longo do Capítulo 5. Também, pensamos as relações estabelecidas para discorrer sobre a mediação literária como caminho para a experiência que possibilitem reverberação da leitura literária na escritura das crianças.
7 REVERBERAR (CONSIDERAÇÕES FINAIS)	Elaboramos considerações para visualizar como foram alcançados os objetivos da investigação, destacando as possíveis conclusões para o problema central. Além disso, avaliamos as estratégias empregadas ao longo do estudo, refletindo sobre a experiência dos/nos ateliês e a reverberação na postura autora das crianças. Por fim, destacamos as contribuições da pesquisa e as perspectivas futuras de continuação e/ou reverberações dos resultados.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Partimos da definição do estudo, temática abordada, problema central e objetivos que guiaram o seu desenvolvimento, passando pelas inspirações que constituíram as linhas entrelaçadas nesse tecer, desde o viés pessoal até o acadêmico. Seguimos pela linha introdutória, com a organização desta dissertação e os procedimentos adotados para que fosse possível o seu desenvolvimento, chegando aos conceitos e referenciais que nos orientaram e embasaram a investigação. Com isso, seguimos para a empiria, composta pelos ateliês realizados com as crianças e as proposições a partir das obras literárias, centrais nas experiências dos ateliês, para, depois, perseguir os fios de reverberações literárias nas escrituras, o ponto alto do estudo.

Optamos por apresentar os encontros entre as proposições dos ateliês e as escrituras, uma vez que as reverberações foram indissociáveis, ligadas umas às outras pela experiência vivida a partir das obras literárias nos ateliês. Dessa forma, propomos conjecturas sobre o percurso tracejado e as linhas (des)enroladas ao longo dele, considerando as tessituras repletas de cores que surgiram, buscando esclarecer os objetivos alcançados e as contribuições da pesquisa.

Seguindo as trilhas deste estudo, expomos, a seguir, as linhas utilizadas para tecer este trajeto, o percurso metodológico desenhado. Descrevemos por onde andamos e com quais linhas tecemos esta pesquisa, para que, quem a lê, possa vislumbrar a trajetória de sua construção, os ventos pelos quais fomos impulsionados, as tessituras que sonhamos, ousamos, utilizamos e realizamos. Expomos os percursos metodológicos que guiaram este estudo, explicitando o método da pesquisa, o modo como a investigação foi organizada.

1.4 LINHAS PARA TECER: O DESENVOLVIMENTO

Este estudo é tecido a partir da essência das linhas desenroladas pelas crianças de uma escola pública, de uma professora pesquisadora e de imprescindíveis interlocutores teóricos que discutem conceitos pertinentes para o fim ao qual se dispõe, como: leitura, literatura, formação de leitores, leitura na escola, experiência, educação literária e estética, escritura e aluno-autor. Com o intuito de ilustrar os caminhos investigativos que estruturam o processo, apresentamos o desenho das etapas percorridas, em linhas gerais, na Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Síntese visual da pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

Como representado na imagem, a escrita dos capítulos da dissertação seguiu a mesma ideia de constância da leitura de referenciais teóricos, sendo realizada ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa. Conforme avançamos, reestruturamos os capítulos, vinculando os fios encontrados e tecendo nova forma de organização do estudo.

As definições que estruturam a investigação, o problema central e os objetivos, geral e específicos (através dos quais pudemos consolidar o primeiro), foram elaboradas com base na exploração do contexto acadêmico e de, como esclarecido, observações e vivências imersas na realidade. A empiria da investigação ocorreu entre os meses de agosto e novembro de 2023, após a qualificação do projeto e com a liberação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul – CEP (Parecer Consubstanciado de número 6.114.333), sendo constituída a partir da metodologia de pesquisa-ação. As propostas específicas de ações para cada um dos ateliês foram construídas de forma contínua, junto à empiria, respeitando a metodologia da pesquisa-ação, que prevê o atendimento às necessidades e interesses dos envolvidos.

Dessa forma, partimos de uma estrutura geral, organizada previamente ao início do projeto, para a organização das propostas individuais de cada ateliê tendo uma obra literária como objeto propositor central para as ações elaboradas.

Na sequência, foram desenvolvidas as explorações e análises dos produtos resultantes dos ateliês, as escrituras das crianças, com base no referencial teórico utilizado e considerando as crianças como sujeitos participantes de uma pesquisa *com* crianças.

Destacamos nosso compromisso em contribuir com os estudos da área da educação e suas intersecções com a leitura e a escritura, e prevemos a publicização dos achados desta investigação como devolutiva à comunidade acadêmica, bem como a interessados e a profissionais vinculados à educação.

As delimitações da investigação são expostas no Quadro 2, favorecendo a visualização detalhada das pretensões definidas, partindo do questionamento maior, representado pelo problema de pesquisa, seguindo para o objetivo geral e, após, para os específicos definidos para contemplá-lo.

Expomos as ações realizadas com o intuito de alcançar os objetivos específicos da investigação e, com isso, atender o objetivo geral, respondendo à questão central, ou seja, ao problema de pesquisa.

Quadro 2 - Delimitações da pesquisa

Problema de pesquisa	Que reverberações das experiências de leitura literária são percebidas na escritura de crianças por meio da mediação docente em projeto com narrativas integrantes do PNLD Literário?
Objetivo geral	Investigar rastros de literariedade em escritura de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com base em experiências de leitura de obras pertencentes ao PNLD Literário (categoria 2 - Livros para 4º e 5º anos), a fim de contribuir para a promoção da educação estética e literária.
Objetivo específico	Ações para alcançá-lo
a) Entender a leitura e a escritura na perspectiva de Roland Barthes, por meio de proposta de mediação de leitura ancoradas na educação estética.	Foi realizada uma revisão bibliográfica da obra de Roland Barthes e estudo do conceito de escritura, a partir do qual construímos a proposta da estrutura dos ateliês que compuseram o projeto desenvolvido com as crianças na empiria da pesquisa. Principais capítulos de contemplação: 3, 4 e 5.
b) Discutir o modo como as crianças se relacionam com a narrativa presente em textos provenientes do PNLD Literário 2023.	A partir das vivências empíricas pela pesquisa-ação, foram observadas as relações estabelecidas entre as crianças e as obras – falas, gestos, expressões – registrados em diário de campo. Analisamos as marcas de literariedade que representaram reverberações das obras nas escrituras das crianças. Utilizamos as escrituras dos participantes e o diário de campo (observações da pesquisadora) para desenvolver a discussão proposta. Principais capítulos de contemplação: 4, 5 e 7.
c) Analisar estratégias empregadas na escritura de crianças matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental, considerando as marcas de literariedade.	Foi realizada revisão bibliográfica como suporte teórico da compreensão de leitura, escritura, literatura, escrita artística, estética e demais temas pertinentes ao estudo. Com base nisso, foi possível, após o desenvolvimento empírico dos ateliês, explorar e desenvolver análises das evidências construídas ao longo do processo - registros em diário e escrituras – investigando as repercussões da leitura e as estratégias utilizadas pelas crianças na construção das escrituras (subversão da língua, intertextualidade, descrição dos espaços e personagens). Principais capítulos de contemplação: 5, 6 e 7.
d) Elaborar princípios de mediação literária que oportunizem a leitura e subsidiem propostas que valorizem a criação literária das crianças e o seu protagonismo.	Com base na empiria, pudemos avaliar as estratégias empregadas, verificando os pontos positivos, negativos e as possíveis alterações necessárias. A cada ateliê, reavaliamos as ações que não foram acolhidas pelas crianças e/ou não geraram possibilidades significativas de experiências de leitura e escritura. Analisamos as experiências de forma crítica e sistemática, ao longo da execução e após a finalização dos ateliês, podendo, assim, retomar os princípios de mediação literária pensando na oportunização da leitura e no subsídio a propostas que valorizam a criação literária das crianças e o seu protagonismo. Principais capítulos de contemplação: 2, 4 e 6.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Para discutir o problema de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, por meio da análise a partir da empiria, foram delimitados autores-base para as concepções discutidas neste estudo, considerando, por exemplo: a compreensão de literatura, enquanto um direito de todo cidadão, promulgada por Candido (2011); de *escritura* como a escrita além da palavra, definida por Barthes (2007); de experiência, com base em Larrosa (2002, 2014, 2016); de educação estética, abordada por Neitzel e Ramos (2022), e Francez e Neitzel (2022), em sua perspectiva como elemento presente na atividade de leitura; e a compreensão acerca do conceito de aluno-autor, a partir das concepções de Tauveron (2014). Em relação à metodologia adotada, partimos da pesquisa qualitativa, aderindo à pesquisa-ação, com base em Thiollent (2006).

No Quadro 3, a seguir, são expostos os autores que contribuíram diretamente para o embasamento desta investigação:

Quadro 3 - Escopo da pesquisa e autores

Tópicos de estudo	Autores de referência
Pesquisa com e sobre Crianças	Machado e Carvalho (2020)
Pesquisa-ação	Thiollent (2006)
Mediação	Ramos e Panozzo (2011) Bordini e Aguiar (1993) Petit (2019)
Literatura / Escritura	Barthes (2006, 2007) Candido (2011, 2012)
Leitura / Leitor	Zilberman (2001) Cosson (2006) Manguel (2004)
Experiência	Larrosa (2002, 2014, 2016)
Educação estética e objetos propositores	Neitzel e Ramos (2022) Francez e Neitzel (2022) Neitzel; Uriarte e Felício (2023) Martins <i>et al.</i> (2023)
Aluno-Autor	Dalla-Bona e Bufrem (2013) Dalla-Bona e Dalvi (2014) Gusso, Dalla-Bona (2014) Tauveron (2014)
Criação e imaginação	Vigotski (2018)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Esta investigação, de natureza qualitativa, apoia-se, como dito anteriormente, em princípios da pesquisa-ação (Thiollent, 2006). A partir dos dados construídos com o projeto desenvolvido na empiria, foi realizada a análise de modo a discutirmos as

repercussões de experiências literárias e estéticas nos sujeitos. As reflexões foram sistematizadas a partir dos seguintes instrumentos:

- (1) *escrituras* (produção material) das crianças;
- (2) proposição dos ateliês do projeto “*Escretecendo*” e
- (3) registros em diário de campo.

O campo do estudo foi uma escola de Ensino Fundamental da rede pública municipal de Farroupilha (RS), na qual se desenvolveu o projeto de leitura e **escritura** organizado em 5 ateliês (com três partes cada um). Contabilizando os momentos adicionais, foi realizado um total de 23 encontros, considerando, inclusive, os espaços de abertura e encerramento, para o desenvolvimento do Projeto *Escretecendo*, com um grupo de 21 crianças, do 5º ano.

Os encontros que constituíram os ateliês foram realizados semanalmente, no ambiente escolar, durante o período de aula (turno da tarde), tendo uma duração de aproximadamente duas horas e se estendendo por um período de cerca de três meses de realização (setembro, outubro e novembro). Estabelecemos como critério de participação o Assentimento Livre e Esclarecido de cada criança e o consentimento dos responsáveis. Para a definição do recorte de escrituras analisadas, levamos em conta a participação em todos os 5 ateliês realizados com, pelo menos, 90% de presença no total de momentos que os compuseram (17 = 15 momentos previstos + 2 adicionais), ou seja, 15 dentre os 17 encontros que compuseram os ateliês, além da realização de, no mínimo, três escrituras das cinco propostas com base nas obras literárias propositoras.

1.4.1 Delineamentos da pesquisa

Devido à classificação empírica, o estudo passou pela avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul – CEP. A participação das crianças integrantes da turma não foi obrigatória (fato esclarecido nos termos), respeitando também o seu direito de optar pela continuação ou desistência da participação na pesquisa, sem que fossem prejudicadas de qualquer forma, pessoal ou academicamente, o que esclarecemos nos termos: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Apêndice C) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice D). Além disso, a participação de todas as crianças foi autorizada por seus responsáveis, sendo considerada também a manifestação de interesse delas em

fazer parte do projeto. Partindo da compreensão de que a leitura e a escrita são competências essenciais para a formação dos indivíduos, sendo, inclusive, parte dos referenciais da Educação Básica e do plano de trabalho anual da escola, o projeto foi considerado parte do estudo programático desenvolvido com a turma, garantindo os direitos de aprendizagem na esfera escolar.

Os procedimentos metodológicos levaram em conta o entendimento das crianças como sujeitos participantes da investigação, parte do processo investigativo, e as suas produções não apenas como objeto de confirmação de premissas teóricas, mas sim como constituintes de reflexões, conforme pontuam Machado e Carvalho (2020), respeitando cada um dos envolvidos e entendendo-os de forma ética. Os ateliês do Projeto *Escretecendo*, tiveram como ponto de partida a experiência leitora com obras narrativas do PNLD Literário de 2023. Para a organização dos momentos, consideramos a experiência feita com a exploração e com os encontros literários, com a expressão pessoal e a construção de enredos pela escritura, além da produção de registros com recursos variados como, por exemplo, colagens e desenhos.

A investigação, apoiada em princípios da pesquisa-ação, é um tipo de pesquisa que, além de servir para o intuito proposto, pode qualificar a prática docente, de modo que possui maior alcance na resolução de problemas educacionais (Alves; Ramos, 2019, p. 325). A pesquisa-ação é construída e realizada “[...] em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 2006, p. 14). A escolha do método considera, ainda, a compreensão de que a pesquisa-ação no meio educacional se caracteriza como uma estratégia que viabiliza aos professores e pesquisadores utilizarem suas pesquisas como meio de aprimoramento do ensino e da aprendizagem. Dessa forma, a opção metodológica se justifica pelos objetivos da pesquisa, que envolvem a participação ativa e cooperativa das pessoas, tomando-os como centrais no processo de construção do estudo e compreendendo suas escrituras como expressão passível de análises diversas, bem como pelo fato de permitir a proximidade do pesquisador com o projeto.

O problema que movimenta esta pesquisa-ação é previamente evidenciado pelas crianças participantes, o seu desejo de escrever, de ter as suas criações consideradas, o que foi observado, validado e acolhido pela professora pesquisadora que, junto à turma, o pôs em movimento. A partir desse problema expresso pelos

envolvidos e das experiências junto às crianças, foi construído o problema central desta investigação (que o englobou), bem como os objetivos que a delimitam.

Assim, a proposta é de um estudo que se configura como uma pesquisa de base empírica, partindo de uma observação prática para a ação, através da expressão escrita dos participantes com base nas leituras realizadas e em suas experiências particulares, tomando a leitura como lugar de encontros e descobertas estéticas e a escrita, além disso, como cenário de protagonismo, reflexão e ação. Na sequência, para chegar nas análises pautadas nas **escrituras** (Barthes, 2007), passamos pela discussão da **proposição dos ateliês** lado aos registros construídos em **diário de campo**. Essa ideia está associada à ação entre o pesquisador e os sujeitos, pois visa à prática concreta, ou seja, à realização dos ateliês e à escritura das crianças, partindo da recepção de obras literárias selecionadas e da experiência com a leitura e características que as compõem.



ATELIÊS: EXPERIÊNCIAS E ESCRITURAS



Há que saber escapar
pelas trilhas do outono,
por suas cores
adamascadas
como se de terra e ar.
[...]
Roseana Murray (2021, p. 17)

Pesquisar significa andar pelos caminhos talvez já existentes para buscar o novo, ou ainda, adentrar às curvas jamais percorridas para encontrar rastros de vida no inesperado. Em ambas as formas, desbravar ou expandir, o ato de pesquisar surge como o colorir que alegra e amplia as trilhas de humanização e reverbera na construção do conhecimento. Para adentrar a esse caminho que nos leva para a rota da empiria, exploramos, neste capítulo, os conceitos que constituem a base da organização da investigação no que tange o desenvolvimento da pesquisa no campo, a saber: ateliês, objetos propositores, experiência e educação estética. Com essas definições, pretendemos possibilitar a compreensão das linhas adotadas para o tecer do estudo, esclarecendo a escolha por ateliês para a efetivação do projeto.

Partimos da compreensão de que a pesquisa *com* crianças considera os participantes como autores da investigação, como parte de um todo que, de forma coletiva, une-se e, individualmente estende os seus fios para alinhar a outros e tecer novos encontros coletivos. Consideramos as crianças como sujeitos coautores da investigação, com base na ética de pesquisa *com* crianças a partir de Machado e Carvalho (2020), entendendo-os para além da posição de objetos de investigação. Nos **ateliês**, tivemos como eixo central os **objetos propositores** livros literários, a partir dos quais propomos ações que viabilizassem a **experiência** das crianças e, com isso, fossem porta de entrada para a **educação estética**. Na sequência, explicitamos

essas concepções que guiaram a construção do Projeto *Escretecendo*, apresentando a definição de ateliê que nos ampara e a relação com os demais conceitos envolvidos em sua organização e que sustentam a metodologia e a empiria desta pesquisa.

2.1 ATELIÊS: DOS ESPAÇOS DE EXPERIÊNCIA E CRIAÇÃO

A escolha por **ateliês** para compor o projeto *Escretecendo*, desenvolvido junto às crianças na empiria desta pesquisa, justifica-se pela intencionalidade e pelo problema que está em seu centro e que investiga a partir dos rastros e reverberações de experiências de leitura literária. Essa decisão levou em conta o intuito de que fosse respeitado o viés literário, e assim artístico, que alicerça o estudo, compreendendo que, para investigarmos os citados rastros de literariedade em escrituras de crianças, com base em experiências de leitura e, com isso, contribuirmos para a promoção da educação estética e literária, por meio de experimentação e vivências sensíveis. Consideramos, para esse fim, as concepções adotadas que diferenciam ateliês de outras propostas, como, por exemplo, de oficinas. Segundo Matos (2014), o conceito de oficina tem uma ampla constituição no campo da pedagogia e da didática, sendo que “a palavra oficina carrega a noção de ensino que ensina a fazer, com isso, a oficina fica conectada à metodologia de ação didática funcionalista” (Matos, 2014, p. 78).

No âmbito deste estudo, concebemos o ateliê como espaço de criatividade, de criação. Ele não ensina, o foco está na experimentação, conforme nos inspira Matos (2014), sendo a experiência a matéria da pesquisa. Seguindo essa ideia, as criações dos ateliês são ambientadas na invenção de procedimento que, considerando a metodologia de pesquisa-ação, leva em conta as necessidades e os interesses dos participantes, sendo eles organizados de forma específica a partir do objeto propositor (obra) e conforme o andamento dos ateliês anteriores. Assim, com a invenção desses procedimentos, é possível uma variação de produção de sentidos, de criações, baseadas nas experiências com cada uma das obras literárias. Como na arte, o ateliê tem potência de possibilidade pela experiência, sendo um espaço de imaginação, de invenção.

Lado a isso, nos inspiramos na concepção de ateliê a partir da abordagem muito conhecida nas escolas italianas de Reggio Emilia⁵, especialmente propostas por Loris Malaguzzi, que o elege como “ambiente que promove o conhecimento e a criatividade [...]” (Lachini; Lemos, 2021, p. 220), além de possibilitar o surgimento de questões e problemas a serem abordados e explorados, experienciados. Como espaço de transformação e de experiência, compreendemos que o ateliê “é o lugar da beleza e da estética que aguça a curiosidade, incita à busca de respostas e provoca a imaginação” (Lachini; Lemos, 2021, p. 220). Nessa perspectiva, o entendemos como ambiente para reafirmar a importância do imaginar, do criar, da expressividade e da arte para a construção do conhecimento, como destaca Vecchi em entrevista para Gandini (2016, p. 301). Ainda, de acordo com a atelierista, o ateliê pode ser percebido como um espaço que possibilita às crianças o encontro com contextos interessantes, que lhes sejam atraentes. É a partir dessa perspectiva que pensamos os ateliês do projeto *Escritecento*, concebendo cada proposta de forma única, centrada no objeto propositor, livro, e envolvendo uma variedade de ações, materiais e recursos que atraiam e sejam porta de entrada para um tecer de encontros e novidades.

Consideramos a criação como centro das propostas e, tendo como foco a experimentação, a vivência, as linguagens expressivas são essenciais, de modo que

[...] a estrutura específica das linguagens expressivas usadas no atelier (visual, musical e outras) une emoções e empatia com racionalidade e cognição de maneira natural e inseparável. Essa união, por sua vez, favorece a construção de imaginação e de uma abordagem rica da realidade e pode contribuir para a formação de uma perspectiva mais ampla e articulada da aprendizagem (Gandini, 2016, p. 304).

Assim, a ampliação da aprendizagem, na perspectiva que adotamos, engloba esse processo como uma construção e como uma ruptura do ‘ensinar a fazer algo’, como nos inspira Matos (2014), sendo a experiência o seu fio condutor. Há, assim, a indissociabilidade das emoções com as ações, dos sentidos e sensações da criação, do imaginar e ampliar a realidade. Com isso, para o planejamento dos ateliês, levamos em conta a ideia de que “[...] o mundo das artes tem a função de estimular; ele sugere novos conceitos a explorar e elaborar, oferecendo visões poéticas e não conformistas, além de interpretações não convencionais da realidade” (Gandini, 2016, p. 305). Esse

⁵ As teorias de Loris Malaguzzi são voltadas à Educação Infantil; no entanto, partindo da perspectiva da **criança como sujeito de direitos**, nos alinhamos à concepção defendida pelo autor. Assim, propondo os ateliês como espaço de criação e participação ativa, compreendemos, neste estudo, a criança de forma ampla, respeitando os seus interesses, necessidades e potencialidades.

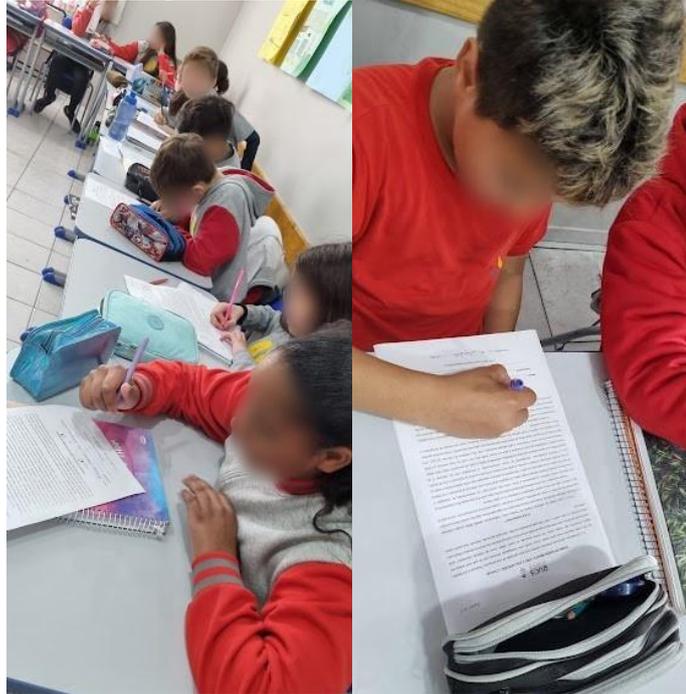
entendimento vai ao encontro da humanização pela literatura (Candido, 2011), ou seja, o tornar o ser humano, de fato, humanizado, crítico, sensível, atento para o que está além da realidade que o cerca, buscando formas, possibilidades, de expandir-se. É a partir da concepção de humanização, da literatura, que organizamos a empiria desta investigação, compreendendo que “o atelier traz a força e a alegria do inesperado e do incomum ao processo de aprendizagem” (Gandini, 2016, p. 306).

Com a ideia da experiência como central na concepção de ateliê, ou seja, da ampliação das expectativas, da imaginação e da criação, entendemos a necessidade de se pensar os contextos como convites à ação, ou seja, as propostas como possibilidade geradoras. Vecchi, em entrevista, destaca:

A nossa tarefa principal, como professores, é criar situações nas quais os processos criativos possam ser alvo de experimentação, crescimento e evolução. Isso significa criar e implementar contextos geradores, prestar atenção nos procedimentos e criar as condições certas para possibilitar a fruição do processo criativo que nós buscamos manter e estimular (Gandini, 2016, p. 308).

Partindo desse entendimento sobre contextos geradores, que promovam a experiência, as crianças, foram convidadas a fazer parte da pesquisa e a desenvolver o projeto *Escretecendo* por meio de um momento inicial em que a professora-pesquisadora apresentou a ideia de forma coletiva, explicando como funcionariam os ateliês e evidenciando que os participantes fariam parte de uma pesquisa de estudos para o programa de mestrado do qual faz parte. Esse momento ocorreu no dia 30 de agosto de 2023, uma quarta-feira surpreendentemente ensolarada, nos dois últimos períodos do dia e contou com a entrega oficial de um convite para fazer parte do projeto “*Escretecendo*”. Com o poema “Tanta realidade”, de Roseana Murray, as crianças foram convidadas a participar desses espaços de escape da realidade, de experiência artística e literária junto às obras e a suas próprias expressões. A seguir, apresentamos um registro do convite junto ao poema, ambos colados no caderno de uma das crianças, conforme sua própria vontade:

Figura 3 - Assinatura do termo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Todos os alunos da turma participaram do projeto, sendo a proposta integralmente acolhida pelas crianças. No momento acima registrado, houve diversos comentários que demonstraram a curiosidade e a empolgação características das crianças, indo ao encontro de uma das justificativas apresentadas para essa investigação, a ideia de que se convidados, autorizados, para a expressão, as crianças têm muito para compartilhar, além de possuírem potencial para criar. Os comentários transcritos abaixo representam a euforia dos participantes, demonstrando as ideias que, já naquele momento inicial, começaram a surgir em suas conversas, tal como a construção de um livro com as escrituras que seriam criadas ao longo dos ateliês:

Já vou usar pra dar meu autógrafa! (João, 2023)⁶

Pra assinar, né! (Ana, 2023)

Não vou colocar o nome só escrito, tem que assinar né? (Lorenzo, 2023)

⁶ Fazemos uso de fonte distinta na apresentação das falas das crianças, bem como nos trechos retirados de suas escrituras, buscando aproximações com os traços de manuscritos, a fim de destacar a sensibilidade e a particularidade dessas reverberações que são centrais neste estudo. Utilizamos recurso de espaçamento conforme normas, indicando pertencimento de autor. Optamos por utilizar nomes fictícios na tessitura deste texto, considerando os acordos estabelecidos com as crianças participantes a partir do TALE; e com os responsáveis, a partir do TCLE

Agora a gente tá chique, assinando! (Brenda, 2023)

Ainda bem que eu tô escolhendo, profe:, sou responsável por mim.
(Sofia, 2023)

Vamos assinar assim o nosso livro? Pode ser com essa assinatura?
(Bianca, 2023)

Quando eu crescer quero estudar numa universidade que nem essa.
(Brenda, 2023)

Que chique, é uma pesquisa! (Gabriela, 2023)

Posso levar pra minha mãe ver? (Marcela, 2023)

Em meio ao entusiasmo de participar de algo novo, observamos o quanto a possibilidade de escolher e a ideia de ser responsável por essa decisão, junto à novidade de participar de uma atividade de uma instituição além da sala de aula, impressiona os pequenos e os atrai. Respeitamos as crianças e suas infâncias em plenitude, nos afastando de concepções comuns que tomam o adulto como os únicos capacitados à tomada de decisões, especialmente sobre os infantes. A partir disso, novas linhas são esticadas, novos são requisitados para tecer o caminho e inúmeras possibilidades de tessitura aparecem frente ao universo que está sendo descoberto. Assim, seguimos pelos ateliês que ocorreram após esse aceite, com expectativas e novidades.

2.2 EXPERIÊNCIA E OBJETOS PROPOSITORES: LINHAS QUE NOS TOCAM, NOS IMPORTAM

Na perspectiva deste estudo, concebemos a leitura como lugar de encontros e de descobertas estéticas, e a escrita, além disso, como cenário de protagonismo, reflexão e ação. Destacamos a compreensão dos livros, centro dos ateliês desenvolvidos no projeto, como **objetos propositores**. Por essa perspectiva, eles assumem uma função que ultrapassa a ideia de recursos pedagógicos, sendo caracterizados pela possibilidade de provocar encontros e experiências, funcionando como uma forma de intermédio entre as crianças e o conhecimento pela imaginação e criação (Martins; Cardoso; Lopes; Paiano, 2023).

A organização dos ateliês seguiu a concepção de Ramos e Panozzo (2011), as quais pontuam que o processo de mediação de leitura é caracterizado como uma ação

intencional do professor mediador, compreendendo que os mediadores culturais, tais como professores, escritores, artistas e bibliotecários “[...] permitem, assim, uma nova travessia com esses momentos nos quais, passo a passo, se constrói um mundo habitável” (Petit, 2019, p. 34). A partir disso, as proposições dos ateliês são baseadas na natureza artística do texto, sendo a sua forma como arte o centro da experiência. Destacamos que, a fim de ampliar a compreensão, os detalhes da organização dos ateliês, bem como as experiências e observações serão exploradas mais detalhadamente no capítulo 4 desta dissertação.

O ponto central para a organização dos ateliês, compostos por, pelo menos, três momentos, foi a compreensão de que a criança deve ter espaço para adotar uma postura de autor, considerando os pressupostos de Tauveron (2014). Entendemos que isso é legitimado a partir do momento em que ela pode se sentir autorizada a se colocar no espaço da classe, para o que é necessário encorajamento que possibilite “[...] extrair de sua experiência de leitor de literatura uma tática de escrita e construir mentalmente uma figura de seu ‘leitor-modelo’” (Tauveron, 2014, p. 89). Ou seja, ela deve ser incentivada a conceber seus leitores além de si mesma, além da professora, estendendo-se, por exemplo, aos colegas.

Lembrando que o problema desta investigação envolve as reverberações das **experiências** de leitura literária, tal como o objetivo geral do estudo que, por sua vez, busca investigar rastros de literariedade nas escrituras das crianças com base em **experiências** de leitura, entendemos a experiência com base nos pressupostos de Larrosa (2002, 2014, 2016). O autor define que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2016, p. 18). Inspirados por essa ideia, consideramos a experiência ligada aos sentidos, às sensações e emoções, ao que nos toca, **nos acontece** para além de apenas acontecer.

Nessa perspectiva, para os ateliês buscamos ações que pudessem ser proposições que viabilizassem a ampliação de horizontes e ser mote para que os indivíduos fizessem suas experiências, sem certezas absolutas, sendo tocados e, dessa forma, atravessados pelas obras literárias e suas reverberações. O sujeito da experiência é, nesse sentido, afetado por paixões, deslocado de seu conforto e de suas certezas, o que possibilita a produção de outras formas de saber, o saber da experiência (Larrosa, 2014).

Conforme nos orienta Larrosa (2014, 2016), não se trata de uma “coisa”, de algo facilmente explicável, ultrapassa os limites da objetividade e está relacionada, como vimos, aos sentidos, ao pessoal. Assim,

[...] a experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. (Larrosa, 2016, p. 10)

Compreendendo que a “[...] experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que experimenta, que se prova” (Larrosa, 2002, p. 25), pensamos nas propostas da empiria deste estudo com foco no par “experiência/sentido”, destacando a capacidade de transformação. Afinal, sendo o que “nos passa”, a experiência, ao nos passar, nos forma e nos transforma (Larrosa, 2002, p. 20). Nesse sentido, como relação consigo mesmo e com o mundo, com a linguagem, com o que pensamos, dizemos, fazemos, ela nos acontece de forma singular e a partir de uma ‘ruptura’, do chamar a atenção. Ou seja,

[...] a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar- se tempo e espaço. (Larrosa, 2002, p. 24)

Como algo que nos acontece, temos também a compreensão da literatura, que pode ser associada à experiência como algo que nos toca, algo que está além de nós mesmos mas nos envolve. De forma distinta, é realizada por e em cada um de nós. Partimos da ideia de que não é possível, como destaca Larrosa (2016), didatizar, programar ou produzir a experiência, visto que ela não fundamenta técnica alguma, ela pertence aos fundamentos da vida, algumas vezes quebra, outras encanta, ela transforma, nos forma, nos modifica. Ocorre, assim, quando elementos externos nos passam, nos modificam de forma singular, o que requer um gesto de interrupção, um parar para olhar, escutar, pensar, sentir com mais calma e atenção aos detalhes. Atentando para esses elementos externos, temos a representatividade dos

mediadores e entendemos que eles exercem um papel singular no processo, porque cabe a eles desvelarem sutilezas do texto, sem, no entanto, ter como foco a função de explicá-las, conforme nos orientam Neitzel, Uriarte e Felício (2023). É a partir deles que se realiza o convite, suas ações são caminhos de entrada para encontro e, possivelmente, para as experiências, já que, em termos de literatura e mediação, são responsáveis por considerar

[...] o encantamento pelo texto, visando ao envolvimento com a obra literária não apenas como espaço de apropriação linguística, mas estimulando o encontro com a obra no seu sentido mais amplo, de forma a possibilitar a educação estética e a emancipação crítica do(a) leitor(a) (Neitzel; Uriarte; Felício, 2023, p. 255).

A emancipação crítica de leitores está, podemos pensar, associada à particularidade da experiência, motivada pela mediação junto aos objetos propositores, sendo possível pela **educação estética** e pela humanização característica da literatura. Assim, com base nas concepções das autoras, entendemos a leitura do literário, a literatura, pelo viés do afetamento, ou seja, do tocar, e compreendemos que isso possui a capacidade de educar esteticamente, ou seja, isso “[...] promove oportunidades de refinamento dos sentidos, de uma educação estética pela experiência” (Neitzel; Uriarte; Felício, 2023, p. 256).

De acordo com Francez e Neitzel (2022), a educação estética caracteriza-se por ensinar a olhar, a escutar, a movimentar, a agir e a experimentar de forma integrada. Quando isso acontece, há a estesia, possível somente pela arte, ou seja, passa-se do estado de anestesia para o de estesia. Dessa forma, “a educação estética, por meio da arte, trata de permitirmo-nos observar, sentir e compreender a nós mesmos e ao mundo de modo mais aberto e significativo [...]” (Francez; Neitzel, 2022, p. 6). O encontro com a arte pode ampliar as possibilidades, abrir o olhar sobre o mundo, sobre si, sobre os outros, sobre as situações e a vida, mas para que haja um pensamento sensível é preciso, como destacam as autoras, que ela também nos toque, nos envolva, nos atravesse. Afinal, como destacam as autoras: “A arte pode nos tornar mais sensíveis quando se dá como acontecimento, como experiência.” (Francez; Neitzel, 2022, p. 16). Entendemos que, como visto a partir das concepções de Larrosa (2016), a experiência é caracterizada como atenção, escuta, disponibilidade, sensibilidade, sendo que nela “[...] sempre existe algo de ‘não sei o que dizer’, por isso não pode se elaborar na linguagem disponível, na linguagem recebida, na linguagem do que já sabemos dizer” (Larrosa, 2016, p. 69). Assim, está

diretamente associada ao sentir, à paixão, à descoberta e, por tal, como nos inspiram Francez e Neitzel (2022), entendemos que é na experiência que o ser humano se educa esteticamente.

A educação estética trata, portanto, de proporcionar momentos de encontro com o outro, momentos de reflexão e de produção de experiências, para que os sujeitos possam, assim, atribuir sentido a suas vivências, as quais deixam de ser acontecimentos para ser algo que lhes acontece (Francez; Neitzel, 2022, p. 11).

Mensuramos, com isso, a pertinência da educação estética que, junto à força humanizadora da literatura, viabiliza o desenvolvimento crítico e criativo das crianças, promovendo que, de forma integral, se ampliem pessoalmente, estendendo seus olhares para além do entorno, e transformando a realidade e a si mesmos. Pela educação estética é possível haver experiência, ou seja, transformação, reflexão, algo que nos aconteça, e, assim, inspirados por Francez e Neitzel (2022), envolvendo a sensibilidade, de nós mesmos, dos pensamentos, das emoções, das sensações e da vida, podemos entender que a educação estética também se encontra na experiência.

Compreendendo os conceitos que embasam a organização dos ateliês, reiteramos que as ações metodológicas consideraram os pressupostos de Machado e Carvalho (2020) em relação ao papel das crianças envolvidas no estudo e sua valorização, compreendendo como importante fator ético “apresentar às crianças como sujeitos que compartilham a autoria da pesquisa, e não simplesmente como objetos de investigação” (Machado; Carvalho, 2020, p. 164). Além disso, a documentação de aceite e participação na pesquisa, bem como os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos previstos pelo CEP/UCS a partir de normas e diretrizes regulamentadoras instituídas pela CONEP, foi aprovada em processo avaliativo do CEP da Universidade de Caxias do Sul.

Após as imersões no campo, com a construção dos dados finalizada, a exploração e análise foram desenvolvidas a partir da base qualitativa considerando as seguintes fontes de evidência: (1) a escritura (produção material) das crianças; (2) a proposição dos ateliês do projeto “*Escritecendo*”; (3) os registros em diário de campo. Como tivemos três evidências distintas, o modo de tratá-las buscou considerar as especificidades de cada um e estabelecer ligações entre ambas sem engessar as discussões geradas pelos olhares sobre elas. Criamos, então, um caminho analítico amparado pelos referenciais teóricos destacados e com base em pistas que foram

surgindo no decorrer da empiria e nas primeiras imersões do conjunto de dados organizados.

O tratamento dos dados e a análise qualitativa considerou as especificidades dos materiais, suas sutilezas, e teve como base a investigação a partir dos elementos de destaque de cada obra que foi objeto propositor dos ateliês, considerando a compreensão de Barthes (2007) para discutir as potencialidades das escrituras pelas reverberações das experiências feitas nos ateliês. As análises das escrituras foram, dessa forma, efetivadas a partir das pistas colhidas ao longo da empiria e dos rastros de literariedade encontrados nos textos. Assim, realizamos uma exploração descritivo-reflexiva das produções e do processo desenvolvido com base em análise de âmbito qualitativo, baseada nas especificidades da pesquisa – rastros de literariedade nas escrituras e a relações com as experiências ambientadas pelas obras literárias - a fim cumprir com os objetivos propostos. As ações realizadas serão detalhadas nos capítulos 4 e 5, pela exploração dos ateliês e das escrituras resultantes do projeto de mediação, respectivamente.

Antes disso, no capítulo 3, a seguir, discutimos as concepções de leitura, literatura e escritura que são necessárias para embasar as propostas e análises expostas posteriormente.



PONTOS DE HORIZONTES: LER. MEU SER



Com a linguagem
construímos
castelos de sonhos,
como se as palavras
fossem tijolos de argila,
que deixamos secar ao sol.
Com a linguagem
nos construímos,
pouco a pouco, na roca
invisível que nasceu
com a primeira palavra.
Roseana Murray (2024)

Ao abordarmos o horizonte da leitura, refletimos sobre castelos de sonhos, sobre as linhas invisíveis da linguagem, das nossas tessituras pelos encontros e pelas palavras. Como nos inspira Roseana Murray (2021), nos constituímos com a linguagem, com as palavras nascemos por fios, pouco a pouco. Se lemos, somos agora, mas esse ser ancora-se no antes e estende-se ao depois com o que virá com a leitura e com os encontros. Explorando os sentimentos, as camadas e as páginas, com a leitura em sua forma mais sensível, evoluímos. Ao ler, crescemos em diversos sentidos, percorrendo caminhos variados, tecendo encontros distintos.

Neste capítulo, pensaremos sobre a capacidade da linguagem, o ser humano e a relação estabelecida *com* e a partir dela, percorrendo sobre a literatura e a humanização. Abordamos o conceito de escritura à luz de Barthes (2007) e, também, adentramos a reflexão sobre o conceito de aluno-autor proposto por Tauveron (2014), além de pôr em perspectiva a escola como espaço de mediação.

3.1 LINGUAGENS: O SER DE CADA UM

A linguagem viabiliza a relação entre os seres humanos dentro e entre os diversos grupos, sendo que, como afirmam Bordini e Aguiar (1993, p. 9), é através dela que estabelece comunicação, constrói relato de experiências, se torna consciente das opiniões e, assim, se estabelece como indivíduo, se reconhecendo como um ser humano. A partir dos pressupostos de Rildo Cosson (2006), refletimos sobre a linguagem como corpo, como parte de quem somos. Segundo o autor, nós somos compostos por vários corpos, desde o físico, até o corpo linguagem, os quais são diferenciados de acordo com a forma como os tratamos, com as experiências pelas quais somos afetados, como agimos com cada um deles e, por isso, podem ser exercitados de diferentes modos ao longo da vida. Em consonância com o que apontam Bordini e Aguiar (1993), o autor defende que a linguagem nos faz humanos, visto que nos constituímos com e por ela, integrando grupos e estabelecendo relações, vivendo e concebendo visões através dela e, nessa perspectiva, através das palavras que resultam de todas as nossas relações. A linguagem nos constitui e nós constituímos o mundo, “o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa” (Cosson, 2006, p. 15).

Em sua estrutura de poder, a linguagem desenha as linhas sociais da vida, ela é, “uma legislação, a língua é seu código” (Barthes, 2007, p. 11). Como uma legislação poderosa, há, na linguagem, com a língua, uma classificação que, devido a si mesma, é opressiva, sempre entra a serviço de um poder (Barthes, 2007). Regula, limita e organiza o mundo, a vida, as relações. A partir de Barthes (2007), compreendemos que o poder se faz pela linguagem, se inscrevendo nela e por ela. De acordo com o autor,

[...] o poder é o parasita de um organismo trans-social, ligado à história inteira do homem, e não somente à sua história política, histórica. Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem — ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua (Barthes, 2007, p. 12).

Da linguagem, essa capacidade humana eminentemente social que torna possível viver em sociedade, surgem caminhos múltiplos e extensos, dentro dos quais temos a escrita e a leitura. Como parte das potencialidades de uso/aplicação da

capacidade de comunicação e expressão do ser humano, a leitura relaciona-se indissociavelmente com a linguagem. Nesse contexto, ela se destaca como prática de permanência e extensão, de conhecimento e de vida. No que se refere à leitura, para compreender seus horizontes é preciso contextualizar a sua posição em nosso mundo histórico e a relação que tem com a escrita, levando em conta o seu surgimento. Manguel (2004), esclarece que, em relação ao marco da linha do tempo e das transformações, a invenção da escrita é resultado de necessidades comerciais, para lembrar, registrar, ou seja, ser memória e documento. Segundo ele, o valor da escrita é manifestado desde seu surgimento, já que:

[...] o inventor das primeiras tabuletas escritas deve ter percebido as vantagens que essas peças de argila ofereciam sobre manter a memória no cérebro: primeiro, a quantidade de informação armazenável nas tabuletas era infinita [...] segundo, para recuperar a informação as tabuletas não exigiam a presença de quem guardava a lembrança. De repente, algo intangível - um número, uma notícia, um pensamento, uma ordem - podia ser obtido sem a presença física do mensageiro; magicamente, podia ser imaginado, anotado e passado adiante através do espaço e do tempo (Manguel, 2004, p. 111).

A escrita surge, dessa forma, como evolução grandiosa que torna possível alcançar outros tempos e espaços. Imediatamente ao seu lado, nasce a leitura, impreterível para a primeira, como um conjunto indivisível e bem orquestrado entre magia e criador, decifrador. Assim, de acordo com Manguel (2004), junto ao surgimento da escrita, importante avanço para a organização da sociedade, nasceram a leitura e o leitor. Há, conforme o autor, nessa relação, um paradoxo interessante, de vida e de morte, que relaciona as duas práticas. Segundo ele, a partir do momento em que o escritor cria o leitor, decreta a própria morte, visto que, para que um texto seja ele mesmo e ganhe existência, é preciso que o escritor se retire. Com esse afastamento, o texto passa a estar sozinho, silencioso, até o encontro com um leitor, e “[...] somente quando olhos capazes fazem contato com as marcas na tabuleta é que o texto ganha vida ativa. Toda escrita depende da generosidade do leitor” (Manguel, 2004, p. 111). Como destaca o autor, a relação entre leitor e texto é particular e pode ser considerada como uma relação física por envolver todos os sentidos na experiência leitora, desde os olhos, que colhem as palavras na página, até os ouvidos, que ecoam os sons lidos, o nariz, que inala os cheiros de elementos como o papel, e o tato, pelo qual se acaricia a página (Manguel, 2004).

Ler é um ato de poder, de passo para a liberdade no âmbito de organização da sociedade, afinal reside dentro dos escapes daquilo que se conhece, da imensidão dos horizontes, visto que:

[...] como nenhuma outra criação humana, os livros têm sido a maldição das ditaduras. Os poderes absolutos exigem que todas as leituras sejam leituras oficiais; em vez de bibliotecas inteiras de opiniões, a palavra do governante deve bastar. [...] a história da leitura está iluminada por uma fileira interminável de fogueiras de censores, dos primeiros rolos de papiro aos livros de nossa época (Manguel, 2004, p. 163).

A leitura é, sobretudo, possibilidade de ser, seguir, ultrapassar, com encontros que vão além do espaço que é concebido como dado, do tempo apenas cronológico e da convencionalidade de ideais. A leitura nos permite ser outros, como nos diz o poeta Manoel de Barros (2013). Em sua maior potencialidade, ler é sublime, sendo frente de resistência, de passo para a luta contra a dominância que, depois de aprendida, não se pode desaprender. A leitura, em sua amplitude, revolta-se com a censura. Consoante a isso, o conceito que a define é amplo, possui variáveis e, dentro de diversas esferas, não podemos deixar de lado as características singulares que abarca, indo desde a leitura de palavras até a de imagens, de cinema e de diversas interações de cada cultura. Dando enfoque ao código escrito, com o registro da linguagem verbal, chegamos ao texto e ao livro que, por sua vez, “[...] conserva a expressão do conteúdo de consciência humana individual e social de modo cumulativo. Ao decifrar o texto, o leitor estabelece elos com as manifestações socioculturais que lhe são distantes no tempo e no espaço” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 9). Como uma manifestação da linguagem, a leitura ganha espaço por possibilitar a socialização do indivíduo, a qual se faz, conforme as autoras, para além dos contatos pessoais, estendendo-se para os encontros com registros, invenções e diversas formas da manifestação humana.

Com base nas ideias das autoras, asseveramos que, as leituras de diversos tipos de texto nos permitam construir conhecimentos. Há, nos textos literários, uma ampliação do ser e de seus horizontes de forma significativa e abrangente. Isso ocorre com a integração de recursos além da descrição de um acontecimento e da possibilidade de identificação leitora, já que neles “[...] o que importa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato, que o identificam com outros homens de tempos e lugares distintos” (Bordini; Aguiar,

1993, p. 14). Afinal, no processo da leitura, interessam, igualmente, o texto e o leitor (Dalla-Bona; Bufrem).

Como um drible, a literatura, emancipa-se, emancipa, envergando-se pelas voltas, ultrapassando as esferas e regozijando os seres que, em suas estruturas de linguagem, recebem, constroem, a possibilidade de uma possível liberdade que simule o exterior da linguagem nela mesma, em suas entrelinhas, em sua encenação, na, com e pela escritura. Trata-se de um meio, único, defendido pelo estudioso, de “driblar” o autoritarismo da língua: “Essa trapaça salutar, essa esquivada, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura” (Barthes, 2007, p. 15). A leitura literária, resultante da literatura, amplia as perspectivas e instiga o imaginário dos leitores, incentivando a criticidade e auxiliando a redescoberta do mundo e a expansão do conhecimento por diversos saberes.

Assim, a escritura (Barthes, 2007) se destaca enquanto necessidade incompressível, participando da humanização dos seres humanos pelo uso sensível da linguagem de cada um, em sua mais pura eminência social, pelo exercício do corpo linguagem (Cosson, 2006) em sua profunda e expressiva forma. Somos todos seres de linguagem, somos todos, para tanto, capazes de ler, de *escrever*, de vivenciar a literatura e a estesia humanizadora despertada por ela, nela e com ela.

3.2 LINHAS DE HUMANIZAÇÃO: O “LITERAR” DE CADA UM

Em *O direito à literatura*, Candido (2011) nos orienta em uma profunda reflexão sobre os direitos humanos ligados aos direitos incompressíveis e compressíveis, aliando a eles o direito do ser humano à literatura. Segundo Candido (2011), a luta pelos direitos humanos deve levar em conta as necessidades tanto no quesito social, quanto no individual, sendo bens incompressíveis não apenas os que garantem a sobrevivência física, mas também os que garantem a sobrevivência espiritual, desde a religião até o direito à opinião, ao lazer e à arte e, dentro disso, à literatura. Assim, entendemos que a literatura assume a característica de um bem incompressível, em uma organização que busca uma justa sociedade, ou seja, não pode ser deixada de lado se, de fato, “[...] corresponderem a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob a pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora” (Candido, 2011, p. 176).

Partindo dessa premissa, concebemos a literatura como parte do recorte de bens indispensáveis para o ser humano, ou seja, como direito básico, já que influencia diretamente na formação das pessoas. A literatura pode ser entendida como “[...] manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”, englobando, no termo literatura, “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (Candido, 1995, p. 176). Não existe, dessa forma, sociedade ou ser humano passível de existir, viver, sem ela, já que está presente em momentos de devaneio, nos pensamentos, nas construções e discussões, bem como nas leituras, nas novelas e nas formações. Não é possível, então, viver sem imergir no universo da ficção, sendo a literatura “[...] uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (Candido, 1995, p. 177).

O prazer de ler uma obra literária está em suas múltiplas interpretações e experiências, sendo marcado pela sua capacidade de integrar o narrado com o desejado, já que o encontro com ela considera todo o viver particular sem os riscos iminentes da realidade. De acordo com Bordini e Aguiar (1993), há, na atividade do leitor de literatura, a partir da linguagem, a reconstrução do universo simbólico das palavras e a concretização do mesmo universo com base no seu viver pessoal. Isso torna cada leitura única. Zilberman (2001) afirma que, em uma obra literária, nada está de fato acabado, desde personagens, até sentimentos, espaços e tempo, o que exige a intervenção, a participação ativa, do leitor. Assim, “ele completa as lacunas colocadas pelo texto, tornando-se co-participante do ato de criação [...] é convidado a integrar-se no processo de constituição da obra, particularizando o processo de entendimento dela” (Zilberman, 2001, p. 51).

Os leitores podem se ocupar com os pensamentos de outro, criando uma relação dialógica entre os dois sujeitos participantes, eles mesmos (leitores) e texto (Zilberman, 2001). É a partir desse processo que ocorre a apropriação das ideias da obra. As entradas que o texto literário apresenta são as portas (dentre as milhares possíveis) que viabilizam a recepção, possibilitando ao leitor experienciar e, possivelmente, se identificar com o texto. O horizonte de expectativas é variado, cada um possui experiências anteriores, literárias ou não, que influenciam na apropriação dos textos, seja pela forma como a linguagem é utilizada, pelo tema em torno do qual se desenvolve o enredo, pelo interesse despertado pelos paratextos, ou por tantos

outros pontos específicos. Vale destacar que, enquanto obra que atravessa tempos e espaços variados, a literatura “[...] é plena de saberes sobre o homem e o mundo” (Cosson, 2006, p. 16). Afinal, por essa relação dialética com o leitor, exige a interação com as suas lacunas e, por ser inacabada, permanece viva e passível de redescobertas.

Candido (2011) salienta a importância da literatura considerando-a indispensável para confirmar o sujeito na sua humanidade. Mais do que um sistema de obras consideradas projeções, trata-se, segundo o autor, de uma força capaz de conferir humanidade e, assim, agir na constituição do ser humano. O texto literário, age, nessa perspectiva, “[...] como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (Candido, 2011, p. 177). A produção e a fruição literária baseiam-se, segundo Candido (2012), em uma espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia que, inerente ao ser humano, inevitavelmente aparece em sua vida. A literatura é “[...] uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal [...]” (Candido, 2011, p. 188) e depende do entrelaçamento de vários fatores sociais para se constituir e caracterizar. Sua ligação com a realidade se desenvolve pelo trabalho artístico sobre os fatos reais. Essa liberdade artística, arbitrária sobre a realidade, é “o quinhão da fantasia, que às vezes precisa modificar a ordem do mundo justamente para torná-la mais expressiva; de tal maneira que o sentimento da verdade se constitui no leitor graças a esta traição metódica” (Candido, 2006, p. 22). Assim, entendemos que esse paradoxo representa o cerne do trabalho literário e é ele o responsável por garantir representação do mundo e força humanizadora.

Baseado na ideia de que somos resultados da junção de diversos corpos, Cosson (2006) salienta que é na literatura que o corpo linguagem, ou seja, o corpo palavra, o corpo escrita, encontra o seu mais perfeito exercício.

A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é o seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re) construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (Cosson, 2006, p. 16).

A leitura literária amplia as perspectivas, enriquece os leitores e instiga o seu imaginário. Barthes (2007) atribui a ela uma possibilidade de liberdade que está relacionada ao trabalho sobre a língua, sendo, dessa forma, a literatura:

não um corpo ou uma seqüência (sic.) de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela viso portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. Posso portanto dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto (Barthes, 2007, p. 15).

A literatura, escritura, é ampla e capaz de envolver em suas linhas de diversas formas, exige do ato de ler a interação, não sendo pronta, invariável, mas, sim, plurissignificativa. Ou seja: “Ler é um ato interativo entre o texto e o leitor, e o sentido de um texto literário é algo a ser construído pelo leitor. Todo ato de leitura envolve dialogismo, a interação entre o objeto artístico e seu leitor” (Dalla-Bona; Bufrem, 2013, p. 180). De fato, um texto não se faz por si só e a literatura não pode ser reduzida a um código sequencial, afinal a expressão de seu contingente é artística, sensível e variável.

Sobre o termo *escritura*, destacamos a adequação do “[...] uso indiferenciado de literatura, escritura e texto, para designar todo discurso em que as palavras não são usadas como instrumentos, mas postas em evidência (encenadas, teatralizadas) como significantes” (Barthes, 2007, p. 78). Dentro disso, “[...] as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa” (Barthes, 2007, p. 20). As escrituras podem, então, ser compreendidas como os discursos em que as palavras são postas em evidência de forma teatralizadas e não utilizadas como instrumento (Barthes, 2007). Pela perspectiva barthesiana, toda escritura é uma escrita, mas nem toda escrita é uma escritura. A escritura tem, assim, seu valor diferenciado no sentido do criar, do fazer, passando, ainda, pelo crivo da escrita.

3.3 LINHAS DA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE ENCONTROS

Fios de transformação são articulados por entre os corredores da escola, por entre os muros da vida (à espera da derrubada que permita ir, fugir), pontas soltas

que se enlaçam, se encontram e cruzam suas extensões, estão por aí para serem encontradas. Seria um ofício? Como nos convida a refletir Murray (2021, p. 67) “*Trançar palavras / será um ofício?*”. Basta querer fazer e escrever? Escriturar? Escretecer? A escola, espaço tão rico em encontros, por sua propriedade singular de ser palco de vidas, descobertas, encontros, pode ser lugar de tecer, entrelaçar e possibilitar a abertura ao desconhecido.

Convergentes ao que pontuam Dalla-Bona e Dalvi (2014), reiteramos as contribuições de práticas escolares que visem à formação de leitores literários que compreendam criticamente suas leituras, sintam prazer nelas e se apropriem da literatura como meio de intervenção na realidade. Nessa perspectiva, pensamos na escola como espaço de amplas possibilidades, propício para o desenvolvimento de pessoas críticas, palco de ateliês de transformações. Como organismo vivo e lugar comum, a escola, em sua característica de possibilitar encontros entre os seres humanos, assume um papel importantíssimo na formação de leitores.

Pensando na obrigatoriedade escolar, temos o entendimento dessa instituição como um dos espaços mais propícios para o acesso comum, visto que livrarias, bibliotecas, espaços multiculturais e outros não podem ser garantidos ou entendidos como comuns, tal como o ambiente familiar não pode ser generalizado como meio propício para o incentivo e acesso a práticas como a leitura. Temos, assim, a ideia de que as escolas podem ser centro de experiências e de resistência, de contestação e de luta pela formação de leitores literários, já que a “literatura é um importante agente de crítica, de denúncia e de inquietação, que são ingredientes imprescindíveis para a criação de novos modos de vida” (Dalla-Bona; Dalvi, 2014, p. 17). Como destacam as autoras, é preciso que se transforme em espaço de formação de pares e comunidades, em especial, de comunidades de autores e parceiros de escrita, de verdadeiros leitores. Nessa organização, o professor assume a responsabilidade de

[...] auxiliar os alunos-autores na clarificação de seu projeto artístico; de ensiná-los que seus textos não são fruto de inspiração, mas eles são fruto de um trabalho insistente de escrita/reescrita e inspirados em outros autores; que toda história de imaginação se alimenta de uma parte da realidade (Dalla-Bona; Dalvi, 2014, p. 19).

Assim, compreendemos que a escola se caracteriza como ambiente de desenvolvimento humano como seres sociais, críticos e criativos. Há de se dizer que isso, portanto, impacta no desenvolvimento da linguagem, na aprendizagem da

escrita, na evolução da escritura e na constituição das crianças enquanto autores. Há de se entender a possibilidade de aprender a ser autor e que isso é real, existindo caminhos possíveis de incentivar as crianças, de convidá-las a adentrar essas rotas e entender que a inspiração é vitalícia, está no real e nos diversos encontros estéticos, e que, por isso, exige persistência e toques de sensibilidade em demasia.

Michèle Petit pontua que os “[...] transmissores culturais, cada um com sua arte e seu gênio próprio, lançam passarelas para crianças que não tiveram acesso a uma transmissão cultural, por uma razão ou outra” (2019, p. 32-33). Assim, professores, escritores, contadores de história, podem assumir a postura de mediadores culturais e possibilitar que as crianças encontrem, construam, meios de ler o mundo por diferentes lentes. Trata-se de auxiliá-las a seguir e encorajá-las a arriscar, a inventar uma arte de viver, sendo a leitura uma rica possibilidade de caminho para isso, para encontrar e desbravar outros mundos possíveis. A escola, como lugar privilegiado de encontros, tem a possibilidade de amparar aqueles que por vezes não têm experiências leitoras nas próprias estruturas particulares:

Por meio da apropriação de palavras, de histórias, de fiapos de saberes que os participantes transformaram em uma espécie de tecido vivo, a relação com os lugares pode ser remodelada, reconfigurada. Mais que isso, lá onde falta uma transmissão de histórias familiares, a leitura - e a escrita - de poemas, mitos, contos e romances, junto com a contemplação de obras de arte, ajudam a reencontrar a espessura simbólica e imaginária que tanto nos é necessária para modelar lugares em que viver, se lançar e fazer o próprio caminho (Petit, 2019, p. 35).

A leitura e a transformação do próprio mundo dependem da coragem de cada um e constroem o entendimento do lugar que habitamos, como também de nós mesmos. Encontrar caminhos para nos (re)construirmos é essencial para o conhecer da vida. Pela leitura e pela escrita, ecoamos nossas experiências e ampliamos as nossas visões para conhecer mais do outro e de nós mesmos. Com isso, a escola é possibilidade de encontro e ampliação, de expansão, tendo a leitura e a escrita como caminho de desenvolvimento.

A perspectiva de que as crianças podem *escrever*, juntando fios, desenrolando linhas, cortando e formando nós, está alinhada, neste estudo, ao entendimento de que as crianças podem desenvolver potencial criativo para *escrever*, criar suas próprias *escrituras*, indo além da redação de textos fechados e imutáveis. Pela capacidade da linguagem, pelas experiências de leitura literária, as crianças

podem ser autoras dentro do espaço da escola se este lhes der amparo para desenvolverem suas potencialidades singulares. Tal como pontuam Gusso e Dalla-Bona (2013), asseveramos que uma criança pode, sim, escrever literatura, criar escrituras, “[...] considerando que isso não é um dom, mas uma prática que pode ser ensinada na escola” (Gusso; Dalla-Bona, 2013, p. 185).

Com inspiração em Vigotski (2018), entendemos que a imaginação é a base para a criação e que ela depende das experiências, das necessidades e dos interesses. Isso nos faz pensar sobre o fato de que “muitas vezes a criança escreve mal porque não tem sobre o que escrever” (Vigotski, 2018, p. 66), o que reafirma a importância do repertório para a criação e, com isso, de propostas que viabilizem a externalização das ideias. Assim, no papel de mediador consideramos que, além da sensibilidade para abordar a arte, a intencionalidade é decisiva para ter clareza sobre aonde queremos chegar. Compreendendo as especificidades da constituição leitora e escritora, no sentido de desenvolvimento das habilidades para cada ação, levamos para as propostas alternativas que buscam além de contribuir com a roupagem leitora, também com a escritora. Mobilizar as crianças para a necessidade de escrever e ajudá-las a dominar os meios da escrita vão ao encontro de buscar formas de sensibilizá-las para o que já existe nelas, mas também ampliar seu repertório e lhes favorecer o meio de expressão. Afinal, a criação é própria.

Com essa compreensão, pensamos as propostas dos ateliês com as crianças participantes do projeto. Buscamos criar espaços para que fizessem experiências de leitura com a literatura, explorassem as obras literárias e suas potencialidades, construindo, em conjunto, compreensões sobre as marcas artísticas, literárias. Além disso, pretendemos que fosse possível desenvolver o entendimento dos recursos empregados para que, com sensibilidade, fossem caminho de ampliar as possibilidades de compreensão e de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. A intenção de explorar e ampliar a atenção aos recursos textuais corrobora o intuito de ajudar a criança a elaborar e a formar uma língua literária própria, conforme nos convida Vigotski (2018) com base em Tolstoi, desenvolvendo a sua escrita, o que vai ao encontro da liberdade da literatura afirmada por Barthes (2007). Assim, podemos, como mediadores, fazer com que se sintam participantes, iguais, com direitos e autorizadas a exercer sua criatividade.

Pensar sobre as estruturas é importante para que assumam a postura crítica de leitores, desenvolvendo essa roupagem e, também, para que possam se constituir

autores, reverberando em suas escrituras aspectos percebidos nas experiências de leituras. Destacamos que:

O aluno não é possivelmente autor de fato, somente se ele souber que a sua intenção artística vai provocar na classe uma atenção estética, no professor e entre os seus pares (onde Genette define a relação estética). Somente se ele souber, em suma, que seu texto, fruto de uma liberdade criativa, vai ser objeto de uma leitura semelhante àquela à qual se deve aos autores, uma leitura literária atenta à fabricação do texto, ao grão e ao jogo de palavras, aos espaços livres, à polissemia potencial, à novidade da descoberta narrativa, à emoção suscitada pela narração ou pelo comportamento de tal e tal personagem... e não somente aos erros de ortografia ou de sintaxe (Tauveron, 2014, p. 90).

Nessa perspectiva, compreendemos que o professor mediador auxilia a criança na compreensão, pela experiência, de que a escritura pode deixar brechas para o leitor exercer a sua criatividade, curiosidade e singularidade, tal como ele experiencia na leitura literária. Isso ocorre pela ampliação dos espaços para que as crianças se sintam autoras, se legitimem como tal, e possam formar uma comunidade com seus pares (Tauveron, 2014). O aluno que apresenta a sua experiência escrita, a sua escritura, utilizando o termo barthesiano, está se candidatando, conforme destaca a autora, à relação estética junto aos seus pares. No compartilhamento com a comunidade, pode ser que muito do planejado não seja observado e, ao mesmo tempo, pode ocorrer de o leitor apontar novas possibilidades, além das previstas, que podem ser aderidas pelo autor. Isso por si só faz parte da relação estética, de se ter espaço para as contribuições e novidades.

Entendemos que a escritura é resultado de um trabalho atento, cuidadoso, nunca estando pronto e dificilmente sendo finalizado em uma primeira versão. Dessa forma, vemos o texto como “fruto de um trabalho de escrita/reescrita”, sendo que “a rasura não é o sinal de fracasso, mas, bem ao contrário, é sinal de uma perícia” (Tauveron, 2014, p. 92). Baseados nisso, levamos para os ateliês a possibilidade de reescrita das escrituras. Destacamos que essa ação foi uma possibilidade, com destaque para a sua realização a partir das discussões entre os pares; no entanto, considerando os objetivos delimitados, não nos aprofundamos no tópico da reescrita, mantendo o foco no rastreamento das marcas de literariedade, e não na constituição integral do texto e na avaliação desse conjunto (mesmo sem deixá-la de lado na leitura, afinal visitamos as escrituras em completude). Ancoramos as propostas dos ateliês, ainda, no entendimento de provocar experiência (Larrosa, 2019) quando ocorre ao se

padecer de algum estímulo externo o qual nos passa e, dessa forma, nos modifica, sem ter como foco o intuito da formação.

No capítulo a seguir estendemos essas linhas que teceram a organização e o desenvolvimento dos ateliês, ampliando a compreensão acerca da constituição desse processo, explicitando os procedimentos adotados e como se desenvolveram. Expomos as proposições e suas reverberações considerando as obras literárias que foram centro de cada ateliê e, a partir delas, explorando as possibilidades leitoras.



ESCRITECER: ATELIÊ DE CRIAÇÃO



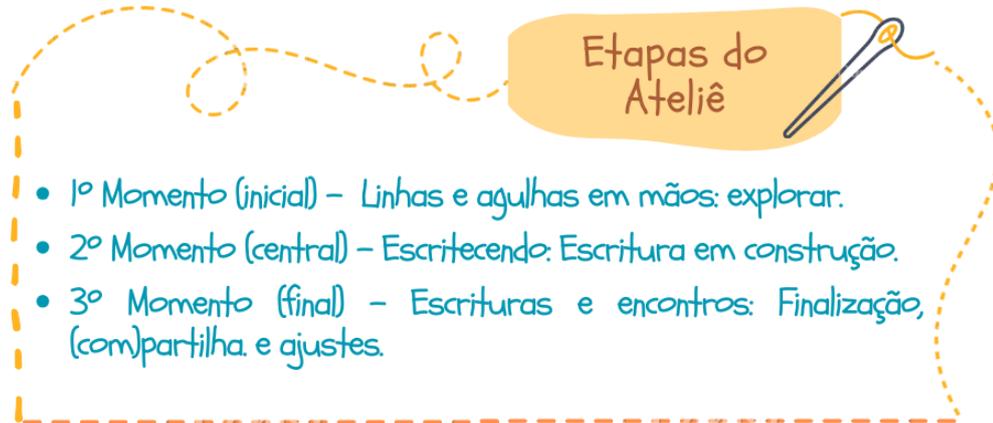
Há que encontrar a chave.
 A que abrirá as paredes,
 as portas, as janelas,
 a que se esconde entre
 as notas da harpa
 dos sentimentos, entre
 as páginas de um livro,
 nos versos de um poema,
 entre as camadas do amor,
 na água das lágrimas.
 Roseana Murray (2021, p. 89)

Neste capítulo, buscamos a chave que abrirá os escapes secretos do projeto *Escretecendo* por entre janelas, páginas, versos e sentimentos, tão bem escondida por aqui e por ali, como nos inspira Murray (2021). Discorreremos sobre o processo dos ateliês: experiências, observações e relações estabelecidas. Para isso, apresentamos as proposições de cada um, a sua construção, e discutimos os registros do percurso. Destacamos as reverberações das experiências de leitura realizadas com/pelas crianças, a partir dos compartilhamentos ao longo dos encontros, evidenciando as marcas, recursos, das obras que tiveram maior destaque e que serão, também, rastreadas nas escrituras.

Escretecendo, termo central desta pesquisa, que nomeia o projeto desenvolvido junto às crianças, busca despertar o interesse por tessituras de cada um que o lê, desfilar pontos e puxar fios para que novas e velhas linhas e aspectos da linguagem se encontrem fazendo nascer novos enredos, versos e caminhos estreitos, próximos em afinidade e longos em continuação. Como apontamos, escrever é tecer, com fios da linguagem e das emoções, de diferentes tons e toques, enredos que libertem e possibilitem encontros, expressões e experiências. Pensando

nisso, os ateliês foram organizados em três momentos, sendo eles ilustrados na Figura 4:

Figura 4 - Etapas do Ateliê



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

As obras literárias, selecionadas a partir dos acervos do PNLD Literário 2023, foram os objetos propositores do projeto, sendo cada uma delas o centro das ações de um ateliê. Os ateliês, por sua vez, foram organizados em três momentos, tendo a leitura e a escritura como ações centrais. Assim, cada um deles foi desenvolvido em um conjunto de três encontros, sendo composto por ações propostas para ambientar as experiências das crianças com a obra literária e possibilitar a sua apreciação e exploração coletiva, considerando a valorização dos elementos artísticos que a constituem.

Partindo da compreensão de que não se fala e/ou faz o que não se conhece e que, dessa forma, não se escreve literatura sem ler literatura, todas as escrituras partiram de proposições com as obras literárias que, como objetos propositores, inspiraram as crianças autoras em suas escrituras. Cada um dos três momentos do ateliê previu pontos específicos a serem abordados de acordo com as especificidades da obra literária central, conforme pode ser visualizado na Figura 5, a seguir:

Figura 5 - Organização do ateliê



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

O **1º Momento (inicial) - Linhas e agulhas em mãos: explorar**, foi pensado para sensibilização e exploração do objeto propositivo, com discussão em pares e compartilhamentos no grande grupo, bem como para a organização das possibilidades de escritura; o **2º Momento (central) - Escretecendo: Escritura em construção**, teve como foco o *escretecer*, *escriturar*, de fato criar a escritura (o que justifica o termo associado à centralidade do momento); e o **3º Momento (final) - Escrituras e encontros: Finalizar e compartilhar** foi dedicado à conclusão do ateliê, sendo espaço para possíveis finalizações e sínteses dos momentos anteriores, e para o compartilhamento das criações com a comunidade de autores, trocas entre o grupo e possíveis ajustes e reescritas. A Figura 6 representa o “ciclo” dos três momentos de cada ateliê cujo centro é a obra literária. Destacamos a ligação entre os momentos que compõem o ateliê, explicitando as propostas, com os tópicos a serem desenvolvidos, e, em uma visão geral, o entrelace entre eles para a sua constituição:

Figura 6 - Momentos dos ateliês



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

Ao longo do projeto as escrituras foram retomadas, visto que com as experiências artísticas as crianças foram encorajadas a fazer melhoramentos, pela reescrita de seus textos sempre que sentissem necessidade. Essa ação ocorreu quando, ao compartilhar a escritura com a comunidade de leitores/autores, houve demanda por algum ajuste de acordo com as novas compreensões. Considerando a metodologia adotada para a investigação, não seguimos um planejamento rígido, tivemos uma organização geral, a estrutura. Essa característica muito se entrelaça, em nosso ponto de vista, com o fazer mediador e docente no cotidiano. Afinal, a intencionalidade e os objetivos traçados são claros; no entanto, essa clareza não impõe rigidez a um caminho a ser seguido, o que na pesquisa implicaria dizer que os “resultados” já seriam conhecidos e se buscaria apenas uma confirmação. A pesquisa, a docência e a experiência têm isso em comum: sabemos de onde partimos e para

onde vamos, mas o caminho vai se constituindo, a cada passo ele pode nos levar a uma novidade. Nesse sentido, criamos as ações de proposição, de acordo com as necessidades e interesses expressos pelos participantes e tendo as obras literárias como objetos propositores, entendendo que:

[...] são propositores de ações que envolvem a curiosidade, a descoberta, a percepção e leitura sensível, a produção de novos conhecimentos e aprendizagens tanto para as crianças que os vivenciam como para nós, estudantes e professores que os criamos e os compartilhamos (Martins; Cardoso; Lopes; Paiano, 2023, p. 156).

Os objetos propositores provocam encontros e possibilitam experiências, fazendo com que ‘algo’ nos passe (Larrosa, 2019), incentivando a produção de novos conhecimentos e promovendo conexões, envolvendo a realidade e a imaginação. São, assim, “[...] como um jogo, sem caráter didatizante” (Martins; Cardoso; Lopes; Paiano, 2023, p. 22).

A organização dos ateliês variou e os processos puderam ser adiantados ou adiados de acordo com o andamento dos momentos. Em geral, no 1º momento houve a apresentação, apreciação e exploração da obra literária e, no encontro seguinte, 2º momento, a criação da escritura a partir da obra lida. Os pontos destacados em cada momento puderam ser alternados dentro do mesmo ou, ainda, entre eles. Por exemplo, houve casos em que a leitura da obra (completa) ocorreu apenas no 2º momento. No 3º momento, pode ser compartilhada a leitura e desenvolvidas as alterações desejadas pelos autores. Para a organização da dinâmica, partimos da compreensão de que “a leitura do literário é uma experiência artística tendo em vista que a literatura é arte e, como tal, é um produto humano” (Neitzel; Ramos, 2022, p. 25), privilegiando, dessa forma, a experiência com os elementos estéticos que dão vida ao livro literário.

Buscamos ações que pudessem promover a interação com a literatura a partir das sensações e das emoções, utilizando a sensibilidade, a intuição e ultrapassando os limites da interpretação dos signos linguísticos estritamente pela razão. Portanto, a inteireza de ser humano, de corpo todo e não apenas de uma “cabeça” pensante. As propostas levaram em conta a possibilidade de sermos tocados, atravessados, pela relação com os objetos propositores, para que a escrita das crianças fossem escrituras, na perspectiva barthesiana, significativas, literárias.

Os três momentos que compõem cada ateliê foram criados respeitando a liberdade artística, a ideia de literatura e escritura como o mais próximo da liberdade, conforme nos inspira Barthes (2007). Além disso, tivemos como base a concepção de experiência como

[...] algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (Larrosa, 2019, p. 10).

A partir desse entendimento, propomos ações que pudessem acontecer com/nas crianças, tremendo ou vibrando, de forma sensível, pela linguagem, pelas emoções, pelas sensações e pelos sentidos, que pudessem atravessar e tomar forma, converter-se em canto, nas (e com as) expressões, com as escrituras. Elaboramos um 'roteiro' gerador com alguns aspectos que poderiam ser considerados nas propostas de cada um dos três momentos especificados. Buscamos possibilitar que as crianças fossem além dos limites da narrativa, incentivando novas criações e formas de expressão pela exploração das histórias e pelo avanço além das suas linhas. A proposta completa pode ser acessada através do *QR Code*⁷ a seguir:



https://drive.google.com/file/d/1P22urz5k4EWiNpZau-li7thWSJB2sZaC/view?usp=drive_link

A definição dos acervos do PNLD Literário como material para esta pesquisa se deve ao fato de, enquanto programa governamental, caracterizar-se pela distribuição nas escolas públicas, o que prevê democratização do acesso. Os acervos do Programa referente ao ano de 2023 ainda não estavam em distribuição no período de organização e de construção desta investigação, então a seleção das obras ocorreu a partir de documento liberado pelo FNDE com informações sobre as obras

⁷ O arquivo também está disponível nos apêndices (Apêndice E).

selecionadas em edital em que constavam o título e a editora de cada uma. Integrantes do grupo de pesquisa (OLLI) fizeram levantamento acerca de cada obra buscando identificar autor, ilustrador, gênero e sinopse e, a partir desse levantamento formado por 1041 obras, realizamos a seleção.

O ponto de partida para a seleção foi a exploração do paratexto título, considerando a faixa etária estimada, e as possibilidades vinculadas a esse primeiro elemento, as inferências possíveis e sua amplitude. Na sequência, direcionamos atenção para obras de autoria feminina, ampliando, em um segundo momento, para ilustração construída por mulheres. Seguimos a seleção para a classificação de acordo com os paratextos com os quais pudemos ter o primeiro contato, dentre eles a composição da capa, voltando ao título e adicionando a ilustração, e sinopse, tendo em vista as possibilidades de exploração a partir desses. Após, optamos por considerar, nesse grupo de obras propositoras, exemplares de diferentes gêneros, alcançando narrativas e englobando o poético. Levamos em conta a forma como a linguagem foi utilizada em cada obra, os jogos de palavras, por exemplo, nos títulos e sinopses. Assim, chegamos à seleção prévia dos títulos.

Para a definição final, observamos como poderiam ser geradoras de ações que possibilitassem às crianças serem tocadas e se colocarem em experiência, sendo atraídas pelos elementos estéticos. Elencamos para ser explorada no primeiro ateliê, uma obra de Roseana Murray, *Abecedário [poético] das frutas*, que, além de ser o centro do encontro, acompanhou os integrantes do projeto ao longo do desenvolvimento dos Ateliês e Espaços para tecer - adicionais, sendo porta para a exploração poética pela poesia e nutrição estética. Optamos pela sequência com a obra *O rio*, de Bartolomeu Campos de Queirós e Camila Carrossine, a fim de ampliar a experiência sensível pela narrativa poética do movimento do rio em perspectiva do possível movimento resultante da leitura. Por sua construção, a obra possibilita o contato com uma **descrição sensível** das “coisas”, tal como ocorre com o percurso do rio na história, contrastando com as descrições cotidianas do mundo que nos cerca. Temos, nessas duas obras, exemplos de uso sensível da língua, do brincar com as palavras para gerar sensações, emoções e sentidos.

Após, seguimos para *Um sonho feito de linhas*, de Ana Carolina Carvalho, com a pretensão de relacionar as linhas e o tecer ao *escrever* de histórias e mundos possíveis pela leitura e escritura, considerando a **descrição e construção do espaço** da narrativa como um jogo com a **metáfora** das linhas, presente na história e no

projeto. Na sequência, selecionamos *O Rei Tristês e a Orquestra Monstrês*, de Cecília França, levando em conta principalmente a exploração do **jogo de palavras** criado na narrativa, o que permitiu um intenso despertar da **subversão artística da língua**. Por fim, decidimos incluir a obra *Procura-se lobo*, de Ana Maria Machado, para que fosse experienciado o entrelaçamento de histórias diversas em uma nova proposta, o recurso da **intertextualidade**, colocando em destaque o personagem para que fosse pensado em possíveis versões e estendido para outros cenários.

A seleção final das obras pode ser conferida na Figura 7 a seguir. No *QR Code* disponibilizado na sequência, pode ser acessado um quadro com as informações completas sobre as obras⁸:

Figura 7 - Seleção final das obras



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

⁸ O arquivo também está disponível nos apêndices (Apêndice F).



https://drive.google.com/file/d/1JgVmLfiC6S9DdQtpCxnP37G1xq7UnJHL/view?usp=drive_link

Tendo exposto os objetos propositores dos ateliês e a forma como a dinâmica do projeto foi organizada, destacamos a especificidade do **Encontro inicial - convite** (já exposto), bem como do primeiro encontro que teve o intuito de sensibilizar (sem vínculo direto a alguma obra literária), constituindo-se como um **Encontro de abertura**, introdução ao projeto, e do **Encontro de finalização**. Esses foram espaços de criação, de proposição estética, tal como os ateliês, e embora não tenham uma obra literária específica como centro, foram construídos com ações propositoras pela literatura. Além disso, justificamos a existência dos encontros “extras”, os **Espaços para tecer - adicionais**, inseridos devido às necessidades observadas ao longo dos ateliês.

No **Encontro inicial - convite**, os participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), o que, como pontuado, foi um momento de animação e euforia pela novidade e possibilidade de decisão. Em contato com as crianças, logo nesse primeiro momento, decidimos desenvolver como produção final do projeto, após a realização dos ateliês, uma **coletânea de escrituras**. Para formar essa obra, cada autor selecionou suas escrituras, conforme seu interesse, e elas foram digitadas pelos próprios autores, seguindo decisão coletiva, em momentos externos aos ateliês e também nos **Espaços para tecer - adicionais**, dedicados à sensibilização e organização. A entrega da coletânea foi muito especial e será explorada mais adiante, após percorrermos algumas linhas que levaram até ela. Houve, também, a iniciativa de criarem pequenos **livros artesanais**, construídos de forma individual para compor uma caixa de leitura da turma e, também, a ideia de construir as **“Caixas Escritecendo”**. Esses elementos foram criados nos **Espaços para tecer - adicionais** e serão abordados na sequência deste estudo.

Figura 8 – Caixas *Escretecendo*

Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Foram realizados **5 ateliês completos** (com os três momentos cada), o que representou um total de **17 encontros**, contemplando a mediação de cinco obras. Os encontros para o desenvolvimento dos ateliês totalizaram 15 encontros (um em cada dia, seguindo a organização do projeto de, em geral, 2 encontros semanais), mais 2 **momentos adicionais** necessários para a conclusão dos ateliês das obras *Um sonho feito de linhas* e *O Rei Tristês e a Orquestra Monstrês*. Os **Espaços para tecer - adicionais** totalizaram **4 encontros** e foram pensados como resposta às necessidades expressas pelas crianças em relação às sugestões apresentadas, sendo dedicados para a retomada da obra de Roseana Murray, com a centralidade da sensibilidade poética dos poemas, lado à criação das **“Caixas Escretecendo”**. Essas foram sugeridas pelas próprias crianças como uma “criação” que permitisse registrarem suas percepções, expressarem rastros de suas experiências nos ateliês, como foram tocados, a partir de recursos artísticos lúdicos como a pintura, o recorte e a colagem, além de palavras que reverberaram das experiências. A caixa, assim, passou a guardar tesouros em sua própria confecção, tesouros do processo de expressão e da experiência de cada um, além de guardar a **coletânea de escrituras**. Aliás, os tesouros foram muitos, conforme veremos. Nos espaços adicionais, também puderam ser criados **livros artesanais**, com escrituras à escolha das crianças, uma ideia que partiu delas mesmas.

A organização cronológica do projeto, com a especificação dos ateliês, das obras-base de cada um e das ações realizadas (já com as adaptações ocorridas ao longo dos encontros), pode ser acessada no QR Code⁹ a seguir:



https://drive.google.com/file/d/1CE-ih6KUUdHHTKaTuxsuTOwz5XQXsf1x/view?usp=drive_link

O Quadro 4 sintetiza a organização dos ateliês em relação às obras selecionadas para o projeto. Voltamos a destacar que foram considerados os interesses e as necessidades dos participantes para a realização das ações, de modo que, para isso, as atividades foram sendo adaptadas e complementadas ao longo da execução do projeto e não totalmente definidas *a priori*:

Quadro 4 - Organização dos ateliês em relação às obras selecionadas para o projeto

OBRA	ATELIÊS
Encontro inicial - convite: anterior ao início dos ateliês	
Abertura	Encontro de abertura
“Abecedário (poético) das frutas”	Ateliê 1 + exploração da obra nos Espaços para tecer - adicionais, ao longo do projeto
“O rio”	Ateliê 2
🔍 “Um sonho feito de linhas”	Ateliê 3 + momento adicional
🔍 “O Rei Tristês e a Orquestra Monstrês”	Ateliê 4 + momento adicional
🔍 “Procura-se Lobo”	Ateliê 5
Espaços para tecer - adicionais	Retomada, sensibilização e Caixas <i>Escretecendo</i> + “Livros artesanais” + organização da coletânea de escrituras
Finalização	Encontro de finalização
Encerramento - posterior aos ateliês e ao Encontro de finalização	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

⁹ Também está disponível nos apêndices (Apêndice G).

Para auxiliar no processo de exploração e **análises das proposições dos ateliês**, bem como a posterior **análise das escrituras**, construímos uma legenda para agrupar os ateliês. Definimos quatro grupos, os quais dividimos conforme a realização no projeto:

	Encontro inicial - convite e Encerramento		Espaços para tecer - adicionais
	Ateliês centrais do projeto		Encontros de abertura e final

O **Encontro inicial - convite** ocorreu antes do início dos ateliês, como descrito. Na sequência, destacamos os **Encontros de abertura e finalização**, que foram, respectivamente, a base de apresentação do projeto às crianças, com o início da sensibilização pela construção dos diários e exploração de leituras variadas, sem uma obra específica como centro, e o espaço para o fechamento das ações e finalização das atividades em desenvolvimento, seguidos do **Encerramento** com a entrega da coletânea de escrituras. Os **Espaços para tecer - adicionais**, em azul, foram momentos de sensibilização, retomada e criação das Caixas *Escretecendo* + “Livros artesanais” + organização da coletânea de escrituras. O grupo maior, amarelo, inclui os **Ateliês centrais do projeto**, que tiveram as obras como objetos propositores e foram desenvolvidos a partir dos três momentos explicitados. Os ateliês cujas escrituras geradas serão analisadas possuem um ícone para demarcá-los (🔍).

Os ateliês geraram bordados coloridos e variados, resquícios de emoções, de sentimentos, de sensações e de ideias, repletos de criatividade e vontades. Apresentamos alguns fios do emaranhado de encontros experienciados ao longo do desenvolvimento do projeto *Escretecendo*, baseados nos registros de diário de campo da pesquisadora, junto à organização das ações programadas. O ponto central para a organização dos ateliês e de todas as propostas do Projeto *Escretecendo* foi a compreensão de que a criança deve ter espaço para adotar uma postura autoral, considerando os pressupostos de Tauveron (2014). Compreendemos que isso é legitimado a partir do momento em que ela se sente autorizada a se colocar no espaço da classe, para o que é necessário que se possibilite “[...] extrair de sua experiência de leitor de literatura uma tática de escrita e construir mentalmente uma figura de seu ‘leitor-modelo’” (Tauveron, 2014, p. 89). Ou seja, ela é incentivada a conceber seus

leitores além de si mesma, além da professora, estendendo-se aos colegas, por exemplo. Assim, os ateliês foram pensados, adaptados e readaptados para dar conta desse intuito, englobando as necessidades emergentes das crianças expressas em suas opiniões e solicitações, o que também respeita a metodologia adotada para a investigação.

A seguir, percorremos as linhas dos ateliês, explorando as proposições realizadas junto ao grupo a partir de cada um dos ateliês e os bordados gerados. Analisaremos as reverberações literárias, principalmente nos ateliês cujas escrituras são objeto de análise na sequência deste estudo.

4.1 ENCONTRO DE ABERTURA

Apostando sempre na inteligência e na sensibilidade das crianças, como nos inspira Tauveron (2014, p. 86), optamos por iniciar o projeto com ambientação das crianças participantes sobre a relação entre *escritura* e *tessitura*, com o *escrever* e a liberdade para a qual somos convidados a nos aventurar pelas escrituras. O Encontro de abertura partiu da sensibilização inicial com o poema “Tanta realidade”, de Roseana Murray, para abrir espaço às discussões sobre as possibilidades de fuga, de ultrapassagem do real e de como criar rotas para isso. Refletimos sobre o nome do projeto, sobre a imensidão de possibilidades para ultrapassar a realidade pelo ‘*Escrever*’, compreendendo a relação entre o *criar* e o *tecer*. Em conversa sobre as linhas utilizadas para as tessituras, muitas cores surgiram, fios de diferenças, de experiências e de histórias diversas. Algumas das possibilidades citadas pelas crianças foram:

*E***S***CRITECER* =
escrever + ser
escrever + crescer
escrever + conhecer
escrever + tecer

As crianças pensaram sobre o que poderíamos tecer, sobre qual seria a nossa agulha para *escrever* e com o que poderíamos fazê-lo. Buscamos ampliar as expectativas e criar meios para que o escrever começasse a ser pensado para além do registro, que o texto pudesse começar a ser visto como algo a ser ultrapassado e,

assim, dramatizado, conforme os pressupostos de Barthes (2007). Nesse caminho, foram estabelecidas comparações entre o tecer com linhas de tecido e o tecer, dentre tantas opções, com linhas de palavras, havendo a compreensão da variedade desse ato e dos resultados dele:

Tecer uma colcha de retalhos, nunca é igual (Leonardo, 2023).

Tem um pouco de cada um, dos nossos sonhos, da imaginação sabe...
(Olívia, 2023).

Pelos comentários registrados, observamos a ideia das variações do tecer, compreendendo como podem ocorrer encontros distintos mesmo que com os mesmos tecidos. Na perspectiva de uma imensidão de possíveis encontros, construídos por muitos fios e a partir de muitas mãos, a agulha e as linhas também foram ressignificadas. Descobrimos que a agulha utilizada para *escretecer* pode ser um lápis que junto às linhas, fios de criatividade, de imaginação, de sonhos e de histórias, é utilizado para criar e ultrapassar os limites do real. Cada criança recebeu um lápis (agulha para *escretecer*) e um doce (representando a doçura das histórias), junto a um bloco (diário de leituras e de ideias), para materializar um pouco do que seria explorado, e convidar o grupo para seguir no projeto.

Figura 9 - Agulha para *escretecer*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Para sensibilizar e possibilitar a construção pessoal e criativa das crianças, propomos a criação de um diário de escrituras, jogando a rede sobre a luz do dia para ver o que viria, como nos sugere Roseana Murray (2021). Inspirado na caderneta do escritor citada como meio de incentivo ao processo de escrita por Tauveron (2014), o diário tem como ideia a possibilidade de ser utilizado pelas crianças para fazer seus registros de leitura, com palavras, frases, versos, situações, emoções ou imagens que chamem atenção ao longo dos encontros, sendo um abrigo para as expressões das crianças e, posteriormente, carretel de fios para o tecer das escrituras. Vale destacar que a intenção do diário não foi a de obrigatoriedade, após a sua confecção o uso e a forma de fazê-lo foi livre, cada um o utilizou como preferiu ao longo dos ateliês.

O convite para a personalização do diário foi para uma ação criativa, para o que foram disponibilizados diversos materiais tais como: linhas, papéis coloridos, retalhos de tecido e EVA, apliques de artesanato, etc. Um pequeno bloco de anotações foi base para a expressão criativa dos participantes envolvendo o ato de tecer, no sentido de entrelaçar (fios, tecidos, retalhos, laços, etc.). Autorizados e incentivados à ação, as crianças coloriram, poetizaram, teceram, expressaram e colaram com a criatividade, como bem pontuou Brenda (2023), uma participante: “*Vou colar com a minha criatividade, profe. Igual quando eu escrevo com as minhas palavras*”. Assim, aos diários foram integrados, conforme Marci (2023): “*Retalhos que se unem, como as nossas histórias!*”.

Figura 10 - Registros da confecção dos diários de leitura



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Em meio a cores diversas, sentimentos e curiosidades crescentes, aos sentidos ativados e ao corpo em movimento, o Encontro de abertura do projeto *Escretecendo* ganhou contornos heterogêneos e repletos de significados. Com os diários prontos, linhas estendidas e agulhas em mão, o projeto foi oficialmente iniciado e, a partir daí, ganhou um espaço especial e barulhento na rotina das crianças.

4.2 ATELIÊ 1 - ABECEDÁRIO [POÉTICO] DAS FRUTAS

A obra *Abecedário [poético] das frutas*, de Roseana Murray, foi o objeto propositor do 1º ateliê, sendo contemplada, além desse recorte, em outros momentos ao longo do projeto, como nos Espaços para tecer - adicionais. Trata-se de um livro de poemas baseados na temática das frutas e organizado em forma de abecedário, ou seja, apresentando uma fruta, de forma poética, para cada letra. Considerando a extensão da obra e tendo como intuito tomá-la como recurso de sensibilização e experiência artística com a linguagem, não tivemos como objetivo lê-la integralmente em uma única vez, o que explica termos e a levando para além do ateliê 1. Roseana Murray convida a um passeio repleto de sabores, sensações, cores e desejos pelo delicioso e curioso mundo das frutas, permitindo uma nova consciência sobre descrever algo, sentir pelas imagens e imaginar com cada sentido ativado pelas leituras.

Para iniciar o Ateliê, foi realizada uma dinâmica de sensibilização utilizando linhas de lã que serviram para a construção de uma grande “teia”, tecida a partir dos encontros entre os participantes. Considerando a poeticidade do mundo latente, convidamos as crianças para uma brincadeira com as palavras relacionadas à temática das frutas. A dinâmica consistiu na passagem da linha de um participante para o outro, com a atribuição de palavras para caracterizar a fruta que estava sendo explorada, considerando cores, sabores, texturas, sentimentos, sensações e memórias. Ao longo da atividade, perguntas foram lançadas pela professora mediadora, considerando o que Petit (2019) destaca sobre o papel dos mediadores culturais, levantando questões que ampliassem as possibilidades de relação ou expressão com a temática - por exemplo: *Qual fruta tem gosto de saudade?* Com as palavras lançadas, vimos nascer um grande emaranhado de fios que formaram uma tessitura conjunta, uma narrativa de linhas sensíveis, como pode ser observado na imagem a seguir:

Figura 11 - Dinâmica de sensibilização



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Após a sensibilização, realizamos a leitura do texto literário. Para o encontro com a obra, exploramos alguns paratextos como a capa, o título e a sinopse. Ao mediador, coube convidar as crianças a seguir a caminhada optando por trajetos que mais lhes cativasse. “*Como pode ser um abecedário poético?*”, eis a grande questão nascida das conversas no ateliê. Pensando sobre isso e sobre como seria a poesia das frutas, o que poderia haver em comum entre os sabores e as linhas poéticas, as discussões sensíveis foram sendo enriquecidas, com olhares e vozes diversos sobre a obra e sobre o mundo. As crianças escolheram as letras para descobrirem os primeiros poemas e a leitura foi realizada em voz alta, conhecendo uma nova forma de falar sobre a realidade e sobre as suas impressões.

Barthes (2004) pontua que o texto é plural, ele realiza o próprio sentido do plural, não há coexistência de sentidos, mas passagem, travessia. Atravessamos as linhas das histórias que lemos e encontramos as vozes de um e de outro para SER, além de barulhos, o som de cada um, o som de nós mesmos. Como passagem, travessia, a leitura do literário desperta. Assim, não pode ser ele mesmo, o texto, senão na sua diferença. Não pode, por tal, haver uma leitura padrão, uma experiência comum ou que não acolha o leitor e nem lhe atravesse os sentidos. Pela experiência leitora e tendo clareza da singularidade artística das obras, o ser mediador pode, de fato, acontecer. Partindo desse pressuposto, com a leitura compartilhada foi possível explorar a forma como as frutas eram retratadas nos poemas, como cada uma representava além do óbvio, gerando significados relacionados aos sentimentos, às sensações e às emoções.

Partindo da singularidade diversa do texto literário, foram observadas as marcas dos poemas em relação aos sentimentos, aos sabores das frutas, suas cores, os sentidos envolvidos, as **brincadeiras com as palavras**¹⁰ e a forma poética de pensar e falar sobre cada uma, levando em conta o sentir de cada participantes. Por exemplo, pensar sobre como “*a uva explode no céu*”, convidou as crianças a pensarem sobre qual céu podemos falar, sobre a explosão desenhada no poema e como seria o sabor disso. Assim, a **sensibilidade poética** foi sendo aguçada por comparações entre descrições formais, de dicionários por exemplo, e artísticas, como nos poemas. As crianças puderam tecer opiniões sobre o trabalho com a linguagem e a diversidade da leitura, sendo privilegiada a experiência com os elementos estéticos que dão vida à obra literária (Neitzel; Ramos, 2022). Foram percebidas as diferenças substanciais das formas de definição, descrição e expressão, fazendo com que a visão sensível do mundo assumisse novo lugar na discussão tecida.

De tantos encontros e linhas que ligamos ao longo dessas experiências, o **expressar a partir de formas artísticas** distintas surge como possibilidade de reverberar, seja desenhando, colando, pintando, armando, escrevendo ou tecendo. Trata-se de uma forma de liberdade que alarga o universo de expectativas para que os indivíduos sejam mais do que repetidores, humanizadores, e que, dessa forma, suas criações sejam significativas, literárias. Vale destacar que o ambiente escolar se caracteriza como espaço de crescimento de seres sociais, críticos e criativos e, por isso, há de se entender a necessidade de ampliar as experiências artísticas para expressar e viver com um olhar atento sobre o mundo e as relações. Pela literatura podemos contribuir para a construção do conhecimento racional e sensível. Assim, compreendemos que é

[...] neste trabalho conjunto entre o sensível e o inteligível, que se dá nosso desvelamento do mundo que habitamos. Talvez, por isso, o homem produz arte, porque é a partir dela que ele expressa suas percepções sobre as tantas dobras do mundo; um mundo feito de matéria visível, mas também invisível (Neitzel; Piske; Hentchen, 2023).

Para estender esses fios, refletindo sobre como o corpo e a mente sentem os gostos e os sabores das frutas e do mundo, o grupo pôde sentir a **forma artística das palavras** e pensar sobre as possibilidades de escrituras, decidindo sobre o que mais

¹⁰ Seguimos utilizando o recurso do destaque em **negrito** para pontuar a relevância de termos e expressões, inclusive como parte da tessitura das análises para evidenciar elementos que se sobressaem na exploração dos ateliês e escrituras.

poderiam falar, escrever, *escretecer*. Em conjunto, foi decidida a forma de organização das escrituras e as crianças foram convidadas a trabalhar em pequenos grupos, como pode ser observado na Figura 12. Em conjunto, criaram poemas relacionados à temática das brincadeiras, escolha coletiva, construindo uma enciclopédia poética inspirados por Roseana Murray.

Figura 12 - *Escretecendo* poemas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Dentre tantas opções que surgiram ao longo desses encontros, questionamentos como: “E se eu fizesse um **poeábula**? Daria? Poderia misturar uma hora?” (Olívia, 2023), surgiram demonstrando como poema e fábula podem se unir, da mesma forma como uma explosão de sabores pode ocorrer no céu, seja no azul ou no da boca. Ao longo dos três momentos do ateliê, houve a exploração da obra, a reflexão, a organização das escrituras, a ação de *escretecer* e, depois, compartilhar. O registro de alguns poemas construídos e compartilhados pode ser acessado no QR Code a seguir:



https://drive.google.com/file/d/1xwmNpitiUMcd_JNF201NPsCdcegl0HBT/view?usp=sharing

A brincadeira com as palavras ganhou espaço e a tentativa de criar escrituras, pode ser iniciada e ter os primeiros reflexos nos poemas recheados de imaginação e criatividade que foram construídos pelas crianças. Aprender a ser ilustrador, escultor, autor é uma possibilidade real, existindo caminhos possíveis de incentivar as crianças a essa exploração. Por exemplo, incentivá-las à escrita cuidadosa e artística, considerando a arte literária, pode despertar-lhes o potencial autor que guardam pela falta de autorização para expressá-lo. Entender que a inspiração é vitalícia, está no real e nos encontros estéticos diversos, exigindo persistência e toques de sensibilidade em demasia, é uma necessidade para a mediação da literatura como objeto propositor.

Michèle Petit pontua que os “[...] transmissores culturais, cada um com sua arte e seu gênio próprio, lançam passarelas para crianças que não tiveram acesso a uma transmissão cultural, por uma razão ou outra” (Petit, 2019, p. 32-33). Assim, professores, escritores, contadores de história, podem assumir a postura de mediadores culturais e possibilitar que as crianças encontrem, construam, meio de ler o mundo por diferentes lentes, auxiliando-as a seguir e encorajando-as a arriscar, a inventar uma arte de viver. A escola como lugar privilegiado de encontros, de amplo alcance, tem a possibilidade de amparar aqueles que por vezes não encontram experiências leitoras nas próprias estruturas.

Por meio da apropriação de palavras, de histórias, de fiapos de saberes que os participantes transformaram em uma espécie de tecido vivo, a relação com os lugares pode ser remodelada, reconfigurada. Mais que isso, lá onde falta uma transmissão de histórias familiares, a leitura - e a escrita - de poemas, mitos, contos e romances, junto com a contemplação de obras de arte, ajudam a reencontrar a espessura simbólica e imaginária que tanto nos é necessária para modelar lugares em que viver, se lançar e fazer o próprio caminho (Petit, 2019, p. 35).

A leitura e a transformação do próprio mundo dependem das experiências de cada um e constroem o entendimento do lugar que habitamos, de nós mesmos. Afinal,

por ela e pela escrita, ecoamos nossas experiências para conhecer mais do outro e de nós mesmos. Com isso, a escola representa possibilidade de encontro e de ampliação, de expansão, tendo a leitura como recurso de desenvolvimento. A partir dessa compreensão, os ateliês do projeto seguiram sendo construídos de acordo com as necessidades e anseios expressos pelos participantes. Como já explicitado, a perspectiva de que os alunos podem, dentre tantas possibilidades, *escrever*, juntando fios, desenrolando linhas, cortando e formando nós, está alinhada, nessa discussão, ao entendimento de que as crianças possuem potencial criativo para *escrever*, criar suas próprias *escrever*, indo além da redação de textos óbvios e imutáveis. Entendendo a literatura como arte e o livro como objeto propositivo, os ateliês seguiram sendo espaço de humanização.

4.3 ATELIÊ 2 - O RIO

O segundo ateliê foi dedicado à experiência com a obra *O rio*, de Bartolomeu Campos de Queirós, que presenteia os leitores com uma visão poética sobre o elemento *rio*, caracterizando-o de forma sensível, o que vai ao encontro da experiência com a obra de Roseana Murray. Em uma sublime compreensão de humanização, o encontro com as formas poéticas é importante para a formação crítica e sensível das crianças. Para além de saberes formais, o ser carrega em si os saberes vividos e o conhecimento que se constrói a partir das experiências. Ramos e Marangoni (2016), pontuam que:

[...] os saberes da criança estão ligados aos sentidos do corpo, ao que é concreto e sensível. Não constituem, portanto, conteúdos livrescos, mas são, frequentemente, construções anteriores ao processo de escolarização, enraizadas no espaço, na observação da natureza, na experiência. A expressão poética guarda íntima associação com a infância, sobretudo por se aproximar do jogo e por ensejar a exploração da linguagem e do mundo, próprias desse momento singular da vida humana (Ramos; Marangoni, 2016, p. 75).

O poético apresenta-se como uma faceta do literário que o enriquece e que atinge a humanização sensível em distintas proporções, de modos diferentes, como bem o faz a arte, potencializando o ser sensível de cada um. Pelas rotas traçadas, sentidos ativados e corpo posto em jogo, a criança potencialmente humaniza-se e humaniza o mundo ao seu redor, constitui-se como parte e coloca-se em experiência. Afinal, nos momentos de identificação com o que lê, quando a subjetividade do mundo

passa a ser revelada em perspectiva de si, isso passa a ter uma forma, um nome, uma representação que migra para as experiências daquele que lê e constitui a ele e ao mundo que o cerca (Ramos; Marangoni, 2016).

Partindo dessa ideia, a dinâmica inicial foi um **jogo de palavras** para pensar sobre o que o RIO lembra, possíveis associações, imagens, sentimentos e sensações que nascem da relação estabelecida com a temática. Após escrever em um pedaço de papel azul uma palavra decidida com base nesses questionamentos, cada um fez a leitura, como em um jogral. Esse percurso foi realizado mais de uma vez a fim de sensibilizar pelo **ritmo**, pela lembrança da **correnteza** a partir da leitura. Após essa experiência com o rio, ocorreu a escuta da leitura com as crianças sendo convidadas a deitar no chão e submergir no céu azul (rio), escutar os sons que os cercavam, a história e, dessa forma, **sentir** como a correnteza corria, deixando-se levar:

Figura 13 - Ler, ouvir e sentir o rio



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Seguindo a linha sensível da poesia e da invenção, a dinâmica possibilitou que, além de ouvir, as crianças pudessem sentir, tecendo caminhos ao longo da história e da poética que carregava e que foram incentivados, autorizados, a externar. Com a leitura sendo visitada também pelos **sentidos**, puderam refazer a palavra inicial, substituindo-a por outra (palavra, frase, cena) surgida após atravessar as novas formas de pensar o rio. Como na primeira parte, repetiram a leitura em jogral, como

uma correnteza, para que fosse observado o novo correr do rio, os seus sons, sabores e os sentimentos que ele pode carregar. Após **brincar com a correnteza** e **jogar com as palavras** que ela arrasta, o grupo discutiu as **sensações** relacionadas às formas de descrição encontradas na história que, como na obra de Roseana Murray, distinguem-se do padrão formal. O “*crystal em percurso*”, “*vidro macio*”, que “*corre sorrindo*”, como bem caracteriza Bartolomeu Campos de Queirós, foi fonte de inspiração para que os participantes pudessem pensar, discutir e organizar as suas escrituras, considerando as possibilidades sobre as quais gostariam de *escrever*, qual era o seu rio.

Figura 14 - *Escretecendo o rio*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

No momento (encontro) seguinte, a prosa poética que inspirou as crianças foi retomada em conversa ambientada por **sons** relacionados à natureza, à água e correnteza. A partir do rio que é “*pai do mundo*” e que “*sonha em ser mar*”, o grupo

construiu, de forma oral e interativa, uma descrição conjunta sobre o ele, começando com a sua caracterização de *crystal líquido* e seguindo para que os próximos pudessem contribuir estendendo a conversa a outras personagens como, por exemplo, o sol. Parte da descrição foi:

O rio é um tesouro que guarda coisas preciosas. (Sofia, 2023)¹¹.

O rio é a cidade, o caminho, da vida que tem nele. (Lorenzo, 2023).

Rio é vida! (Bernardo, 2023).

O rio é o pai do mundo... (Marcela, 2023).

O sonho do rio é ser mar. (Laura, 2023).

Ele quer se encontrar com o mar e se juntar com ele. (Safira, 2023).

Eu acho que o rio é saudade... leva as coisas. (Olívia, 2023).

O rio é gelado como a solidão e ele também abraça a gente. (Ana, 2023).

Mas também pode ser quente como um dia de sol quando é calor. (Marcela, 2023).

Ele é a estrada dos peixes! (Natali, 2023).

Um rio de lágrimas... (Brenda, 2023).

A compreensão expressa foi sensível como a história lida, passando pela diferenciação da **linguagem** utilizada, até o estabelecimento de relação com as figuras construídas:

A linguagem é figurada. (Olívia, 2023).

É poética. (Laura, 2023).

Literária né, profe? Tipo a literatura. (Sofia, 2023).

Igual um poema, que eu gosto de poemas. (Lorenzo, 2023).

Não diz que o rio é só água porque não é uma coisa tipo científica, é mais bonito! (Ana, 2023).

A correnteza muda com o humor do rio, eu acho. (Malu, 2023).

¹¹ Seguindo a linha de autonomia e reverberação do respeito às crianças em uma pesquisa feita com elas, suas falas foram citadas neste texto como as demais citações de referenciais teóricos da pesquisa (autor, ano), levando em conta a sua postura autora.

Há compreensão sobre **o uso figurado da linguagem** como um recurso que pode contribuir para a construção literária, poética da escrita. Inclusive, são mencionados os poemas como resultado do uso dessa linguagem, o que vincula ao **fazer artístico**, ao brincar com as palavras. As experiências do ateliê que explorou a descrição sensível das frutas para além do tom objetivo, repercutiram na expressão sobre o rio. As crianças destacaram como o vento, por exemplo, também pode ser sentido:

O vento pode ser brisa, calmo e fazer a gente se sentir bem.... (Sofia, 2023).

O vento bravo arrasta tudo, as casas, tudo pela frente. (Brenda, 2023).

Mas ele faz sem querer, porque ele vai rápido e não faz por mal! (Ana, 2023).

O vento carrega os sentimentos. (Mariana, 2023).

Ele leva a tristeza e se encontrar alguém triste ele leva embora. (Laura, 2023).

Nutridos por esses encontros, as crianças foram convidadas a *escrever*, considerando a sensibilidade na construção das descrições. Mesmo com a sensibilização, com as compreensões expostas, muitos participantes relataram dificuldade para iniciar uma escritura. Isso se deve, em partes, ao fato de não haver um personagem “vivo”, um ser animado, como pontuaram algumas das crianças:

Como fala de algo como na história do rio? É muito bonito, mas é difícil! (Sofia, 2023).

Vou fazer uma personagem porque não sei falar de algo que não seja pessoa... (Brenda, 2023).

Acho que um poema combina mais com isso. (Isabele, 2023).

Com auxílio dos pares, adotando a postura de autores, as crianças conseguiram fazer tentativas de escrita, bem como compartilhar, sugerir, inspirar os outros e tecer as suas escrituras. Grande parte optou por *escrever* sobre **elementos naturais**, da natureza, **reverberando a ideia do rio**. Durante a fase de compartilhamento das escrituras, algumas sugestões ecoaram:

Olívia, poderia contar mais sobre a árvore, como ela é? (Brenda, 2023).

Brenda, o que fez o rio mágico ? Não dá pra entender! Tu tem que colocar mais coisa e não só essa conversa pra gente ter mais informação, pra chamar mais atenção. (Vivi, 2023).

Safi, por que não coloca mais das coisas que o vento viu... de onde ele passou... o que ele sentiu? (Nina, 2023).

A Brenda poderia pensar no sentimento que pode ter na natureza, o que poderia fazer pra aparecer e o leitor sentir sabe... (Mariane, 2023).

No coletivo, as escrituras tomaram forma e os autores que estavam com mais dificuldade para iniciá-las conseguiram encontrar um caminho para seguir. No terceiro momento (encontro) do ateliê, antes do compartilhamento, foi construído um novo conceito coletivo para RIO, com uma descrição alternativa. Comparamos os sons do rio com o da chuva (chovia no momento do ateliê), foi estabelecida a relação com as cachoeiras e, partindo para a consulta em um dicionário, realizamos uma nova comparação do conceito criado com o construído na obra. Foi discutida a **diferença entre as descrições** e entre a forma como cada um as sentia, considerando qual mais os tocava e despertava sensações, sentidos e atenção. A fala de Sofia demonstra a compreensão sobre a diferença: “Profe, essa linguagem que a gente tá usando é poética e não igual à do dicionário né?” (Sofia, 2023). Por uma solicitação das crianças, o mesmo processo foi feito com a palavra *saudade*. Sobre o sentimento da *saudades*, temos algumas caracterizações por parte da turma:

Cheiro de distância profunda. (Malu, 2023).

Gosto amargo. (Marcela, 2023).

Parece um doce sem açúcar. (Malu, 2023).

Pipoca sem sal. (Olívia, 2023).

Tem cheiro de lágrimas. (Brenda, 2023).

De limão! O limão é azedo e a saudade também. (Sofia, 2023).

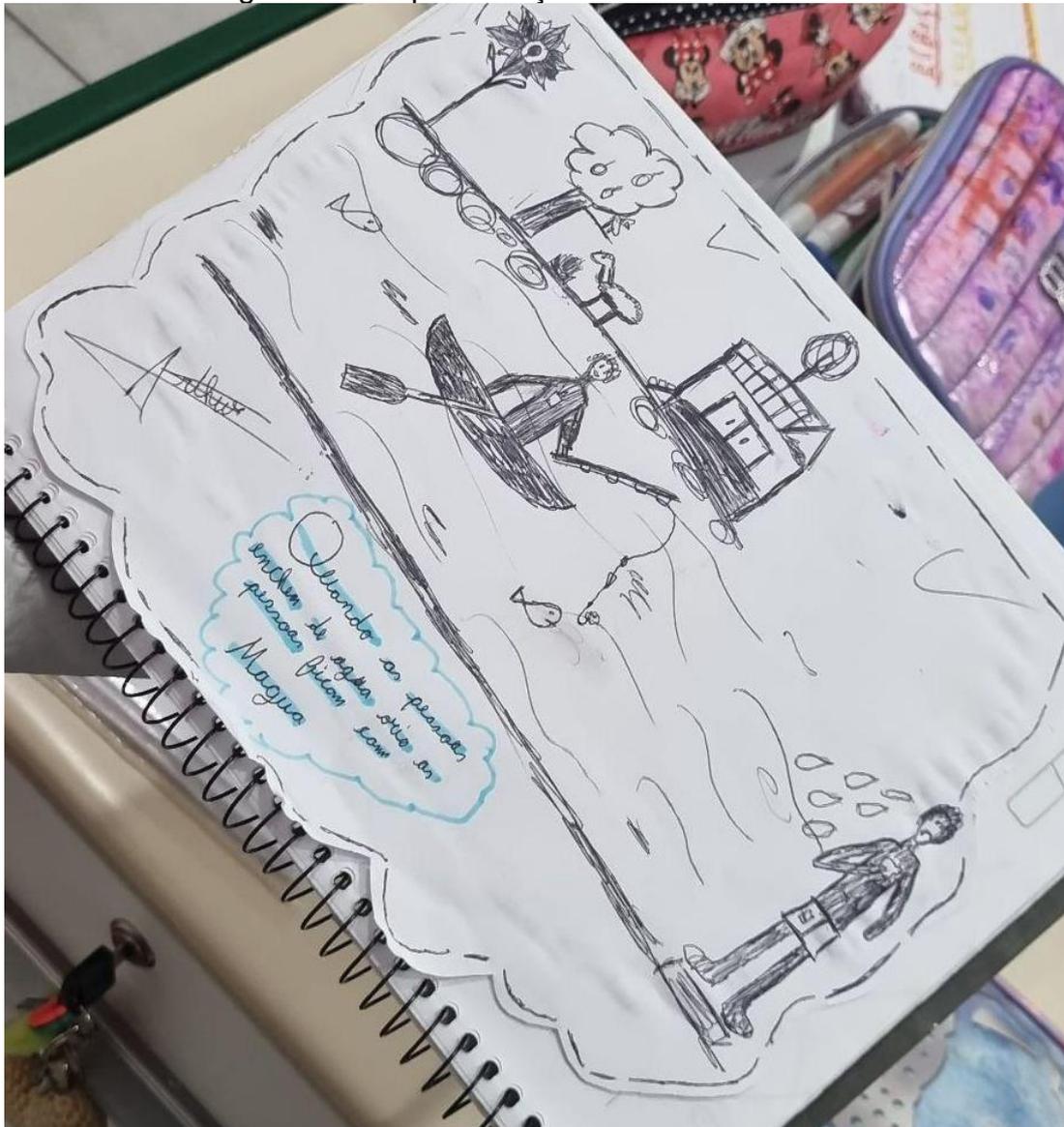
É barulhenta que nem uma música daqueles rock! (No sentido ruim- não gosta) (Olívia, 2023).

Áspera como uma lixa! As férias pra mim são ásperas, eu gosto da escola, daí dá saudade, uma lixa. (Safira, 2023).

Eu acho as férias doces, macias, tenho saudades. (Pietro, 2023).

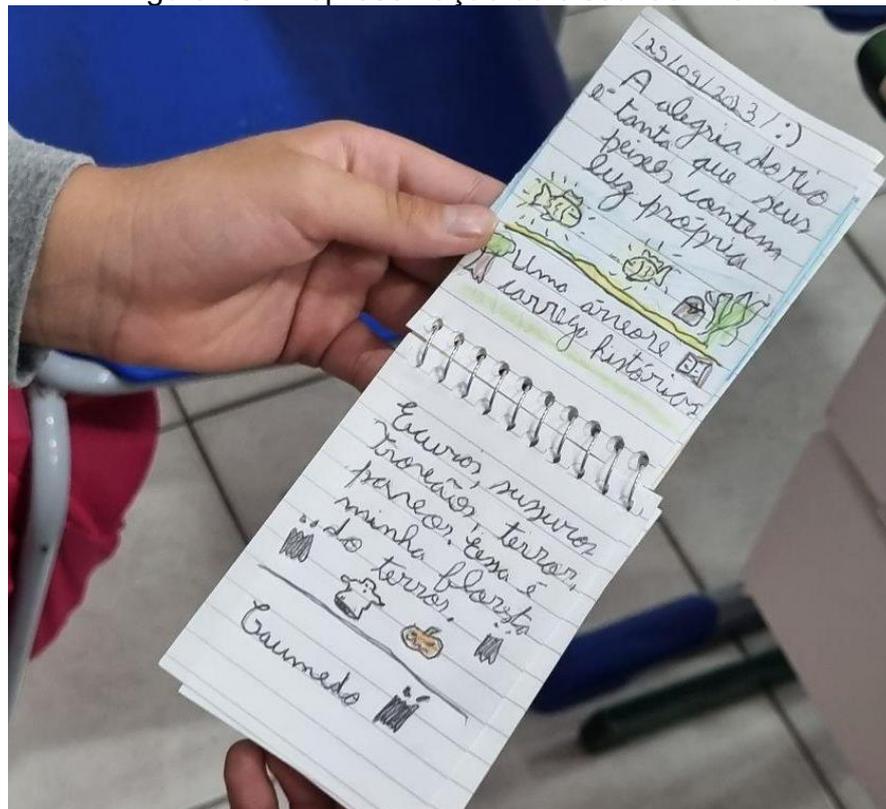
Com essa brincadeira envolvendo sons e sabores, surgiram muitas outras reverberações, como é o caso das imagens a seguir, que foram criadas por Arthur e Pietro para representar o discutido. Arthur destaca: “Olha, eu fiz um desenho com tudo que nós falamos” (Arthur, 2023).

Figura 15 - Representação do discutido: Arthur



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Figura 16 - Representação do discutido: Pietro



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Após a brincadeira com o descrever do sentimento fazendo uso de recursos como a **comparação** com outros elementos, sentimentos e sensações, os autores que quiseram puderam compartilhar suas escrituras e contribuir uns com os outros. No processo, reverberações que expressam os sentidos vividos pelas crianças foram sinalizadas, como podemos ver a seguir:

Me deu medo esse poema.. É que fala do arrepio e daí vem o tubarão....
CALMEDO, na verdade... porque fala de calma e depois dá medo.
 [Sobre o poema de Laura que falava do mar e de um tubarão]. (Olívia, 2023)

O exemplo destacado é um **neologismo** que surge da **invenção de uma nova palavra** a partir de 'calma' e 'medo' e representa uma forma de brincadeira realizada pela participante. Essa **subversão da língua** (Barthes, 2007) foi representativa ao longo do projeto e, como veremos, foi uma das reverberações presentes nas escrituras. Pensando sobre o recurso de descrever e a sua relação com as sensações, o grupo refletiu sobre quais sentidos foram ativados pela leitura e como poderiam ser levados às escrituras:

Nossa é verdade! Olha a audição com o que a Laura fez **Splich, splash**

do mar! (Brenda, 2023)

Ela podia fazer o som mais calmo do ar, a **onomatopeia**, né... tipo **shiiiiiiiiiiiiii**... (Sofia, 2023)

Olha tem o **gosto** também! **Azedo**, dá pra usar né... tipo pra **saudades**. (Laura, 2023)

As **figuras de linguagem** como a onomatopeia são exemplo do uso artístico da língua, surgem como um jogo de teatralização (Barthes, 2007) que, artisticamente, possibilita a aproximação dos leitores com **sensações e sentidos** que são ampliados pelos recursos durante a leitura, como é o caso da audição e do paladar, implícitos nas falas. Como pontua Petit (2019), a leitura e a escrita lado à contemplação de obras de arte, auxiliam na conexão com o simbólico, tão importante na constituição do ser, bem como com o imaginário e o sensível, que são indispensáveis à vida. Possibilitar encontros com aquilo que alimenta a alma e que, como destaca Candido (1995), humaniza, foi o eixo central da proposta do ateliê que teve como objeto propositor a obra de Bartolomeu Campos de Queirós. Nessa perspectiva, cada dinâmica foi pensada de acordo com as observações e levando em conta os interesses e as necessidades das crianças, o que faz dos ateliês uma alternativa ampla de acolhimento que possuem potencial para incentivar a criatividade e acolher as manifestações.

Os ateliês apresentados até aqui, nos quais as obras poéticas foram objetos propositores, foram importantes para a abertura do caminho para a brincadeira com as palavras. Pelas experimentações de descrição e caracterização de elementos para além do tradicional, como das frutas e do rio, as crianças foram convidadas a ultrapassar os limites da obviedade que podem estar ligados ao descrever uma imagem, uma situação ou um elemento. Dessa forma, dispendo de espaço de olhar acolhedor, elas puderam expressar suas singularidades. As escrituras geradas nesses ateliês não foram parte do recorte selecionado para a análise, considerando a delimitação de escrituras narrativas para compor o escopo de análise da pesquisa. Ainda assim, destacamos as reverberações desses ateliês, já que foram o primeiro contato dos participantes com a brincadeira e com a subversão da língua. A retomada da obra de Roseana Murray nos Espaços para tecer - adicionais, ao longo do projeto, também foi representativa, possibilitando que, com o olhar aguçado pelas experiências, as crianças pudessem tecer novas descobertas com a poesia.

Na sequência, apresentamos os ateliês das três obras narrativas cujas escrituras geradas constituem a base das análises dessa pesquisa.

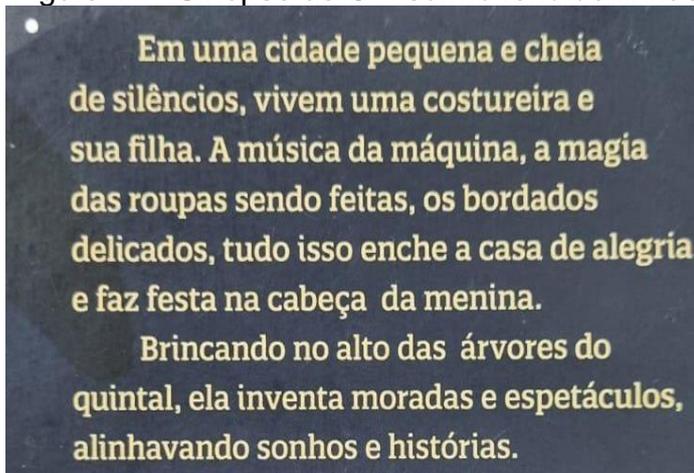
4.4 ATELIÊ 3 - *UM SONHO FEITO DE LINHAS*

 - *Escrituras componentes do escopo de análise.*

Um sonho feito de linhas, de Ana Carolina Carvalho, foi objeto propositor do ateliê 3 e precisou de um momento adicional para a finalização. A obra chama a atenção pelos detalhes na **descrição dos cenários** e pela criação de **metáforas com as linhas** que cruzam todo o enredo. Os bordados que compõem a história, em especial a expressiva imaginação da menina sobre as costuras da mãe, foram centro de discussão junto à cidade “*cheia de silêncios*”. Há um convite para a exploração dos espaços, das personagens e das relações que podem ser estabelecidas entre eles.

Para ambientar o encontro com a obra, o primeiro momento teve como motivação a retomada da ideia de “*escrever x tecer*”, com perguntas mobilizadoras sobre o que podemos tecer, o que é feito de linhas e estendendo à comparação com a matéria prima dos nossos sonhos, do que são feitos e como podemos tecê-los. Após, foi realizada a leitura da sinopse do livro para expandir as percepções iniciais:

Figura 17 - Sinopse de *Um sonho feito de linhas*



Fonte: Fotografia da obra (2023)

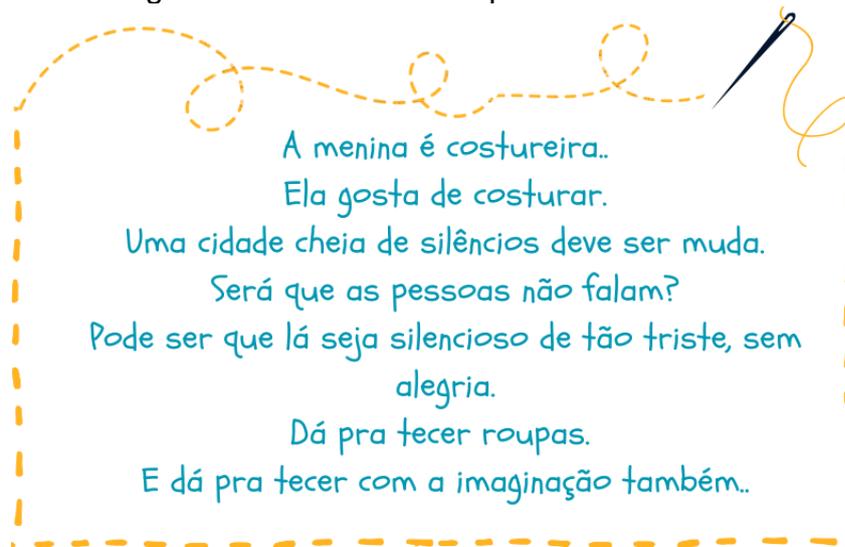
As crianças demonstraram maior familiaridade com a ideia de representar a realidade de forma sensível, **reconhecendo a literariedade** do texto ainda no pequeno trecho, pensando a respeito dos silêncios e o que poderiam significar na **descrição do espaço** vinculada ao alinhavar de sonhos citado. O que antes causava

certo estranhamento para alguns, começou a assumir lugar de possibilidade e curiosidade. Como pontuou Laura neste momento:

Tem coisa que a gente não consegue falar com palavras normais, né, profe? Tipo, a gente tem que usar a imaginação... a gente pode fazer isso pra mostrar o que queremos, pra ficar mais bonito e ter mais possibilidade de outra gente imaginar também, né? (Laura, 2023).

O cuidado com a linguagem e o seu uso artístico é observado como um recurso de **beleza** para o texto, diferenciado da oralidade e compreendido como meio de ativar a imaginação leitora, o que ecoa traços das experiências anteriores. Pensando sobre os recursos componentes da obra, foram explorados o título e a capa para que, a partir desses paratextos, fossem elaboradas algumas suposições sobre o enredo, dentre as quais destacaram-se:

Figura 18 - Recursos componentes das obras



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A relação entre as sensações e a história começa a ser desenvolvida, aliando sentimentos e sentidos na significação da obra. Constatações mais previsíveis surgem, como a ideia de que há na obra uma costureira, devido à ilustração, título e sinopse; outras ultrapassam o visível e seguem pela linha da sensibilidade, como é o caso das que envolvem o silêncio e o seu significado associado à cidade. Para ampliar a exploração da imaginação, das suposições, e contribuir com a expressão, cada criança recebeu uma pequena folha colorida com os seguintes recortes retirados, principalmente, da sinopse da obra:

MÚSICA DA MÁQUINA
MAGIA DAS ROUPAS
BORDADOS
ALEGRIA
SONHOS
LINHAS
ALINHAVOS
HISTÓRIAS
CIDADE
COSTURAR O CAMINHO
CHEIA DE SILÊNCIOS

Elas foram convidadas a criar suposições sobre como essas citações poderiam se relacionar, quais e como poderiam estar ligadas, construindo uma possível imagem do enredo. Em pequenos grupos, receberam uma folha e recursos como lápis, giz de cera e canetinhas para a criação de um cenário para o enredo a partir do jogo de palavras. A atividade foi ambientada por **sons**¹² para que a experiência fosse atravessada pelo **sentir**, pelos **sentidos** como a audição, na intenção de oportunizar ampliar as **sensações** emergentes nesse momento. As discussões entre os pares ocorreram constantemente e, conseqüentemente, foram realizadas alterações nas produções conforme as trocas de ideias. As ideias foram expostas ao grande grupo e muitas trocas ocorreram, como, por exemplo, a reflexão a respeito dos sons, dos barulhos, levando em conta o citado “*barulho do silêncio*”, representado da seguinte forma por alguns participantes:

¹² Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=GneMcLIXSSk> (máquina de costura)

<https://www.youtube.com/watch?v=WEV2yn9QhhQ> (corte em tecido)

<https://www.youtube.com/watch?v=qnbsMCAgTqs> (circo)

<https://www.youtube.com/watch?v=qHTcC-xx4fo> (sonhos)

<https://www.youtube.com/watch?v=zxihY8uEySI> (natureza, imaginação)



“Esse é o som do silêncio pra mim ó!”¹³ (Júlia).



“E esse é o som do silêncio que pensamos” (Sofia - em nome de um grupo).



“Nós fizemos o silêncio assim porque essa é a cor do silêncio pra nós”
(Laura - outro grupo).

A representação do silêncio passa pelo corpo, pelos recursos visuais, considerando cores e formas, utilizando expressões dos sentidos, imagens e palavras para teatralizar esse elemento. Organizamos alguns relatos gerados a partir das falas das crianças sobre as suas construções junto aos registros fotográficos das criações e eles podem ser acessados pelo *QR Code* a seguir:

¹³ Registro fotográfico autorizado. A imagem foi mantida de forma original, sem omitir o rosto da autora, devido à escolha da participante para expressar sua compreensão sobre o silêncio utilizando a expressão facial.



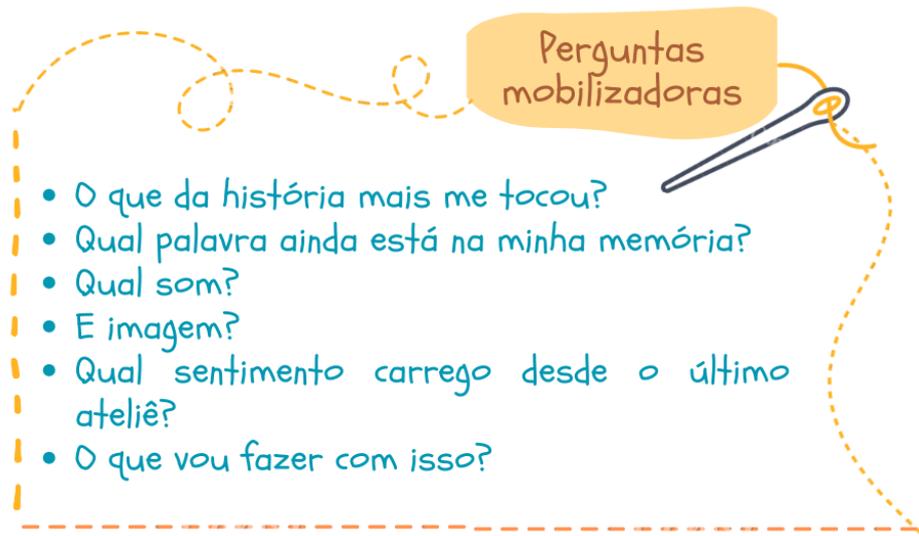
https://drive.google.com/file/d/1BAiMuPZzuepkIo4eTK7NOjMpCq6NJEJy/view?usp=drive_link

Observamos como o jogo de palavras apresentado, aliado à capa e ao título do livro, paratextos da obra, geraram repercussões diversas e criativas, incluindo hipóteses sobre a história. Foram incluídos nessas repercussões, ainda, os conhecimentos construídos nos ateliês anteriores, relacionando o ato de tecer a possibilidades diversas além do bordado e da costura literal, estendendo-os a sentidos complexos como o de vida, enredo, sonhos e sentimentos. Pensar as palavras e tudo o que pode ‘vir’ por/com elas foi um ponto reflexivo dessa atividade, afinal, “As palavras nos mostram muitas coisas, né? Dá pra criar o mundo com elas! Tudo é ligado com elas”, como pontua Laura (2023), uma das autoras do projeto. Barthes (2007) sugere que a única forma de lidar com o autoritarismo da língua, trapacear ela é com ela mesma, pelo uso artístico das palavras. De fato, tudo está nas palavras, são inúmeras as possibilidades, e as crianças verbalizam isso.

Com o primeiro momento do ateliê sendo a porta de entrada para a exploração dos paratextos e construção de suposições, no 2º momento foram retomados os achados e realizada a leitura da história. Esse momento ocorreu tendo como fundo uma música instrumental¹⁴, com o intuito de compor uma atmosfera de ludicidade e fantasia. Após o encontro com a narrativa, as crianças teceram uma conversa refletindo sobre os pontos do enredo e a sua forma de construção, tendo como foco a observação das **personagens** e do **ambiente** em que se desenvolvem. Algumas questões observadas foram:

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=syp6Lsd8HOo&list=RDzxihY8uEySI&index=3>

Figura 19 - Perguntas mobilizadoras



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

Quando a discussão aborda as possibilidades imaginadas, sobre o enredo, as crianças sugerem associações entre as palavras, a dinâmica e os encontros anteriores. Sobre a caracterização da cidade, apresentada no paratexto sinopse, pontuaram que *Uma cidade cheia de silêncios* poderia ser:

Figura 20 - Possibilidades imaginadas: *Uma cidade cheia de silêncios*

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

Os sentidos atribuídos com palavras ao silêncio variam dentro de uma perspectiva não positiva sobre o sentimento, o que vai ao encontro das

representações realizadas também na dinâmica anterior. Uma *cidade de silêncios* não é percebida como algo positivo pelos participantes, o que demonstra a representatividade do jogo artístico com as palavras para a construção da obra. Pelo brincar com a língua, observado ao longo do texto, há a **subversão da língua**, compreensão baseada nas contribuições de Barthes (2007). A partir dessa exploração, são criadas ideias diversas sobre o ato de tecer, possibilitando a experiência com a **metáfora** das linhas que percorre a história e liga-se às discussões do projeto como um todo. O “*tecer o caminho*”, discutido a partir da figura do personagem principal, gerou ideias associadas à extensão dos fios, ao seguir, com significados como:

Figura 21 - Representatividade do jogo artístico



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

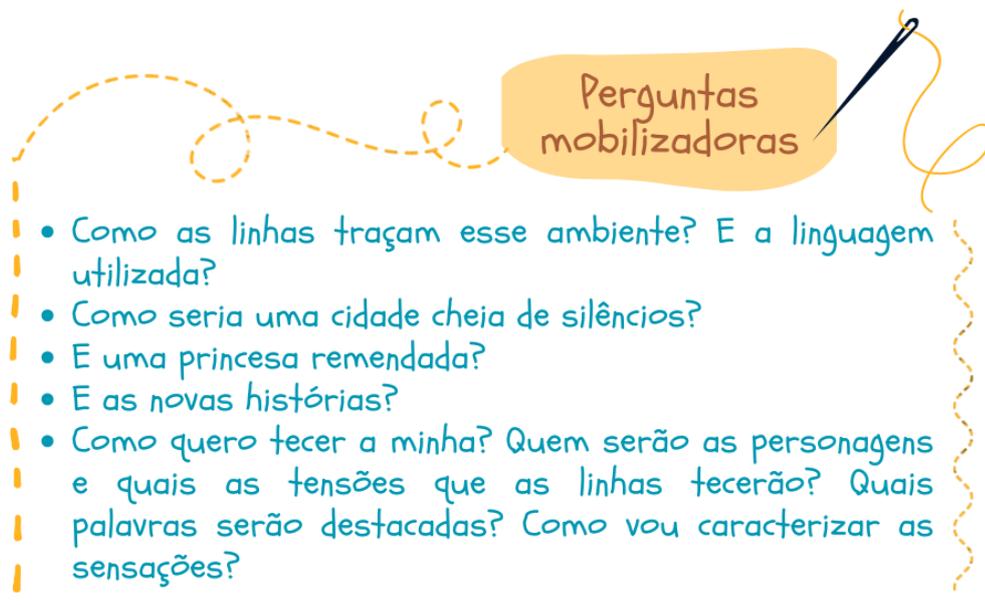
Sobre o enredo, alguns outros pontos foram destacados, como a relação entre os recursos da narrativa, a extensão da metáfora das linhas e da **representação simbólica** de imagens, como por exemplo o prédio em que a menina subia e que era, na verdade, uma árvore. Há destaque para a relação da imaginação, da criatividade e da invenção, partindo dos bordados da personagem mãe, o que foi observado pelas crianças: “Ela dá vida, inventa histórias com os bordados” (Safi, 2023). A questão do “dar vida” vai ao encontro da chegada das personagens dos artistas na cidade cheia de silêncios, apontada de forma figurada pelas crianças que percebem a mudança na história e destacaram que eles levaram alegria e imaginação para o lugar. Por fim, a

relação entre as palavras e os sentidos é refletida pelos leitores e expressa em comentários como em relação ao final da narrativa, quando, de acordo com um deles, a cidade muda: “Agora a cidade tinha mais histórias do que silêncios, os livros na biblioteca, já que as histórias são muitas!” (Laura, 2023).

Veremos, no capítulo dedicado às análises das escrituras, como essas experiências reverberam na postura autora dos participantes, em suas escrituras. Dando sequência à proposta de exploração da obra, partindo de citações como “Era uma vez uma princesa remendada, que vivia desalinhada em um reino feito de linhas...”, as crianças buscaram formas de organizar suas próprias escrituras. Essa reflexão foi introduzida através da mediação com a intensão de convidá-las a pensar sobre as linhas com as quais poderiam tecer seus sonhos e suas histórias.

A partir disso, cada um foi convidado a criar, em uma folha, um roteiro com alinhavos para a sua escritura, com pontos que iriam compô-la, palavras, personagens, descrições, acontecimentos centrais. Na atividade foram utilizadas linhas de lã para ligar os pontos, representando o fio condutor da narrativa e criando um tipo de mapa da escritura que seria desenvolvida. Cada um escolheu a linha que mais lhe chamava atenção e cuja cor, textura, fizesse mais sentido de acordo com a experiência pelos ateliês (considerando a sensibilização pelos paratextos, discussões, composição do fundo, sons etc.). Foram consideradas algumas questões mobilizadoras sobre a obra lida, tais como:

Figura 22 - Perguntas mobilizadoras



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024)

A Figura 23 registra alguns momentos dessa ação, demonstrando relações estabelecidas entre os autores e a organização livre do espaço do ateliê:

Figura 23 - Relações entre os autores e a organização livre do espaço do ateliê



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

A proposta é uma das ações desenvolvidas nos ateliês para a organização das escrituras que ocorreu, em geral, pela construção de esboços que assumiram formatos variados, desde mapas, roteiros (como este) até rascunhos. A ideia de partir de um esboço para a escritura é um processo a ser incentivado, considerando que “[...] o esboço antecipado dos rumos da narrativa evitam problemas que comprometem a coerência na ordenação dos fatos narrados na história. Além do planejamento, há que se considerar que o texto não fica pronto na sua primeira versão” (Gusso; Dalla-Bona, 2013, p. 83). Além disso,

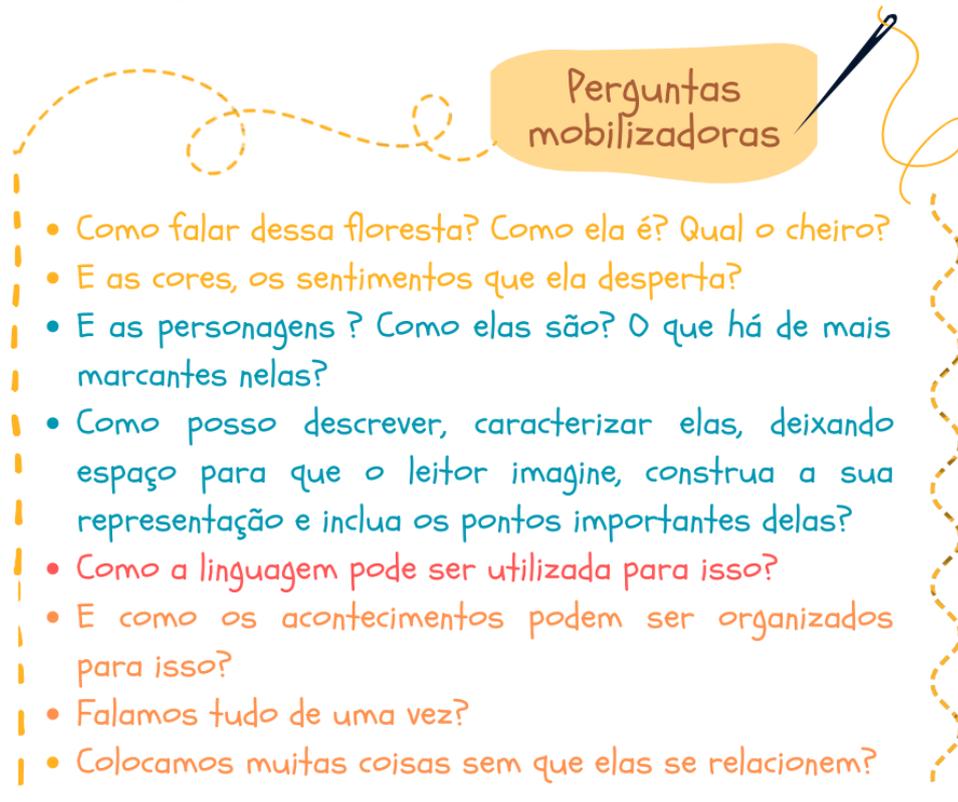
[...] outra questão importante a guiar o aluno-autor refere-se ao estabelecimento da estrutura, que envolve a intriga e a tensão de sua narrativa. A tensão deve ser apresentada ao longo da história, e a intriga completa não é conhecida antes do fim. O aluno-autor tem que aprender a dosar os altos e baixos, de maneira a estimular o leitor a continuar a ler (Dalla-Bona; Bufrem, 2013, p. 191).

Trata-se, conforme pontuam as autoras, de auxiliar as crianças a “dominarem o campo discursivo e linguístico e encorajá-los a integrarem suas experiências sociais, sensoriais e sua memória de leitor num texto de ficção” (Dalla-Bona; Bufrem, 2013, p. 184). Em suma, buscamos criar situações em que fosse possível perceber a

representatividade das ações planejadas com a língua e os resultados de tecerem conscientemente, atando os fios, deixando rastros e criando possibilidades.

Com a organização da escritura construída, as crianças apresentaram as suas ideias aos colegas, discutindo suas linhas do enredo. Elas opinaram, revisaram, repensaram e complementaram o que julgaram necessário sobre a caracterização das personagens, construção do espaço, dos sentidos, sensações e representações que desejavam possibilitar ao leitor. Foi desenvolvida uma reflexão sobre como é possível elaborar o espaço da escritura para que o leitor seja tocado e possa adentrar às brechas da história. Para isso, foram utilizadas algumas questões provocativas:

Figura 24 - Perguntas mobilizadoras: como elaborar o espaço da escritura



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

Durante a exposição das ideias se destacou a percepção da necessidade de organizar um enredo de acordo com um fio condutor e considerar os acontecimentos com uma lógica. As crianças demonstraram noção sobre o cuidado para que as partes da escritura fizessem sentido entre si e integrassem personagens, espaços e acontecimentos. Isso foi observado em comentários como:

Não dá pra contar tudo de uma vez, né? (Malu, 2023)

E não adianta misturar muitas coisas porque se é muita coisa não dá pra entender... (Sofia, 2023)

Pode contar mais do lugar pra gente entender como ele é e da personagem também, pra gente poder conhecer ela e acompanhar. (João, 2023)

Com as linhas compartilhadas, houve espaço para que os integrantes do projeto assumissem a postura de leitores e de uma comunidade de autores, sentindo-se capazes de contribuir e aprimorar as suas escrituras. Afinal, “[...] o jovem aprendiz somente é autor quando forma com seus pares uma comunidade de autores” (Tauveron, 2014, p. 91).

Figura 25 - Integrantes do projeto: espaço de criação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Alguns dos comentários e sugestões ao longo dessa dinâmica foram:

Sobre ideia da autora 1

Eu acho que dava pra falar mais da floresta pra gente ver como é... e tipo, como vai chegar no avião e depois no zoológico? Tem que ter relação pra não ficar perdido...

Acho que ela tá misturando muito... Bre, tu tá falando muita coisa junto e acho que vai ficar confuso. (Sofia, 2023)

Sobre ideia do autor 2

É um homem frio, né? (personagem apresentado)

Ele é frio como um dia chuvoso então! (Olívia, 2023)

Então ele é de gelo, tem coração de gelo, vou colocar isso! E eles eram ricos em amor, a casa era pequena mas quente... eu achei legal dizer assim pra fazer o leitor ver como era de uma forma mais legal. (João, 2023)

Sobre ideia da autora 3

Também dá pra falar do lugar porque a gente não consegue imaginar direito porque troca tudo rápido. (Malu, 2023)

Pode usar palavras diferentes pra falar da personagem, tipo pra mostrar uma característica... brincar com a palavra. (Giovana, 2023)

Tipo, dá pra lembrar: Uma cidade cheia de silêncios. E pensar algo assim pra falar dela. (Safira, 2023)

Os comentários trazem pontos de discussão que foram levantados ao longo das dinâmicas dos ateliês, pensando na descrição, **caracterização das personagens e dos espaços** utilizando uma **forma artística** para isso. Consideram também a existência do público leitor, colocando-se no lugar de **autor**. Cada um dos participantes foi convidado a *escretecer* de forma particular a partir das experiências com a obra propositora.

Figura 26 - *Escretecendo* individualmente



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Foi necessário um momento adicional para concluir o ateliê, assim, no encontro posterior, com as escrituras finalizadas, as crianças foram convidadas a compartilhar com os colegas. Nessa ocasião, mais uma vez, observamos as crianças assumindo, em suas escrituras, a **liberdade artística** pontuada por Roland Barthes (2007), com destaque para pequenos pontos evidenciados nas escrituras:

A Laura fala sobre um homem gelado com um dia chuvoso, de gelo. Achei legal essa comparação! (Brenda, 2023)

E a Marci fez esses barulhos, muito bom! - onomatopeia com o barulho da máquina. (Sofia, 2023)

Essa ação considerou a escuta dos participantes assumindo o papel de leitores, em especial, de **leitores da obra de autores**, não apenas de colegas. Foram

incentivados a opinar a partir da sua percepção, de como foi a recepção da escritura dos colegas, havendo a possibilidade de reescrita ou ajustes, o que foi acolhido pela maioria das crianças em suas escrituras.

Escrever e rescrever faz parte do processo criativo, tecer e ajustar os pontos para que a tessitura seja resultado de linhas continuamente ligadas, que formam o todo dos bordados. A oportunidade de reescrita serve, como demonstram Gusso e Dalla-Bona (2013), para mostrar ao aluno-autor como certas informações podem, por exemplo, ser mais detalhadas e como existem formas distintas para criar os efeitos de sentido pretendidos. A iniciativa de rescrever, alterar, trocar agulhas, consertar pontos, deve ser da criança a partir da troca de saberes entre os pares e do compartilhamento de suas escrituras. Assim, a reescrita se trata de um “[...] procedimento pelo qual o professor e os colegas de turma auxiliam o aluno-autor a pensar sobre por que escreveu determinado conteúdo e o fez daquela maneira” (Gusso; Dalla-Bona, 2013, p. 73). A ideia serve como motivação para aquele que tece, convidando-o a voltar e repensar pontos para adensar a costura e permitir que os que o leem encontrem linhas para seguir e se surpreender. Reiteramos que a ideia dessa pesquisa não foi trabalhar com a reescrita de forma específica, sendo considerados nas análises os textos classificados como “finais” por cada autor, prevendo a sua autonomia para “abandonar o texto” e retomá-lo sempre que julgassem necessário.

4.5 ATELIÊ 4 - O REI TRISTÊS E A ORQUESTRA MONSTRÊS

 - *Escrituras componentes do escopo de análise.*

Para um Rei Tristês, acostumado a viver solitário e longe de qualquer alegria, um final infeliz poderia ser esperado... o que poderia ser feito por esse rei tão triste por ser feio, ou seria feio por ser triste? Poderia uma Orquestra Monstrês, com sua música de monstros, o fazer sorrir e conhecer o belo de ser feliz? É sobre isso que a sinopse da obra nos convida a pensar, a imaginar e começar a desenrolar fios para alinhar a história. Logo no paratexto capa, com a figura de um rei muito pálido, de sorriso do avesso, aliado ao paratexto título, somos apresentados à personagem enigmática e repleta de gélidos adjetivos, bem como ao jogo de palavras que faz graça desde o título e nos convida a inventar. Lado à sinopse, esse conjunto de paratextos externos do livro estende um carretel colorido de linhas que podem ser puxadas e

histórias que podem ser tecidas pelo enredo de Cecília Cavalieri França junto às ilustrações de Ana Laura Alvarenga.

O Rei Tristês e a Orquestra Monstrês ambienta a experiência de **brincar com as palavras** e esse é o tópico que atravessa o ateliê que tem a obra como centro, sendo uma explosão de encontros criativos para os pequenos leitores e autores que se estesiaram com a arte de teatralizar¹⁵ as palavras. Ao longo dos momentos do ateliê em que a obra foi objeto propositor, foi realizado um convite à invenção e à **subversão da língua**.

A sensibilização no primeiro momento do ateliê parte da ideia de exploração das possibilidades, da caracterização criativa do protagonista, destacada ainda no título, o Rei Tristês. “*Como será que é um rei Tristês? E uma orquestra monstrês?*”, foram as questões centrais do ateliê. Foi construída, de forma conjunta, uma representação do personagem, materializando o imaginário da figura do rei com base no título, sem visualizar a ilustração da capa, e instigando a criatividade pela imaginação das crianças. Para isso, foram disponibilizados vários materiais, como linhas, folhas coloridas, canetinhas, lápis de cor, giz de cera, para que cada um adicionasse à personagem algo que o nome lhes lembrasse, lhes despertasse:

Figura 27 - Sensibilização



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

¹⁵ Termo adotado a partir da compreensão de Barthes (2007) sobre o fazer literatura.

O contorno da figura foi desenhado por um dos participantes e cada criança adicionou elementos que considerasse importante para construir a imagem de um rei Tristês. Além de elementos visuais, foram acrescentadas palavras, frases, que surgiram sobre as possíveis explicações e/ou características. Na Figura 28, pode ser observado o resultado da proposta realizada:

Figura 28 - Representação de um Rei Tristês



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

O brincar com as palavras se concretizou pela ação, unindo linhas de ideias distintas e resultando em uma tessitura conjunta para caracterizar o personagem. Durante a realização da proposta, alguns participantes compartilharam um trocadilho que, enquanto acompanhavam as contribuições dos colegas, havia (re)inventado: “*Três tristezas para três reis tristes*”. O grupo recebeu o presente ritmado com sonoras risadas que se uniram à experiência. Como sugestão das crianças, foi gravado um áudio de registro, o qual pode ser acessado pelo QR Code a seguir:

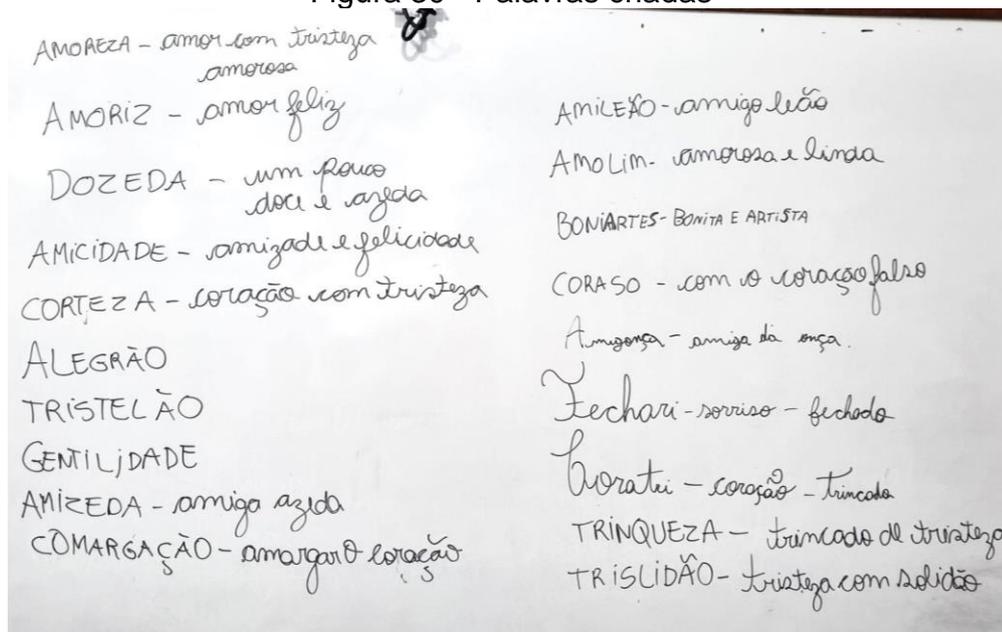


https://drive.google.com/file/d/1xGYlpCGX8i88hstMvshWA_qx13Bf6GJW/view

Barthes (1999) destaca que “[...] o que está em jogo no trabalho literário (na literatura como trabalho) é fazer-se do leitor não só um consumidor, mas um produto do texto” (Barthes, 1999, p. 12). Criativamente, as palavras, escrituras criadas pelas crianças foram tomando conta do espaço disponível e estenderam-se para o verso da folha:

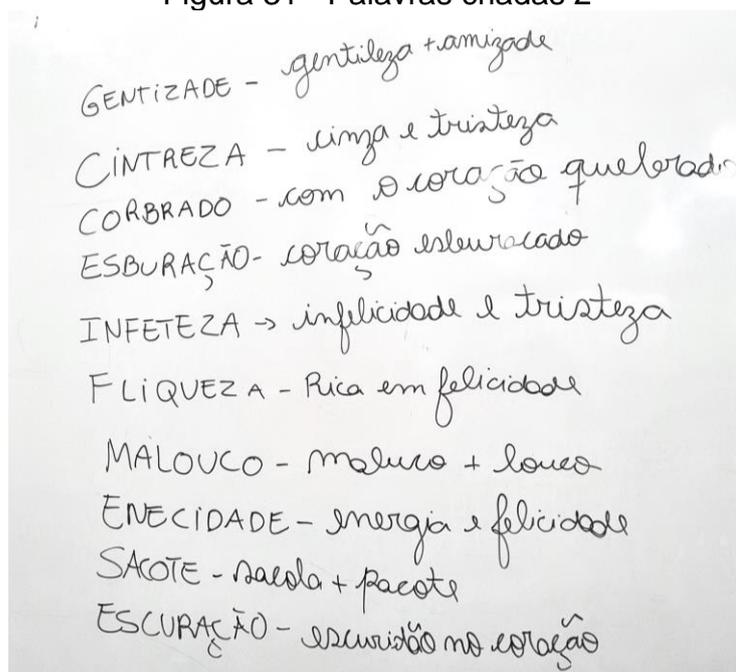
2022, p. 25). Observamos que tal sensibilidade oferece caminhos que podem ou não ser adentrados, que podem ou não ser percebidos por cada leitor. Partindo do “Tristês” e do “monstrês”, passando por outros termos encontrados ao longo da leitura, os participantes foram convidados a buscar rotas para adentrar pelas palavras e seus significados e, além disso, a brincar e a criar novas formas de nomear o que os cerca. Algumas criações podem ser vistas nas Figuras 30 e 31, a seguir:

Figura 30 - Palavras criadas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Figura 31 - Palavras criadas 2



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Ao criarem as palavras, brincarem com a linguagem, as crianças seguem a inspiração do título do livro, pensando na personagem, e criam, inicialmente, palavras “tristes”. No entanto, ao longo da dinâmica, foram entrando para o repertório novas invenções que expandiram os sentidos. Com a proposta foi elaborado uma espécie de glossário que, posteriormente, junto às rotas de leitura tecidas por cada um, serviram de inspiração para que pensassem sobre com qual linhas iriam *escrever*.

A leitura da obra em sua completude ocorreu no momento seguinte, após a retomada do glossário construído e da caracterização da personagem central que foi elaborada pela turma. Antes de iniciar, foram construídas suposições pelo grupo, considerando o explorado como a relação entre um Rei Tristês e uma Orquestra Monstrês:

Os instrumentos podem ter pernas, sei lá... eles podem ser monstros. (João, 2023)

Os instrumentos não precisam ter monstros pra tocar eles, eles podem ser monstros instrumentos... os monstros podem ser os próprios instrumento. (Olívia, 2023)

A orquestra deve ser desafinada... monstruosa e triste. (Malu, 2023)

Ou ela pode ter músicas tristes. (Safira, 2023)

Eu acho que o rei era muito triste e não conseguia ensinar a tocar direito. (Laura, 2023)

Pode ser que ele seja um rei professor da orquestra só que eles são tão desafinados que nem conseguem acompanhar ele! (Brenda, 2023)

Pode ser que o rei era dono dessa orquestra e como eles tocavam tão mal, ele ficou triste porque não conseguia ajudar eles. (Olívia, 2023)

Acho que o rei deve ter ficado triste por três motivos, porque e monSTRÊS. (Safira, 2023)

E a orquestra tem três monstros... porque é monSTRÊS. (Malu, 2023)

São perceptíveis as relações estabelecidas entre a orquestra e o termo “monstrês”, a qual é baseada na ideia de desafinamento, considerando o fato de ser uma orquestra e estar relacionada à palavra derivada de “monstro”. Por envolver discussões coletivas, percebemos como as ideias vão sendo construídas, de fato, em grupo, com as crianças compartilhando suas percepções. Isso pode ser percebido, por exemplo, no fato de que após citarem a possível desafinação da orquestra, outros

estabelecerem relação disso com o rei e sua tristeza. Da mesma forma, a partir da ideia de que o rei poderia ser o responsável pela orquestra desafinada, surge, também, a possibilidade de que sua tristeza seja resultado desse desastre musical. Seguindo a lógica de associações é destacada a formação da palavra “monstrês” e a possibilidade de a palavra ‘três’ ser representativa nela, como se estivesse formando um **neologismo**. As crianças complementam dizendo que essa poderia ser a quantidade de motivos que levaram o rei a ficar triste ou ser o número de monstros que fazem parte da orquestra. Com muitas hipóteses em mente e estabelecendo possíveis relações do enredo com a formação das palavras, as crianças construíram diversas possibilidades de leitura pelos elementos explorados.

A leitura da história foi realizada na biblioteca e os participantes a ouviram aconchegados em almofadas coloridas, conforme o registro a seguir:

Figura 32 - Leitura da história



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Na sequência, discutimos sobre o enredo que conheceram, pensando sobre como era o Rei e a Orquestra, analisando a construção do texto e tecendo relações com os paratextos título, capa, ilustrações e sinopse. Foram destacados pontos observados sobre a linguagem, tais como: **rimas, sonoridade e “palavras novas”**. Em meio às discussões, uma nova descrição para o Rei surgiu. De acordo com as crianças, seu nome poderia passar a ser: *Felizês, Alegreês, Gargalhês, Felicidadeês*.

A linguagem foi um tópico que seguiu chamando atenção e, em relação ao tipo de **linguagem**, os leitores apontaram que ela seria: **artística, informal e poética**. Afinal, como pontua uma das participantes: “Porque é uma arte... tem palavras inventadas, que não existem, são diferentes, vem da arte!” (Brenda, 2023).

Ainda, pensando na leitura e nas relações com a escritura que fariam, as crianças bordaram comentários precisos:

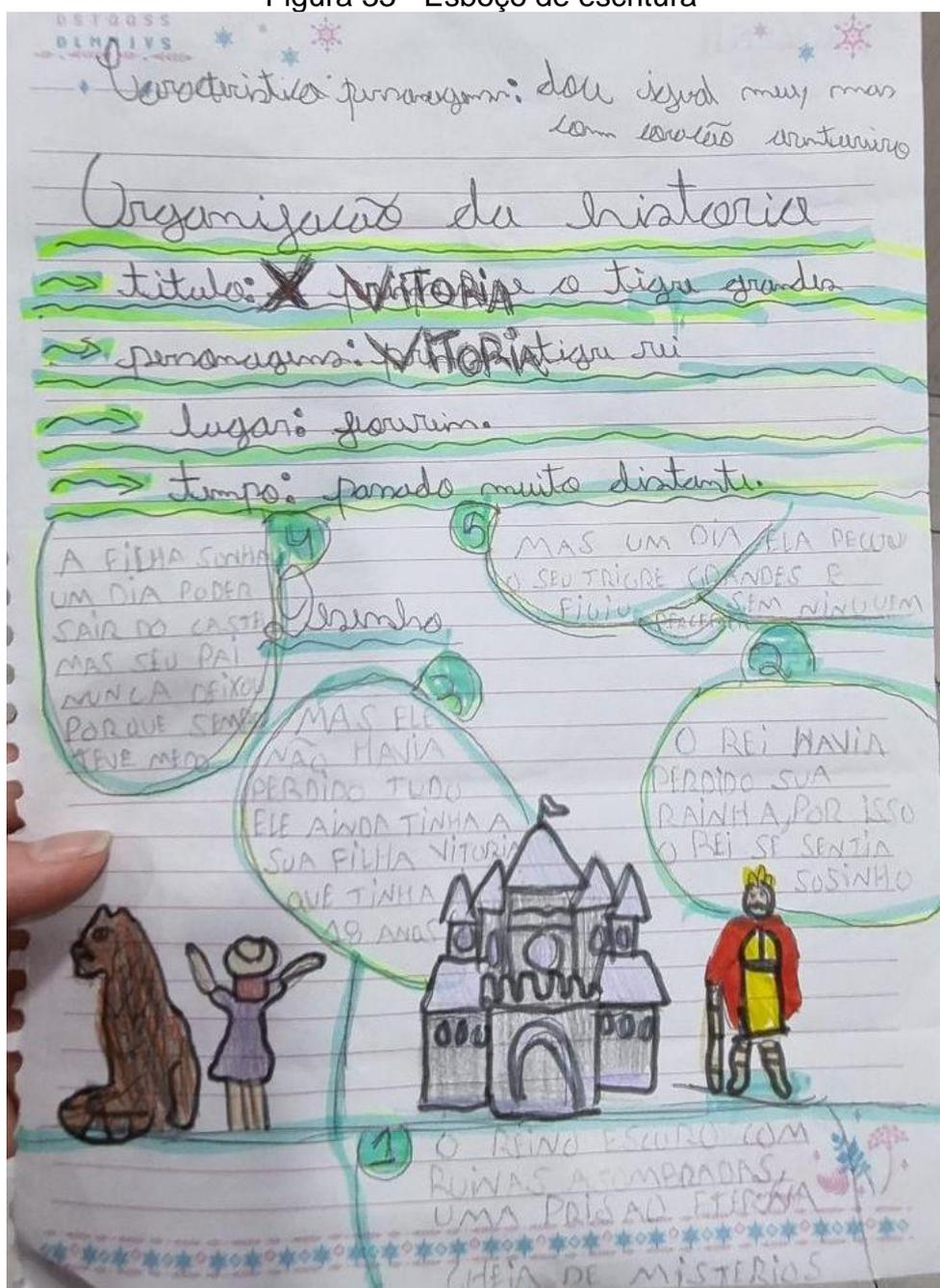
Ele (autor) teceu essa história e a gente vai meio que escrever de uma forma que a gente pensa sobre isso! (Laura, 2023)

Eu posso estar me sentindo assim e querer escrever uma história com isso. (Brenda, 2023)

Cada um lê do seu jeito, vai mudar o que sente a cada leitura... assim como a gente muda quando vai escrevendo e por isso não tem um só jeito de escrever, posso tecer de várias formas, né?! (Sofia, 2023)

Seguindo a estrutura geral dos ateliês, após as ações as crianças foram convidadas a organizar as suas ideias sobre o que iriam *escretecer*, considerando o que gostariam de contar, quais personagens e situações poderiam tecer a partir da experiência. A proposta de organização da escritura nesse ateliê foi livre, de modo que cada um poderia escolher como organizar, se gostaria de criar um desenho, elaborar tópicos, fazer um rascunho ou optar por outra forma. Um dos esboços de escritura pode ser observado no registro a seguir:

Figura 33 - Esboço de escritura



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Devido à necessidade observada, foi realizado um momento adicional para a finalização das escrituras e compartilhamento com o grupo. O processo de *escrever* pode ocorrer, nessa ocasião, no pátio da escola:

Figura 34 - Momento adicional de finalização



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Ao longo da criação, muitas outras palavras surgiram, como o nome de um reino: “*Chocola*”, explicado como sendo um reino, um lar, de chocolate. Ainda, personagens como o Rei Tristelão, a Menina Alegrês e a Menina Gargatês, foram criadas para as histórias de autoria das crianças. As reverberações da subversão da língua, pelo brincar e inventar com as palavras, pelo uso de recursos como neologismo, por exemplo, são o eixo da análise que serão desenvolvidas com as escrituras a partir da obra. No último momento do ateliê foi possível compartilhar as escrituras, sendo realizados ajustes como decisão de cada autor.

Pensando que o conhecimento construído é particular, mas pautado na experiência coletiva, em todas as rotas seguidas e decisões tomadas, percebemos que a leitura e a proposição da obra geram novos encontros e desestruturam certezas. A partir das proposições, são abertas novas perspectivas e ampliado o conhecimento por novos saberes e, assim, novas ideias passam a integrar o grupo. Continuaremos observando as perspectivas que surgiram ao longo das descrições dos próximos ateliês.

4.6 ATELIÊ 5 - *PROCURA-SE LOBO*

 - *Escrituras componentes do escopo de análise.*

De tantas personagens emblemáticas das histórias infantis clássicas, o Lobo tem lugar cativo no imaginário. Bom ou ruim, no entanto, não vem ao caso. Acontece

que, mesmo sob tantas suspeitas, esse personagem fez, e ainda faz, morada em muitos enredos, sendo alinhavado aos mais diversos nós de histórias costuradas ao longo do tempo. A variedade de características do Lobo, da Loba, põe em movimento diversos conhecimentos prévios, literaturas existentes, novas, inventadas, adaptadas... Com uma riqueza de possibilidades, de estabelecimento de relações, a **intertextualidade** de *Procura-se Lobo*, de Ana Maria Machado, surge como convite às crianças ao explorar, associar, mudar e (re)inventar.

Ao longo do ateliê, Manuel Lobo, junto com uma turma de lobos, alguns maus, alguns bons e outros atrapalhados, convidaram as crianças a conhecer a versatilidade do personagem e a forma como a suas particularidades podem ser abraçadas em narrativas diferentes, adaptadas ou, ainda, agregadas a outras. Essa união reverbera tornando as histórias extensões de leituras anteriores e construindo novos enredos com fios que foram desenrolados e podem, novamente, ser alinhavados, com outros pontos e significados.

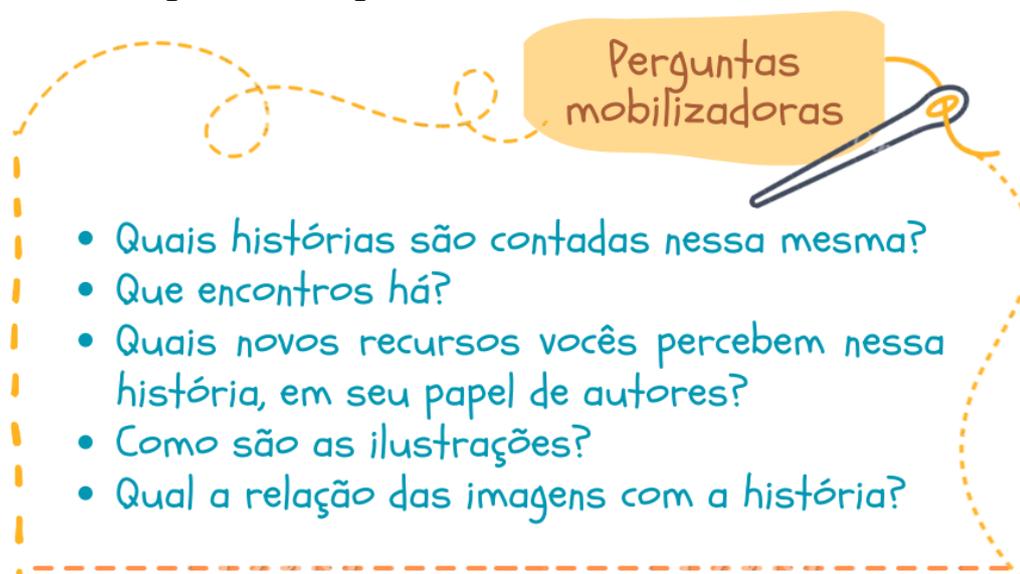
Para iniciar essa apresentação de lobos, levando à discussão as famosas personagens, o primeiro momento do ateliê foi iniciado com uma conversa repleta de lembranças, histórias e memórias sobre o icônico personagem. Em conjunto, as crianças conversaram sobre os paratextos título e capa, fazendo suposições e relembando o que permeia o imaginário em relação à figura do lobo. Diferente da dinâmica do ateliê dedicado à obra anterior, a leitura de *Procura-se Lobo* foi realizada logo no início, após a conversa e exploração inicial dos paratextos citados, buscando diversificar a abordagem da leitura e acolher as diferentes possibilidades de exploração.

Criando uma dinâmica distinta, a leitura do livro foi, nesse ateliê, realizada até um determinado ponto, trabalhando com a ideia de incompletude, de suposições e sequência. Ao chegar na parte da história que cita o Lobo em pele de cordeiro, tendo passado pelas referências de algumas narrativas existentes, a leitura foi interrompida e os candidatos de Manuel Lobo pararam de aparecer, suas cartas, partes da história, pararam de ser lidas, bem como as respostas do protagonista a cada uma delas foi omitida.

Como uma forma de explorar a criatividade junto às hipóteses, os participantes foram convidados a conversar e criar, oralmente, as representações de lobos que conheciam e que poderiam ainda aparecer na história, considerando, também, a revisão dos que já apareceram e o conhecimento ou não sobre eles. Após, foi aberto

um espaço para que fossem compartilhadas as ideias. Foram utilizadas algumas questões na mediação:

Figura 35 - Perguntas mobilizadoras: *Procura-se Lobo*



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024)

Como forma de adensar a discussão, foram observadas, em conjunto, as partes internas da capa e contracapa, paratexto de destaque que guarda informações sobre a personagem Lobo e as sua representação em narrativas diversas.

Como pode ser visualizado na Figura 36, a seguir, há imagens em formato de páginas de jornal que são os títulos e pequenos resumos das histórias das quais os Lobos da narrativa de Ana Maria Machado são oriundos, os textos que dão vida à intertextualidade dessa obra. Esse detalhe foi muito importante e comentado pelas crianças que ficaram curiosas sobre as histórias e buscaram associações com o que conheciam ou não, fazendo suposições sobre como essas apareceram ou apareceriam no enredo.

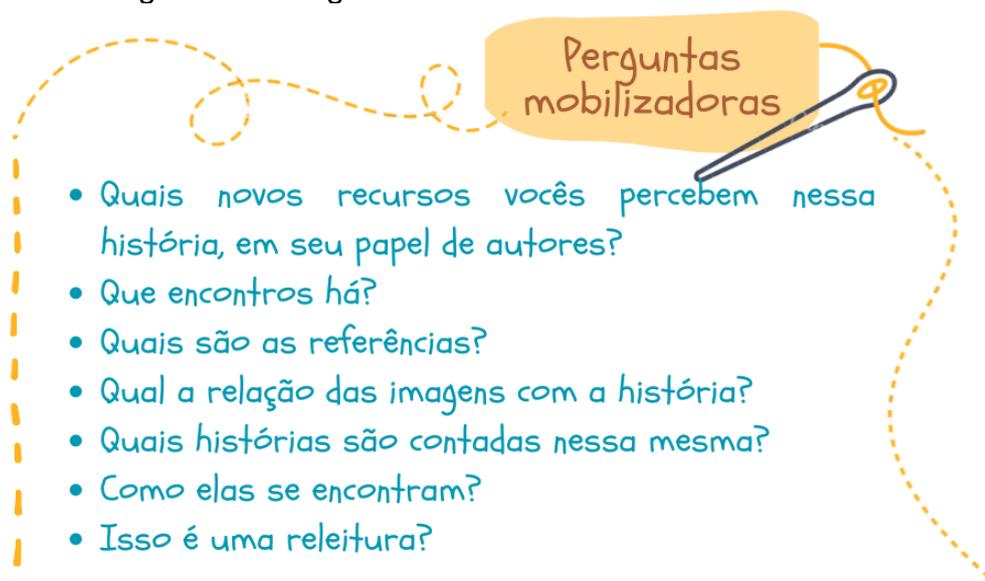
Figura 36 - Contracapa *Procura-se Lobo*

Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Sem finalizar a leitura da obra, o encerramento desse primeiro momento contou com o convite para que as crianças buscassem mais informações sobre os lobos que conheceram e, ainda, começassem a pensar em quais linhas poderiam desenrolar, e enrolar, em uma nova escritura que surgisse a partir da inspiração da obra. *Quais personagens poderiam se encontrar em uma escritura e de que forma? Quais linhas poderiam ser escolhidas para dar vida ao novo tecer?* Foram as questões que reverberaram do primeiro momento desse ateliê.

No segundo momento, foi realizada a retomada da parte lida, bem como as discussões tecidas sobre ela. Em conjunto, as crianças lembraram pontos como: *Quem é o lobo? Quais lobos vocês conhecem? Como é um lobo?* e na sequência foi concluída a leitura da narrativa, explorada a **intertextualidade** presente no enredo. Foram retomadas as cartas escritas pelas personagens e as suas dicas que levam para os textos externos estabelecendo uma relação intertextual. Com a leitura concluída, a turma iniciou uma conversa a fim de ampliar as linhas de compreensão, expor ideias e discutir pontos de opiniões:

Figura 37 - Perguntas mobilizadoras - intertextualidade



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

As crianças levaram personagens e histórias de conhecimento prévio que, desde o encontro anterior, haviam cogitado convidar para fazer parte de suas escrituras. Em meio a essas opções, surgiram personagens como Chapeuzinho Vermelho, Cachinhos Dourados, João e Maria, demonstrando a associação inicial da maioria dos participantes com os clássicos. É possível que a presença do Lobo na obra propositora, personagem comumente atrelado aos contos clássicos, tenha influenciado essa associação e a opção por levar para as escrituras personagens pertencentes aos também contos clássicos. Isso demonstra como as crianças estão atentas aos detalhes e como reverberam as experiências de leitura em suas criações. Vale destacar que, mesmo que essa tenha sido a característica mais geral da turma, houve alguns participantes que envolveram em suas propostas iniciais personagens mais inusitados, como de desenhos animados e, também, de autoria própria, ou seja, que estavam em suas próprias escrituras anteriores. O momento de *escrever*, convidou as personagens e alinhavou as chegadas aos seus enredos, sendo iniciado neste momento e concluído no que se seguiu, quando, também, os autores foram convidados a compartilhar as suas criações.

4.7 ESPAÇOS PARA TECER - ADICIONAIS

Como confirmamos ao longo da realização dos ateliês, as crianças têm grande potencial criativo (Gusso; Dalla-Bona, 2014). Por tal, propor espaços para que sejam

leitores e, além disso, autores, para que se expressem e criem suas escrituras, tendo as suas ideias validadas e acolhidas, foi o fio condutor dos ateliês. Seguindo a concepção do professor pesquisador como mediador, como aquele que auxilia e propõe ações que possibilitem experiências, apostamos no potencial dos participantes e buscamos fazer do espaço escolar um espaço propositor capaz de contribuir para a educação estética e para a autonomia das crianças. Consideramos que “espaços propositores são aqueles que são potencializadores de experiências estéticas, que promovem relações e interações entre obra e público, que ampliam as possibilidades de se criar e ressignificar a arte” (Neitzel; Piske; Hentchen, 2023, p. 2).

Nesse ponto, a oportunidade para que assumam postura criativa, sendo, expressivos, atentos, toma forma nas ações coletivas, individuais e que se expandem do mundo e para o mundo. Com a obra no centro dos ateliês e uma grande vertente de possibilidades a partir da estesia vivida com as propostas, consideramos, também, as sugestões das crianças que foram surgindo. Uma das ideias das crianças ao longo dos ateliês foi a iniciativa de construir livros individuais, de forma artesanal, com as suas escrituras. Essa ideia foi acolhida e as crianças foram incentivadas a criar seus livros, como sugeriram. Ainda, integrando mais uma proposta da turma, foi construída uma caixa para receber esses exemplares e possibilitar que os colegas tivessem acesso a eles durante as aulas. Para dar conta disso, foram acrescentados os Espaços para tecer - adicionais à programação do projeto. A descrição geral desses momentos pode ser acessada no *QR Code* a seguir:



https://drive.google.com/file/d/1t9I-XZoEChDilQt9O29hP_kYtGfQ87_X/view?usp=drive_link

Esses momentos adicionais foram utilizados, também, para acolher a proposta sugerida ainda no início do projeto de construir uma coletânea de escrituras para guardar os enredos tecidos no projeto. Assim, os Espaços para tecer adicionais serviram para organização, sendo dedicados para três fins: a) a organização dos

materiais e transposição das escrituras para além dos cadernos, construindo os livros para compor uma caixa de leitura compartilhada; b) o ajuste das escrituras que decidiram expor na coletânea; c) a exploração extra da obra *Abecedário poético das frutas*, uma solicitação apresentada pela turma ao longo dos ateliês para conhecerem poemas ainda não lidos.

4.8 ENCONTRO DE FINALIZAÇÃO E ENCERRAMENTO

A conclusão das atividades do projeto foi realizada no encontro de finalização e no encerramento. No primeiro deles, o espaço foi dedicado para a construção das caixas de tesouros do projeto, pensadas ao longo dos ateliês e considerando o envolvimento dos participantes de forma direta, o que se relaciona com a metodologia da pesquisa. Afinal, essa ela pressupõe que “[...] os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (Thiollent, 2006, p. 21). Seguindo os pressupostos metodológicos, os ateliês, como esclarecido ao longo da descrição, foram sendo construídos com base nas observações das necessidades, curiosidades e vontades das crianças participantes. Além disso, consideramos a avaliação das ações propostas em cada um e, principalmente, a organização à luz das potencialidades de cada livro.

A Caixa de tesouros *Escretecendo* foi planejada para ser o lugar em que os participantes receberiam a coletânea de escrituras da turma. Foi construída de forma manual, com pintura de acordo com a escolha das crianças pela cor, bem como com detalhes que foram acrescentados com os recursos que cada um escolheu para representar o vivido durante e pelo projeto *Escretecendo*. Os participantes foram convidados, no **Encontro de Finalização**, a compor a caixa de acordo com as suas percepções sobre os ateliês, palavras, frases, trechos de histórias, sensações, imagens, cores, etc. Essa atividade levou em conta, mais uma vez, a criação de espaços para que as crianças pudessem expressar-se criativamente e estabelecer relações artísticas com as leituras. Os objetos propositores dos ateliês, as obras literárias, estavam disponíveis junto aos materiais diversos que foram disponibilizados, para sensibilizar a ação. Os diários de leitura, bem como os cadernos de escrituras foram utilizados para a retomada das experiências. Na sequência, são expostos alguns registros do momento:

Figura 38 - Encontro de finalização



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

As expressões das crianças evidenciaram o entendimento das capacidades artísticas da literatura, da liberdade em brincar com as palavras e de sentir o que leram e escrituraram. O momento foi, ainda, dedicado à construção pessoal de um relato sobre o projeto *Escritecendo*. Cada um pôde escolher como se expressar, utilizando a escritura, imagens ou outras formas que lhes parecessem ideais.

Figura 39 - Construção pessoal de relato sobre o projeto *Escretecendo*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

O momento de compartilhar esses relatos demonstrou, dentre tantos sentimentos, a sensibilização pela literatura e evidenciou a sua capacidade humanizadora (Candido, 2011). Com relatos associados a imagens, desenhos, palavras e elementos, por escrituras em poemas e narrativas, as crianças falaram sobre o *Escretecendo*, sobre *escretecer*, *tecer*, *brincar*.

Para o **Encerramento** do projeto, a coletânea com as escrituras dos autores foi entregue. As histórias foram escolhidas por cada criança, revisadas e digitadas de acordo com o desejo de cada um. Compreendemos, a partir de Neitzel e Ramos (2022), que a leitura do literário é uma experiência artística e, assim, é uma criação humana. Assim, reiteramos a necessidade de privilegiar a experiência de interação com os elementos estéticos que dão vida ao livro literário. Considerando o exposto nas proposições de todos os ateliês, buscamos viabilizar a interação com a literatura a partir da emoção, utilizando a sensibilidade, a intuição e ultrapassando os limites da interpretação dos signos linguísticos estritamente pela razão.

Adotando a postura mediadora, buscamos que as crianças experienciassem a arte por diversas rotas de sentidos, seja ouvindo os sons que a obra emite, vendo as linhas, os caminhos e as cores, testando e sentindo a maciez ou a aspereza de cada detalhes, ou, ainda, os perfumes que envolvem as personagens, as tensões, os cenários e que, em um conjunto bem orquestrado, nos levam para além do dito. Seguindo essa ideia e ouvindo as solicitações dos participantes, considerando a compreensão de uma pesquisa *com* crianças, atendemos à demanda da construção

de uma coletânea com as escrituras. Como esclarecido, cada autor pode escolher quais de suas criações iriam compor o conjunto, de acordo com critérios próprios, e, a partir dessa escolha, realizar os ajustes, a revisão, após a contribuição da comunidade de leitores da turma, e a edição do texto.

No início do projeto, ainda no ateliê de apresentação, as crianças sugeriram essa ação e demonstraram desejo por realizar algo próximo a uma sessão de autógrafos. Como uma marca para o encerramento do projeto, em conjunto, foi organizado o encerramento com a entrega da coletânea de escrituras. A imagem a seguir é um registro desse dia, onde pode ser observado o grupo de autores, a comunidade, junto às suas caixas de tesouros, construídas com as marcas de expressões representativas das experiências do projeto, e a coletânea de escrituras que foi entregue a cada um deles:

Figura 40 – Encerramento: entrega da coletânea de escrituras



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Na organização da coletânea, tal como ao longo da construção das escrituras, não focamos na correção, mas sim na criação, de modo que os ajustes foram realizados a partir dos compartilhamentos com a comunidade de autores, sem correções detalhadas de cada texto. O arquivo gerado¹⁶, mesmo sem fins de análise, pode ser acessado pelo *QR Code*:

¹⁶ No arquivo disponível não consta a autoria de todas as escrituras, sendo mantidos apenas os nomes fictícios dos autores cujos textos foram investigados na análise deste estudo. As escrituras apresentadas foram selecionadas por cada autor para compor a coletânea da turma, sendo, em geral, definidas duas escrituras por cada criança. Assim, nem todos os textos apresentados nas análises constam neste documento.



<https://drive.google.com/file/d/1WlznFqt61h7zS7HrCKiYsX-VXwAviVUN/view?usp=sharing>

Para a organização dos momentos dos ateliês, buscamos manter centralidade da obra literária como arte e, com isso, de concepções como as de Ramos e Panozzo (2011), que definem o processo de mediação de leitura como uma ação intencional do mediador, como rotas que contribuam para a exploração das entrelinhas. Reafirmamos, nesse sentido, que a leitura do mundo está diretamente associada ao ler a obra, tal como pela leitura da obra lê-se o mundo. Trata-se, de promover espaço para que ocorra a leitura e a estesia por ela, que se ampliem as rotas de fuga da realidade e, ao mesmo tempo, com a realidade, para transformar e formar o ser, o conhecimento sensível do mundo e de tudo o que nos cerca.

Com essas concepções, e após explorar os ateliês, passamos à exploração das escrituras criadas ao longo deles. No próximo capítulo, discutiremos acerca de algumas escrituras dos autores do projeto *Escritecendo*, buscando pistas de literariedade, destacando as reverberações da leitura e das experiências vividas nos ateliês.



ESCRITECER: LINHAS E ENCONTROS (ESCRITURAS)



Com palavras
se constroem
as passagens secretas,
a saída do labirinto,
as chaves que abrem
portas e janelas
quando o ar é rarefeito:
“abra-te sésamo”
e a caverna se abriu.
[...]
Roseana Murray (2021, p. 27)

“Abra-te sésamo” e o novo se abriu! Roseana Murray (2021) nos inspira à busca por frescor em meio ao ar rarefeito da realidade que nos sufoca, presenteando-nos com um exemplo de brisa leve, com poesia. Com a caverna aberta e a respiração retomada, seguimos por rotas alternativas e por passagens secretas da arte, dos sentidos e dos sentimentos. É assim que, tocados pela força das palavras e conscientes de seu poder para construir, criar e tecer, sonhos e realidades, iniciamos este capítulo.

As escrituras criadas no âmbito dos ateliês do projeto *Escretecendo* são o centro dessa discussão. Temos como base os pressupostos de Barthes (2007), considerando a escritura como o viés artístico da escrita, literatura, levando em conta, também, as contribuições de Tauveron (2014) em relação ao conceito de Aluno-autor. Retomamos, no tecer dessa discussão, conceitos pertinentes a sua realização, buscando os fios das escrituras das crianças para cerzir à teoria e aos novos horizontes. Assim, discutimos as reverberações das experiências de leituras literárias nas criações, os rastros de literariedade que surgem nas tessituras.

5.1 DAS LINHAS PARA CERZIR

As palavras constroem, desafiam, proliferam. Crescem em nós e entre todos, modificando-se a cada vez que são proferidas, mudando seu entorno e carregando um mar inteiro de vidas, de vindas. Como abordado, a linguagem é eminentemente social, sendo ela a expressão do poder ao qual todos somos submetidos. A experiência literária enriquece os leitores e amplia os horizontes, sendo uma forma de trapaça ao autoritarismo da língua. Há nela uma força libertária que não depende de uma pessoa civil, do engajamento político de quem escreve ou do conteúdo de sua obra, mas, sim, advém “[...] do trabalho de deslocamento que ele exerce sobre a língua” (Barthes, 2007, p. 16).

O ato de *escrever*, como propomos, é pautado na percepção de que, mais do que palavras sequenciais, o texto escritura se forma pela ligação de fios e pontos por um trabalho artístico, sensível, com a língua. Tivemos o objetivo de promover a criação de escrituras, de textos tecidos pelo viés literário e que, livres, guardassem pontos de criatividade e euforia em suas linhas. A partir da *pesquisa-ação*, construímos, neste capítulo, uma exploração descritivo-reflexiva das escrituras, considerando a natureza artística da obra literária que foi objeto propositor de cada um dos ateliês e o amparo teórico exposto. Pensando na contribuição da literatura para o desenvolvimento da criatividade, criticidade e sensibilidade das crianças, a análise baseia-se, não em uma metodologia *a priori*, mas em um percurso que busca expor, explorar e refletir sobre as marcas de literariedade das escrituras, tendo em vista as singularidades dos livros que as inspiraram e compreendendo que cada um apresenta uma construção própria e que diversos rastros podem ou não ser perseguidos pelos leitores. Afinal,

[...] na escritura múltipla, [...] tudo está para ser deslindado, mas nada para ser decifrado; [...] não há fundo; o espaço da escritura deve ser percorrido, e não penetrado; a escritura propõe sentido sem parar, mas é sempre para evaporá-lo [...] (Barthes, 2004, p. 63).

Percorrer as escrituras propõe uma imensidão de fios que podem ser entrelaçados, com sentidos múltiplos e que são constantemente modificados por cada um que os encontra. Múltipla, ela é singular a cada encontro e, por isso, os ateliês levaram em conta as singularidades de cada obra e buscaram ser espaço para a experiência das crianças e não para uma análise pré-definida de cada livro. Da mesma forma, o processo de exploração das escrituras considerou as particularidades, os

rastros de literariedade reverberados nas tessituras de forma individual e os encontros entre eles, mas sem limitar as possibilidades de deslindamento de cada texto.

Para definir o escopo da análise, utilizamos alguns critérios que nos auxiliaram a chegar ao total de 10 participantes cujas escrituras foram exploradas. O primeiro selecionou as escrituras resultantes de ateliês cujo objeto propositor fosse uma obra **narrativa**. Essas representaram um total de três livros: *Um sonho feito de linhas*, de Ana Carolina Carvalho; *O rei Tristês e a orquestra Monstrês*, de Cecília França; e *Procura-se Lobo*, de Ana Maria Machado. Apesar dessa definição, as obras *Abecedário [poético] das frutas*, de Roseana Murray, e *O rio*, de Bartolomeu Campos de Queirós, respectivamente, poemas e poema narrativo, que geraram escrituras de poemas, foram consideradas para exemplos específicos na análise, visto que os ateliês que as tiveram como objeto propositor foram importantes para a realização dos que os seguiram. Para afunilar o recorte de autores, levamos em conta a participação das crianças em todos os 5 ateliês com, pelo menos, 90% de presença no total de momentos que os compuseram (17 = 15 momentos previstos + 2 adicionais), ou seja, 15 dentre os 17 encontros que compuseram os ateliês, além da realização de, no mínimo, três escrituras das cinco propostas com base nas obras literárias propositoras. Levamos em conta a participação na maioria das propostas por partirmos da ideia da tessitura dos ateliês como uma construção ao longo do projeto que funciona como uma jornada, um percurso desenvolvido com o tempo, o que incide sobre a necessidade de uma continuidade da presença

A partir dessas definições, apresentamos, na sequência, as análises tecidas com base nas escrituras criadas nos ateliês do projeto, em que, como nos inspiraram Dalla-Bona, Vargas e Silva (2017, p. 241) “a escrita esteve a serviço da elaboração do pensamento, da troca de opiniões, da interrogação do texto literário [...]”. São desenvolvidos três subcapítulos de análise, tendo como eixo os títulos das obras propositoras. Dentro de cada um investigamos as marcas de literariedade que se destacaram reverberando nas escrituras a partir das leituras e experiências dos ateliês. Considerando a proposta desta investigação, destacamos na análise os elementos que representam **pontos de literariedade nas escrituras** das crianças sem, necessariamente, discutir o enredo e a construção da unidade do texto de forma integral. Nossa atenção é focada na presença da criatividade para a construção da escritura com **elementos que a tornem literária, artística**, ou seja, que demonstrem

a subversão da língua e a sua teatralização, com reverberações da leitura literária dos objetos propositores.

5.1 UM SONHO FEITO DE LINHAS E A CIDADE DE SILÊNCIOS

Os detalhes criados com a **descrição dos cenários** e com a sugestão da ideia dos fios, das linhas, que cruzam todo o enredo e se entrelaçam à **metáfora do tecer** (*escrever*) que permeia o projeto, destacam-se na obra *Um sonho feito de linhas*, de Ana Carolina Carvalho. Os bordados foram centro de discussões sensíveis sobre as linhas que tornam possível alinhar a vida e os nossos encontros, as histórias que construímos e as personagens que criamos.

Na cidade “cheia de silêncios”, como descreve o narrador, a menina que sonha também cria histórias repletas de imaginação e convida para a exploração dos espaços, das personagens e das relações que podem ser estabelecidas entre eles. Foram dedicados à exploração dessa obra os três momentos constituintes do 3º ateliê do Projeto *Escrecendo* e mais um momento adicional, ao longo dos quais as crianças puderam interagir de forma criativa com o objeto propositor.

Neste tópico, partimos das escrituras de dez crianças inspiradas no livro *Um sonho feito de linhas*, nas quais, seguindo a proposta de análise, buscamos traços de literariedade que reverberam da experiência de leitura da obra literária. A partir dessas escrituras, discutiremos **pistas de literariedade** percebidas na **caracterização do ambiente** com **sensações** que envolvem **sentidos**, além do uso, criação, da **metáfora das linhas**. Com isso, é observada a marcante **teatralização da língua** (Barthes, 2007), como um dos elementos centrais na escritura das crianças.

O Quadro 5 apresenta os autores das escrituras analisadas neste tópico, bem como os títulos de suas narrativas:

Quadro 5 - Autores e escrituras 1

Autor(a)	Título da escritura
Bella	<i>Uma aventura de linhas</i>
Brenda	<i>A menina e o cachorro</i>
Isabele	<i>A menina e suas linhas</i>
Laura	<i>A história das linhas de Aline e de sua avó Lurdes</i>
Lorenzo	<i>O violão de Amanda</i>
Malu	<i>A menina em busca das cores</i>
Matheus	<i>A fazenda de Ricardo</i>
Olívia	<i>A cidade da festança e a cidade do Silêncio: O tesouro lnhado</i>
Pietro	<i>O reino do silêncio</i>
Sofia	<i>Felícia e seu amigo</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A proposta de organização inicial dessas escrituras se destacou por vincular a ideia do projeto à história e à necessidade de linhas que conduzam a novas escrituras. A **metáfora do tecer** que perpassa o projeto, considerando o tecer como um ato de entrelaçar criativamente fios diversos, foi posta em prática na criação de uma linha de narrativa para as escrituras que cada criança iria construir, ou seja, de um fio condutor para as suas histórias, pela organização geral de um esboço que serviu como base para a escrita. Além disso, as linhas que compõem o enredo da obra lida integram essa atividade, de modo que as crianças estabeleceram relações sensíveis entre os bordados da história da menina cheia de sonhos e que vivia em uma cidade cheia de silêncios, com as linhas do projeto e as linhas de suas próprias histórias.

Essa utilização da 'linha central da história' nas escrituras apresentou resultados que demonstram a reverberação da **metáfora das linhas** presentes ao longo do projeto e que também fez parte do enredo da obra em questão. Percebemos a representatividade dessa figura de linguagem nas criações, sendo as linhas adotadas para a construção de metáforas com significados variados, representando sentimentos, compreensões a respeito da vida, dos sonhos e momentos. Alguns sentidos se aproximaram dos utilizados previamente na história lida e no projeto, outros não. Por exemplo, encontramos a utilização de metáforas como "linha da vida" e "linhas embaralhadas".

Percorrendo a escritura da primeira autora, Bella (2023), encontramos traços de literariedade que são congruentes com o que pontuam Gusso e Dalla-Bona (2014) sobre o potencial das crianças criarem efeitos em suas produções deixando lacunas para serem exploradas pelos leitores e construindo enredos ricos em sensações, capazes de provocar suspense e surpresas, de exigir participação ativa daquele que o lê. Como exemplo disso, e do efeito citado, observamos que Bella utiliza a linha ao longo de sua escritura como forma de falar sobre o personagem, representar como ela está se sentindo, agindo, e para marcar acontecimentos. Ela brinca com as palavras criando expressões para demonstrar, de forma sensível, confusão, fazendo uso de uma **metáfora**: ‘Sou muito nova para **cortarem a minha linha!** [...] Ok, acho que ele se **enrolou na linha dele...**’ (Bella, 2023). A primeira citação está inserida em um contexto no qual a personagem está em uma situação perigosa e a metáfora criada sugere a linha com o sentido de vida, aliando o ato de cortá-la ao findar dessa existência. Já no segundo momento, o trecho expressa a observação da personagem principal sobre a confusão sentida em relação à fala de outra personagem do enredo, cuja informação fornecida não foi compreendida pela protagonista por se tratar de um tipo de enigma (o que será explorado mais adiante).

Outro elemento de destaque nas escrituras das crianças é a **caracterização do espaço** de suas escrituras, possibilitando ao leitor sentir detalhes do enredo. Bella em suas linhas, por exemplo, constrói cenas a partir de **sensações que envolvem os sentidos** como o paladar, descrevendo como doces ou azedos os lugares que fazem parte de suas narrativas. Essa descrição dos espaços e das personagens vai sendo alterada, adaptada, ao longo do enredo, seguindo o rumo da história. A autora utiliza recursos como as figuras de linguagem e a sensibilidade para gerar efeitos artísticos. Como vemos no trecho destacado, há **marcas de literariedade** na construção do espaço e das personagens, sendo o primeiro desenvolvido de acordo com o enredo e recebendo características que ampliam as possibilidades de sentido de acordo com a leitura. Essa descrição e construção do espaço da história inicia com a caracterização de um lugar “doce”, chamado Reino Batata Doce, um lugar em que “**todos são alegres e doces, até as árvores**” (Bella, 2023), mas é alterada até chegar a esse novo cenário, acompanhando a trajetória das personagens. A personagem é descrita como uma menina que é “doce doce que poderia ser a cobertura de um bolo”, que mora em uma

“Casa feita de torta”. No início da narrativa, ela decide ir em busca de uma “Casa de nuvens”, que ficava na “montanha mais azeda do reino” (Bella, 2023).

A **teatralização da língua**, observada nesses detalhes, segue em pontos como na descrição de uma “mulher de cabelos que muda de cor e olhos de extrema saudade, com um sorriso pateta e estranho” e de “um prédio triste e frio como um sorvete” com “muitas lágrimas vindo das janelas”, em um “lugar frio e sombrio” (Bella, 2023) em que só havia a personagem e seu gato, o que possibilita sensações como a de medo, solidão ou abandono. Em determinado momento da narrativa, ao avistarem um lugar chamado Montanha Azeda, a menina e seu gato, que “não estavam bem naquele lugar” (o lugar em que se encontravam sozinhos, próximos ao prédio triste), começaram a correr para lá, mas “a visão da menina estava ficando estranha e borrada, e... Bum!” (Bella, 2023), na verdade era tudo um sonho! Nesse ponto, surge a ideia de sonhos relacionada ao tecer, ao costurar, ao bordar, de modo que a autora traz a linha do sonho junto à linha da escritura para construir o desfecho de sua história relacionando com os sonhos, reverberando as relações estabelecidas com a obra. Assim, é construída uma relação com o sonhar atribuindo um sentido diferente do que está presente na história de Ana Carolina Carvalho.

Esses rastros de literariedade podem ser relacionados à representatividade do encontro com obras literárias que são, além de escritas, textos artísticos e que possuem **força de representação**, o que é uma característica potente da literatura. A **liberdade da linguagem literária** é um destaque, pode ser observada na obra lida e repercutindo nas escrituras dos autores. Confirmamos a grandiosidade e a diversidade da linguagem literária lembrando que dentro de um mesmo idioma pode haver várias línguas (Barthes, 2007) e que, por isso, na escritura há a obrigatoriedade de utilizá-la de uma forma única. Essa ética da linguagem literária precisa ser afirmada porque é frequentemente contestada. Segundo o estudioso, ela é um luxo que as sociedades deveriam proporcionar aos cidadãos, com tantas linguagens quantos desejos houvesse, sendo, talvez, uma proposta utópica, já que nenhuma sociedade está pronta para admitir que há vários desejos. Ainda assim, apesar de ser um desejo muitas vezes censurado em lugares como a escola, buscamos meios para que, no desenvolvimento das crianças como autores, fosse oportunizado, fomentado e valorizado o caminho pelo imaginário e pela criatividade, de modo a ampliar os

encontros literários e as possibilidades de reverberarem as descobertas em as suas escrituras.

Observamos nos exemplos a representação da **capacidade criativa** das crianças, partindo da compreensão de que elas podem escrever literatura (Gusso; Dalla-Bona, 2013), considerando a singularidade da linguagem de viés literário. Temos marcas da **teatralização da língua** (Barthes, 2007), que criam novas formas de dizer. Encontramos exemplo disso na escritura de Bella, que nos presenteia com personagens criativos e espaços com caracterização sensível. Além disso, há em sua escrita uma **brincadeira com as palavras** que ultrapassa a estrutura da língua.

Em determinado momento da narrativa, quando a personagem, menina doce, buscava pela casa de nuvens, ela passa pela “Terra dos gigantes e os invertidos” (Bella, 2023), lugar em que encontra uma nova personagem, a “Árvore invertida”. Essa lhe concede uma dica sobre como chegar ao que procurava, a qual é exposta da seguinte forma: “*Cafi on gola sad setnepres!*” (Bella, 2023). Mas, afinal, o que essa frase fala na história? Qual é esse idioma? Bem, a confusão é evidenciada na própria narrativa e, nesse momento, temos a fala da personagem que, como visto, faz uso de uma **metáfora** para se expressar: “Ok, acho que ele se enrolou na linha dele...” (Bella, 2023). Enrolada em suas linhas, a personagem, Árvore invertida, deixa a menina confusa e a informação passa despercebida por ela, no entanto a nós, leitores, fica a dúvida. Nesse momento, nos é dado o espaço para interagir e agir junto à história, tirar as nossas conclusões e compreender a imensidão de possibilidades que há nisso, demonstrando a capacidade da autora de deixar **lacunas no texto** para que sejam exploradas pelos leitores (Dalla-Bona; Dalvi, 2014). Assumindo o papel de leitor, podemos estabelecer uma relação dentro do contexto da história, considerando a personagem Árvore **invertida** e a sua fala, bem como o lugar em que se encontravam no momento da narrativa, “Terra dos gigantes e os **invertidos**”. Enrolados pelas linhas do **inverter**, tal como sugere o nome do lugar e o nome da própria personagem, a sua fala também surge invertida, ou seja:

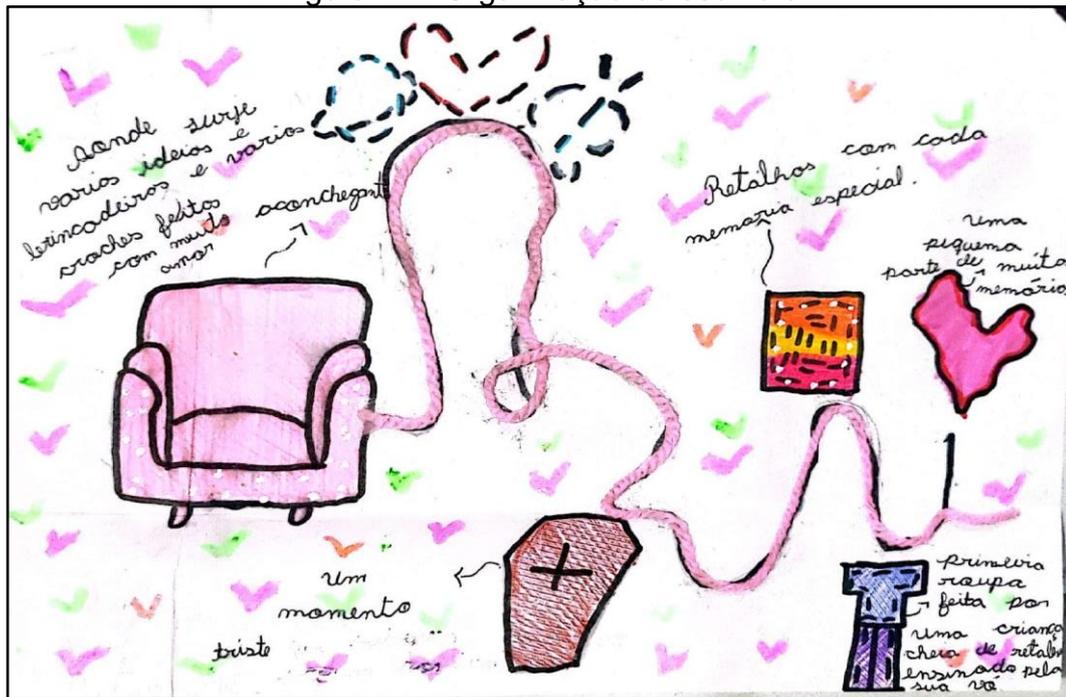
Cafi on gola sad setnepres!
Fica no lago das serpentes!

Ao olharmos a construção, percebemos o **trabalho criativo** da autora na integração dos elementos espaço, personagem e linguagem, criando marcas literárias

e utilizando a língua de forma teatral. Esses traços estão, também, nas escrituras de outros autores, como na de Laura (2023). Em sua escritura há forte presença do **elemento 'linha'** que, como na escritura anterior, estabelece relação com a obra lida, com as discussões e com o caminho percorrido no ateliê. A história traz a figura de uma avó costureira, Lourdes, cuja neta é a protagonista, Aline. Ambas gostam muito de tricotar e a relação delas é, conforme inferências a partir dos espaços deixados para a ação leitora na narrativa, atravessada por linhas e pela costura que surgem como marcas de carinho e cumplicidade entre elas.

Logo no início entendemos as personagens e o que as une, a costura, junto ao espaço que as acolhe, uma poltrona: “[...] adoravam sentar em uma linda poltrona, em dias de frio para tricotar e conversar. Até que teve um dia que as duas resolveram fazer alguns crochês e retalhos.” (Laura, 2023). A cena pode sugerir aconchego, acolhimento, de modo que utiliza elementos como a poltrona e o estarem juntas (as personagens) realizando uma atividade prazerosa, em contraponto ao dia frio. A atividade delas se torna o centro da história que apresenta alguns dos elementos que foram bordados por elas, como borboletas e planetas, e conta sobre o processo de aprendizagem da menina sobre a costura. Mesmo que de forma breve, na narrativa observamos que o **aprender a costurar** está associado ao carinho entre as duas mulheres, relacionando-se diretamente aos **'fios'** que são o eixo central da história. Essa ideia compõe a organização da escritura, o esquema criado previamente, quando Laura descreve detalhes sobre a citação de retalhos, a intenção da presença da poltrona no enredo, bem como do momento de perda e a criação da roupa a partir dos ensinamentos:

Figura 41 - Organização de escritura



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

A linha é como uma **metáfora** sensível que surge no momento da morte da avó (é justificado que a avó estava doente e a menina costurava com ela para animá-la), com a seguinte fala proferida pelo médico: “Olha, eu tenho uma péssima notícia... no corpo de sua avó acabou a linha e ela virou um dos bordados que ela fez...” (Laura, 2023). Mais uma vez, a **metáfora da linha** relaciona-se ao sentido da vida, abordando de forma sensível a temática da morte. Compreendemos que o que caracteriza a literatura não é a temática, mas, sim, o **trabalho com a língua**, ou seja, a forma como se constrói a escritura. Destacamos a importância da linguagem que, ao assumir a roupagem literária, pode contribuir para a humanização, na medida que nos torna mais compreensivos e abertos para o mundo (Ramos, 2015). As relações com a literatura são ricas, ensejam o crescimento e descobertas sobre, para além do entorno e sobre diversas temáticas. A literatura contempla a capacidade de gerar possibilidades de representação e de identificação e, com isso, de pertencimento, com base em diversos enredos, visto que o:

[...] tema da Literatura é o ser humano e sua vida, suas relações com o Outro, seus conflitos, suas incertezas, seus medos. Em todos os momentos da vida, convivemos com dúvidas e, na infância, pelo intenso processo de adaptação que a criança sofre para se ajustar ao meio social onde vive, a interação com conflitos de personagens ficcionais é ainda mais significativo (Ramos, 2010, p. 21).

Nesse sentido, a abordagem de temáticas diversas nas escrituras, fazendo uso da linguagem em uma roupagem literária, reafirma a ampliação de horizontes e humanização do fazer literário. As marcas de literariedade, resquícios do literário, são perceptíveis na abordagem do real e no trabalho artístico com a língua. Os retalhos são citados no início da narrativa, quando as personagens costuravam juntas, e voltam a ser lembradas no final a partir dos ensinamentos da avó. Essa relação cita o retalho destacado no esquema como “memória especial”, uma pequena parte que se faz presente no início e no fim da narrativa.

Para finalizar sua escritura, a autora cria uma reflexão a partir da voz de Aline, protagonista, como uma lembrança dos ensinamentos da avó, apresentada no discurso para encerrar o enredo após a menina ter aprendido a customizar roupas inspirada pela personagem de Lourdes (avó):

Sempre o que nós aprendemos tem que ter início, meio e fim. Igual a um texto, porque primeiro nós damos a introdução, depois fazemos os detalhes e no final damos um ponto de acabamento. Assim é também a Vida (Laura, 2023).

As linhas seguem inspirando até o último parágrafo da escritura de Laura, com a citação de ponto de acabamento e significando a compreensão sobre a construção de um texto, tal qual a vida, reverberando a leitura da obra de Ana Carolina Carvalho, objeto propositor do ateliê.

A literatura assume muitos saberes, é enciclopédica, ela “é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real” e, em si, movimenta todos os saberes, fazendo-os girar, “não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (Barthes, 2007, p. 18). Percebemos isso quando os autores levam para as suas escrituras traços de suas realidades, de seus saberes, de forma sensível, fazendo uso de elementos artísticos para integrá-los aos seus enredos. Temas sensíveis como o citado, por exemplo, são tratados de forma delicada e criativa dentro das escrituras.

Outra autora que leva para a sua escritura o elemento ‘linha’ é Isabele. Ela constrói uma metáfora com os retalhos, tendo semelhanças com a ideia de Laura. Em sua escritura denominada “A menina e suas linhas”, há a presença de personagens semelhantes às que fazem parte da história de Laura, uma menina, Nicole, e sua avó, Ana, a qual também costura e chama atenção da menina que demonstra o desejo em aprender. A personagem costura “colchas de retalhos de pessoas que partiram”, com

“tecidos que as pessoas lhe deram” (Laura, 2023). O retalho como memória está presente nesse enredo, assim como no anterior, e, mais uma vez, a sensibilidade para tratar da temática da morte se faz presente. Com a partida da avó, como a autora explica, a menina decide fazer uma colcha assim como a avó fazia: “- Eu vou fazer uma colcha de retalhos igual minha vó fazia, só que dessa vez vai ser dela!”. Então: “A menina costurou todos tecidos da avó, desde o de bolinhas brancas até os de flores.” (Laura, 2023). É possível perceber a tentativa de criar, através da linguagem, **descrições artísticas** sobre os acontecimentos, desde a representação das memórias por retalhos, até a construção da colcha a partir das lembranças de cada pessoa, exercendo um trabalho de **teatralização com a língua**. Isabele busca também criar algo como uma frase de ensinamento, o que atribui à herança da avó para a neta e que surge no início e no final a narrativa: “Lembre do que eu sempre te disse: brilhe que nem um beija-flor, pense igual um beija-flor e no seu desenho bote cor!” (Laura, 2023). A tentativa de criar um **efeito poético** é perceptível pela inserção de **rimas** e de **figuras de linguagem** como a **comparação**.

Oferecer possibilidades de encontros é o ponto de partida para a escritura, já que, como vimos, ler é o caminho da inspiração, e, por tal, os ateliês propostos funcionam sobre essa concepção, partindo da leitura para a criação, mas superando a ideia de reprodução. A leitura e a escrita literária são interdependentes, sendo que “o texto da criança vai adquirindo a forma de literário na medida em que se torna fruto de um jogo complexo de criação e de invenção e não de mera imitação” (Dalla-Bona; Bufrem, 2013, p. 183). Afinal, é da experiência de leitura de literatura que se forma o aporte daquele que lê e pode criar, do autor que cria com recursos que advêm da experiência, da leitura de textos ricos esteticamente (Gusso; Dalla-Bona, 2014). Esses possibilitam a expansão da visão de mundo e refletem nas tentativas das crianças autoras, nas suas personagens, espaços e situações para que ultrapassem o óbvio, utilizando recursos como figuras de linguagem, elementos sensíveis, enigmas, frases de efeito que resultam do trabalho artístico inspirado na leitura e nas ações a partir do objeto propositor, a obra literária. Nessa perspectiva, observamos que as ligações com tecidos, costuras e linhas nas escrituras remete à leitura da obra central desses ateliês, o que confirma a **reverberação das leituras** na criação de novos textos.

As referências da realidade e a expansão dela surgem em situações como no exemplo a seguir. Na criação do enredo Matheus (2023) contextualiza de acordo com

as suas experiências, mas o faz de forma artística e criativa, unindo elementos que tornam sua escrita literária, como a **construção do ambiente** e a **caracterização das personagens** de forma figurada. O autor tece em suas escrituras utilizando linhas que transformam o real e unem o imaginário à vida. Ambientando a sua narrativa em uma fazenda, o autor adiciona construções criativas para descrever o ambiente, os elementos e as personagens, refletindo o que foi explorado ao longo das brincadeiras com a linguagem poética pelos poemas de Roseana Murray e que também foi constatado nas escrituras. Vejamos um exemplo, situado no parágrafo introdutório, em que são caracterizados elementos da narrativa:

[...] ele tinha um pomar de maçãs, essas maçãs não eram normais, eram as maçãs da felicidade e eram doces como um chocolate (Matheus, 2023).

[...] também tinha um celeiro com vários animais grandes e raros. A Mimososa era uma vaca cheia de flores e a Girassol era outra vaca, só que ela era feita de girassóis (Matheus, 2023).

A **roupagem literária** (Ramos, 2015) está presente nos trechos, pois há uma tentativa de atribuir características irreais, imaginárias, aos itens apresentados, de modo que, embora reais, eles recebem uma descrição artística, o que corrobora para criar lacunas que permitem aos leitores sensações utilizando a imaginação na integração de elementos naturais com irreais e reverberando o literário no texto. Na escritura de Matheus (2023), essa construção se estende à descrição do espaço, à ambientação dos cenários em que se passa a história, por exemplo, do reino ao lado da fazenda que é representado como o oposto do cenário inicial pela atribuição de cores mais escuras e características que remetem ao sombrio, como a presença de “árvores sem folhas”. Os elementos que remetem ao irreal demonstram a tentativa de exercer uma criação artística sobre a história.

Essa união entre elementos diversos da realidade e fora dela vai ao encontro da compreensão de que a literatura envolve saberes possíveis, irrealizados, além de englobar o já existente. Como defende Barthes, ela está sempre atrasada ou adiantada em relação à ciência, irradia o acontecido e ilumina o novo. Assim, observamos que “a ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa” (Barthes, 2007, p. 18). O saber mobilizado pela literatura nunca é completo ou derradeiro, ela nunca assume a postura do saber completo, nunca diz que sabe alguma coisa, mas, sim, diz que sabe de alguma coisa. Assim, é

diversa, ao invés de simplesmente utilizar a linguagem, ela a encena, ela “engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico mas dramático” (Barthes, 2007, p. 19).

A inspiração para a escritura das crianças com atenção para uma descrição mais sensível dos elementos se deu, inicialmente, através do encontro com a poesia. O vivido com os poemas, considerando o uso poético das palavras e a potência criativa desse gênero, com base na obra de Roseana Murray, teve como foco a descrição, nesse caso, das frutas. O pensar sobre as coisas e a amplitude de formas de falar sobre elas, ultrapassando a ideia de uma caracterização única, possibilitou a exploração da diversidade do *escretecer* com linhas de imaginação e da união das sensações e dos sentimentos na costura das palavras. Temos essa percepção a partir dos exemplos analisados, seja na forma como as personagens e os espaços são descritos e caracterizados ou, ainda, na maneira como a língua é utilizada, trapaceada, na criação dos textos. Nesse sentido, e complementando os exemplos, trazemos mais algumas marcas de literariedade que surgiram nas escrituras de outros autores e que se relacionam ao que destacamos sobre a **descrição e caracterização dos espaços e personagens**.

Com reverberações da leitura literária, a escritura da autora Olívia (2023) carrega marcas de **descrição artística dos espaços** adicionando a **criação de nomes** que são representativos para eles, ou seja, que expressam, como adjetivos, as principais características que lhes cabem pela **teatralização da língua**. Intitulado como “A cidade da Festança e a Cidade do Silêncio: o tesouro linhado”, a escritura ambienta as suas cenas pela **subversão da língua**, com a teatralização dela, alinhavando sensações e características para criar o espaço de desenvolvimento da narrativa. Elementos como a **‘linha’**, voltam a aparecer na escritura, atravessando como um fio condutor que liga título, espaços e personagens, de modo que temos presentes nesse enredo: O paraíso das *Arvolinhas*, a cidade *Princeslinhas*, a Floresta *Linhí*, a Montanha *Linhada*, o tesouro *Linhado*, a personagem *Nevasquentia* e o Gato *Latmia*. A história conta a busca de duas meninas, Alice e Bela, que viviam na cidade *Princeslinhas*, também conhecida como Cidade da Festança, pelo Tesouro *Linhado*. A construção dos nomes que compõem essa narrativa são o seu maior destaque, de modo que há ligação entre cada um deles com o desenvolvimento do enredo. Por

exemplo, segundo indicações do rei da história, o tesouro pode ser encontrado de acordo com a seguinte coordenada:

Ele fica no Paraíso das Arvozinhas, em cima da Montanha Linhadeira e vocês vão passar pelo Caminho Fantasmático das emoções, pela Cidade do silêncio das Bruxas, Caminho Geladço e vocês vão chegar a cidade onde o tesouro está. Vocês vão precisar passar pela floresta Linhi até chegar aonde fica o tesouro (Olívia, 2023).

A nomenclatura dos espaços representa o trajeto a ser percorrido pelas personagens e viabiliza que, pela imaginação, sejam criadas muitas possibilidades sobre como é cada um deles. Cada nome foi pensado para um fim específico, com a intenção de **caracterizar os lugares (teatralização, subversão da língua)**. A aventura inicia na Cidade Princesinhas e segue pelo caminho desenhado com as nomenclaturas, partindo do Caminho Fantasmático das emoções, em que encontram um fantasma, indo para o próximo ponto, Caminho do Silêncio das Bruxas. Pelo Caminho Geladço, encontram a personagem Nevasquentia e chegando à Floresta Linhi, avistando a montanha Linhadeira e o tesouro Linhado, que consistia em “20 linhas e uma máquina de costuras” (Olívia, 2023). A autora utiliza a nomenclatura para **teatralização da língua**, subvertendo-a, como seu principal recurso, contém marcas de literariedade nessa subversão da língua e na forma como constrói as palavras especificamente para determinado. A novidade presente nos nomes [das personagens] não se estende na construção do enredo. A força libertária do brincar com as palavras marca a **reverberação literária** na criação de Olívia.

A inspiração da cidade cheia de silêncios de *Um sonho feito de linhas* reverbera na escritura de Brenda (2023) que apresenta “uma floresta silenciosa e cheia de segredos”. Nessa reverberação, há mais um exemplo de como a leitura literária inspira e encontra espaço nos leitores. Além de aliar-se ao seu processo de descobrimento leitor, pela experiência de leitura literária os alunos podem abrir espaço para a experiência do leitor também como autor, como aquele que escreve tecendo caminhos com lacunas para o seu leitor poder interagir com o enredo. Construir a imagem de uma floresta cheia de segredos é mais convidativo e exige a presença do leitor de uma forma mais ativa do que, por exemplo, pensar sobre uma floresta sem barulhos, o que demonstra a tentativa de criar espaços para o leitor viver a história aproximando-se dela.

A ideia de liberdade relacionada à literatura respalda a interferência do leitor nos textos, visto que, ao lermos temos a chance de interferir, de ler e agir de acordo com os nossos sentidos e experiências. Quando as obras propositoras convidam os leitores a adentrar e interferir no texto e a mediação proposta em experiências como as dos ateliês intensifica esse convite, possibilitam que a liberdade generosa reverbere em suas escrituras. Afinal,

[...] a literatura é generosa demais para nós, e profundamente democrática porque nos permite ingressar em seu universo a partir de nossa particularidade, e possibilita a cada um de nós encontrar um caminho próprio entre suas palavras e imagens (Giroto, 2023, p. 369).

Da mesma forma, ao sugerir a imagem de “um dia com muitos balões no céu” (Brenda, 2023), Sofia deixa abertura para que o leitor imagine um céu diferente de acordo com as experiências distintas que carrega. A autora utilizou a expressão para situar o acontecimento central de sua escritura, identificando mais um **rastro de literariedade**. Malu (2023), por sua vez, em “A menina em busca das cores”, apresenta desde o título o estabelecimento de uma relação entre a representatividade das cores e os sentimentos, da ausência ou presença delas em relação ao sentir, as emoções. Nessa narrativa, uma menina sem cores, com seu cachorro colorido, chega a uma nova cidade e lá recebe a ajuda de seu amigo pet que, ao percebê-la triste, decide ajudá-la. Para isso, ele “passou um pouco de suas cores” (Malu, 2023), ou seja, passou-lhe alegria e bons sentimentos.

O brincar com as palavras, jogar com a língua e teatralizar, fazendo com que sejam encenadas e que tenhamos, com isso, escrituras, é um processo que exige experimentação, treino, tentativas, tempo, coragem e inspiração. Essa inspiração precisa ser literária, afinal partindo da leitura e da experiência estética ambientada pela interação com as obras, compreendemos que a exploração das estruturas adotadas em cada texto, do vocabulário utilizado, jogos construídos e da brincadeira desenrolada pelo texto, possibilita que percebam o trabalho com a língua e as possibilidades que surgem disso.

Ao rastrear resquícios desses encontros leitores nas escrituras das crianças, observamos o que entendemos a partir dos pressupostos do autor, de modo que pela leitura e experiências com a obra literária, os participantes do projeto puderam reconhecer, refletir, discutir, experiências e buscar formas de construir a partir das inspirações. A linguagem figurada, observada em muitas escrituras, é um exemplo

presente nas obras e, dentro de jogos de palavras, de construções delicadas da criatividade que convidam aqueles que leem ao imaginar. Temos diversos exemplos do sentido conotativo sendo aplicado à palavras e expressões ao longo das escrituras lidas e dos trechos expostos, como vimos, em especial nesse primeiro momento, no que se refere à caracterização dos espaços e das personagens (de forma inicial). Pietro (2023), sempre atento, é outro exemplo desse cuidado com a escrita, sendo que em seu “Reino do silêncio”, constrói a história de um menino, Miguel, que vivia em um lugar onde uma bruxa havia “roubado a alegria e a felicidade”, o que nos leva à compreensão de que se trata de um lugar triste, sem pessoas, ou seres, felizes ou alegres. Não foi necessário que Pietro nos contasse diretamente sobre a tristeza do lugar, pudemos fazer essa observação a partir da caracterização figurada que construiu.

“O violão de Amanda”, de Lorenzo (2023), mostra uma “cidade acima das nuvens”, que se chamava Cidade da Música e era lugar de morada de uma menina que amava tocar violão, Amanda. A cidade pode ser construída de diferentes formas pelo leitor e isso vai sendo trabalhado desde o início quando não há algo concreto sobre ela, mas há **pistas** que levam ao imaginar. Essas marcas, iniciais, são pontos de um caminho que pode ser desenvolvido e aprofundado, mas as consideramos exemplos de uma tentativa de sensibilizar a escrita, buscando formas de torná-la mais cuidadosa e, também, audaciosa.

O ponto de partida para a aventura narrada na escritura é a quebra do violão e a necessidade da protagonista de consertá-lo, o que a leva para uma busca por uma cola. Dentre as personagens que encontra pelo caminho e os pequenos acontecimentos que experimenta, mais uma vez se faz presente a construção de uma citação criativa que funciona como um “dizer”, como os proferidos nas primeiras escrituras exploradas. Nesse caso, o autor constrói uma “adivinha”, uma charada que a personagem precisa resolver para conseguir o utensílio que necessita para consertar seu violão, e que mais uma vez sugere a **teatralização da língua**. A pergunta, apresentada pelo guarda, defensor do castelo da Rainha, é a seguinte: “O que é, o que é... que é bordado mas sem linhas?” (Lorenzo, 2023). As **linhas** voltam a estar presentes nessa escritura e, dessa vez, de uma forma distinta, representando além da costura, a escrita, de modo que a resposta para a charada, conforme a narrativa, é “um texto”. Dentre bordados e costuras, linhas e pontos, as escrituras e

os próprios autores vão tomando forma com as suas experiências literárias, estabelecendo associações ao longo do projeto que lhes subsidiam para *escrever*.

Compreendemos que as escrituras tecidas pelos participantes a partir da obra de Ana Carolina Carvalho apresentam rastros significativos de literariedade, com descrições sensíveis, de teor poético, que costuram sentimentos junto a figuras de linguagem, como as metáforas, comparações e personificações, para a construção da descrição, principalmente, dos espaços, personagens e acontecimentos. A semelhança dos fios utilizados na construção da história *Um sonho feito de linhas* e da metáfora que permeia o projeto também ficou visível na reverberação dessa característica ao longo das escrituras. Os bordados, as costuras, as linhas diferentes foram utilizadas pelas crianças para representar momentos em suas histórias, de modo que, em seu papel de autor, conseguiram transformar o elemento linha, tão presente nas discussões, em representações sensíveis de diversas situações, conceitos e sentidos.

A necessidade de um leitor que se faça presente na leitura, que interaja e aja junto ao texto, em todas as suas lacunas, é uma característica do texto literário que abre espaço para a experiência do leitor também como autor. Compreendendo que pode fazer isso, que sua leitura literária é variável e que tem espaço para, de fato, ler, as crianças podem desenvolver a compreensão de que seus textos também podem ter espaço e capacidade para ser lidos de forma ativa por outros leitores. Com isso, vão se tornando autores na medida em que, incentivados para tal, buscam alternativas de trabalhar artisticamente em suas escritas, ampliando os espaços de leitura e tentando escrever além do dito, chegando ao viés do figurado e das marcas do literário.

5.2 O REI TRISTÊS E A ORQUESTRA MONSTRÊS: PALAVRAS E INVENÇÕES

Um convite à brincadeira surge na obra *O Rei Tristês e a Orquestra Monstrês*, de Cecília Cavalieri França, e atravessa a experiência com o objeto propositor no 4º ateliê. A obra representa um convite às crianças para a invenção, sendo a **subversão da língua** o ponto de maior destaque. Exploramos, neste tópico, as marcas de literariedade que atravessam as escrituras das crianças participantes e que reverberam de encontros criativos com a arte de teatralizar a língua e subvertê-la. Seguindo a proposta de análise, discutiremos aspectos representativos das

reverberações da leitura literária que são encontradas na **teatralização da língua** com a **caracterização das personagens** por **sensações** que envolvem **sentidos** e que se estende à caracterização dos ambientes. Também, exploraremos a **subversão da língua**, a partir da construção de **neologismos** e de algumas figuras de linguagem marcantes nas escrituras.

A base para a criação de textos literários, escrituras, é a leitura literária, o que a tornou central nos ateliês do projeto, afinal, não se pode escrever literatura sem ler literatura. A partir do encontro com textos ricos esteticamente o leitor pode se nutrir e construir repertórios para as suas escrituras. Há uma função social indireta, já que a literatura não gera apenas um novo texto, faz surgir também novos leitores e novos cidadãos, agindo sobre a sua capacidade de ver além, ampliando horizontes e fazendo com que sejam capazes de ver o mundo com outros olhos (Dalla-Bona; Bufrem, 2013, p. 181). Com isso, refletimos sobre a brincadeira com as palavras que marca a obra de Cecília França e é um aspecto que chamou a atenção das crianças no ateliê. A construção das personagens partindo da caracterização aliada ao nome de cada um, associando adjetivos à nomenclatura, e construindo novas palavras pelo neologismo, foi aspecto destacado nos momentos desde a exploração do paratexto título até a construção das escrituras. Para exemplificar a reverberação da obra, partiremos das escrituras dos mesmos autores do tópico anterior, a saber:

Quadro 6 - Autores e escrituras 2

Autor(a)	Título da escritura
Bella	<i>O novo circo</i>
Brenda	<i>Sorvelá</i>
Isabele	<i>A menina Gargatês e o menino Tristês</i>
Laura	<i>A princesa abandolitária</i>
Lorenzo	<i>O menino escuração</i>
Malu	<i>Vitória e seu tigre Grandês</i>
Matheus	<i>O rei Triste</i>
Olívia	<i>Chocolar: o reino dos chocolates</i>
Pietro	<i>A menina Alegrona e o rei Tristelão</i>
Sofia	<i>Sorvelândia</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Temos como base para a exploração os pressupostos de Barthes (2007), que defende a liberdade da linguagem literária destacando a sua grandiosidade e a existência de várias línguas dentro de um mesmo idioma. Segundo o autor, a ética da linguagem literária não limita a escritura ao uso da língua de forma invariável, sendo necessário afirmá-la porque é frequentemente contestada, de modo que: “censura-se freqüentemente o escritor, o intelectual, por não escrever a língua de “toda a gente”. Mas é bom que os homens, no interior de um mesmo idioma — para nós o francês — , tenham várias línguas” (Barthes, 2007, p. 23). Considerando a possibilidade de novos idiomas dentro de um mesmo, no sentido de criação para além do que as palavras podem objetivamente expressar, buscamos, nas escrituras, exemplos do **uso subversivo da língua**, o qual a entende para além de um instrumento, como meio de **teatralização**.

Iniciamos este percurso de análise com a escritura “O novo circo”, de Bella (2023), que é uma narrativa de suspense com espaços e personagens caracterizados por um trabalho artístico com a escrita. As **marcas de literariedade** são observadas na escritura pela **subversão da língua**, pela **brincadeira** com as palavras, utilizando recursos como o **neologismo** (inspirado pela obra propositora dos ateliês). O neologismo é um fenômeno que consiste na criação de palavras novas e a presença desse recurso nas escrituras representa a reverberação da leitura literária, visto que a narrativa propositora amplia o imaginário para a criação de palavras e instiga o brincar com a invenção. No início da escritura é apresentado o lugar em que a história se desenvolverá, o nome desse planeta é bastante curioso: *GeIzedo*. Trata-se de um lugar em que “*todos são azedos e gelados*” (Bella, 2023), o que justifica a escolha do nome: *gelado + azedo = GeIzedo*.

Há, na história, um circo que atrai a atenção das personagens. Tal como a maioria das nomenclaturas apresentadas no enredo, ele também tem um nome curioso. Remetendo ao gosto de ‘azedo’ (sendo um convite aos sentidos), *Azêmono*, caracteriza-se por ser “*VaZio como um lugar sem amor*” (Bella, 2023). Encontramos, nessa definição, o uso da comparação, uma figura de linguagem, utilizada de forma sensível ao aliar o sentimento à sua caracterização, há a tentativa de estabelecer relação entre o vazio e a ausência do sentimento de amor para caracterizar o lugar. Assim, a **teatralização da língua** tem destaque na narrativa, sendo que a construção do enredo conta com elementos criativos que o tornam atrativo e capaz de despertar

a curiosidade do leitor, bem como possibilitar experiências pelas **sensações** e **sentidos**. Observamos, ainda nesse sentido, que as personagens principais são apresentados mesclando, inclusive na ordem da apresentação, nomes comuns com inusitados e são destacadas características de suas personalidades a partir de seus cabelos:

Olya - “cabelos rosas e que brilhavam mais que o sol”.

Rafael - “cabelos gelados”, “idoso da casa” (o mais velho dos irmãos, tem 14 anos).

Anton - “cabelos cor de azedo”.

Vitória - “cabelos de fogo” (Bella, 2023).

Algumas relações podem ser estabelecidas entre as características físicas das personagens e suas ações dentro da história. Por exemplo, Rafael tem o cabelo gelado, associado à cor clara, considerando elementos como a neve, e é comparado a um idoso na relação familiar, o que pode ser associado aos cabelos brancos. Em uma situação complicada da narrativa, a menina Vitória é quem toma a frente para defender uma das crianças. De acordo com o narrador, nesse momento, ela “*vociferou*” algo. Podemos observar uma relação entre a ação dela e sua característica destacada, “cabelos de fogo”, o que pode remeter à força, ao calor subentendido do elemento fogo e ao possível temperamento da personagem.

Na leitura, podemos construir uma imagem das personagens e modificá-la conforme as informações apresentadas. Da mesma forma, como autores, as crianças levam em conta as experiências de leitura e podem utilizar recursos que lhe permitam criar personagens considerando a possibilidade de aproximar o leitor do que querem apresentar. As descrições expostas no texto são uma forma de convidar o leitor a emprestar ao personagem características físicas, emoções, ultrapassando o que de fato está escrito na narrativa (Dalla-Bona, Bufrem, 2013). A teatralização da língua, que viabiliza essa construção das personagens, ocorre também na explicação sobre o vilão da história da autora Bella (2023). Primeiramente é anunciada a voz, havendo uma descrição que utiliza a contraposição para gerar ideia de confusão e ambiguidade: “uma voz fina e grossa, como se a pessoa tivesse duas caras” (Bella, 2023). Essa caracterização é complementada pela composição física do personagem: “um homem de duas caras se deu as caras (literalmente), ele era alto, magro, pele branca, olhos de pura saudade e com dois sorrisos largos” (Bella, 2023).

Em outro momento, a autora utiliza descrições de forma simbólica para sugerir que ele estava chorando: “Construía um mar de lágrimas” (Bella, 2023). Esse recurso é inserido pela teatralização da língua, sendo uma forma de dizer além do óbvio, um convite à imaginação para que o leitor crie sua própria representação do que seria um “mar de lágrimas”. Outro elemento que pode ser associado a isso é a presença da quebra de expectativas no final da história, quando, em meio à tensão dos acontecimentos no circo misterioso, o personagem Rafael vê uma luz branca e acorda. Com esse despertar há uma surpresa para os leitores, afinal, podem entender que os acontecimentos da narrativa não passaram de um sonho. A construção desse momento não ocorre de forma direta, considera a percepção sobre a luz branca e a troca de cenário subentendida quando a criança vê a sua mãe. Não é necessário que se explique que ele estava dormindo e acordou, nem tampouco que se esclareça a ideia de que os acontecimentos anteriores fizeram parte de um sonho. As pistas sugerem essa compreensão e deixam brechas para que o leitor faça essa inferência.

A brincadeira com os sonhos surge ainda nas escrituras a partir da obra *Um sonho feito de linhas*, exploradas anteriormente, e reverbera também aqui, nas novas escrituras, com uma perspectiva distinta. Neste exemplo o sonho surge como recurso de **quebra de expectativas**, uma ruptura do suspense criado com o circo e a personagem sombria, o que pode ser relacionado à criação a partir do repertório dos autores. Talvez, as escrituras anteriormente compartilhadas pelos colegas possam ter inspirado a autora para que utilizasse a ideia de sonhos como um caminho em sua história. Afinal, como explica Vigotski (2009), há uma relação de dependência da imaginação com as experiências anteriores, as quais despertam, instigam a imaginação e, assim, a criação da qual ela é matéria prima. Segundo o autor, “é preciso uma grande reserva de experiência anterior para que desses elementos seja possível construir imagens” (Vigotski, 2009, p. 26). Com isso, entendemos que a criação de enredos, personagens, bem como o uso de todos os recursos textuais, é também atravessado pelos repertórios que cada um de nós tem e que vão se construindo no viver cotidiano. Quanto maiores e mais vastos os repertórios, mais recursos a criança será capaz de utilizar, seja no seu processo de leitura, seja na construção de escrituras, partindo do seu repertório para a criação.

As leituras reverberam nas escrituras. Exemplo disso, é a forma como outra autora, Isabele (2023), organiza alguns pontos da sua narrativa **teatralizando a**

língua para conectar o leitor à história. Em “A menina Gargatês e o menino Tristês”, o enredo é fortemente marcado pela ideia de **oposição**, sendo desenvolvido a partir de dois lados opostos e complementares que dão vida aos acontecimentos. Desde as personagens até o ambiente e as cenas são apresentados pela oposição entre o que se considera como o lado “bom” e o lado “ruim”.

A Figura 42, a seguir, expõe os termos utilizados no desenvolvimento dos lados que são a base do enredo:



A construção do espaço e dos personagens são aliadas, ou seja, cada personagem vive em um lugar que acompanha as suas características relacionadas aos sentimentos de alegria ou tristeza. A forma como isso é tecido no enredo sugere a ideia de **contraponto**, **oposição**, entre os dois lados, sendo base para o desenvolvimento da história a partir do encontro de ambas e da tentativa da menina alegre em transformar o menino triste em alguém feliz. A **teatralização** é representativa na organização, pois há a construção de um jogo pelas palavras, com as palavras, que ambienta o enredo. Ao invés de meramente dizer que a menina era alegre e o menino era triste, a autora utiliza a língua para propiciar meios de o leitor

fazer essa inferência, o que caracteriza um **trabalho artístico com a escrita**. Trata-se de uma brincadeira com as palavras que ocorre desde o início da escritura, quando as personagens são apresentadas junto aos locais em que vivem. Podemos observar, a seguir, essa oposição na construção do espaço da escritura:

Em um lugar além do mundo imaginário existia uma floresta chamada Tristes. Naquela floresta não tinha alegria, só tristeza. Era um silêncio de se dar medo! Enfim, aquela floresta era realmente o fim do mundo. Mas em uma história sempre tem o lado bom e ruim, então vamos pra o lado bom... (Isabele, 2023).

Em um lugar no mundo imaginário existia uma cidade chamada Alegres. Naquela cidade só tinha alegria não tinha tristeza, também tinha barulho dia e noite, enfim aquela cidade era realmente o começo do mundo (Isabele, 2023).

Também, podemos perceber a oposição entre as personagens:

Mas em um dia qualquer na floresta tristes nasceu um menino chamado Azedinho. Azedinho era muito chorão e escandaloso mãe do menino tentava acamar o menino, mas não tinha sucesso. No aniversário de um aninho do menino ninguém viu ou ouviu. Depois disso o menino prometeu para ele mesmo que seria azedo com todo mundo, qualquer coisa que falavam com ele, ele olhava com cara de debochado e ignorava (Isabele, 2023).

Mas também em um dia qualquer na cidade Alegres nasceu uma menina chamada Docinho. Docinho era uma menina doce, não chorava era super calma a mãe da menina só dava elogios para a menina para a filha. Quando Docinho fez um aninho todo mundo viu e ouviu que era seu aniversário, e ela ganhou um monte de coisas (Isabele, 2023).

A oposição percorre toda a narrativa, sendo a linha de condução da história que liga as personagens e possibilita o desenvolvimento do enredo até a realização do desejo da menina em tornar o menino mais alegre. O cuidado demonstrado pela autora na construção inicial da escritura é evidente, sendo possível, a partir dessa abertura sensível, que nós, leitores, façamos inferências sobre a história e compreendamos a dinâmica das personagens. Há espaço para imaginarmos as possíveis relações ambientadas pela oposição na trajetória das personagens, nos colocando de forma ativa no texto. Nessa perspectiva, temos a contribuição da literatura para potencializar a compreensão dos leitores e, de acordo com Ramos (2015), sua abertura para a sociedade, para a vida. Essa é a capacidade literária de

promover reflexões distintas sobre questões complexas, ultrapassando a abordagem convencional e puramente racional. Afinal, de forma sensível, encontramos um convite para refletir sobre duas formas de vida na escritura, duas formas diferentes de viver e de ver o mundo.

A criação da escritura, partindo das experiências de leitura nos ateliês, remete à atividade criadora mencionada por Vigotski (2009) que a coloca como parte do comportamento humano resultante das ligações que os sujeitos fazem com a memória e com as experiências prévias. De acordo com ele “[...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística [...]” (Vigotski, 2009, p. 14). Nessa perspectiva, a **criação artística** escritura busca incessantemente pôr em jogo a ação criativa das crianças partindo das leituras e das dinâmicas propostas nos ateliês. Neste caso, a ideia de oposição pode ser observada como um eco da história do Rei Tristês, branco de tanta tristeza, em contraponto à orquestra Monstrês e tantas outras personagens que passaram pelas audições no palácio tentando fazê-lo rir. A criação artística e a possibilidade de expressão, junto às experiências nos ateliês promovem a ação pela imaginação, sensibilizando as crianças e ampliando os seus repertórios para criar, para *escrever*.

Laura (2023), em “A princesa abandonolitária”, assume seu papel de autora realizando **subversões da língua** com brincadeiras que colorem o enredo. Tal como na obra de inspiração, a criação inventiva do vocabulário é a base da tessitura de uma parte significativa das crianças, reafirmando a influência das experiências prévias para a **criação**. Laura, por exemplo, faz uso de **neologismos** para criar o título da escritura e caracterizar a sua protagonista, recurso também observado em outras escrituras. Inspirada em um Rei Tristês, surge uma Princesa Abandonolitária. Abandonada e solitária, como sugere o adjetivo atribuído a ela e como é esclarecido entre as linhas da narrativa, ela é representada com características relacionadas aos seus sentimentos, de modo que o próprio nome a desenha, assim como acontece com o Rei na história de Cecília França. Associada ao lugar em que vive, a personagem evidencia **características em comum com o espaço**, conforme vemos no parágrafo introdutório:

Em um castelo sombrio e obscuro, morava uma jovem princesa triste e abandonada por todos. Essa princesa se chamava Ferônia, ela vivia

solitária em um Castelo escuro e vazio atrás de montanhas feitas pelas suas próprias lágrimas (Laura, 2023).

O espaço descrito muda acompanhando a protagonista, tal como ocorria na escritura de Isabele (2023), as **personagens e o espaço** andam lado a lado na construção da cena. Na escritura de Laura (2023), logo no início, o narrador esclarece que a protagonista havia sido feliz em algum momento, utilizando aspectos do castelo em que ela vive para lembrar como era a vida antes do abandono e solidão:

Ferônia um dia foi feliz, mas com perdas de pessoas que ela mais amava ficou assim, não conversava e não queria ter contato com ninguém. Mas aquele castelo também foi cheio de cores, alegria e boas gargalhadas doces e saborosas de ouvir. Havia bagunça de lá para cá, famílias sorrindo e se divertindo juntas como a princesa gostaria de estar (Laura, 2023).

Quando a princesa foi feliz, o lugar em que ela vivia também era. Inclusive, o ambiente anterior, parte de um passado citado pelo narrador, é caracterizado com a presença de “gargalhadas doces e saborosas de ouvir” (Laura, 2023), sendo utilizado um recurso que pode envolver os **sentidos** na compreensão. São brechas para que o leitor interaja e formule a sua própria ideia de uma gargalhada doce e saborosa, utilizando sentidos como o paladar para pensar no doce, no sabor, e a audição para pensar no som. Vemos, a partir disso, uma oposição entre a princesa no momento atual da narrativa e no passado, o que se relaciona ao espaço descrito, distanciando a caracterização alegre, associada ao passado, do atual lugar que atrás de “montanhas feitas pelas próprias lágrimas” (Laura, 2023), como sugere o início do texto.

Nessa construção temos **traços de literariedade** que remetem à **teatralização da língua**, pela **descrição do lugar** que, de forma sensível, deixa brechas para a intervenção leitora, ultrapassando o óbvio com construções simbólicas. Também observamos isso quando a princesa tenta mudar a si mesma e aos seus sentimentos após ser taxada como “louca” por seu jeito solitário:

Ferônia superchateada com aquela situação fechou a janela de um jeito que dava para ficar surda e logo após ela foi passear pelo castelo e no caminho achou um baú com roupas coloridas e tentou usar, mas tudo impedia. Dias se passaram e então ela foi dar uma segunda chance, e então ela experimentou e gostou, mas ao mesmo tempo veio uma angústia e uma tristeza. Mas ela percebeu que se sempre desse corda para isso nunca seria feliz e então ignorou, logo que ela

colocou a roupa sentiu uma energia tão boa que abriu as janelas e começou cantarolar de lá para cá e os pássaros que ela não ouvia um pio sequer todos os dias iam para a janela dela pra cantar lindas melodias e despertar a princesa (Laura, 2023).

A associação sugerida entre as cores e a alegria convida o leitor a relacionar o que encontra na narrativa com ideias prévias de sentimentos bons como a felicidade. Quando a princesa Ferônia pega as roupas coloridas de um baú, temos a sensação de algo que está guardado há bastante tempo, algo abandonado, antigo. A escolha desse elemento como o que guardava as roupas e as cores é representativa, visto que podemos estabelecer relação do objeto baú com histórias que lhe ligam a tesouros e coisas preciosas.

Seguindo essa ideia, a dificuldade da personagem em pegar as roupas, tendo “algo” que a impedia, envolve a sensação de incapacidade de abrir o que está ali escondido, de libertar. A insistência da protagonista a faz seguir e “usar” as roupas e, com isso, sentir “uma energia boa”, como se o antigo, guardado, narrado pela lembrança de como era aquele castelo antigamente, estivesse voltando. Essa energia faz com que a menina inclusive abra as janelas do castelo, que havia fechado de uma forma que poderia “deixar alguém surdo” e que os pássaros voem até o local. A mudança da personagem e o seu enfrentamento ao problema traz ao castelo e à cena novos aspectos que geram mudanças na narrativa, a partir daí: “[...] pássaros que ela não ouvia um pio se quer todos os dias iam para a janela dela pra cantar lindas melodias e despertar a princesa” (Laura, 2023). De forma teatralizada, a língua é utilizada na construção do enredo de forma generosa (Giroto, 2023), o que a relaciona com a forma literária, criando espaços de liberdade para a intervenção leitora, e, assim, gerando marcas de literariedade e resquícios da leitura do objeto propositor.

Do mesmo modo, em “Chocolar: O reino dos chocolates”, Olívia (2023) **teatraliza** a língua e com a língua, subvertendo-a de forma criativa ao longo de sua escritura. Nessa aventura de duas amigas em busca por um reino de chocolate, volta a se destacar a construção dos espaços e das personagens pela brincadeira com as palavras. É marcante a presença de neologismos, o que, como citado, remete à obra de inspiração, reforçando a importância das experiências para a criação (Vigotski, 2009). Podemos observar isso desde o título, de modo que “*Chocolar*” resulta da união das palavras *chocolate* e *lar*. Esse detalhe é representativo ao considerarmos

o uso da palavra ‘lar’, como forma de lembrar um lugar acolhedor, de morada e pelo qual as personagens buscam. Ao longo do enredo as palavras são criadas e utilizadas para ambientar e construir a história, relacionando-se à ideia maior, o reino de chocolate, por exemplo:

“guardolates”- guardas feitos de chocolate
 “escadolate” - escadas feitas de chocolate
 “Railate Colchonete” - rainha de chocolate
 “Mavadura” - Bruxa malvada (Olivia, 2023).

A **subversão da língua** é extremamente representativa na escritura de Olívia, sendo o seu ponto de maior destaque. Há um trabalho artístico em sua escrita que a torna, de fato, uma escritura, com os jogos de criação e uso da língua para além de um instrumento. Nessa construção, a autora consegue utilizar resquícios de mistério que convidam à entrada no texto, seja pela ação de compreender e estabelecer encontros com a experiência prévia ou, ainda, pela busca por novas informações. Esse **convite ao adentrar e explorar** pode ser compreendido como uma característica literária, ou seja, uma reverberação da literariedade.

Encontramos outros exemplos de **neologismo**, como é o caso da escritura de Sofia (2023), “Sorvelândia”. Na história, a personagem da bruxa tem a sua maldade mais uma vez representada em seu nome, Brumá, tal como vimos anteriormente na de Olívia (2023), Mavadura. A utilização da oposição também está presente nessa escritura, quando a autora utiliza o recurso de **oposição** para descrever os dois reinos: “Reino do Sorvete Gelado” e “Reino do Sorvete Quente”. Logo no nome observamos esse jogo e, mais uma vez, as personagens ligam-se ao espaço na construção das cenas, sendo cada uma apresentado a partir das seguintes falas:

No reino Sorvete Congelado, quando amanhece o vento leva o melhor cheiro do mundo que vai na janela de Felici, que é o cheiro de limão e açúcar. E no reino Sorvete Quente, quando amanhece o vento leva um cheiro de shoyo misturado com leite para a janela de Brumá (Olivia, 2023).

Felici, personagem que vive no reino Sorvete Congelado, pode ser vista como a representação da felicidade, o que é sugerido em seu nome, sendo quem habita o lugar “bom”, feliz. São convidadas para essa brincadeira de escrita as sensações

como do olfato, o que deixa brechas para a ação leitora sobre o encontro com os cheiros propostos e a imagem construída. “O melhor cheiro do mundo” é associado ao lado bom, ao lado de Felice, ao reino em que o sorvete tem a sua melhor forma, o “sorvete gelado”; esse cheiro carrega a opinião da narradora, mas ainda dá espaço para que o leitor faça suas inferências. De forma oposta, o reino de “Brumá”, a bruxa malvada, nomeado como reino “Sorvete Quente”, possibilita a relação com o doce desandado, um sorvete derretido, citando o “pior cheiro do mundo” para caracterizar o amanhecer. A imaginação é posta em jogo de forma ativa na construção dessas representações baseadas em comparações com exemplos reais que associam camadas diferentes da realidade ao irreal da história. As associações com cheiro, gosto, sabores, convidam sentidos distintos para a leitura e comprovam o que bem declara Barthes (2004) ao proferir que ler é, de fato, fazer o nosso corpo trabalhar. Segundo ele:

[...] ler é fazer o nosso corpo trabalhar (sabe-se desde a psicanálise que o corpo excede em muito nossa memória e nossa consciência) ao apelo dos signos do texto, de todas as linguagens que o atravessam e que formam como que a profundidade achamlotada das frases (Barthes, 2004, p. 29).

Outro ponto que volta a aparecer nessa escritura é a ideia do **sonho**, que surge como forma de encerrar a história, associando os acontecimentos narrados ao sonho e finalizando o enredo com o despertar da protagonista. Mais uma vez a história se encerra com base no acordar, mas de forma mais direta, citando, diferentemente da escritura de Bella, que os fatos não se passavam de um sonho, alterando o papel do leitor nessa interação, sem ser necessária a inferência. Vigotski (2009) defende que a atividade criadora reverbera das experiências, o que percebemos em alguns momentos ao longo das análises aqui tecidas. Nessa escritura, isso é mais uma vez observado, de modo que na criação de algo novo, de uma nova história, encontramos a recriação de sentidos sobre os textos propositores dos ateliês aliados aos repertórios criativos e à troca de saberes entre os pares. Há, nesse processo, a ressignificação das memórias, das experiências prévias, o que gera, inclusive, encontros entre as escrituras do grupo.

A associação entre **personagem e espaço** da narrativa também é observada em outras escrituras, como na de Matheus (2023), quando é apresentado um Rei Triste caracterizado por tons de cinza e que teve as suas cores roubadas por um bicho

(não identificado). Ele vive em um reino caracterizado inicialmente como “*Reino atrás do pôr-do-sol*”, o que o afasta da claridade e deixa brechas para se pensar em um espaço, talvez, sem cores. No momento em que o personagem encontra o seu colorido, o reino também passa a ter cores novamente. Temos, assim, a associação, mais uma vez, da personagem com o espaço de desenvolvimento da narrativa e, ao mesmo tempo, podemos observar pontos de encontro com outras escrituras analisadas. Relembramos a generosidade da literatura ao tratar de questões diversas e representativas aos seres humanos, aqui evidenciadas nas ideias de sentimentos como alegria e tristeza e na forma de abordá-los, como, por exemplo, com a relação das cores. De modo que

[...] a literatura nos oferece seu mistério, porque permitindo-nos entrar em um outro diverso, incluindo-nos em seu mundo e deixando se incluir no nosso, nos abre novas experiências de contato com o sofrimento, com o assombro, a dor, a alegria, o regozijo ou a maldade, ao mesmo tempo em que nos oferece a cura desses sentimentos (Giroto, 2023, p. 369).

Nesse sentido, Pietro (2023), em “A menina Alegrona e o Rei Tristelão”, traz em suas tessituras o mesmo **brincar com as palavras**, construindo relações importantes entre **personagem e lugar** e pela criação de novas palavras. Observado no título, o nome atribuído às personagens segue a mesma linha do neologismo que já foi citada em outras análises, reforçando a reverberação da obra propositora cujo ponto de destaque foi essa brincadeira criativa com os **nomes e características**. A relação entre personagem e lugar, reino acolhe a personagem, também pode ser destacada e assemelha-se a outras escrituras, ocorrendo da seguinte forma:

Reino muito distante à beira de um penhasco - ideia de solidão pode estar presente (Pietro, 2023).

Rei Tristelão - sem amor no coração, conforme narrado na escritura, o que pode ser associado ao penhasco e ao vazio que isso representa (Pietro, 2023).

Temos, nesse enredo, um novo aspecto que pode ser observado, a busca por inserir **recursos poéticos** voltados para a sonoridade, como a **rima**: “Ver o sorriso de alguém puro de coração” (Pietro, 2023) - forma de quebrar a maldição (Rima - som). Nesse exemplo temos a percepção do brincar com a criação de frases que tenham alguma aproximação com o teor poético, o que lembra as escrituras

reverberadas a partir da obra *Um sonho feito de linhas*. Percebemos, ao percorrer essas linhas e visitar as reverberações, o que nos dizem Gusso e Dalla-Bona (2013) sobre as leituras prévias serem a base da escrita.

A subversão da língua segue sendo identificada em exemplos como em “O menino escuração”, de Lorenzo (2023), quando, desde o título, temos rastros desse recurso. Com a atribuição de um adjetivo inventado à personagem, temos a **subversão**, a **teatralização da língua**, o que permite ao leitor imaginar as personagens a partir de dicas sensíveis de suas características. O **neologismo** “escuração” surge, novamente, para citar um “Monstro escuração” e fazer referência a uma pessoa com *escuridão no coração*. Essa subversão dos padrões da língua, que a teatraliza, desvia da norma, convida a ir além do que está explícito no texto e deixa brecha para a interação do leitor, sendo, por tal, uma marca de literariedade que “[...] permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem” (Barthes, 2007, p. 15).

O menino José, personagem da história, “era tão triste que até era mais cinza que um céu nublado” (Lorenzo, 2023). A referência ao céu sugere a tristeza de forma sensível, brincando com o imaginário e pondo em diálogo as impressões sobre o mundo para caracterizar o sentimento, o que amplia o **simbólico** presente na escritura. Na mesma linha, observamos que, depois de brincar com um menino, o que não era comum, o protagonista “estava todo colorido, ao invés de um céu nublado agora é um céu ensolarado” (Lorenzo, 2023). Novamente, há a oposição para descrever a personagem, fazendo uso de elementos simbólicos e, junto a isso, o uso da figura de linguagem comparação.

Malu (2023), com “Vitória e seu tigre Grandês”, utiliza de uma característica do personagem para nomeá-lo, também dando esse espaço para que o leitor consiga construir de forma particular a sua representação. Afinal, Grandês carrega sugestões diretas em sua formação, mas, ao mesmo tempo, deixa espaço para a interpretação do leitor. Observamos, mais uma vez, a influência do **jogo com as palavras** construído na obra propositora, na utilização dos adjetivos para a formação de **neologismos** que nomeiam ou caracterizam as personagens de acordo com aspectos marcantes de sua constituição. Isso se estende, na história de Malu, inclusive ao nome do reino: “Florereino” - *flores + reino* (reino de flores). As **figuras de linguagem**, tal como a **comparação**, são recursos encontrados na escritura, por exemplo: “se sente

como um grãozinho de areia na praia” (Malu, 2023), informação utilizada para explicar o sentimento da personagem sobre não conseguir fazer amigos. Essa forma de dizer além do literal é importante para a criação das escrituras, sendo um recurso para tornar o texto artístico.

A **teatralização da língua**, tão marcante nas escrituras, está presente também na descrição dos espaços na escritura de Brenda, principalmente por pôr em jogo **sentidos** como o olfato:

Nessa cidade quando o sol nasce é uma festa, as flores com cheiro de mel atraem as abelhas, as árvores florescem, crescem. Quando o sol acaba tem cheiro de algodão doce, as flores vão dormir e as árvores vão diminuindo para poderem dormir também (Brenda, 2023).

Os cheiros doces aliados ao crescer e florescer convidam à criação da imagem de um lugar acolhedor, permitindo que o leitor estenda a sua imaginação nessa construção da cena. A doçura prevalece do início ao fim do dia, inclusive no momento em que a árvore demonstra se recolher, diminuindo, para dormir. Há, ainda, a presença de um curto jogo sonoro com as rimas entre “florescem, crescem” para falar sobre as flores, o que atribui um **tom poético** à narrativa. A autora utiliza o **neologismo** para subverter a língua e contribuir com essa teatralização: Drocín e Sorvetín - personagens, menina e seu cachorro, que recebem nomes seguindo a ideia de doçura iniciada na abertura do texto. O desenrolar do enredo conduz por uma história de busca pelo reino de Sorvelá, ao longo da qual a menina e o seu cachorro encontram alguns desafios, como, por exemplo, o de resolver um enigma que diz: “Aonde o sol nasce, as flores renasçam e as árvores crescem” (Brenda, 2023), fazendo referência ao bosque. Essa estratégia amplia a interação do leitor na tentativa de adivinhar ao que se refere, mesmo que, logo na sequência, seja esclarecido, havendo um tom lúdico de brincadeira entre as linhas.

Para finalizar a escritura, frente ao ataque de uma bruxa (personagem que surge de repente na história) de forma mais direta do que nos casos anteriores, há a quebra da sequência narrativa com a informação de que tudo não passava de um “Pessonho” - sonho com pesadelo. A ideia do sonhar se torna recurso para encerrar, criar o desfecho da narrativa, atribuindo, ainda, uma nova nomenclatura pela criação de um neologismo com duas palavras.

Podemos ponderar, com base nos pressupostos de Barthes (2007), que o brincar com as palavras e utilizá-las de forma artística é o que diferencia uma escrita de uma escritura. A teatralização da língua, a subversão que observamos nas escrituras são resquícios da literariedade presente nas construções. O potencial autor destacado é mais uma vez observado, bem como a necessidade de leituras literárias prévias para embasar o desenvolvimento das crianças e dessa postura, o que vai ao encontro da compreensão de que a atividade criadora se faz por meio da ligação com os sujeitos e as suas experiências (Vigotski, 2009). Nesse sentido, as contribuições da psicologia histórico-cultural e assim, portanto, dos estudos Vigostkianos (Prestes, 2013), afirmam a responsabilidades dos adultos em apresentar os mais variados repertórios aos que chegam neste mundo. De modo que, estamos neste momento, perpassando a responsabilidade docente – enquanto adultos que somos – em apresentar as milhares de possibilidades que a literatura nos oportuniza. Como estamos observando, a escrita literária parte das relações que estabelece com outros textos, porque o convite é de inteireza, de estar de corpo todo, com tudo o que sabemos, somos e sentimos. É um jogo em que colocamos tudo o que tínhamos e saímos sempre diferente, modificados. Assim, se começamos com uma linha, ela vai embaralhando-se, misturando-se a outras – novas e diferentes – grossas e finas, complexificando nossa compreensão de mundo.

5.3 PROCURA-SE LOBO: LINHAS QUE REVERBERAM

O encontro de linhas, personagens e enredos é marca da obra *Procura-se lobo*, de Ana Maria Machado, narrativa que reverbera os lobos que compõem o imaginário infantil, desde os clássicos contos de fada até as famosas fábulas. Centro das propostas do 5º ateliê, a obra tem como ponto de destaque a **intertextualidade** que atravessa todo o enredo pela figura do lobo em suas diferentes versões, sendo essa característica a que mais chamou a atenção das crianças.

Exploramos a versatilidade do personagem e a forma como a suas particularidades podem ser abraçadas em diferentes narrativas, adaptadas ou, ainda, agregadas a outras, tornando as histórias extensões de leituras anteriores e construindo novos enredos com fios que foram desenrolados e podem, novamente, ser alinhavados, com outros significados. Neste tópico, analisamos as marcas de literariedade que atravessam as escrituras das crianças participantes com foco na

intertextualidade, observando a reverberação das leituras prévias na construção dos enredos.

Para exemplificar a reverberação dessa obra, exploraremos as escrituras dos mesmos autores apresentados no tópico anterior, a saber:

Quadro 7 - Autores e escrituras 3

Autor (a)	Título da escritura
Bella	<i>Viagem nos livros</i>
Brenda	<i>Circobos</i>
Isabele	<i>Uma menina e uma bagunça</i>
Laura	<i>Chapeuzinho de Neve</i>
Lorenzo	<i>Procura-se título</i>
Malu	— ¹⁷
Matheus	—
Olívia	<i>Branca de Vermelho</i>
Pietro	<i>O universo da fantasia</i>
Sofia	<i>Cachinhos Vermelhos</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A leitura literária tem como característica a pluralidade de significados que envolve, sendo o texto recebido de forma distinta por cada leitor. Como vimos, essa experiência tem relação com os conhecimentos prévios, com o repertório e com as expectativas de cada um, de modo que toda vez que lemos ressignificamos o texto e, ao mesmo tempo, as nossas compreensões. Entendemos que ao criar algo novo há atividade criadora, de modo que “o cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento.” (Vigotski, 2009, p.15). Assim, ao criar histórias, as crianças também colocam em jogo os seus repertórios, o que nos leva à consideração da reverberação das leituras pela combinação de elementos e atribuição de novos sentidos na construção das

¹⁷ Os autores Malu e Matheus não criaram escritura a partir do ateliê, estando ausentes no momento de *escrever*, e não concluindo a proposta. Eles mantêm-se no recorte de autores participantes da análise por esta ser a única escritura faltante, o que está de acordo com os critérios estabelecidos e esclarecidos previamente.

escrituras. Nenhuma escritura constitui-se livre de influências, visto que somos todos constituídos a partir das experiências e, assim, também criamos a partir delas. A imaginação é base da atividade criadora (Vigotski, 2009), combinamos e avançamos, ressignificando o vivido.

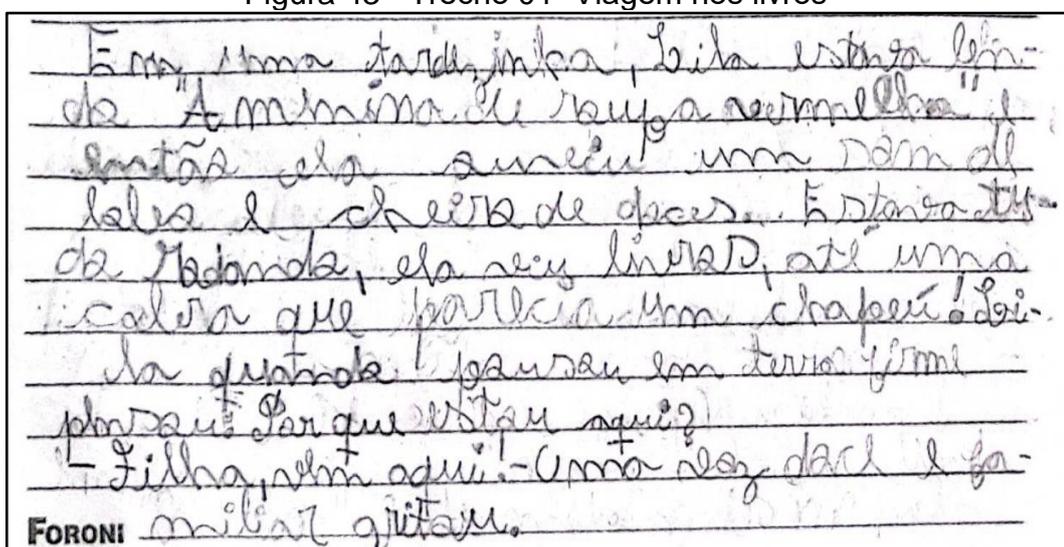
Conforme pontua Tauveron, escrever não exige a composição de uma obra inteiramente original, mas, sim, que as experiências com outros autores emprestam uma parte de sua matéria primária aos outros, por isso a leitura é a base para a criação pela adesão de recursos estéticos. Trata-se “[...] de ensinar o que não se pratica e por vezes o que não se sabe fazer por si mesmo” (Tauveron, 2014, p. 95). Destacamos, a partir disso, a complexidade da escrita, destacando a escrita com atenção estética, que ultrapassa os limites do currículo e sobre a qual não há extenso hábito. Ela exige repertório, interação, reflexão, intenção, tentativas, sensibilidade e coragem, não há respostas específicas esperadas, pois não se trata de uma instrução simples a ser cumprida, mas sim, há o imaginar, o criar. Há, assim, o desafio.

Nas escrituras, observamos marcas que reverberam as leituras literárias realizadas nos ateliês do projeto e traços de literariedade construídos a partir das experiências. A **intertextualidade** foi o elemento de maior destaque na obra de Ana Maria Machado. A partir da figura do lobo, comum no imaginário infantil, a história estabelece diversas relações entre as narrativas que circulam e envolvem esse personagem clássico. A exploração desse viés permitiu às crianças participantes experienciarem o recurso de forma direta, buscando os fios ligados à narrativa, seguindo-os até a suas origens e tomando esses percursos como inspiração para as escrituras que resultaram dos ateliês. Assim, tivemos escrituras que destacaram a intertextualidade, sendo narrativas baseadas em elementos de histórias conhecidas à priori. O lobo, personagem central da obra propositora, foi um dos elementos que atravessou grande parte das escrituras das crianças como uma marca de intertextualidade à exemplo da narrativa lida. A variedade do repertório que envolve o imaginário relacionado à essa figura pode ser a explicação mais provável para essa escolha por parte dos autores.

Em “Viagem nos livros”, a autora Bella (2023) cria uma narrativa que se desenvolve de fato como um “passeio” pelo universo dos livros, pelo mundo da imaginação. Sem sair do lugar, a personagem, chamada Lila, embarca em uma aventura lendo, em uma livraria, uma história que é nomeada como “A menina de roupa vermelha”, o que faz referência à clássica Chapeuzinho Vermelho. A

intertextualidade é expressiva no enredo, de modo que são apresentados elementos relacionados ao conto em questão, começando pela alusão ao nome. Além disso, outras referências são encontradas, a exemplo da citação de um “som de lobo” e “cheiro de doces” que reforçam a ligação com o conto, bem como a citação do elemento “Chapéu” como algo visto pela menina enquanto tudo começa a rodar e, aparentemente, ela era levada para uma nova realidade (dos livros), como pode ser observado:

Figura 43 - Trecho 01 “Viagem nos livros”



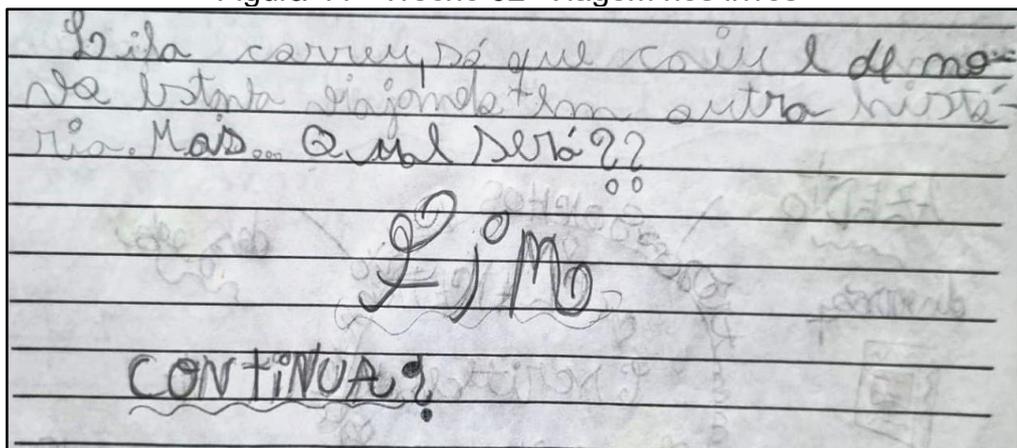
Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Na história, enquanto lê, Lila viaja pelo mundo dos livros, adentrando, ao que tudo indica, as histórias. Inferimos que a personagem seja transportada para essa outra realidade, mais especificamente, como pode ser subentendido devido aos elementos citados, à história de Chapeuzinho Vermelho, quando ela assume o papel da protagonista. São articulados elementos, como os destacados, que remetem ao conto clássico e a **intertextualidade** é utilizada como recurso na construção do enredo. Seguindo o curso da história popular, a menina sai de casa para levar uma cesta para a avó e como a protagonista Lila já conhece o conto ela deduz o que deveria acontecer. É esclarecido que a menina sabe, o tempo todo, que está em uma espécie de realidade imaginária, pois há indícios de que ela identifica a história na qual está inserida, como nas frases: “Lila logo de cara já sabia o que era [...]”, “A garota já sabia o que fazer e nem escutou o que a mãe dizia” e “[...] a menina achou muito estranho esse furo no roteiro [...]” (Bella, 2023). A última frase é um comentário sobre

a perceptível mudança na história conhecida de Chapeuzinho Vermelho, já que Lila entende a sua posição como alguém que está assumindo papéis dentro de roteiros de histórias que leu, ou seja, representa sua face leitora que viaja e interage com as leituras. Inclusive, em determinado momento, quando há uma mudança no enredo, surge o seguinte questionamento: “Será que ela leu o conto de pernas pro ar?” (Bella, 2023). Isso ocorre com o surgimento da personagem da Vovozinha de forma alternativa, quando se esperava o lobo saindo da floresta, sem esclarecer seu papel “bom ou ruim”, deixando a menina confusa em relação a sua veracidade e, inclusive, questionando se ela seria o lobo (talvez uma referência à fábula “O lobo em pele de cordeiro”).

A história se encaminha para uma nova marca de intertextualidade, com alusão à história “O lobo e os sete cabritinhos”, sendo citado o protagonista Lobo, a tinta branca para pintar as patas e, ainda, o caçador (que também pode estar relacionado a outras narrativas clássicas que envolvem a figura do lobo mau). A aventura não é concluída já que a protagonista acaba viajando para um novo enredo e, assim, a escritura é encerrada deixando o final em aberto e com possibilidades diversas para qual nova história poderia se encaminhar a pequena leitora da “Livrodica”, como se chamava a livraria em que ela iniciara o enredo.

Figura 44 - Trecho 02 “Viagem nos livros”

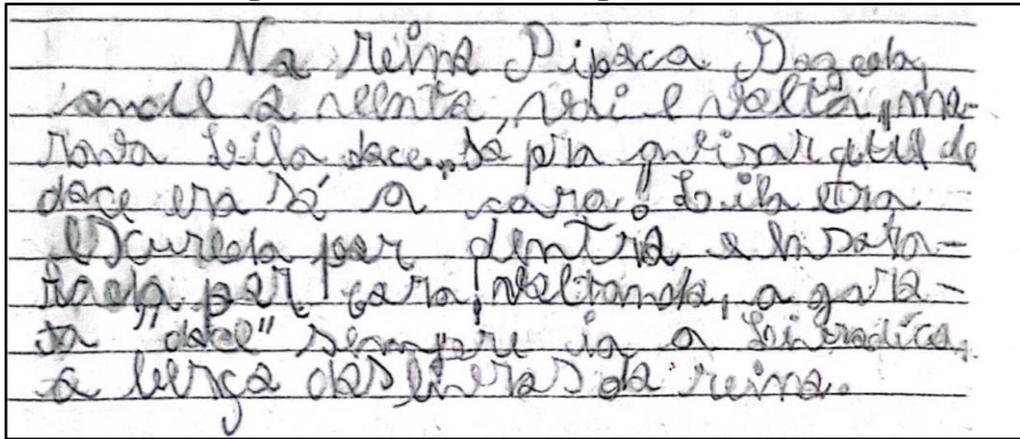


Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Devido às experiências leitoras, e também autoras, as crianças conseguem acrescentar às escrituras traços de literariedade que envolvem o cuidado com a língua, a busca por um uso subjetivo, de modo que as crianças se valem de estratégias discursivas que os autores empregaram. Observamos, na escritura de

Bella, por exemplo, rastros de literariedade que foram foco de análise nos tópicos anteriores, principalmente no que tange ao brincar com as palavras. Na introdução, a caracterização da protagonista, Lila, bem como os nomes do reino e da livraria são neologismos que exemplificam isso:

Figura 45 - Trecho 03 “Viagem nos livros”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Os neologismos criados, como a descrição da menina “escureda” e os nomes “Dozedá” e “Livrodíca”, reverberam as experiências literárias. Há, por parte da autora, uma teatralização com as palavras, inclusive um teatralizar das próprias palavras, uma subversão da língua. Na criação de Brenda (2023), intitulada “Circobos”, encontramos um neologismo formado pelas palavras circo e lobo, reverberando o brincar com as palavras e a personagem de diversas versões. A autora utiliza a figura como eixo central da história, levando para a narrativa diferentes faces do lobo para compor o circo, fazendo alusão às histórias às quais pertencem. O rastro mais evidente de intertextualidade da escritura está na centralidade dessa figura, sendo intensificado pelas relações estabelecidas entre as personagens e os enredos dos quais fazem parte, conforme pode ser observado na narrativa:

Havia 15 lobos que trabalhavam e o chefe, o 1º lobo, era um lobo que encontrou uma menina no meio da floresta levando doces para a sua avó!!! Já sabem quem? Sim, é o lobo da Chapeuzinho Vermelho, que se chama Lobisvaldo e trabalha no trampolobo. O próximo lobo derrubou duas casas, uma de palha e a outra de madeira. Porém, não conseguiu derrubar a terceira. Já sabe qual é o lobo? Sim, é o lobo dos Três porquinhos, que se chama Lobaldo e que trabalha de palhobo. O terceiro lobo é um que tentou enganar os carneirinhos pintando seu pé, já sabe qual lobo é? Sim, é o lobo dos carneirinhos e se chama Lobololo, ele trabalha de ginasticolobo (Brenda, 2023).

As personagens representam as ligações com outros enredos, marcando a intertextualidade da narrativa. Essa interferência na nova história é restrita à citação das personagens, sem que os eventos do enredo sejam influenciados pelos que compõem as histórias originais do Lobo. No final da história, há uma nova referência aos textos postos em diálogo na escritura, quando a ação de dedetização do circo, que estava passando por uma infestação de baratas, ocorre da seguinte forma: “[...] com trinta sopros e Cantigas de baratas pra fora!” (Brenda, 2023). Há, nessa narração da dedetização, alusão aos contos “Os três porquinhos”, com o sopro, e “Chapeuzinho Vermelho”, com a semelhança da cantiga tradicional “pela estrada afora”, que faz parte do imaginário vinculado ao conto. Identificamos, ainda, marcas de subversão da língua no enredo, em especial pela nomenclatura das personagens e de suas funções no circo:

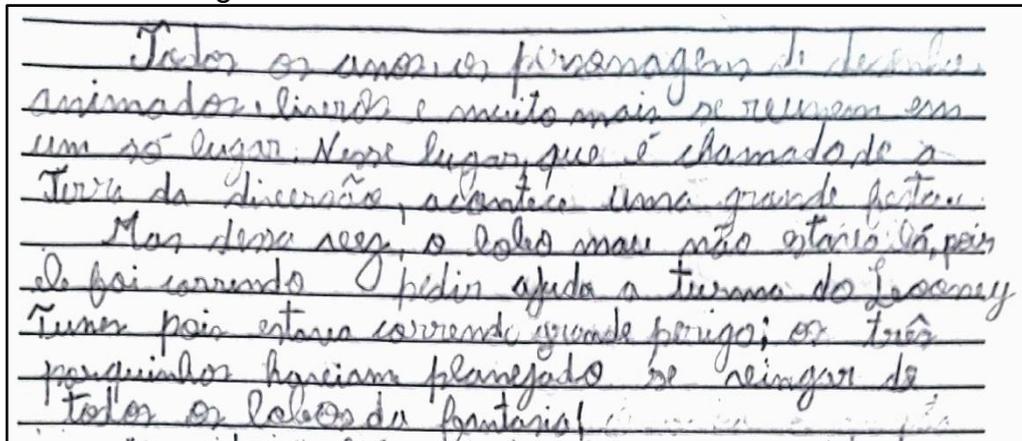
Lobisvaldo - trampolobo (trampolim + lobo)
 Lobaldo - palhobo (palhaço + lobo)
 Loboioio - ginasticobo (ginásta + lobo) (Brenda, 2023).

Os nomes são construídos a partir da palavra ‘lobo’, demarcando a centralidade dessa figura no enredo, o que é observado desde o título da escritura: *Circobos* (circo + lobos). A descrição de suas funções no circo utiliza a mesma palavra na composição, sendo, assim, criadas a partir de duas palavras e combinando a função com a figura do lobo. A demarcação da figura em diversos pontos da escritura pode ser entendida como uma tentativa de destacar a relação com outros textos, sendo um exemplo de intertextualidade, que é reforçada pelas referências mais diretas apresentadas ao final da história. As marcas das leituras anteriores, da memória, são perceptíveis nas escrituras e são, ao mesmo tempo, uma reverberação da centralidade da figura do lobo na obra de Ana Maria Machado.

Ampliando as referências e marcas de intertextualidade para além dos contos, mas mantendo, também, o vínculo com a personagem destacada, temos a escritura “O universo da fantasia”, de Pietro (2023). Nesse enredo há um encontro entre clássicos dos contos de fadas (Três porquinhos, Lobo mau e Vovó de Chapeuzinho Vermelho) e alguns personagens de desenhos animados (*Looney Tunes*). Ambientada em um lugar chamado Terra da diversão, a história parte de um encontro

entre personagens, tendo como centro a ideia de vingança dos Três porquinhos contra os lobos da fantasia, conforme destacado na narrativa:

Figura 46 - Trecho 01 “O universo da fantasia”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

A aventura tem o Lobo mau sendo ameaçado, sem especificar qual dos lobos da ficção é o participante deste enredo, o que possibilita o entendimento do personagem como uma figura “universal”, uma representação geral, ligando-o aos enredos em que assume a postura de “lobo mau”. Há a ideia de que a maldade do lobo nas histórias não seria motivo para ser alvo de uma vingança, o que fica subentendido pela tentativa das personagens de desenhos animados em ajudá-lo e na culpabilização dos Três Porquinhos e da Vovozinha (da Chapeuzinho Vermelho) pela busca por “dar um fim” ao lobo, afinal ele não faz nada além de cumprir o seu papel nas histórias. Conforme a narrativa, a Vovó não aceita as desculpas do Lobo e manipula os três porquinhos para tentar concretizar a vingança. Com um desfecho embalado por rimas, a escritura é preenchida por algumas brincadeiras com o poético que envolvem o valor da amizade, como pode ser observado:

Figura 47 - Trecho 02 “O universo da fantasia”

A festa todos saíram felizes e dispostos a celebrar, para tristeza da rainha que a mãe entende, como poderia a amiga reinar? Mas se enganar quem acha que ela resistiu da amizade aversão. Em seu lugar para tudo aversão merecedora está a deslar. E após muito comensar Chapeuzinho vermelho decide que pelo reino irá se reiniciar... Fim?

Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Criando a sensação de uma cantiga, o último parágrafo do texto conta com pontos de sonoridade e chega a um final em aberto que sugere a continuação da história, deixando espaço para a interação do leitor. Nós leitores, sejam adultos ou crianças, utilizamos a ficção para expandir os limites da nossa existência, dando conta da necessidade de conhecer outras realidades “[...] já que as ficções são construções de mundo, instalação de outro tempo e de outro espaço, nesse tempo e nesse espaço em que vivemos” (Giroto, 2023, p. 370). Isso se estende, inclusive, às nossas escritas a partir de nossas leituras e para além da realidade eminente. Assim, destacamos a importância da liberdade artística para que as crianças busquem recursos e os experimentem em suas escrituras, utilizando referências que lhes fazem sentido e que podem contribuir com os seus enredos.

Jogar com a língua possibilita o desenvolvimento da postura de autor, assim, a escolha por agregar ao texto jogos como as rimas, a sonoridade, são rastros de literalidade representativos e ultrapassam, lado à subversão da língua pela criação de novas palavras, por exemplo, as barreiras da escrita. Como destacamos, alguns rastros que ecoam das experiências com os objetos propositores dos ateliês, se destacam nas escrituras, havendo reverberações literárias em todas as escrituras.

“Procura-se título”, de Lorenzo (2023), logo em seu nome faz referência à obra central dos ateliês que ambientaram a sua produção. Diferentemente das outras narrativas exploradas, essa não traz em seu enredo alusões a contos clássicos ou fábulas, sendo a intertextualidade marcada pelas proposições dos ateliês do projeto, considerando as obras centrais e, inclusive, as escrituras do próprio autor. A história se passa em “uma cidade que não dava para ver, só para sonhar”, e narra a busca de

um escritor “que tecia histórias” por um título para o seu livro. Dentre as opções que surgem, são citados os títulos que remetem às histórias escritas pelo próprio autor no projeto, como “*O menino escureção*”, “*O rei Tristês*” e “*O menino que adorava ler*”. Ao longo da aventura, a personagem busca a Princesa dos Títulos para ajudá-la e o caminho é marcado por alguns desafios, dentre eles um enigma que chama atenção pela sensibilidade atribuída ao elemento sobre o qual fala o adivinha: “- O que é, o que é... que parece uma cidade com moradores grandes e pequenos e parece um espelho... quando cai nele, se molha inteiro!” (Lorenzo, 2023). O elemento rio, também personagem e título, reverbera aqui.

Há relação direta entre a caracterização do elemento rio com a obra de Bartolomeu Campos de Queirós que foi centro de um ateliê no início do projeto e que possibilitou a experiência com a narrativa poética. Junto à obra de Roseana Murray, *O rio* possibilitou que as crianças experimentassem falar sobre “coisas” de forma que ultrapassasse o óbvio, utilizando a subjetividade e a brincadeira. Essa experiência foi lembrada em muitas escrituras, como é o caso da construção desse exemplo no texto de Lorenzo. A intertextualidade marcada nesse enredo surge como um fio que tece relações entre as produções do autor e as suas experiências nos ateliês, apresentando marcas de literariedade como a descrição poética de alguns elementos e, inclusive, o uso da **metáfora do tecer** que reverberou no projeto. No final da aventura, há uma nova marca de intertextualidade pela escolha do título pela princesa para o livro do escritor protagonista: “O violão de Amanda”, uma referência a uma das escrituras do autor no projeto.

A alusão a outros títulos explorados no projeto também ocorre em “Uma menina e uma bagunça”, *escritecido* pela autora Isabele (2023), cuja protagonista sonhava em encontrar as personagens das histórias que lia. Aurora, caracterizada como uma menina doce e dorminhoca, referência à princesa dos contos de fada (o que se mantém unicamente na escolha do nome e da característica), decide entrar na floresta proibida e encontra uma porta com o dizer “Reino dos livros aqui”. Esse caminho a leva a encontrar Chapeuzinho Amarelo que se torna responsável por lhe levar a outras personagens de livros infantis. A trajetória da menina versa sobre o encontro com personagens sem o desenvolvimento das relações, de modo que ela interage apenas com Chapeuzinho Amarelo, ou seja, ela apenas vê as personagens, mas não é estabelecido contato ou desenvolvidos acontecimentos a partir desses encontros. A

intertextualidade observada na escritura está, dessa forma, na citação das figuras que remetem à enredos de conhecimento prévio da autora, dentre os quais estão os relacionados aos livros lidos nos ateliês: Seu Manoel (de *Procura-se lobo*), Rei Tristês e a orquestra (do livro de mesmo nome) e a menina de *Um sonho feito de linhas*. A maior ação da protagonista surge no final da história, quando encontra as personagens discutindo sobre qual deles seria o melhor e decide intervir dizendo:

- Parem! Todos os livros são ótimos, não existe essa coisa de “melhor livro” ou “pior livros”. Todos são iguais, mas cada um com a sua diferença e com as suas linhas! (Isabele, 2023).

Com a sua fala, Aurora consegue resolver a discussão e segue o seu caminho. Nesse ponto observamos outra questão reverberando, a **metáfora das linhas** e a experiência dos ateliês. Inclusive, essa expressão sensível surge na conclusão da escritura, quando a menina, ao retornar para casa, diz para a mãe: “É uma longa história... Longa e cheia de personagens como o céu é de estrelas. Realizei o meu sonho de linhas!” (Isabele, 2023). Utilizando a linguagem figurada e estabelecendo uma comparação sensível, a autora finaliza a sua escritura retomando a figura transversal do projeto, a metáfora das linhas, e, ao mesmo tempo, utilizando a intertextualidade ao referenciar uma das obras exploradas, *Um sonho feito de linhas*. Nessa perspectiva, a citada relação dialógica entre leitor e texto (Zilberman, 2001) que possibilita a apropriação das ideias é representativa, de modo que a leitura prévia contribui ativamente com a postura autora.

As reverberações da intertextualidade são observadas também pela união de títulos clássicos para a criação de um novo, de novas personagens. É o exemplo de “Branca de Vermelho”, da autora Olívia (2023), que forma um título a partir dos nomes das personagens Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho. A referência mantém-se no nível do nome, não integrando elementos dos referidos contos na construção da narrativa, apenas utilizando o nome para as personagens e para a dupla protagonista com a composição Branca de Vermelho. Há, também, personagens como “Lobos Três Chapeuzinhos”, que assumem o posto de vilões na narrativa, fazendo referência aos clássicos e sendo base da invenção do nome. Da mesma forma, em “Cachinhos vermelhos”, a autora Sofia, lembra as personagens Cachinhos Dourados e Chapeuzinho Vermelho para criar a sua protagonista, uma menina de cachos vermelhos. Tal como na escritura anterior, a marca de intertextualidade é observada

de forma específica na alusão às personagens, sem ser desenvolvida em relação às características e ao enredo.

“Chapeuzinho de Neve”, de Laura (2023), utiliza o mesmo recurso para a criação do título, unindo duas personagens clássicas: Chapeuzinho Vermelho e Branca de Neve. A história da menina que vivia em “uma casa que ficava depois de um tapete manchado de neve” (Laura, 2023), narra a aventura para levar uma cesta de guloseimas para a avó que estava doente. Há, nessa escritura, marcas de intertextualidade que vão além do título, sendo inseridas, ao longo do texto, com referências a outras histórias. Por exemplo, em seu percurso ela encontra uma bruxa “que fazia tempo que estava observando ela, desde que a moça de neve e dos anões tinha ido para longe...” (Laura, 2023). Temos, nessa citação o clássico conto Branca de Neve, também referido no título, que reverbera a intertextualidade experienciada nos ateliês com a obra de Ana Maria Machado. Há, na escritura, o uso desse recurso para caracterizar personagens, como a bruxa, situando-os de acordo com a história prévia da qual fazem parte. A autora, como Lorenzo, também integra escrituras de sua autoria que foram realizadas nos ateliês, como a personagem da Princesa Abandolitária, quando, no desfecho da narrativa, a protagonista chega à casa da avó e lhe conta sobre os acontecimentos do caminho:

Chapeuzinho contou para a sua avó tudo o que tinha acontecido. No começo ela ficou chocada, mas depois, diferente da princesa Abandolitária, com as respostas da neta pareceu uma gralha alegre (Laura, 2023).

Para encerrar a escritura, a autora faz uso da intertextualidade com marcas que remetem ao conto clássico que colabora com o título e que também esteve presente na explicação de qual era a bruxa que a menina havia encontrado no caminho (a bruxa da maçã):

Depois Chapeuzinho viu que estava ficando tarde e então foi para casa tranquila e sem nenhum perigo... No caminho não teve uma bruxa para encontrar, mas achou uma maçã vermelha e brilhante para comer, era deliciosa! (Laura, 2023).

Utilizada nas escrituras como um recurso para a construção criativa do texto, a intertextualidade vincula conhecimentos de leituras prévias às produções autoras, contribuindo para o trabalho artístico com as palavras e, assim, para ampliação de

sentidos dos textos. As crianças criam a partir daquilo que conhecem, daquilo do que se nutrem e, lado a lado, observamos como as leituras, tal como a de *Procura-se lobo*, reverberam na constituição autoral das crianças. O objeto propositivo convidou as crianças a explorarem as faces das histórias e tecer caminhos diversos com as linhas emprestadas de cada uma ao enredo, ampliando, assim, a perspectiva do tecer com pontas soltas de outras narrativas.

Afinal, encontrando esses caminhos, a partir dos encontros com a história, os participantes levaram para as suas escrituras os traços de literariedade que experienciaram, buscando linhas de outros enredos e de suas próprias histórias para atá-las ao novo, além de fazerem uso de outros elementos literários explorados no projeto e já cerzidos a outras escrituras. O brincar com as palavras, utilizando-as artisticamente como nos inspira Barthes (2007), é desenvolvido pelo uso criativo dos recursos, pelo reverberar das experiências, afinal, somos formados por elas.



ENTRELACES DE LINHAS (DOS ATELIÊS ÀS ESCRITURAS)



Tudo está se ligando com as palavras, levando pra elas, saindo delas! (Lorenzo, 2023)¹⁸

A linguagem está em todas as partes, em nós mesmos e no mundo. Nós somos seres de palavras e nos fazemos, também, por elas. Expressão de poder, elas podem ser concebidas como linhas com as quais tecemos a realidade, encontros e reviravoltas, ligamos, mudamos as rotas, saímos e voltamos. Nos ateliês e nas escrituras, as palavras, em sua face mais artística, foram linhas. Neste capítulo, antecipamos parte das considerações finais, puxando as pontas para mostrar possibilidades de entrelaces entre as escrituras e as experiências dos ateliês. Temos como base o cerzir das experiências dos ateliês (capítulo 4) com as escrituras e as marcas de literariedade que as enriquecem (capítulo 5), considerando as propostas de mediação¹⁹ e tomando-as como meios que possibilitem a reverberação da leitura na escritura das crianças.

A análise das escrituras, aliada ao contexto visitado nas proposições dos ateliês, demonstra que leituras literárias convidam a pensar sobre as brechas que gostariam de deixar aos seus leitores, prevendo a existência dessa figura como seu público. Quando os mediadores incentivam discussões sobre os enredos, personagens e temas, as crianças tendem a refletir sobre suas próprias experiências e a conectar essas reflexões com modos de expressão como as suas escrituras. Essa troca de ideias amplia a voz própria e promove reconhecimento de suas produções. A trajetória da investigação indica que quando os mediadores encorajam a expressão

¹⁸ Autor, criança participante do projeto.

¹⁹ A proposta de mediação integra um dos objetivos desta pesquisa: (d) Elaborar princípios de mediação literária, de modo a oportunizar a vivência de leitura e de escritura para crianças já alfabetizadas.

e a imaginação das crianças, ou seja, quando a mediação valoriza a criatividade, as crianças percebem a escrita como um ato de criação, não apenas como uma tarefa escolar, podendo torná-la escritura, ao elaborarem textos mais ricos, significativos e intencionais.

A noção de que a escrita é um "teatro" onde as palavras são encenadas e não apenas ferramentas de comunicação é essencial nessa abordagem. Há de se considerar, também, a identidade das crianças, tal como as singularidades das obras. Ao reconhecer e valorizar as possibilidades e repertórios individuais, podemos contribuir para que se sintam pertencentes ao grupo de autores, assumindo essa postura e concebendo suas escrituras como um texto que chegará a um público. Prevendo leitores, os autores, passam a pensar artisticamente para que seus textos os toquem e convide-os a adentrar as suas lacunas, tal como as histórias lidas fazem por eles. Assim, são representados e reconhecidos em suas identidades leitoras e, também, autoras, em suas experiências e em suas escrituras. Fomentar espaços e trabalhos em que a criança seja autora, expresse e crie suas histórias, tecendo seus roteiros e ligando pontos de diversas formas, parte da ideia de o professor (pensando no ambiente escolar) ser mediador, como aquele que organiza o espaço escolar, auxilia e propõe atividades que tenham potencial para inspirar experiências estéticas.

A prática da leitura literária mediada contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, de modo que a exposição a diferentes estilos de escrita e vocabulários variados, promovida pela literatura, ajuda as crianças a expandirem suas capacidades de leitura a experiências artísticas, contribuindo com o seu potencial autor. A pesquisa confirma que a leitura e a escrita são linguagens que ampliam o acesso do ser humano ao conhecimento, e o mediador, nesse sentido, surge como um aliado. A experiência estética potencializa a apreciação da beleza e da profundidade da linguagem, possibilitando às crianças a estesia com a literatura. Nesse sentido, a mediação sensível às trapaças da língua impacta ao criar ambiente propício para a leitura levando em conta a intenção de incentivar a criatividade, desenvolver habilidades de leitura literária e também de escrita, reconhecendo e experimentando recursos de criação, bem como proporcionar experiências estéticas. Esses elementos são fundamentais para que sejam autoras e assumam essa roupagem para jogar com as palavras, explorar e criar pela escrita, tornando-a escritura.

Observamos, ao longo dos ateliês, que, inicialmente, as falas e contribuições dos participantes foram mais tímidas e limitadas. Porém, à medida que são expostas a diferentes narrativas e participam das ações propostas, seu vocabulário se torna mais amplo e suas falas mais expressivas. Elas passam a incorporar novos termos e estruturas linguísticas aprendidas durante as leituras, bem como ampliam as suas perspectivas de discussão e de como encenar com as palavras. Ao longo dos ateliês, as crianças passaram a fazer conexões entre as histórias lidas e as suas experiências, compartilhando mais sobre suas percepções, estabelecendo vínculos sensíveis com as personagens, enredos e com as possibilidades do brincar pelo *escrever*. As suas falas se alteram de simples comentários para questionamentos e reflexões mais profundas sobre os temas abordados nas narrativas, sobre a construção das personagens, os recursos linguísticos empregados e os fios escolhidos para tecer cada história. Elas demonstram um engajamento intelectual com a literatura, revelando uma compreensão mais elaborada à medida que avançam nos ateliês. Consideramos, nesse entendimento, a perspectiva de que:

[...] um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único, de certa maneira teológico [...], mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura (Barthes, 2004, p. 62).

Esse tecido textual é uma obra que se ampara em muitas outras obras e pessoas, carregando resquícios de outras histórias, de autores e de linhas com as quais já se encontraram. Assim, a partir do repertório construído, as crianças imaginam, ampliam suas ideias e criam, tecem. Em relação às estratégias empregadas na escritura das crianças²⁰, observamos que as marcas da leitura literária, das proposições do projeto, reverberam em seus comentários no desenvolvimento dos ateliês tal como em suas escrituras. Ou seja, os pontos de maior destaque nas falas, partindo das leituras das obras, são, em geral, os mesmos que repercutem nas escrituras dos autores. Nessa perspectiva, a primeira obra que compôs o corpo de análise dessa investigação, *Um sonho feito de linhas*, teve como destaque dos ateliês a descrição dos cenários de forma sensível, considerando a “cidade cheia de silêncios”, além das relações das linhas com diversos significados

²⁰ A discussão sobre as estratégias empregadas pelas crianças nas escrituras integra um dos objetivos desta pesquisa: (c) Analisar estratégias empregadas na escritura de crianças matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental, considerando as marcas de literariedade.

(metáfora), o que também reverberou nas escrituras. O mesmo ocorreu em *O rei Tristês e a Orquestra Monstrês*, em que o brincar com as palavras repercutiu nas discussões e, após a experiência com o ateliê, seguiu repercutindo nas escrituras dos autores. Essa relação também pode ser observada na experiência do ateliê de *Procura-se Lobo*, quando a intertextualidade ganhou destaque desde a leitura da obra até a criação das escrituras pelos participantes.

Encontramos, dentre as marcas de literariedade nas escrituras, figuras de linguagem, além da metáfora, como a onomatopeia e a comparação, que são exemplos do uso artístico da língua, surgindo como um jogo de teatralização. De forma criativa, esses recursos linguísticos possibilitam a aproximação dos leitores com sensações que são ampliadas pelos sentidos despertados durante a leitura, por exemplo, a audição e o paladar, implícitos em alguns momentos nas falas e escrituras das crianças. A conexão com o simbólico, com o imaginário e o sensível, viabilizada pelas experiências artísticas, são centrais no projeto desenvolvido. Essa sensibilidade foi fortalecida nos primeiros ateliês, que tiveram as obras poéticas como objetos propositores, de modo que eles abriram caminho para a brincadeira com as palavras, para a experiência artística e para a garantia do direito incompressível que é a literatura.

Percebemos que conforme os ateliês foram sendo realizados, as crianças começaram a incorporar elementos de estruturas narrativas em suas escrituras, como introdução, desenvolvimento e conclusão, de forma mais detalhada. Essa habilidade de organizar suas histórias com atenção ao aprofundamento dos detalhes e buscando a coerência é, também, uma marca importante da literariedade, principalmente quando associada à utilização de recursos que subvertem a língua, tal como as figuras de linguagem e a invenção de novas palavras que são frequentemente observadas nas produções das crianças. O uso criativo da língua enriquece as narrativas e demonstra uma compreensão mais profunda da expressividade literária. Há, além disso, referências a outras obras, demonstrando marcas intertextuais, o que também se caracteriza como uma reverberação. As marcas de literariedade nas escrituras das crianças evidenciam a apropriação de traços da escrita literária, do jogo com a língua e são fundamentais para seu desenvolvimento como leitores e autores, permitindo que se expressem de maneira significativa e criativa, ao mesmo tempo em que se conectam com a literatura de forma pessoal e sensível. Portanto, as crianças incorporam elementos literários em suas criações, revelando uma imaginação

criadora, uma conexão sensível com a narrativa e uma compreensão cada vez mais elaborada do trabalho artístico com a língua e da estrutura das histórias.

Com o avanço dos ateliês, observamos que as crianças foram adquirindo familiaridade com a ideia de se expressarem fora das 'amarras' objetivas da realidade e passaram a se arriscar em jogos de criatividade e expressão. O reconhecimento da literariedade do texto ampliou as possibilidades de representação, de descrição do espaço, das personagens e das situações. Assim, o que inicialmente causava estranhamento para alguns, começou a despertar a curiosidade, o entusiasmo, para então assumir lugar de possibilidade.

Os primeiros ateliês, que tiveram as obras poéticas como objetos propositores, foram importantes para a abertura do caminho para a brincadeira com as palavras. Pela experiência das experimentações de descrição e caracterização de elementos para além do tradicional, como das frutas e do rio, as crianças foram convidadas a ultrapassarem os limites da obviedade, geralmente ligados ao descrever de uma imagem, de uma situação ou de um elemento. As reverberações dos ateliês e das criações geradas a partir deles possibilitaram aos participantes a brincadeira e a subversão da língua formal. Compreendemos, com base nos alinhavos feitos com os fios da teoria e da experiência empírica, que a mediação desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças e de sua escrita como escritura.

Em suma, a literatura, mediada potencializando a natureza artística do texto, transforma a sala de aula em um espaço de aprendizado dinâmico e sensível, onde a criatividade e a expressão pessoal ganham força. A combinação de leitura e escrita, mediada a partir da experiência e da compreensão do ateliê como um espaço de proposições, cria um ciclo de aprendizado que promove o desenvolvimento integral das crianças. Os ateliês descritos no texto demonstram que a interação com obras literárias convida as crianças a explorarem suas percepções de maneira sensível e criativa. A literatura surge como força humanizadora, essencial para o desenvolvimento social e emocional das crianças, permitindo que se reconheçam em suas histórias e se sintam pertencentes a um contexto maior. As palavras oferecidas pelo registro escrito das crianças participantes deste estudo parecem confirmar que a escrita pode ser incentivada a ultrapassar os limites e ser vista como um ato artístico, em que as palavras são encenadas e repletas de significados, ou seja, uma escritura.

A experiência literária é fundamental para a formação do leitor e do escritor. No contexto dos ateliês, as crianças têm a oportunidade de interagir com diferentes obras,

o que enriquece suas próprias narrativas. O procedimento metodológico de pesquisa-ação, adotado neste estudo, permitiu que as crianças se tornassem protagonistas da investigação e a abordagem literária das obras em uma organização dos ateliês em três momentos, respeitando as potencialidades de cada livro, fez com que fossem autoras de seu processo de criação e aprendizagem. Ao serem incentivadas a *escrever* e compartilhar suas histórias, elas desenvolvem um senso de autoria e confiança em seu potencial autor. Essa abordagem está alinhada ao protagonismo dos participantes, considerando as suas necessidades e promovendo a sua participação ativa no desenvolvimento da investigação. A análise das práticas de mediação revela, ainda, que ações que consideram as especificidades das obras convidam ao questionamento e à exploração. Tomando os paratextos como porta de entrada (capa, título, ilustrações, contracapa), aliados à brincadeira com elementos como a língua e as personagens, temos exemplos do que os mediadores podem considerar para impactar positivamente a experiência leitora das crianças.

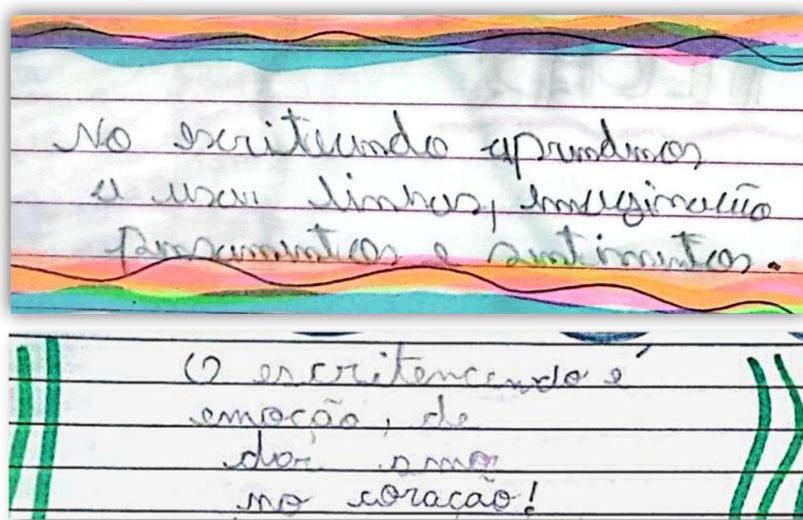
Confirmamos que nas ações propositivas realizadas na mediação é importante valorizar a linguagem literária como uma manifestação de arte e destacar como os autores utilizam recursos estilísticos para criar efeitos expressivos. Atividades de discussão e análise literária que explorem a sonoridade, a imagética e a construção de personagens podem ajudar as crianças a apreciarem a escritura como uma obra de arte. É fundamental criar oportunidades para que interajam com as obras de forma livre e imaginativa. A construção de roteiros para as escrituras, diários de leitura, caracterização por imagens, jogos com palavras, podem ajudar as crianças a se assumirem como autores. Os ateliês que envolvem literatura são espaço de fruição, expressão e aprendizado, onde as crianças se engajam ativamente com os objetos propositivos, as obras, desenvolvem sua sensibilidade estética e se reconhecem como autores.

Para promover uma educação literária e estética alinhada à perspectiva da escritura, a mediação docente deve, considerando o explorado: valorizar a liberdade de expressão e imaginação dos alunos na leitura e na escritura; criar oportunidades para que as crianças se engajem ativamente com os textos, buscando múltiplos significados; reconhecer a linguagem como um fenômeno social e expressivo, e a literatura/escritura como uma forma de arte; incentivar os leitores/autores a assumirem essas roupagens, a se verem como autores, capazes de criar seus próprios textos e

histórias. Dessa forma, a leitura e a escritura podem se tornar experiências de fruição, permitindo que explorem, desenvolvam a criatividade e ampliem seus horizontes.

Neste espaço de entrelace de fios, trazemos os relatos das crianças participantes sobre a experiência com o Projeto *Escretecendo* para relacionar as vozes e as reverberações do vivido. De forma espontânea, muitas das crianças utilizaram a escritura para expressar os seus sentimentos sobre os ateliês do projeto. Com relatos formados por imagens, desenhos, palavras e diversos elementos, por escrituras em poemas e narrativas, as crianças falaram sobre o *Escretecendo*, sobre *escretecer*, tecer, brincar:

Figura 48 - Trechos de relatos das crianças

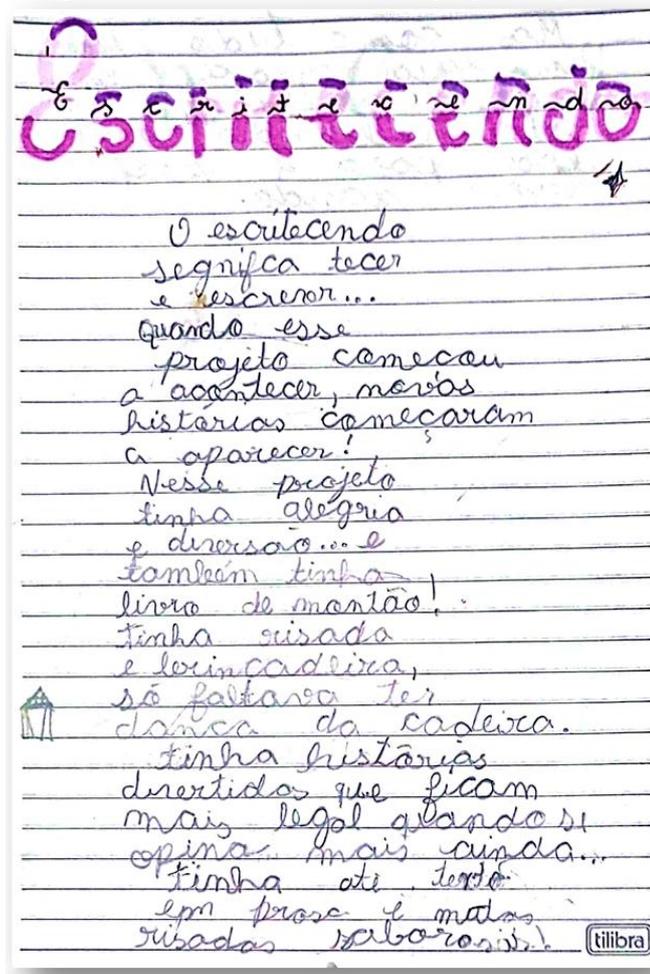


Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Os sabores das histórias e das artes podem ser estendidos pelo mundo sensível, sendo que o texto literário, como objeto de proposição estética e artística, possui a capacidade de ampliar os horizontes de expectativa, o olhar sobre si e sobre o mundo. A subversão da língua, sua teatralização, está presente nas expressões das crianças, nos nomes de personagens, na escolha de palavras subjetivas, metáforas como o tecer, e nos sabores das histórias e das risadas.

A escritura a seguir (Figura 49) é uma representação dessa brincadeira que está na escolha da forma do relato e, ao mesmo tempo, na descrição sensível do projeto:

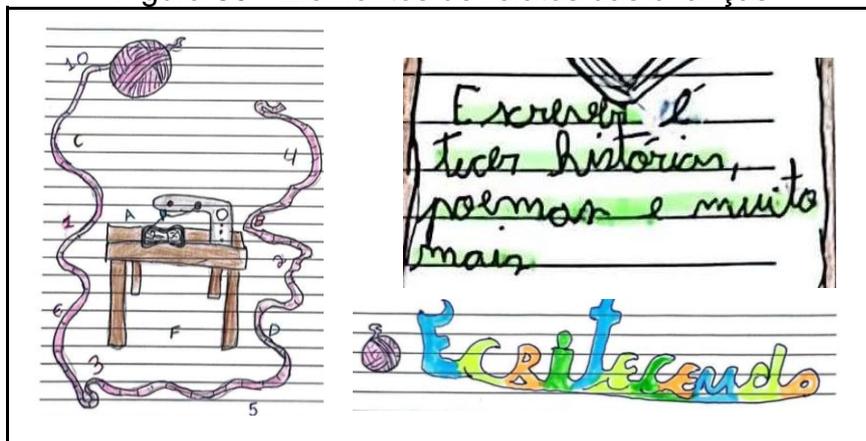
Figura 49 - Relatos de criança participante



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

A sensibilidade surge, também, nos desenhos, na representação do tecer com palavras, linhas, cores, no remendar de fios e na escolha deles, como podemos observar nos recortes ilustrados na Figura 50 a seguir:

Figura 50 - Elementos de relatos das crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

O tecer como criação artística integra a escrita na forma de arte. *Escretecer*, assim, vincula o alinhavar de fios de agulhas e lápis que se misturam no processo de criação com linhas de imaginação e de palavras. Com isso, destacamos que as experiências literárias dos ateliês contribuem para que diversos saberes sejam interligados, incentivando as crianças e legitimando a adoção de uma postura ativa. Possibilitam, ainda, que os leitores se expressem em relação ao objeto, ao mundo, lendo e opinando para além do óbvio, desenvolvendo-se pessoal, crítica, sensível e humanamente.

Dessa forma, a realização de ateliês, que ambienta a experiência literária, como um recorte no tempo e espaço que acolhe, promove e instiga o ser pela arte de diversas formas, como uma possibilidade ampla de viver a literatura, respeitando a natureza artística do texto e tendo a arte como centro da experiência. A criação de expressões como, por exemplo, novas histórias e/ou representações contadas de diversas formas, ilustradas, escrituradas, encenadas, são exemplos de como promover encontros com a literatura. Nessa perspectiva, o professor assume papel de mediador, não de transmissor, possibilitando uma travessia diversa para um mundo novo e habitável.

Buscando arremates para o tecer aqui criado, no capítulo a seguir constam pontos de destaque que reverberam nesta investigação. Retomamos os objetivos, em continuidade ao bordado iniciado neste capítulo (que já evidenciou alguns pontos de destaque), a fim de unir as diversas linhas encontradas no processo desta tessitura.



REVERBERAR (CONSIDERAÇÕES FINAIS)



[...] A qualquer hora
o caminho se abre
feito fruta no ponto:
não há cercas
nem fronteiras,
apenas um vento
que canta e diz:
- Vá, ouse, sonhe.
Roseana Murray (2021, p. 17)

A qualquer hora o caminho pode se abrir, sem cercas e sem fronteiras, como nos toca Roseana Murray (2021), e, por esse presente infinito de trilhas possíveis, destacamos a infinitude de possibilidades desta pesquisa. Com o intuito de formular algumas considerações à investigação, retomamos os seus objetivos centrais, bem como alguns pontos que reverberam das linhas desenroladas em seu percurso. Não encerramos as discussões, mas organizamos parte dos achados e pontuamos algumas possibilidades de continuação.

A compreensão da educação estética está associada ao entendimento da vitalidade do viés sensível para a vida e, assim, de uma educação humanizadora, que nos toca, atravessa e completa. Contemplar a sensibilidade está no ato de contemplar a vida, se permitir pelas experiências. O sensível comparece nas artes, na estética e, assim, está na literatura, na arte literária. Por tal, se estende e reverbera ao longo deste estudo e das considerações aqui alinhavadas. Entendemos que a leitura tem papel insubstituível na sociedade, de modo que é intrínseca à linguagem e se relaciona diretamente com as relações pessoais, bem como com a compreensão de si e do mundo. A experiência estética, por sua vez, pode contribuir com a aprendizagem e a formação das pessoas, de modo que, como arte, é indispensável para a constituição integral do ser humano. Partindo desses princípios e relacionando

ambas – a leitura e a experiência estética –, temos a literatura como força humanizadora que nos sensibiliza e aproxima da liberdade. Nesse sentido, a escritura materializa a trapaça ao autoritarismo da língua com a própria língua pelo trabalho artístico com ela. Potentes, a escritura/literatura e a experiência estética ligada a ela foram, ao longo desta investigação, eixo central da concepção das crianças leitoras e autoras e do entendimento de que podem desenvolver potencial criativo para falar de si e do mundo literariamente, de forma sensível, ampliando relações e sentidos e, assim, experienciando a educação estética de forma curiosa e libertadora.

A empiria da investigação e as linhas definidas para realizá-la, com base nos pressupostos apresentados na tessitura, permitiu que construíssemos *com* as crianças, protagonistas da investigação, dados que possibilitaram explorar essas questões. Nesse sentido, a pesquisa se revela como ponto de encontro entre pessoas, diferentes gerações que compreendem suas responsabilidades, mas que se permitem aprenderem juntas, com/no exercício respeitoso que exige estar com as crianças.

Assim, passamos a compreender que as crianças não são objetos de estudos e a escola não é uma reserva de acontecimentos que a academia vai ao encontro apenas para o exercício da busca. Pelo contrário, é via de mão dupla, busca e retorno, segue sendo, e a pesquisa não termina no dia e na hora marcada. Ela continua, reverbera, tendo relação com o que Freire (1991) defende quando se refere ao professor: “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (p. 58). A pesquisa tem relação com isso, portanto são finais provisórios, entusiasmados com a possibilidade de ficar sendo. Utilizamos neste tecer agulhas de humanização e sensibilidade que integram o fazer literário, entendendo as nossas costuras como resultado coletivo de experiências sensíveis dos seres de sentidos que somos.

Esta pesquisa foi realizada a muitas mãos, unindo pontas de novelos de diferentes cores, desfazendo alguns nós e atando outros. As crianças participantes do Projeto *Escritecendo*, foram protagonistas dessa composição, experienciando as ações com os objetos propositores, criando escrituras e tecendo bordados que nos permitiram identificar rastros de literariedade reverberados das experiências de leitura que contribuem para a educação estética e literária. Nesse reverberar das experiências, confirmamos a importância da literatura e da escrita, principalmente ao ser *escritura*, na formação humana e integral das crianças, enfatizando como podem

contribuir para o desenvolvimento da identidade e da expressão pessoal, além das marcas do seu viver no próprio mundo e nos tantos outros possíveis. As crianças possuem potencial criativo que pode ser potencializado e imaginação que, ao serem acolhidos por possibilidades que lhes são ofertadas, as enriquecem e sensibilizam, tal como as cores o fazem pelas pinturas e as linhas pelos bordados, elas nos oferecem suas formas e lentes de olhar o mundo.

No tecer coletivo e inventivo, repleto de marcas singulares, temos a experiência e entendemos a escola como espaço comum de formação social e pessoal, de construção compartilhada do conhecimento, lugar de encontros entre vidas e sensibilidades. Reiteramos a importância de tomar a literatura como arte e criar situações para que ela seja, de fato, experienciada como tal, de modo que a estesia possa ser sentida pelas crianças e que o texto seja encarado de forma plurissignificativa, com respeito às múltiplas entradas. Confirmamos, ao longo da investigação, a importância de que o espaço escolar seja, além de tudo, um espaço propositor capaz de acolher a multiplicidade de sentidos que envolvem a literatura encarando-a para além de uma estrutura de significados previsíveis, contribuindo para a educação estética e para potencializar experiências estéticas, convidando, assim, ao criar e ao ressignificar. Por meio do desenvolvimento do projeto *com* as crianças, ratificamos essa premissa e alinhavamos teorias e prática em um emaranhado de cores e sensações inspiradas pelos conceitos que foram carretéis para as nossas agulhas postas em ação.

A partir da organização das ações e da proposição dos ateliês, cerzimos objetivos como o de entender a perspectiva teórica de Barthes sobre leitura e escritura considerando-as em proposta de mediação de leitura ancoradas na educação literária e estética (objetivo a), olhar para a forma como as crianças se relacionam com narrativas do PNLD Literário 2023 (objetivo b), considerando inclusive as estratégias que empregam nas escrituras e as marcas de literariedade (objetivo c). Com o projeto, elaboramos princípios de mediação literária, apontados no capítulo anterior, os quais buscaram oportunizar a leitura e subsidiar propostas que valorizem a criação literária das crianças e o seu protagonismo (objetivo d), principalmente pelo desenrolar (e enrolar) dos fios ao longo dos momentos dos ateliês e das contribuições dos participantes²¹.

²¹ As considerações relacionadas aos objetivos (c) e (d) foram expostas, em parte, no capítulo anterior (capítulo 6), considerando a pertinência de sua retomada para a análises desenvolvida e para o

A perspectiva de Barthes (2007) sobre leitura e escritura foi um dos principais embasamentos teóricos para a formulação das propostas do projeto, no que se refere à concepção de escritura, bem como para o desenvolvimento das análises tecidas. Assim, ao buscar as pontas conceituais que foram apresentadas ao longo de toda pesquisa e tomarmos a escritura com o entusiasmo da subversão da língua e a possibilidade de ir além da ideia de uso das palavras como instrumentos, teatralizando os sentidos e as sensações, encontramos as linhas com as quais pudemos organizar as proposições dos ateliês e convidar à experiência.

Entendendo a leitura e a escritura, tomamos a literatura como arte e o acontecimento dos ateliês como possibilidade de experiência, bem como de educar esteticamente por esses movimentos de agulhas colaborativas e variadas, mutáveis, que seguiram as necessidades e os “quereres” dos envolvidos. Retomamos que a escritura é, nas linhas dessa investigação, um ato criativo que vai além da simples comunicação. As crianças utilizam essa forma artística de expressar, criar e tecer literariamente para explorar suas identidades, sentimentos e percepções do mundo. A pesquisa enfatiza que a escrita como escritura é uma forma de arte, em que as palavras são teatralizadas, permitindo uma expressão mais profunda e significativa.

Haja vista que discutir o modo como as crianças se relacionam com a narrativa do PNLD Literário 2023 (b) e elaborar princípios de mediação literária que oportunizem a leitura e subsidiem propostas que valorizem a criação literária das crianças e o seu protagonismo (d), também foram objetivos que orientaram as ações da pesquisa, destacamos que os rastros de literariedade nas escrituras das crianças demonstram a interconexão entre leitura, escritura e a experiência. Sublinhamos a importância de um ambiente educativo que valorize e promova a literatura como parte integral do desenvolvimento. Pelas observações, entendemos que as crianças se relacionam com as narrativas do PNLD Literário 2023 de diversas maneiras e que têm muito a dizer quando são ouvidas atentamente. Isto é, com a escritura tomam para si uma forma de protesto, de autoria e de protagonismo frente a todas as ideias que fazem das crianças sujeitos inferiores, com saberes menores ou subalternizados. Elas encontram e politizam a escritura como uma forma sensível, poética, criativa e ativa de habitar o mundo.

entrelace entre a experiência dos ateliês às escrituras. Neste espaço de considerações finais, (re)pontuamos ambos os objetivos de forma breve para complementar os demais.

Há, frequentemente, como vimos na descrição dos momentos dos ateliês, a identificação com personagens e situações apresentadas nas histórias. Essa identificação pode gerar possibilidades de representação, reconhecimento e pertencimento, com base nos diversos enredos. Os gestos e expressões das crianças durante as atividades propostas nos ateliês são indicativos de seu envolvimento com as histórias, pondo em evidência os seus sentidos e emoções. A forma como reagem aos momentos de tensão ou alegria, bem como a maneira como constroem suposições e fazem inferências para além do texto objetivo, pode enriquecer a compreensão e revelar suas interpretações pessoais, suas riquezas e infinitas formas de olhar e compreender.

Pela empiria, é evidenciada a necessidade de ações que coloquem a criança em posição de protagonista desde o encontro com os enredos até a criação de suas próprias narrativas. Isso cria meios para que expressem suas vozes e, mais do que isso, se sintam ouvidas, acolhidas e contribuam com ideias por meio da literatura. O contato com as narrativas desenvolve a imaginação e a criatividade, visto que, ao se depararem com diferentes mundos ficcionais, as crianças são incentivadas a criar suas próprias realidades, explorando sua capacidade imaginativa e criadora. Nessa perspectiva, as histórias proporcionam uma experiência estética que enriquece a percepção. Ao apreciar a beleza das palavras e das construções linguísticas, as crianças podem desenvolver a sensibilidade que inspira as produções escritas, tornando-as escrituras. Portanto, a relação que estabelecem com as narrativas do PNLD Literário 2023 é marcada por identificação, expressão, protagonismo e experiência estética, demonstrando o potencial da literatura em promover o desenvolvimento integral dos indivíduos como leitores e autores. Evidenciamos que as relações estabelecidas entre as crianças e as obras durante os ateliês são ricas e multifacetadas, envolvendo falas, gestos e expressões que refletem a interação ativa com os textos. Afinal, as crianças se envolvem em diálogos sobre as narrativas, expressando suas opiniões e sentimentos em relação às personagens, aos enredos e aos recursos utilizados nas criações.

A mediação literária vai além da apresentação de textos, levando em conta ações que consideram as especificidades das obras literárias, a interação com elementos da língua e das personagens, que são efetivas em despertar o interesse pela leitura e pela escritura. Nessa perspectiva, um ambiente que valorize a experiência estética da literatura e promova a liberdade de expressão e a criatividade

pode ser construído pela mediação quando realizada por uma abordagem sensível e intencional. Concebendo as obras literárias pela roupagem de objetos propositores, há a possibilidade de despertar os sentidos, ultrapassando a obviedade, e incentivar discussões aprofundadas sobre temas e elementos que as compõem, como a linguagem. Assim, a transformação da escrita em um ato de criação autoral, em uma escritura, é possível. Essas, por sua vez, colocam em cena a teatralização da língua, as palavras são utilizadas como elementos de um "teatro" na perspectiva da escrita como uma forma de expressão artística e criativa.

Se tratamos das obras, das escolhas, do protagonismo e da escola como espaço de possibilidades, é preciso destacar o que a pesquisa deixa marcas ao longo deste tempo e deste recorte: a centralidade do papel docente. Aqui não entendemos centralidade como sobreposição, antes como uma posição de responsabilidade, que compartilha mundos com outras pessoas. É preciso olhar com atenção e responsabilidade para a intencionalidade pedagógica, que passa por escolher uma obra, atentar a especificidade, a riqueza a ser apresentada, a disposição para acolher, para ouvir e para legitimar a autoria e o protagonismo das crianças. Portanto, é preciso afirmar acerca da importância do papel do professor neste ou em outros trajetos que oportunizem o trabalho com a literatura, com a educação estética e que envolvam ateliês e o desenvolvimento de leitores e autores.

No contexto dos ateliês, há a oportunidade de experienciar a literatura de maneira sensorial e emocional, envolvendo na leitura sentimentos e reflexões que emergem durante o processo de criação da escritura. A ideia de "*escretecendo*" destaca a natureza criativa e colaborativa da escrita e reflete a noção de que é um ato de tecer, em que os autores entrelaçam os fios de suas experiências e imaginações. As leituras literárias têm repercussões na escrita das crianças, sendo os ateliês exemplo de como a literatura pode ser experienciada de maneira artística e criativa. Esses espaços proporcionam oportunidades para que se explore diferentes formas de representação, incluindo a escritura. A criação de novas histórias a partir das inspirações em obras favorece a relação mais profunda com a literatura e o desenvolvimento das habilidades de escrita, promovendo a educação estética. Para isso é importante uma mediação sensível e intencional, por uma atividade consciente, em que haja clareza sobre onde se quer chegar e um repertório para oferecer.

Destacamos que as habilidades de leitura e escrita se encontram e se complementam, mas, ainda assim, são distintas e demandam do professor mediações

diversas, que as tomem de forma particular. Afinal, apenas sabemos sobre aquilo que conhecemos e para aprender, precisamos conhecer. Para escrever é necessário ler, ter recursos que possibilitem conhecer mais sobre a escrita, criar a necessidade e o interesse por escrever. Por isso, é importante considerar nas propostas ações que privilegiem a leitura, a sua exploração e compreensão, e, também, buscar caminhos que possibilitem o desenvolvimento das habilidades de escrita, como, por exemplo, do uso de recursos textuais. Certamente os caminhos da leitura e da escrita podem se nutrir mutuamente, sendo a leitura literária imprescindível para a escrita literária, para que se tenha repertório e inspiração. Mas é, ainda, necessário viabilizar ações que tenham a pretensão de desenvolver formas sensíveis de reverberar o que, ao ler, se passa a conhecer.

A pesquisa confirmou que o encontro com textos de diferentes gêneros e formas narrativas enriquece o repertório, de modo que as crianças se valem de estratégias discursivas que os autores empregaram. Elas criam a partir daquilo que conhecem, daquilo do que se nutrem. Assim, não se escreve literatura a partir do nada, são necessárias inspirações. Todas as nossas leituras nos constituem e a leitura literária constitui a nossa escritura, contribuindo com a capacidade de criar textos mais complexos e expressivos. Esse desenvolvimento é crucial para a formação de leitores e autores críticos e criativos, que podem não apenas compreender e analisar textos, mas também criar suas próprias histórias de maneira significativa e com traços de literariedade. Em síntese, a proposta de mediação de ateliês que considerem os conhecimentos e as percepções das crianças e tenham objetos propositores como eixo central é um meio de se desenvolver a escritura, a expressão criativa e a humanização pela literatura. A combinação de leitura e escritura, mediada com sensibilidade e intencionalidade, contribui para o desenvolvimento integral das crianças. Ao considerar as experiências estéticas e artísticas, os mediadores podem organizar um ambiente de aprendizado que possibilita o desenvolvimento da escrita e promove o interesse pela leitura literária e o autodescobrimento.

Por fim, reiteramos a relevância desta investigação considerando a sua contribuição, a partir de suas reverberações, para os estudos da formação leitora, para a expressão e humanização das crianças pela literatura, bem como para a compreensão do seu potencial autor e da escritura como possibilidade de uma escrita artística, sensível. A investigação do problema e o alcance dos objetivos contribuem

para o âmbito da educação, gerando subsídios para a comunidade e além dela. As propostas de mediação docente executadas ao longo dos ateliês do Projeto *Escretecendo*, na empiria da pesquisa, promovem o reverberar literário pelos rastros de literariedade e para a promoção da educação estética e literária.

Com este texto “abandonado”, já que o concluir seria tão ambicioso ao ponto de tornar-se um feito impossível, arrematamos as linhas coloridas que utilizamos ao longo da tessitura. Das muitas pontas localizadas ao longo do processo, algumas seguem soltas, a fim de serem resgatadas para novos alinhavos que poderão vir. As que estão presas poderão, ainda, ser desatadas, como que em um processo natural e inevitável, de modo que ainda que presas, soltando-se, poderão ser outras, ser diferentes. Desejamos que o reverberar literário, a educação estética e a escritura (em sua forma mais criativa possível) estejam presentes nos bordados de tantas pessoas quantas forem possíveis. Que as linhas cheguem à escola, aos docentes, que novos mediadores as recolham, as estiquem, as entrelacem e utilizem para novas tessituras. Esperamos que o convite para a brincadeira com as palavras seja aceito e que o tecer com linhas da imaginação, dos sentidos, dos sonhos, da poesia, preencham lacunas e abram outras novas ou que sirvam para ser desimportante, poeticamente, como Manoel de Barros nos diz:

Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim esse atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo. (Barros, 2013, p. 131)

Que possamos subverter, teatralizar, experienciar, criando mundos, reverberando em novos tecidos e corroborando para que outras crianças se descubram leitoras, autoras, apaixonadas pela arte inútil da literatura. Que por ela, possam – ainda que de vez em quando – ter abundância de ser feliz e de sonhar com outros mundos possíveis, distante deste real que às vezes nos choca pelas mazelas sociais. Eis que a literatura é um respiro, arte que nos inspira e oxigena nosso modo de habitar o mundo.

Que a beleza, a arte, seja filha e mãe da liberdade e que essa dialética reverbere, livre, bela, por muitos espaços²². Depois daqui, vamos continuar desatando e atando novos nós ao longo desse inútil (tão útil) tecer de encontros. Que como

²² Reverberação de um encontro do Grupo de Estudos OLLI, em um final de quinta-feira (27/05/2023), quando compartilhamos linhas para tecer entendimentos sobre a obra de Schiller (2002).

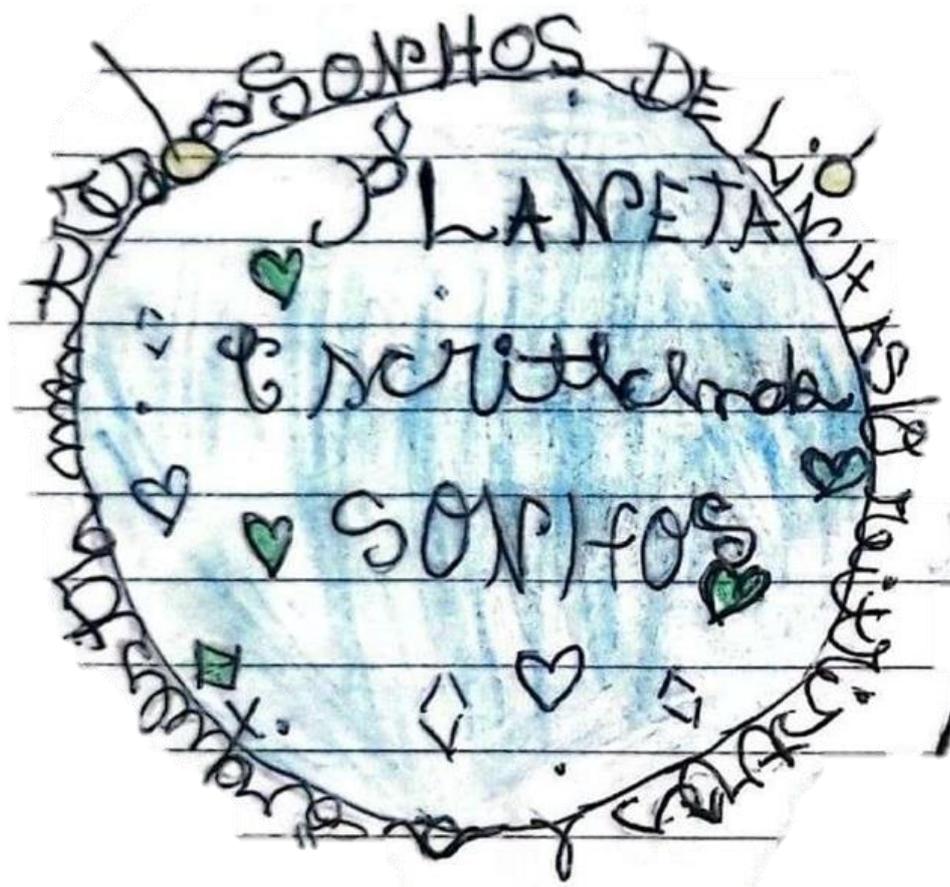
Sorvetín, da autora Brenda²³, encontremos, em nós mesmos e em nossos nós, cidades de festa ao nascer do sol e que mesmo com ele ‘acabando’ possamos manter o cheiro doce do literar, nos encolher para refletir e expandir a cada amanhecer, a cada nova linha encontrada para tecer. Sigamos *escritecendo*, brincando com linhas e sonhos, em dias tristês e alegrês, com silêncios e barulhos. Sigamos nos humanizando e reverberando.



24

²³ Autora participante do projeto *Escritecendo*. Sorvetín é uma das personagens criadas por ela nas linhas de suas escrituras.

²⁴ *Link* para gravação da leitura de um trecho da escritura “Sorvelá”, pela própria autora, Brenda.



25

²⁵ Expressão de uma criança autora participante do projeto sobre a experiência nos ateliês.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Karina Feltes. **Literatura e estratégias de leitura no ensino médio: Análise de proposta para a formação de leitores autônomos**. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1373/Dissertacao%20Karina%20Feltes%20Alves.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- ALVES, Karina Feltes; RAMOS, Flávia Brocchetto. Ensino de Estratégias de Leitura Literária no Ensino Médio: possibilidade para formação de leitores. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 3, p. 322–340, 2019. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12776>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2013
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2007
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BARTHES, Roland. **S/Z**. Tradução: Maria de S. Cruz e Ana M. Leite. Lisboa: Edições 70, 1999.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução: Andréa Stabel M. da Silva. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161–173, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3735>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- DALLA-BONA, Elisa Maria; BUFREM, Leilah Santiago. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental. Belo Horizonte, **Educação em Revista**, v. 29, n. 1, p. 179-203, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vD9FVS4kVYmv6ftMPtdVKTv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2023.

DALLA-BONA, Elisa Maria; DALVI, Maria Amélia. Apresentação. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 52, p. 17-21, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hMvvkMzKbsgKw8nXYV4Rzcw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

DALLA-BONA, Elisa Maria; VARGAS, Simone Luciano; SILVA, Bianca Lutt e. Um novo final para *O Sofá-Estampado*: a formação de alunos-autores. **Ensino em Revista**, v. 24, p. 221-243, 2017.

DALLA-BONA, Elisa Maria. **Letramento literário**: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental. 2012. 329 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/27751>. Acesso em: 25 jul. 2023.

FRANCEZ, Letícia; NEITZEL, Adair de Aguiar. Educação Estética e Mediação de Leitura de Imagem: um estudo com crianças. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 33, n. 1, p. 1-24, jan. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0096>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/km84FCf4XR3DnTyF9RsD7gb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GANDINI, Lella. O atelier: uma conversa com vea vecchi. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência Reggio Emilia em transformação. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 301-313.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Pão, poesia e leitura na infância: o poder dos livros na humanização das crianças. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 32, jan./dez, p. 353-371, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1582>. Acesso em: 22 fev. 2024.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

GUSSO, Angela Mari; DALLA-BONA, Elisa Maria. A reescrita do texto literário de alunos dos anos iniciais da escolarização. **Educar em Revista**, [S.l.], n. 52, p. 69-84, jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/z79BLZcPKJzKWKpxZwgDftC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2023.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1994.

LACHINI, Deborah Gomes; LEMOS, Karyn Liane Teixeira de. O sentido e o papel do atelier na educação infantil: a experiência das escolas Reggio Emilia. **Caderno Intersaberes**, S.L., v. 10, n. 29, p. 210-228, nov. 201. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/issue/view/129>. Acesso em: 05 set. 2024.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. 4. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas**: sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **Ponto de fuga**: conversas sobre livros. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2016.

MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Percursos éticos e metodológicos em uma pesquisa com crianças na educação infantil. **Humanidades e inovação**, Palmas, v. 7, n. 28, dez. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2039>. Acesso em: 08 jun. 2023.

MATOS, Sônia Regina da Luz. **Procedimentos de escritura e afectologia na alfabetização de crianças**: abordagens cruzadas entre a filosofia da diferença e a psicologia intercultural. 2014. 205 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste; CARDOSO, Débora; LOPES, Maria Elisa Pereira; PAIANO, Ronê (Org.). **Ambiências educadoras**: objetos propositores em ação. São Paulo: LiberArs, 2023.

NEITZEL, Adair de Aguiar; RAMOS, Flávia Brocchetto. A leitura do literário como experiência artística e estética. In: CARVALHO, Mário de Faria; BRACCHI, Daniela Nery; PAIVA, André Luiz dos S. (Org.). **Estéticas dissidentes e educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 21-41. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/esticasdissidentes>. Acesso em: 15 jun. 2023.

NEITZEL, A. de A.; PISKE, G.; HENTCHEN, L. C. A experiência estética e artística da leitura do literário: o exercício de enxergar o mundo com os dois olhos: the exercise of seeing the world with both eyes. **Revista Desenredo**, [S. l.], v. 19, n. 3, 2023. DOI: 10.5335/rdes.v19i3.14400. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/14400>. Acesso em: 8 out. 2024.

NEITZEL, Adair de Aguiar; URIARTE, Mônica Zewe; FELÍCIO, Elisa Regina. FAZER UMA EXPERIÊNCIA NA LEITURA DO LITERÁRIO: mediações, objetos e espaços propositores. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; STRAPAZZON, Mirtes Antunes Locatelli (org.). **Educação estética**: a pesquisa / experiência nos territórios das sensibilidades. Joinville: Editora Univille, 2023. p. 253-279. Disponível em: https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/3358983/Educacao_Estetica_-_Volume_1_FINAL.pdf. Acesso em: 12 out. 2024

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução: Julia Vidile. São Paulo: 34, 2019.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Acesso em: 20 jul. 2023.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura infantil**: de ponto a ponto. Curitiba: Editora CRV, 2010.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PAIVA, Aparecida. Apresentação ao Dossiê - Educação Literária: Políticas Públicas de leitura, leituras e formação de leitores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 297-300, set./dez. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v35n03/v35n03a02.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

RAMOS, Flávia Brocchetto; MARANGONI, Marli Cristina Tasca. Ecos da poesia no leitor mirim. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 27, n. 2, p. 67–92, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647206>. Acesso em: 19 out. 2024.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Interação e mediação de leitura literária para a infância**. São Paulo: Global, 2011.

TAUVERON, Catherine. A escrita: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, [S.l.], n. 52, p. 85-101, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FZSv6YmSCZpxg8y4zvrP5vQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores/Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. – São Paulo: Ática, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo, 2001.

APÊNDICE A - O ESTUDO NO CONTEXTO ACADÊMICO

No âmbito de situar essa investigação, buscamos²⁶, para o processo de qualificação no ano de 2023, pesquisas publicadas no recorte temporal dos últimos cinco anos, a fim de conhecer o que já havia produzido sobre o tema do estudo, estabelecer relações, elaborar as delimitações da investigação em foco e justificar a sua pertinência. As consultas foram realizadas em duas plataformas de pesquisa, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO), englobando produções de dissertações, teses e artigos.

Selecionando termos descritores que poderiam, enquanto palavras-chave, caracterizar a nossa pesquisa e gerar resultados vinculados à temática. Realizamos alguns testes dentro das ferramentas de busca e, a partir disso, pudemos fazer observações que nos ajudaram a delimitar e definir os termos finais. Partindo da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) pelos termos "letramento literário" + "ensino fundamental", em uma tentativa de associar o recorte da faixa etária à prática da leitura literária e capacidade de estabelecer essa relação enquanto leitor. Surgiram 116 resultados no recorte temporal de 2019 a 2023. Observamos que, em geral, as pesquisas apresentadas eram ligadas ao processo de leitura, sem relação com a escrita das crianças, vinculando-se, diretamente, ao processo de formação do leitor e, assim, não possibilitando as aproximações desejadas com os objetivos do estudo.

Para refinar a busca, acrescentamos um terceiro termo, "escrita literária", resultando na pesquisa por "letramento literário" + "ensino fundamental" + "escrita literária". Com isso, foi encontrada uma única produção, "Releitura do contos de fadas por meio de cordéis na perspectiva do letramento literário", de Ângela Márcia Fernandes Pereira, direcionada ao letramento literário, que aborda a leitura e a escrita por um trabalho intertextual entre os contos de fadas e a literatura de cordel. Essa pesquisa trabalha com a releitura e tem como foco a formação leitora dos alunos, distinguindo-se, assim, dos objetivos centrais da investigação proposta. Além disso, é

²⁶ A consulta às bases de dados foi realizada e organizada entre os meses de março e junho de 2023, período em que o projeto foi desenvolvido para a qualificação da pesquisa. Por tal, os resultados expostos são referentes aos trabalhos que já estavam disponíveis nas plataformas consultadas neste período.

direcionada para os últimos anos do Ensino Fundamental, em específico 6º ano, o que distancia o estudo do que foi definido para esta investigação. Ademais, não observamos semelhanças relevantes na análise de elementos pré-textuais, como o resumo, e optamos por reiniciar as buscas utilizando outros termos, na tentativa de aproximar o recorte dos nossos objetivos.

Buscamos, então, pela tríplice "letramento literário" + "ensino fundamental" + "criança autora" e, ainda, por "letramento literário" + "ensino fundamental" + "aluno-autor", o que não gerou resultados em nenhuma das plataformas. Optamos, para aproximar os resultados de pesquisas envolvendo a escrita de crianças, por retirar o termo "letramento literário" dos descritores. A partir disso, realizamos as buscas com novos termos, chegando a seguintes associações: "Ensino fundamental" + "Aluno-autor"; "Escritura" + "Ensino fundamental" + "literatura"; "Criança autora" + "Ensino fundamental"; "Intenção artística" + "Ensino fundamental"; "Educação estética" + "Ensino fundamental"; "Educação estética" + "Criança"; "Escrita literária" + "Ensino fundamental". Disponibilizamos o levantamento completo com os resultados dessas buscas, sem os filtros aplicados, posteriormente no Apêndice B para fins de consulta mais detalhada.

Os estudos publicados em data anterior a 2019 não foram registrados, de modo que optamos pelo recorte temporal dos últimos cinco anos para observar o cenário atual de pesquisas. Para delimitar e aproximar os resultados da proposta de investigação, incluímos novos fatores excludentes à busca, sendo eles: a) Pesquisas fora dos Anos iniciais do Ensino Fundamental; b) Pesquisas que não envolvem a escrita literária dos participantes (desconsiderando a escrita em termos de alfabetização). Adicionamos o último visto que a exclusão do marcador "letramento literário" e a combinação dos termos não garantiu resultados ligados à prática da escrita por crianças, deixando, ainda, um vácuo no recorte de escrita literária. Por uma análise "manual" do quadro exposto, chegamos, considerando as especificações apresentadas e a proximidade com o objetivo do estudo desenhado, ao recorte exposto no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1- Trabalhos encontrados em base de dados

TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS BDTD	TÍTULOS ENCONTRADOS SCIELO
"Ensino fundamental" + "Aluno-autor"	9 resultados 1 resultado filtrado	1 resultado 0 resultados filtrados
	Prática de reescrita na (re)construção de contos de aventura: uma proposta e mediação didática. (Dissertação) Luciana Sobral Bueno. Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro - Mestrado Profissional Em Letras. 2020. (Excluído por recorte do público – 7º ano)	A reescrita do texto literário de alunos dos anos iniciais da escolarização - Gusso, Angela Maria; Dalla-Bona, Elisa Maria . <i>Educar em Revista</i> . Jun. 2014, n. 52. Páginas 69 – 84. (Excluído por data)
"Escritura" + "Ensino fundamental" + "literatura"	16 resultados 1 resultado filtrado	0 resultados
	Rasuras escritas comentadas e sua importância para a compreensão da revisão em ato: um estudo de caso de uma díade recém-alfabetizada. (Tese) Janaina Ligya da Rocha Queiroz Universidade Federal de Alagoas - FALE - Faculdade de Letras, 2019.	
"Criança autora" + "Ensino fundamental"	1 resultado	0 resultados
	Criação e publicação de contos no ambiente digital: desenvolvimento do ato de escrever autoral de crianças de 5º ano do ensino fundamental. (Tese) Anderson Borges Corrêa. Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Faculdade de Filosofia e Ciências. 2023.	
"Intenção artística" + "Ensino fundamental"	0 resultados	1 resultado 0 resultados filtrados
		A escrita "literária" da narrativa na escola: condições e obstáculos - Tauveron, Catherine. <i>Educar em Revista</i> Jun. 2014, Nº 52 Páginas 85 – 101. (Excluído por data)
"Educação estética" + "Ensino fundamental"	8 resultados totais 0 resultados filtrados	0 resultados
	O papel da linguagem poética no letramento contínuo: uma perspectiva metodológica. (Tese) Isadora Rebello Joaquim. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. 2020. (Excluído por recorte do público – 6º ano)	
"Educação estética"	15 resultados totais 2 resultados filtrados	2 resultados totais 0 resultado filtrado

+ "Criança"	Professora alfabetizadora e crianças em processo de (cri)ação literária: voos em (trans)formação. (Dissertação) Thaís Rodrigues Carlos. Universidade Federal de Mato Grosso - Programa de Pós-Graduação em Educação. 2021.	
	O papel da linguagem poética no letramento contínuo: uma perspectiva metodológica. (Tese) Isadora Rebello Joaquim. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. 2020. (Excluído por recorte do público – 6º ano)	
“Escrita literária” + "Ensino fundamental I"	3 resultados 0 resultado filtrado	2 resultados 0 resultados filtrados
	Releitura dos contos de fadas por meio de cordéis na perspectiva do letramento literário. (Dissertação) Ângela Márcia Fernandes Pereira. Universidade Federal de Uberlândia Instituto de Letras e Linguística, Mestrado Profissional em Letras. 2020. (Excluído por recorte do público – 6º)	A escrita "literária" da narrativa na escola: condições e obstáculos - Tauveron, Catherine. <i>Educar em Revista</i> , 2014. (Excluído por data)
		Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental - Dalla-Bona, Elisa Maria; Bufrem, Leilah Santiago. <i>Educação em Revista</i> , 2013. (Excluído por data)
Fatores excludentes à busca: Ano de publicação fora do recorte estabelecido (2019 -2023); Público diferente dos Anos iniciais do Ensino Fundamental; Pesquisas que não envolvam a escrita literária dos participantes.		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Ponderamos que existem estudos vinculados ao tema e que aproximam as investigações, publicadas em período anterior, tal como a tese de Elisa Dalla-Bona (2012) que nos auxilia no embasamento deste estudo e artigos derivados da pesquisa. Considerando as relações existentes, mantivemos no Quadro 1 os artigos de Dalla-Bona (2013) e Tauvaron (2014) que aparecem nas buscas, embora sejam, na prática, excluídos pelo recorte temporal adotado. Destacamos que há, no entanto, dentre as pesquisas, diferenças substanciais, visto que, diferente da proposta de pesquisa citada, em que são analisadas as práticas de trabalho com a escrita literária desenvolvidas por professores, buscamos, no atual estudo, investigar rastros de literariedade em escrituras de crianças a partir de ateliês. Ou seja, consideramos

propostas de ações que sejam subsídio para experiências que possibilitem a escritura reverberando traços de literariedade, propondo, dentro de uma pesquisa-ação, princípios de mediação literária de modo a oportunizar a experiência com a leitura e a escritura.

Excluimos, como explicitado, pesquisas cujo público participante não fosse da faixa etária dos anos iniciais do Ensino Fundamental (tal como a educação infantil e Anos Finais do Ensino Fundamental), bem como as voltadas aos professores e com focos distintos em outras disciplinas além do currículo integrado, língua portuguesa e literatura, inclusive as com atenção especial para línguas estrangeiras (como aprendizagem de espanhol e inglês). Também, recortamos, manualmente, a partir da leitura dos elementos pré-textuais como título e resumo, pesquisas relacionadas a metodologias inclusivas (como voltadas para o transtorno do espectro autista e deficiências visuais), experiências com produtos artísticos diferente do texto (teatro, cinema, etc.), considerando o foco deste estudo. Destacamos que há, no Quadro 1, quatro estudos mantidos mediante os primeiros filtros, mas que, a partir de análise do resumo, apesar de possíveis aproximações em temática, foram pontuados como excluídos por recorte do público, de modo que são direcionadas aos 6º e 7º anos. Optamos por mantê-los no quadro devido às possíveis aproximações iniciais em relação ao tema, visto que não houve grande contingente de resultados.

A partir das delimitações, chegamos, até o fim do período de buscas, ao total de três estudos publicados nos últimos cinco anos que podem apresentar aproximações com o tema da pesquisa, sendo eles encontrados na plataforma BDTD, entre dissertações e teses. Com essa delimitação, partimos para uma análise direta dos resumos e introduções a fim de compará-los com a proposta que estava sendo construída e verificar a existência, ou não, de relações.

Com a busca pelos termos "Escritura" + "Ensino fundamental" + "literatura", uma única dissertação se manteve dentro do recorte dentre as 16, após a aplicação dos filtros citados. Intitulada "Rasuras escritas comentadas e sua importância para a compreensão da revisão em ato: um estudo de caso de uma díade recém-alfabetizada", a dissertação de Janaina Ligya da Rocha Queiroz (2019) se baseia em uma empiria realizada com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental que foca a revisão das escritas, sem um recorte específico para o literário e, dessa forma, distingue-se da investigação que desenvolvemos.

A tese “Professora alfabetizadora e crianças em processo de (cri)ação literária: voos em (trans)formação”, de Thaís Rodrigues Carlos, dissertação defendida em 2021, foi resultante da busca pelos termos "Educação estética" + "Criança". Esse estudo é direcionado para o público em processo de alfabetização, buscando as contribuições das práticas docentes de leitura literária e escrita literária em sala de aula on-line do ciclo de alfabetização. Constatamos aproximações entre as pesquisas a partir do foco na leitura e escrita literária, com diferenças essenciais no propósito central dos estudos, sendo direcionada para as contribuições ao processo de alfabetização, diferente do que tivemos com pretensão.

Destacamos, por fim, a tese intitulada “Criação e publicação de contos no ambiente digital: desenvolvimento do ato de escrever autoral de crianças de 5º ano do ensino fundamental”, de Anderson Borges Corrêa, defendida no ano de 2023, resultante da pesquisa pelos termos "Criança autora" + "Ensino fundamental", com qual ocorrem encontros relacionados à temática da escrita autoral de um público da mesma faixa etária estipulada para a pesquisa. Nesse estudo, há o intuito de compreender o processo e os meios de desenvolvimento do ato de escrever autoral de crianças a partir de atividade de criação e publicação de contos em ambiente digital. Há semelhança na atenção direcionada à compreensão da necessidade de desenvolvimento de crianças autoras e leitoras na escola, sendo a principal distinção o foco na literatura e na proposta de mediação de leitura ancoradas na educação literária e estética, que não faz parte dos objetivos da pesquisa citada. Há outras especificidades que distinguem ambos, tal como a utilização do ambiente virtual do primeiro e a proposta de princípios de mediação literária que embasa este estudo.

Observamos que não há elevado número de produções sobre o tema e, dentro do que há, pode ser estabelecida relação de complementação, não de repetição, com a investigação realizada, reafirmando a relevância do estudo.

APÊNDICE B – LEVANTAMENTO DE ESTUDOS

TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS BDTD	TÍTULOS ENCONTRADOS SCIELO
	9 dissertações	1 artigo
"Ensino fundamental" + "Aluno-autor"	As concepções de linguagem no discurso do professor alfabetizador nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental I - por Almeida, Tatiana Vieira. Data de Defesa 2020.	A reescrita do texto literário de alunos dos anos iniciais da escolarização - Gusso, Angela Mari; Dalla-Bona, Elisa Maria. Educar em Revista . Jun. 2014, n. 52. Páginas 69 - 84
	Desenvolvendo a consciência linguístico-discursiva por meio das novas tecnologias de informação e comunicação: proposta de capacitação para a produção textual nos anos finais do Ensino Fundamental - por Silva, Victor Alcantara da. Data de Defesa 2019.	
	A produção do conto maravilhoso em perspectiva intertextual com diferentes focos narrativos - por Maria Geralda de Oliveira. Data de Defesa 2021.	
	Prática de reescrita na (re)construção de contos de aventura: uma proposta e mediação didática - por Bueno, Luciana Sobral. Data de Defesa 2020.	
	Uma proposta de retextualização e reescrita no gênero resenha - por Belletti, Andreia Cristina Jacurú. Data de Defesa 2019.	
	Elaboração e avaliação da eficiência e eficácia de um programa de ensino para capacitar professores a avaliar e a intervir em situações de bullying escolar - por Panosso, Mariana Gomide. Data de Defesa 2019.	
	A escrita de alunos com transtorno do espectro autista leve - por Weisheimer, Irací Casemiro. Data de Defesa 2019.	
	Escrita e reescrita de textos: uma experiência no PROEJA do Instituto Federal do Amapá - Campus Laranjal do Jari - por Silva, Givanilce Socorro Dias da. Data de Defesa 2019.	
	Desenvolvimento de revistas didáticas como estratégia lúdica para o ensino da morfofisiologia do sistema endócrino - por Silva, Jefferson Lima da. Data de Defesa 2019.	
"Escritura" +	16 resultados	0 resultados
	Oiteiro: despertando o interesse pela literatura no ensino fundamental, através da escrita autobiográfica de Magdalena Antunes - por Silva, José Cláudio Ribeiro da. Data de Defesa 2020.	

"Ensino fundamental" + "literatura"	A mulher e as questões de gênero: uma proposta de letramento literário no Ensino Fundamental 2018 - por Costa, Greicy Erhart Pereira da. Data de Defesa 2019.	
	Crônicas de Luís Fernando Veríssimo- uma proposta de letramento para o professor do 6º ano do ensino fundamental. - por ARAÚJO, Francisco Antonio Pereira de. Data de Defesa 2021.	
	O ensino da escrita de texto argumentativo: uma proposta didática com o artigo de opinião para o 9º ano do ensino fundamental. - por RAMOS, Maria das Dôres Pereira. Data de Defesa 2021.	
	Rasuras escritas comentadas e sua importância para a compreensão da revisão em ato: um estudo de caso de uma diáde recém-alfabetizada - por Queiroz, Janaina Ligya da Rocha. Data de Defesa 2019.	
	Uma proposta de intervenção com a resignificação das atividades da olimpíada de língua portuguesa escrevendo o futuro : a apreensão da literariedade do gênero crônica à guisa do letramento literário - por BARBOSA, José Emerson de Barros. Data de Defesa 2019.	
	Memórias de vida de estudantes idosas em uma sociedade grafocêntrica: da ausência de escolarização ao letramento - por Garcia, Silvana. Data de Defesa 2020.	
	Imagens da construção da identidade de professores de Língua Espanhola em relatórios de estágio da UFRN - por Araújo, Maiara do Nascimento. Data de Defesa 2022.	
	Poesia nas séries iniciais: uma proposta para a formação do leitor - por Ramos, Sabrina Gomes. Data de Defesa 2020.	
	For other curricular cartographies: an audacious reading of the Base Nacional Comum Curricular (National Core Curriculum) from the perspective of the children in Guimarães Rosa - por Maria Eduarda Delmas Campos. Data de Defesa 2022.	
	Uma viagem pelas entrelinhas do texto: a construção de sentidos a partir da leitura de textos multimodais por alunos com deficiência visual - por Brasil, Paolla Cabral Silva. Data de Defesa 2020.	
	Produção, aplicação e análise de um curso conectivista para a aprendizagem de astronomia observacional - por Moraes, Leandro Donizete. Data de Defesa 2021.	
	Horizonte de possibilidades na humanização de bebês em um contexto de vida coletiva: entre retalhos e narrativas - por Barboza, Georgete de Moura. Data de Defesa 2021.	
	Formação continuada de professores em ensino de biologia: análise de um curso online e suas interfaces em um ambiente virtual de aprendizagem - por Medeiros, Ranlig Carvalho de. Data de Defesa 2019.	
	Uso do Polo de Educação Ambiental da Mata Atlântica (PEAMA) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) - Campus de Alegre como espaço não formal de educação por professores de Biologia - por Moulin, Tatiane. Data de Defesa 2020.	
"Criança autora" +	1 resultado	0 resultados
Criação e publicação de contos no ambiente digital: desenvolvimento do ato de escrever autoral de crianças de 5º ano do ensino fundamental - por Corrêa, Anderson Borges. Data de Defesa 2023. (Tese)		

"Ensino fundamental"		
"Intenção artística" + "Ensino fundamental"	0 resultados	1 resultado A escrita "literária" da narrativa na escola: condições e obstáculos - Tauveron, Catherine. Educar em Revista . Jun. 2014, Nº 52, Páginas 85 - 101
"Educação o estética" + "Ensino fundamental"	8 resultados Construindo o humano: o ensino de arte e a produção da recepção estético-literária no ensino fundamental - por Silva, Karina Lima da. Data de Defesa 2022. A dimensão estética da experiência : aprendizados da professora - por Affonso, Bianca Fiod. Data de Defesa 2019. O teatro como experiência estética na educação básica: uma reflexão sobre narrativas docentes - por Santana, Elizabeth de Aguiar Mattiasi. Data de Defesa 2021. O teatro como experiência estética na educação básica: uma reflexão sobre narrativas docentes - por Santana, Elizabeth de Aguiar Mattiasi. Data de Defesa 2021. O papel da linguagem poética no letramento contínuo: uma perspectiva metodológica - por Isadora Rebello Joaquim. Data de Defesa 2020. Brincadeiras e histórias na educação infantil: ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no programa "Educação com Movimento" do Distrito Federal - por Lino, Renata de Moraes. Data de Defesa 2020. A formação continuada e a autonomia docente: estratégia de ação para autoafirmação e liderança - por Santos, Larissa Daiane Pujol Corsino dos. Data de Defesa 2022. Leitura estética: a relação entre leitura de imagem e o desenvolvimento estético no ensino de artes visuais - por Paz, Cícero Fernando de Moura. Data de Defesa 2022.	0 resultados
"Educação o estética" + "Criança"	15 resultados Professora alfabetizadora e crianças em processo de (cri)ação literária : voos em (trans)formação - por Carlos, Thaís Rodrigues. Data de Defesa 2021.	2 resultados PLUNCT PLACT ZUM: imaginação e criação artística na escola - Schlindwein, Luciane Maria; Martins, Aline Santana; Oliveira, Rafael Dias

	de. Cadernos CEDES, Jan. 2019, Volume 39, Nº 107, Páginas 59 – 72.
Construindo o humano: o ensino de arte e a produção da recepção estético-literária no ensino fundamental - por Silva, Karina Lima da. Data de Defesa 2022.	O “jovem” Vygótski: inéditos sobre arte e o papel da criação artística no desenvolvimento infantil - Marques, Priscila Nascimento. Educação e Pesquisa , 2018, Volume 44, Elocation.
A dimensão estética na docência com bebês e crianças bem pequenas: indícios da formação de leitores - por Pereira, Arlete de Costa. Data de Defesa 2019.	
Professora alfabetizadora e crianças em processo de (cri)ação literária: voos em (trans)formação - por Carlos, Thais Rodrigues. Data de Defesa 2021.	
Instalação artística na educação infantil: as experiências estéticas das crianças de uma EMEI em Belo Horizonte. - por Márcia Dárquia Nogueira da Silva. Data de Defesa 2021.	
O ensino com arte na constituição das crianças: um diálogo da perspectiva histórico-cultural com o pensamento de Edmund Burke Feldman - por Maria Cristina Bergonsini Ennsner. Data de Defesa 2022.	
As relações entre o desenho e o desenvolvimento da consciência na educação infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural - por Boriollo, Beatriz de Cássia Data de Defesa 2022.	
A poética da infância no cinema: narrativas e contextos - por Rodrigues, Luciana Alves. Data de Defesa 2020.	
O lugar da infância na literatura de Bartolomeu Campos de Queirós à luz da teoria crítica frankfurtiana - por Pereira, Márcia Ferreira Torres. Data de Defesa 2020.	
O papel da filosofia para a formação em Schiller - por Sousa, Selmy Menezes de. Data de Defesa 2020.	
Presença e significados da dimensão estética em propostas curriculares para educação infantil: análise de quatro municípios de Santa Catarina - por Duarte, Degelane Córdova. Data de Defesa 2022.	
Experiências estéticas na educação infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte. - por Silva, Andréia Haudt da. Data de Defesa 2019.	
O papel da linguagem poética no letramento contínuo: uma perspectiva metodológica - por Isadora Rebello Joaquim. Data de Defesa 2020.	

	Do tilintar da caixinha de música ao ressoar do drama como ação pedagógica: a relação entre a ação dramática e o brincar - por Milléo, Olívia. Data de Defesa 2020.	
	Brincadeiras e histórias na educação infantil : ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no programa "Educação com Movimento" do Distrito Federal - por Lino, Renata de Moraes. Data de Defesa 2020.	
"Escrita literária" + "Ensino fundamental"	3 resultados	2 resultados
	Literatura no ensino/aprendizagem de língua inglesa: formação da consciência linguística e crítica, por Lima, Adria Kezia Campos. Data de Defesa 2020.	A escrita "literária" da narrativa na escola: condições e obstáculos - Tauveron, Catherine. Educar em Revista , 2014.
	Releitura dos contos de fadas por meio de cordéis na perspectiva do letramento literário, por Pereira, Ângela Márcia Fernandes. Data de Defesa 2020.	Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental - Dalla-Bona, Elisa Maria; Bufrem, Leilah Santiago. Educação em Revista , 2013.
	Cards literários e gamificação da literatura: discursos, modos de existência e subjetividades das Escriteiras de "Hamlet – O jogo", por Pimenta, Leny André. Data de Defesa 2020. (Tese).	
Fatores excludentes à busca: Ano de publicação (2019 -2023).		

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) - Crianças

Eu, a professora Júlia Duarte Schenkel, convido você para participar de uma pesquisa. Pesquisa é um trabalho que serve para descobrir mais sobre coisas novas, sendo uma investigação semelhante as que você realiza em determinados momentos das nossas aulas. Na minha pesquisa, eu quero saber como as crianças expressam suas experiências de leitura, suas vivências e suas opiniões na escritura e como as leituras dos livros de literatura influenciam nessas escritas. Ou seja, quero, a partir das suas produções escritas, das suas escrituras, entender mais sobre essas influências. Eu já conversei com seus pais e eles concordaram que você participe da minha pesquisa, mas você também pode decidir se quer participar.

O que iremos fazer?

Após as férias de julho, a partir de setembro, seguindo até novembro, teremos um momento da semana, durante as nossas aulas, em que realizaremos as oficinas desse projeto chamado de *Escretecendo*: leitura e escritura. Esses encontros acontecerão nas segundas-feiras, em algumas quartas-feiras também, em nossa sala de aula, podendo, algumas vezes, serem conduzidos para a biblioteca ou pátio externo.

Nesses encontros, nós continuaremos aprendendo sobre escrita, mas, de forma mais específica, trabalharemos com algumas obras literárias e produziremos nossos próprios enredos a partir delas. Os registros serão feitos nos cadernos de produção que serão os nossos cadernos de escritura (cada um de vocês terá um). Nós faremos a leitura e a exploração das obras selecionadas e cada um irá criar enredos individuais a cada nova história conhecida e poderá se expressar e criar de acordo com as próprias experiências, considerando os novos conhecimentos e aprendendo todos os dias um pouquinho mais. Além disso, faremos as leituras das produções e reescritas sempre que julgarmos pertinente. Todos poderão compartilhar as suas produções e será um prazer dividir isso com você! Ao final, teremos um lindo material construído por todos.

Em geral, faremos experiências parecidas com o que já fazemos em muitas das nossas aulas e você poderá se sentir livre para comentar e opinar sempre que sentir

necessidade e estiver à vontade para isso. Durante a pesquisa você será o principal autor! Suas ideias, expressões e a sua imaginação terão muito espaço para aparecer. Se você quiser desistir de participar, seja em qual for o momento, não tem problema.

Eu espero que aconteçam coisas muito boas com a sua participação, como, por exemplo, descobrir que você gosta ainda mais de ler, que você pode criar mundos com as suas palavras e que tem um grande escritor vivendo dentro de você! Espero que você e seus colegas fiquem felizes e possam descobrir muitos outros mundos com a leitura e criar novas realidades pela escritura!

Quero deixar claro, também, que tudo o que produzimos em nossos encontros será apenas nosso. Nada será compartilhado sem o consentimento de cada um de vocês. No final, eu irei escrever sobre o que eu aprendi com a nossa turma, com cada um, mas não direi o seu nome. Para isso, criarei um personagem que represente você, como um apelido ao invés vez do seu nome verdadeiro. Eu irei guardar as imagens e as anotações realizadas num local seguro e depois de 5 anos irei destruir e jogar fora para a nossa segurança.

Sabendo de tudo isso, você quer participar da pesquisa?

Sim () 

ou

não () 

Nome: _____

Assinatura

Prof.^a Júlia Duarte Schenkel (pesquisadora)

Farroupilha, _____ de _____ de 2023

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - Pais ou Responsáveis

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar do estudo **Experiências de encontros literários: *Escrevendo*, leitura e escritura de crianças do Ensino Fundamental (5º ano)** que está sendo realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS), a ser conduzido pela professora-pesquisadora Júlia Duarte Schenkel, Mestranda em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos. O objetivo principal deste estudo é investigar experiências de escritura de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base na apreciação de narrativas pertencentes ao PNLD Literário (categoria 2 - Livros para 4º e 5º anos), a fim de contribuir para a promoção da educação estética e literária com práticas educativas.

Essa pesquisa será de cunho qualitativo, constituindo uma pesquisa empírica, e será realizada através da metodologia de pesquisa-ação. Caso você autorize, as observações acerca das vivências de(a) seu(sua) filho(a) durante a intervenção realizada com ele(a) no cotidiano escolar, serão relatadas por meio de relatos escritos em diário de campo, de registros fotográficos das crianças e de recolha documental (produções escritas) para fins de análise. O desenvolvimento do estudo será realizado em um período de três meses (agosto, setembro e outubro), a partir de oficinas previstas como parte do projeto *Escrevendo: leitura e escritura*, proposto por essa pesquisa. As oficinas ocorrerão uma vez por semana, no turno de aula, nas sextas-feiras, a partir do trabalho com a leitura de obras literárias e com a produção de escrituras individuais. A duração de cada oficina será de, aproximadamente, duas horas, podendo oscilar em até 15 min, respeitando o interesse da turma e de cada criança participante.

Durante os encontros do projeto, a mediadora dos encontros será a professora titular da turma, Júlia Duarte Schenkel, proponente do projeto, acompanhada da monitora da turma, Diana Balzan, integrante do quadro de funcionários da escola e que já faz parte da rotina da turma. Durante as oficinas, acontecerá a observação e mediação da professora pesquisadora. Serão, como esclarecido, realizados registros fotográficos e escritos dos encontros, bem como da produção de escrituras por parte

das crianças participantes. Os materiais produzidos servirão como um dos produtos de análise para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Nas oficinas, será dada continuidade aos estudos sobre leitura e escrita, mas, de forma mais específica, a partir do trabalho com algumas obras literárias selecionadas e da escrita das crianças participantes. Os registros serão feitos nos cadernos de produção que serão os diários de escritura (cada um terá um diário). Será realizada a leitura e a exploração das obras selecionadas, sempre na Parte 1 das oficinas, chamada de **Linhas e agulhas em mãos: Hora de conhecer e viver**, quando também serão desenvolvidas atividades sobre elas e, por fim, iniciada a construção de novas histórias. A finalização das escrituras ocorrerá, em geral, no próximo encontro, após aquele em que foi feita a leitura da obra, ou seja, na Parte 2, chamada de **Tecendo: escritura e imaginação em ação**. Cada um irá criar enredos individuais a cada nova história conhecida e poderá expressar e criar de acordo com as próprias experiências, considerando os novos conhecimentos, as explorações estéticas e aprendendo todos os dias um pouquinho mais. Todos poderão compartilhar as suas escrituras quando se sentirem confortáveis para isso. Ao final do projeto, a partir das produções das crianças participantes, poderá ser criada uma coletânea de histórias, um livro, com algumas das escrituras da turma, as quais serão selecionadas por cada escritor se assim o desejar.

Os procedimentos da pesquisa asseguram os direitos previstos nas Resoluções CNS nº 510/16 e envolvem práticas educativas que não se diferenciam de outras práticas realizadas no espaço escolar, dando sequência aos estudos desenvolvidos ao longo do período letivo sem, dessa forma, prejudicá-los. Pela natureza qualitativa desta pesquisa e por lidar com o imponderável ligado à interpretação de enredos e compartilhamento de ideias, algumas ações ou situações que podem ocorrer no decorrer do processo podem, em alguns casos, ser interpretadas como riscos aos participantes, tais como: euforia, insegurança ao expor ideias próprias, desconforto ao evocar memórias através do contato com os enredos, contraposição e desacordo de ideias, alteração de visão de mundo pela reflexão, discussão e troca de opiniões a partir das narrativas literárias e escrituras, entre outras que podem surgir a partir do contato com textos literários e produção escrita pessoal. Destaca-se que essas situações não se diferenciam de outras práticas educativas presentes no cotidiano escolar, visto que a partir de novos saberes, de atividades realizadas no espaço escolar e de interações diversas, há, paralelamente, a construção das visões pessoais

e de diferentes sentimentos e/ou experiências. Além disso, as interações com o outro e a exploração de ideias, bem como a criação de processos de investigação e construção de conexões entre experiências são parte da formação integral das crianças, representando benefícios e estando previstos em referenciais teóricos da educação como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Destaca-se que, caso algum desconforto ocorra com seu filho(a) diante da pesquisa, será acolhido(a) pela pesquisadora, de modo que serão tomadas todas as precauções para evitá-los. Ao longo das atividades, a pesquisadora estará atenta às exposições da turma, bem como aos sinais particulares de cada criança, visto que a convivência diária possibilita a observação de possíveis desconfortos, de modo que mediará cada discussão de forma a torná-la saudável e construtiva. Ao longo das aulas, dentro do contexto escolar, as crianças são constantemente orientadas a relatar qualquer inquietação ou sentimento que estejam lhes incomodando, bem como opinar sobre as atividades. Dessa forma, para a realização das atividades da pesquisa, elas serão novamente orientadas, de modo a preservar a sua liberdade de expressão e de expor suas opiniões à professora/pesquisadora, tal como fazem ao longo das aulas convencionais

As obras selecionadas para a realização das oficinas serão previamente analisadas pela professora/pesquisadora e pela orientadora, de forma cautelosa, considerando critérios de escolha que envolvem desde a construção estética até as temáticas abordadas, havendo cuidado para estarem adequadas à faixa etária dos alunos (classificadas dentro do PNLD Literário como obras indicadas para 4º e 5º anos). Além disso, destacamos que, em caso de eventual desconforto para com a realização das oficinas, a escola irá acolher as crianças para escutá-las e ponderar sobre qualquer situação, estando a orientadora pedagógica, a direção e, se necessário, o serviço de atendimento psicológico da rede, disponíveis para isso.

Salienta-se que:

1. Este projeto de pesquisa passou pelo Comitê de Ética e Pesquisa - CEP, da Universidade de Caxias do Sul, um colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento.
2. A participação de seu filho(a) não é obrigatória e mesmo que ele(a) aceite, poderá mudar de ideia em qualquer momento. Tal recusa não trará prejuízos

para a sua relação com a pesquisadora, com os professores ou com a escola, bem como não acarretará danos ao seu processo escolar avaliativo.

3. Caso seu filho(a) não participe da pesquisa, ele(a) será assistido (a) pela escola em outro espaço escolar, por outra pedagoga da escola que terá como base o mesmo planejamento da oficina, uma vez que se trata de item de estudo a ser desenvolvido na turma. Assim, realizará atividades planejadas pela professora da turma (também pesquisadora deste projeto) que abordarão o conteúdo de leitura e escrita, de modo que sejam garantidos os seus direitos de aprendizagem. Essas atividades seguirão a mesma lógica das oficinas, sendo baseadas no mesmo planejamento, como esclarecido, e, dessa forma, considerando as mesmas obras selecionadas, partindo para a análise e escrita a partir desse contato. Afinal, a leitura e a escrita são competências essenciais para a formação dos indivíduos, sendo parte dos referenciais da educação básica, estando presentes tanto na BNCC quanto no Referencial Curricular Municipal de Educação e, assim, fazendo parte do plano de trabalho anual da escola.
4. A participação de seu filho(a) na pesquisa não envolve nenhum tipo de despesa, bem como não haverá pagamento pela sua participação.
5. Haverá sigilo dos dados coletados na pesquisa, não sendo identificado o nome de seu filho(a) ou da escola.
6. A participação nesta pesquisa pode contribuir para a promoção da educação estética e literária das crianças, auxiliando no processo de formação leitora e pessoal.
7. A pesquisa irá contribuir para a produção de conhecimento na área de ensino e aprendizagem na Educação, sobretudo sobre a temática do estudo, experiências de escrita de crianças baseadas na apreciação de obras e na expressão na composição dos enredos.
8. Os dados da pesquisa ficarão sob responsabilidade da pesquisadora Júlia Duarte Schenkel e serão publicados na dissertação de mestrado da professora-pesquisadora, bem como, poderão ser publicados sob forma de artigo científico, ou apresentação em eventos acadêmicos sem identificação da criança e sem causar prejuízo aos envolvidos.
9. Você poderá receber tirar dúvidas ou receber respostas a qualquer momento sobre a pesquisa, através dos seguintes contatos com Júlia:

idschenkel@ucs.br, fone (54) 99657-8292; ou com a Professora Dra. Flávia B. Ramos: fbramos@ucs.br; ou com o setor do Comitê de Ética e Pesquisa da UCS pelo seguinte endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, n.º 926, Bloco M, Sala 306, Cidade Universitária, Caxias do Sul/RS, CEP 95070-560; Telefone: 3218-2829; Horário: Das 8h às 11h30 e das 13h30 às 18h; E-mail: cep-ucs@ucs.br.

10. Este termo será assinado em duas vias; uma ficará em sua posse e outra em posse da pesquisadora.

Nome da criança (por extenso)

Nome do pai/mãe ou responsável da criança:

Assinatura do pai ou responsável pela criança:

Pesquisadora: Júlia Duarte Schenkel

Assinatura da pesquisadora: _____

Orientadora da pesquisa: Flávia Brocchetto Ramos

Assinatura da orientadora da pesquisa: _____

Farroupilha, ____ de _____ de 2023.

APÊNDICE E - PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DOS ATELIÊS

ESCRITECENDO: LEITURAS E ESCRITURAS

Os ateliês do projeto ocorreram nas segundas-feiras e quartas-feiras, no espaço escolar, variando entre a sala de aula, pátio e biblioteca, tendo duração de aproximadamente 1h e 30min. As crianças participantes foram convidadas a organizarem o espaço de desenvolvimento dos ateliês de diferentes formas, de acordo com cada proposição (círculo, grupos, com as classes, no chão, etc.).

Linhas e agulhas em mãos: explorar e traçar 1º Momento (inicial)

Pontos componentes do momento:

- ❖ Caixa de tessituras - abrir e explorar
 - ❖ (Des)fazendo nós
 - ❖ Escolhendo linhas

CAIXA DE TESSITURAS - ABRIR E EXPLORAR

Acolhida das crianças e sensibilização para recepção do texto a partir de proposições sobre a obra.

- Ativar expectativas e saberes prévios para a leitura.

Análise colaborativa de elementos paratextuais - pode ocorrer em mais de um momento.

Leitura do texto - A leitura nem sempre ocupou o momento inicial da etapa, de modo que em algumas propostas, foram realizadas outras atividades propositoras primeiramente.

- *A forma de leitura variou - realizada apenas a escuta, a observação por projeção, o acompanhamento pela leitura da obra física ou de outras formas de acordo com a proposta de cada ateliê.*

Os **registros nos diários de leitura** partiram da iniciativa das crianças.

Exploração da obra (ou de parte dela, dependendo do procedimento de leitura).

A leitura integral da obra ocorreu em momentos distintos dessa etapa, dependendo da obra propositora e das ações específicas propostas.

(DES) FAZENDO NÓS

Possibilidades:

Reflexão e discussão em pares, de forma livre, conforme percepções individuais.

Compartilhamento em grupo e discussão a partir das questões levantadas pela leitura. Relação com sensações, sentimentos, sentidos, memórias, suposições, compreensões acerca do texto, dos recursos e do enredo. *O que lhes tocou?*

Consideramos nas análises das histórias lidas:

Explorar as escolhas de escrita - demonstrar a importância das escolhas, comparar as possibilidades. - E se tivesse sido diferente? Em outra ordem? (Tauveron, 2014)

Propostas de pontos mobilizadores:

- Quanto ao tema: o que diz? Sobre o que fala? Quem são as personagens que aparecem? O que acontece?

- Quanto à forma: de que modo é dito? Como o texto apresenta? Quais palavras e recursos aparecem? Como é o trabalho com as palavras? Essas palavras aparecem da maneira como as usaríamos em uma conversa? O que percebemos sobre a linguagem? Que invenção é feita? (Barthes, 2007)

- Quanto ao efeito: o que a história desperta? Quais sensações, emoções, pensamentos, lembranças o texto provoca? Quais sentidos ela ativa? Quais suposições permite levantar para além do dito?

- Quanto à ação: O que gostaria de criar a partir do encontro com essa obra? Que narrativas pessoais se interligam com essa leitura? Que invenções posso fazer? O que eu quero e posso fazer a partir disso? Quais palavras surgem, se entrelaçam nessa história? Como eu posso usar a linguagem para tecer?

Os registros nos diários de leitura partiram da iniciativa das crianças.

Foram propostas diferentes ações para iniciar a *escritura*.

Os materiais variaram a cada ateliê - livros para recorte, retalhos, folhas, canetinhas e lápis de cor, materiais para colagens, linhas, fitas, etc.

ESCOLHENDO LINHAS - ESCRITECER

Início do processo de escritura:

- Por qual caminho vou seguir?

Organização do roteiro/esboço - definição do gênero narrativo com que vai trabalhar (Dalla-Bona, 2013), personagens, espaços, tempo, situações.

Início de esboço para a escritura, considerando que "[...] o esboço antecipado dos rumos da narrativa evita problemas que comprometem a coerência na ordenação dos fatos narrados na história. Além do planejamento, há que se considerar que o texto não fica pronto na sua primeira versão." (Gusso; Dalla-Bona, 2013, p. 83).

Obs.: Em alguns casos, esse último momento da primeira etapa não pode ser concluído, sendo adiado para a segunda etapa ou, ainda, se já iniciado, pode ser concluído no próximo encontro.

Escretecendo: escritura em construção

2º Momento (central)

Pontos componentes do momento:

- ❖ **Encontrando as pontas - *Escretecer***
- ❖ ***Escretecendo* - Arremate**

Retomada das ações e discussões anteriores a partir de conversa e/ou proposições diversas. O que lhes tocou? - Experiência.

Sensibilização para que as crianças pudessem adotar uma postura de autor (Tauveron, 2014). Retomada do processo de escritura. Por qual caminho vou seguir? - Espaço para a escrita individual.

Possibilidade de escrita, leitura e reescrita - trabalho com a escritura.

Partilha: De forma voluntária, os participantes puderam compartilhar suas escrituras iniciais - Em geral, esse último ponto foi realizado no 3º momento.

Tessituras partilhadas: Finalizar e compartilhar.

3º Momento (final)

Pontos componentes do momento:

- ❖ **Partilhando - *Escretecer* e encontrar fios**
- ❖ ***Escretecendo* - Retomar (se necessário)**

Com as escrituras concluídas, de forma voluntária, as crianças puderam compartilhar suas criações.

Após a leitura das escrituras, cada autor pode contar com a contribuição dos colegas para possíveis melhorias. Este momento foi importante para que, como comunidade de autores, as crianças pudessem pensar sobre as criações e experienciar novas formas e ideias de escrever.

Opções de reescrita de acordo com a necessidade observada em pares ou no grande grupo.

* Considerando que a reescrita não foi o foco central do projeto, esse espaço foi pensado para ações voluntárias de acordo com o interesse e necessidade observada por cada autor.

Sequencialmente, os momentos 1, 2 e 3 foram retomadas para cada novo ateliê. Em resumo, no 1º momento houve a apresentação, apreciação e exploração da obra literária e, no encontro seguinte, 2º momento, ocorreu a criação da escritura a partir da obra lida. Vale destacar que, conforme as ações propostas, os pontos destacados em cada momento puderam ser alternados dentro do mesmo ou, ainda, entre eles. Por exemplo, houve casos em que a leitura da obra (completa) ocorreu apenas no 2º momento (a organização de cada ateliê é distinta, pois foi desenvolvida especificamente com a obra literária propositora). No encontro que segue os dois primeiros, 3º momento, pode ser compartilhada a leitura e desenvolvidas as alterações, reescritas, desejadas.

APÊNDICE F - OBRAS SELECIONADAS PARA OS ATELIÊS

TÍTULO	AUTOR (A)	ILUSTRADOR (A)	SINOPSE
Abecedário (poético) das frutas	Roseana Murray	Claúdia Simões	Este livro nasceu do hábito que a autora tem de colocar frutas nas árvores do quintal de sua casa, em Saquarema, todos os dias de manhã para que os passarinhos o visitem. E também da paixão que ela tem pelas frutas, suas formas, sabores, texturas e, o que provocam em nossa boca e em nossa imaginação. E por que, não, um abecedário? Roseana pensou num abecedário porque parecia um jogo. E não bastasse o sabor de poesia, bem ao estilo de Roseana, que encontramos nesta fruteira de poemas, os versos encantadores da autora foram batizados nas estonteantes aquarelas da artista plástica Claudia Simões. Vale a pena, saborear.
O rio	Bartolomeu Campos de Queirós	Camila Carrossine	"Todo rio sonha em ser mar, ter o perfume das maresias, salgar-se e nada mais". Delicado e sensível, O rio nos encanta, envolve e convida à fantasia e à imaginação, como é característico na prosa poética de Bartolomeu Campos de Queirós. O autor sinaliza o sentido da vida por meio de metáforas que, neste livro, seguem o curso do rio. O texto desta obra é, a um só tempo, prosa e poesia de imagens. O leitor, ao se descobrir navegando nas águas de um rio que carrega cantigas açucaradas, onde a lua e as estrelas boiam à noite, vai se encantando com a conjugação das linguagens verbal e não verbal, redescobrimdo o prazer estético das palavras. "À noite, lua e estrelas boiam em suas águas sem se molhar. E as

			nuvens passageiras viram almofadas de algodão sobre a cama de vidro - travesseiro mentiroso -, onde os peixes podem dormir e sonhar". Nesta edição, com ilustrações de Camila Carrossine, a experiência da leitura se amplia; e a obra ganha nova dimensão.
Um sonho feito de linhas	Ana Carolina Carvalho	Andréia Vieira	Em uma cidade pequena e cheia de silêncios, vivem uma costureira e sua filha. A música da máquina, a magia das roupas sendo feitas, os bordados delicados, tudo isso enche a casa de alegria e faz festa na cabeça da menina. Brincando no alto das árvores do quintal, ela inventa moradas e espetáculos, alinhando sonhos e histórias.
Procura-se lobo	Ana Maria Machado	Laurent Cardon	Manuel Lobo tem uma missão importante: alertar o mundo sobre o risco de extinção dos lobos das florestas, dos desertos... Mas um anúncio malfeito atraiu uma série de lobos intrometidos tentando desviar o rumo da história. Alguns são lobos maus, assustadores de crianças, mas há também os espertalhões e outros bem bobos. E até uns lobos bonzinhos. Felizmente, Manuel Lobo conhece essa turma toda...
O Rei Tristês e a Orquestra Monstrês	Cecília Cavalieri França	Ana Laura Alvarenga	No mundo onde havia um Rei Tristês, um final infeliz era esperado. Acostumado a estar sempre solitário e afastado de toda beleza e alegria, este Rei não era mau, mas jamais sorria. Era triste por ser tão feio ou era feio por ser tão triste? Ninguém sabia. Porém, Fiel, seu mordomo, surge com uma ideia surpreendente. E monta a Orquestra Monstrês para deixar Rei Tristês contente. Se antes a equivocada percepção do Rei sobre si mesmo o transformava em um personagem monstruoso, a música dos monstros o fará sorrir. E sorrindo fica belo e ser belo é ser feliz.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

APÊNDICE G - ORGANIZAÇÃO CRONOLÓGICA DO PROJETO

ORGANIZAÇÃO CRONOLÓGICA DOS ATELIÊS + OBRAS				
Momento de convite - anterior ao início dos ateliês.				
ATELIÊ + ETAPA	DATA	OBRA	AÇÕES	OBSERVAÇÕES
ENCONTRO DE ABERTURA	04/09 segunda- feira	Poema "Tanta realidade", Roseana Murray	<i>Sensibilização</i> Relação entre a leitura e a escritura com o ato de tecer.	Confecção de tessituras – diário de leitura.
1 Etapa 1	06/09 quarta-feira	<i>Abecedário [poético] das frutas</i>	Proposição com linhas - descrever 'coisas' (Dinâmica com fios de lã colorida). Leitura coletiva dos poemas - compartilhada. Discussão coletiva e compartilhamento de impressões. Registros e discussão em pares. <i>O que vamos construir?</i> - Decisão sobre a da temática e a forma de organização para conjunto (enciclopédia, dicionário, abecedário...)	Leitura de alguns poemas. Exploração da obra, anotações no diário e registros. <i>O grupo optou pela temática "brincadeiras" e pela construção de uma Enciclopédia.</i> Esquema de escritura - as crianças optaram por, nesse momento, trabalhar em duplas ou pequenos grupos.
1 Etapa 2	08/09 sexta-feira	<i>Abecedário [poético] das frutas</i>	Tecendo - <i>Escretcendo</i>	Escritura - criação. <i>Vale destacar que os poemas da obra foram lidos em outros momentos na sequência do projeto.</i>
1 Etapa 3	11/09 segunda- feira	<i>Abecedário [poético] das frutas</i>	Compartilhando	Compartilhar e ajustar.
2 Etapa 1	13/09 quarta-feira	<i>O rio</i>	Jogo de palavras - O que RIO me lembra? O que posso associar? Quais imagens? Sentimentos, sensações? Uma palavra que surja nessa relação estabelecida.	Dinâmica de sensibilização coletiva e leitura sensível - sob o céu e ao som da natureza. Exploração da obra, anotações no diário e

			<p>LEITURA - Escuta da leitura pela pesquisadora. As crianças foram convidadas a deitar no chão, na rua, submergir no céu azul (rio), escutar os sons que os cercam, escutar a história.</p> <p>Discussão coletiva. Nova perspectiva com a dinâmica - O que o rio me lembra?</p> <p>Registros, discussão em pares e organização.</p>	<p>registros. Esquema de escritura.</p> <p><i>Sobre o que posso escrever?</i></p>
2 Etapa 2	18/09 segunda-feira	<i>O rio</i>	<p>Retomar: Sensibilização ambientada com o som do rio e sobreposição de outros sons.</p> <p>Dinâmica: Continuando descrição conjunta - O rio...</p> <p>Tecendo - <i>Escrevendo</i></p>	<p>Sensibilização sonora, sensações e releitura de trechos coletivamente</p> <p>Escritura. Compartilhando.</p>
2 Etapa 3	25/09 segunda-feira (data ajustada por necessidade e da dinâmica escolar)	<i>O rio</i>	<p>Construção de conceito coletivo para RIO x conceito do dicionário.</p> <p>Compartilhando com a comunidade de autores/leitores</p>	<p>Exploração da obra (necessidade do grupo) e comparação da escrita, descrição, literária com a técnica (dicionário).</p> <p>Compartilhamento de escrituras e reescrita a partir da iniciativa própria.</p>
3 Etapa 1	03/10 segunda-feira	<i>Um sonho feito de linhas</i>	<p>Motivação <i>Escrever = tecer</i></p> <p>Exploração dos paratextos título, sinopse e de termos previamente retirados da obra.</p> <p>Suposições e criação.</p> <p>Sensibilização por som ambiente.</p>	<p>Convidados a imaginar, criar, suposições a relação entre as citações conhecidas da obra, quais e como podem estar ligadas.</p> <p>Exploração dos paratextos da obra, anotações no diário e registros.</p> <p>Criação.</p>
3 Etapa 2	03/10 quarta-feira	<i>Um sonho feito de linhas</i>	<p>Conclusão da proposição anterior - criação de hipótese e expressão.</p>	<p>Expressão. Compartilhando.</p> <p>Leitura ambientada com som.</p>

			<p>Discussão coletiva e compartilhamento de impressões e das produções (baseadas nas suposições a partir dos paratextos e pistas iniciais).</p> <p>Leitura da obra.</p> <p>Tecendo - <i>Escretecendo</i> - Organização.</p>	<p>Organização da escritura com recursos relacionados à tessitura.</p> <p><i>Ateliê reformulado - início da escritura adiado.</i></p>
3 Etapa 3	04/10 segunda-feira	<i>Um sonho feito de linhas</i>	<p>Conclusão dos esboços das escrituras em formato de esquema com linha central.</p> <p>Compartilhando com a comunidade de autores/leitores a organização.</p> <p><i>Escretecendo.</i></p>	<p>Organização - linha central, fio condutor, representada pela linha colorida escolhida para tecer a sua escritura.</p> <p>Compartilhando a organização (necessidade apresentada pelos participantes).</p> <p><i>Escretecendo</i> - momento para <i>escretecer</i>.</p>
+ Etapa adicional	Etapa adicional 06/10 quarta-feira	<i>Um sonho feito de linhas</i>	<p><i>Escretecendo.</i></p> <p>Compartilhando as escrituras.</p>	<p>Compartilhando as escrituras e discutindo com a comunidade de autores.</p> <p>Reescrita e ajustes de acordo com a iniciativa de cada autor e de acordo com o observado pelos leitores do grupo.</p>
4 Etapa 1	11/10 quarta-feira	<i>O Rei Tristês e a Orquestra Monstrês</i>	<p>Discussão coletiva e compartilhamento de impressões - TÍTULO - explorando possibilidades</p> <p>Construção coletiva, da turma, de representação de uma rei tristês - sem auxílio do paratexto capa, apenas a partir do título.</p> <p>Glossário colaborativo - conjunto.</p> <p>Iniciar a leitura da história (<i>apenas título e sinopse-análise da capa, contracapa</i>)</p> <p>Registros e discussão em pares.</p>	<p>Exploração do paratexto título.</p> <p>Criação, hipóteses, a partir da informação primária - título.</p> <p>Brincadeira com as palavras - Criar novas palavras- inspiração: TRISTÊS.</p> <p>Leitura - inicial (paratextos externos da obra).</p>

4 Etapa 2	16/10 segunda- feira	<i>O Rei Tristês e a Orquestra Monstrês</i>	Retomada do glossário de palavras antes da leitura. Leitura da obra. <i>Escrevendo</i> : Organização da escritura.	Exploração do vocabulário e da subversão da linguagem - ponto atrativo destacado pelo grupo. Leitura - escuta da história e, após, exploração individual do livro. Organização da escritura.
4 Etapa 3	20/10 sexta-feira	<i>O Rei Tristês e a Orquestra Monstrês</i>	<i>Escrevendo</i> : criação da escritura. Compartilhando com a comunidade de autores/leitores	<i>Escrevendo</i> . Compartilhando.
+ Etapa adicional	Etapa adicional 23/10 segunda- feira	<i>O Rei Tristês e a Orquestra Monstrês</i>	Compartilhando com a comunidade de autores/leitores Livros manuais - iniciativa própria.	Compartilhamento e reescrita (iniciativa individual). Espaço para a construção de livros a partir das escrituras - pedido das crianças.
E.T. Adicionais	Espaço para tecer - adicional 24/10 terça-feira	Retomada, sensibilização e organização	A partir de uma necessidade da turma, foram criados momentos extras relacionados ao projeto para que pudessem trabalhar na construção de livrinhos manuais das escrituras à escolha de cada um. Possibilidade de revisitação das obras lidas e das escrituras.	Os pequenos livros foram utilizados para compor uma caixa de leitura com obras de autoria das crianças. Foram lidos novos poemas de “Abecedário poético das frutas” e ajustadas escrituras de acordo com a iniciativa de cada um.
E.T. Adicionais	Espaço para tecer - adicional 27/10 sexta-feira	Retomada, sensibilização e organização	Leitura e exploração de poemas da obra “Abecedário poético das frutas” e construção de livros individuais. Retomada, sensibilização e “Livros artesanais” + organização da coletânea de escrituras	Para sensibilizar a retomada das escrituras para a construção dos livros, voltamos à exploração da obra de Roseana Murray, conhecendo novos poemas e explorando a linguagem e as figuras, sensações construídas a partir deles. Organização para a construção de uma coletânea da turma - programação para início da digitação de escrituras (solicitação do grupo).

5 Etapa 1	30/10 segunda-feira	<i>Procura-se Lobo</i>	<p>Discussão coletiva e compartilhamento de impressões.</p> <p>Exploração inicial dos paratextos título e capa.</p> <p>LEITURA: fragmentação para dinâmica - leitura apenas de parte da obra. <i>Lobos que conhecemos e suas representações.</i></p> <p>Registros e discussão em pares.</p>	<p>Exploração da obra, anotações o diário e registros.</p> <p>Hipóteses e estabelecimento de relações e sentidos entre personagens e histórias.</p>
5 Etapa 2	06/11 segunda-feira	<i>Procura-se Lobo</i>	<p>Continuação da leitura.</p> <p>Análise das partes internas da capa e contracapa - lobos da história.</p> <p><i>Escrevendo</i> - Organização e criação da escritura</p>	<p>Leitura e discussão. Registros individuais.</p> <p>Histórias que se conectam. Metalinguagem.</p> <p><i>Escrevendo</i> Escritura.</p>
5 Etapa 3	08/11 quarta-feira	<i>Procura-se Lobo</i>	<p><i>Escrevendo</i> - conclusões.</p> <p>Compartilhando com a comunidade de autores/leitores</p>	<p>Reescrita (conforme iniciativa pessoal).</p>
E.T. Adicionais	Espaço para tecer - adicional 10/11 sexta-feira	Retomada, sensibilização e organização	<p>Partindo da necessidade observada, desejo do grupo.</p> <p>Sensibilização pela conversa sobre as experiências e revisitação de trechos das obras exploradas.</p> <p>Exploração do sensível do processo</p> <p>Releitura de trechos destacados das obras visitadas.</p> <p>Leitura de algumas das escrituras.</p> <p>Retomada, sensibilização e Caixas <i>Escrevendo</i> + "Livros artesanais" + organização da coletânea de escrituras</p>	<p>Revisitando as escrituras. Seleção das prediletas e ajustes.</p> <p>Momento para construir as caixas do projeto <i>Escrevendo</i> de acordo com as percepções individuais sobre os ateliês, palavras, frases, trechos de histórias, sensações, imagens, cores...</p> <p>Possibilidade para continuação dos "Livros artesanais" e organização da coletânea de escrituras.</p> <p>Organização de coletânea.</p> <p>Planejamento da Caixa de tesouros <i>Escrevendo</i></p>

ENCONTRO DE FINALIZAÇÃO	13/11 segunda-feira	Todas as obras propositoras do projeto	Retomada, sensibilização e Caixas <i>Escritecendo</i> Registro da experiência - escolha da forma (desenho, escritura em poema ou narrativa, frases, etc.) para expressar de forma sensível como foi a experiência ao longo do projeto.	Criação pessoal de registro do processo. Compartilhando – tecendo.
ENCERRAMENTO 20/11 quarta-feira			Entrega das coletâneas, autógrafos e entrega da Caixa <i>Escritecendo</i> e seus tesouros.	Discussão final e registro da experiência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).