



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES
APRENDENTES

IARA MARIA NORONHA DA SILVA

GESTÃO DE PROJETOS DE LEITURA E ESCRITA E SUA INTERFACE COM
UMA ESCOLA APRENDENTE: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO

JOÃO PESSOA – PB

2019

IARA MARIA NORONHA DA SILVA

**GESTÃO DE PROJETOS DE LEITURA E ESCRITA E SUA INTERFACE COM
UMA ESCOLA APRENDENTE: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes - Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Linha de Pesquisa: "Aprendizagem nas organizações", como requisito institucional para a obtenção do título de mestre.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Maria da Salete Barboza de Farias

JOÃO PESSOA, PB

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586g Silva, Iara Maria Noronha da.
Gestão de projetos de leitura e escrita e sua interface
com uma escola aprendente: uma proposta de
retextualização / Iara Maria Noronha da Silva. - João
Pessoa, 2019.
114f.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Gestão de projetos; Leitura e escrita. 2.
Retextualização. I. Título

UFPB/BC

IARA MARIA NORONHA DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aparentes – Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Linha de Pesquisa: “Aprendizagem nas Organizações”, como requisito institucional para a obtenção do título de mestre.

Aprovada em 17/06/2019

BANCA EXAMINADORA



Dr^a Maria da Salette Barboza de Farias
Presidente/Orientador (a)



Dr^a. Adriana Valéria dos Santos Diniz
Titular interno (PPGOA/UFPB)



Dr^a. Fabiana Sena da Silva
Titular externo (PPGE/UFPB)

DEDICATÓRIA

Ao meu marido **José Júnio Vicente da Silva**, meu companheiro de todas as horas e que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldade sempre acreditando na minha capacidade.

A minhas filhas **Sabrina** e **Nicole**, presentes de Deus em minha vida e que embora não tivessem conhecimento disto, iluminaram de maneira especial os meus pensamentos me levando a buscar mais conhecimentos.

Aos meus pais **Maria Madalena** (*in memorian*) e **Pedro de Almeida Noronha**, pelo exemplo de dignidade e perseverança e que me fizeram acreditar que a busca do conhecimento é o melhor caminho.

AGRADECIMENTOS

Ao começar a escrever esta página me dei conta que consegui. Foi um longo caminho desde o processo seletivo até a conclusão do Mestrado. Nada foi fácil, nem tampouco tranquilo, porém nessa caminhada encontrei pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que eu alcançasse o meu objetivo e por isso tem todo o meu carinho e agradecimento.

Primeiro, agradeço a Deus que sempre conduz minhas escolhas e me dá forças para superar os desafios.

A professora **Dra. Maria da Salete Barboza de Farias** pela orientação e confiança depositada em mim e no meu trabalho.

Ao meu marido e minhas filhas pela enorme compreensão, generosidade e alegria, contribuindo para chegar ao fim deste percurso.

Aos amigos **Edênia Brito, Djanilda Pereira Barros e Darcildo Galvão de Andrade** que contribuíram com informações importantes para o enriquecimento da minha dissertação.

Às crianças que participaram desta pesquisa e que, através de sua espontaneidade e alegria, participaram da produção textual, contribuindo para o resultado final dessa pesquisa.

À Prof. **Dra Adriana Valéria Santos Diniz** e à Prof. **Dra. Fabiana Sena da Silva**, pelas contribuições essenciais no exame de qualificação.

Aos professores do MPGOA pelos ensinamentos durante o curso e aos colegas de mestrado, pelo carinho e trocas de conhecimento.

A sola do pé conhece toda a sujeira da estrada”
(provérbio africano).

“A vida sem sonhos não tem brilho.
Sem metas, os sonhos não têm alicerces.
Sem prioridades, os sonhos não se tornam reais.
Sonhe, trace metas, estabeleça prioridades e
corra riscos para executar seus sonhos.
Melhor é errar por tentar do que errar por omitir”.

Augusto Cury

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Exemplos de classificação de projetos educacionais

Quadro 02 – Diferenças entre perspectivas sob visão compartimentada de projetos

Quadro 03 – Descrição dos tipos de contos

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

- ASESPB – Associação de Escritores de Bragança Paulista
- EMEIEF – Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- HQ – História em Quadrinhos
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC- Ministério da Educação
- PCN – Proposta Curricular /Nacional
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- PMI – *Project Management Intitute*
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PSE – Programa Saúde na Escola
- SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SEDEC – Secretaria de Educação e Cultura
- SGDCA – Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente

RESUMO

O presente estudo aborda a gestão de projetos de leitura e escrita e a sua contribuição no processo ensino aprendizagem na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Carlos Neves da Franca, localizada em João Pessoa. Para isso utilizamo-nos da estratégia de retextualização. Observamos que a gestão de projetos é imprescindível para que as metas e objetivos sejam estabelecidos e alcançados pela equipe pedagógica fornecendo, dessa forma, um *feedback* das ações planejadas. Além disso, a sala de aula se caracteriza como um espaço de aquisição de conhecimentos e, através do contato e utilização dos gêneros textuais, os alunos têm a oportunidade de conhecer tipos de texto e desenvolver habilidades leitoras. Partimos da proposta de retextualização enquanto processo que permite a transformação de um gênero em outro e o desenvolvimento da habilidade escritora. A retextualização foi analisada através dos estudos dos gêneros textuais –contos e histórias em quadrinhos. Nessa perspectiva, buscamos a interação educando/texto, a fim de formar alunos leitores, com habilidades na escrita e na função social que os gêneros exercem. A fundamentação teórica se deu a partir dos estudos de Marchuschi (2008), Bakhtin (2011), Koch e Elias (2014), Dell’Isola (2007), entre outros. Os procedimentos metodológicos foram caracterizados como uma pesquisa de cunho qualitativa e os dados foram obtidos através da pesquisa-ação, envolvendo pesquisadores e participantes da situação de modo cooperativo e participativo. A retextualização se mostrou eficaz tendo em vista que os alunos conseguiram fazer a reescrita do gênero mantendo o mesmo sentido do texto-base e seguiram a estrutura da História em Quadrinho. Além do mais, verificou-se a utilização de inferências e apropriação de conhecimentos prévios, contribuindo, assim, para tornar o aluno um leitor crítico e um agente produtor do conhecimento.

Palavras-chave: Gestão de Projetos; Leitura e Escrita; Retextualização.

ABSTRACT

The present study deals with the management of reading and writing projects and their contribution to the learning teaching process at the Carlos Neves da Franca Municipal School for Early Childhood Education and Primary Education, located in João Pessoa. For this we use the retextualization strategy. We observed that project management is essential for the goals and objectives to be established and achieved by the pedagogical team, thus providing feedback on the planned actions. In addition, the classroom is characterized as a space for acquiring knowledge and, through the contact and use of textual genres, students have the opportunity to know types of text and develop reading skills. We start from the proposal of retextualization as a process that allows the transformation of one genre into another and the development of writing ability. Retextualization was analyzed through studies of textual genres – tales and comics. From this perspective, we seek the interaction between educating / text, in order to form readers students, with writing skills and in the social function that the genres exert. The theoretical foundation was based on the studies of Marchuschi (2008), Bakhtin (2011), Koch and Elias (2014), Dell'Isola (2007), among others. The methodological procedures were characterized as a qualitative research and the data were obtained through action research, involving researchers and participants of the situation in a cooperative and participatory manner. The retextualization was effective in that the students were able to rewrite the genre keeping the same sense of the base text and followed the structure of the Comic. In addition, the use of inferences and the appropriation of previous knowledge was verified, thus contributing to make the student a critical reader and a knowledge-producing agent.

Key- words: Project Management; Reading and Writing; Retextualization

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	12
2 GESTÃO DE PROJETOS EM ORGANIZAÇÕES APRENDENTES.....	18
2.1 GESTÃO DE PROJETOS: CONCEITOS E CLASSIFICAÇÃO.....	19
2.2 ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO APRENDENTE.....	25
2.3 GESTÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS	31
2.3.1 Projeto de leitura e escrita por meio do gênero conto numa escola aprendente	34
2.3.2 Retextualização como estratégia de desenvolvimento de competências para produção textual.....	40
3 GÊNEROS TEXTUAIS E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	45
3.1 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA BÁSICA.....	46
3.2 CONTO: ESTRUTURA E CARACTERÍSTICAS.....	50
3.2.1 A cultura africana e os contos no projeto de leitura e escrita.....	54
3.3 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA.....	58
4. PERCURSOS METODOLÓGICOS DO PROJETO DE LEITURA E ESCRITA.....	63
5. PRODUÇÃO TEXTUAL E A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO DE PROJETOS NA PRÁTICA DE RETEXTUALIZAÇÃO: PROPOSTA VIVENCIADA NA ESCOLA CARLOS NEVES DA FRANCA.....	71
5.1 ANÁLISE DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS INTITULADA “O ESCRAVO E O FOGO DA AMIZADE QUE O LIBERTOU”	72
5.2 ANÁLISE DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS INTITULADA “COMO O LEOPARDO CONSEGUIU AS MANCHAS DE SUA PELE”.....	81
5.3 ANÁLISE DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS INTITULADA “OS TRÊS GRAVETOS”	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES.....	110

1 INTRODUÇÃO

O ato de ler e escrever é essencial para o desenvolvimento das competências e habilidades de todos os indivíduos, pois essas competências estão presentes tanto no contexto educacional quanto social. A pessoa que domina a leitura e a escrita consegue realizar atividades que auxiliam no crescimento pessoal e intelectual, além de se tornarem cidadãos críticos e reflexivos em uma sociedade letrada.

A leitura é uma fonte de conhecimento que contribui, significativamente, com a construção de modelos de escrita e tem por objetivo formar leitores competentes, e com habilidades escritoras, em que o leitor, partindo de seus conhecimentos, possa interagir de forma ativa e consciente na sociedade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) a leitura é extremamente importante no que se refere ao ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que, por meio dela, estes desenvolvem sua competência leitora e tornam-se minimamente proficientes em todas as disciplinas.

No ambiente escolar, principalmente nas séries iniciais, percebe-se que os educandos apresentam muitas dificuldades com relação à leitura e a escrita e esses fatores são percebidos e comprovados, não só pela comunidade escolar, mas também através de resultados apresentados pelos estudantes brasileiros nos Exames Institucionais de Avaliação Externa, em nível nacional e internacional, obtidos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)² e do Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA)³.

De acordo com os dados divulgados pelo Ministério da Educação, no ano de 2015, os resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a principal avaliação da Educação Básica no mundo, mostram que, nos últimos anos, houve uma queda de pontuação nas três áreas avaliadas: ciências, leitura e matemática. A queda de pontuação também refletiu uma queda do Brasil no *ranking* mundial: o país ficou na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática.

¹ Sistema de avaliação do governo federal criado em 1988 com o objetivo de acompanhar a qualidade do Ensino Básico das escolas públicas e particulares de todo o país.

² Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica.

³ O Programme for International Student Assessment (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

O interesse em tratar desse tema surgiu da minha atuação profissional e da minha formação acadêmica, pois tenho formação no magistério em nível médio e sou graduada em Letras com habilitação em Línguas Clássicas e Vernáculas. Ao concluir minha especialização na UFPB, vi no PPGOA (Programa de Pós-graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes) a oportunidade de cursar um mestrado, visto que o programa é de natureza interdisciplinar, que articula os vários aportes teórico-metodológicos das ciências sociais, priorizando a administração e a educação. E esse período de aulas até a elaboração do trabalho final foram muito ricos e relevantes para aprimorar os meus conhecimentos.

Atuei como professora de Língua Inglesa por alguns anos em escolas da rede privada e no ano de 2009, comecei a lecionar nos anos iniciais (1º ao 5º ano) de escolas públicas municipais, especificamente nas turmas de 4º e 5º ano e atualmente sou professora da escola EMEIEF Carlos Neves da Franca, situada no bairro José Américo de Almeida, e durante a última experiência, percebi que os alunos não dominavam bem a língua portuguesa, tanto no aspecto da leitura quanto da escrita. E essa realidade se agrava ano após ano, pois muitos desses alunos chegam ao fim do ciclo de alfabetização com pouco domínio da língua e em relação à escrita, enfrentam uma grande dificuldade na produção textual. Sendo assim, torna-se necessária uma reestruturação no currículo de língua portuguesa, para proporcionar, de fato, a aprendizagem dos referidos alunos.

Nessa perspectiva, concordamos com Marchuschi (2008, p. 52) quando afirma que uma das causas desse problema é o “tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo”, ou seja, como é feita a apresentação do texto, eles são utilizados, na maioria das vezes, para o ensino de gramática. Partindo desse pressuposto, o professor cuja missão é provocar mudanças tem o dever de enfrentar essa problemática no sentido de pensar estratégias de ensino que promovam a leitura e a escrita dos alunos, para inseri-los no contexto social.

Tais estratégias podem ser desenvolvidas através de projetos, em que o professor busca mudar sua postura pedagógica e juntamente com o educando, criam situações de aprendizagem, que de acordo com Diniz (2018, p. 506), “rompem-se com o tratamento tradicional dos saberes escolares, de forma disciplinar, fragmentada e desprovida, em muitas vezes, de sentido”.

Vale ressaltar que o trabalho com projetos proporciona uma transformação nos alunos, pois eles passam a executar atividades de aprendizagem direcionadas por eles mesmos, deixam de memorizar e repetir e passam a descobrir, integrar e apresentar. Os conteúdos passam a ser de maior compreensão, porque não aprendem apenas a teoria, mas

também o porquê e para que estão aprendendo.

A gestão de projetos na área educacional é de suma importância e para que estes sejam bem-sucedidos, é necessário observar atentamente todas as suas etapas de forma que se alcancem os objetivos pretendidos. Vale salientar que não existe um projeto educacional ideal, ele está sempre em transformação, precisa ser flexível e ser adequado à realidade em que ele está inserido. O seu desenvolvimento deve envolver operações essenciais para aquisição do saber, gerando uma transformação qualitativa e quantitativa no desenvolvimento do aluno tanto no aspecto cognitivo quanto no social, contribuindo assim para uma melhor qualidade na educação.

A escola, aqui considerada como uma organização aprendente, se insere no conceito de aprendente originado da expressão “organização aprendente” defendida por Senge (2013, p.34). Para este autor, essa expressão, advinda do meio empresarial, também se adequa ao meio educacional por envolver pessoas que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, com práticas que têm por objetivos a construção, a disseminação e a reconstrução do conhecimento, proporcionando aos integrantes, nelas envolvidos, a capacidade de se aperfeiçoar e expandir seus conhecimentos.

A escola é um dos espaços que proporciona práticas de leitura e escrita, e partindo da realidade, por mim vivenciada, na minha prática docente, percebi o quanto é importante fomentar a produção de textos na sala de aula, pois essa é uma atividade realizada como exercício para desenvolver a competência comunicativa do sujeito e que, tanto na escola quanto fora dela, a comunicação é contínua. Nesse sentido, entendemos esse desafio como algo que poderá ressignificar o ensino do texto, de forma interativa e produtiva, de modo que favoreça o desenvolvimento do aluno, no tocante às habilidades de leitura e de escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem a incorporação dos gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa, abrangendo as práticas de leitura e produção textual. Atualmente, no Brasil, existem muitos estudos sobre o estudo dos gêneros e percebe-se isso através das mais variadas publicações tratando do tema, por exemplo, o artigo da Revista Prolíngua da UFPB, intitulado Ensino de Produção Textual Visando à Autoria: Uma Proposta Para a Construção da Autonomia na Escrita de autoria de Silva, J. P. e Luna, T.S. (2015); Queiroz, F. de F. S. (2016) Linguagem matemática e gêneros do discurso: Produção de significados em aulas de matemática por meio da leitura e escrita de panfletos, Campina Grande: UFPB e também o livro organizado por Kõche, V.S. e Marinello, A. F. (2015), Gêneros textuais- práticas de leitura escrita e análise linguística, cuja obra é o resultado de uma pesquisa-ensino voltada para os gêneros textuais, desenvolvida na Universidade de

Caxias do Sul – RS e mesmo que esses estudos apresentem diferentes abordagens, há um ponto em comum entre eles, o uso dos gêneros textuais como agente facilitador e motivador no processo de leitura e escrita.

Para tanto, propomos a aplicação de um trabalho didático-pedagógico que tomou como base o estudo dos gêneros textuais com proposta de retextualização, que de acordo com Dell’Isola (2007, p. 10) é um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, é uma reescrita de um texto para outro, evidenciando o funcionamento social da língua. A retextualização é uma atividade importante por provocar o diálogo entre o autor e o produto criado, havendo uma maior interação entre o leitor e o texto, ativando os conhecimentos pragmáticos para a tomada de decisões linguísticas, textuais e discursivas.

A temática desta pesquisa tem como base os gêneros textuais conto e história em quadrinhos, **justifica-se** em decorrência do projeto de leitura e escrita desenvolvido na escola intitulado “Gêneros Textuais: uma aprendizagem significativa”, realizado todos os anos e que para as turmas de 5º ano, especificamente, com os contos africanos. A opção pelo outro gênero, história em quadrinhos (HQ), foi por observamos o interesse dos alunos por desenhos, assim, na HQ, eles têm a oportunidade de escrever e desenhar ao mesmo tempo.

Diante disso, entendemos que a retextualização com dois gêneros que despertam a atenção dos alunos (conto e HQ) pode favorecer o interesse deles para as atividades de leitura e de escrita, uma vez que, esses alunos, por estarem ainda num processo de construção da leitura e da escrita, necessitam de atividades mais prazerosas e práticas que contribuam com sua aprendizagem significativa.

Nesse sentido, compreendemos que os projetos desenvolvidos nas escolas são muito importantes nos anos iniciais e quando esses projetos são fundamentados em gêneros textuais, esse é o caso do nosso projeto de leitura, desenvolvido na escola *locus* dessa pesquisa, que trabalha com o gênero conto, corrobora para a leitura, compreensão e produção textual dos alunos. E utilizando-se de estratégias de retextualização, os alunos obtêm uma melhor percepção acerca da leitura e escrita fazendo com que eles interajam com o texto na sua formação de leitor, conseguindo, assim, uma habilidade escritora na produção de outros textos. Esta pesquisa apresenta uma perspectiva de trabalho que busca a interação entre educando e texto, formando alunos leitores, com habilidades na escrita e na função social que os gêneros exercem, assim elaboradas a partir dos estudos de teóricos como Marchuschi (2008), Bakhtin (2006), Koch e Elias (2014), Dell’Isola (2007), entre outros.

Desta forma, ao considerar a gestão de projetos em uma comunidade aprendente, formulamos a seguinte questão de pesquisa: **Como a gestão de projetos contribui para o processo de leitura e escrita dos alunos de uma turma de 5º ano de uma escola pública municipal da cidade de João Pessoa/PB?**

Para responder tal questão elencamos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Analisar o processo de gestão de projetos de leitura e escrita e sua contribuição para a retextualização dos gêneros textuais

Objetivos específicos:

- Caracterizar o processo de gestão durante a aplicação de projetos de leitura e escrita;
- Abordar os gêneros textuais conto e história em quadrinhos;
- Aplicar estratégias de retextualização dos gêneros textuais em projetos de leitura e escrita;
- Verificar a contribuição do projeto de leitura e escrita, partindo do uso dos gêneros textuais.

Estrutura da dissertação

Para alcançar os objetivos propostos, optamos pela abordagem da pesquisa qualitativa e pela utilização da técnica da pesquisa-ação que serão desenvolvidas no capítulo 4 desta dissertação.

A dissertação está dividida em 5 capítulos, a introdução, que contém apresentação da temática, questões, objetivos e estrutura. O segundo capítulo intitulado Gestão de projetos nas organizações aprendentes, aborda sua importância, trazendo seus conceitos e classificação, a escola como comunidade aprendente e a gestão de projetos de leitura e escrita através dos gêneros textuais, ainda traz o referencial teórico da proposta de retextualização, que é a reescrita de um gênero para outro sem mudar o sentido do texto original.

O terceiro capítulo intitulado Gêneros textuais e sua importância no ensino de língua portuguesa descreve a importância do ensino de Língua Portuguesa através dos gêneros textuais na escola básica, referenciando também a estrutura e características dos contos, caracterizando os contos africanos, gênero proposto para projeto de leitura da escola onde

leciono e das histórias em quadrinhos, analisando a importância desses gêneros para o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras dos alunos.

No quarto capítulo intitulado Percursos metodológicos do projeto de leitura e escrita é apresentada toda a metodologia utilizada para a coleta de dados, as etapas de produção do *corpus* e os sujeitos envolvidos e na pesquisa. e o quinto capítulo cujo título é Produção textual e a contribuição da gestão de projetos na prática de retextualização: proposta vivenciada na escola Carlos Neves da Franca onde foram aplicadas atividades diferenciadas no que se refere ao estudo dos gêneros e produção textual durante a aplicação do projeto de leitura e escrita e a análise das Histórias em Quadrinhos retextualizadas dos contos estudados em sala.

Na parte referente às considerações finais, há uma reflexão sobre o processo de retextualização na construção de relações dialógicas que visam o ensino aprendizagem e, em seguida, há a apresentação de algumas limitações deste estudo e algumas sugestões de pesquisas futuras. Este trabalho apresenta ainda, as referências e os apêndices.

2 GESTÃO DE PROJETOS EM ORGANIZAÇÕES APRENDENTES

Por meio do processo de globalização, muitas organizações precisaram se enquadrar às novas e mais diversas opções de competitividade, buscando novos conceitos e inserindo novas tecnologias capazes de atender às demandas do novo mercado, mercado esse que exige novas habilidades e competências profissionais, principalmente as ligadas à capacidade de aprendizado e de adaptação. As organizações modernas vêm sofrendo os impactos da sociedade do conhecimento, as quais recebem informações de diferentes meios com uma imensa rapidez, e como o conhecimento é o principal fator de produção do século XXI, incentiva as organizações a refletirem e adotarem estratégias para ter sucesso no mundo competitivo.

Para acompanhar a sociedade do conhecimento, na qual recorrem predominantemente as novas tecnologias e comunicação para a troca de informações em formato digital as organizações aprendentes são aquelas que são capazes de expandir suas habilidades por meio dos processos de aprendizagem, elemento vital no processo de adaptação das mudanças, mantendo-as em uma posição de liderança, sendo capazes de corresponder à necessidade real dos usuários ou clientes. Para Prestes (2018, p. 429), “aprender e planejar se tornam condições básicas para o enfrentamento dos desafios contemporâneos, seja para a área de administração, economia ou educação”.

Para se atender a esses desafios contemporâneos, as organizações começaram a perceber o benefício de organizar o trabalho através dos projetos, Nocêra (2009) corrobora com tal afirmando que a quantidade e os benefícios obtidos com a implementação do gerenciamento de projetos são obtidos através da eficácia de tal implementação e do acompanhamento da aplicação desses processos.

Nesse sentido, é fundamental adotar métodos para que os projetos sejam acompanhados, e que a equipe seja instruída com clareza de como e quando o trabalho deve ser feito, quais as condições e seus custos, evitando assim, maiores riscos no desenvolvimento das propostas e que se consiga alcançar os objetivos propostos, evitando prejuízos e a inviabilidade do projeto.

A gestão de projetos nas organizações aprendentes é uma ferramenta importante capaz de prever e de antecipar as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, buscando reduzir os riscos provocados pelas incertezas e reforçando a confiança em sua longevidade. Neste capítulo, apresentaremos reflexões, conceitos e classificação sobre gestão de projetos.

2.1 GESTÃO DE PROJETOS: CONCEITOS E CLASSIFICAÇÃO

A gestão de projetos se tornou requisito básico para as organizações, constituindo-se em uma ferramenta importante, uma vez que consegue manter o ambiente harmônico, suportar o crescimento acelerado das informações, além de conseguir alocar recursos e esforços dentro de um projeto.

De acordo com Clements & Gido (2013, p. 13), a gestão de projetos significa planejar, organizar, coordenar, liderar e controlar recursos para concretizar o objetivo do projeto. “O processo de gestão de projetos envolve planejar o trabalho e trabalhar no planejamento”

As organizações devem analisar o que realmente se precisa para seu êxito e também saber aplicar os recursos de forma corretas para que se mantenham competitivas no mercado. Ultimamente, percebe-se a velocidade das mudanças na sociedade e para que se possa atender a essa demanda de forma eficaz, Vargas (2005) afirma que é indispensável um sistema de gestão que seja focado em prioridades e objetivos e, em consequência disso, o gerenciamento de projetos vem se desenvolvendo acentuadamente nos últimos anos.

À medida que a gestão de projetos passou a ser necessidade nas organizações, os indivíduos que fazem parte da equipe, seja do nível operacional até os mais altos cargos das empresas, começaram então a definir metas e meios para atingi-los. De acordo com Vargas (2005), esse comportamento trouxe benefícios em relação à gestão de projetos e podendo ser aplicados nos mais diversos setores e em diversos graus de complexidade. Kerzner (2006, p. 15) fortalece a afirmação sobre a importância da gestão de projetos definindo-o:

[...] como o planejamento, a programação e o controle de uma série de tarefas integradas de forma a atingir seus objetivos com êxito, para benefício dos participantes do projeto. Dessa forma, percebe-se que as empresas passaram a reconhecer a importância da gestão de projetos, tanto para o futuro quanto para o presente.

A gestão de projetos na área educacional é caracterizada por Lück (2006, p.1) como “[...] reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho”. Ou seja, esse conceito se associa ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, efetivando a participação conjunta de todos e a efetivação mediante um compromisso pelo trabalho associado proporcionando resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

Mas para que se desenvolva o conceito e se descreva a importância da gestão de projetos, se faz necessária a definição de projetos, suas classificações quanto ao tipo de organização e seus objetivos.

De acordo com o Instituto de Gerenciamento de Projetos - *Project Management Institute* – PMI, considerado uma das maiores associações de profissionais de gerenciamento de projetos do mundo, define projeto como “um conjunto de atividades temporárias, realizadas por um grupo de pessoas, destinadas a produzir um produto, um serviço ou resultados únicos”. Ainda de acordo com o PMI, o projeto é temporário, pois são definidos seu início e seu término, característica considerada importante, porque o projeto termina quando seus objetivos forem atingidos ou quando se percebe que não se tem mais condições de atingi-los ou ainda quando não há a necessidade de não mais existir o projeto.

Um projeto é único por ser diferente dos demais serviços ou produtos das organizações, e se torna um conjunto de operações, visando atingir um objetivo, permitindo o engajamento de várias pessoas de diferentes departamentos durante a operação do projeto.

Ainda sobre a definição de projeto, Nogueira (2008, p.30) afirma que é “... a princípio, uma irrealidade que vai se tornando real, conforme começa a ganhar corpo a partir da realização de ações e, conseqüentemente, as articulações destas”. Para Barbosa e Horn (2008, p. 31) “Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização”.

Os projetos são realizados por diversas organizações e podem ser classificados com base em diferentes critérios, tais como tamanho, custos, prazos, complexidade e riscos, e essa classificação é importante para que o seu gerenciamento se torne mais fácil adequando assim a metodologia e pessoal estejam de acordo com os objetivos a serem alcançados pelo projeto proposto. Assim, um projeto educacional possui as mesmas características de projetos de outras áreas do conhecimento e podem ser desenvolvidos em diferentes tipos de instituições, para finalidades diversas, não sendo necessariamente voltados para o ensino regular, nem necessitando de uma instituição de ensino para se desenvolver. Com base nisso, são caracterizados como projetos educacionais também ações de desenvolvimento em organizações empresariais do setor produtivo, organizações não governamentais (ONGs), entre outras.

As atividades organizadas por meio de projetos são requisitadas por todas as áreas de conhecimento e para que eles se tornem mais fáceis de gerenciar e avaliar se faz necessário

classificá-los e em relação à tipologia de projetos. Neste sentido, Prestes (2018, p. 437) afirma que:

Para sua classificação, sistematização e hierarquização, é necessário considerar as especificidades de cada tipo de projeto, conservando os indicadores indispensáveis para a sua configuração, tais como: propósito ou finalidade, tempo, setor ou âmbito de atuação, recursos, tipos de problema, órgão executor ou tipo de organização, tamanho do projeto, complexidade, caráter etc.

Os projetos também são classificados de forma mais específica, ou seja, ao longo da dimensão ou setor de atividade, como as classificações econômicas, projetos de tecnologia da informação e educacionais. Na área educacional, Moura e Barbosa (2006) propõem que os projetos sejam classificados como de intervenção, de pesquisa, de desenvolvimento, de ensino e de aprendizagem ou trabalho, como se pode observar no quadro a seguir.

Quadro 01 – Exemplos de classificação de projetos educacionais

Tipo de projeto	Projeto específico
Intervenção	Projetos de qualificação de professores e gestores do sistema educacional.
Pesquisa	Projetos de investigação sobre a contribuição da Pedagogia de Projetos na formação de competências de alunos da Educação Profissional.
Desenvolvimento	Projetos para a produção de novos textos didáticos, de novos materiais experimentais, etc.
Ensino	Projetos direcionados para a organização de recursos existentes na escola para melhor aproveitamento dos professores em suas atividades de ensino.
Aprendizagem ou trabalho	Projetos desenvolvidos por grupos de alunos sob orientação de professores em várias disciplinas.

Fonte: Moura e Barbosa (2006, p. 27).

Assim, dependendo da classificação ou tipo de projeto, vale salientar que as organizações e as metodologias por elas adotadas para a realização do projeto devem ser flexíveis, sendo revisadas e adaptadas ao contexto na qual estão inseridas.

As mais diversas áreas do conhecimento requisitam de atividades organizadas, planejadas e sistematicamente ordenadas através dos projetos e também dos processos de acompanhamento e avaliação e essas ações são direcionadas através da gestão de projetos, que segundo o PMI é a aplicação de conhecimentos, habilidades, ferramentas e técnicas para elaborar atividades que atinjam os objetivos do projeto.

Observa-se com muita frequência que as organizações que mantêm a gestão de projetos conseguem o sucesso em decorrência dos grandes benefícios trazidos por ela, entre eles, pode-se destacar: diminuição de prazos, diminuição dos riscos, alocação correta dos recursos necessários, cronograma controlado dos acontecimentos, planejamento estratégico, objetivos atingidos, dentre outros.

O maior benefício em implementar técnicas de gestão de projetos é conseguir a satisfação do cliente – mesmo se você for cliente do seu próprio projeto, como remodelar seu porão, ou um negócio (contratado) pago por um cliente para realizar um projeto. Contemplar todo o escopo do projeto de uma forma qualitativa, no prazo e dentro do orçamento, proporciona uma grande satisfação (CLEMENTES; GIDO, 2013, p.21).

O risco de algo dar errado também é analisado, fazendo com que as organizações possam identificar suas fragilidades e potencialidades. Como consequência disso, as decisões são tomadas de forma assertivas e os resultados serão melhores, um projeto quando bem gerenciado tem maiores chances de realizar todos os objetivos propostos e contribuir significativamente para o crescimento organizacional.

Para que a gestão de projetos seja eficiente, é importante que se tenha um olhar diferenciado no que diz respeito à inovação, flexibilidade, dinamismo e proatividade e essa perspectiva deve ser uma habilidade de um líder e de um grande administrador.

Esse líder pode ser denominado como o gestor de projetos, aquele que é considerado um empreendedor de ideias buscando oportunidades de crescimento, e objetivando a realização das metas e planos de ação, e isso é a marca de um bom gestor de projetos.

É crucial o papel do gestor de projetos na organização para que os objetivos sejam alcançados. De acordo com Reis sua função é: “Acompanhar todas as etapas do projeto, desde o planejamento, até a execução, monitoramento e controle. No caso de uma empresa de serviços, o gestor faz a ponte entre o cliente (para captar suas necessidades) e a equipe de trabalho (para realizar as tarefas e suprir as expectativas do contratante) ”.

Ele ainda tem a função de definir os objetivos do projeto, criar um cronograma para as atividades, estabelecer os prazos, gerenciar os custos, entre outras atividades. O gestor de projetos também necessita de ferramentas para ajudá-lo nessas atividades, como os *softwares*, que permitem a otimização do seu tempo, pois eles distribuem as tarefas automaticamente, além de elaborar relatórios para que o trabalho seja acompanhado. Todas essas atividades facilitam assim a obtenção dos resultados esperado pela organização através da gestão de projetos.

Para se coordenar um projeto, o gestor precisa reunir critérios, planejar, se documentar e também saber usar a comunicação que é uma das ferramentas mais importantes na execução do projeto, pois havendo pequenas falhas, pode trazer consequências desastrosas para a organização por não conseguir atingir as metas e objetivos propostos pelo projeto. Para Nogueira (2007), os projetos quando bem planejados e geridos, todos os envolvidos obtêm novas habilidades e competências além de propiciar a interação entre sujeito e o objeto de conhecimento, fazendo a mediação entre os fatores motivacionais intrínsecos e necessários para a aprendizagem.

A boa gestão de projetos também depende da cultura organizacional, sendo muito importante que os líderes e diretores deixem tudo claro, e na área educacional, principalmente em escolas, o gestor de projetos, ou seja, o professor, precisa adotar posturas adequadas na hora de cobrar resultados, além de fornecer condições necessárias para a execução do projeto, e que deem um *feedback* sobre as atividades realizadas, com o intuito de que toda equipe possa se integrar em torno do mesmo objetivo.

Porém, o sucesso das organizações está ligado à capacidade de aprender e mudar, partindo de novas aprendizagens, priorizando o trabalho em equipe que conforme Levy (1998, p. 19),

quanto melhor os grupos humanos conseguem se constituir em coletivos inteligentes, em sujeitos cognitivos, abertos, capazes de iniciativas, de imaginação e de reações rápidas, melhor asseguram seu sucesso no ambiente altamente competitivo que é o nosso.

Vários autores têm se debruçado sobre o conceito de organização aprendente, tais como Nogueira e Odelius (2015), Tsang (1995), Senge (2013), Fleury e Fleury (1997) e assim pode-se dizer que a organização aprendente pode ser definida como um ambiente no qual as pessoas estão sempre em processo de aprendizagem e pondo em prática aquilo que aprenderam com o intuito de melhorar a qualidade da produção ou dos serviços prestados.

De acordo com Nogueira e Odelius (2015, P.14), as organizações aprendentes:

[...] se relaciona a organizações aptas a adquirir conhecimentos por meio da comparação de experiências pessoais com as de outras organizações; instituições nas quais as pessoas se voltam para a aprendizagem coletiva, comprometidas com resultados que sejam motivadores; organizações capazes de adquirir, criar, produzir novos insights, transferir conhecimentos e modificar o comportamento de seus membros.

Outro conceito é o de Tsang (1995), no qual o autor afirma que a organização aprendente é aquela que foca na ação, adaptando as ferramentas metodológicas no que se refere ao diagnóstico e avaliação, promovendo a qualidade dos processos de aprendizagem. Para Senge (2013, p. 23) a organização aprendente é aquela que: “[...] está, continuamente, expandindo sua capacidade de criar o futuro”, em que as pessoas buscam criar os resultados que desejam e aliam-se umas às outras para que haja uma aspiração coletiva de onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio.

Fleury e Fleury (1997) afirmam que a organização aprendente é aquela que não consiste apenas em criar novos mapas cognitivos para a compreensão do que está acontecendo nos ambientes das organizações, mas também é a definição de novos comportamentos que comprovam a efetividade do aprendizado.

Uma das características das organizações aprendentes é o desenvolvimento de um ambiente que propicie a busca do conhecimento, engajando todos os membros da equipe, na qual cada um com sua responsabilidade tem a missão de desenvolver suas competências e habilidades em prol de melhorias na criação ou prestação de serviços.

De acordo com Pereira (2015), a aprendizagem consiste na acumulação de experiências adquiridas através dos erros e tentativas falhadas e no estímulo constante por novas e melhores alternativas, bem como, na predisposição para arriscar, tentar de novo e, principalmente, aprender com as experiências vividas e experimentadas.

As organizações devem incentivar as habilidades individuais de seus colaboradores, segundo Senge (2006), as organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem, pois só se pode chegar ao aprendizado organizacional por meio do fortalecimento da capacidade individual de aprendizagem.

As organizações que aprendem têm convicção de que o aprendizado acontece por meio de processos específicos que abrangem a conscientização, a compreensão, a mudança, a análise e a reflexão, portanto, de forma contínua, elas não medem esforços para sempre melhorar o seu desempenho e se manter perante as dificuldades encontradas nos dias atuais.

A gestão de projetos é uma prática que está se tornando muito comum nas diversas áreas do conhecimento e na área educacional não é diferente, as atividades baseadas em projetos estão sendo bastante utilizadas nas organizações educacionais, sejam elas públicas ou privadas e partindo de uma gestão pautada na perspectiva da escola reflexiva, aquela que ensina e aprende, se faz necessário ter um programa de gestão integrada, que tenha como objetivo maior alcançar a boa aprendizagem dos alunos.

Abordaremos, no tópico a seguir, a escola enquanto comunidade aprendente, organização que se caracteriza como emancipatória e propícia a vivência da cidadania dos que ali estudam e trabalham, pois a escola que ensina também precisa tornar-se uma organização que aprende.

2.2 ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO APRENDENTE

A gestão de projetos na escola enquanto comunidade aprendente⁴ tem como objetivo favorecer um ambiente propício ao saber, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, abrindo um espaço para a troca de saberes e formando um aprendiz mais completo em sua formação.

A escola funcionou por muito tempo como uma instituição de ensino tradicional, ensino baseado apenas no repasse de conhecimento e sua instrução preparava os indivíduos para atuarem na sociedade. Porém, com a evolução acelerada do conhecimento, passou a se exigir muito mais das pessoas em diferentes níveis e graus de conhecimento, exigindo também uma maior qualificação e, podendo haver uma evolução no espaço institucional, diálogo do mundo do conhecimento e o campo social, garantindo uma maior praticidade dos ideais pedagógicos, para que possam atender às demandas da sociedade atual.

A escola, como comunidade aprendente, deve proporcionar a aprendizagem como um todo, ela não deve focar apenas no “ensinar” como simples transmissão de conhecimentos e sim como afirma Pamplona (2008) através do site Portal Educação “Ensinar e aprender é uma troca entre educador e educando, o que antes mantinha o professor como o ‘detentor do saber’, hoje encontramos o professor como o ‘pesquisador’ para orientar os educandos”, e partindo da proposta da gestão de projetos, Nogueira (2007, p.81) afirma que: “o projeto se bem trabalhado poderá auxiliar a formação de um sujeito integral, com possibilidades de desenvolvimento em diferentes áreas, formando-se amplamente, não se limitando a uma ou outra competência privilegiada nos diferentes contextos”.

A perspectiva da escola como comunidade aprendente surgiu após as concepções da organização aprendente e há diversos conceitos que a sustentam. Muitos autores como Senge (2006), Bolivar (2003), Alarcão (2001) contribuíram na conceitualização da escola aprendente, que é aquela instituição educativa que tem objetivos concretos e consegue desempenhar da melhor maneira a sua missão perante a sociedade. Nas suas discussões,

⁴ Brandão (2005, p.90) refere que uma “Comunidade Aprendente” é aquela que aprende também a ser comunidade enquanto aprende a fazer o que faz.

Senge (2006) ressalta que o enfoque da escola aprendente está centrado na participação de toda comunidade escolar (pais, professores, gestores) na vivência da escola tornando a aprendizagem colaborativa, aprendizagem essa que está relacionada ao conceito de aprender e trabalhar em grupo.

A aprendizagem colaborativa é considerada um recurso educacional que surgiu da necessidade de adotar métodos mais interativos entre os alunos, em que o professor também interage para que juntos busquem compreender e interpretar os assuntos trabalhados, como afirma Torres (2004, p.50):

Participação ativa do aluno no processo de aprendizagem; mediação da aprendizagem feita por professores e tutores; construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos; interatividade entre os diversos atores que atuam no processo;

De acordo com Costa e Madeira (2017, p. 16) “a escola aprendente é a escola que constrói a sua autonomia, que reflete sobre as suas práticas, que adquire a capacidade de aprender com os seus erros e que resolve os seus problemas recorrendo a experiências passadas e presentes”. É a escola que ensina e aprende com a comunidade escolar. É a escola colaborativa, que busca inovar e que sempre está em processo de auto avaliação, corrigindo os erros e aperfeiçoando suas estratégias.

Segundo Lima (2011), numa escola aprendente, as pessoas são o sentido da existência da instituição. O convívio gera a criação e recriação do espaço. As pessoas têm o poder de se exprimir através das palavras, de confrontar as suas ideias, desejos e expectativas, assumindo responsabilidades e se organizando.

A escola aprendente também é tratada como escola reflexiva, que para Alarcão (2001, p. 25), é uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”. A escola reflexiva na visão da mesma autora tem o pensamento no presente projetando o futuro, sem deixar de observar os problemas atuais, buscando resolvê-los com objetivos de melhorar a educação por ela praticada e o desenvolvimento da organização.

Ainda sobre o conceito de escola aprendente, Bolívar (2003) compartilha da ideia de que a escola considerada aprendente é aquela que se denomina como unidade de formação e inovação que desenvolve a aprendizagem institucional e organizacional.

Acredita-se que o objetivo maior da escola está no ensino dos professores e na aprendizagem dos alunos, mas se faz necessário desenvolver outras dimensões, como cita Costa Madeira (2017) em sua dissertação: “os professores aprendem”, “os alunos aprendem uns com os outros”, “os professores aprendem em conjunto”, “os alunos ensinam os professores”, “todos aprendem uns com os outros” e “a escola aprende”. Santos Guerra (2002, p. 36) defende a ideia de que a escola não seja apenas um local de ensino, mas de aprendizagem.

Enquanto construção elaborada e intencional, a comunidade não é uma simples amálgama de indivíduos que desempenham isoladamente a sua tarefa. Quer se queira quer não, os profissionais do ensino que trabalham numa escola formam uma unidade de ação que produz efeitos nos respectivos destinatários.

Em decorrência das constantes mudanças que vêm correndo na sociedade, a escola necessita ser um espaço de aprendizagem, se referindo não apenas a alunos e professores, mas também a instituição. E não se pode centralizar a educação apenas aos profissionais de ensino, mas aqueles que nela estão inseridos sejam eles os profissionais da área administrativa, auxiliar e também aos pais e responsáveis, criando um espaço no qual possa haver um diálogo entre todos os envolvidos, buscando ouvir a opinião de todos para que se tenha a consciência de que a escola como um todo também tem de aprender, construindo a aprendizagem por intermédio da inovação, podendo assim mudar o sistema educacional.

Santos Guerra (2001), afirma que a escola como comunidade crítica de aprendizagem, não deve centralizar seu funcionamento mediante apenas normas e regras, mas precisa desenvolver vários tipos de inteligência, fatos determinantes para o desenvolvimento das habilidades e competências e também para a aprendizagem.

Os tipos de inteligência apresentados pelo mesmo autor são: inteligência contextual (capacidade de autocrítica da escola de acordo com o contexto no qual está inserido); estratégica (capacidade de planejar, desenvolver e avaliar projetos de acordo com as necessidades); acadêmica (capacidade para promover a qualidade curricular e de gerar “elevadas expectativas aos alunos”); reflexiva (capacidades e competências para o controle, reflexão e avaliação de todos os níveis da instituição); pedagógica (capacidade de analisar o processo de aprendizagem); colegial (capacidade de desenvolver trabalho em conjunto); emocional- capacidade de reconhecer os sentimentos, emoções e afetos); espiritual

(capacidade para valorizar a vida de cada membro da sua instituição); ética (capacidade de reconhecer a importância da dimensão moral).

Algumas definições precisam ser analisadas no que se refere às escolas aprendentes e dentre elas, a inovação é um dos elementos mais importantes para todas as teorias de organização aprendente.

De acordo com Coelho e Unglaub (2011), é senso comum que inovações são respostas criativas e adaptativas a novos cenários e o conhecimento da realidade, certamente é a chave para abrir as portas para a inovação. E, partindo desse pressuposto, a escola como comunidade aprendente tem o objetivo de inovar, ela deve se preocupar em capacitar não só o corpo docente, mas toda equipe administrativa e operacional para que os processos de inovação sejam desenvolvidos de forma coerente.

A inovação é antes um processo que um acontecimento (Fullan, 2000), ou seja, a inovação se insere em um processo criativo e coletivo, significando o envolvimento de várias pessoas, conceituando assim o sentido da palavra processo.

Neste contexto, é muito importante a participação de todos, além disso, é importante que através de pensamentos inovadores, todos os envolvidos no processo educacional busquem se adaptar ao novo, desenvolvendo situações de acordo com a identificação de necessidades, questionamento do estado atual e a avaliação. Assim, só há inovação havendo a integração de todos agindo de forma coerente e responsável, partindo desse pressuposto, a proposta de retextualização surge como uma atividade que irá agregar novas competências e habilidades para os alunos, visto que o ensino através dos gêneros, muitas vezes, é utilizado apenas como um pretexto para ensinar a gramática normativa, não focando a função social da língua.

A instituição escolar deve atender às constantes mudanças sociais e contribuir para a formação de organizações aprendentes, em que os sujeitos inseridos no local de ensino possam representar um conjunto de competências e habilidades de alto nível.

Vale salientar que mudança e inovação são equivalentes, pois inovar significa uma alteração sistemática, intencional, um processo e mudança significa alterar procedimentos e na área educacional, percebe-se muito a dificuldade entre a equipe para a mudança, para o novo, principalmente entre os professores, pois só há mudanças se o trabalho for desenvolvido de forma colaborativa.

A escola como comunidade aprendente necessita ser caracterizada através de alguns aspectos, seguindo certos caminhos e Bolivar (2003) os organiza em cinco áreas: visão e

missão, cultura de escola, estrutura da organização escolar, estratégias de escola e política de recursos.

A visão e missão das escolas aprendentes devem ser claras, acessíveis e ser partilhada pela maioria, além de ser significativa e ser importante nas discussões e nos processos de tomada de decisão. A cultura escolar deve ser colaborativa, havendo também uma partilha dos objetivos e êxitos, o reconhecimento do desenvolvimento profissional contínuo e o apoio mútuo entre profissionais e alunos e apoio as decisões arriscadas. A estrutura de a organização escolar está aberta ao processo de tomada de decisões e o consenso, reuniões e organização do trabalho em equipe. A escola busca o desenvolvimento sistemático de estratégias e se deve incluir não só os profissionais da educação, mas também os pais e os alunos com a finalidade de apoiar e monitorar as metas e prioridades da escola e, por fim, a política de recursos, que são os equipamentos e materiais de apoio para o desenvolvimento profissional, tais como computadores, uma biblioteca profissional e recursos pedagógicos.

O processo de aprendizagem em uma escola aprendente necessita de um aprendizado contínuo, isso para que a escola se adapte as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e também para facilitar a aprendizagem dos alunos e professores, visto que a escola aprendente é aquela em que todos que fazem parte dela não só ensinam, mas também aprendam.

A construção da aprendizagem para Hamse (2007) é um processo contínuo, contendo a reformulação de conceitos e deve ser entendida como uma nova visão do mundo e de um novo paradigma social. A escola que se considera como uma organização aprendente, inserida em seu projeto educativo, é caracterizada como emancipatória e passa a ser um local de vivência da cidadania dos que nela fazem parte, contextualizando com a vida real. A instituição educativa precisa valorizar a diversidade e através de diálogos ter consciência na tomada de decisões, em comprometimento com a responsabilidade social.

O gestor de aprendizagens é considerado um líder e tem um papel fundamental na escola, pois este passa a ser um facilitador da convivência entre os membros da comunidade escolar, organizador das comunidades e da aprendizagem. E mais especificamente, na sala de aula, o professor exerce essa função, ele tem a capacidade de liderar o processo de mediação de conhecimentos entre ele e os alunos.

Na escola aprendente, o professor necessita reconhecer que os alunos trazem consigo um saber próprio, um conhecimento prévio que se faz necessário contemplar esses conhecimentos partindo de situações do PPP (Projeto Político Pedagógico), do currículo e da cultura escolar. Porém desafiando os alunos a construir seus próprios conhecimentos, utilizando estratégias e metodologias adequadas à proposta pedagógica, agindo como

mediador, dando oportunidade de o aluno conhecer diferentes saberes, proporcionando uma aprendizagem significativa, abrindo espaço também para o crescimento do seu aluno, tornando-o indivíduos críticos e participativos.

Concordamos com o pensamento de Freire (1996, p.119), quando afirma que o professor que atua de forma integrada oferece ao seu aluno, não apenas o ensino, mas favorece que ele desenvolva habilidades e competências, além disso, aprenda a pensar, aprenda a refletir, havendo também a troca de saberes:

Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele.

O processo de aprendizagem, em uma escola aprendente, precisa ser criteriosamente planejado e desenvolvido de forma a garantir a qualidade de ensino e para que isso aconteça, o professor precisa ter a liberdade e flexibilidade na proposta pedagógica, e não deve aceitar um currículo ultrapassado descontextualizado, para exercer sua liderança dentro da sala de aula.

O professor enquanto participante do processo ensino aprendizagem da escola aprendente necessita refletir sobre sua prática docente, adaptando sua metodologia, aceitando as mudanças, garantindo a igualdade de conhecimentos e dando oportunidades da troca de experiências entre todos da escola.

Para Strieder (2000, p.160), a escola como comunidade aprendente tem o dever de “gerar ambiências de aprendizagem, ter a criatividade como princípio pedagógico, construir conhecimentos e habilidades de acesso às fontes de informação”. E para que o processo de ensino seja exitoso, o professor precisa estar ciente de que o conhecimento não depende apenas dele, mas da sua capacidade em fazer aprender e isto envolve todos os que participam do processo educacional.

E partindo desse pressuposto, é imprescindível que a escola se atualize para poder prestar melhores serviços à sociedade, promovendo uma aprendizagem significativa, ou seja, àquela que se opõe a aprendizagem mecânica, própria do modelo tradicional de educação. A teoria da aprendizagem significativa foi formulada inicialmente pelo psicólogo norte americano David Paul Ausubel (1982), na qual afirma que a aprendizagem ocorre quando uma nova informação se relaciona com os conhecimentos prévios dos alunos e, por isso, o

fator mais importante que influencia na aprendizagem consiste no que o aluno já sabe. É partido desse pressuposto, que deve ocorrer a aprendizagem de novos conceitos. A escola necessita se assumir como reflexiva, com mecanismos de auto avaliação e implementação de ações estratégicas, contribuindo para que o conhecimento se torne aprendizagem, ou seja, que se torne uma organização aprendente.

Mas para constituir a escola baseada numa cultura aprendente e ir mais além de abordagens conceituais, é preciso incluir os processos de investigação, reflexão, ação junto à escola. Recorremos à gestão democrática como instrumento fundante e participativo para reforçar a participação consciente do processo de aprendizagem, em que a autonomia e participação são alguns princípios do processo de gestão democrática. Libâneo (2001) compartilha a ideia de que a participação da comunidade é fundamental, pois possibilita o envolvimento de todos no processo de tomada de decisões, e para que se alcancem resultados positivos, se faz necessária a participação coletiva e dialógica, porque partindo desse princípio, as personagens educacionais são valorizadas e percebidas como agentes autônomos.

A gestão democrática e participativa, em uma escola aprendente, é um meio de se formar uma escola compromissada com a sociedade, tornando-a em um ambiente participativo na qual os profissionais têm uma grande importância no desenvolvimento escolar garantindo a plena autonomia da escola, gerando também um espaço propício para a efetivação de uma educação com qualidade.

No item seguinte, iremos abordar a gestão de projetos no âmbito escolar em consonância com a pedagogia de projetos, uma metodologia educacional que busca organizar a construção do conhecimento mediante metas previamente definidas, coletivamente entre professores e alunos, na qual se inserem os projetos educacionais, em que destacamos o projeto de leitura e escrita através do gênero textual conto.

2.3 GESTÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS

Como citado anteriormente, para se atender as demandas da contemporaneidade, as organizações perceberam o quanto é importante e benéfico organizar o trabalho através dos projetos na área educacional. Nas instituições escolares não é diferente, elas trabalham, cada vez mais, com projetos e para que os objetivos propostos sejam alcançados, se faz necessário elencar a importância da gestão de projetos que pode ser definida por Prestes (2018, p. 433): “Como uma atividade de planejamento, monitoramento e avaliação de processos e ações

educativas, exercidas por um gestor ou por uma equipe de gestores, com vistas a atingir certos objetivos ou solucionar problemas de natureza educacional”.

A gestão de projetos exige certo nível de conhecimento e competência por parte de quem está gerenciando e, muitas vezes, os resultados são obtidos na prática. A experiência do gestor é muito importante para o planejamento e desenvolvimento de metodologias de projetos, para que se possam alcançar os objetivos propostos. De acordo com Diniz (2018, p.540) a gestão de projetos: “Deve ser pautada por uma agenda de formação inicial e continuada de professores, gestores e coordenadores educacionais”. A qualificação de pessoal é um requisito para que os projetos sejam analisados e aprovados. É importante destacar que a gestão de projetos vai muito além das etapas de um projeto, ou seja, não basta apenas planejar, executar e finalizar.

Também é muito comum que as pessoas confundam o projeto, pura e simplesmente, com a sua gestão. Isso se deve ao fato de haver várias etapas para chegar até ao resultado desejado por meio desse esforço temporário. A gestão tem a capacidade de controle sobre toda essa questão, além de saber lidar com as mudanças que poderão ocorrer. Vale salientar que a função da gestão é administrar para que o projeto seja eficiente e alcance os objetivos propostos dentro das mais diversas condições.

Um dos objetivos da escola é formar cidadãos críticos, autônomos e participativos na sociedade. Para formar esse cidadão, é necessário que se desenvolva a autonomia nos alunos e a pedagogia de projetos é um dos instrumentos utilizados para alcançar tal objetivo.

Muitos estudos vêm se desenvolvendo sobre a pedagogia de projetos e, partido desse pressuposto teórico de Hernández (1996 e 1998), Jolibert (1994), Moura e Barbosa (2013) entre outros. Tal pedagogia é uma maneira de promover um processo educativo voltado para a aprendizagem feita em situação real, se contrapondo ao ensino tradicional, com base na memorização de regras, conceitos, normas e na realização de exercícios para pô-los em prática.

A pedagogia de projetos é considerada uma metodologia adotada no campo educacional por meio de atividades realizadas por alunos e com a orientação dos professores, objetivando a construção do conhecimento, desenvolvendo competências e habilidades, além de proporcionar uma aprendizagem contextualizada e significativa (MOURA E BARBOSA, 2013).

A principal proposta do educador espanhol Hernández (1998) é reorganizar o currículo por projetos ao invés de disciplinas tradicionais. Para o referido autor, a pedagogia de projetos busca estabelecer relações e interpretações que perpassam os limites propostos pelas

disciplinas escolares, propondo que o educando esteja em constante processo de aprendizagem, rompendo com o ensino fragmentado dos conteúdos.

A escritora francesa Jolibert (1994) também compartilha da ideia de Hernandez quando afirma que ao participar de um projeto, o aluno se envolve em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Ele deixa de ser um mero “aprendiz” e passa a se apropriar de um determinado objeto de conhecimento voltado para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, cidadãos atuantes e participativos.

O modelo proposto sugere que o professor se transforme num pesquisador, abandonando o papel de "transmissor de conteúdos". O aluno, por sua vez, passa a ser sujeito do processo. É importante destacar que não há um método a seguir e que a pedagogia de projetos é uma das, dentre várias, maneiras de garantir a aprendizagem, como explica Hernandez: "É bom e é necessário que os estudantes tenham aulas expositivas, participem de seminários, trabalhem em grupos e individualmente, ou seja, estudem em diferentes situações", explica Hernández.

A metodologia através de desenvolvimento de projetos é uma prática educativa que envolve o aluno, o professor, os recursos disponíveis, desenvolvendo a autonomia do aluno e a construção de conhecimentos em diversas áreas do saber, buscando informações significativas para a compreensão, e resolução de uma situação-problema.

Hernandez (1998) reforça a ideia de o projeto não se limitar apenas a uma metodologia, mas também é uma forma de reflexão sobre a escola e a função que esta exerce. Dessa forma, trabalhar com projetos promove uma educação globalizada sendo contrária à visão compartimentada da educação. O quadro a seguir, apresentado pelo MEC/SEAD (1998), aponta as diferenças de perspectivas entre a educação compartimentada e a utilização de projetos.

Quadro 02 – Diferenças entre perspectivas sob visão compartimentada e sob visão de projeto

Perspectiva compartimentada	Perspectiva dos projetos
Enfoque fragmentado, centrado na transmissão de conteúdos prontos.	Enfoque globalizador, centrado na resolução de problemas significativos.
Conhecimento como acúmulo de fatos e informações isoladas.	Conhecimento como instrumento para a compreensão da realidade e possível intervenção nela
O professor é o único informante, com o papel	O professor intervém no processo de

de dar as respostas corretas e cobrar sua memorização.	aprendizagem, ao criar situações problematizadoras, introduzir novas informações e dar condições para que seus alunos possam avançar em seus esquemas de compreensão da realidade.
O aluno é visto como sujeito dependente, que recebe passivamente o conteúdo transmitido pelo professor.	O aluno é visto como sujeito ativo, que utiliza sua experiência e seu conhecimento para resolver problemas.
O conteúdo a ser estudado é visto de forma compartimentada.	O conteúdo estudado é visto dentro de um contexto que lhe dá sentido.
Há uma sequência rígida dos conteúdos das disciplinas, com pouca flexibilidade no processo de aprendizagem.	A sequência é vista em termos de nível de abordagem e de aprofundamento em relação às possibilidades dos alunos.
Baseia-se fundamentalmente em problemas e atividades dos livros didáticos.	Baseia-se na análise global da realidade.
O tempo e o espaço escolares são organizados de forma rígida e estática.	Há uma flexibilização no uso do tempo e do espaço escolares.
Propõe receitas e modelos prontos, reforçando a memorização e a repetição.	Propõe atividades abertas, permitindo que os alunos estabeleçam suas próprias estratégias de aprendizagem.

Fonte: MEC/SEAD (1998)

Nessa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem proporciona uma maior compreensão partindo de uma produção ativa de significados, que para Hernandez (200, p. 184) é: “Uma variedade de ações de compreensão quem mostrem uma interpretação do tema, e, ao mesmo tempo, um avanço sobre o mesmo”. A metodologia de projetos é uma forma de transmissão de conteúdos mais atraente, sendo assim, a proposta de trabalho com projetos promove uma mudança na maneira de pensar e repensar o currículo e as práticas pedagógicas, rompendo com o modelo fragmentado de educação.

Visto que a metodologia de projetos é uma ferramenta que promove uma maior compreensão na aprendizagem dos alunos, o próximo tópico irá abordar sobre o projeto de leitura e escrita por meio do gênero conto.

2.3.1 Projeto de leitura e escrita por meio do gênero conto numa escola aprendente

Um dos principais desafios da escola é de que os alunos possam desenvolver a competência leitora e a habilidade da escrita, pois a aquisição da leitura é fundamental para agir com autonomia nas sociedades letradas. Tem-se discutido bastante sobre a leitura através de reportagens, pesquisas e percebe-se que os trabalhos, cujo objetivo é formar leitores não

têm alcançado a eficácia pretendida, pois se lê pouco, mal e, muitas vezes, nem se lê, porque a leitura ainda é pouco praticada entre os brasileiros.

O processo de leitura e escrita está interligado, além de ser complexo, social, cultural e educativo. No âmbito escolar, a leitura e escrita a devem ser desenvolvidas gradativamente e de forma competente pelo professor, este deve proporcionar aos educandos a utilização adequada da estrutura da língua.

A leitura vai muito além da escola, entretanto a escola é muito importante nesse processo, por isso, precisa proporcionar aos educandos momentos prazerosos de leitura, nesse sentido, o trabalho por meio de projetos se torna uma metodologia ou recurso destinado a dar uma significância às estratégias de leitura, inovando no que se refere ao ensino tradicional, buscando valorizar os saberes trazidos pelos alunos, sistematizando tais conhecimentos e atendendo as necessidades dos educandos em relação à leitura e escrita.

Partindo da concepção de que a pedagogia de projetos busca ultrapassar o que é proposto no currículo escolar, os projetos de leitura e escrita propõem intervenções para incentivar a prática leitora, trabalhando as dificuldades de interpretação, a apropriação da escrita, o conhecimento dos diversos gêneros textuais, além de despertar a criatividade e imaginação durante os processos de socialização da leitura e escrita, permitindo, assim, o prazer pelo ato de ler e escrever.

As atividades propostas por meio dos projetos de leitura e escrita buscam inserir os alunos no mundo da leitura proporcionando prazer ao ato de ler e aprimorando a habilidade escritora dos mesmos, e para reflexão Lajolo afirma (1995, p. 58) “Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos limites da escola”. E, se faz necessário que o professor realize leituras significativas no âmbito escolar fazendo com que a leitura ultrapasse esse espaço e se torne hábito no cotidiano desse educando, tornando assim a leitura e escrita como fontes de aprendizagem.

De acordo com Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. Para que o aluno desenvolva a tecnologia da leitura é necessário que o professor articule estratégias em que o aluno adquira habilidades e conhecimentos para tal. Para Bamberger (1988, p. 32):

A motivação para ler é simplesmente a alegria de praticar habilidades recém adquiridas, o prazer da atividade intelectual recém- descoberta e do domínio de uma habilidade mecânica. A leitura impulsiona o uso e o treino de aptidões intelectuais e espirituais, como a fantasia, o pensamento, a vontade, a simpatia, a capacidade de identificar. A leitura suscita a necessidade de familiarizar-se com o mundo, enriquecer as próprias ideias, formação de

uma própria filosofia de vida, compreensão do mundo que nos rodeia.

A partir do momento em que são formados leitores competentes, assíduos e quem utilize a prática de leitura para a construção de conhecimentos é formar as bases para que as pessoas continuem a aprender durante a vida toda. De acordo com Solé (1998), ler é ter a capacidade de compreender e interpretar os mais diversos textos escritos com diferentes intenções e objetivos contribuindo de forma decisiva para autonomia das pessoas tornando a leitura um instrumento necessário para que nos manter em uma sociedade letrada.

É notório que os tempos mudaram, as informações estão chegando, cada vez mais, rápidas e se faz necessário repensar o papel da escola para que ela possa atender às necessidades desse novo modelo de sociedade. Partindo desse contexto, os projetos de leitura e escrita são considerados como uma atitude pedagógica mais atrativa para os alunos.

Bueno e Luz (2014) compartilham da ideia de que se faz despertar no educando o gosto pela leitura e afirma que existem dois fatores que contribuem para esse feito: curiosidade e exemplo. Sabemos que a escola não é o único lugar em que se propicia a leitura e não se deve atribuir apenas ao professor o ato de ler para os discentes, sendo importante que os pais também leiam para seus filhos e partindo dessa perspectiva, cabe à escola e à família desenvolver na criança o hábito de ler por prazer, não por obrigação. Nesse sentido afirma Solé (1998, p. 22):

A interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo da nossa leitura. Assim, os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender. A variedade não afeta apenas os leitores, seus objetivos, conhecimentos e experiências prévias. Os textos que lemos também são diferentes e oferecem diferentes possibilidades e limitações para a transmissão de informação escrita [...].

Na escola, o professor tem a função de mediar as atividades de leitura e escrita, e é importante que ele avalie suas práticas em sala de aula, que dê ênfase à leitura, proporcionando uma socialização entre os alunos, na qual eles possam interagir socialmente, revelando assim o seu potencial intelectual e prático e isso pode ser desenvolvido através dos projetos, em que a leitura e a escrita tenham um maior significado no processo ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que no decorrer do desenvolvimento dos projetos de leitura e escrita, sejam proporcionadas ao educando situações de aprendizagem, nas quais eles possam

escrever e ler textos que tenham um papel real na sociedade, que as atividades propostas não sejam apenas de facilitar um breve entendimento através das interpretações propostas, tornando impossível o desenvolvimento da autonomia do discente.

A escrita, assim como a leitura, também tem suas complexidades e Jorge (2010) em seu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Projetos de Aprendizagem: Uma proposta de aprimoramento na leitura e escrita* define a escrita como: “um processo de expressão e comunicação, organização de ideias e suas significações”. É um processo contínuo que se desenvolve a partir das necessidades dos indivíduos e de suas respectivas identidades culturais.

A escrita surgiu há muito tempo, o homem no período pré-histórico buscava se comunicar por meio de desenhos feitos nas paredes das cavernas e esses desenhos eram uma forma na qual as pessoas trocavam mensagens, transmitiam ideias, desejos e outras formas de expressão. Percebe-se, portanto, que desde a antiguidade, a leitura e a escrita sempre foram importantes e influentes na sociedade. Soares (2003) argumenta que a escrita foi fundamental para a difusão das sociedades, surgindo a imprensa e uma enorme variedade de materiais escritos, os quais permitiram que a comunicação se intensificasse nos processos de interação atendendo às demandas de uma sociedade totalmente letrada.

Quando o indivíduo está inserido num ambiente contextualizado pela escrita, ele reconhece o quanto é importante e necessário ser um ser atuante dessa prática, buscando cada vez mais, a interação para desenvolver a aprendizagem. Como afirma Garcez (2002, p. 11), “a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo”.

Tendo em vista que a leitura e a escrita fazem parte da construção social dos indivíduos, os projetos de leitura e escrita são elaborados com o objetivo de desenvolver leitores e produtores de texto, pois os projetos são baseados na cooperatividade, havendo uma maior interação entre professor-aluno e entre eles, oportunizando a construção de sua aprendizagem de forma significativa.⁵

Os projetos de leitura e escrita são um meio de propor a socialização do discente com os mais diversos gêneros textuais e seus elementos, texto, leitor, autor e contexto, permitindo a realização de atividades de leitura e escrita favorecendo o processo ensino aprendizagem,

⁵ A aprendizagem significativa àquela que se opõe a aprendizagem mecânica, própria do modelo tradicional de educação. A teoria da aprendizagem significativa foi formulada inicialmente pelo psicólogo norte americano David Paul Ausubel (1982), onde este afirmou que a aprendizagem ocorre quando uma nova informação se relaciona com os conhecimentos prévios dos alunos e, por isso, o fator mais importante que influencia na aprendizagem consiste no que o aluno já sabe.

no qual os alunos possam ler desenvolvendo habilidades e estratégias de significação do texto e fazendo o uso da escrita em sua função social.

Como citado anteriormente, os projetos de leitura são desenvolvidos a partir da leitura, escrita e interpretação dos mais diversos **gêneros** textuais ou a partir de um único gênero, e ao desenvolver um projeto através do conto, (CAVALCANTE, 2016, p. 20) afirma em sua dissertação que os contos são gêneros cujas características permitem trabalhar a leitura enquanto diálogo, produção de sentidos, e por meio de temas reais ou fictícios, transmitir e provocar sentimentos e reações que parecem explodir no leitor, de forma inesperada, como numa revelação de coisas que não se consegue sentir fora dele.

De acordo com o site Asesbp (Associação de Escritores de Bragança Paulista), a estrutura do conto pode ser definida como: “[...] essencialmente objetivo, horizontal e narrado em 3ª pessoa. Foge do introspectivismo para a realidade viva, presente, concreta. Divagações são escusadas. Breve história. Todas as palavras hão de ser suficientes e necessárias e devem convergir para o mesmo alvo. O dado imaginativo se sobrepõe ao dado observado. A imaginação, necessariamente presente, é que vai conferir à obra o caráter estético. Jamais se perde no vago. Prende-se à realidade concreta. Daí nasce o realismo, a semelhança com a vida”.

Gurgel, Laginestra, Clara, 2009, p. 15), definem o conto como: [...] uma narrativa breve de um fato real ou fantasioso, desenrola-se com poucas personagens, apresenta apenas um drama, tem espaço e tempo restritos, privilegia o diálogo e possui uma linguagem objetiva. Por meio da leitura do conto pode-se descobrir outros lugares, outros tempos, outras formas de agir e ser, outra ética

Há um ditado popular que diz que “Quem conta um conto aumenta um ponto”, e é certo tal ditado, à medida que os projetos se baseiam nas leituras e releituras dos contos, se encontra um ponto para ver e rever a vida, não só do leitor, mas as histórias dos personagens representadas nas breves narrativas, pois de acordo com Gotlib (1991, p. 8): “O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos”.

Os projetos de leitura e escrita procuram apresentar os mais diversos gêneros textuais. Porém ao se trabalhar com o gênero **conto**, este possibilita uma leitura proveitosa e rápida e se torna excelente recurso pedagógico para desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos em sala de aula.

O gênero conto quando utilizado como atividade nos projetos proporciona uma maior proximidade do leitor com a narrativa, pois mesmo sendo curtos aguçam a criatividade e o

imaginário do discente e citando Souza (2012, p.10), os contos são: “via de acesso ao que no fundo, constituem parte da tradição cultural de um povo, expressando a crença no ser humano, passando aos seus descendentes, uma versão sempre atualizada da realidade”.

Os contos fazem parte de uma narrativa oral e o ato de contar histórias é bem antigo, a imaginação surge a partir do hábito de ouvi-las e contá-las possuindo uma gama de significações e se atrela à imaginação, a construção de identidade e cuidados afetivos, além do saber que os contos transmitem. Como afirma Cascudo (2003, p.12):

O conto é um vértice de ângulo dessa memória e dessa imaginação. A memória conserva os traços gerais, esquematizadores, o arcabouço do ofício. A imaginação modifica, ampliando pela assimilação, enxertias ou abandono de pormenores, certos aspectos da narrativa. O princípio e o fim das histórias são as partes mais deformadas na literatura oral.

O trabalho com contos, em sala de aula, é muito importante para o processo ensino aprendizagem, através do contato com esse gênero, os alunos despertam a criatividade e a autonomia. Percebe-se, muitas vezes, que o uso dos textos, em sala de aula, não está recebendo um estímulo adequado, e os projetos de leitura e escrita são uma alternativa para que os alunos tenham uma experiência satisfatória no ato de ler e uma apropriação da escrita, e que essas atividades não sejam apenas mais uma tarefa rotineira escolar, transformando a leitura e a escrita apenas como forma de avaliar, afastando o aluno do prazer de ler. Para Villardi, 1997, p. 2. “para formar grandes leitores e escritores, não basta apenas ensinar a ler e a escrever. É preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece”.

São inúmeras as possibilidades de se trabalhar com projetos de leitura e escrita através dos contos, pois além de serem atividades divertidas e diferentes do método tradicional, elas conseguem outros objetivos, como educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade. Além de possibilitar novas metodologias favoráveis ao processo ensino aprendizagem e uma das possibilidades é a releitura do gênero através do processo de retextualização, tema explicitado no próximo tópico.

2.3.2 Retextualização como estratégia de desenvolvimento de competências para produção textual

A retextualização é uma atividade propícia ao desenvolvimento e acesso do aluno à leitura e a oportunidade de produção textual diferente do que encontramos usualmente nas escolas, ou seja, a tipologia clássica que é a narração, a dissertação e a descrição. Nos dias atuais, as informações estão chegando, cada vez mais, rápidas, além disso, os discentes estão vivendo na era da tecnologia, estão mais dinâmicos, modernos e é necessário utilizar novas metodologias no que se refere à utilização de textos no contexto escolar.

Para Dell’Isola (2007, p. 10) a atividade de retextualização se trata de uma “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”.

O trabalho com a retextualização em relação ao processo ensino aprendizagem não é inédito e vários autores tem estudado esse tema, entre eles Travaglia (2003); Marcuschi (2004); Matêncio (2002); Dell’Isola (2007), porém em diferentes situações e focando em níveis e aspectos diferentes. Para Travaglia (2003, p. 63), traduzir é retextualizar:

Todos os elementos que conferem textualidade a um texto e que foram anteriormente acionados pelo produtor do texto original, com a diferença de que, manejando uma outra língua, o tradutor estará de certa forma manejando outros elementos, ou até os mesmos elementos em perspectivas diferentes.

O processo de retextualização como proposta de ensino e promovendo uma estratégia de aprendizagem permite que os alunos interfiram e infiram no sentido do texto. Matêncio (2002, p. 111) conceitua a retextualização considerando que:

Retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade.

Os alunos passam a conhecer os mais diversos gêneros textuais a partir dos trabalhos propostos pela retextualização, sejam os gêneros na modalidade escrita ou oral. Marcuschi (2010) evidencia que as transformações textuais podem variar do oral para o escrito e do escrito para o escrito. Em relação a essas transformações, o autor acima citado (p. 48) apresenta as possibilidades de retextualização: 1. Fala → escrita; 2. Fala → Fala; 3. Escrita → Fala; 4. Escrita → Escrita. A realização das transformações acima demonstradas pelo autor é

o que ele considera como atividades de retextualização e que são atividades complexas evidenciando as várias relações de uma língua, sejam escritas ou orais.

Para ao autor, a retextualização está presente em situações cotidianas de nossas vidas, e que são automatizadas em no que se refere à reformulação de textos, que acontecem a partir de diferentes gêneros, níveis linguísticos e estilos. Um exemplo da retextualização se dá quando repetimos ou relatamos a fala de alguém, nas mais diferentes situações sociais de uso linguístico, transformamos, reformulamos, recriamos e modificamos uma fala em outra.

Citando Benfica (2013) em sua dissertação, Oliveira (2016) afirma que a autora amplia as possibilidades de retextualização quando afirma que essas transformações podem ser de texto oral para texto oral; de texto oral para texto escrito; de texto escrito para texto escrito; de texto multimodal para texto oral; de texto multimodal para texto escrito; de texto não verbal para texto escrito, dentre outras.

Dell'Isola (2007) também compartilha da ideia de Marchuschi que a retextualização é comum no cotidiano e pode ocorrer de várias maneiras e em situações rotineiras. Ela considera que quando acontece a retextualização de um texto em um novo, se tem a 'mesma coisa', só que dita de forma diferente, se estabelecendo uma nova situação comunicativa com propósitos comunicativos diferentes, ou seja, há dois gêneros textuais diferentes, pois possuem características distintas realizando também ações sociais diferentes.

Nesse sentido, considera-se que a retextualização tem como objetivo textualizar novamente em outro texto as informações contidas no primeiro, ou seja, se tem a mesma informação sendo veiculadas por gêneros textuais diferentes, sendo tratada de forma particular, que é característica do gênero.

Ao retextualizar, Dickson (2015) afirma que “geralmente ocorrem mudanças no conteúdo do texto-base, entretanto, tais mudanças não devem nunca modificar a temática e a veracidade que esse texto primeiro carrega. O texto retextualizado deve sempre manter as informações e tópicos principais do texto original”.

Dell'Isola afirma que as atividades de retextualização são um “excelente recurso para o trabalho com o gênero”. (2007, p. 11). Não se trabalha apenas a leitura, mas também a compreensão e a escrita, além de permitir o conhecimento e o trabalho com diversos textos diferentes e seus funcionamentos nos mais variados lugares sociais.

As atividades de retextualização como proposta de produção textual podem ocorrer de várias formas, mas se faz necessário uma compreensão e interpretação do texto-base, pois se não houver essa compreensão o texto retextualizado será prejudicado. Marchuschi (2005, p.86) compartilha a ideia de que os problemas causados na produção dos textos através da

retextualização acontecem justamente por não se entender as ideias principais do texto-base. Ele afirma que:

(...) *para transformar é necessário compreender* o texto. Contudo, uma não compreensão não impede a retextualização, mas pode conduzir a uma transformação problemática, chegando ao falseamento.

Retextualizar é transformar um texto em outro mantendo as ideias do texto-base e isso nem sempre é considerado uma tarefa fácil, mas em sala de aula, as práticas docentes são de suma importância para conduzir as atividades, porque não só a escrita que deve ser desenvolvida, mas a habilidade leitora, pois o resultado só será satisfatório quando a interpretação do texto-base é compreendida pelos alunos.

Marchuschi (2005, p. 70) afirma que:

(...) toda atividade de retextualização implica uma interpretação prévia nada desprezível em suas consequências. Há nessa atividade uma espécie de *tradução endolíngua* que, como em toda a tradução, tem uma complexidade muito grande.

As práticas de retextualização têm como objetivo transformar um texto em outro, principalmente no que se refere às mudanças de gêneros textuais e permite que o aluno pense e reflita sobre a estrutura do texto-base e como produzirá o outro texto. E tais atividades proporcionam ao aluno o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão e escrita.

Benfica (2012, p. 36) apresenta a ideia de que a retextualização é uma maneira eficiente para que os alunos se apropriem das práticas de leitura e escrita durante o processo de produção textual. A autora afirma que "a atividade de retextualização se apresenta como uma das várias possibilidades de se trabalhar o ensino da produção de texto de forma a tornar essa tarefa mais situada". Ela compartilha da ideia de Dell'Isola (2007) sobre como a retextualização vem mostrando resultados positivos partindo do princípio de que "a atividade de retextualização vem se mostrando eficiente e associa-se a premência de se desenvolverem novas perspectivas educacionais relativas a linguagem e ao seu uso".

São vários os mecanismos de produção com o propósito de se alcançar bons resultados nas atividades propostas através da retextualização e que tais produções sejam significativas e dotadas de sentido. Silva (2012, p.41) afirma que se faz necessário acrescentar vários aspectos linguísticos durante o processo de produção: e lembra que se: "trabalhadas de modo integrado, as habilidades de leitura, produção e avaliação textual possuem sentido para os sujeitos envolvidos no processo de retextualização". Felix e Lemos (2013, p. 7-8) apresentam

outros mecanismos utilizados no processo de retextualização, considerados elementos intertextuais:

a mudança que um texto pode sofrer, adotando o princípio da retextualização, pode acontecer de duas formas, através da paródia ou da paráfrase. O elemento de conservação do estilo, ou da marca do autor original, aponta para estilização, e é essa que funciona como orientação, no sentido de marcar o diálogo entre as duas obras, a original e a retextualizada.

Dell'Isola (2007, p. 43-44) acrescenta outros mecanismos ao processo de retextualização e afirma que o aluno deve considerar, pelo menos, três variáveis relevantes no processo de retextualização de gêneros textuais, que são:

- Propósito ou objetivo da retextualização: é previamente determinado pelo professor que vai apresentar o texto de origem e propor a finalidade da transformação.
- Relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero retextualizado: no processo de retextualização, o conteúdo original deve ser respeitado e que não sejam feitas muitas mudanças, embora possam ser feitas intervenções quando o gênero exigir.
- Processos de formulação típicos de cada modalidade: é preciso considerar as estratégias de produção textual vinculadas a cada modalidade.

A autora considera essas três variáveis no processo de retextualização, na passagem de um gênero para outro, atividades conscientes seguidas por diversos; tipos de estratégias. Em relação a essas estratégias de retextualização Benfica (2012, p. 32) afirma que:

ensinar a produzir textos é uma forma de inserir o aprendiz nas práticas sociais de uso da língua, é possibilitar a ampliação da sua competência discursiva. Por isso mesmo o trabalho com a atividade de retextualização em sala de aula não pode negligenciar a função sociocomunicativa do gênero. É importante criar situações para que o aprendiz reflita sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros envolvidos na prática discursiva. Trata-se, portanto, de realizar um movimento que engloba desde a organização das informações e formulação do texto, a construção dos modos de referência, a construção dos tipos textuais, o esquema global do gênero até aspectos discursivos, que remetem ao evento da interação do qual o texto emerge.

Além dos mecanismos de produção durante o processo de retextualização, outra etapa importante se refere ao papel do retextualizador, pois quando os indivíduos produzem gêneros, eles são idealizadores do processo de produção. Silva (2012, p. 40, 41) afirma que: “somente ao agir por meio da produção de um texto com base em outro, o produtor se apropria adequadamente dos propósitos comunicativos do texto-base e da função do gênero produzido”. Assim, o processo de retextualização é considerável ao atingir funcionalidade no

processo de produção textual, visto que tal processo proporciona aos produtores a oportunidade de exercer um papel social. Com isso é muito importante promover práticas que ajudem na relação entre escola e sociedade.

É fundamental o papel do professor em sala de aula, pois ele deve orientar e acompanhar cada etapa da retextualização, conduzindo os alunos a refletirem sobre os gêneros que serão produzidos, porque a retextualização é uma atividade que envolve o aluno na prática de leitura, escrita e compreensão textual e, como produção final, há a mudança de um texto escrito em outro, com o desafio de manter o sentido original alterando o formato para o novo gênero retextualizado. Essa atividade envolve aspectos complexos, porém a partir de um trabalho contínuo em sala de aula, os alunos terão condições de refletir sobre o objeto estudado, sobre si e sobre a sociedade.

Ao analisar o processo ensino aprendizagem através das atividades propostas pela retextualização, percebe-se que tal processo atende a todos os requisitos de uma produção textual qualitativa e funcional, na qual os alunos utilizarão de mecanismos linguísticos que foram aplicados durante as etapas de ensino, com o objetivo de se efetivar a aprendizagem. Sendo assim, as estratégias metodológicas de retextualização são eficientes instrumentos para produção textual.

3 GÊNEROS TEXTUAIS E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Por muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa esteve embasado na exploração da gramática normativa, de perspectiva prescritiva, em que os conteúdos são apenas repassados para os alunos, tais conteúdos são trabalhados isoladamente e a linguagem é considerada objeto de estudo e não como prática social. Porém, a partir da implantação dos PCN's (1998), algumas mudanças se estabeleceram quanto ao ensino de Língua Portuguesa e apontam o texto como objeto de estudo: “Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam.” (PCN's, p. 29) e assim surgiram novas teorias de ensino baseadas numa concepção de linguagem como algo dinâmico e que se realiza na interação social entre os indivíduos.

Percebe-se também que ocorreram mudanças não só na metodologia do ensino de Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas, pois a sociedade em geral se modificou em decorrência do grande desenvolvimento tecnológico, fazendo com o que houvesse mudanças econômicas e culturais e tais mudanças serviram para que as instituições de ensino reavaliassem e repensassem suas práticas pedagógicas, reorganizando e adaptando os currículos de acordo com as necessidades dos novos sujeitos inseridos no âmbito educacional.

Diante dessas mudanças, o conceito de leitura e escrita deixou de ser mera sistematização e decifração de palavras, pois estamos em um mundo em que as informações chegam muito rápidas e não basta apenas aprender a ler e escrever, é necessário ir mais adiante, fazer uso da língua como prática social, permitindo que os seres interajam e se situem na vida cotidiana. Daí surgiu o termo “letramento”, neologismo que surgiu da palavra inglesa, “*literacy*” (letrado) em função de uma nova realidade social na qual saber ler e escrever não era suficiente, mas era necessário se responder às exigências que a sociedade requer nas práticas de leitura e de escrita do cotidiano. Segundo Magda Soares (2003, p.21), “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”.

A escola é uma das instituições responsáveis por proporcionar ao aluno práticas de letramento, criando condições de uso real da leitura e da escrita e desenvolver nos aprendizes a capacidade de se comunicar nas diferentes esferas da sociedade de acordo com suas necessidades. As atividades propostas através dos gêneros textuais no processo de letramento vêm sendo bastante utilizadas, reconhecendo os usos da linguagem nas práticas sociais, visto

que os gêneros se apresentam numa determinada situação de comunicação interativa e atribuem significado a essas atividades, que podem ser através da leitura e da escrita de textos. Para tanto, é muito importante a inserção dos gêneros textuais no processo ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, porque eles contribuem significativamente no desenvolvimento da linguagem e funcionam como ferramentas metodológicas nas práticas pedagógicas no ensino da língua materna.

3.1 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA BÁSICA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) propõem, para o ensino de Língua Portuguesa, a utilização de gêneros textuais como objeto de ensino, contemplando as práticas de leitura e produção textual. A partir dessa proposta, percebe-se que os gêneros textuais ganharam espaço na escola e o professor tem um imenso campo de possibilidades que podem orientar suas atividades pedagógicas. O uso dos diversos gêneros se faz importante, pois, como afirma Marcuschi (2008, p.155), “os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais”.

Ao se tratar de gêneros textuais, remete-se imediatamente a Bakhtin, uma vez que foi ele um dos primeiros estudiosos a sistematizar uma teoria sobre os gêneros discursivos. Assim, essa teoria vem sendo um diferencial no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa até os dias atuais. A seguir, podemos observar a ideia principal dos gêneros discursivos trazida por Bakhtin (2006, p. 261, 262), afirma que:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Para o referido autor, a diversidade e a quantidade dos gêneros do discurso são infinitos e a linguagem só se efetiva por meio dos gêneros. Sendo assim, é impossível enumerá-los, em consequência da diversidade de atividades comunicativas que compõem a linguagem e suas práticas. Outro ponto que merece destaque é que os gêneros textuais não se concretizam de forma aleatória, logo, estes estão sempre vinculados a algum tema e a um estilo, apresentando uma composição própria, e com eles operamos de modo inevitável e incontornável. Entretanto, mesmo diante de tal diversidade para cada situação comunicativa existe um gênero determinado.

Nesse sentido, os gêneros já estão a serviço da comunicação, porém é preciso conhecê-los para que seu uso seja adequado, para Bakhtin (2006, p.262):

a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gênero do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Diante disso, compreendemos que os gêneros são definidos a partir das necessidades de situações comunicativas, ou seja, no processo de comunicação, o falante se apropria do gênero que atenda a sua necessidade de comunicação. Ainda nos pautando por Bakhtin, ele destaca que “a diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação”. (BAKHTIN, 2006, p. 283).

Muitos teóricos seguiram Bakhtin e, no Brasil, a referência é de Marcuschi que trata os gêneros como textuais enquanto Bakhtin os chama de discursivos. Na concepção de Marcuschi (2008) é impossível pensar em comunicação a não ser por meio de gêneros textuais entendidos como práticas socialmente constituídas com propósito comunicacional configurada concretamente em textos. Ainda de acordo com o autor (2008), o estudo dos gêneros já existe há pelo menos vinte e cinco séculos, uma vez que sua observação sistemática se iniciou em Platão. Ocorre que atualmente há uma releitura da concepção dos gêneros.

Levando em consideração a necessidade de o aprendiz agir dentro das práticas sociais, ou seja, em situação de comunicação real, em que ocorre a produção da linguagem, realizada através dos gêneros, podemos, portanto, adotar a concepção de gênero como “mega-índice” de Dolz e Schneuwly (1996) e a concepção de Marchuschi (2001) de que gênero

textual é uma forma concretamente realizada nos diversos textos empíricos. Ainda nessa concepção, Pinto (2005, p. 56) afirma que “O domínio sobre as formas e os diferentes gêneros discursivos representa uma parte do processo de aprendizagem da fala e da escrita”.

O aluno, através do ensino com gêneros textuais é colocado em face de produções reais de linguagem como prática social adquirindo e construindo o domínio do conhecimento linguístico e social. Pinto (2005) compartilha a ideia de que o ensino dos gêneros textuais seja realizado por meio da interação das práticas sociais, das capacidades de linguagem e das estratégias de ensino. As práticas sociais são o contexto de mediações comunicativas, em que a produção da linguagem é realizada sobre os gêneros; quanto as capacidades de linguagem é importante que em sala de aula o professor crie um ambiente no qual o conhecimento prévio que o aluno tenha sobre gênero seja utilizado numa situação de interação, por fim, as estratégias de ensino, que devem proporcionar ao aluno atividades comunicativas diversificadas, de forma que ele possa organizar sua aprendizagem e ao mesmo tempo apropriar-se de gêneros distintos com funções sociais distintas.

O estudo dos gêneros foca em uma linguagem em funcionamento voltada para as atividades culturais e sociais (MARCUSCHI, 2008). Entretanto, ressalta-se que mesmo os gêneros sendo considerados como padrão, estes não se constituem em modelos estanques, uma vez que são dinâmicos:

são formas culturais e cognitivas que integram o uso da linguagem permite sua escolha, estilo, criatividade e variação na ação da escrita. Uma vez que desejamos produzir alguma ação linguística em situação real, recorreremos a algum gênero textual/discursivo.

Essa ideia é reforçada por Koch e Elias (2014), que se pautam nas pesquisas de Bakhtin (2006), para reforçar a ideia de que o envolvimento dos indivíduos com as diferentes práticas sociais favorece o desenvolvimento de uma competência metagenérica, permitindo dessa forma a apropriação e o entendimento dos diversos contextos dos gêneros discursivos.

Assim, tal competência, é defendida pelas autoras como de grande importância, uma vez que tem o objetivo de orientar o usuário da língua a exercer com propriedade a produção e a compreensão dos diferentes gêneros, além disso, essa perspectiva possibilita aos indivíduos uma interação que não se restringe a diferenciar os diversos gêneros, ela ainda permite que tais indivíduos possam identificar as práticas sociais que os solicitam.

Retomando a interação de Bakhtin (2006, p. 261), trazemos a seguinte citação:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais- mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional.

Levando-se em consideração esse entendimento, entendemos que a comunicação seja oral ou escrita está estruturada em formas-padrão relativamente estáveis. Sendo assim, essas práticas comunicativas são adaptadas nos processos de interação de uma determinada cultura. Bakhtin concebe os gêneros como resultado de um uso comunicativo da língua em sua realização dialógica, ou seja, os indivíduos, ao se comunicarem, não trocam orações nem palavras, porém trocam enunciados que se constituem com os recursos formais da língua.

O trabalho com gêneros textuais nas escolas brasileiras, de acordo com Marchuschi (2005, p. 36) “é uma forma dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos PCN” e enquanto conteúdo temático deve-se salientar que a instituição de ensino tem um importante papel no que se refere à socialização do saber, é lá que o aluno vai definir o uso e o contexto em que cada gênero é empregado socialmente, tanto na oralidade, quanto na escrita, uma vez que mantém contato com eles, desde que começa a se expressar por meio da língua materna.

Entretanto é preciso que o trabalho com gêneros textuais, na sala de aula, seja muito bem planejado, em primeiro lugar, o professor deve conhecer os gêneros a serem trabalhados e em seguida realizar esse trabalho progressivo. Além disso, o professor precisa fazer um diagnóstico para conhecer quais habilidades os seus alunos já possuem e que conhecimentos eles já têm do gênero a ser trabalhado.

Nesse sentido, ressaltamos que no trabalho, em sala de aula, com os gêneros textuais é preciso se considerar duas dimensões que devem estar articuladas. A primeira deve levar em consideração os aspectos socioculturais dos gêneros textuais e suas condições de funcionamento na sociedade, após isso, o professor precisa focar nos aspectos linguísticos relacionados à compreensão do que o texto informa ou comunica.

Ainda sobre a utilização dos gêneros textuais em sala de aula, Marcuschi (2005, p.36) discute quais gêneros devem ser utilizados no trabalho pedagógico. De acordo com o autor, não se trata de uma escolha fácil:

Por outro lado, é de se indagar se há gêneros textuais ideais para o ensino de língua. Tudo indica que a resposta seja não. Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante.

O trabalho com gênero não deve ser realizado de forma aleatória, é despertar os alunos para entender como funcionam os gêneros e entendam que eles estão em constante movimento. Koch e Elias (2010) destacam que os gêneros textuais são diversos e sofrem variações na sua constituição em função dos seus usos. Para exemplificar, as autoras apresentam como exemplos o e-mail e o blog, que como recursos recentes decorrentes do progresso tecnológico, são respectivamente transmutações das cartas e dos diários.

Isso significa que é importante familiarizar os alunos com o gênero que eles irão produzir, no sentido de que estes alunos tenham mesmo que minimamente conhecimento do que estão produzindo e, principalmente que tais gêneros sejam significativos para os alunos.

É importante destacar que a proposta dos PCN é justamente que a língua portuguesa dê destaque aos gêneros, o referido documento contribui para provocar a discussão pedagógica no sentido práticas que não contribuem para o interesse dos alunos no ensino da Língua Portuguesa. Nessa mesma linha de raciocínio, Koch e Elias (2010) defendem que a escolha do gênero deve estar em consonância com os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Sendo assim, é possível relacionar as diversas práticas de linguagem através dos gêneros, pois os gêneros são formas relativamente estáveis formadas pelos enunciados em situações habituais.

Percebe-se então que o ensino com gêneros textuais é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizado da língua, pois a partir do momento em que se passa a utilizar os diversos gêneros em sala de aula, está contribuindo para que o aluno tenha acesso à língua em funcionamento, permitindo ao aprendiz maiores condições para receber e produzir diversos textos. No tópico a seguir apresentaremos o **gênero conto**, sua estrutura e características.

3.2 CONTO: ESTRUTURA E CARACTERÍSTICAS

O conto é um gênero cujas características favorecem um trabalho com a leitura enquanto diálogo e produção de sentidos. O conto se torna assim um material significativo, pois consegue transmitir e provocar, ao mesmo tempo, sentimentos inesperados no leitor por meio de temas reais ou fictícios. Sendo assim, o conto é um gênero socialmente constituído, conceituado como um gênero textual que trabalha narrando acontecimentos. De acordo com André Fiorussi (2003, p. 103):

Um conto é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado. [...].

Dessa forma, ao se trabalhar com o **gênero conto** em sala de aula, deve-se considerar todos os elementos constitutivos da narrativa, pois de acordo com a citação acima, no conto tudo importa, ou seja, o texto é cheio de significado e por se tratar de um gênero que nasce da ficção, o imaginário flui livremente para encontrar estratégias de interpretação.

Como podemos perceber, **o conto** constitui-se de um gênero pequeno escrito em ambientes diversificados, como temas diversificados e seu objetivo é criar seres e acontecimentos fictícios. Soares (2006, p. 46) define o conto como uma: “forma narrativa, em prosa, escrita de forma concisa e breve, que apresenta unidade dramática, cuja ação concentra-se em único ponto de interesse”. Os personagens do conto são poucos onde todos participam da ação, envolvendo apenas um foco temático.

Ainda sobre a definição do gênero conto, Almeida e Gomes (2012), os definem como “o conto é um gênero conciso produzido em ambientes diversificados que cria um universo de seres e acontecimentos fictícios e por envolver as mais variadas temáticas retrata a vida através da Arte”. Isso significa dizer que o conto possui em sua narrativa uma riqueza de universos imaginários e ainda permite ao leitor a criação de cenários e ambientes diversos, dando oportunidade de se vivenciar uma gama de experiências no mundo da literatura.

O gênero conto é uma narrativa muito antiga e era feito de forma oral, pressupondo que foram feitas as passagens dos contos narrados oralmente para textos escritos, tendo em vista que naquela época não havia o registro escrito. Sobre isto, Melo afirma em uma matéria disponível no site Estudo *Kids* que:

Os contos tiveram início há muitos séculos atrás. Era feito de forma oral, naquela época não eram registrados pela escrita. Os gregos e romanos costumavam contar os contos para a população nas noites de luar, os contos da época eram as antigas lendas orientais, algumas parábolas bíblicas, e com o passar dos tempos vieram as novelas medievais italianas, as fábulas francesas de Esopo e La Fontaine, até chegar aos livros, que é a forma mais comum de conhecermos os contos.

Reforçando a ideia de que os contos podem ser considerados uma das primeiras manifestações literárias e a transição da oralidade para a escrita, Gotlib (2006, p.13) afirma que:

A história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registo escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter literário.

O conto assim como a novela e o romance é uma narrativa, entretanto se diferencia destes gêneros por deter uma pequena extensão. Porém mesmo sendo uma narrativa curta, o conto é capaz de expressar de forma breve o conflito que o envolve. Para Cortázar (2006, p.151) “o conto parte da noção de limite, e, em primeiro lugar limite físico, no sentido de que sua breve extensão vem a ser uma de suas principais marcas definidoras e com o mínimo de meios, como defende”.

Ressaltamos que, apesar de este gênero textual ter se destacado, nos últimos tempos, há historicamente uma grande dificuldade de conceituá-lo, pois como afirma Cortázar (2006, p. 149) “o conto é de tão difícil definição, tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, e, em última análise, tão secreto e voltado para si mesmo, caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário”. Apesar da dificuldade encontrada por alguns autores em classifica-lo, Almeida (2016, p. 13) apresenta algumas características que ajudam na identificação ou na produção de um conto. De acordo com a autora, o conto:

- É uma narrativa linear e curta, tanto em extensão quanto no tempo em que se passa.
- A linguagem é simples e direta, não se utiliza de muitas figuras de linguagem ou de expressões com pluralidade de sentidos.
- Todas as ações se encaminham diretamente para o desfecho.
- Envolve poucas personagens, e as que existem se movimentam em torno de uma única ação.
- As ações se passam em um só espaço, constituem um só eixo temático e um só conflito.
- A habilidade com as palavras é muito importante, principalmente para se utilizar de alusões ou sugestões, frequentemente presentes nesse tipo de texto.

Deve-se considerar que essas características não podem servir de regras, pois como há uma diversidade de contos, tais como contos populares, contos satíricos, contos de fadas entre tantos outros, os autores inserem novas características quando produzem outro conto. Entre os mais diversos conceitos e classificações, Sarmiento e Tufano (2004, p.381) apresentam a composição do gênero discursivo conto partindo dos seguintes elementos:

- O enredo pode constituir-se das seguintes partes: conflito, introdução, complicação, clímax e desfecho.
- Conflito é o componente opositor, que desencadeia os fatos e envolve o leitor. A partir do conflito se estruturam as demais partes do enredo.
- Situação inicial (ou introdução) constitui o começo da narrativa. Essa parte é fundamental, pois geralmente apresenta o componente que provocará o conflito.
- Desenvolvimento (ou complicação) é a parte da história em que o conflito se desenvolve e exclui as demais partes: a situação inicial, o clímax e o desfecho.
- Clímax é o instante em que a tensão atinge o ponto máximo, ou seja, constitui o momento culminante, mais dramático do conflito – e da narrativa.
- O desfecho (ou conclusão) apresenta a solução do conflito – boa, má, inesperada, trágica, previsível [...]

Percebe-se que em todas as tentativas para se caracterizar um conto, encontra-se um ponto em comum, a relação com o relato oral, pois como citado anteriormente, os contos surgiram há muitos séculos, quando não se fazia uso da escrita, e Toscano (2017), cita em seu Trabalho de Conclusão de Curso, a afirmação do escritor Uruguaio Quiroga (apud Toscano, 2017, p. 20) em relação à oralidade do conto: *“El cuento literario, nos dice aquélla, consta de los mismos elementos sucintos que el cuento oral, y es como éste el relato de una historia bastante interesante y suficientemente breve para que absorba toda nuestra atención.”*⁶ O escritor ainda destaca outra característica, o poder de atrair a atenção do leitor, característica considerada essencial ao conto, como se pode confirmar através da citação de Gotlib (2006, p. 34, 35):

uma característica básica na construção do conto: a economia dos meios narrativos. Trata-se de conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos. E tudo que não estiver diretamente relacionado com o efeito, para conquistar o interesse do leitor, deve ser suprimido.

Os autores Quiroga e Gotlib apresentaram algumas características comuns do conto, tais como a narrativa curta e a reação do leitor, porém se percebe que no gênero citado há sempre algo interessante para narrar, no conto há uma ideia que surge de um acontecimento principal, que é a ideia central de forma bem definida, com começo, meio e fim, tudo de forma simples, mas que não se pode negar a riqueza de sentido que é passada para o leitor.

Partindo da estrutura e características do conto, percebe-se que ao inserir tal gênero nas atividades de leitura e escrita é proporcionar ao aluno o desenvolvimento de tais

⁶ O conto literário, nos diz que, é composto dos mesmos elementos concisos como conto oral e como este é a história bem interessante e suficientemente breve história para que absorva toda a nossa atenção”. (tradução nossa).

competências, onde eles podem refletir sobre a função social da escrita, desenvolver a criatividade, além de despertar o prazer pela leitura.

Compreendida a estrutura e características do conto, abordaremos no tópico a seguir alguns aspectos dos contos africanos, pois os textos que serão utilizados como proposta para a retextualização possuem algumas características inerentes às narrativas de matriz africana, cuja cultura é constituinte da formação da sociedade brasileira.

3.2.1 A cultura africana e os contos no projeto de leitura e escrita

Vivemos em um país com uma imensa extensão territorial e uma grande diversidade que vai desde as diferenças climáticas, econômicas, sociais, gastronômicas até as culturais. Compreende-se que essa cultura rica e diversificada se deve principalmente a acontecimentos como as colonizações europeias a partir dos anos 1500, migração europeia ocorrida no final do século XIX e início do século XX, escravos oriundos da África e população indígena nativa. E em decorrência dessa vasta cultura existente, optei pelo gênero contos africanos no projeto de leitura e escrita por estes serem considerados materiais riquíssimos para a divulgação das realidades de diversas sociedades, além de valorizar e conhecer mais essa cultura.

Outro fator importante se refere à lei 10.639/03 que instituiu o ensino obrigatório de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de nível fundamental e médio do país, fazendo parte do currículo escolar, do Projeto Político Pedagógico da escola e das práticas pedagógicas do professor, em que estes devem inserir temas relacionados às questões étnico-raciais, como estabelece as diretrizes:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo a construção da nação democrática.

A lei acima mencionada se deu através de análises realizadas por autoridades brasileiras em relação à formação do Brasil, pois se faz necessário o reconhecimento oficial da contribuição da cultura afro para o desenvolvimento econômico e cultural brasileiro, e ao reconhecer tais contribuições é ajudar a manter vivas às manifestações culturais negras fortalecendo a identidade étnica como elemento de resistência ao domínio branco.

A partir da aprovação e inserção da Lei 10.639/03 nas escolas, o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e africanas não é mais uma questão de vontade pessoal e sim de caráter curricular e de forma obrigatória, sendo necessária a aplicação de novas abordagens metodológicas no ambiente escolar. Leite (2016, p. 120) compartilha a ideia de que:

A aplicação dessa lei 10639/03 nas escolas regulares traz à tona a real necessidade de se fazer uma nova abordagem do ensino das Literaturas e culturas Africanas, e poderá dar-se na escola, nova significação ou resignificação à História Africana, que até então tem sido desconhecida, ignorada, desvalorizada ou tratada, a partir de uma ótica, isto é, a ótica dos dominadores.

Os contos africanos utilizados, em sala de aula, são recursos importantes para dar visibilidade à cultura desses povos, permitindo que o educando conheça mais sobre eles, e esse conhecimento se dá através da apresentação da língua, religião, valores e também suas origens. Cascudo (2003, p.12) afirma que “O conto popular revela informações históricas, etnográficas, sociológicas, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos”.

Alguns escritores e historiadores consideram os contos como fontes ricas em variedades, além de ser uma ótima ferramenta para a propagação e conhecimento da cultura africana. Em concordância com a afirmação acima, o historiador congolês M´Bokolo (2009, p. 49) diz:

Podemos considerar a extensa variedade de fontes orais para estudo da história africana, com destaque para as fontes produzidas no seio do que se convencionou chamar de tradições orais, em que estão aquelas de origem histórica, panegírica, religiosa, individual, nas formas de poesia, listas, narrativas, didáticas ou comentários.

A oralidade se fazia presente no continente africano antes da colonização europeia e era a forma mais utilizada com objetivo de passar os valores e saberes de uma geração a outra. Apesar de a escrita ser um instrumento expressivo para a transmissão de memórias, a oralidade foi importante e ainda é um meio de preservar os valores e saberes da história da África no Brasil. Coelho (2000, p. 109) compartilha a ideia da importância da oralidade ao afirmar que:

Descendentes dos narradores primordiais, isto é, aqueles que não inventavam: contavam o que tinham ouvido ou conhecido. Representavam a memória dos tempos a ser preservada pela palavra e transmitida de povo para povo de geração para geração”.

Nas sociedades primitivas, os contadores desempenhavam um papel importante, pois eles conservavam e divulgavam a história e o conhecimento acumulado pelas gerações. Por muito tempo, essa cultura se manteve viva na memória, sem o uso da escrita, os contos, então, eram transmitidos de geração em geração e com o passar do tempo essas histórias começaram a ganhar espaço chegando até nossos dias. E através da escrita, os contos passaram a ser uma fonte riquíssima de transmissão de cultura no ambiente escolar. De acordo com Balingene (2016, p.18 e 19) existem alguns tipos de contos que podem ser desenvolvidos em sala de aula, entre eles temos:

Quadro 03 – Descrição dos tipos de contos

Tipos de contos	Descrição
Os contos etiológicos	Estes são chamados de “contos porquê.” Eles contam o porquê das coisas e do mundo.
Os contos de animais	São histórias em que os animais, domésticos ou selvagens, são personalizados. Os animais se comportam como seres humanos, embora mantendo certas características de sua animalidade.
Os contos de advertência	São contos especialmente destinados à educação infantil. O objetivo moral de tal conto é estabelecer as proibições sociais para fins de proteção
Os contos maravilhosos ou fantásticos	O conto fantástico mergulha o leitor em um mundo em que se parece em todos os aspectos com a realidade: um universo cujo lugares, os personagens e as ações são descritas com atenção e verossimilhança.
Os contos brincalhões	Este tipo de conto inclui todos os tipos de diferentes histórias, muitas vezes anedóticas.
Os contos de sabedoria	São histórias baseadas na reflexão e na filosofia da humanidade. Este tipo de conto é necessariamente de difícil acesso e, portanto, reservado aos adultos.

Fonte: Balingene (2016, p.18 e 19)

O trabalho pedagógico desenvolvido por meio da leitura e escrita partindo dos contos africanos se torna uma rica ferramenta para exercitar a busca coletiva, a pesquisa, as trocas e descobertas. Souza e Souza (2008, p. 159) corroboram da ideia da riqueza dos contos ao citar: “Os contos, sejam eles orais ou escritos, estão por toda a parte para serem recolhidos e oferecidos para nosso deleite, num tecido poético bordado de símbolos e ensinamentos”.

Os contos devem ser trabalhados de forma interdisciplinar e pode ser um dos temas centrais no projeto político pedagógico da escola, e ao escolher os contos africanos e inseri-

los nos projetos de leitura e escrita, além de desenvolver tais competências, ainda se torna fator importante na disseminação e aprendizagem da herança cultural incorporada a cultura brasileira e ainda se criam-se novos paradigmas educacionais de respeito e valorização a diversidade sociocultural. E Silva (2010, p. 35) corrobora com a ideia quando afirma:

Uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa com esses lugares de saber, possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de serem quem são, de sua história, de sua cultura.

Para Souza e Souza (2008), o ato de contar e ouvir histórias ainda se faz presente nos espaços sociais, a contação de histórias permite a troca e o compartilhamento de vivências e saberes, é escutar a voz do outro, pois quem conta tem o direito de ler em voz alta.

A diversidade cultural precisa ser inserida no processo educativo e partindo da pedagogia de projetos, os projetos de leitura e escrita com a temática da cultura africana favorecem o processo ensino aprendizagem acerca de como as comunidades africanas contam e recriam as narrativas, oferecendo ao aluno a oportunidade de investigar a cultura histórica de um determinado povo, proporcionando uma rica fonte de interpretação e ao utilizar os contos africanos durante as aulas, os alunos são estimulados a imaginar e criar, além de tornar as aulas mais agradáveis e produtivas e a aprendizagem se dará de forma significativa, pois a leitura dos contos não será um mero instrumento para a decodificação de símbolos, que para Soares (1998, p.3): “servirá para exercer as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando as com as práticas sociais de interação oral”.

A contação de histórias como metodologia para o processo ensino aprendizagem da leitura e escrita enriquece o saber do educando tanto na aquisição do vocabulário, quanto na formação de um leitor crítico, visto que o professor ainda promove a recuperação das narrativas populares.

O professor ao utilizar a contação de histórias no ambiente escolar, está exercendo a atividade de comunicação vocal do texto escrito, e tal atividade exige que o contador assuma as muitas instâncias da enunciação onde ele acrescenta palavras, gestos, sons e coreografias para alcançar seu objetivo, de acordo com a vivência e cultura do grupo. Para Rubio e Piscinato (2018), as características do conto são: a) Presença do imaginário; b) Trazem uma lição de ética; c) Descreve a criação das coisas e pessoas; d) Expressam valores e essas

características podem ser desenvolvidas no ambiente educativo abordando: a) A função social da escrita; b) A estrutura do texto; c) A análise linguística; d) O contato com o vocabulário.

Os contos africanos exercem vários papéis no cenário escolar, dentre eles o educativo, o formativo, o recreativo e o mais importante que é a preservação cultural e onde os educandos tem a chance de no contato com os textos, se apropriar da escrita e ir mais além da leitura ao usar a imaginação, de ser inserido na história do grupo em que pertence, e participar da construção de identidade e valores.

Os estudos dos contos africanos representam uma importante estratégia didática, pois além de promover a igualdade das relações étnico-sociais na escola, ainda há uma contribuição no processo ensino aprendizagem, pois o gênero conto favorece para a construção da base alfabética e ortográfica dos alunos e também na apropriação das normas convencionais da Língua Portuguesa. Entretanto, vale ressaltar a importância do professor durante esse processo, pois o mesmo é o mediador entre o aluno e o objeto do conhecimento: as práticas de comunicação oral, de leitura e de escrita dos contos.

O próximo tópico irá abordar outro gênero textual muito popular entre crianças e adolescentes, as Histórias em Quadrinhos, ou simplesmente HQs, esse gênero está associado a narração, e apresenta texto e imagem estabelecendo uma ideia de complementaridade.

3.3 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA

Partindo do princípio da importância da utilização dos gêneros textuais em sala, Bazerman (2006) afirma que os gêneros textuais são portas abertas para a comunicação e que estes são formas materializadas de atividades sociais criadas pelos seres humanos, e de acordo com as necessidades de cada época, percebe-se o quanto é importante a aplicabilidade de gêneros em sala de aula como forma de auxiliar o aluno na aquisição de leitura, interpretação textual e habilidade escritora.

Dentre os mais diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, a História em Quadrinho (HQ) é uma possibilidade de trabalho de leitura e compreensão, visto que os alunos se sentem atraídos por esse gênero, pois além de serem textos pequenos ainda há a combinação da linguagem verbal e a não verbal, combinando palavras e imagens, sendo também de fácil compreensão e pode ser um recurso didático para trabalhar não só língua portuguesa, mas também outras disciplinas.

Atualmente, é muito comum a publicação de livros didáticos, em praticamente todas as áreas, que fazem farta utilização das histórias em quadrinhos para transmissão de seu conteúdo. No Brasil, principalmente após a avaliação realizada pelo Ministério da Educação a partir de meados dos anos de 1990, muitos autores de livros didáticos passaram a diversificar a linguagem no que diz respeito aos textos informativos e às atividades apresentadas como complementares para os alunos, incorporando a linguagem dos quadrinhos em suas produções. (RAMA. VERGUEIRO, 2012, p.14).

As histórias em quadrinhos ou HQ podem ser definidas como um conjunto de textos que reúne histórias em quadros ou tiras e é considerado um gênero textual que oferece uma leitura prazerosa e que encanta a todos os seus leitores. Elas são denominadas de diferentes formas em outros países. No Japão são chamados de *mangá*, na Espanha, *tebeo*, nos Estados Unidos, *comics*, na França, *bandes*, em Portugal, *Histórias em quadrinhos ou Banda Desenhada*. Percebe-se, então, que há uma grande variedade tipológica para o gênero HQ, onde sua principal característica é a narração de histórias por meio de imagens e uma sequência de pequenos quadros. E sobre essa sequência, Sarmiento & Tufano (2004, p. 333-334) explicam que:

Na arte sequencial, a comunicação se faz por meio de imagens identificadas pelo emissor e pelo receptor. Para ‘ler’ uma história em quadrinhos é preciso interpretar imagens, relacioná-las com as palavras e perceber sequências de causa e efeito.

Santos e Ganzarolli (2011) destacam que o início das inscrições em quadrinhos foi deixado pelos antepassados nas cavernas, no período pré-histórico, tais inscrições seriam a origem mais remota das histórias em quadrinhos. Entretanto, hoje as histórias em quadrinhos impressas começaram a surgir no final do Século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, expandindo-se, para outros países. No Brasil, “As aventuras de Nhô Quim” ou “Impressões de uma viagem à corte”, de Ângelo Agostini, são consideradas como a primeira HQ nacional, publicada pela primeira vez em 30 de janeiro de 1869, na revista “Vida Fluminense”.

Assim, essa data de 30 de janeiro considerada o Dia do Quadrinho Nacional é em consequência da primeira publicação das histórias em quadrinhos. Outro ponto que merece destaque é que a primeira revista brasileira de histórias em quadrinhos foi “O Tico Tico”, lançada em 1905; acredita-se que revista foi a primeira do mundo a apresentar HQ completas. Ainda é importante ressaltar que a revista “O Tico Tico” foi o marco inicial das publicações direcionadas às crianças no Brasil.

Seguindo sua trajetória, um marco muito importante para as histórias em quadrinhos no Brasil ocorreu na década de 1960, quando aparece um personagem O Pererê de Ziraldo, neste personagem é possível vários aspectos de toda uma tradição brasileira, uma vez que há o resgate de temas do cotidiano e do folclore. Sua figura central é o Saci, personagem típico do folclore nacional, entretanto, foi Maurício de Souza quem conseguiu, realmente, o que nenhum dos outros desenhistas nacionais sequer poderia sonhar: êxito no Brasil e fama mundial. Ele também foi o único artista brasileiro a receber, em 1971, o prêmio *Yellow Kid*, o Oscar das HQ. Portanto, Ziraldo e Maurício de Souza são considerados os dois quadrinhistas brasileiros de maior destaque entre o público infantil. Segundo Ramos (2009), as tiras ou tirinhas são mais conhecidas como uma ramificação de um hipertexto denominado quadrinhos. Para o autor tal hipertexto agrega outros gêneros como, por exemplo, os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas e as tiras seriadas.

Conforme Vergueiro e Ramos (2009), este último século representou uma nova fase no que diz respeito às histórias em quadrinhos no Brasil. Tais histórias já vinham sendo reavaliada e de forma progressiva houve a compreensão de que elas não representavam apenas uma leitura para crianças, ou seja, as histórias em quadrinhos ganharam espaço e passaram a ser vistas como um instrumento que pode atingir diversos públicos e faixas-etárias diferentes.

O gênero textual história em quadrinhos apresenta uma linguagem curta e simples, também utiliza uma linguagem imaginária que contribui para o desenvolvimento cognitivo do leitor. Tal gênero utiliza vários recursos, entre eles as metáforas, onomatopeias, mensagens icônicas, diferentes balões, o tamanho e o formato das letras e ações e sentimentos expressos pelos personagens.

O processo ensino aprendizagem através do uso das histórias em quadrinho se torna mais prazeroso por motivar os alunos, além de estimular a curiosidade e colaborar para a formação crítica do leitor, pois há uma maior facilidade de interpretação através da relação imagem /texto e contribui para formar leitores assíduos e enriquecimento do vocabulário, sem contar que é um gênero dinâmico e animado. De acordo com Mendonça (2005, p.207):

Reconhecer e utilizar o recurso de quadrinização como ferramenta pedagógica parece impor-se como necessidade, numa época em que a imagem e a palavra, cada vez mais, associam-se para a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos.

As histórias em quadrinhos podem ser utilizadas de diversas maneiras no ambiente escolar e sendo um recurso precioso no incentivo à leitura e na habilidade da escrita, além de poder ser utilizada de forma interdisciplinar, interagindo também com outras disciplinas. Em relação a interdisciplinaridade, Nogueira (2007, p.175) afirma:

As HQ são capazes de promover a interdisciplinaridade entre os diversos conteúdos curriculares, ajudam a promover a prática da leitura, o teatro e a música, além de serem muito importantes no processo de alfabetização. Os alunos aprendem que estudar pode ser divertido e se tornam mais receptivos aos diversos conteúdos.

Apesar de as histórias em quadrinhos terem sido alvos de críticas e preconceitos, de não se poder fazer a leitura deles na escola e se caso acontecesse estava sujeitas a punição, elas oferecem ao alunado oportunidades de ampliação de conhecimento e inserção no contexto social e seus benefícios são evidentes. Neste sentido, segundo Vergueiro (2006, p.21), "no Brasil [...] o emprego das histórias em quadrinhos já é reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)".

Assim, percebe-se o quanto é importante a utilização das HQ como recurso didático, promovendo assim o desenvolvimento da prática da leitura e escrita. Assim se expressa Alves (2001, p.7):

A leitura de histórias em quadrinhos pode contribuir para a formação do gosto pela leitura porque ao ler histórias em quadrinhos a criança envolve-se numa atividade solitária e não movimentada por determinado período de tempo, que são características pouco frequentes nas atividades de crianças pré-escolares ou no início da escolarização. Também porque, estando mais próximas da forma de raciocinar destas crianças, elas podem mais facilmente lê-las, no sentido de retirar delas significados, o que seria menos provável com outros tipos de leitura. Além disso, pode-se esperar que uma criança para quem a leitura tenha se tornado uma atividade espontânea e divertida, esteja mais motivada a explorar outros tipos de textos (com poucas ilustrações), do que uma criança para quem esta atividade tenha sido imposta e se tornado enfadonha.

O gênero textual história em quadrinho é um recurso que tem a capacidade de proporcionar uma leitura mais fácil, dinâmica e interativa, pois estas utilizam diversas linguagens (verbal, não verbal e as variedades linguísticas) tornando-as excelentes ferramentas didáticas para o incentivo da leitura e escrita, e os textos que contemplam a estrutura texto/imagem contribuem para uma formação mais ampla do leitor em contexto escolar e dando maior ênfase conteúdos ministrados.

Como citado anteriormente, os gêneros textuais oferecem uma gama de possibilidades para que o ensino da língua seja mais dinâmico e eficaz, e uma dessas possibilidades é a retextualização, onde além de se conhecer os diversos gêneros, ainda permite transformar um texto em outro, proporcionando ao aluno a compreensão e a prática da produção textual.

No capítulo a seguir apresentaremos a metodologia adotada nesta pesquisa.

4. PERCURSOS METODOLÓGICOS DO PROJETO DE LEITURA E ESCRITA

A pesquisa teve como objeto de estudo a contribuição da gestão de projeto de leitura e escrita com proposta de retextualização do gênero conto para história em quadrinhos com a finalidade de apontar uma estratégia eficaz para que os alunos se apropriem da leitura e produção textual e analisar o texto final dos alunos (história em quadrinhos) sob a perspectiva de Dell’Isola (2007), que é a transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, reescrevem a mesma história em outro gênero textual.

Em virtude dos objetivos apresentados, optamos por uma abordagem de cunho qualitativo, que Segundo Denzin e Lincoln (2006) “É um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível.” Para Villela (SD), a pesquisa qualitativa tem como principal objetivo interpretar o fenômeno que observa. Seus objetivos são: a observação, a descrição, a compreensão e o significado. Nessa abordagem, o pesquisador pode contar com uma liberdade teórico-metodológica no decorrer do desenvolvimento do trabalho.

Com o propósito de se conhecer melhor o tema proposto, exploramos o referencial teórico através da pesquisa bibliográfica, explorando como livros e artigos científicos, nela se que abordam sobre gestão de projetos, escolas aprendentes, projetos de leitura, gêneros textuais. Para Gil (2007, p. 44), os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são: [...] sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem a análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

A metodologia adotada foi à pesquisa-ação que pode ser definida por Thiollent (1994, p. 14) como:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para o referido autor, durante todo o processo, os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Esse tipo de pesquisa vai além da participação, e para que essa participação seja efetivada, não se deve apenas divulgar informações, mas implica uma postura eficiente no que se refere à tomada de decisões, pois a partir do momento em que em que há uma mobilização social, também há a

construção do conhecimento do tema proporcionando um processo de aprendizagem coletivo e participativo.

No âmbito educacional, a pesquisa-ação propõe mudanças em relação às pesquisas em ciências humanas. Segundo Barbier (2007, p. 36), ela é uma “ação deliberada visando a uma mudança no mundo real, engajada numa escala restrita, englobada por um projeto mais geral e submetendo-se a certas disciplinas para obter efeitos de conhecimento ou de sentido”. De acordo com Barbier (2007, p. 118), há quatro temáticas centrais no método da pesquisa-ação:

1. A identificação do problema e a contratualização;
2. O planejamento e a realização em espiral, ou seja, de maneira não linear;
3. As técnicas da pesquisa-ação (particularmente a denominada observação participante predominantemente existencial e o diário de itinerância);
4. A teorização, a avaliação e a publicação dos resultados.

Ainda sobre a pesquisa-ação, o educador canadense André Morin (2004), afirma que a finalidade desta pesquisa é servir de instrumento aberto de mudança social. Por isso, os membros do grupo (atores sociais) devem participar em todas as fases do ciclo apresentadas por Barbier (2007), isso porque estes têm uma condição melhor no conhecimento da realidade, tudo isso em decorrência da proximidade e vinculação que se estabelecem entre os envolvidos.

Acreditamos que esse tipo de pesquisa se adequa a nossa proposta, haja vista, que enquanto professora/pesquisadora, o nosso olhar volta-se para a melhoria das nossas práticas pedagógicas e do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, em especial, para atender os alunos do 5º Ano, turma na qual sou professora, da Escola Municipal Carlos Neves da Franca situada no bairro José Américo/ João Pessoa-PB.

Além disso, a pesquisa também é de caráter exploratório, pois mesmo atuando como professora na referida escola e, na turma pesquisada, ainda não tinha um olhar mais específico para aspectos que são importantes no ambiente escolar. Agora, no papel de professora pesquisadora houve a necessidade de conhecer melhor as estruturas físicas e os recursos humanos desta.

Caracterizações do *locus* da pesquisa

A instituição que acolheu a aplicação do projeto e a geração dos dados, atualmente oferece educação nas modalidades de Ensino Infantil e Ensino Fundamental I e atende a crianças e pré-adolescentes na faixa etária, predominantemente de cinco aos onze anos. Esta

Unidade Escolar hoje, conta com dez salas de aula (duas delas construídas com recursos do Programa Mais Educação), e após reformas, a estrutura física ficou composta de: sala de leitura, sala de informática, secretaria, direção, almoxarifado, sala de recursos, sala de professores, cozinha, depósito de merenda, refeitório, área para recreio coberto, sanitário feminino e masculino, sanitário para funcionários e sanitário para aluno/a com deficiência.

A escola funciona nos períodos matutino e vespertino totalizando 17 salas de aula, 472 alunos e trabalham 52 profissionais, entre eles, professores, monitores, equipe gestora, equipe técnica, secretários, inspetores, merendeiras e pessoal de apoio na manutenção da limpeza e vigilantes.

Primando por uma educação de qualidade, com competência, confiança e compromisso social, a escola desenvolve programas e projetos, tais como: Xadrez na Escola; Iniciação Musical; Programa Saúde na Escola (PSE); Projeto de Intervenção Parceria pais/escola/comunidade, que são realizados encontros individuais e coletivos, visando orientações aos responsáveis, promovendo a escuta, o diálogo e possibilidades de encaminhamentos como aos serviços especializados contando com parcerias que fazem parte do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente (SGDCA): Conselho Tutelar, SEDEC, Secretaria Municipal de Saúde, Promotoria da Infância e da Adolescência.

A escola ainda desenvolve o Projeto Interdisciplinar de Artes, no qual busca resgatar as raízes Paraibanas através de obras de artistas locais e o Projeto de Leitura e escrita- Gêneros textuais: uma aprendizagem significativa, ações desenvolvidas dentro do Projeto Prêmio da Escola Nota 10.

Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa são alunos matriculados em uma turma do 5º Ano do Ensino Fundamental, da referida Unidade de Ensino. Tomamos como população a totalidade de seus 30 alunos, sendo 16 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades entre 9 e 12 anos. São alfabetizados, entretanto, apresentam um baixo nível de letramento quando se trata de habilidades de leitura e escrita mais complexas. A turma foi escolhida por perceber, enquanto professora desta, as dificuldades no que diz respeito à leitura, compreensão e produção textual e também por ter a oportunidade de desenvolver novas estratégias no projeto de leitura e escrita que é realizado anualmente na escola e ao propor as atividades de retextualização através do gênero textual **conto**, atividade essa que tem por objetivo a recriação de um texto em outro gênero, os alunos decidiram que gostariam de realizar a

proposta com o gênero **história em quadrinho**, por acharem que é um gênero interativo, onde eles desenvolvem a criatividade através dos desenhos e realizam também a produção escrita.

O conto africano, gênero escolhido para a turma, se deu por ele ter uma narrativa curta e atraente e ainda se trabalha de forma interdisciplinar, pois através dos contos africanos, podemos apresentar uma literatura que se identifica com as nossas raízes, que têm vínculo com nosso patrimônio cultural e que têm despertado o interesse do público brasileiro. E também estamos cumprindo o que determina a Lei 10.639/03 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a temática História e cultura afro-brasileira, a fim de resgatar e divulgar a identidade de um povo e de seus descendentes.

Os contos escolhidos foram “O Escravo e o fogo da amizade que o libertou” e “Como o leopardo conseguiu as manchas do seu corpo” retirados do livro **O príncipe medroso e outros contos** de Anna Soler-Pont; e “Os três gravetos” do livro **Três contos de adivinhação** cujo autor é Rogério Andrade Barbosa. Estes foram selecionados entre os livros disponíveis na sala de leitura da escola, porém como só havia um livro de cada, coloquei as histórias em pdf e apresentei aos alunos por meio do *powerpoint*, também disponibilizei uma cópia e a escola se encarregou de xerocar, dando a oportunidade de fazermos o trabalho de leitura e interpretação de cada conto escolhido.

Os alunos, uns mais que os outros, sempre demonstravam interesse nas atividades propostas nas aulas, porém nem todos conseguiram realizar as atividades propostas, uns alegaram que não tinham “talento” para o desenho, outros optaram por não fazer, visto que foi acordado que as atividades não realizadas não iriam prejudicá-los em relação a notas, uns realizaram apenas uma ou duas das três que foram propostas e houve um determinado grupo que se empenhou em fazer todas as atividades solicitadas durante a pesquisa.

Descrição e desenvolvimento do projeto

Para o desenvolvimento dos objetivos supracitados e compor nosso *corpus* para análise dos dados, utilizamos os planejamentos semanais, atividades de interpretação e compreensão dos contos e história em quadrinhos e as produções textuais dos alunos durante os meses de fevereiro a abril de 2019.

O desenvolvimento do primeiro objetivo se deu a partir do momento em que, junto com a gestão e a equipe técnica, planejamos todas as ações a serem desenvolvidas com vistas a atingir os objetivos propostos no que diz respeito ao estudo dos gêneros textuais,

incentivando a leitura e produção de textos. A gestão de projetos possui características singulares, que podem ser aplicadas em diferentes áreas do conhecimento, e na área educacional os projetos estão relacionados à melhoria da qualidade da educação. Para Prestes (2018, p. 452) “[...] o projeto educacional, em sua condição de instrumento de planejamento, voltado para a melhoria educacional, permite a comunidade buscar soluções para os seus problemas, sejam eles de infraestrutura e mobiliário escolar, ou de natureza pedagógica curricular.” Isso quer dizer que há muitos benefícios em utilizar a gestão de projetos através de um modelo estruturado no âmbito escolar para chegar a um resultado instrucional.

Durante os planejamentos realizados para a elaboração das ações a serem desenvolvidas no projeto de leitura e escrita, decidimos que a turma do 5º ano B iria trabalhar com leituras e interpretações de gêneros “contos” e em especial os “contos africanos”. E como proposta de escrita, os alunos utilizariam a “retextualização”, a escrita do mesmo texto sendo que em outro gênero.

Para o desenvolvimento do projeto de leitura, elencamos as seguintes ações:

- Apresentação de vídeos para apresentar alguns aspectos da cultura, modo de vida e costumes dos povos africanos;
- Roda de conversa sobre a temática;
- Leitura e interpretação de vários contos africanos.

Após a apresentação da proposta aos alunos, eles teriam que escolher o outro gênero a ser retextualizado e os mesmos escolheram Histórias em Quadrinhos e as ações foram:

- Apresentação da estrutura das histórias em quadrinhos: características, personagens, espaço, tempo, e o enredo.
- Estudo da linguagem verbal e não verbal e a representação das imagens no intuito de promover a interação entre os interlocutores por meio de uma relação de causa e efeito;
- Atividades de criação de diálogos nas HQ’s partindo das imagens;
- Leitura e interpretação de HQ’s em sala de aula;
- Produção das HQ’s partindo da proposta de retextualização partindo da leitura dos contos africanos;

A avaliação seria feita através da análise e desenvolvimento da construção das atividades em sala de aula, tanto orais quanto as escritas. Incluindo a participação, o desenvolvimento, o envolvimento e a responsabilidade do aluno no ato de realizar as atividades.

O segundo objetivo se deu durante todo o processo da aplicação do projeto, foram apresentadas aos alunos as atividades e os gêneros textuais que seriam trabalhados durante todo o ano letivo de 2019 e a proposta de retextualização, iniciamos estudando as características de um conto, gênero pequeno escrito em ambientes diversificados e seu objetivo é criar seres e acontecimentos fictícios.

O conto estudado foi “O incrível enigma do galinheiro”, leitura proposta no livro didático de língua portuguesa. Percebeu-se durante a leitura do conto o envolvimento e tensão dos alunos, por ser conto de enigma, no decorrer do texto, são apresentadas pistas que ajudam a elucidar o caso, mas o mistério só é resolvido no final da narrativa e eles a todo o momento davam soluções para o caso. Em seguida, realizaram as atividades propostas no próprio livro didático.

Antes de introduzir os contos africanos, organizamos em círculo para uma conversa informal a respeito de quais histórias africanas a turma conhecia e também sobre a cultura dos referidos povos e a maioria dos relatos foi sobre os episódios da escravidão, fato que ainda é muito presente quando falamos sobre a temática do negro. Logo após o diálogo, assistimos a um vídeo sobre a cultura africana e debatemos sobre a riqueza cultural e a herança por eles deixada na constituição da nossa identidade.

Na aula seguinte, apresentei o conto africano “O escravo e o fogo da amizade que o libertou”, na oportunidade trabalhamos com a leitura silenciosa e compartilhada e, em seguida, foram realizadas atividades de compreensão textual e estudo do vocabulário. Após essas atividades, os alunos iniciaram as produções das histórias em quadrinhos, na qual tiveram a oportunidade de trabalhar com o processo de reescrita, onde os discentes buscavam melhorar suas produções depois da análise das mesmas.

O conto intitulado “Como o leopardo conseguiu as manchas de sua pele” foi o segundo apresentado em sala de aula. O texto africano apresentado é classificado como conto de animal, ou seja, uma fábula, uma narrativa em que a personificação está presente, os animais ou forças da natureza falam e dialogam uns com os outros como se fossem humanos. No final, há sempre uma lição ou moral a retirar. A narrativa retrata a amizade do leopardo e o fogo e a consequência dessa amizade resultou nas manchas do animal.

Após as atividades de leitura e interpretação, foi realizada uma roda de conversa para debatermos sobre o tipo de conto estudado, as fábulas, analisando também os elementos fantásticos que permearam o conto estudado como também a apresentação de um fundo moral que geralmente é utilizada com fins educativos e transmitem certo ensinamento sob algum aspecto da vida.

O terceiro e último conto, Os três gravetos, reconta uma narrativa recolhida da literatura oral nigeriana e interage com o leitor, desafiando-o a solucionar o enigma apresentado às personagens, antes do desfecho da história. Nesse conto, as personagens precisam desmascarar o ladrão que roubou o anel da filha do rei.

Organizamos os alunos em grupos e cada um recebeu cópias da parte inicial do conto e, após discussão, tentaram adivinhar a solução do problema apresentado. A execução desta tarefa foi bastante proveitosa, pois percebemos um envolvimento muito intenso dos alunos, tentando desvendar o caso do roubo do anel da filha do rei. Foram muitas as sugestões, porém nenhum grupo conseguiu adivinhar quem era o suposto ladrão. Essa atividade ocorreu em duas aulas e foi visível a curiosidade deles, querendo saber a resposta logo no início da aula seguinte.

Como não conseguiram desvendar o mistério, entreguei uma cópia contendo a solução para o problema apresentado e com o texto completo realizamos as atividades de interpretação e ortografia, como também a proposta de produção.

Para o estudo do gênero história em quadrinhos, trouxemos algumas atividades para trabalharmos em sala de aula, quando foram apresentados alguns elementos próprios do gênero, tais como linguagem, estrutura dos quadros e tipos de balões. Além da interpretação, os alunos produziram as falas de uma HQ em que estas apresentavam apenas os tipos de balões, tal atividade foi bastante prazerosa, porque os discentes conseguiram relacionar a linguagem não verbal com suas produções, combinando as palavras e imagens.

As atividades de retextualização foram aplicadas para atingir o terceiro objetivo, foi proposto um trabalho de transformação dos contos para histórias em quadrinhos. Durante as aulas, trabalhamos leitura, escrita e atividade de produção textual e retextualização. Após ler e interpretar os contos e HQs com os alunos foram apresentadas a construção e as características dos gêneros, bem como sua representação social. Depois das reflexões e estudos sobre os gêneros, os alunos foram convidados a confeccioná-los, respeitando suas marcas específicas e suas funcionalidades. Após as correções e continuando o trabalho com os textos, guiados pelo tema, os alunos fizeram a retextualização de um gênero para outro, ampliando o nível da escrita, fala, leitura, interpretação, retextualização e comunicação.

O quarto objetivo verifica a contribuição no processo ensino aprendizagem através dos projetos como recurso pedagógico, uma metodologia ativa que utiliza projetos como foco central de ensino e podem surgir de um problema ou uma questão norteadora, em que se envolvem a investigação, o levantamento de hipóteses, o trabalho em grupo e outras competências, até chegarem a uma solução ou produto final. E através do projeto de leitura e

escrita “Gêneros Textuais-uma aprendizagem significativa” buscamos metodologias que estimulassem a leitura e produções textuais de forma mais prazerosa através do estudo dos gêneros textuais e a partir dessa proposta, os alunos puderam reconhecer as marcas composicionais e temáticas dos gêneros a que está exposto socialmente, fazendo com que ele possa fazer uso de recursos novo e significativos em diferentes situações de comunicação, ampliando, assim, suas capacidades leitora e escritora. E como proposta de escrita no projeto, tivemos o processo de retextualização e pudemos verificar que esse processo é uma ferramenta muito eficaz para as aulas de produção textual, onde propiciamos aos alunos a oportunidade de conhecer e também de produzir diferentes gêneros textuais.

Toda a turma participou do processo de leitura e compreensão dos gêneros textuais conto e história em quadrinhos, porém nem todos realizaram a produção textual, ou seja, não conseguiram produzir a história em quadrinho através do processo de retextualização, porém tive um retorno significativo das HQ’s, mas ao começar a análise, percebi que houve uma boa compreensão a respeito da retextualização, a grande maioria produziu seu texto com as informações advindas do texto-base e muitas HQ’s foram bem parecidas, então para que a análise não se tornasse repetitiva, optei por analisar as mais relevantes, totalizando dez produções analisadas. No próximo capítulo, mostraremos o resultado de um trabalho proposto realizado numa escola de ensino fundamental da rede pública de João Pessoa/PB.

5. PRODUÇÃO TEXTUAL E A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO DE PROJETOS NA PRÁTICA DE RETEXTUALIZAÇÃO: PROPOSTA VIVENCIADA NA ESCOLA CARLOS NEVES DA FRANCA

Conforme anunciamos, o estudo dos gêneros textuais partindo da proposta de retextualização é uma ação que envolve a transformação de uma modalidade a outra, porém, se fez necessário trabalhar com a produção textual de forma diversificada, incluindo os gêneros textuais como entidades sócio discursivas, ou seja, textos que se utilizados no dia a dia, moldados sob influência do contexto histórico e social das diversas esferas da comunicação humana. De acordo com Marchuschi (2005, p. 22), toda comunicação ocorre por meio dos gêneros textuais:

Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.

Para alcançar os objetivos propostos em relação às habilidades de leitura e escrita, a escola Carlos Neves da Franca, através da pedagogia de projetos, desenvolve ações que contemplam práticas de leitura e escrita, colaborando para a formação de leitores. E como vivemos em país castigado pelo analfabetismo, projetos de incentivo à leitura são mais que bem-vindos: são fundamentais.

A gestão é imprescindível na elaboração de projetos que tenham por objetivo o gosto pela leitura, e sabemos que não é uma tarefa fácil, porém por meio de planejamentos e estratégias é que damos o primeiro passo, pois na construção dos projetos, conseguimos selecionar e organizar atividades que estimulem as habilidades leitoras e escritoras de forma mais interativa e adaptando ao nível de cada turma.

Verificamos que são crescentes as estatísticas sobre o baixo nível de rendimento escolar e mediante a minha prática em sala de aula percebemos que muitos alunos têm dificuldade na leitura e escrita, interferindo no seu desempenho escolar, e durante os planejamentos, buscamos elaborar ações de incentivo à leitura no intuito de formar cidadãos letrados, estimulados e ativos no processo de ensino-aprendizagem.

E durante o desenvolvimento do projeto, foram aplicadas atividades de leitura e escrita, interpretação textual e de retextualização, atividades essas que podem ser consideradas ferramentas metodológicas para que os alunos se apropriem da leitura e

produção de vários textos, proporcionando o conhecimento de vários gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, no sentido de desenvolver suas competências para utilizar a língua portuguesa de forma eficiente. O professor, ao desenvolver um trabalho baseado na proposta de retextualização, consegue realizar um trabalho de produção textual interativo e produtivo, basta que ele utilize textos reais e de uso no cotidiano, pois esses textos são mais interessantes e eles vão aprender seu uso em sociedade.

Neste tópico, analisamos as produções realizadas pelos alunos através da retextualização, na qual levamos em consideração a aprendizagem deles, privilegiando a compreensão e reescrita dos textos. Não desconsideramos os aspectos gramaticais, porém eles foram analisados de forma menos relevante.

Como relatado anteriormente, foram estudados os contos africanos em sala de aula e os alunos optaram pela retextualização dos contos em histórias em quadrinhos, foram apresentados em sala os contos “O escravo e o fogo da amizade que o libertou”, “Como o leopardo conseguiu as manchas de sua pele” e “Os três gravetos” (Cópias disponíveis nos APÊNDICES I, II e III respectivamente).

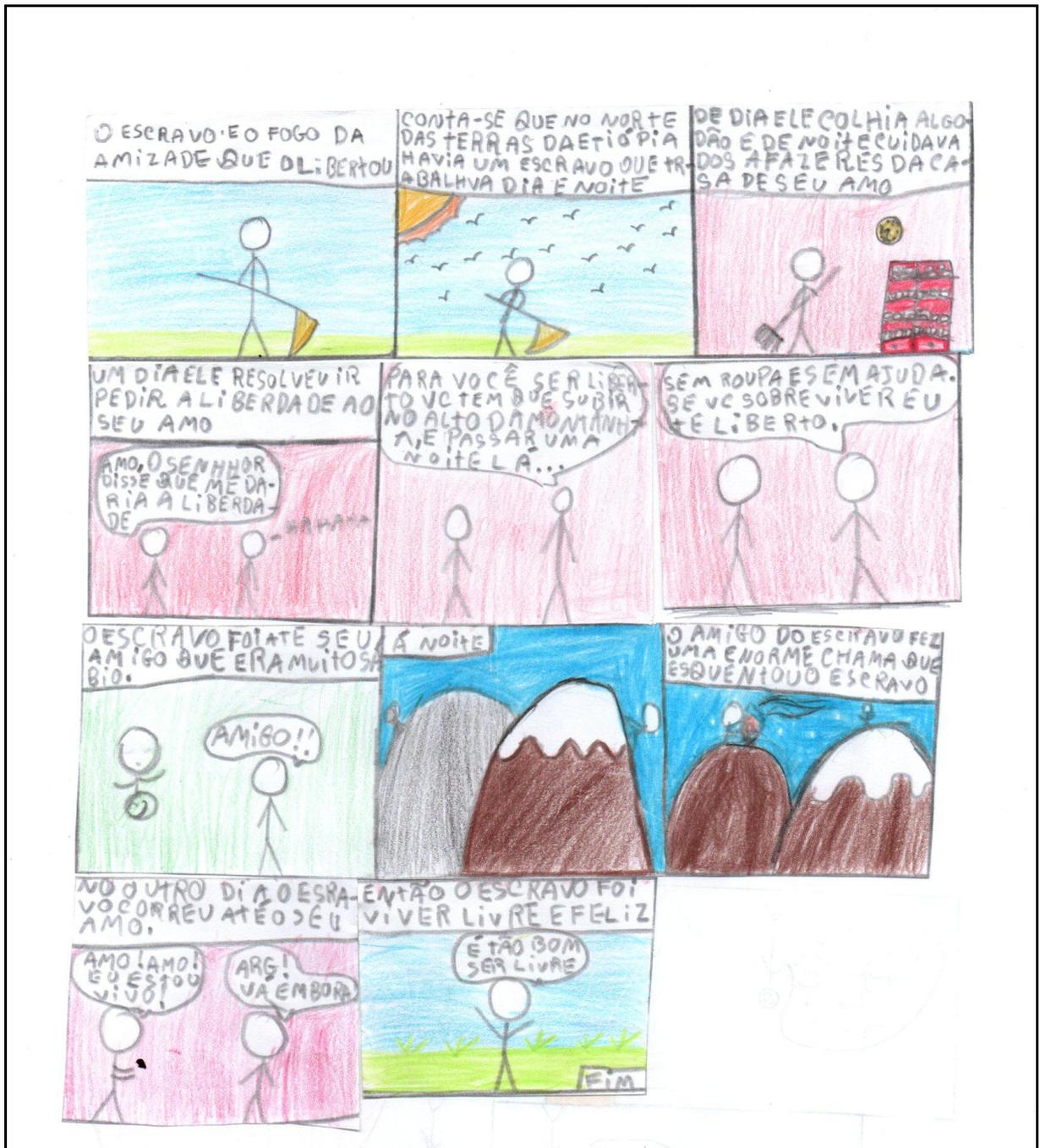
Optamos por analisar as histórias após os alunos terem feito a reescrita e como nem todos conseguiram realizar todas as atividades propostas, resolvemos colocar as histórias em quadrinhos mais relevantes de cada conto estudado. Para cada análise denominamos os alunos por Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3 e Aluno 4.

5.1 ANÁLISE DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS INTITULADA “O ESCRAVO E O FOGO DA AMIZADE QUE O LIBERTO”

Após a conversa informal sobre a cultura africana e sua contribuição na formação cultural e histórica do povo brasileiro, apresentamos um vídeo para ilustrar a conversa e em seguida apresentamos o primeiro conto “O escravo e o fogo da amizade que o libertou” que narra à história de como um escravo conseguiu a liberdade com a ajuda de velho sábio e amigo. Trabalhamos com a leitura silenciosa e compartilhada e, em seguida, foram realizadas atividades de compreensão textual e estudo do vocabulário.

Em seguida, os alunos iniciaram as produções das histórias em quadrinhos, na qual tivemos a oportunidade de trabalhar com o processo de reescrita, onde os discentes buscavam melhorar suas produções depois da análise das mesmas. A seguir temos a produção final dos alunos.

HQ Aluno 1



Ao analisarmos a produção do Aluno 1, percebemos que ele conseguiu atingir o objetivo proposto da retextualização, pois reescreveu o texto em outro gênero sem mudar o conteúdo do texto – base. Foram utilizados os mesmos personagens, espaço e o enredo semelhante ao conto estudado, ficando claro que ele conseguiu compreender o texto através das atividades de interpretação em sala de aula, o título também não foi modificado.

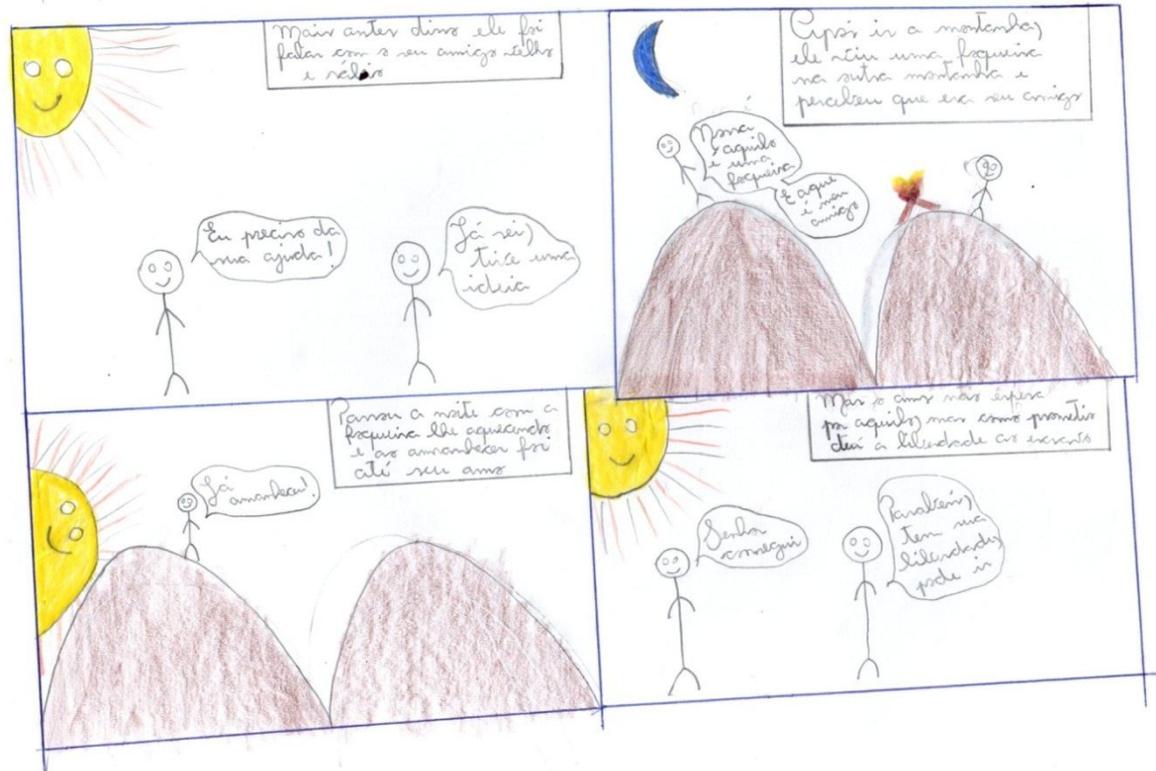
Percebemos também que o aluno 1 utilizou bastante o recurso dos balões de narração, ou recordatórios, que são caixas quadradas num canto superior da imagem, na qual ele descreveu as cenas e narrou a história. A HQ foi produzida e organizada em quadrinhos e os

balões da fala foram direcionados corretamente para o personagem que estava falando. Os desenhos também tiveram destaque na produção, eles foram bastante fieis a narrativa escrita nos recordatórios e as cores fortes se destacaram e puderam transmitir mais informações ao leitor, permitindo identificar o tempo em que a história se passava, ou seja, dia e noite.

O aluno 1 não modificou a história e não criou outras situações diferentes do conto apresentado em sala de aula, compreendendo bem os processos apresentados por Dell'Isola (2007), a retextualização, a identificação e a conferência, pois na nova produção foram identificado todos os elementos do gênero História em Quadrinhos.

HQ Aluno 2





O aluno 2, ao produzir a história em quadrinhos com o mesmo tema citado acima, também conseguiu atingir o objetivo da proposta de retextualização. A história foi organizada em quadrinhos, mantendo os personagens e o mesmo enredo. O balão narrador também foi utilizado, visto que o conto é uma narrativa e ao utilizar os recordatórios, conseguiam interligar os quadrinhos, mantendo a coerência da história e sem comprometer o sentido do texto-base, todos os balões de fala foram direcionados ao personagem correspondente.

Algumas dificuldades ortográficas e de pontuação foram demonstradas pelo aluno 2, como a ausência de alguns sinais e troca de letras, porém não comprometeu ao leitor o sentido do texto, esses erros já eram esperados, visto que por serem alunos dos anos iniciais, ainda se encontram em processo de aquisição da escrita padrão e tendo a produção como um processo.

Apesar de os desenhos terem sido feitos de forma simples, ou seja, os personagens são bonecos palitos⁷, o aluno 2 conseguiu demonstrar as emoções dos personagens, percebemos tal feito no desenho da boca, em que em certos quadrinhos um dos personagens, o escravo, está demonstrando tristeza e em outros está sorrindo, feliz. O amo, porém, sempre sorrindo, o que podemos entender essa expressão por ele ser hierarquicamente superior.

Houve uma pequena mudança ao final da história, quando ele inseriu no último quadrinho um mapa da Etiópia, lugar onde se passa a narrativa, havendo uma interdisciplinaridade com a disciplina de geografia, pois o aluno pesquisou, por iniciativa própria, pois não foi solicitada ou sugerida tal atividade e desenhou o mapa e inseriu o nome de outros locais do país. E também no último quadrinho, o aluno 2 acrescentou que todos os habitantes daquele lugar aprenderam uma lição, ou seja, que a amizade, representada no conto pelo fogo, é capaz de salvar tudo. Fazendo uma inferência, que para Dell'Isola (2001) é a conclusão de um raciocínio, como elaboração de pensamento e uma expectativa. Para essa autora, o consenso na definição de inferência é o fato de que ela ocorre na mente do leitor. A mesma autora (2001, p. 44) a define como:

Inferência é, pois, uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os "vazios" textuais.

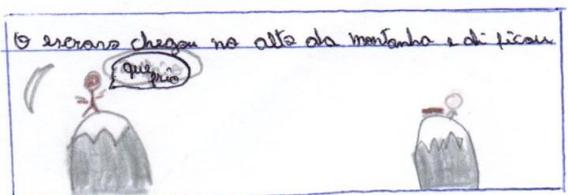
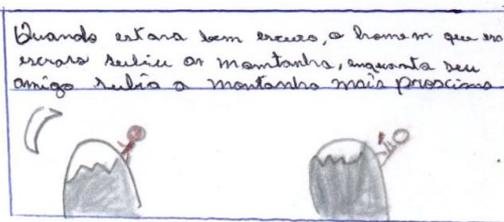
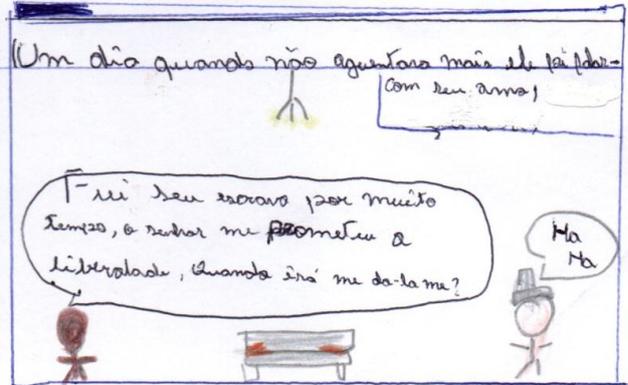
Entendemos que as inferências têm uma função importante de permitir ou facilitar o processamento textual, seja na produção ou na compreensão dele e foi o que aconteceu na história do aluno 2, ele conseguiu compreender que o conto transmitiu um ensinamento em relação ao valor da amizade.

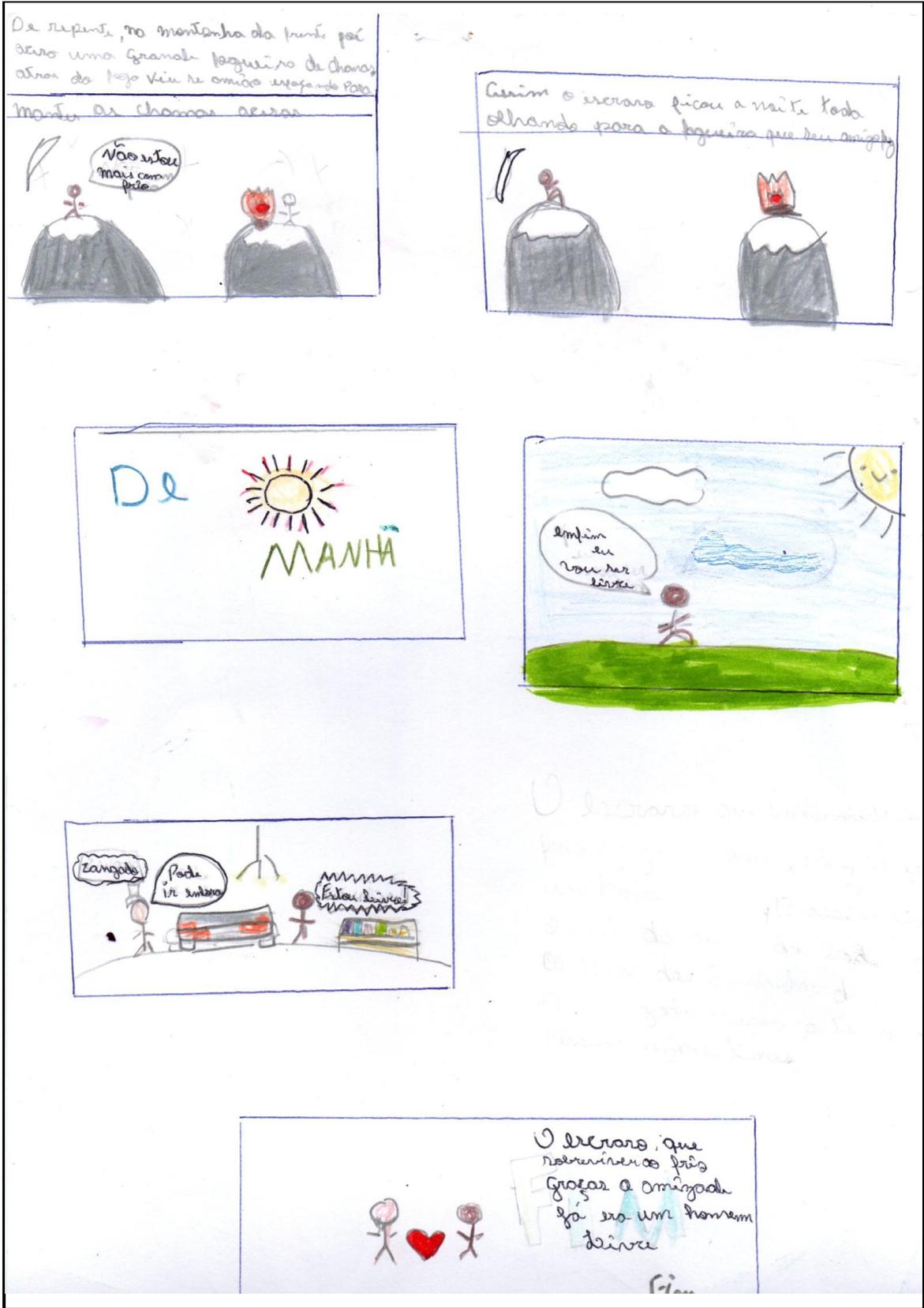
⁷ Boneco palito é uma representação simples, rudimentar e estilizada da anatomia de um ser humano (humanoide), geralmente monocromática. Neste são utilizadas apenas linhas retas em direções variadas para representação do corpo e um círculo para representar a cabeça. Pode ou não conter aspectos simples do rosto como olhos (um par de círculos) e boca (uma linha), por vezes usada para representar emoções. São raros os casos em que são apresentados com nariz, e quando ocorre trata-se apenas de um ponto. Fonte: https://www.conhecimentogeral.inf.br/boneco_palito/

HQ Aluno 3

O erro e a fuga da amizade

que o libertou





O aluno 3 produziu a história em uma sequência de quadrinhos, porém a estrutura estava diferente das convencionais, os quadrinhos não estavam juntos. A história

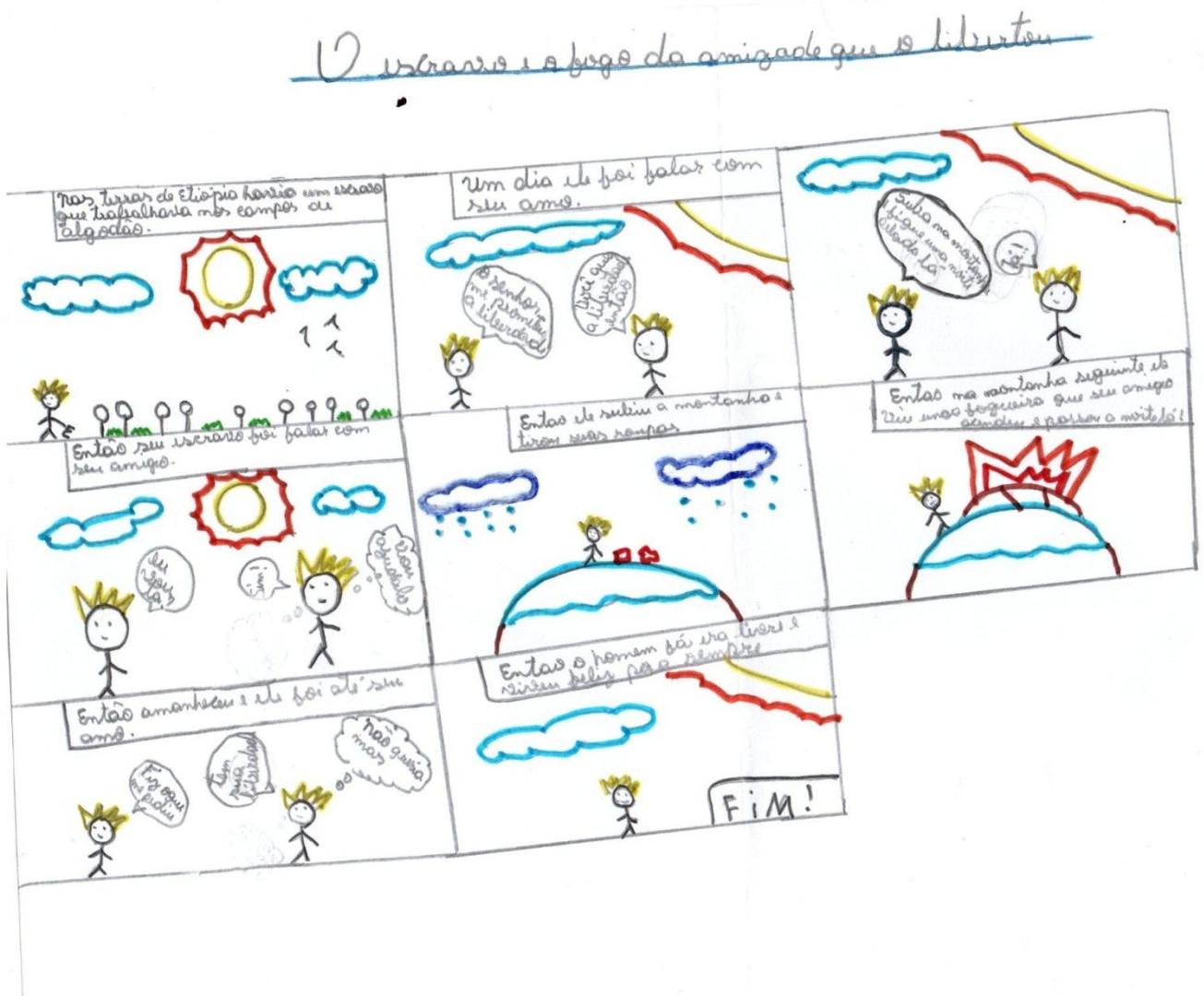
retextualizada foi narrada principalmente nos balões narradores e com poucos balões de fala, porém todos estavam direcionados aos personagens. Percebemos, então, que a compreensão do texto pelo aluno foi satisfatória, porque ele conseguiu alcançar o objetivo proposto, reescrever o texto em outro gênero sem modificações de sentido.

No início da produção, ele inseriu algumas falas que não estavam no texto – base, como por exemplo, no primeiro quadrinho em que há um balão de fala de um os personagens escrito “Mais um dia de trabalho” e no terceiro quadrinho está escrito uma ordem do amo, outro personagem, porém vale ressaltar que essas falas não prejudicaram o entendimento da história, ao contrário, enriqueceu a produção.

O desenho está bem colorido para demonstrar as ações ocorridas durante o dia e os demais quadrinhos que representam a noite estão com menos cores. Percebemos também que o desenho do amo está com chapéu, fazendo uma alusão aos senhores de escravo, pois estes são retratados nos livros e na mídia televisiva com tal adereço, mostrando assim uma posição de poder. Isso mostra que ele trouxe outros saberes já adquiridos anteriormente, ou seja, o conhecimento prévio.

O aluno 3 também utilizou a inferência na sua história, porém ela foi apresentada na forma de desenho na qual no último quadrinho, ele desenhou um coração em meio aos personagens referente ao escravo e o seu amigo, apesar de o coração ser o símbolo do amor, ele também simboliza a amizade entre duas pessoas.

HQ Aluno 4



O aluno 4 ao produzir sua HQ deu um colorido atrativo ao desenho, a produziu em uma sequência de quadrinhos, narrou a história em recordatórios e utilizou balões de fala e de pensamento, porém, percebemos que os desenhos representando os personagens possuem fisionomias muito parecidas e que só podemos identificá-los através das falas.

A história foi bem compreendida e retextualizada de forma coerente, assim como as outras histórias analisadas, foi reescrita sem alterações de sentido do texto-base. Percebemos também a ausência de sinais de pontuação nos balões narradores e a repetição da palavra “Então”, dificultando um pouco a leitura, porém não impedindo a compreensão, observamos e analisamos que se a referida palavra tivesse sido suprimida ou substituída por outras de mesmo sentido o texto teria ficado mais atraente e prazeroso de ler.

Observamos também a influência dos clássicos lidos na infância, pois a produção termina com a uma famosa frase vinda dos contos de fadas “E viveu feliz para sempre”, que

para Bettelheim (2002) esta afirmação provoca a ideia de que não haverá mais angústias, nem frustrações e sofrimentos, ou seja, após o escravo conseguir a liberdade não sofrerá mais, o aluno 4 acrescenta um final confortador, na qual acredita que tudo pode ser superado. Este processo resulta em aprendizagem significativa, auxiliando na formação emocional e psicológica ao aprender a dominar e lidar com suas emoções e sentimentos.

A influência da leitura dos contos infantis também proporcionou um diálogo entre textos, para Metêncio (2002, p.4) a retextualização envolve tantas relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade- quanto relação entre discursos – a interdiscursividade”. Ou seja, durante a retextualização os alunos retomam algo já dito em outros gêneros e textos.

Partindo das análises das primeiras produções, concordamos com Dell’Isola (2007) que em seus estudos acredita que quando se escreve um texto partindo da leitura e compreensão de um texto inicial, o resultado final da produção se mantém fiel as informações do texto –base favorecendo uma atividade bastante produtiva, pois percebemos a facilidade que os alunos tiveram ao produzir as HQ’s, na qual predominam as ideias do conto estudado.

Com a análise das quatro produções acima, terminamos a apreciação sobre as HQ’s retextualizadas do conto “O escravo e o fogo da amizade que o libertou” e percebemos o quanto foi satisfatório o processo de produção do primeiro conto apresentado em sala de aula, as atividades apresentaram resultados positivos demonstrando assim o quanto é importante o professor buscar novas estratégias incentivando o aluno na leitura e produção textual.

5.2. ANÁLISE DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS INTITULADA “COMO O LEOPARDO CONSEGUIU AS MANCHAS DE SUA PELE”

O conto intitulado “Como o leopardo conseguiu as manchas de sua pele” foi o segundo apresentado em sala de aula. O conto africano apresentado é classificado como conto de animal, ou seja, uma fábula, uma narrativa em que a personificação está presente, os animais ou forças da natureza falam e dialogam uns com os outros como se fossem humanos. No final, há sempre uma lição ou moral a retirar. A narrativa retrata a amizade do leopardo e o fogo e a consequência dessa amizade resultou nas manchas do animal.

Após as atividades de leitura e interpretação, foi realizada uma roda de conversa para debatermos sobre o tipo de conto estudado, as fábulas, analisando também os elementos fantásticos que permearam o conto estudado como também a apresentação de um fundo moral

que geralmente é utilizada com fins educativos e transmitem certo ensinamento sob algum aspecto da vida.

HQ Aluno 1

como o leopardo conseguiu as manchas de sua pele

<p>ERA UMA VEZ DOIS AMIGOS, O LEOPARDO E O FOGO.</p> 	<p>TOCOS OS DIAS O LEOPARDO IA VISITAR O FOGO</p> 	<p>CANSADA, A SUA ESPOSA FALAVA VÁRIAS COISAS</p> 
<p>MAIS O LEOPARDO NÃO LIGAVA</p> 	<p>ENTÃO UM DIA FOGO VEIO NA CASA</p> 	<p>POQUE NÃO? EU AÍ FOGO</p> 
<p>ENTÃO O FOGO COMEÇOU A FALAR VÁRIAS COISAS, MAS... POR FAVOR...</p> 	<p>OK, MAS VOCÊ PERA QUE COLOCAR FOLHAS SECAS NO CAMINHO ENTRE A SUA CASA E A MINHA CASA</p> 	<p>O LEOPARDO ACEITOU E FOI EMBORA</p> 
<p>ENTÃO O LEOPARDO FEZ QUE O FOGO PERDIU</p> 	<p>A ESPOSA DO LEOPARDO FEZ UMA COMIDA ENTÃO ELLES SE SENTARAM ONDE COMEÇOU O CAMINHO DE SUA CASA AÍ FOGO...</p> 	<p>DE REPENTE ESCUTARAM UM BARULHO TRACK TRACK...</p> 
<p>ELES FORAM CORRENDO PARA CASA QUANDO SE DÊRAM COM A ACAS A TODA ESTAVA EM CHAMAS!!!</p> 	<p>ENTÃO COMO ELLES TINHAM COMEÇADO A PEGAR FOGO DE CIMA DIRAM PULAR A TANELA</p> 	<p>ENTÃO ELLES ROLARAM NA GRAMA PARA APAGAR O FOGO...</p> 
<p>A PARTIR DESSA VEZ VIA ELLES FICARAM COM MANCHAS PRETAS EM SUA PELE POR CAUSA DO FOGO</p> 	<p>ENTÃO ELLES PERDIU DIRAM BUFO FOGO DE VIA FICAR NA CASA DELE MESMO.</p> 	

Analisando a produção do aluno 1, ele a fez em sequência de quadrinhos, utilizou bastante balões narradores e poucos balões de fala, pois a narrativa é um pouco extensa. A HQ se destacou pelas cores vivas e as emoções foram retratadas através dos desenhos representando o leopardo tais como alegria, tristeza, decepção e também a relação de gênero das personagens se evidenciaram na produção, toda representação feminina continha um laço vermelho. No meio da história, percebemos uma mudança na representação das personagens, na qual eram desenhos humanos, o mesmo alegou que “cansou de desenhar o leopardo”, provavelmente foi mais fácil inseri-los na retextualização, visto que no conto os animais são personificados, ou seja, possuem características humanas.

Foram utilizadas algumas onomatopeias, figura de linguagem que reproduz fonemas ou palavras que imitam os sons naturais, quer sejam de objetos, de pessoas ou de animais, a exemplo no terceiro quadrinho “Blá, blá”, que significa conversa fiada na qual o texto original apresenta a fala da esposa do leopardo o questionando sobre a sua amizade com o fogo, porém ao usar a onomatopeia, analisamos que o aluno entendeu que o leopardo não se importava com a fala da esposa e ainda relacionado ao comportamento do animal, percebemos também, ainda no terceiro quadrinho, que ela se encontra sozinha, evidenciando mais ainda que ele não se importava com a fala dela.

No décimo segundo quadrinho, o aluno também utilizou a onomatopeia, (*Track, track*) dentro de um balão com bordas pontiagudas, caracterizando o ruído ouvido pelas personagens, o balão está no canto direito do quadrinho, representando a distância do ruído. Percebemos que os recursos foram utilizados adequadamente na produção da HQ.

Os desenhos dos animais foram retomados ao final da história, representando o desfecho desta e reforçando a ideia de como as manchas foram obtidas. A produção do aluno 1 atendeu aos objetivos propostos, foi reescrita sem modificar o sentido do texto-base, porém como as fábulas sempre terminam com um ensinamento moral de caráter instrutivo, analisamos que essa lição não foi reproduzida em sua produção, mas mesmo assim não comprometeu a compreensão da história em quadrinho do aluno 1.

HQ Aluno 2

Historia em quadrinhos sobre o texto:

Como o leopardo conseguiu as manchas de sua pele

Panel 1: Era uma vez em Serra Besa um fogo e um leopardo que eram amigos, todos os dias o leopardo ia visitar seu amigo e o fogo nunca ia visitá-lo.

Panel 2: Um dia a esposa do leopardo disse pra ele: Não sei porque você considera o fogo seu amigo, ele nunca vai visitá-lo? Se você não for lá, você vai virar a vitim. Ela não ligou ele é sim, mas melhor amigo, não ligou para o que você fala.

Panel 3: Então no dia seguinte, o leopardo foi visitar seu amigo e fez um pedido: Não tenho condição. Já bom se você. Que tal você ir amanhã me visitar. Por favor!

Panel 4: Depois de um tempo conversando o fogo tomou uma decisão e disse: Ok, pode deixar que amanhã vai ter tudo pronto. Eu vou sair, com uma condição, você tem que fazer uma pilha de folhas entre uma casa e outra.

Panel 5: Chegando em casa contou para sua esposa: Certo, então vamos arrumar as coisas, vou fazer a pilha. Olha, ele disse, não sei que ia vir, mas se eu fizesse uma pilha de folhas pra ele, aí eu disse sim!

Panel 6: No outro dia, quando já estava tudo pronto o casal de leopardos, se sentaram no início do caminho de folhas, esperando o fogo chegar. Nossa ele tá chegando! Verdade.

Panel 7: Depois de um tempo, eles perceberam um cheiro de queimado, quando eles viram, a casa inteira estava em chamas, eles tentaram passar mas que não conseguiram e pularam pela janela, quando perceberam estavam com o corpo cheio de manchas. Sabia que se não tivesse a pilha de folhas? O que é isso? O que é isso?

Panel 8: FIMI

A produção do aluno 2 foi bem simples, a história seguiu os passos da retextualização, na qual a HQ foi reescrita sem a modificação de sentido do texto-base. Foi inserida nos quadrinhos, porém, percebemos que o tamanho de cada quadrado foi em conformidade com a necessidade da cena desenhada. Analisamos também que, por se tratar de um conto mais extenso, o aluno sentiu dificuldade em resumir, modificando a estrutura do gênero, pois o que era para ser balões narradores ou recordatórios, temos trechos narrativos inseridos na maioria dos quadrinhos. Foram utilizados os balões de fala e os balões-duplos, aqueles que indicam duas ou mais sequências de fala de uma mesma personagem.

. O texto estudado também pode ser caracterizado como uma fábula, que para Coelho (2000, p. 165), fábula “é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade” e o aluno 2 produziu o desfecho da história no último quadrinho, onde relata como o leopardo conseguiu as manchas do seu corpo e como em outras produções, observamos que foi utilizada a estratégia da inferência, ou seja, foi inserida uma nova proposição surgida em consonância com a leitura e interpretação do texto original, ou seja, ele não transmitiu a moral do texto original, mas através da inferência acrescentou um novo ensinamento, o arrependimento do fogo ao visitar o amigo.

HQ Aluno 3



Na produção do aluno 3, observamos o esmero e a fidelidade nos desenhos produzidos. A retextualização foi muito próxima do texto-base e então analisamos que foi apresentada na HQ as características do conto, que foram: a situação inicial, a amizade entre fogo e o leopardo; a complicação, quando o leopardo insistiu para que fogo fosse visitá-lo e ele aceita; o clímax, que se refere a visita do fogo e o que ele causou, ou seja, ao serem expostos ao fogo e saltarem pela janela, rolando na grama para apagar o fogo, descobriram que havia manchas negras por seu corpo, resultado dos dedos do amigo fogo neles.

Como a produção foi muito próxima do conto, e em semelhança as produções analisadas anteriormente, a HQ foi narrada, em sua maioria, através dos balões narradores, com poucos balões de fala, porém todos eles direcionados aos personagens e por se tratar de uma história com personificação de animais e que sempre nos transmite uma lição, o aluno terminou sua HQ reproduzindo a moral do texto: “Portanto, se algum dia ele se recusar a visitar alguém, é melhor não insistir”, nos ensinando sobre o constrangimento causado pela insistência do leopardo quando o fogo não queria visitá-lo.

Para terminar as análises das HQ's do segundo conto, observamos que as produções corresponderam as retextualizações com informações principais do texto-base, atenderam as características do gênero solicitado, além de que eles conseguiram compreender e transmitir algum tipo de ensinamento transmitido durante as atividades de interpretação. A partir desse pressuposto, compartilhamos da ideia de Cavalcanti (2010, p. 193) quando afirma que a retextualização exige “uma série de reflexões sobre os gêneros e os recursos mobilizados em sua construção”, ou seja, é necessário a compreensão e conhecimento da estrutura dos gêneros estudados.

5.3 ANÁLISE DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS INTITULADA “OS TRÊS GRAVETOS”⁸

De acordo com a sinopse do livro em que se encontra o conto acima citado, a história reconta uma narrativa recolhida da literatura oral nigeriana e interage com o leitor, desafiando-o a solucionar o enigma apresentado às personagens, antes do desfecho da história. Nesse conto, as personagens precisam desmascarar o ladrão que roubou o anel da filha do rei.

Organizamos os alunos em grupos e cada um recebeu cópias da parte inicial do conto e, após discussão, tentaram adivinhar a solução do problema apresentado. A execução desta tarefa foi bastante proveitosa, pois percebemos um envolvimento muito intenso dos alunos, tentando desvendar o caso do roubo do anel da filha do rei. Foram muitas as sugestões, porém nenhum grupo conseguiu adivinhar quem era o suposto ladrão. Essa atividade ocorreu em duas aulas e foi visível a curiosidade deles, querendo saber a resposta logo no início da aula seguinte.

Como não conseguiram desvendar o mistério, entreguei uma cópia contendo a solução para o problema apresentado e com o texto completo realizamos as atividades de interpretação e ortografia, como também a proposta de produção.

⁸ Em algumas dessas produções, os balões e a fala dos personagens foram transcritos pela pesquisadora para que o texto se tornasse mais legível.

OS TRÊS GRAVETOS

CERTA MANHÃ, UM REI, DE UM REINO HAUÇA, ACORDOU SEUS SÚDTOS AOS GRITOS



TRAGAM O ADVINHO DA CORTE IMEDIATAMENTE A MINHA PRESENÇA

NÃO DEMOROU MUITO PARA QUE UM HOMENZINHO DE BARRETE COLORIDO E CAMISOLÃO BRANCO APARECESSE



O QUE ACONTECEU?



O ANEL QUE DEI DE PRESENTE A MINHA FILHA SUMIU



OS GUARDAS NÃO VIZAM NENHUM MOVIMENTO POR PERTO?



NÃO. EU MANDEI PRENDER OS TRÊS GUARDAS QUE PASSARAM A NOITE EM FRENTE AO APOSENTO DE MINHA FILHA

O ADVINHO SEM PERDER A CALMA DISSE:



NÃO VAI SER DIFÍCIL ENCONTRAR O CULPADO.

ENTÃO, O REI, MASTIGANDO UM PEDAÇO DE NOZ-DE-COLA, PERGUNTOU:



COMO?

O ADVINHO RETIROU 3 GRAVETOS DO MESMO TAMANHO DE UMA BOLSA DE COURO E ENTREGOU AO REI



AO ANOITECER, CADA PRISTONEIRO DEVE RECEBER UM DESSES

DIGA QUE O LADRÃO SERÁ AQUELE CUJO GRAVETO TIVER CRESCIDO, ATÉ O CANTAR DO GALO, DOIS DEDOS DE COMPRIMENTO



NA MANHÃ SEGUINTE, DOIS DOS TRÊS GRAVETOS TAVAM DO MESMO TAMANHO, MENOS UM, QUE HAVIA DIMINUIDO DOIS DEDOS.



FOI ELE!



A JOIA REALMENTE FOI ENCONTRADA COSTURADA NA ROUPA DO ACUSADO.



ARG

Partindo da análise da HQ do aluno 1, a escrita do texto ocorreu na sequência de quadrinhos, retomando as partes essenciais do texto-base, em que percebemos que este compreendeu o conto estudado e tem conhecimento em relação a estrutura do gênero solicitado. Todos os balões de fala estavam direcionados aos personagens, a narrativa ocorreu dentro dos recordatórios e foi utilizado o balão de grito no primeiro quadrinho, pois faz referência ao rei que acordou aos gritos.

Os personagens foram desenhados de forma simples, porém o aluno me relatou que se considerava “*Okatu*”⁹ e tinha certo apreço por desenhos originados do Japão e que tinha feito sua HQ baseada em animes¹⁰. O aluno buscou expressar os sentimentos das personagens através das expressões faciais e notamos também que no decorrer da história, os personagens estavam sozinhos, porém através das falas escritas nos balões, analisamos que havia um diálogo entre o rei o adivinho da corte. Mesmo que eles não estivessem nos mesmos quadrinhos, tal recurso não atrapalhou a compreensão da HQ.

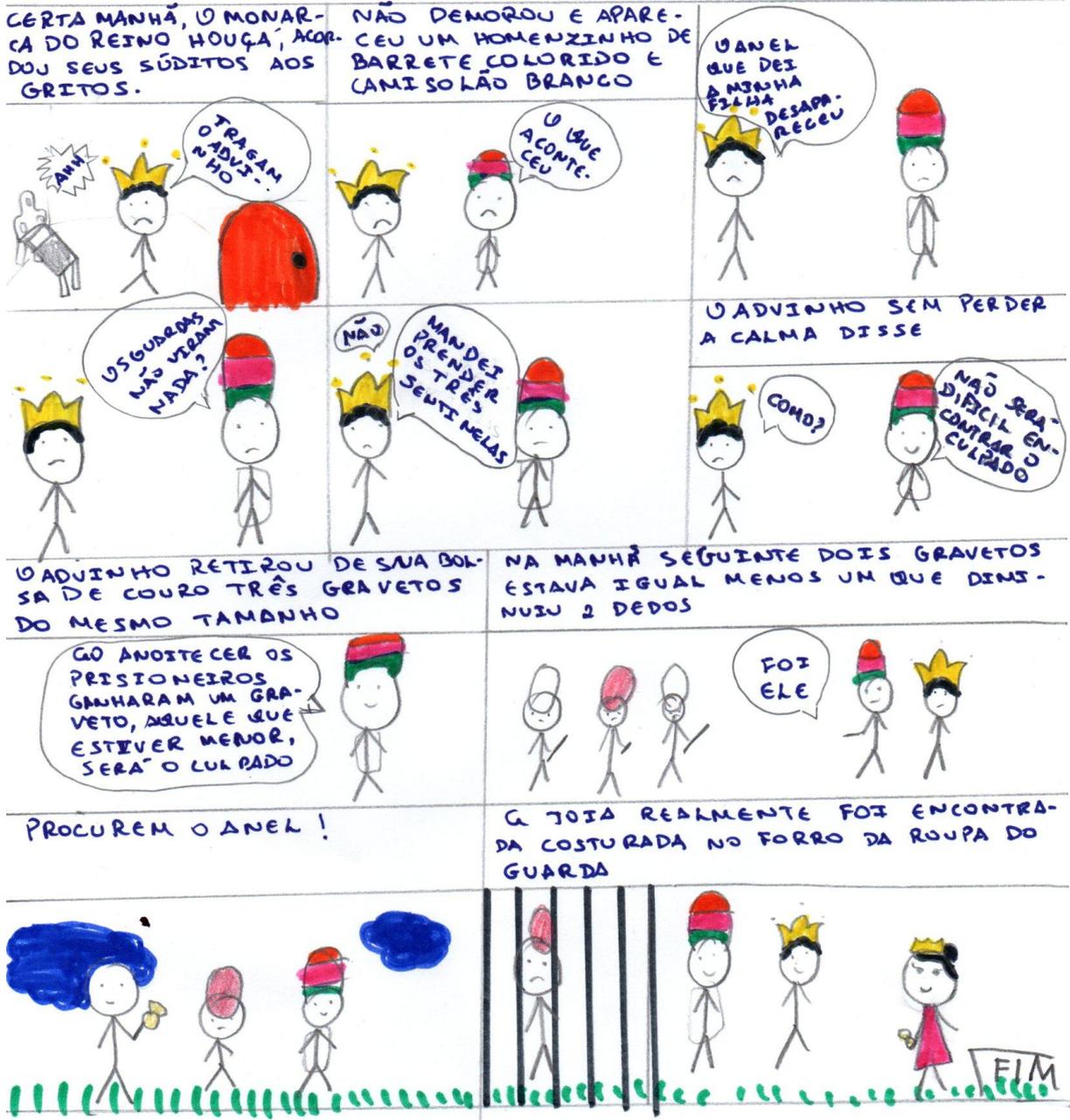
Apesar de, no início, ter sido narrado o fato dos três guardas terem sido presos, a cena foi destacada apenas nos últimos quadrinhos, onde o aluno desenhou os três na prisão, dando destaque ao possível “ladrão”. E o desfecho da narrativa acontece com a prisão de um dos guardas quando o mesmo é desmascarado pelo adivinho. Em relação à ortografia e pontuação, percebemos um texto bem escrito e com poucos erros de pontuação, ao contrário do que comumente encontramos nas produções dos alunos desta série e idade, na qual eles têm bastante dificuldade em usar corretamente os sinais de pontuação.

⁹ A palavra *Otaku* é um termo japonês utilizado para referir-se a pessoas que são viciadas em alguma coisa. Com o tempo essa palavra começou a ser utilizada com frequência para se referir aos fãs de animes, mangas, *novels* e jogos. Fonte: <https://skdesu.com/otaku-o-que-e-qual-verdadeiro-significado/>

¹⁰ Anime é um termo que define os desenhos animados de origem japonesa e também os elementos relacionados a estes desenhos. No Japão, anime se refere à animação em geral. Fonte: https://www.suapesquisa.com/o_que_e/anime.htm

HQ Aluno 2

Os três gravetos



A produção do aluno 2 foi bem parecida com a do aluno 1, foi desenvolvida em uma sequência de quadrinhos, as falas dentro dos balões, o balão de grito no primeiro quadrinho, a

narrativa através dos balões-narradores e os personagens tiveram alguns destaques, tais como a coroa do rei e o barrete¹¹ colorido do adivinho da corte. A HQ trouxe o cenário e o enredo do texto-base, porém percebemos uma alteração de sentido no sexto quadrinho em decorrência da posição dos personagens, se caso o leitor não tenha lido o conto, talvez dificulte o entendimento, pois dando continuidade à narrativa do recordatórios, seria a fala do adivinho e não do rei.

Analisamos também uma falha na compreensão por parte do aluno 2, a ideia do adivinho não era “o graveto menor” e sim “o graveto que tiver crescido dois dedos de comprimento”, dificultando a compreensão do leitor, porque como o suposto ladrão acreditaria na profecia do adivinho, diminuiria o seu graveto para que, ao amanhecer, estivesse no tamanho normal, porém na HQ, entendemos que um dos guardas diminuiu propositalmente o seu graveto, criando provas contra si mesmo e sendo desmascarado.

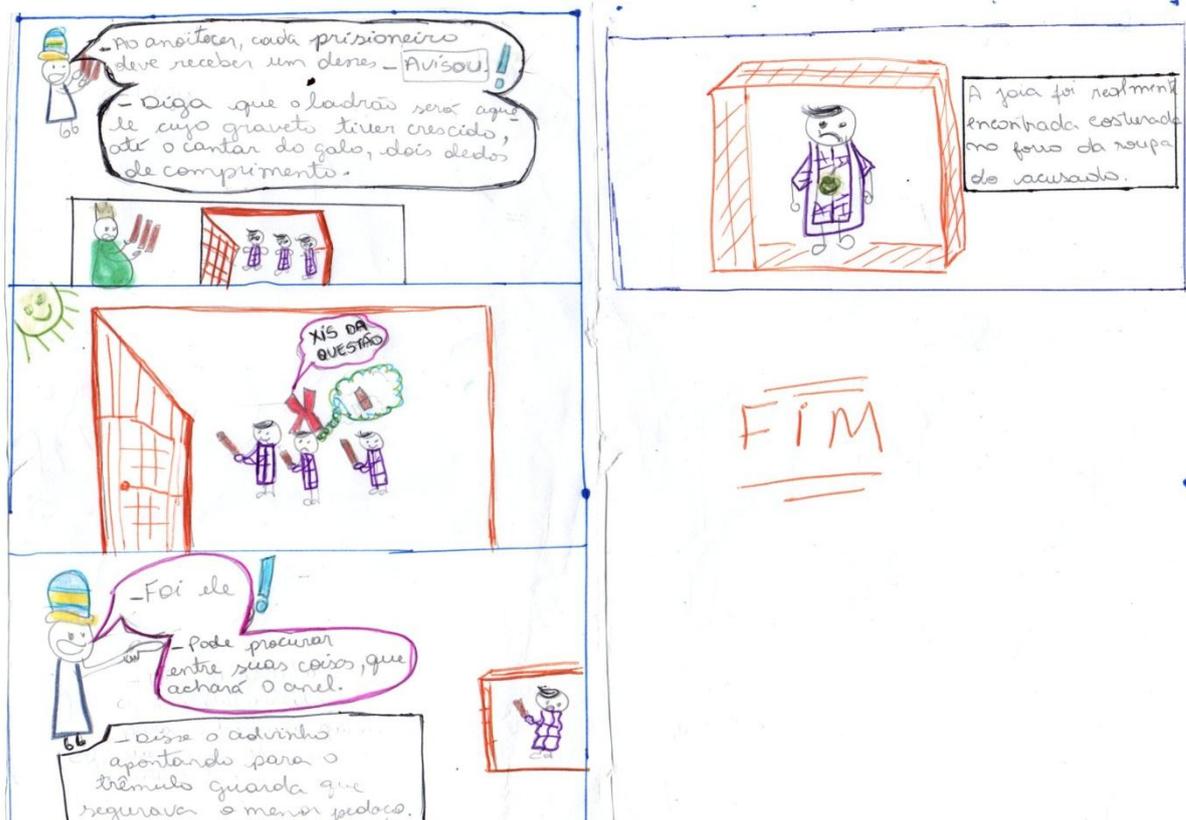
Notamos também a inserção de outros personagens no decorrer da produção, a exemplo dos últimos quadrinhos, o nono traz um personagem não identificado, o que achou a joia e no décimo temos a presença da princesa filha do rei, onde a mesma está usando a joia e todos aparentemente felizes em ter o caso solucionado.

Necessariamente, os alunos, na etapa final, da retextualização são estimulados a rever, corrigir e até mesmo fazer intervenções e inserções para efetivar a transformação de um gênero em outro, mantendo a essência do texto-base, que para Dell’Isola (2007) não é fácil, no entanto, em algumas situações, a inserção é imprescindível para a formatação do gênero retextualizado, porém tal atividade exige uma maior reflexão por parte do retextualizado durante o processo.

¹¹ Chapéu típico africano



¹² A estrutura dos quadrinhos HQ segue horizontalmente, se lê os três primeiros quadrados da esquerda e depois os 3 da direita.



A produção do aluno 3, inicialmente, se destaca pela vivacidade das cores e a estrutura dos quadrinhos, todos foram desenhados na mesma proporção de tamanhos. Foram utilizados os balões narradores em boa parte da produção, e o aluno também utilizou a legenda logo após a fala dos personagens com objetivo de dar continuidade a narrativa. Os balões de fala estavam direcionados aos personagens e um balão de grito em destaque no primeiro quadrinho, referindo-se ao ato do monarca que acordou seus súditos aos gritos. Analisamos também que o aluno 3 desenhou os súditos, fato que não aconteceu nas outras HQ's analisadas.

O segundo quadrinho representou bem o adivinho da corte, na qual ele trajava um camisolão branco e um barrete colorido, podemos também perceber a ira do rei através da expressão facial desenhada. Outro aspecto que chamou a atenção no desenho foi o destaque dado a alguns sinais de pontuação, a exemplo do ponto de interrogação e de exclamação, eles estavam dentro dos balões e fora deles em tamanho maior e colorido, enfatizando as perguntas e expressões emitidas pelos personagens.

Nesta HQ percebemos a presença de alguns elementos do conto que não foram representados nas HQ's dos alunos 1 e 2, tais como o sol nos primeiro e oitavo quadrinhos

simbolizando as ações que ocorreram ao amanhecer, o anel e a bolsa de couro de crocodilo do adivinho da corte. Tais fatos se explicam porque o aluno 3 tentou enriquecer sua produção com o máximo de detalhes por ele observados durante as atividades de leitura e compreensão textual.

Analisamos também que foram inseridos outros quadrinhos com desenhos dentro dos quadros maiores, fazendo uma relação da linguagem verbal e não verbal, no terceiro quadrinho o monarca explica ao adivinho que o anel que dera de presente a sua filha sumiu e logo abaixo o aluno 3 fez a representação da cena como uma possível “lembrança” de tal ato. E no sétimo há uma imagem do monarca com os três gravetos para entregar um a cada sentinela para a solução do conflito gerado no início da narrativa.

Em relação aos desenhos referente a prisão dos sentinelas, há alguns aspectos que merecem destaque na análise, a vestimenta dos três tem o mesmo estilo, a expressão facial auxilia o leitor a identificar o “possível” ladrão e a inferência feita pelo aluno, ou seja, as estratégias utilizadas para expressar o conhecimento extralinguístico como, no oitavo quadrinho, um desenho de um “x” e um balão de fala direcionado a um dos sentinelas escrito “Xis da questão”, expressão utilizada para enfatizar que o problema será desvendado ou resolvido. A inferência é considerada uma estratégia na qual o aluno atenta para os sentidos implícitos contido no gênero estudado.

E para finalizar, a joia foi encontrada na roupa do acusado e fazendo o uso da coerência, pintada com a mesma cor que do início da produção e conseqüentemente acontece a prisão do culpado.

Nas atividades realizadas pelos alunos, observamos que a retextualização aconteceu efetivamente, eles conseguiram transformar o conto em uma história em quadrinho mantendo o sentido do texto-base utilizando as estruturas e linguagem adequados do gênero em questão. E mesmo que eles tenham inserido ou suprimido alguns elementos, isso não interferiu na compreensão do leitor, que para Dell’isola (2007), essas mudanças são previstas durante o processo e a inserção de informações é imprescindível para a completude do texto e sobre a perda a mesma autora (op. cit. p. 83-84) afirma que:

Quando um aluno é levado a retextualizar um gênero para outro, ele é conduzido a pensar sobre a linguagem de partida e o retextualizado, ele terá que considerar aspectos circunstanciais a respeito desse gênero, sua ação social e suas características básicas que o tipificam. Levando em consideração todo esse conhecimento a respeito desse gênero, na retextualização, ele adotará uma série de convenções necessárias para manter, com um mínimo de fidelidade, características identitárias desse gênero. É claro que esse processo leva a adaptações, e, neste procedimento

ocorrem perdas. Mas essas perdas são previstas, pois sempre haverá mudanças nessa transposição.

A proposta de produção textual através da retextualização é uma atividade que requer uma série de outras que vem a contribuir para o processo ensino aprendizagem do aluno, pois por se tratar de uma estratégia interativa, podemos destacar a compreensão do gênero, leitura, interpretação, conhecimento da estrutura dos gêneros, escrita e reescrita textual. Todos esses recursos proporcionam aos alunos um melhor entendimento sobre a função social dos gêneros, possibilitando que eles saibam entendê-los, produzi-los e utilizá-los no seu dia a dia; portanto, ao término das análises feitas neste projeto de pesquisa, compreendemos que a retextualização é uma prática que pode trazer ótimos resultados, desenvolvendo as práticas leitoras e escritoras dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que nos anos iniciais devemos desenvolver a competência comunicativa dos alunos, e também trabalhar a leitura e escrita por meio de estratégias didáticas tornando essas práticas realmente significativas. A gestão de projetos exerceu um papel fundamental na elaboração de projetos de leitura e escrita com a intenção de formar leitores ativos e críticos, conceituando-os em seu processo de aprendizagem, analisando os conteúdos envolvidos e sempre diagnosticando estratégias que auxiliam o educador em sua prática pedagógica tornando-a inovadora e estimulante.

A pesquisa, que teve como objeto de estudo a contribuição da gestão de projeto de leitura e escrita com proposta de retextualização como instrumento metodológico, tendo a história em quadrinho como proposta de produção textual partindo do estudo dos contos africanos em uma turma de 5º ano do ensino fundamental que atendeu satisfatoriamente as nossas expectativas.

As atividades propostas por meio dos projetos de leitura e escrita buscaram inserir os alunos no mundo da leitura proporcionando prazer no ato de ler e aprimorando a habilidade escritora dos alunos, dessa forma, a estratégia da retextualização surge com o objetivo de possibilitar aos alunos a produção textual de maneira mais interativa permitindo que eles criem novas versões de um texto partindo da compreensão textual transformando o gênero apresentado em um novo gênero.

A gestão de projetos propicia uma maior integração com todos os membros da comunidade escolar e Barbosa e Horn (2008, p. 31), justifica tal afirmação:

A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade, momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo.

Durante o planejamento dos projetos de leitura, algumas ações foram eficazes para um melhor desenvolvimento, tais como o passo a passo para a organização das fases e o registro das atividades propostas que foram desenvolvidas no transcorrer da sua aplicação. Porém, a ação mais eficaz consistiu no debate em grupo e no local de trabalho favorecendo a elaboração de projetos para a construção de saberes, sem descartar o conhecimento prévio dos alunos, considerando estes no planejamento de todas as etapas do estudo programado.

Dessa forma, a leitura foi uma ponte para a construção de conhecimentos de mundo em diversas áreas e durante a aplicação dos projetos de leitura e escrita, a produção textual foi indicada como um procedimento de construção e esse processo requereu um tempo de planejamento, um momento de leitura para haver o momento da escrita e, ao mesmo tempo, de reescrita, possibilitando que o aluno refletisse sobre o seu texto, aperfeiçoando o léxico, tendo uma argumentação mais crítica reflexiva perante uma sociedade letrada.

Os projetos de leitura e escrita trabalhados foram sempre embasados na teoria dos gêneros textuais, e ao serem aplicados na escola de forma eficiente, possibilitaram aos alunos compreensão e habilidade de reproduzi-los não só no ambiente escolar, mas também fora dela, melhorando o desenvolvimento de capacidades de linguagens diversas a eles apresentadas. Por meio de atividades de retextualização esse objetivo foi alcançado com mais eficiência.

Através desse estudo, percebemos que a proposta de retextualização aqui desenvolvida, se tornou uma estratégia importante, pois proporcionou um diálogo entre o autor e sua produção, possibilitando uma maior interação com seu próprio texto favorecendo a percepção crítica do aluno como autor-leitor de sua produção textual e ainda foi capaz de modificar as velhas práticas decodificadoras de leitura e produção nas aulas de língua portuguesa. De acordo com Bentes (2001), o texto é considerado como atividade interacional entre os interlocutores. Então, o processo de produção textual deixou de ser um produto acabado e passou a ser um processo resultante de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas.

Percebemos também que o processo de compreensão textual exerceu um papel fundamental para a retextualização, pois não se pode reescrever um gênero em outro sem antes perceber que esse processo envolve relações complexas que interferem tanto no código quanto no sentido. É durante a compreensão que o aluno se apropria das informações principais do texto-base, dando-lhe suporte para sua produção, pois ao praticar a retextualização, temos que reescrever o discurso do outro sem modificar o sentido e as informações principais.

Na produção das histórias em quadrinhos, os alunos foram capazes de compreender os contos apresentados e transformá-lo em outro gênero. É importante ressaltar que os alunos utilizaram inúmeras outras estratégias em suas produções escritas. Eles eliminaram ou acrescentaram informações, substituíram, utilizaram inferências, porém sem modificar o sentido do texto-base e foram capazes de elaborar seus próprios textos e organizar suas ideias

de acordo com as características textuais do gênero solicitado, considerando os elementos da situação comunicativa.

Foi possível perceber que a proposta de retextualização vivenciada é considerada uma estratégia que possibilitou o uso contextualizado e interativo da língua, pois os alunos, de maneira significativa, podem aprender novos usos da língua partindo de uma atividade que eles fazem continuamente, e ainda conhecem outros gêneros, outras formas de falar, ler e escrever socialmente. Desse modo, não há como não utilizar os gêneros textuais nas práticas de leitura e escrita.

Outro ponto importante percebido, nesse estudo, foi que a retextualização proporcionou o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, através da intertextualidade na produção textual, percebemos que os textos são novas versões daquilo que lemos ou escutamos anteriormente. Essa estratégia também modifica o trabalho com o texto, ou seja, não trabalhamos somente a tipologia textual, análise gramatical ou estrutura do gênero.

As análises das produções dos alunos demonstraram que eles seguiram os pontos citados por Dell'Isola (2007, p. 42): a retextualização, a conferência e a identificação.

Retextualização: escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero; Conferência: verificação do atendimento às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido; Identificação: no novo texto, das características do gênero – produto da retextualização.

Ainda sobre a análise dos dados, percebemos que a retextualização melhorou a prática escrita dos alunos, aguçou o senso crítico, propôs o trabalho com os gêneros textuais, problematizando-os e percebendo seus papéis nas diversas esferas sociais que circulam. Desse modo, os alunos se sentiram mais motivados em produzir as histórias em quadrinhos, visto que o gênero em questão oferece uma leitura prazerosa e que encanta a todos os seus leitores por apresentar uma linguagem curta e simples, também utiliza uma linguagem imaginária que contribui para o desenvolvimento cognitivo do leitor.

Vale salientar que mesmo havendo tantas contribuições através das atividades de retextualização, tal estratégia não é a fórmula perfeita para resolver os problemas relacionados a leitura e escrita, porém, a gestão quando bem direcionada na elaboração de projetos consegue articular as ideias, estabelecer metas, conhecer a realidade de seus alunos e planejar

estratégias de acordo com o contexto de cada turma, fazendo com o que as atividades atinjam os objetivos propostos.

É importante ressaltar que ao se planejar projetos de incentivo a leitura e escrita utilizando os gêneros, os textos sejam adequados ao nível das turmas e que ao utilizar a proposta de retextualização sigamos as etapas dessa metodologia, que são a leitura, compreensão, escrita e reescrita.

O professor deve ser um exemplo para seus alunos, visto que quando ele gosta e tem o hábito de ler, consegue motivar e instigar nos discentes essa percepção leitora, e durante a aplicação do projeto, percebemos que os alunos se sentiram motivados, a cada dia surgiam novas percepções acerca dos contos lidos, contribuindo para a ampliação do vocabulário, produções textuais coerentes, mais facilidade na compreensão além de ter despertado o desejo de novas leituras a cada semana.

A avaliação durante o desenvolvimento foi processual e contínua, ou seja, não levamos em conta apenas o resultado final, mas sim todo o processo de construção do projeto, pois a avaliação teve por objetivo assumir uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo foi a aprendizagem, mas também não devemos esquecer que a reflexão sobre a ação da prática pedagógica também fez parte do processo avaliativo, pois pudemos acompanhar o desempenho no presente, orientar as práticas de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas (LIMA, 2002).

E diante da necessidade de desenvolvermos práticas dinâmicas e produtivas aliadas à proposta de leitura e escrita, no sentido de reavaliá-las e adequá-las às necessidades comunicativas do aluno, ficou claro que a gestão de projetos aconteceu de forma reflexiva e a tomada de decisão de forma conjunta proporcionou um processo de racionalização e coordenação da ação docente, analisou o presente com vistas a possibilidades futuras, objetivando assim o cumprimento e desenvolvimento da educação atendendo tanto as necessidades da sociedade quanto as do indivíduo.

Percebemos também que a prática de retextualização enquanto proposta de produção foi uma boa opção durante o projeto, pois atingimos os objetivos traçados e alcançamos resultados significativos e isso nos leva a acreditar que escolhemos uma prática que oportuniza a leitura e a produção textual, na qual os alunos puderam se apropriar do uso dos gêneros textuais, utilizando-os nas mais diversas esferas sociais. Assim, concluímos que partindo da gestão de projetos e um bom planejamento, estratégias como a retextualização passam a serem procedimentos metodológicos que atendem a essas perspectivas e contribui

significativamente para o desenvolvimento da escola enquanto organização aprendente, reflexiva, com o pensamento no presente projetando o futuro, sem deixar de observar os problemas atuais, buscando resolvê-los com objetivos de melhorar a educação por ela praticada e o desenvolvimento da organização.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Alayres e GOMES, Michele. **O gênero conto: A organização textual discursiva em narrativas eletrônicas**. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/MicheleGomes&AlayresAlmeida-Ogeneroconto.pdf>
Acesso em: 15/10/2018

ALMEIDA, Marli de Fátima Monteiro de. **Letramento literário: ensino do conto**. Pde do Paraná. 2016. Disponível em :
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port_unicentro_marlidefatimamonteirodealmeida.pdf
Acesso em: 15/10/2018

ALVES, J.M. **Histórias em quadrinhos e educação infantil**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v.21, n.3, 2001. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br>>. Acesso em:12/10/2018

Associação de Escritores de Bragança Paulista. **Gêneros literários – conto**. Disponível em:
<http://www.asesbp.com.br/literatura/conto.htm>
Acesso em: 21/03/2019

AUSUBEL, D. P. **A Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo, Moraes, 1982.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BALINGENE, Butoa. **Alguns contos africanos**. Lavras: Ed. do autor, 2016. .

BANBERGER, Richard. **Como Incentivar o Hábito de Leitura**. São Paulo: Ática, 1988.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Três contos africanos de adivinhação**. São Paulo: Paulinas, 2009. (Coleção árvore falante)

BAZERMAM, Charles; DIONÍSIO, Ângela Paiva; HFFNAGEL, Judith Chambliss (orgs.). **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2006.

BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. **Atividades de retextualização em livros didáticos de português: estudo dos aspectos linguístico-discursivos dos gêneros implicados.** Tese de doutorado. FALE/UFMG – Belo Horizonte. 2013 Disponível em:

http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MGSS-9MQPQN/tese_maria_flor_de_maio_barbosa_benfica.doc_pdf.pdf?sequence=1

Acesso em: 29/09/2018

_____. Maria Flor de Maio Barbosa. A Noção de gênero e a retextualização: implicações pedagógicas. In: Dell'Isola Regina L. Peret (org.). **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho.** Belo Horizonte: FALE//UFMG, 2012.

BENTES, Anna Cristina. Linguística textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** (Volume 1). São Paulo: Cortez, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** 16.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BOLÍVAR, A. A escola como organização que aprende. In R. Canário (org.), **Formação e situações de trabalho.** Porto: Porto Editora, 2003

BRANDÃO, Carlos. Comunidades aprendentes in: **Encontros e Caminhos,** Brasília, Ministério do Meio Ambiente. (2005)

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção aprender e ensinar com textos, vol. 5).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** - Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO. Orlanda Oliveira; LUZ, Graci Leite Moraes Da. **Leitura nas series iniciais: alguns elementos no processo ensino-aprendizagem.** Revista Eventos Pedagógicos v.5, n.2 (11. ed.), número regular, p. 281 - 290, jun./jul. 2014 Disponível em:

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1508/1116>

Acesso em: 15/09/2018

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil.** 12ª ed. São Paulo: Global, 2003.

CAVALCANTE. Tatyana Guerra de Souza Lira. **Leitura do texto literário no ensino fundamental II: a formação de leitores por meio do gênero conto.** Dissertação – Universidade Federal da Paraíba. Mamanguape, 2016

CLEMENTS, James P.; GIDO, Jack. **Gestão de Projetos**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CAVALCANTI, J.R. **Professor, Leitura e Escrita**. São Paulo: Contexto, 2010.

COELHO, Adriano de Sales; UNGLAUB, Eliel. **Gestão escolar e inovação** – novas tendências em gestão escolar a partir das teorias em gestão da inovação, 2011. Disponível em: <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/Coelho-Adriano-et-Unglaub-UNASP-BR.pdf>
[Acesso em 22/08/2018](#)

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto e Do conto breve e seus arredores. In **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. E João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSTA MADEIRA, Luísa Maria Ferreira Garcia e. **Contributos para o estudo da escola como organização aprendente**: estudo Empírico num Agrupamento de Escolas de Faro. Dissertação de mestrado. 2017

DELL'ISOLA, Regina. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro, Lucerna 2007.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (Eds.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, Bookman e Artmed, 2006.

DICKSON, Dennys. **Apropriação de gêneros em sala de aula: a retextualização como recurso pedagógico**. II CONEDU, Editora Realize, Pernambuco.

DINIZ, Adriana Valéria. **Gestão de projetos: principais abordagens**. In: **Gestão aprendente: cenários convergentes**. Org.: Edna Gusmão de Góes Brennand. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. – ed., 2ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2014.

FELIX, Ana Maria Landim; LEMOS, Tércia Montenegro. **A retextualização em imagens do “translendário”**. In: **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 09 n° 16-1° semestre de 2013. Disponível em: <http://www.lettramagna.com>
[Acesso em: 29/09/2018](#)

FIORUSSI, André. In: **Antônio de Alcântara Machado et alii. De conto em conto**. São Paulo; Ática, 2003.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme **Aprendizagem e inovação organizacional**: as experiências do Japão, Coreia e Brasil. São Paulo: Atlas, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, M. **El cambio educativo: guía de planeación para maestros**. México: Trilhas, 2000.

GARCEZ, Lucília. **Técnicas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOTLIB, Nádya Batella. **Teoria do conto**. 6ªed. São Paulo: Ática, 1991.

GURGEL, Luiz Henrique; LAGINESTRA, Maria Aparecida; CLARA, Regina Andrade. **Dentro do conto tem...** Na ponta do lápis. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. Ano V, n. 12, p. 15, dez. 2009.

HAMZE, Amélia. **A qualidade na organização aprendente**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/qualidade-aprendente.htm>
Acesso em: 29/09/2018

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

_____. F. **Repensar a função da escola a partir dos projetos de trabalho**. Revista Pátio, São Paulo, Ano 2, n.6, p.27-31, ago/ out 1998.

_____. F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto alegre: Artmed, 2000.

_____. F. **Pesquisar para aprender: educador espanhol explica como trabalhar a aprendizagem utilizando projetos**. Revista Nova Escola. n. 154, ago. 2002. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/ed/154_ago02/html/repcapa_qdo_hernandez.htm
Acesso em: 15/03/2019

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JORGE, Simone Luci Raupp. **Projetos De Aprendizagem: Uma Proposta De Aprimoramento na Leitura e Escrita**. Trabalho de Conclusão de Curso, Três Cachoeiras, 2010.

KERZNER, H. **Gestão de projetos: as melhores práticas**. São Paulo: Bookman, 2006.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. Escrita e Interação. In – (Org.) **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2a edição – São Paulo: Contexto, 2010.

_____, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. – 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

LAJOLO, Marisa. **Do muno da leitura para a leitura de Mundo**. São Paulo: Ática, 1995, p. 58.

LARA, Ângela Mara de Barros. MOLINA, Adão Aparecido. **Pesquisa Qualitativa: Apontamentos, Conceitos e Tipologias**. Disponível em: <http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-angela.pdf> Acesso em: 20/06/2018

LEITE, Douglas Pereira. **Ensino de Literaturas africanas de língua portuguesa no Ensino Fundamental**. Revista de estudos Linguísticos, Literários, Culturais e da Contemporaneidade - Associada ao programa de mestrado Profletras-UPEGaranhuns - aos grupos de pesquisa ARGILEA e DISCENS.nº.1,p.118- 127,Mar.2016.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, Editora 34, 1998.

LIBÂNIO, José C. **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, E. S. **Avaliação na escola**. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.

LIMA, L. (2011). **Construindo modelos de gestão escolar**. Lisboa: Instituto de Inovação

LÜCK, Heloisa. A evolução da gestão educacional: uma mudança paradigmática. In: _____ **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra: história e civilizações**. T. 1 (até o século XVIII). Salvador: Edufba; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

MACHADO, A. R.; In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & SIGNORINI, Inês (orgs.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2001.

_____. Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____.Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____. Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: o que são e como se classificam** Recife, UFPE, 2000.

_____. Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A.R., BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATENCIO. Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In: **Estratégias de (re) textualização na oralidade e na escrita**. V.6, nº11, 2 sem. Belo Horizonte: SCRIPTA, 2002. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br> Acesso em 24/09/2018

MEC/SEAD. **Diários e projetos de trabalho**. Cadernos da TV Escola. PCN na Escola. N.3, Brasília, 1998.

MELO, Patrícia. **O que é um conto?**

Disponível em: <https://www.estudokids.com.br/o-que-e-um-conto/> Acesso em 16/10/2018

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropologia renovada. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOURA, D. G e BARBOSA, **Trabalhando com Projetos** – Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais. E.F., Ed.Vozes, 2006.

NOCÊRA, Rosaldo de Jesus. **Gerenciamento de projetos** - teoria e prática. Santo André, São Paulo: Ed. Do autor, 2009.

NOGUEIRA. Nilbo ribeiro. **Pedagogia dos projetos**: etapas, papéis e atores. 4.ed. São Paulo: Érika, 2008.

NOGUEIRA. Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 7.ed. São Paulo: Érika, 2007

NOGUEIRA, R. A., & Odélius, C. C. **Aprendizagem: evolução no contexto das teorias organizacionais**. Perspectivas em Gestão & Conhecimento, 5(1), 3-18, jan./jun., João Pessoa, PB. 2015.

NOGUEIRA, N.A.S. **Gibiteca**: ensino, criatividade e integração escolar. In: Congresso Nacional De Educação - Educare - Saberes Docentes, 7., 2007, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2007. p.174-186. Disponível em:

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34138849/CI-020-05.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1540527245&Signature=0hHOCDFASIm1wyOSZY4GFMnbqy4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DGIBITECA_ENSINO_CRIATIVIDADE_E_INTEGRACA.pdf

[Acesso em: 15/09/2018](#)

NOGUEIRA, N.A.S. **Gibiteca e o estímulo à leitura**. In: En-Contro De Literatura Infantil E Juvenil - Leitura E Crítica, 5., 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008. p.2-15.

OLIVEIRA. Crislane Marques. **Releitura dos contos de fada**: a retextualização como prática de produção textual, dissertação, Guarabira, UEPB, 2016

OLIVEIRA, Rosane Machado de. **Dificuldade no Desenvolvimento da Leitura e da Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 2, Vol. 15. pp 163-188., fevereiro de 2017.

PAMPLONA, Kelma. **O ensino aprendizagem nos dias atuais**. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/o-ensino-e-aprendizagem-nos-dias-atuais/30129>

Acesso em: 29/02/2019

PINTO. Abuêndia Padilha. **Gêneros Textuais & Ensino**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. 4.ed. Ri de Janeiro: Lacerma, 2005

PMI – Project Management Institute. Project Management Guide PMBOK® Guide – 2008

PRESTES. Emília. Gestão de projetos: principais abordagens. In: **Gestão aprendente: cenários convergentes**. Org.: Edna Gusmão de Góes Brennand. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

RAMA, Ângela (Org.); VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula**. Ed. contexto. Capítulo 1 disponível em: <http://www.editoracontexto.com.br/como-usar-as-historias-em-quadrinhos-na-salade-aula.html>

Acesso em: 25/10/2018

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Retextualização de textos acadêmicos: **leitura, produção de textos e construção de conhecimentos**. Projeto de Pesquisa/FAPEMIG. Belo Horizonte: PUC MINAS. 2001.

REIS, Thiago. **Gestão de projetos em empresas de serviço**.

<https://artia.com/blog/gestao-de-projetos-em-empresas-de-servico/#comment-142>

Acesso em: 02/08/2018

RUBIO, Cinthya de Cássia Gomes de Mello. PISCINATO, Milton Tadeu. **Alfabetização, Letramento e Contos Africanos**. Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 251-258, nov./fev. 2018.

SANTOS GUERRA, M. **A escola que aprende**. Porto: Asa, 2002.

_____. M. *Obstáculos que bloquean el aprendizaje de la escuela*. In *La Escuela que Aprende*, cap. IV, 3-14. Ediciones Morat, S. L. 2001.

SANTOS, Mariana Oliveira. GANZAROLLI. **Histórias em quadrinhos: formando leitores**. In: Transformação. Vol. 23, nº 1. Campinas, 2011

SARMENTO, Leila Lauer & TUFANO, Douglas. **Português: literatura, gramática, produção de texto**. São Paulo: Moderna, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos em sala na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

SENGE, Peter. **Escolas que aprendem**: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. Tradução de Gabriel Zide Neto, OP Traducoes- 29ª ed. Rio de Janeiro: Bestseller, 2013.

SILVA, Ana Virginia Lima da. Retextualização: instrumento para a ação na esfera acadêmica. In: Dell Isola, Regina L. Peret (org.). **Gêneros textuais**: o que há por trás do espelho. Belo Horizonte: FALE//UFMG, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Conferências sobre Leitura** – trilogia pedagógica. 2ª ed. Campinas/ SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Jerusa Paulino da. **A construção da identidade da criança negra**: a literatura afro como possibilidade reflexiva. 2010. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

SOARES. Angélica. **Gêneros Literários**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006

SOARES. Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

SOLER-PONT, Anna. **O príncipe medroso e outros contos africanos**; ilustrações de Pilar Millán; tradução Luis Reyes Gil. – São Paulo: Companhia das Letras, 2009..

SOUSA. Andréia Lisboa de. SOUZA, Ana Lúcia Silva. Cantos e re-encantos: vozes africanas e afro-brasileiras. In: **Cultura popular e educação. Salto para o futuro**. Org. René Marc da Costa Silva. Editora: Ministério da Educação, Brasília, 2008.

SOUZA. Solange Gibin Roeles. **Ensino Da História e Cultura Afrobrasileira e Africana Através de Contos Africanos**. Monografia. 2012

STRIEDER, Roque. **Educar para a iniciativa e a solidariedade**. Injuí: UNIJUI, 2000.

THIOLLENT , M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo, Cortez, 1994.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCANTARA, Paulo R.; IRALA, Esrom Adriano Freitas. **Grupos de consenso**: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. Revista diálogo educacional, v. 4, n. 13, p. 129- 145, 2004.

TOSCANO, Natallia Nayana Formiga. **O conto**: atividades para desenvolver a leitura em espanhol no ensino médio. Trabalho de Conclusão de Curso, UFPB 2017

TRAVAGLIA, N.G. **Tradução retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: Edufu, 2003.

TSANG, E. W. K. *Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research*. Human Relations. New York, 1997.

VARGAS, R.V. **Gerenciamento de projetos**: estabelecendo diferenciais competitivos. Rio de Janeiro: Brasport, 2005.

VERGUEIRO, Waldomiro. Quadrinhos e educação popular no Brasil: considerações à luz de algumas produções nacionais. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.). **Muito além dos quadrinhos**: análises e reflexões sobre a 9ª Arte. São Paulo: Devir, 2009.

VERGUEIRO, W. (orgs) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

VILELA JUNIOR, Guanis de Barros. **A pesquisa qualitativa**. Disponível em:
http://www.cpaqv.org/metodologia/a_pesquisa_qualitativa.pdf
Acesso em: 13/08/2018

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler**: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

APÊNDICES 01

O escravo e o fogo da amizade que o libertou (Etiópia)

Conta-se que, nas terras do norte da Etiópia, cheias de altas montanhas, havia um homem escravo que trabalhava nos campos de algodão. Levantava todo dia quando o sol surgia e não parava de colher algodão até que se punha. Depois, limpava a casa de seu amo, dava comida aos animais, cortava madeira. O tempo passava e aquele homem estava cada vez mais cansado.

Um dia, quando já não aguentava mais, atreveu-se a ir até seu amo e lhe disse:

— Fui seu escravo por muito tempo. O senhor me prometeu a liberdade. Quando irá dá-la a mim?

Seu amo começou a rir.

— Você quer ser livre? Então vou lhe dizer o que fazer! Vê aquela montanha alta, cheia de gelo e neve, que começa onde termina nossa aldeia? Esta noite, terá que subir até lá em cima de tudo. O ar é muito frio, mas você terá que ficar lá até que amanheça. Se conseguir sobreviver sem roupa e sem nenhum tipo de abrigo, tão desprotegido como as rochas que ficam lá, você será livre. Ninguém poderá ajudá-lo, ninguém poderá lhe dar abrigo. Você estará nu e sozinho.

O escravo foi ver seu melhor amigo, que era um homem já velho e sábio.

— O que faço? – perguntou – Como vou sobreviver a esta noite? Se fizer o que meu amo disse, vou morrer congelado!

Seu amigo pensou em silêncio até que falou que iria ajudá-lo.

Quando estava bem escuro, o homem que era escravo começou a subir a montanha e, ao mesmo tempo, seu amigo, bem carregado de lenha, começou a subir outra montanha que havia mais adiante. O homem que era escravo chegou ao alto da montanha e ali ficou, descalço e sem roupa, tremendo de frio. Havia neve por toda parte e o ar era o mais frio que já sentira. As rochas estavam cobertas de gelo, e ele tinha dificuldade para respirar.

De repente, na montanha da frente foi acesa uma grande fogueira de chamas gigantes, que iluminavam a escuridão da noite. Atrás do fogo, viu seu amigo esforçando-se para manter as chamas muito acesas.

O homem que era escravo descobriu que as chamas do fogo de seu amigo tinham começado a aquecer o ar, e ele não sentia tanto frio. Não tremia mais. Estava lá em cima, nu e desprotegido, contemplando o fogo da montanha ao lado sem sentir frio. Passou a noite olhando o fogo que o amigo acendera para ele, e o frio não o venceu.

Na manhã seguinte, quando o sol já havia aparecido, desceu da montanha e foi ver seu amo. Encontrou-o zangado. Não queria libertar seu escravo, mas não tinha opção.

— Pode ir embora. — falou finalmente.

O escravo, que sobrevivera ao frio graças à amizade, já era um homem livre. E assim viveu o resto de sua vida. Desde então, os povos das montanhas dizem que a amizade ajuda a tornar as pessoas mais livres.

APÊNDICE 02

Como o leopardo conseguiu as manchas de sua pele

(Serra Leoa)

Há muito e muito tempo, o leopardo e o fogo eram bons amigos. Toda manhã, o leopardo fazia o esforço de ir até onde morava seu amigo para visitá-lo, mesmo tendo que percorrer uma grande distância. O fogo não o visitava nunca, mas o leopardo não se importava com isso.

– Não sei por que você considera o fogo seu melhor amigo, se ele nunca veio visitá-lo? Se você não fosse lá, vocês nunca se veriam! – disse um dia sua esposa.

O leopardo disse não se importar com os comentários da esposa e todos os dias correria para ver seu amigo. Porém, no dia seguinte, o leopardo correu pelos caminhos cheios de lama até onde morava seu amigo, o fogo, decidido a pedir ao amigo que ele o fosse visitar da próxima vez.

O fogo ouviu a sugestão e deu várias desculpas para não visitar o grande amigo: não gostava se se afastar de casa, não queria deixar a família sozinha... Mas o leopardo foi tão insistente, que o fogo aceitou e prometeu lhe fazer uma visita no dia seguinte, com a condição de que seu amigo preparasse um caminho de folhas secas entre uma casa e outra.

Enquanto voltava para casa, o leopardo recolheu todas as folhas que conseguiu e as dispôs no meio do caminho, como o fogo havia lhe pedido. Contou a notícia para a esposa e ela começou a preparar uma refeição para o convidado.

Com a refeição pronta e a casa arrumada, o casal de leopardos sentou-se onde começava o caminho de sua casa para esperar a chegada do fogo. Ficaram ali um tempinho, quando de repente sentiram um cheiro forte e ouviram um ruído crepitar bem perto. Alarmados, correram caminho acima até a casa.

Para sua surpresa, viram que o fogo estava esperando por eles ali, quieto, soltando faíscas e queimando, com o corpo aceso e cheio de labaredas, que saíam em todas as direções.

Num instante, a casa inteira estava em chamas e o cheiro de queimado enchia o ar. Os dois leopardos, a ponto de ficarem queimados, pularam pela janela e rolaram pela grama, para

apagar as chamas que já lhes queimavam os pelos. Ficaram deitados, cansados, mas contentes por estarem vivos.

A partir daquele dia, seus corpos ficaram cobertos por manchas negras: marcas que foram deixadas pelos dedos de seu convidado e amigo: o fogo.

Portanto, se algum dia ele se recusar a visitar alguém, é melhor não insistir!

APÊNDICE 03

Os três gravetos

Certa manhã, o monarca de um poderoso reino hauçá, no interior da Nigéria, acordou seus súditos aos gritos:

– Tragam o adivinho da corte imediatamente a minha presença – ordenou.

Não tardou muito para que um homenzinho de barrete colorido e camisolão branco aparecesse.

– O que aconteceu? Perguntou o revelador de sonhos e segredos ao irado senhor.

– O anel cravejado de pedras preciosas que dei a minha filha de presente de casamento sumiu do quarto dela ontem à noite.

– Os guardas não viram nenhum movimento? – quis saber o homem entendido em mistérios e coisas do outro mundo.

– Não. Mandei prender os três sentinelas que passaram a noite em frente ao aposento, em turnos separados. Mas eles juram que não sabem de nada.

O adivinho, sem perder a calma, disse:

– Não vai ser difícil encontrar o culpado.

– Como? – perguntou o rei, mastigando um pedaço de noz-de-cola.

O adivinho lentamente retirou três gravetos do mesmo tamanho de uma bolsa de couro de crocodilo que trazia ao ombro e entregou-os ao rei.

– Ao anoitecer, cada prisioneiro deve receber um desses – avisou. – Diga que o ladrão será aquele cujo graveto tiver crescido, até o cantar do galo, dois dedos de comprimento.

Na manhã seguinte, dois dos gravetos estavam do mesmo tamanho. Menos um, que havia diminuído exatamente dois dedos.

– Foi ele – disse o adivinho apontando para o trêmulo guarda que segurava o menor pedaço. – Pode procurar entre suas coisas, que achará o anel.

A joia realmente foi encontrada costurada no forro da roupa do acusado.

