

ESCREVER JUNTOS ANÁLISES A PARTIR DE UMA INVESTIGAÇÃO COLABORATIVA

Organização

Delia Lerner
Patricia Diaz
Priscila de Giovani
Karina Santos da Silva



Pedro & João
editores

Escrever juntos.

**Análises a partir de uma
investigação colaborativa**

Expediente

Roda Educativa

rodaeducativa.org.br/

Diretora-presidente
Tereza Perez

Diretoria executiva
Patrícia Diaz
Roberta Panico

*Coordenação de Gestão
do Conhecimento e
Pesquisa*
Priscila de Giovani

Organização do e-book
Delia Lerner
Patrícia Diaz
Priscila de Giovani
Karina Santos da Silva

Centro de Estudos e Pesquisas atelieescola Acaia

www.instagram.com/centro.acaia/

Direção Geral
Elisa Bracher
Ana Cristina de Araújo Cintra

Direção Pedagógica
Maria Esther Pacheco Soub

Coordenação Pedagógica
Karina Santos da Silva

*Coordenação Pedagógica ateliescola
acaia*
Laís Pereira de Oliveira

Assistente Administrativo e Financeiro
Adriana Oliveira dos Santos

Autoria
Gabriel Garcia Carvalho
Karina Santos da Silva
Laís Pereira de Oliveira
Luísa Rangel Borin
Maria Fernanda Pugliesi
Mariana da Silva Souza

**Delia Lerner
Patrícia Diaz
Priscila de Giovani
Karina Santos da Silva
(Organização)**

Escrever juntos.
**Análises a partir de uma
investigação colaborativa**

**Coleção: Cadernos de Pesquisas –
Roda Educativa**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Delia Lerner; Patrícia Diaz; Priscila de Giovani; Karina Santos da Silva [Orgs.]

Escrever juntos. Análises a partir de uma investigação colaborativa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 115p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2553-1 [Digital]

1. Alfabetização. 2. Produção de texto. 3. Investigação didática. 4. Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Sumário

Prefácio	7
Délia Lerner	
Apresentação	11
Patrícia Diaz e Priscila de Giovani (Roda Educativa)	
Investigação didática: reflexões sobre uma experiência na escola	15
Karina Santos da Silva e Laís Pereira de Oliveira	
Recursos linguísticos e literários para explicitar os estados de ânimo e as características dos personagens na linguagem escrita - análise de uma escrita coletiva	31
Luísa Rangel Borin	
Intervenções docentes e suas implicações em uma situação de produção coletiva	61
Mariana da Silva Souza e Gabriel Garcia Carvalho	
Os desafios docentes na gestão didática da escrita coletiva realizada pelo professor	95
Maria Fernanda Pugliesi	

Prefácio

Delia Lerner

É com alegria que dou as boas-vindas aos artigos reunidos neste e-book porque esta é a primeira publicação de um trabalho compartilhado com o qual todos nós estamos comprometidos e porque representa uma importante contribuição para fortalecer o ensino e a aprendizagem da escrita na escola.

A produção coletiva de textos por meio da professora, uma situação cujo desenvolvimento nos primeiros anos de escolaridade foi analisada em diversos trabalhos, tem sido, em contrapartida, muito pouco estudada para além da alfabetização inicial.

As análises que se desenvolvem em diferentes artigos desta publicação sobre as produções coletivas que ocorreram nas turmas de 4º, 5º e 6º anos revelam a potência de uma situação didática que coloca em primeiro plano o diálogo entre escritores e os obriga a explicitar o que pensam, a discutir cada decisão sobre *o quê* e *como* escrever, a ir e vir do plano elaborado para o texto que estão produzindo, a revisar enquanto escrevem... Refletir sobre a escrita é imprescindível quando a produção é compartilhada.

À medida que a análise do que acontece nas aulas avança, temos a oportunidade de nos aproximar da conversa que se desenvolve entre docentes e estudantes enquanto elaboram oralmente o “texto provisório” que estão prestes a escrever e argumentam para fundamentar as decisões que estão tomando.

A forte intenção de conseguir que todas e todos os estudantes aprendam a escrever está constantemente presente ao longo destas páginas que, por vezes, nos permitem também aceder ao que os docentes pensam antes e durante a aula, às razões que os levam a intervir de uma ou outra forma....

Ao assumir a sua tripla perspectiva de escritores, professores e investigadores, as autoras e o autor destes artigos podem interpretar as suas próprias aulas, considerando-as simultaneamente “de dentro”, a partir de uma certa combinação de proximidade e distância que se experimenta ao ver as gravações em vídeo, ou ler as transcrições que tornam possível objetivar o vivido, e a partir da distância gerada pelo tempo decorrido e pelos

intercâmbios sustentados com os colegas durante o processo de análise.

Dado que os artigos se originaram no âmbito de uma investigação colaborativa, o trabalho compartilhado entre os participantes foi constante: começou ao revisar e replanejar o projeto de ensino que seria levado à prática, continuou durante a realização do trabalho de campo, bem como ao longo da análise de registros e no decorrer da escrita.

Foi também no âmbito da deliberação em grupo que se escolheram os eixos em torno dos quais os diferentes artigos seriam organizados, mas esta decisão levou muito em conta quais temas haviam ocupado o primeiro plano na discussão de cada turma durante a escrita —porque estavam ligados a problemas que os alunos colocavam repetidamente ou que o docente se encarregava de tornar observáveis ao advertir que os seus alunos não reparavam neles— e quais eram as questões que cada professor considerava essencial analisar. É por isso que a perspectiva pessoal assumida por cada autor se faz notar em todos os artigos, ao mesmo tempo que em todos está presente a preocupação por analisar em que medida as intervenções do docente contribuem para fazer avançar o texto que se está produzindo e para gerar progressos nas possibilidades das crianças como escritoras.

Ora, como é possível que uma escola, sempre tão solicitada pelas múltiplas responsabilidades inerentes à sua função educativa, tenha enfrentado o desafio de abrigar uma investigação didática?

Ao ler o primeiro artigo desta publicação — cujas autoras, que coordenam o trabalho pedagógico na escola, relatam por que e como a investigação foi se desenvolvendo —, as e os leitores poderão apreciar, antes de tudo, que a problematização do ensino, a reflexão e a discussão sobre ele são características próprias desta instituição desde o seu início. Notarão também que é a análise dos textos dos seus alunos nos últimos anos do Ensino Fundamental que as levou a formular os interrogantes que dão origem à decisão de empreender uma investigação centrada no ensino e na aprendizagem da escrita. Geraram-se então as condições institucionais imprescindíveis para concretizar este propósito, não só no que diz respeito aos meios técnicos necessários para registrar as aulas, mas sobretudo em relação ao tempo de trabalho disponível para que os participantes pudessem

envolver-se no planejamento compartilhado e na análise cooperativa, bem como na elaboração de produções escritas orientadas para aprofundar a compreensão e divulgar o trabalho realizado.

Do ponto de vista da investigação, a cooperação no processo de análise cumpre um papel essencial: como se entrecruzam diferentes olhares sobre os mesmos acontecimentos, colocam-se discussões que tornam necessário voltar a examinar repetidamente os registros de aula, a partir de novos interrogantes e com diversos propósitos. Deste modo, vão-se construindo interpretações compartilhadas, que se aproximam cada vez mais da compreensão das situações estudadas.

Sustentar durante dois meses um exigente trabalho de campo e dedicar um tempo prolongado a analisar a riqueza de informações geradas a partir da realização das aulas supõe um esforço inestimável da instituição no seu conjunto e em particular dos professores – que continuam a discutir registros e textos produzidos pelos alunos no âmbito de um projeto desenvolvido em 2023 enquanto estão trabalhando cotidianamente com outros alunos e outros projetos. É um esforço produtivo, não só porque gera conhecimentos didáticos que contribuem para enriquecer o ensino e favorecer a aprendizagem – no nosso caso, da escrita –, mas também porque coloca em primeiro plano o papel dos docentes como produtores de conhecimento.

Como é habitual no trabalho de investigação, perduram alguns interrogantes – dois anos é um tempo muito reduzido para estudar uma atividade tão complexa como a escrita no contexto escolar – e foram levantados outros novos. Os próximos artigos - que estão em pleno processo de elaboração - analisam diferentes facetas de outra situação didática, a escrita individual, e prometem ser férteis para compreender as suas relações com a produção coletiva.

Delia Lerner

Educadora argentina, especializada em didática da leitura e da escrita. É Professora Consultora da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires e investigadora no Instituto de Investigações em Ciências da Educação da mesma Universidade. Leciona no programa de mestrado em Escrita e Alfabetização na Faculdade de Educação e Ciências Humanas da Universidade Nacional de La Plata. É assessora da Direção de Educação Primária da Província de Buenos Aires e membro do Conselho Consultivo da Rede Latino-Americana de Alfabetização. Assessora também diferentes instituições em diversos países da América Latina, em particular no Brasil. Figura central na pesquisa sobre a didática da língua escrita. Autora do livro “Ler e escrever: o real, o possível e o necessário”, uma obra amplamente utilizada no Brasil por professores e formadores.

E-mail: deliamarinalerner@gmail.com

Apresentação

É com grande satisfação que apresentamos esta publicação, fruto de uma investigação didática colaborativa desenvolvida em parceria pela Roda Educativa e pelo Centro de Estudos e Pesquisas do ateliéescola acaia. Para nós, muito mais do que um conjunto de artigos, esta obra representa um compromisso compartilhado com uma educação pública que assegura a todas e a cada uma das crianças oportunidades reais de se formarem como leitores e escritores plenos, como praticantes das culturas do escrito.

A Roda Educativa traz consigo uma trajetória dedicada à formação de professores. Ao longo desse tempo, construímos saberes sobre formação continuada e estabelecemos diálogos profundos com as práticas escolares. Por isso, é uma honra ter a oportunidade de produzir conhecimentos didáticos, sob a orientação de Delia Lerner, que acompanha a trajetória da Roda desde o seu início, e conduz a investigação com rigor e generosidade, junto à parceria cada vez mais produtiva que temos construído com o Centro de Estudos e Pesquisas do ateliéescola acaia.

O ateliéescola acaia, fundado em 2016, nasceu a partir da experiência dos ateliês de arte e mantém, como alicerce, uma proposta de educação integral associada a "oficinas de fazeres", articulando educação, saúde e cultura. Atende majoritariamente estudantes com bolsa integral — moradores das comunidades do entorno e filhos de funcionários — e também estudantes de outras localidades, materializando um projeto que valoriza a diversidade e a inclusão social.

Desde 2022, desenvolvemos ações em parceria, como duas instituições unidas pelos mesmos princípios e pelo sonho comum de uma educação pública democrática, transformadora, equitativa e inclusiva.

A investigação que sustenta este volume iniciou-se em 2023 e permanece em desenvolvimento, em um processo

contínuo de ampliação dos nossos conhecimentos sobre a didática da língua portuguesa e sobre como realizar investigação didática. Participar desse processo significa, para nós, mergulhar nas práticas que acontecem no interior da sala de aula, nos desafios concretos que professores e estudantes enfrentam cotidianamente. Esses conhecimentos ajudam nossa equipe pedagógica a aprofundar as reflexões sobre as ações formativas que realizamos.

O que torna esta investigação significativa é seu caráter genuinamente colaborativo. Trata-se de uma pesquisa realizada *com* professores — e não *sobre* professores. Desde o desenho das situações didáticas que seriam colocadas em prática, seu desenvolvimento em sala de aula, até a análise dos resultados e a escrita dos artigos que compõem este volume, o grupo de docentes atuou como investigadores.

Essa escolha metodológica reconhece a horizontalidade no processo investigativo, o que significa valorizar as professoras como pesquisadoras e produtoras legítimas de conhecimento didático. São elas que, no dia a dia da sala de aula, enfrentam a complexidade do ato de ensinar, que criam soluções, que observam as crianças com a acuidade de quem conhece seus processos de aprendizagem e depois, com certo distanciamento e coletivamente, colocam em análise seu próprio fazer na construção de novos conhecimentos.

Junto às professoras e à equipe gestora do ateliéescola acaia; nós, coordenadoras pedagógicas da Roda Educativa, participamos do planejamento e análises das práticas em sala de aula, em um movimento de imersão que permitiu compreender, de dentro, os desafios e as potencialidades, possibilitando a reflexão constante sobre o diálogo entre o ensino e a aprendizagem.

Os artigos que você encontrará neste volume são resultado desse trabalho colaborativo e refletem a riqueza das análises produzidas pelo grupo de investigação.

Assumimos como nova e importante responsabilidade a socialização com educadores dos conhecimentos construídos ao longo desta investigação. Acreditamos que os saberes aqui sistematizados confirmam a potência de uma das situações didáticas fundamentais para a aprendizagem da linguagem escrita, a “escrita por meio da professora”. A intervenção do docente nessas situações oferece oportunidades para que as crianças operem como produtoras de textos e aprendam a produzi-los.

Convidamos você a mergulhar nestas páginas com disposição para o diálogo e que este volume possa inspirar novas investigações, ampliar as reflexões sobre suas próprias práticas e, sobretudo, reafirmar que nossa escolha teórica e metodológica são também decisões políticas, pois rumam na direção de redução desigualdades, possibilitando que o ensino dialogue efetivamente com os processos de aprendizagem de cada criança, especialmente aquelas que dependem ainda mais da escola para acessar e compreender as práticas das culturas do escrito .

Patrícia Diaz

Patrícia Diaz é diretora executiva na Roda Educativa. É graduada em Pedagogia, Mestre e Doutoranda em Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas pela USP. Participa do grupo de pesquisa ECCo (Escola, Currículo e Conhecimento) da FEUSP (Faculdade de Educação da USP); é diretora da rede LEQT (Leitura e Escrita de Qualidade para Todos), integrante do colegiado do FEARJ (Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro) e assessora do material de formação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

E-mail: patricia.diaz@roda.org.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3902252024538391>

Priscila de Giovani

Priscila de Giovani é Mestre em Educação pela PUC/SP. Atuou como professora e coordenadora pedagógica da rede pública e como docente no ensino superior. Participou como organizadora e autora do material de formação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - 1o e 2o anos. Integra a equipe de coordenação pedagógica na Roda Educativa, o corpo docente da pós-graduação “Alfabetização: relações entre ensino e aprendizagem, no Instituto Vera Cruz” e da especialização *Formação, Docência e Alfabetização Inicial* – MEC/UFPI. Compõe o colegiado do FEARJ (Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro) e a diretoria da Rede Latino-americana de Alfabetização.

E-mail: priscila.giovani@roda.org.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9650444514054746>

Investigação didática: reflexões sobre uma experiência na escola

Karina Santos da Silva
Laís Pereira de Oliveira

No presente caderno encontram-se artigos reflexivos produzidos por professoras¹ em um trabalho de investigação didática realizada no ateliesscola acaia, sob a coordenação do Centro de Estudos e Pesquisas do ateliesscola acaia. O objetivo da investigação foi compreender a seguinte questão: "Como avançam as produções escritas de crianças entre 4º e 6º ano?".

Esse texto introdutório se dedicará a apresentar o processo de investigação, contextualizando a instituição e contando o histórico de reflexões que levou à pesquisa em questão. Para tanto, está organizado em três tópicos: *o avanço da produção escrita: da reflexão da equipe a um problema de pesquisa; investigação e trabalho colaborativo entre docentes; uma investigação didática na escola: reflexões sobre a ação didática.*

O avanço da produção escrita: da reflexão da equipe a um problema de pesquisa

Desde os tempos em que a instituição atuava no campo da educação não formal, os processos de alfabetização e de produção textual ocupavam espaço central no trabalho desenvolvido na Oficina do Estudar², tanto nas atividades

¹ Convencionamos o uso do termo professora como forma preferencial. Essa escolha busca, valorizar a expressiva participação das mulheres na educação básica brasileira.

² Para saber mais informações sobre essa organização do instituto antes de se tornar escolar consultar: Silva, Karina Santos. Pontuação e textualidade: um estudo de caso sobre sua aprendizagem. São Paulo, 2019. Bracher, Elisa. Desalojados. São Paulo, Letra da Cidade. 2021.

realizadas, como nas reflexões e estudos da equipe docente. Na época o ateliê funcionava diariamente oferecendo atividades nos períodos da manhã, tarde e noite.

Essas Oficinas do Estudar se iniciaram em 2013 e aconteciam no contraturno escolar, com as crianças e adolescentes. Na época, tinham duas horas semanais de aula de matemática e três horas semanais de práticas de linguagem. Para formar os grupos de trabalho, os educadores realizavam, no início do ano, um diagnóstico preliminar que possibilitava o agrupamento das crianças a partir dos conhecimentos, ou seja, os grupos não eram organizados por ano escolar, como ocorre no ensino formal. Cada grupo era constituído de 6 a 10 crianças ou adolescentes.

As oficinas tinham o objetivo de ampliar o conhecimento formal dos estudantes na matemática, na leitura e na escrita, por meio do trabalho sistemático a partir de projetos e sequências didáticas.

Ao longo do período de quatro anos em que ministramos as oficinas, observamos que precisávamos de mais tempo didático nas práticas de linguagem para oferecermos mais espaços para a produção de texto. Além das nossas reflexões sobre essa questão objetiva do tempo didático, nesse período a instituição já estava em plena discussão para tornar-se uma escola formal.

Foi realizada a transição para escola formal e o trabalho pedagógico foi reorganizado considerando as disciplinas obrigatórias do currículo escolar, entre elas, as aulas de práticas de linguagem que tiveram carga horária aumentada em relação à Oficina do Estudar. Assim achávamos que teríamos encontrado a resposta para as crianças produzirem mais textos e assim avançarem nos conhecimentos relacionados à produção textual.

No entanto, logo observamos que apenas o aumento da carga horária não era suficiente. Continuamos identificando textos que considerávamos abaixo das expectativas nos anos de 4º, 5º e 6º. Na nossa análise, o processo de

alfabetização e de aquisição da base alfabética se dava de maneira satisfatória até o 3º ano. Porém, havia uma percepção de que os textos não avançavam da mesma maneira, em relação aos aspectos textuais e discursivos a partir dessa série. Nas reuniões de equipe de professoras com a coordenação pedagógica refletíamos: será que o problema está nos projetos e sequências didáticas? Será que não estamos encaminhando as propostas de maneira adequada para favorecer o avanço? Será que nossas práticas de ensino, no contexto escolar, estão dando conta de garantir que as crianças, com pouco contato com as culturas do escrito fora da escola, avancem em suas aprendizagens de maneira satisfatória?

Diante de todas essas questões estava posta a necessidade de estudar e investigar esse processo de maneira mais aprofundada e com uma análise detalhada dos textos produzidos pelas crianças. Assim, um problema a ser investigado se instaurou: "Como avançam as produções escritas de crianças entre 4º e 6º ano?".

Investigação e trabalho colaborativo entre docentes

A partir da escolha do foco da pesquisa, foram definidas as turmas e a equipe envolvida no projeto de pesquisa. Foram três turmas de crianças: o 4º ano com 21 estudantes; 5º ano com 20 estudantes; 6º ano com 21 estudantes. A equipe envolveu 6 professores e professoras¹, regentes e auxiliares, das séries 4º, 5º e 6º ano; a coordenadora das séries iniciais do Ensino Fundamental; a diretora pedagógica da escola; a coordenadora do Centro de Pesquisas do ateliesscola acaia; uma coordenadora e uma diretora da Roda Educativa², instituição com quem a esta altura já tínhamos

¹ No ano de 2023, a equipe foi constituída por três professoras regentes e três professores auxiliares. Em 2024, dois professores auxiliares saíram da instituição e a investigação seguiu com quatro docentes.

² Organização da Sociedade Civil (OSC) que cria e implementa estratégias para promoção da melhoria de práticas educativas das redes públicas no Brasil. Atua

uma intensa troca de conhecimentos e práticas. Toda essa equipe¹ contou com a supervisão e orientação da professora e pesquisadora Delia Lerner. O trabalho iniciou-se em março de 2023; a primeira fase foi concluída em novembro de 2024; a segunda, em junho de 2025.

A primeira justificativa que nos fez constituir esse grupo foi a necessidade de compreender quais características, semelhanças e diferenças, poderíamos encontrar na relação entre o ensino e as aprendizagens, considerando os três anos escolares envolvidos na pesquisa.

Além disso, pautados pelo princípio de um trabalho colaborativo, vimos a importância de garantir que os dois professores de cada ano (regente e auxiliar) pudessem trabalhar juntos em todas as etapas da investigação, de forma a tomar decisões compartilhadas sobre a prática de ensino considerando os saberes da turma de estudantes, e também para refletirem sobre esse processo.

Fomos elaborando o percurso, na medida que fomos avançando nas etapas da investigação, e constituímos a seguinte estrutura de trabalho: reuniões das coordenadoras e diretora; reuniões com todas as professoras; reuniões individuais com cada docente; supervisões com toda a equipe presente e, em alguns casos, apenas com as coordenadoras e diretora. Nesse último caso, havia, em alguns momentos, a necessidade de alinhamentos específicos para lidar com os desafios encontrados na realização da investigação didática dentro de uma instituição escolar. Investigação essa que contou a participação ativa de todos os envolvidos levando a um trabalho propositivo e não apenas de observação.

na formação e desenvolvimento de profissionais da educação. Mais informações em www.rodaeducativa.org.br

¹ Nomes da equipe envolvida: Fernando Funchal Tavares da Silva, Gabriel Garcia Carvalho, Karina Santos da Silva, Laís Pereira de Oliveira, Luísa Rangel Borin, Maria Esther Pacheco Soub, Maria Fernanda Pugliesi, Mariana da Silva Souza, Paulo Lucas Monteiro de Lima, Patrícia Diaz, Priscila de Giovani.

Vale ressaltar que organizamos a pesquisa em torno de duas das quatro situações didáticas fundamentais em práticas de linguagem, conforme propõe o *Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires* (2018): escrita por meio da professora; escrita das crianças por si mesmas; leitura por meio da professora e leitura das crianças por si mesmas.

A **primeira fase** da investigação diz respeito, portanto, às **análises sobre situações de escrita por meio da professora**. Nossa proposta foi pensar como se dão as relações de ensino e de aprendizagem nessas situações em que os estudantes escrevem coletivamente, por meio de uma professora. Nossa questão central se instaurou em torno do problema: ***Como o trabalho de produção coletiva contribui para o avanço da aprendizagem das produções escritas dos estudantes?***

A escrita por meio da professora, ao liberar os estudantes da preocupação com o sistema de escrita alfabética, possibilita a reflexão sobre "como" escrever, sobre a linguagem escrita. Além disso, é uma situação que permite a vivência e a discussão sobre procedimentos do escritor, como planejar, reler e revisar:

A escrita de textos por meio do professor — assim como as outras três situações didáticas fundamentais — é produtiva ao longo de toda a escolaridade. De fato, ainda que as crianças já escrevam convencionalmente, é benéfico que, em certas situações, possam se desprender da preocupação com o sistema de escrita (neste caso, com questões ortográficas) e **centrar-se na linguagem escrita**, assim como em outros aspectos textuais. Por outro lado, quando se escreve pela primeira vez um texto que pertence a um novo gênero, começar com uma produção coletiva torna possível que o professor intervenha intensamente, apresentando problemas que tornam observáveis para todas as crianças alguns aspectos do gênero que nem sempre são visíveis desde a perspectiva do leitor. (Kaufman, Lerner y Castedo, 2015 – p. 8, tradução nossa).

Importante salientar a potência dessa prática mesmo em séries de crianças mais velhas do Ensino Fundamental, como essas que tratamos aqui: 4º, 5º e 6º ano. Para além dos aspectos já mencionados referentes à problematização da linguagem escrita pelo professor, existe aqui a possibilidade de interlocução entre os estudantes, que não ocorre na escrita individual.

A segunda fase da investigação tratou de outra situação didática fundamental: a escrita pelo estudante. Sobre essa situação, Lerner (2002) enfatiza que as crianças enfrentam o desafio de escrever por si mesmas, o que as leva refletir sobre a “linguagem que se escreve”. Além disso, atuam nas operações recursivas envolvidas na escrita: o planejamento, a textualização e a revisão.

As situações de análise foram definidas ao longo do processo da investigação, de maneira colaborativa entre toda a equipe. Ou seja, foram nas discussões, durante o planejamento das propostas, na seleção dos materiais obtidos e no retorno ao problema geral da pesquisa (“Como avançam as produções escritas de crianças do 4º ao 6º ano?”) que definimos que focaríamos nas duas situações de escrita presentes na sequência didática escolhida (escrita pela professora e pelos estudantes).

Sendo assim faz-se necessário relatar aqui o processo de trabalho, que contou com sete etapas:

1º etapa	Revisão e discussão colaborativa sobre o planejamento da sequência didática que seria encaminhada com os estudantes.
2º etapa	Elaboração do planejamento individual de cada professora, realização de aproximadamente 20 aulas, registro escrito de cada professora sobre os encaminhamentos específicos de cada turma (documentação) e gravação em vídeo de todas as aulas.

3º etapa	Análise da equipe de professores sobre as situações das aulas gravadas. Transcrições de todas as aulas e análise das transcrições.
4º etapa	Definição do recorte do tema para análise de cada série.
5º etapa	Produção e revisão dos textos pelos professores de cada série, sobre a escrita pela professora.
6º etapa	Análise dos textos das crianças.
7º etapa	Produção e revisão dos textos pelos professores de cada série, sobre a escrita pelo/pela estudante.
Vale evidenciar que, em todas essas etapas, contamos com supervisões online e presenciais da professora e pesquisadora Delia Lerner.	

Durante todo esse processo, ressalta-se a importância do trabalho colaborativo entre os professores e professoras, com uma intensa interlocução já na primeira etapa. Organizamos reuniões em torno do planejamento da sequência didática a ser encaminhada com os estudantes: como organizar as etapas de leitura? Como se estabelece a relação entre leitura e escrita? Qual o papel das professoras durante a situação de escrita pela professora? Também analisamos e selecionamos coletivamente os contos que fizeram parte da sequência. Esse momento nos trouxe reflexões sobre a complexidade de cada texto, a maneira como estava construída a narrativa e quais textos as crianças ainda não conheciam. Foram momentos de tomadas de decisão que orientaram a sequência didática elaborada: tivemos como referência um material já existente na escola, mas que foi revisado e reconstruído em diversas reuniões com a equipe, sob a supervisão de Delia Lerner. Após dois meses de encaminhamento da sequência didática com os

estudantes e de registro e coleta de dados, passamos ao momento de análise.

Utilizamos como ferramenta metodológica a gravação em vídeo de todas as etapas da sequência didática de cada ano (4º, 5º e 6º), com aproximadamente 20 aulas, totalizando 48 horas de gravação. Além disso, fizemos a transcrição de todas as aulas, essas duas ferramentas (vídeo e transcrição) nos permitiram fazer uma análise das aulas com um certo distanciamento, com a possibilidade de assistir novamente aos trechos que chamaram a nossa atenção e, com a transcrição, fizemos o movimento de idas e vindas na leitura do material.

Elaboramos, neste momento, algumas categorias de análise. Foi um longo processo de elaboração em tentativas de compreensão e reflexão sobre o que Sensevy (2007) define como ação didática. Segundo o autor, a ação didática é *“uma ação conjunta, produzida, em geral, ao longo do tempo, dentro de uma relação ternária entre o saber, o professor e os alunos - a relação didática (p.6, tradução nossa)”*.

Durante o processo de análise das aulas, fomos, em equipe, investigando a ação didática na medida em que as discussões e reflexões giraram em torno da relação entre ensino e aprendizagem: o que as intervenções docentes ou a falta delas provocou de respostas nas crianças? Que saberes mobilizou? Quais trocas entre as próprias crianças possibilitou? Considerando essa comunicação como dialógica, nos perguntamos também sobre o caminho inverso da comunicação, ou seja, dos estudantes para as professoras: que decisões tomaram as professoras, a partir da colocação dos estudantes? Quais intencionalidades já estavam presentes no planejamento da professora e foram revistas à luz da discussão coletiva? Quais novas intervenções foram feitas a partir daí?

Sensevy (2007) afirma que a ação didática é organicamente cooperativa porque se instaura dentro de um processo comunicativo. Nesse sentido, define as interações

que se dão durante a ação didática como *transações didáticas*. Por isso, o processo comunicativo entre professores e estudantes durante as aulas foi amplamente analisado, na tentativa de entender essas *transações didáticas*, ou seja, como se dá o jogo comunicativo e sua relação entre professoras e estudantes. As discussões e análise sobre trechos de aulas, foram realizadas coletivamente pela equipe, que possibilitou diferentes pontos de vista e o levantamento de muitas questões que orientaram o percurso de investigação. Além disso, a tarefa de análise em si possibilitou um exercício metodológico: fomos discutindo como realizá-las, quais aspectos analisar, como estabelecer a relação entre as intervenções docentes e as respostas dos estudantes.

Após o trabalho coletivo de análise de alguns trechos de aula, passamos para a penúltima etapa do trabalho: a definição do recorte para análise das aulas de escrita pela professora de cada série. Para tanto, retomamos os vídeos e transcrições das aulas dedicadas à escrita pela professora.

A professora do 4º ano focou sua análise nas situações de discussão sobre os recursos linguísticos e literários para explicitar os estados de ânimo e as características dos personagens. Analisou as relações entre as intervenções docentes e as contribuições dos estudantes para ensino e aprendizagem do conteúdo em questão.

No 5º ano as análises situaram-se em torno das intervenções docentes e suas implicações para aprendizagem da coerência textual. Nesse contexto discutiu-se o papel da retomada do planejamento do texto e das revisões durante o processo de escrita como forma de garantir a coerência.

Já as análises das aulas do 6º ano consideraram os desafios envolvidos na gestão da aula de um texto construído coletivamente. Discutiu-se a dinâmica da interação entre estudantes e professora em situações em que a professora propõe a discussão de um problema a partir do planejamento

da sequência; e situações em que os próprios estudantes sugerem problemas a serem debatidos.

Na segunda fase da investigação, nos dedicamos às análises dos textos individuais das crianças, considerando os recortes de tema de cada série. Queríamos observar como as intervenções docentes e discussões realizadas nas aulas de escrita pela professora podem ter contribuído para a aprendizagem da escrita individual. Com essa questão em mente, as professoras dedicaram-se à escrita de mais um texto reflexivo. Neste caderno estão disponíveis os primeiros artigos, relacionados à escrita por meio da professora.

Uma investigação didática na escola: reflexões sobre a ação didática

A proposição de uma investigação didática na escola é um projeto que traz em seu cerne um posicionamento político importante sobre o papel do professor na produção de conhecimento didático. E, ao mesmo tempo, apresenta diversos desafios relacionados ao papel dos docentes e investigadores na construção do conhecimento didático; e também referentes às condições institucionais para que esse trabalho ocorra dentro da escola.

Quando tratamos dos papéis de docentes e investigadores, há uma tradição secular que se funda na separação e hierarquização entre essas duas comunidades: os professores, responsáveis pela ação didática; e os investigadores, responsáveis pela produção de conhecimento sobre a ação didática.

Sadovsky, Itzcovich, Quaranta, Becerril e García (2016), da área da Didática da Matemática, tratam das diferenças entre as comunidades de docentes e investigadores.

Os investigadores em didática da matemática e os docentes dessa disciplina constituem comunidades diferentes. De fato, são distintas as responsabilidades sociais de uns e de outros, assim como as pertencas institucionais, as condições de trabalho e as expectativas que diferentes setores da

sociedade têm em relação a cada um desses grupos (p. 10, tradução nossa).

As tarefas de investigação e ação didática seguem lógicas e questões diferentes. Os investigadores buscam conceitualizar o conhecimento a ser ensinado, enquanto os professores formulam questões e buscam respostas para solucionar problemas de suas práticas. Sensevy (2011), quando trata da questão, diz que o desafio é superar essa tradição secular que separa a teoria da prática e os meios dos fins, afastando uma dicotomia que associa os docentes exclusivamente às práticas e aos meios, e os pesquisadores lidam à teoria e aos fins.

Nesse sentido, os pesquisadores realizaram uma revisão crítica de seus posicionamentos em relação a essas duas comunidades, com o objetivo de instaurar modos de intercâmbios mais fluídos e colaborativos, considerando que as duas comunidades possuem um propósito comum: a melhoria do ensino.

Entendemos que é aí, nessa revisão, que ganha sentido o trabalho de colaboração entre pesquisadores e docentes, cujo eixo é a busca de questões comuns sobre as quais investigar, explorar, propor e produzir (Sensevy, G., 2011; Sensevy & Forest, 2013). Nesse sentido, o problema maior de como contribuir, a partir da didática, para uma melhoria do ensino não pode ser compreendido de forma independente da possibilidade de cooperar/colaborar com os professores na construção de uma problemática comum, na qual possam ser reconhecidas as contribuições de uns e de outros, tecendo-se um marco compartilhado (Sensevy & Forest, 2013) que, ao articular o genérico e o contextualizado, seja capaz de explorar problemas do ensino da matemática. (Sadovsky, Itzcovich, Quaranta, Becerril e García, 2016, p. 13, tradução nossa).

No trabalho de investigação descrito neste material, que teve esse reposicionamento do professor como pesquisador como ponto de partida, a aproximação dessas comunidades

se deu de maneira efetiva, na medida em que os papéis de investigadores e professores foram, muitas vezes, ocupados pelas mesmas pessoas. As professoras encaminharam a sequência de ensino com os estudantes e, em seguida, colocaram-se na posição de investigadoras das situações didáticas. Essa condição impôs maneiras específicas de análise, diferentes daquelas que aconteceriam no âmbito de análises dos professores para resolver problemas da prática; diferentes também se os investigadores não estivessem envolvidos com a prática de ensino.

Vale, nesse contexto, como defendem Sadovsky, Itzcovich, Quaranta, Becerril e García (2016), refletir sobre a mudança de posição das professoras quando passam a um processo de reflexão mais sistematizada sobre a ação didática:

Necessitamos relativizar/matizar as afirmações anteriores. A experiência que os professores vão acumulando no campo da produção de conhecimentos, a partir da reflexão sobre o próprio trabalho, pode modificar — formulamos uma hipótese nesse sentido — os posicionamentos recém descritos. De fato, quando se inicia um processo analítico que se distancia da ideia de prática historicamente atribuída ao trabalho docente, e quando se assume que a produção de conhecimentos sobre a própria ação constitui uma parte insubstituível da ação didática, é provável que se enriqueçam as disposições para incorporar criticamente as elaborações teóricas e integrá-las à própria experiência em uma nova produção. (p. 16-17, tradução nossa)

Nesse sentido, Lerner (2019) defende um trabalho colaborativo, com efetiva participação dos docentes

A incorporação das perspectivas dos docentes é importante não apenas porque permite que desenvolvam um projeto de ensino cuja elaboração contou com sua participação e com o qual se identificam, mas também porque constitui uma contribuição decisiva para a investigação e para a

compreensão do que acontece nas aulas. (p. 35, tradução nossa)

O trabalho de investigação coloca as professoras em uma posição de reflexão sobre os problemas do ensino, sobre a ação didática, para além da necessidade de respostas práticas e aplicação imediata. Ressalta-se a diferença entre o trabalho aqui descrito e as práticas usuais de formação/capacitação de professores, em que muitas vezes, os docentes levam questões que são respondidas pelos investigadores. Nesse contexto, as professoras analisaram as próprias atuações e as de colegas e puderam colocar questões para as quais elas mesmas buscaram respostas ao longo do processo, como: quais foram os focos de discussão da aula analisada? Como foi a participação das crianças? Como se deu a interação e comunicação entre docentes e estudantes durante a aula? Como as discussões realizadas durante a aula de escrita pelo professor possibilitaram aprendizagens que foram transpostas para a escrita pelos estudantes? Ou seja, como avançam as produções escritas entre 4º e 6º ano? E como o ensino pode contribuir para essa aprendizagem?

A busca por respostas a essas questões não tinha por objetivo atender apenas a uma demanda imediata da prática docente, inclusive o trabalho com os estudantes já tinha sido finalizado. Para além de respostas, o que se buscava era a reflexão sobre as questões que foram sendo tratadas para construção de conhecimento didático, que pode ser utilizado em outras situações de ensino. A discussão entre turmas também favoreceu o trabalho, permitindo algumas comparações, ainda que tímidas, na procura por algumas semelhanças e diferenças que permitisse certas generalizações.

Um outro desafio importante diz respeito às condições institucionais de uma investigação dentro da escola. A participação da equipe se deu através de um convite e não de forma obrigatória, o que na nossa experiência foi avaliado de maneira positiva e favoreceu o interesse e a

colaboração ativa da equipe em todo o processo. Para isso, a instituição reorganizou a rotina dos professores na escola garantindo os momentos de reuniões coletivas, o tempo para análise de cada professora das suas aulas e, por fim, a produção escrita dos textos. Outro aspecto importante de evidenciar é que houve remuneração para momentos de trabalhos fora da escola.

Diante do recorrido nessa introdução, mesmo que não tenhamos encontrado ainda uma resposta exata para o problema inicial da pesquisa - “Como avançam as produções escritas de crianças entre 4º e 6º ano? - a proposição de uma investigação didática dentro da escola, apesar dos desafios que envolve, reforçou a defesa de algumas teses: que se conceba o trabalho de reflexão sobre o ensino como parte da tarefa docente; que se instaure um trabalho colaborativo entre docentes e investigadores, visando a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem; que as professoras possam atuar em situações de produção de conhecimento didático dentro da escola.

Referências Bibliográficas

KAUFMAN, Ana María; CALDANI, Flavia; et al. *Progresiones en los aprendizajes: Prácticas del Lenguaje* – Primer Ciclo. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2018.

KAUFMAN, Ana María y LERNER, Delia con la colaboración de Mirta Castedo (2015): *Escribir y aprender a escribir*, Documento Transversal N° 3 de la Especialización docente de nivel superior *Alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Publicación del Ministerio de Educación de la República Argentina. Disponível em: http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT3_VI_ISBN.pdf Acesso em: 26 out. 2025.

LERNER, Delia. Trabajo colaborativo en investigación didáctica: una relación necesaria y fructífera entre docentes e investigadores. In: *El trabajo colaborativo entre investigadores y docentes: experiencias*. Disponível em: <https://12ntes.com.ar/revistas-gratuitas/trabajo-colaborativo-investigadores-y-docentes/> Acesso em: 26 out. 2025

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

SADOVSKY, Patricia; ITZCOVICH, Horacio; QUARANTA, María Emilia; et al. *Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática*. Revista Educación Matemática, v. 28, n. 3, p. [09-29], 2016. DOI: 10.24844/EM2803.01. Disponível em: <https://www.revista-educacion-matematica.org.mx/revista/2016/11/28/vol28-3-1/>. Acesso em: 26 out. 2025.

SENSEVY, Gérard. *Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique*. In: SENSEVY, Gérard; MERCIER, Alain (dir.). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2007.

Laís Oliveira

É pedagoga formada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Trabalhou como professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Tem experiência na Gestão Escolar, como coordenadora pedagógica de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Atua como formadora de professores, especialmente nos projetos que envolvem Matemática e Práticas de Linguagem. Hoje é coordenadora pedagógica no ateliescola acaia, na cidade de São Paulo.

E-mail: laispo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4894969624503290>

Karina Santos da Silva

Karina Santos da Silva é Pedagoga, Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Especialista em Alfabetização pelo Instituto Vera Cruz. Foi professora na educação básica do Ensino Fundamental I no ateliescola acaia. Atualmente coordena o Centro de Estudos e Pesquisas do ateliescola acaia. Desenvolve atividades de formação continuada de professores, produção e análise de materiais didáticos. Pesquisa os seguintes temas: alfabetização, ensino, aprendizagem e relações étnico-raciais na educação.

E-mail: karina.silva@acaia.pro.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5592329002996021>

Recursos linguísticos e literários para explicitar os estados de ânimo e as características dos personagens na linguagem escrita - análise de uma escrita coletiva

Luísa Rangel Borin

A situação objeto de estudo deste artigo foi a realização de uma sequência didática de Práticas de Linguagem sobre contos de artimanha¹ de Pedro Malasartes, realizada por uma professora e um professor junto a um grupo de 4º ano com 21 crianças.

A sequência didática contemplava as seguintes situações:

- Situações de leitura de diversos contos de Pedro Malasartes para ampliar o repertório sobre o gênero textual e sobre o personagem dos contos que estavam lendo;
- Planejamento e produção coletiva do final do conto com etapa de produção em duplas;
- Produção individual;
- Revisões da produção individual - durante e após o processo de escrita.

Foi durante as primeiras etapas (de leitura, planejamento e produção coletiva) que as crianças se apropriaram de elementos das histórias relacionados principalmente aos

¹ Contos de artimanha são contos populares onde a história é organizada em torno de um personagem que usa sua esperteza para ter o que deseja, enganando o antagonista que é muitas vezes ingênuo ou não tão esperto quanto ele. Os protagonistas apresentam a possibilidade de ludibriar valores impostos pela sociedade que os segrega e exclui: sofrem pela pobreza, pela falta de dinheiro, de comida, e bens materiais; podem sofrer por problemas familiares que desafiam valores morais e podem, também, ser alvo de autoritarismo de representantes de classes sociais superiores. Pedro Malasartes é um personagem que evidencia todas essas características: um exemplo de burlão invencível, astucioso, cínico, inesgotável de expedientes e de enganos, sem escrúpulos e sem remorsos. (Memórias e construções de identidade, Maria Teresa Toríbio Brittes Lemos, Nilson Almeida de Moraes)

cenários e ambientes, às características do protagonista e dos oponentes, os motivos que levam à artimanha, os tipos de enganação e à linguagem utilizada no texto.

A etapa da produção coletiva foi objeto de estudo para este artigo e as cenas analisadas a seguir se deram durante as aulas de escrita por meio da professora¹. A proposta consistia em escrever coletivamente o final do conto “Sonhando com os anjos” de Pedro Malasartes (Pessoa, 2007). O conto havia sido lido até uma parte durante uma leitura compartilhada pelos professores com a intenção de que os estudantes criassem um final coletivamente.

Em uma aula anterior à da escrita coletiva, o grupo planejou uma lista de episódios para que fosse usada como base da escrita na próxima aula (anexo I), os professores atuaram como escribas, produzindo em conjunto com as crianças durante duas aulas de produção coletiva.

Escolha do tema

Após diversas discussões e análises detalhadas da aula em questão, feitas pela equipe de investigação, foi possível identificar que o principal tema discutido, que ganhou destaque nas propostas trazidas pelo grupo e pelos professores, foram os recursos linguísticos e literários utilizados para explicitar os estados de ânimo e as características dos personagens no texto. Além disso, a complexidade e a profundidade que as discussões alcançaram, bem como o número de crianças que participaram das intervenções, indicando um grande engajamento do grupo com o assunto, motivaram a escolha do tema para este presente artigo.

Ao falar sobre estados de ânimo e características dos personagens, estamos falando sobre uma descrição a serviço da narração, nos referindo à inclusão de elementos

¹ Convencionamos o uso do termo professora como forma preferencial. Essa escolha busca valorizar a expressiva participação das mulheres na educação básica brasileira.

descritivos que ajudam o leitor a imaginar aspectos, comportamentos e modos de sentir dos personagens. Nesse sentido, Kaufman afirma que:

Nos referimos à apresentação de diferentes características daquilo que se deseja descrever, por meio de descritores que, posteriormente, desempenham um papel relevante no desenvolvimento do relato, incidindo na narração. Podem elevar a qualidade do texto, dada sua pertinência e originalidade. Essa operação descritiva pode se concretizar por meio de palavras (adjetivos, advérbios, substantivos), construções ou enunciados mais amplos.” (Kaufman, 2013, p. 118, **tradução nossa**).

Sendo assim, neste artigo, o termo “caracterização” será utilizado para se referir às características estáveis dos personagens, que tratam da sua personalidade, ou seja, como eles são, independentemente das situações que vivem. Já o termo “estado de ânimo” será utilizado nas situações que relatam como se sentem os personagens diante de uma situação ou momento determinado.

Com base nessas definições, foi possível observar que os recursos mais utilizados pelas crianças para caracterizar os personagens, ou demonstrar seu estado de ânimo, apareceram por meio do uso dos *verbos de dizer*¹, da pontuação e das construções nominais. Já os professores trouxeram recursos relacionados à distinção entre a linguagem oral e escrita ao longo das intervenções e a discussões que aprofundam o significado das expressões propostas.

As análises presentes nas páginas seguintes foram feitas a partir destes recursos mais utilizados pelas crianças e pelos professores durante a aula de escrita coletiva para caracterizar os personagens e explicitar os seus estados de ânimo. A apresentação das cenas foi feita em recortes,

¹ Designação para verbos que introduzem enunciados em discurso direto ou indireto, como dizer, afirmar, perguntar, responder.

portanto, os diálogos e parte da escrita feita pelos alunos podem se repetir ao longo dos relatos.

A caracterização e o estado de ânimo dos personagens por meio dos verbos de dizer

Sabemos que existem verbos que podem ser utilizados para avaliar a ação do sujeito e mostrar a subjetividade do personagem. Os verbos, como caracteriza Marín (2013), que mais frequentemente possuem essa função são os verbos utilizados para anunciar a fala de outra pessoa, introduzindo a fala do personagem no discurso e os verbos que têm a função de reportá-la no texto.

Esses verbos são conhecidos de várias maneiras: verbos introdutórios, verbos declarativos, verbos dicendi ou verbos de dizer. Rodrigues (2005) descreve seis funções para os verbos de dizer que aparecem, muitas vezes, justapostas. Duas delas se sobressaem na análise deste artigo: a função caracterizadora e a função expressiva.

A função caracterizadora abrange os verbos de dizer que são utilizados para caracterizar o personagem, considerando-o como ser individual. São aqueles verbos de dizer que, se analisados em conjunto, constroem as características que o autor gostaria de passar para os leitores sobre o seu personagem. Como, por exemplo, utilizar os verbos de dizer “ordenou”, “gritou”, “desafiou” para construir a personalidade de um personagem autoritário.

Já a função expressiva refere-se à capacidade do escritor de selecionar verbos que deixam transparecer um estado de alma mais profundo do personagem, mostrando na narrativa como o personagem se sente em determinado momento. Podemos dizer que esses verbos mostram como o personagem se sente diante de uma situação, como nas escolhas dos verbos dicendi “gemeu”, “estremeceu” e “ressoou”, por exemplo.

Para Kaufman e Rodriguez (1995), os textos em que predomina a função expressiva são aqueles nos quais

podemos encontrar a subjetividade do personagem, seus afetos e emoções. Segundo a autora, são nesses textos em que “observa-se uma forte tendência a incluir palavras impregnadas de matizes afetivos e valorativos.” (p. 14).

A escolha dos verbos a serem utilizados no texto, sejam eles de ordem caracterizadora ou expressiva, depende das intenções do autor e do efeito que ele quer causar no leitor. Nesse sentido, Marín reitera que:

O fato de usar um ou outro verbo introdutório está relacionado à pragmática, ou seja, aos efeitos argumentativos que se deseja criar. Além disso, o reconhecimento desses verbos por parte do ouvinte ou do leitor permite que o texto lido seja interpretado de forma mais precisa. (Marín, 2013, p. 96, tradução nossa).

Ao longo dos trechos a seguir, é possível identificar as diversas vezes em que as crianças recorreram aos verbos de dizer para tentar caracterizar o personagem ou expressar seu estado de ânimo. Essa é, na verdade, a primeira discussão trazida por elas logo no início da aula:

Professora: A gente vai escrever assim: *o dono vai falar?* Como que a gente vai escrever aqui? Vamos pensar...

Enzo: *O dono fala*

Professora: A gente vai escrever: “*O dono fala?*”

Vanessa: Não, *o dono pergunta*

Felipe: Não, *o dono diz*

Professora: *O dono pergunta, o dono diz...* antes de a gente escrever, vamos pensar...

Caio: *O dono exclamou?*

Professora: *O dono exclamou?* Ester. [professora aponta para a aluna]

Ester: Acho que pode escrever assim ó, o dono da... como é o nome? Da hospedagem... *o dono da hospedagem falou...*

Professora: Exclamou ou falou?

Luan: Exclamou, exclamou!

Professora: Tá, então vamos lá. *O dono da hospedagem exclamou...* [professora dita e o professor escreve no computador, cuja tela está projetada no telão].

O texto está projetado para os estudantes:

Então o dono da hospedagem exclamou:

Ao longo desse trecho, as crianças, diante da insistência da professora, estão avaliando diferentes verbos de dizer (“fala”, “diz”, “pergunta”, “exclamou”), pensando em como o dono da hospedagem poderia reagir ao pagamento feito com pedras que receberia de Malasartes. A primeira intervenção da professora foi não aceitar a proposta sugerida e seguir problematizando a escolha do verbo, assim, as próprias crianças sugeriram o verbo “exclamou”, sem que a professora explicitasse que essa escolha poderia mudar o ânimo do personagem. Neste caso, o verbo “exclamou” expressa uma certa indignação do dono da hospedagem por Malasartes demonstrar que pretendia pagar suas dívidas com pedras.

Nesta situação, as perguntas da professora problematizam a seleção dos verbos, indicando que ela não estava de acordo e mostrando de maneira indireta que é importante pensar bem qual verbo de dizer irá escolher, como por exemplo quando disse: “A gente vai escrever “O dono fala?” e “... antes da gente escrever, vamos pensar...”. Deste modo, as crianças puderam fazer uma autogestão e decidir entre elas mesmas qual seria o verbo de dizer a ser utilizado para expressar o que queriam dizer sobre o personagem no texto.

Esse mesmo movimento acontece novamente um pouco mais à frente em outra discussão, quando a professora questiona sobre qual será a fala do narrador:

Professora: O que o narrador vai dizer?

Diego: *Malasartes respondeu*

Enzo: Não, *Malasartes retruca*

Professora: *Malasartes respondeu ou Malasartes retruca?*

Alunos juntos: *Retruca*

Felipe: *Respondeu é melhor*

Ian: *Respondeu*

Ester: Retruca é tipo... quando fala uma coisa com [faz cara de brava]

Ian: *Responde*

Felipe: Ele respondeu: *essas pedras são...*

Caio: *Malasartes respondeu*

Professora: Aham... responde? É, Maria e Diego... aqui... tá, então vamos lá, *Malasartes respondeu*. Pode ser na outra linha?

Nesse outro trecho, a professora faz apenas mais uma intervenção, pois se dá conta de que o intercâmbio entre as crianças é autossuficiente e que os alunos estão respondendo uns aos outros. Ester explicita a função que o verbo “retruca” teria no texto para caracterizar o estado de ânimo do personagem quando faz a cara de brava para explicar seu significado, com isso, ela insinua que não faz sentido utilizar “retruca” pois Malasartes não estava respondendo de um modo “bravo” ao antagonista, pelo contrário, ele estava tentando convencê-lo de que as pedras seriam um bom pagamento. Com essa explicação de Ester, as próprias crianças encontram uma solução para a escrita.

Assim, é possível notar que a professora retoma o que os estudantes propõem, e as crianças, após opinarem e argumentarem, escolhem a melhor solução para o problema apresentado: um verbo de dizer “neutro” afetivamente, ou seja, que não representa nenhum sentimento ou estado de ânimo em particular. O verbo “respondeu” só indica que o personagem está dando resposta a uma pergunta, mostrando de quem é a vez de falar.

Logo na sequência desta situação de produção, Felipe não concorda com a sugestão da professora de continuar o texto na outra linha e sugere:

Felipe: Não! Travessão da fala do personagem e depois volta outro travessão

Professora: É, mas se eu colocar o travessão aqui [apontando para o final do trecho “*O que são essas pedras*”], vai parecer que essa que é a resposta do Malasartes. Vai

parecer que “*O que são essas pedras?*”, é a resposta do Malasartes.

Enzo: É, vai parecer

Felipe: O que são essas pedras? Perguntou o homem...

Professora: Se a gente colocar aqui ó, põe aqui Paulo... [apontando para o final do trecho “*O que são essas pedras?*” e pedindo para que o professor escrevesse a sugestão], perguntou o homem... o que você percebeu Ian? [Ian estava levantando a mão para falar]

Enzo: Mas já tá escrito

Ian: O dono da hospedagem exclamou aí depois já fala que ele falou de novo...

Professora: É, porque olha aqui:

*Então o dono da hospedagem exclamou:
-O que são essas pedras? - perguntou o homem.*

Professora: O que o Ian disse é que aqui tá dizendo que o dono exclamou e aqui tá repetindo que ele perguntou, precisa dizer duas vezes que foi ele?

Vários alunos: Não!

Caio: Pode tirar essa parte aí

Professora: Essa parte então a gente pode tirar né?

Quando Felipe traz a ideia de “voltar a usar o outro travessão” depois da fala do personagem, a professora percebe uma oportunidade de fazer com que os alunos reflitam sobre o melhor jeito de utilizar os verbos de dizer. Ela então propõe para o outro professor escrever o trecho sugerido, mesmo sabendo que não seria uma boa opção de escrita para o texto, fazendo com que a problematização feita até o momento se tornasse visível para todo o grupo.

O impacto desse movimento é notável quando muitas crianças, inclusive as que não estavam participando da discussão, respondem à professora que não precisaria dizer duas vezes que a fala referente àquele trecho era de Malasartes, enfatizando o excesso de verbos de dizer para

indicar a mesma fala de personagem, e sugerem retirar a sugestão de Felipe.

No entanto, como as crianças não ficaram satisfeitas com a resolução, continuaram em busca de recursos linguísticos e literários para expressar o modo do personagem perante aquela situação:

Diego: Prô, posso falar o que o Malasartes respondeu?

Professora: Pode, Diego!

Diego: O Malasartes vai falar assim ó: *“São pedras de ouro que quando eu dormi...”*

Professora: Ó, a gente precisa usar o nosso primeiro planejamento. Vai lá, Diego! *“Dormiu no travesseiro mágico e foi abençoado”*. Vamos pensar como a gente fala isso?

Diego: *“São as pedras de ouro que os anjos me abençoaram”*

Professora: Tá, tá faltando uma informação que a gente pensou... vamos complementar a fala do Diego? O Diego disse, *“Foi...”* Como era? *“Foram as pedras de ouro que os anjos me abençoaram”*. Vai lá, Vicente!

Vicente: Que eles foram lá no quintalzinho lá...

Professora: Mas vamos pensar como a gente escreve... lembra que tem um jeito que a gente escreve e um jeito que a gente fala. Vamos pensar como a gente vai deixar escrito aqui no nosso texto... vai lá Vi!

Vicente: [Vicente fica em silêncio por alguns segundos] Passa pra Ester...

Professora: Passa pra Ester? Tá bom, fala, Ester!

Ester: Eu pensei assim ó: Malasartes pergunta: *“Ué, o travesseiro não era mágico? Eu dormi no travesseiro e os anjos me abençoaram com essas seis pedras e você pode fazer um desejo com cada uma.”*

Professora: Tá, vamos devagar! [risos] Vocês gostaram desse começo da Ester: *“Ué, esse travesseiro não era mágico”*? [professora gesticula com as mãos demonstrando dúvida ao falar] Vocês gostaram dessa pergunta?

Vários alunos: Sim!

Enzo: Parece que ele tá desafiando!

Professora: Parece que ele tá desafiando né... vocês gostaram? [vários alunos confirmam]

Quando Vicente tenta uma nova sugestão, a professora relembra a turma sobre a diferenciação entre a oralidade e a escrita dizendo: “[...] lembra que tem um jeito que a gente escreve e um jeito que a gente fala. Vamos pensar como a gente vai deixar escrito aqui no nosso texto”. Com essa fala, ela mostra para as crianças que, na escrita, é preciso pressupor as necessidades de interpretação do leitor, que é importante imaginar um destinatário para conseguir guiar o texto em relação à utilização dos recursos linguísticos para que ele responda ao que é socialmente considerado um registro escrito.

Nesse caso, a professora enfatiza essa questão visto que Vicente sugere uma fala do narrador de maneira não coloquial. Ou seja, como não escrevemos exatamente como falamos, não seria possível escrever no texto a sugestão de Vicente (“*Que eles foram lá no quintalzinho lá...*”).

No entanto, essa discussão não se prolonga e Ester retoma a textualização. A estudante tinha sugerido anteriormente o verbo de dizer “retruca” para demonstrar que o personagem não apenas respondia à pergunta do estalajadeiro, mas o fazia com certa acusação. Como sua sugestão não foi a escolhida, Ester novamente tenta expressar o estado de ânimo de Malasartes ao responder por meio da fala do personagem e não mais através do verbo, quando traz a ideia: “*Ué, esse travesseiro não era mágico?*”.

A professora demonstra gostar da sugestão dada e repete a frase sugerida gesticulando com as mãos de modo a expressar dúvida quando diz “*Ué*”, o que, provavelmente, também ajuda a maioria das crianças associarem a pergunta a alguém que está provocando ou debochando de algo. Assim, Enzo verbaliza: “*Parece que ele tá desafiando!*”, mostrando o estado de ânimo do personagem que apareceria por meio da frase sugerida por Ester.

A discussão sobre a textualização continua e Enzo sugere um verbo de dizer para ser colocado após a fala do personagem:

Enzo: Daí coloca um travessão e “*Desafia Malasartes*”

Vários estudantes demonstram gostar da ideia de Enzo e começam a sugerir algumas variações do verbo, como “desafiou” e “desafiando”, mostrando novamente o envolvimento e interesse do grupo na escrita dos verbos de dizer.

*Então o dono da hospedagem exclamou:
-O que são essas pedras?
-Ué, o travesseiro não era mágico? - desafiou o louro.*

Em outro momento, Maria traz a ideia de que o dono estava estressado porque queria logo o dinheiro dele. A partir da sugestão do professor de intensificar o que o personagem estava sentindo, Caio e Ester trazem ideias que conversam com a sugestão de Maria, tentando evidenciar o estado de ânimo do personagem, sugerindo formas de escrever esse sentimento:

Maria: Mas o dono também tá estressado né, ele quer o dinheiro dele

Professora: Você acha que ele já tava “de saco cheio” de ficar ali ouvindo o Pedro falar? Ele já queria logo aquele dinheiro.

Professor: Dá pra gente escrever alguma coisa que intensifica isso que ele estava sentindo.

Professora: A gente pode escrever como ele está se sentindo né?

Caio: Ele queria logo o dinheiro dele

Ester: O dono já estava raivoso

Ester: O dono já estava com raiva

Enzo: Disse o dono impaciente

Além de propor um novo adjetivo para descrever o estado de ânimo do personagem, a sugestão de Enzo alcança outro recurso, que é a inserção da voz do narrador no discurso direto. A contribuição de Enzo denota que ele ouviu e considerou as sugestões anteriores de seus colegas,

e que conseguiu organizá-las e elaborar uma sugestão de escrita capaz de traduzir o sentimento que as crianças buscavam explicitar.

A professora, então, repete a sugestão de Enzo e devolve para a turma ao perguntar se eles concordam e acham adequado o adjetivo trazido por ele:

Professora: Impaciente é bom? Vocês acham que ele estava impaciente? É um jeito melhor do que dizer “*de saco cheio*”.

Além de retomar a ideia de Enzo, a professora novamente evidencia a necessidade de cuidar da diferenciação entre linguagem escrita e linguagem oral quando se trata da fala do narrador. Assim, afirma na sua fala que utilizar o adjetivo “impaciente” para dizer sobre o estado de ânimo do personagem é melhor do que dizer “de saco cheio”, expressão trazida por ela mesma após a sugestão inicial dada por Maria.

As crianças concordam e Caio complementa dizendo que Malasartes estava cansado de ficar conversando e queria o dinheiro dele logo. O professor, acompanhando a discussão, acrescenta no texto as sugestões das crianças, conforme o quadro abaixo:

*Então o dono da hospedagem exclamou:
-O que são essas pedras?
-Ué, o travesseiro não era mágico? - desafiou o louro.
-Era, mas o que tem de valioso nelas e como elas chegaram aqui?! - disse o dono impaciente.*

Em um momento seguinte da produção coletiva, é interessante perceber como a professora vai destacando, através de suas perguntas, quem está falando em cada caso. Esse questionamento incentiva as crianças a pensarem em uma questão central da escrita: o quê e como escrever o que cada um vai dizer muda, dependendo de quem está falando. Conforme o exemplo abaixo:

Professora: Como que eu falo a fala do narrador? Alguém pode ajudar? Quem mais tem alguma ideia? Disse...? Disse o dono como? Como que ele tava?

Além de pensar em como se escreve, a fala da professora traz um questionamento, com intencionalidade, para pensar sobre o estado de ânimo do personagem por meio da pergunta: *“Disse o dono como? Como que ele tava?”*.

A partir dessa provocação, as crianças começam a sugerir adjetivos que caracterizam o modo que o antagonista estava se sentindo ao falar com Malasartes e que poderiam ser utilizados como verbos de dizer no texto. A professora, então, faz intervenções por meio de perguntas que apenas retomam o que os alunos mesmo disseram, e eles trazem novas ideias:

Alunos juntos: Interessado/empolgado

Professora: Interessado ou empolgado?

Ian: Estressado

Enzo: Ansioso

A discussão sobre qual adjetivo escolher continua e as crianças começam a tentar textualizar, ou seja, expressar aquele sentimento por meio da própria fala do personagem:

Maria: Podia colocar tipo, sabe igual a Bolsa Amarela? [aluna faz referência ao livro de leitura compartilhada] Que a Raquel fala na mente dela pra falar que o dono falou *“será que é verdade mesmo?”*

Leonardo: Tipo ele pensou uma exclamação, ele falou primeiro na mente dele pra depois ele falar

Professora: Pensando com ele mesmo?

Professora: *“Essas pedras valem alguma coisa”* E aí como eu escreveria aqui? Natan, o que você pensou?

Natan: *“Será que vale mesmo?”*

Professora: Ah.. e será que isso não é desconfiado? Parece mais desconfiado...

Natan: Desconfiado... ele pensando na mente dele

Professora: Pensou desconfiado?

Alunos juntos: Isso, isso!

Professora: Então vai: *“Pensou desconfiado”* [professora dita e professor escreve no telão]... o dono?

Ian: Não seria *“falou”*?

Danilo: *“Pensou o dono desconfiado”*

Professor: Não entendi Ian, pode falar de novo?

Ian: Não seria *“falou”*?

Professora: É verdade, porque é uma fala. Falou. *“O dono falou desconfiado”*.

Até esse momento, eram as crianças que estavam trazendo o tema dos verbos de dizer para discussão e os professores estavam acolhendo e elaborando junto suas ideias. No entanto, com o decorrer da aula, foi a professora quem passou a questionar o grupo sobre a necessidade de explicitar o modo de dizer do dono da estalagem. As crianças estavam tão envolvidas com o assunto que rapidamente trouxeram muitas sugestões, inclusive com Maria e Leonardo produzindo uma intertextualidade com o livro que estavam lendo em sala na leitura compartilhada com o grupo.

Porém, as ideias das crianças não chegaram a uma proposta de textualização de verbo de dizer e foi a professora quem organizou as ideias do grupo, interpretou-as e devolveu para eles quando sugeriu a frase: *“Será que isso não é desconfiado?...Pensou desconfiado?”*. Nesse momento, a professora atua também como escritora, ajudando as crianças a elaborarem o texto e assim a escrita vai se construindo de forma colaborativa entre os professores e os alunos.

Depois de ver o texto projetado, Ian propõe uma mudança do verbo *“pensou”* para *“falou”*, já que o personagem não estava pensando e sim, em uma conversa com o antagonista, proposta que foi aceita imediatamente pela professora. O trecho do texto a seguir evidencia essa questão:

*Então o dono da hospedagem exclamou:
-O que são essas pedras?
-Ué, o travesseiro não era mágico? - desafiou o louro.
-Era, mas o que tem de valioso nelas e como elas chegaram aqui?! - disse o dono impaciente.
Malasartes diz com cara de anjo:
-Igual acontece com você, os anjos vieram conversar comigo através dos sonhos e me mandaram essas pedras de ouro não polidas.
-Essas pedras valem alguma coisa? — falou o dono desconfiado.*

Em seguida, a professora retoma o planejamento para organizar a estrutura narrativa e continuar a escrita do texto:

Professora: [...] E aí a gente tá no 3 agora: cada pedra realiza um desejo [aponta para o planejamento na lousa]. Agora o Pedro vai contar que as pedras realizam um desejo. Como a gente vai fazer isso? Vai Ian!

Ian: “Sim, cada pedra vale um desejo, mas o antigo dono das pedras tem que estar longe”.

Professora: [...] Como a gente faz pro dono ficar muito interessado nessas pedras? A gente vai falar só “sim, cada pedra realiza um desejo”? Vamos tentar deixar ele muito interessado nesse desejo? Fala Enzo!

A professora expressa para o grupo a intenção de Malasartes que está implícita quando o personagem afirma que cada pedra realiza um desejo. Então, Enzo parece compreender a sugestão da professora e traz uma nova ideia:

Enzo: Em vez de começar assim, o Pedro fala: “elas valem, valem muito”.

Professora: Hummm... “elas valem, valem muito!”. E se a gente colocar “os anjos me contaram...”. Se a gente colocar mais detalhes pra ele ficar muito interessado e dar muito valor para aquilo? Fala, Ma!

A professora acolhe a ideia de Enzo e faz outra intervenção atuando como uma pessoa experiente na linguagem escrita. No momento seguinte, Maria entra na discussão fazendo, novamente, uma intertextualidade com outra história dos contos de Malasartes:

Maria: Não tem no “A Árvore que dava dinheiro” [fazendo referência a um conto do Malasartes lido coletivamente em sala], uma parte que o Malasartes falou assim que a árvore era muito preciosa? Então ele podia falar isso...

Professora: Boa! Como a gente pode falar isso?

Maria: “Essas pedras são muito preciosas porque elas têm... cada uma delas realiza um desejo”.

Professor: Isso é uma fala do Pedro? [Maria acena que sim com a cabeça]

Ian: Aí depois fala “sussurrou Malasartes”.

Professora: Sussurrou! Olha, quando ele fala baixinho parece que é uma coisa muito preciosa. Ele tá falando baixinho, tipo, ninguém pode ouvir. Ele tá sussurrando, é um segredo. Boa! Então a gente pode colocar a ideia do Enzo e da Maria: “Valem, valem muito. Essas pedras são muito preciosas”... e o que você puxou da “Árvore que dava dinheiro”?

Maria: Que são valiosas e preciosas.

Professora: Valiosas e preciosas, né? “Valem, valem muito”... [professora repete para o professor que está escrevendo e projetando o texto] aí ponto de exclamação?

Ian, que tinha sido o primeiro a trazer uma ideia para a fala de Malasartes mas sem ainda pensar sobre o estado de ânimo do antagonista, aparece no final da discussão com uma sugestão de verbo de dizer que transmitiria a ideia de interesse na fala do personagem principal.

As intervenções da professora validam as sugestões dos estudantes e apoiam as escolhas do grupo nas expressões usadas no texto, como quando repete “Sussurrou!” e traduz e explicita para todos que o uso do verbo seria interessante para a narrativa da história. Nesse momento, há um diálogo de “escritor para escritor” presente nas interações, o que favorece a aprendizagem colaborativa, incentivando o

respeito às ideias dos colegas, a defesa de argumentos e a formulação de perguntas e explicações.

Assim, os estudantes continuam dando ideias para textualizar a escrita, finalizando com o verbo de dizer sugerido por Ian:

Então o dono da hospedagem exclamou:

-O que são essas pedras?

-Ué, o travesseiro não era mágico? - desafiou o louro.

-Era, mas o que tem de valioso nelas e como elas chegaram aqui? - disse o dono impaciente.

Malasartes diz com cara de anjo:

-Igual acontece com você, os anjos vieram conversar comigo através dos sonhos e me mandaram essas pedras de ouro não polidas.

-Essas pedras valem alguma coisa? — falou o dono desconfiado.

-Valem, valem muito! Os anjos me contaram que essas pedras são muito valiosas e preciosas e cada uma delas realiza um desejo. Mas com uma condição, para o desejo se realizar eu, que recebi as pedras dos anjos, preciso ficar longe delas — sussurrou Malasartes.

Uso da pontuação para expressar estado de ânimo do personagem

Em certo momento da produção coletiva, o grupo estava discutindo qual seria a melhor resposta do estalajadeiro ao pagamento de Malasartes, que oferecia pedras em troca dos serviços da estalagem. Depois de inúmeras sugestões dos colegas, Maria propõe que a resposta explicita de maneira mais direta o sentimento do estalajadeiro com o pagamento:

Professora: Então “Era, mas o que tem de valioso nela e como elas chegaram?”

Professor: Assim: “Como elas chegaram”? Só? Ou tem mais alguma coisa?

Vicente: E tem ponto de interrogação.

Professora: E como elas chegaram...? [professora sinaliza com as mãos como se houvesse uma continuidade]

Ester: Na linha de baixo tem travessão.

Professora: É uma pergunta, Vicente? Mas chegaram, chegaram o que, gente? Chegaram onde?

Vicente: Eu acho, mas como elas chegaram?

Vanessa: *“Aqui no bar”*

Professora: *“Chegaram aqui”*? Fala Maria sua ideia!

Maria: *“Tá, mas e daí, o que tem a ver?”*

A sugestão de Maria mostra que a aluna estava preocupada em evidenciar o ânimo do personagem na construção da história. Em um primeiro momento, a professora não compreende a intenção por trás da sugestão da aluna e discorda. Até o momento, o texto estava sendo escrito com a sugestão de Vicente em que o dono da hospedagem questionava como as pedras tinham chegado ali:

Então o dono da hospedagem exclamou:

-O que são essas pedras?

-Ué, o travesseiro não era mágico? - desafiou o louro.

-Era, mas o que tem de valioso nelas e como elas chegaram aqui?

A professora então, contrapõe a ideia de Maria citando parte do texto que vinha sendo construído pelo grupo:

Professora: Tá. O que você acha que num conto é melhor a gente escrever? *“Era, mas o que tem de valioso nelas e como elas chegaram?”* Ou, *“e daí, o que tem a ver?”* O que você acha? O que tem mais a ver com um conto?

Com essa pergunta a professora fez com que a aluna percebesse que sua sugestão não combinava com a linguagem usada no conto. Essa intenção de problematizar a adequação da linguagem ao conto aparece em outros momentos, contribuindo para que o grupo distinguisse a

linguagem oral da escrita, além de favorecer a produção de um texto bem escrito.

Maria demonstrou concordar com o questionamento da professora por meio de um sorriso e retomou sua ideia trazendo um argumento de um trecho já analisado anteriormente:

Maria: Mas o dono também já deve tá estressado né, ele já quer o dinheiro dele

Ao enfatizar o estresse do estalajadeiro, a aluna sugere que seria preciso explicitar o sentimento no texto, porém ainda não consegue deixar sua ideia clara para o grupo. Então a professora, que dessa vez parece compreender a intenção da aluna, valida sua afirmação, pois identifica que a frase sugerida por Maria trazia um personagem cansado e/ou impaciente com a situação:

Professora: Você acha que ele já tava de saco cheio de ficar ali ouvindo o Pedro falar? Ele já queria logo aquele dinheiro?

A professora reinterpreta para o grupo a relação entre os personagens que a aluna tentava evidenciar e, apesar de a pergunta ser direcionada à Maria, convoca o restante do grupo a pensar a respeito e participar da discussão.

Logo em seguida, o professor nomeia o que está sendo discutido: a necessidade de intensificar a descrição do estado de ânimo do personagem e a professora então, concorda:

Professor: Dá pra gente escrever alguma coisa que intensifique isso que ele estava sentindo.

Professora: E a gente pode até escrever como ele estava se sentindo, né?

É provável que essa intervenção tenha culminado de maneira direta na sugestão do uso do ponto de exclamação que aparecerá adiante. A partir da provocação dos dois

professores, as crianças discutem e elaboram entre si e por fim Enzo retoma, organiza as ideias dos colegas e sugere:

Enzo: *“Disse o dono impaciente”*

Logo depois da sugestão de Enzo, as crianças retornam à fala do personagem e pedem o uso do ponto de exclamação. A professora, então, pergunta onde colocar o sinal, porém faz isso já apontando para o final da fala do personagem, e Maria confirma sua sugestão. No entanto, Caio discorda e sugere colocar o sinal no final da fala do narrador:

Caio: Não, depois dali ó, do impaciente. *“Disse o dono impaciente”*

A fim de resolver o impasse, a professora devolve a questão para o grupo em forma de pergunta com a intenção de fazer as crianças considerarem a situação em que estão escrevendo:

Professora: Quem que está dizendo essa fala? *“Disse o dono impaciente?”*

Professora: O narrador tá impaciente?

Alunos juntos: Não!

Professora: Eu preciso pôr um ponto de exclamação? Ele tá falando impaciente?

Alunos juntos: Não!

A partir das respostas das crianças, a professora relê o que foi escrito e Enzo que, novamente, faz o movimento de retomar e organizar as ideias trazidas pelos colegas e pela professora e sugere que a exclamação fique junto com a interrogação na frase: *“Era. Mas o que tem de valioso nelas e como elas chegaram aqui?!”*

Enzo: Eu acho que tem que colocar exclamação junto com essa interrogação.

Maria: Eu também tava falando a mesma coisa.

A partir da fala de Maria, é possível perceber que desde a primeira vez que ela sugeriu o uso da exclamação, estava pensando em demonstrar, através da fala do personagem, o sentimento de raiva e impaciência do estalajadeiro.

Após a intervenção da professora e discussão do local de inserção do ponto, ela relê o que foi escrito, interpretando através da entonação, da expressão facial e da postura corporal a intensificação do estado de ânimo do personagem trazido pelos sinais de exclamação e interrogação.

A discussão caminha com a sugestão da escrita de outro parágrafo. No entanto, como as outras crianças aceitaram a proposta e não seguiram discutindo esta questão, não sabemos até que ponto todas as crianças haviam entendido esse uso conjunto dos sinais de interrogação e exclamação para denotar impaciência.

Para concluir, é essencial revisitar a sugestão do professor, feita no início da discussão:

Professor: Dá pra gente escrever alguma coisa que intensifica isso que ele estava sentindo.

É notável que essa intervenção gerou inúmeros desdobramentos. Ao analisá-la é possível pressupor que o uso da palavra “intensifica” pode ter motivado as crianças a sugerirem o ponto de exclamação como recurso para ilustrar o sentimento do estalajadeiro. Apesar de outros temas terem permeado a discussão, a contribuição do professor, seguida pelo endosso da professora, nomeou para o grupo o problema que estava instaurado, instigando as crianças a produzir um texto para ser interpretado, ou seja, buscarem soluções capazes de transmitir para o leitor a intenção que possuíam enquanto escritores.

Recursos lexicais como forma de expressar o estado de ânimo do personagem

Embora não tenha havido tantas outras discussões relacionadas ao léxico durante a produção coletiva quanto às relacionadas aos verbos de dizer e a pontuação, seleciona-se essa passagem pois encontra-se dentro do mesmo tema e indica uma interessante possibilidade de discussão sobre as formas de expressão dos estados de ânimo dos personagens.

A escrita de um conto permite que as crianças brinquem com a linguagem e se apropriem de recursos estéticos, podendo assim dar vida aos personagens através das escolhas lexicais, ou seja, podendo escolher expressões apropriadas ao texto dentre o conjunto de palavras oferecidos pela nossa língua.

De acordo com Kaufman e Rodriguez (1995), para construir um bom conto é preciso, além da consistência da estrutura narrativa, se preocupar também com a dimensão estética. Isto é, empregar recursos da linguagem literária com liberdade e originalidade para criar beleza, se preocupando mais com “como se diz” do que com “o que se diz”, sem deixar de lado a coerência da narrativa.

Nesse sentido, Marín afirma que:

Quem escreve, enquanto está escrevendo, interroga-se e decide entre diferentes combinações possíveis de palavras para comunicar uma ideia, considerando as disponibilidades lexicais em relação à competência linguística do escritor e aos procedimentos de coesão lexical (Marín, 2013, p. 286, **tradução nossa**).

A cena analisada a seguir nos mostra um caso em que uma criança está refletindo sobre a narrativa e fazendo escolhas lexicais adequadas ao tema, ao leitor e às intenções do autor:

Professora: Vai, agora é a hora que ele vai enrolar o dono... que ele vai dizer da onde que vieram essas pedras. Só lorota.. vai Fê!

Felipe: Lembra que o dono fez uma cara no começo da história?

Professora: Uma cara?

Felipe: É que.. [outro aluno interrompe a fala]

Professora: Cara de anjo ele fazia...

Felipe: É, ele usou a carinha de anjo

Professora: Ele usou a cara do dono pra responder.. legal! Legal! Você quer já escrever agora? *“Malasartes diz com cara de anjo”*? [aluno responde balançando a cabeça afirmativamente]

Então o dono da hospedagem exclamou:

-O que são essas pedras?

-Ué, o travesseiro não era mágico? - desafiou o louro.

-Era, mas o que tem de valioso nelas e como elas chegaram aqui?! - disse o dono impaciente.

Malasartes diz com cara de anjo:

Ao sugerir usar a expressão “carinha de anjo” novamente, Felipe mostra que entende que o personagem está fingindo, tentando enganar o antagonista se passando por alguém bondoso. Mas nesse caso, ocultando o que realmente pensa, se propondo a enganar o estalajadeiro.

Felipe poderia ter utilizado diferentes expressões para demonstrar o estado de ânimo do personagem ao se mostrar bondoso para enganar o antagonista, porém se apropriou de uma expressão própria dos contos protagonizados por Malasartes. É a essa liberdade e originalidade para criar beleza na literatura a que Kaufman se refere.

Considerações finais

Tendo em vista as análises de cenas da aula de escrita coletiva consideradas neste artigo, destacam-se as estratégias discursivas utilizadas pelas crianças para

expressar o estado de ânimo e as características dos personagens, seja por meio dos verbos de dizer, uso da pontuação ou das seleções lexicais.

Ao longo das análises foi possível perceber como os estudantes fizeram um uso variado e sofisticado dos recursos linguísticos, além de terem se preocupado com recursos estéticos para comunicar a subjetividade dos personagens, e assim, seduzir o leitor. É dessa maneira que, segundo Kaufman e Rodriguez (2008), o trabalho das crianças de construir e reconstruir o texto reverbera positivamente nas reflexões do grupo acerca da estrutura do texto e de suas estratégias relacionadas ao discurso.

É interessante perceber que essa construção do texto se dá de forma colaborativa entre os professores e os estudantes, se estruturando como uma característica geral de toda a aula de escrita coletiva. É por meio das intervenções que a professora maneja, traduz e acolhe as sugestões das crianças, colocando os problemas através de questionamentos para todos do grupo.

Assim, as intervenções da docente tomam diferentes sentidos: às vezes induzem a uma resposta; às vezes mostram que é imprescindível pensar bem no que vai ser escrito; em outros momentos objetam as propostas das crianças, revelando contradições que não haviam sido percebidas e mostrando caminhos possíveis de soluções quando eles não surgem espontaneamente das crianças.

Ao longo das cenas analisadas é possível perceber que, em certos momentos, as crianças interagem entre si e os professores não intervêm com questionamentos, apenas deixam as discussões acontecerem, o que, numa situação como essa, pode gerar, entre outras das consequências, uma troca de ideias entre os estudantes, estimulando-os a pensarem juntos sem a interferência de um adulto. O resultado desta prática, muitas vezes, é ver o grupo trazendo sugestões que se complementam e a participação mais ativa de crianças que não costumam estar presentes nas discussões.

A preocupação com a diferenciação entre linguagem oral e linguagem escrita foi outro aspecto que permeou grande parte das discussões. O processo de escrita das sugestões das crianças, a leitura do processo textual e a revisão do que não foi bem escrito desempenhou um papel importante e assim possibilitou que as crianças compreendessem que o narrador sempre utiliza a linguagem escrita, mesmo que os personagens estejam falando em linguagem coloquial. Além disso, no decorrer da escrita do texto, a professora também participou fazendo sugestões, atuando como uma pessoa experiente em relação à linguagem escrita.

Assim, o trabalho que foi apresentado neste artigo demonstra a importância da produção por meio da professora como uma ferramenta que proporciona às crianças assumirem o papel de escritoras, discutindo, defendendo ideias e tomando decisões coletivas, ao mesmo tempo em que a professora atua como referência de uma escritora experiente. Nesse sentido, Kaufman e Rodríguez (2008) concordam que a intervenção docente precisa ajudar a refletir sobre os erros e dar luz às descobertas dos alunos.

Ao dar voz às crianças, acolher suas sugestões e devolver boas perguntas, os professores oportunizaram um espaço de discussão e troca de conhecimentos que permeou todo o processo de escrita coletiva. As intervenções e escolhas feitas pelos professores para que os estudantes reflitam e construam juntos o texto, atuem como escritores e vejam e revejam os bons modelos são essenciais para que possam se apropriar deles e para que se sintam cada vez mais seguros e capazes de criar.

Referências Bibliográficas

KAUFMAN, Ana María. et al. *El desafío de evaluar...procesos de lectura y escritura: una propuesta para primer ciclo* - 1a ed. 4a reimp. - Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2013.

KAUFMAN, Ana María; RODRIGUEZ, María Elena. *Escola, leitura e produção de textos* - Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KAUFMAN, Ana María; RODRIGUEZ, María Elena. *La calidad de las escrituras infantiles: cuentos y resúmenes: ortografía y gramática* - 1a ed. - Buenos Aires: Santillana, 2008.

MARÍN, Marta. *Linguística y enseñanza de la lengua*. - 2a ed. 3a reimp. - Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2013.

PESSÔA, Augusto. *Malasartes, História de um camarada chamado Pedro*. - São Paulo: Rocco, 2007.

RODRIGUES, Tânia Maria Bezerra. *Jornalismo e literatura - os protagonistas do discurso pelos verbos dicendi*. Tese de Doutorado. Niterói: UFF, 2005.

VIEGAS, Ilana S.R.; *Os verbos dicendi na construção de personagens da literatura brasileira*. SOLETRAS – Revista do departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores, UERJ - Rio de Janeiro, n. 16, p. 118-129, suplemento jul./dez., 2008. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/5016>. Acesso em 29.08.2024

Luisa Rangel Borin

Luísa Rangel Borin é formada em Pedagogia pelo Instituto de Educação Singularidades de São Paulo e graduada em Administração pela Universidade Mackenzie. Possui pós-graduação em Alfabetização pelo Instituto Vera Cruz e é pós-graduanda em Psicanálise com Crianças pelo Instituto ESPE. Atua há 10 anos na área da educação, atualmente como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental no ateliescola acaia. Participa da investigação didática sobre produção textual pelo Centro de Estudos e Pesquisas Acaia e é co-fundadora do Coletivo Pipa, realizando oficinas e reforço escolar com crianças de ocupações por moradia do centro de São Paulo.

E-mail: luisa.rborin@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1457247925496568>

Anexo I: Planejamento coletivo dos episódios

- Planejamento coletivo
- Dormiu no travesseiro mágico e foi abençoado
- Anjos mandaram pedras de ouro
- Cada pedra realiza um desejo
- Condição de ficar longe
- Povo tentava ouvir a conversa
- Pede um cavalo
- Dono fica interessado e entrega o cavalo
- Encontra a charrete

Anexo II: Produção coletiva

Então o dono da hospedagem exclamou:

- O que são essas pedras?

- Ué, o travesseiro não era mágico? - desafiou o louro.

- Era, mas o que tem de valioso nelas e como elas chegaram aqui? - disse o dono impaciente.

Malasartes diz com cara de anjo:

- Igual acontece com você, os anjo vieram conversar comigo através dos sonhos e me mandaram essas pedra de ouro não polidas.

- Essas pedras valem alguma coisa? - falou o dono desconfiado.

- Valem, valem muito! Os anjos me contaram que essas pedras são muito valiosas e preciosas e cada uma delas realiza um desejo. Mas com uma condição, para o desejo se realizar eu, que recebi as pedras dos anjos, preciso ficar longe delas - sussurrou Malasartes.

Enquanto acontecia o assunto, o povo do lugar espichava o ouvido, tentando ouvir a conversa entre o Amarelo e o Louro. O dono da estalagem já estava louco para fazer o seu primeiro desejo e Malasartes faz um pedido para ele:

- Ô amigo! Você consegue me emprestar um cavalo para eu me afastar o mais rápido possível para você ter o seu desejo concedido?

Naquele momento, o louro já estava desesperado e com medo de perder seus empregados. Não teve outra alternativa a não ser dar o cavalo para Pedro.

Malasartes então, monta o cavalo e o povo do lugar fica espantado com a cena. No meio do caminho, Pedro encontra o homem da charrete e agradece por ter mostrado a estalagem maravilhosa a ele.

Essa história acabou

Mas outra vai começar

Qual é a arte boa

Qual é a arte má

Que Pedro é Malasartes

Isto ninguém vai negar

Intervenções docentes e suas implicações em uma situação de produção coletiva

*Mariana da Silva Souza
Gabriel Garcia Carvalho*

A produção de texto coletivo faz parte do cotidiano de inúmeras salas de aulas, nos diferentes ciclos da escolaridade. Essa prática proporciona uma situação de escrita por meio da professora¹, que por sua vez se configura como uma das quatro situações didáticas fundamentais², que, quando articuladas, fazem com que as crianças avancem em suas práticas de leitura e de escrita. Ao tomar como premissa a ideia de que para aprender a ler e a escrever, é preciso ler e escrever, a escrita por meio da professora se destaca como uma situação didática potente, capaz de proporcionar o contato contextualizado e reflexivo com a linguagem escrita.

Em uma proposta de produção de texto coletiva, as crianças assumem o papel de escritoras, se aproximando de uma situação real de escrita, na qual precisam tomar decisões, discutir e defender suas ideias. Simultaneamente, a professora, atua como referência de escritora experiente, planejando situações em que as crianças se apropriam de práticas de escrita.

No entanto, a escrita coletiva traz inúmeros desafios para a professora: fazer com que uma parcela significativa da

¹ Convencionamos o uso do termo professora como forma preferencial. Essa escolha busca valorizar a expressiva participação das mulheres na educação básica brasileira.

² Para abordar e articular diferentes aspectos do objeto de ensino, quatro situações didáticas fundamentais constituem a coluna vertebral do nosso projeto de ensino: leitura e escrita através da/do docente; leitura e escrita das/dos estudantes por si mesmos. Cada uma delas possui propósitos didáticos específicos e se potencializam quando articuladas, porque permitem que a reflexão sobre o sistema de escrita aconteça no âmbito das práticas de linguagem. (Rede Latino-Americana de Alfabetização, 2023).

turma participe, contribuindo com ideias, considerando as ideias dos colegas, argumentando em defesa de suas próprias e, sobretudo, estabelecendo consensos, o que muitas vezes significa ceder a outros pontos de vista. Diante da complexidade desta prática, este artigo propõe algumas reflexões, tomando como material de análise uma situação de produção coletiva realizada no 5º ano do ensino fundamental, durante um projeto de Práticas de Linguagem, que trabalhou com contos de artimanha a partir de histórias de Pedro Malasartes. Como objeto central de análise estão os encaminhamentos e intervenções das professoras para garantir, entre outros aspectos, a coerência textual, conceitos que Araújo define como,

[...] um espaço de contrato entre os usuários da língua. Nesse caso, especificamente, entre o escritor e seu leitor. Nesse espaço, o autor propõe um determinado assunto a explorar. Normalmente, o percurso trilhado inicia-se com as informações partilhadas entre ambos, às quais se apresentam novos dados. Esse percurso de produção de texto fecha, entre outras, duas propriedades fundamentais: os aspectos de coerência e os aspectos de coesão. Os primeiros estão ligados à estrutura macroestrutural do texto; os outros dizem respeito à organização microestrutural. Enquanto a coerência visa manter a referência do texto sem contradições, a coesão atualiza recursos morfológicos, na manifestação linear do texto. Coesão e coerência textuais são dois padrões de textualidade que têm recebido bastante atenção nos estudos linguísticos ligados à produção (processamento) de texto". (Araújo, 2000, p.30).

As análises das aulas, o mapeamento e a classificação das intervenções das professoras e das participações das crianças durante as aulas de produção coletiva evidenciaram quatro aspectos principais, que contribuíram com a construção e manutenção da coesão e da coerência textual e que serão apresentados e discutidos ao longo deste artigo. São eles: o planejamento docente e sua intencionalidade; a retomada individual e coletiva do planejamento elaborado

pelas crianças como maneira de recontextualizar a proposta; a leitura e revisão processual; e a consulta ao planejamento.

Como foi dito anteriormente, a produção coletiva envolve inúmeros fatores, que conferem à proposta uma grande complexidade. Diante deste fato, o planejamento docente tem sua relevância redobrada e precisa ser constantemente revisitado, para antecipar a maior quantidade possível de desafios e oferecer para as crianças as ferramentas necessárias para solucioná-los. Um planejamento devidamente estruturado também é capaz de oferecer aos docentes uma compreensão mais ampla do objetivo da proposta. Não se trata de desenvolver um passo a passo, rígido e inalterável, até porque seria impossível prever tudo o que se passa em uma aula, principalmente quando se considera, de fato, as contribuições das crianças; mas sim promover uma consonância entre objetivos e intencionalidade, pois as ações conscientes das docentes, diante das contribuições das crianças, podem ser capazes de regular a escolha das intervenções, mesmo em momentos de tensão. E é por estes motivos que o planejamento docente será um dos focos de análise deste artigo.

Também serão analisadas a retomada dos materiais no momento que antecede o início da escrita - como meio de oferecer um ponto de partida em comum para o grupo -, a revisão processual e a constante retomada do planejamento dos episódios, elaborado coletivamente pelo grupo. A retomada se configura como uma recontextualização da proposta para as crianças, um retorno ao enunciado, oferecendo um olhar global para o desafio que se anuncia, reconectando o grupo com o desafio proposto e estabelecendo-o como um objetivo em comum. Enquanto que a revisão processual, e a retomada do planejamento produzido coletivamente se configuram como procedimentos escritores potentes que contribuem de forma significativa para o desenvolvimento de uma narrativa coerente. Em conjunto ou de maneira independente, estes procedimentos guiam importantes decisões para lidar com os inúmeros

desafios que se sobrepõem. E, ainda que o planejamento para a escrita de um texto não seja capaz de oferecer todo o necessário para a produção de uma narrativa, esse material se constitui como uma base comum, para o qual se pode voltar quantas vezes for necessário.

Contextualizando a proposta: escrita coletiva para o final de um conto de Pedro Malasartes

Os fragmentos de transcrições apresentados a seguir foram retirados de uma sequência de duas aulas de produção de escrita coletiva, realizadas em 2023 com o 5º ano do ateliescola acaia. A turma era composta por 21 crianças, uma professora e um professor.

A etapa de produção de escrita coletiva foi antecedida por inúmeras leituras, realizadas tanto pelas crianças como pelas professoras. Ao longo das leituras, as crianças ampliaram seu repertório sobre o gênero a partir de discussões e análises do protagonista, suas motivações, seus antagonistas, dos cenários, da construção da enganação ao longo do texto e dos recursos linguísticos e literários empregados nos diversos textos lidos.

A etapa de produção coletiva foi composta por 5 aulas, sendo uma aula de leitura e compreensão de parte do texto original *Sonhando com os anjos*, de Augusto Pessoa, do qual foi retirado o desfecho, portanto era desconhecido pelas crianças, uma aula de elaboração de ideias (anexo I) e planejamento de episódios (anexo II) para o desfecho do texto e duas aulas de escrita coletiva.

É importante salientar que o texto, por si só, trazia um grande desafio, diferente do que se encontrava nos demais contos lidos. Neste texto o antagonista não era de fato enganado, mas enfrentava um dilema, no qual precisava escolher entre ser publicamente desmascarado ou fingir acreditar na história do protagonista. Por se tratar de uma produção coletiva, a equipe docente considerou esse um desafio pertinente, ainda que pudesse demandar mais apoio.

Vale, sobretudo, destacar a importância de discutir este desafio, para que a equipe compreendesse a complexidade do texto e buscasse maneiras de garantir as condições didáticas necessárias.

Depois da leitura e discussão coletiva de parte do conto, as crianças elaboraram uma ideia para o final e planejaram uma lista de episódios. Perante o desafio que o texto anunciava, a dupla de docentes optou por uma produção coletiva mais direcionada e com mais apoio, desde o momento da leitura - em que as intervenções tinham como foco a construção da enganação, que por sua vez era essencial para garantir a estrutura narrativa do texto - até o planejamento e a escrita coletiva, que, em grande parte do tempo, teve como foco o ritmo e o desencadeamento das ações que constituíram a trama narrativa.

Planejamento e intencionalidade docente como base da proposta

Os desafios relacionados a uma situação de produção de texto coletiva não envolvem apenas as crianças, mas também as professoras. Enquanto as crianças precisam propor e considerar as ideias dos colegas, a professora ocupa um importante lugar de mediação. Segundo Vygotsky,

Do ponto de vista psicológico, o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando. Ainda que o professor seja impotente quanto à sua influência direta sobre o aluno, é onipotente em sua influência indireta, através do meio social. O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca. (Vigotski, 2003, p. 76).

Por tanto, cabe à docente compreender, de maneira profunda, o objetivo da proposta, que, por sua vez, servirá como base para o seu planejamento e orientará as intervenções. É por isso que este planejamento precisa estar

firmemente ancorado nos objetivos de ensino que orientarão as diferentes intervenções. Como dito anteriormente, por fazer parte de uma investigação didática, os encaminhamentos para esta situação de escrita coletiva, tal qual o projeto da qual faz parte, tiveram um contexto de planejamento privilegiado, no qual os materiais, propostas e intervenções foram amplamente discutidos pela equipe de professoras que encaminharam as propostas, em parceria com a coordenação e outras integrantes da investigação.

Ao apresentar às crianças os contos de artimanha, para além de proporcionar o contato contextualizado e reflexivo com a linguagem escrita, o projeto tinha como objetivo central produzir uma narrativa, em que a enganação se construía e se revelava de maneira progressiva para quem lê. Para tanto, seria necessário empregar diversos recursos linguísticos e literários, bem como diferentes procedimentos escritores, capazes de garantir a coerência textual e a construção progressiva da mentira, que não poderia ser revelada de pronto. Em relação ao trabalho com contos na escola, Kaufman e Rodríguez (2001) afirmam:

Ao escreverem contos, também se apropriam das características temáticas, estruturais e retóricas da história literária. Poderíamos, então, dizer que aprendem a construir narrativas literárias. (Kaufman; Rodriguez, 2001, p. 2; tradução nossa).

No decorrer das análises da escrita coletiva, foi possível perceber uma compreensão sólida dos objetivos gerais de ensino do projeto, assim como dos objetivos específicos de cada proposta, e o impacto desta compreensão nas decisões docentes, que denotavam a existência de um planejamento consistente. Essa apropriação dos objetivos por parte das docentes ganha evidência quando a dupla de professores inicia a aula de escrita coletiva informando às crianças que interveio no planejamento coletivo dos episódios, elaborado pela turma na aula anterior (anexo III), destacando, através

de um recuo, os acontecimentos que narram o sonho de Pedro Malasartes:

Professora: (...) *Eu coloquei aqui, mexi um pouquinho pro lado essa parte aqui* [professora aponta para o planejamento que é projetada para as crianças] *porque é a parte que ele conta do sonho, a gente vai precisar pensar como é que a gente escreve isso e deixa claro para a pessoa que vai ler que é um sonho.*

Planejamento coletivo dos episódios para a escrita do final

- Estalajadeiro fala que não quer pedras e que Pedro só sai quando pagar.
- Pedro Malasartes conta seu sonho com os anjos:
 - anjos chamaram pela escada.
 - escada sobe para mina de ouro.
 - anjos entregam pedras.
 - Malasartes volta e anjos tocam harpas.
 - ao acordar, procura pedras embaixo do travesseiro.
- Estalajadeiro fala que é mentira [...]

Trecho do planejamento coletivo dos episódios, escrito coletivamente pelas crianças na aula anterior. (Anexo II).

Essa intervenção alerta às crianças para o possível desafio que uma narrativa dentro da narrativa poderia trazer, visto que o protagonista teria que narrar para o seu antagonista o sonho que supostamente teve. A decisão de intervir na produção coletiva, sem o aval das crianças, foi reflexo de um olhar atento e analítico da dupla de docentes para o planejamento coletivo dos episódios. Independente da potencialidade da intervenção, surge a pergunta: seria esse de fato um desafio para a escrita? E ainda que fosse e gerasse algum tipo de complicação para o texto, não poderia ser resolvido na etapa de revisão? É apropriado supor que as crianças teriam condições de resolver possíveis incoerências sem a intervenção da professora, que antecipa o problema. Mas, considerando o desafio da escrita e a complexidade do

texto escolhido, é possível interpretar essa intervenção como uma decisão consciente, que teve como intenção contribuir com o sentido do texto e, ainda que esse fosse um desafio potente para a discussão, a dupla de docentes escolheu, de maneira intencional, oferecer este apoio, consciente também dos outros desafios que se apresentariam.

A organização espacial para a proposta também não foi feita ao acaso. A sala estava organizada em formato de assembleia, em dois semicírculos, em frente à tela na qual o texto era projetado, favorecendo as interações entre as crianças. A professora que encaminhou a proposta sentou-se, com o computador no qual o texto foi digitado, perto do grupo, compondo o semicírculo e, ainda que seu lugar de escritora mais experiente fosse inquestionável, sua posição junto ao grupo evidenciava a intenção de compartilhar a responsabilidade pela produção. A escolha desse lugar também facilita a interação da professora com as crianças, diminuindo as chances de dispersão e facilitando a circulação da palavra e das ideias. Já o segundo professor circulava pela sala acompanhando atentamente a escrita e fazendo também intervenções que conversavam diretamente com as intervenções da outra professora. Todas essas decisões contribuíram para o engajamento do grupo na proposta e favoreceram interações que, em inúmeros momentos, se sustentaram apenas entre as crianças, sem a necessidade de interlocução direta com a professora.

Para além da disposição do espaço, as crianças tinham em mãos o trecho do texto original - que já haviam lido coletivamente e relido antes da aula começar -, o planejamento que foi feito coletivamente e uma folha pautada em branco, para que pudessem registrar possíveis ideias. Ao longo de toda aula, é possível ver como esses materiais têm como efeito uma maior conexão das crianças com a proposta, já que podiam consultar o planejamento e registrar ideias com autonomia. Isso oferece para o trabalho coletivo uma esfera individual, ampliando as maneiras de atuação das crianças durante a proposta.

Recontextualizando a proposta para o grupo: o papel da retomada do enunciado como meio de oferecer um ponto de partida em comum

Ao propor uma escrita coletiva, convida-se um grupo de crianças a pôr em jogo diferentes ideias e diferentes maneiras de materializá-las através de uma produção textual. Como o trabalho acontece em diferentes momentos, é importante recontextualizar a proposta para que todas se situem de forma semelhante e para incluir aquelas que, por algum motivo, não se engajaram antes. Essa retomada coletiva do enunciado tem como intenção oferecer um olhar mais amplo para o desafio que se anuncia, estabelecendo um ponto de partida em comum para o grupo. Logo, para compreender de maneira mais profunda as decisões da dupla docente ao longo desta produção coletiva, é importante analisar, como um aspecto à parte, esse movimento de retomada que aconteceu no início da aula.

Para que se preparassem para a escrita coletiva, a professora pediu que as crianças, individualmente, fizessem a leitura de parte do conto original. Vale ressaltar que não leram, não conheciam e em nenhum momento tiveram acesso ao desfecho do conto. A consigna para planejar um final para a história foi a seguinte:

“Após ler o conto de Pedro Malasartes, no qual um estalajadeiro de uma pousada tenta enganá-lo, cobrando valores absurdos pelos serviços da estalagem, escreva um final onde o estalajadeiro aceitará como pagamento as Pedras oferecidas pelo protagonista, Pedro Malasartes.”

Trecho retirado do planejamento da dupla de docentes

A professora também propôs que as crianças retomassem a ideia de desfecho (anexo II) e o planejamento coletivo dos episódios (anexo III), elaborados na aula anterior. Essa releitura favoreceu a recuperação de informações e discussões já realizadas, fornecendo

elementos para discutir e garantir a construção de uma sucessão de episódios coerente. Considerando que o objetivo principal da escrita coletiva era assegurar a coerência da narrativa e sua articulação com o restante do texto, a retomada dos registros foi uma estratégia central.

É também através desta intervenção que a professora novamente compartilha com as crianças a responsabilidade pela escrita do texto, pois, ao reservar um tempo para que as crianças revisitassem os materiais, acentuava a importância de levar em consideração o que já haviam lido e o que foi planejado.

A professora inicia a aula recuperando essa leitura:

Professora: *Bom, gente, vocês usaram essa meia horinha que vocês tiveram pós almoço para reler o conto do Pedro Malasartes[...] a gente precisou rever a ideia que a gente teve pro planejamento, de como terminar essa história. E de como Malasartes ia fazer para conseguir enganar o personagem.*

Como as crianças já haviam retomado o texto, a professora retomou apenas a frase final do texto original, para que começassem a pensar numa continuação coerente.

Professora: *[...] Então só pra gente retomar o que a gente escreveu. O texto termina...o texto original que a gente leu, termina na parte que o estalajadeiro fala “cadê meu pagamento?” e o Malasartes fala “tá aqui! disse o amarelo tirando do bolso seis pedrinhas e colocando em cima do balcão, uma do lado da outra” [a professora lê o conto original].*

Porém, antes de iniciar a escrita, a professora vê a necessidade de retomar com o grupo de estudantes o planejamento coletivo dos episódios. À medida que vai lendo, levanta perguntas e recorda aspectos que não são explicitados nos tópicos que descrevem a sucessão de episódios, mas que precisam ser considerados no momento da escrita.

Professora: *Ele procura as pedras e acha embaixo do travesseiro. Aí o estalajadeiro fala que é mentira o sonho, e o “Malasartes relembra que o estalajadeiro também sonha com os anjos”. “E o estalajadeiro aceita o pagamento”, por quê?*
Alunos juntos: *Para não ser desmascarado.*

Com essa pergunta, a professora retoma uma complexa inferência realizada pelo grupo, essencial para a elaboração do desenlace dos acontecimentos, que tem a ver com o grande desafio deste conto em questão: Malasartes não engana de fato o antagonista, como acontece em muitos dos contos lidos, mas o coloca diante de um impasse usando a mentira do próprio oponente, que precisa aceitar a justificativa de Malasartes para não ser desmascarado. Compreender isso não é fácil, porém é essencial para a coerência do conto, então, em muitos momentos, a professora evoca essa inferência de diferentes maneiras, por vezes informando, outras vezes trazendo perguntas.

Antes de começar a escrita do texto, a professora chama a atenção também para as características do gênero com a seguinte pergunta:

Professora: *O que vocês acham que não pode faltar pra gente perceber que é um conto do Malasartes? Tem alguma coisa que tem que aparecer aí do jeito que a gente for escrever, pra gente saber?*

Ana: *O sotaque!*

Professora: *O sotaque? Tá! Então vamos escrever isso pra gente não esquecer, que tem que aparecer...*

Ao retomar coletivamente aspectos que caracterizam os contos de Pedro Malasartes, o primeiro aspecto levantado é o que as crianças nomeiam como "sotaque", referindo-se, na verdade, às marcas de variação linguística (oralidade, regionalismos e desvios) na fala de Malasartes. Para Marcos Bagno,

O termo *variação* se aplica a uma característica das línguas humanas que faz parte de sua própria natureza: a

heterogeneidade. A palavra *língua* nos dá uma ilusão de uniformidade, de homogeneidade, que não corresponde aos fatos. Quando nos referimos ao *português*, ao *francês*, ao *chinês*, ao *árabe* etc., usamos um rótulo único para designar uma multiplicidade de modos de falar decorrente da multiplicidade das sociedades e das culturas em que as línguas são faladas. Cada um desses modos de falar recebe o nome de *variedade linguística*. Por isso, muitos autores definem *língua* como “um conjunto de variedades” e substituem a noção da língua como *um sistema* pela noção da língua como um *polissistema*, formado por essas múltiplas variedades. A *variação linguística* se manifesta desde o nível mais elevado e coletivo – quando comparamos, por exemplo, o português falado em dois países diferentes (Brasil e Angola) – até o nível mais baixo e individual, quando observamos o modo de falar de uma única pessoa, a tal ponto que é possível dizer que o número de “línguas” num país é o mesmo de habitantes de seu território. Entre esses dois níveis extremos, a variação é observada em diversos outros níveis: grandes regiões, estados, regiões dentro dos estados, classes sociais, faixas etárias, níveis de renda, graus de escolarização, profissões, acesso às tecnologias de informação, usos escritos e usos falados. (Bagno, 2013 p.11)

É importante refletir sobre esta variação linguística, pois esse foi um aspecto que chamou a atenção durante as análises dos contos lidos. No entanto, para além desta análise mais prática em relação ao uso das variações linguísticas como recurso literário capaz de convencer antagonistas e pessoas leitoras das origens modestas e, até, de uma suposta ingenuidade do protagonista, cabe também uma outra análise: a forte presença de regionalismos, desvios linguísticos e oralidades nos contos lidos, tornou-se foco de atenção em todo o projeto e foi bastante experimentada pelas crianças, não só na escrita coletiva, mas também nas produções individuais. É possível relacionar esse interesse ao contraponto que o emprego dessas variações gera em relação à norma considerada como culta da língua, exigida na maioria das produções escolares.

Sendo assim, a possibilidade de “*escrever errado*” ou ainda de “*escrever como se fala*”, como conceitualizam as crianças, pode ter contribuído também para uma maior conexão com os personagens. Essa conexão passa ainda pelo marcador de classe, visto que Malasartes, por sua origem humilde, protagoniza conflitos com antagonistas que representavam lugares de poder, logo seu triunfo proporciona um sentimento de justiça social. Ao registrar esse aspecto no planejamento coletivo e explicitar a importância deste recurso para a caracterização do protagonista, a professora avança na discussão:

Professora: [...] *Mais alguma coisa que vocês acham que precisa muito aparecer? Fala Cami*

Camila: *Tipo, o amarelo, Malasartes, Pedro...*

Professora: *Sinônimos para o nome Malasartes, aí a Cami já deu ideia: Pedro, o amarelo...*

Kauã: *Acho que tem que ter também, tipo, mostrar, meio que tipo assim, a enganação... ele vencendo.*

Professora: *Não sei se eu entendi...*

Kauã: *Mostrar, meio que, tipo assim, ele vencendo, enganando... O que eu acho, tá!*

Professora: *Mas o Pedro Malasartes fala isso nas histórias dele? Tipo “ah, você tentou me enganar, eu que te enganei...”*

Isaú: *Não, ele fica no sigilo.*

Professora: *No sigilo né (...).*

O comentário da professora faz com que o aluno elabore sua ideia de maneira mais consistente. Conforme o aluno vai explicando ela parece discordar, devolvendo a interpretação da sugestão de Kauã para o grupo em forma de pergunta.

A intervenção da professora possibilita que os estudantes tomem consciência de que a enganação nunca é explicitada pelo protagonista, mas sim construída e revelada ao longo do texto, como destaca Isaú. Então, a professora reinterpreta a sugestão de Kauã e devolve, em forma de pergunta, para o aluno.

Professora: (...) *Ka, será que você tá falando assim de deixar claro que teve uma enganação?*

Kauã: Sim.

Professora: *Mostrar ao longo do texto a enganação.*

Esse conjunto de intervenções iniciais vão instaurando a importância do planejamento como um apoio central para a escrita do texto, fundamental para que as crianças escrevam considerando a estrutura narrativa, quando pensam nos episódios nucleares e sua ordem. Além disso, as reflexões trazidas pela professora, acerca de outros aspectos que não estão no planejamento, mas que precisam ser considerados durante a escrita, também ajudam no processo de elaboração do texto. São elementos como a coesão textual, quando consideram o uso de sinônimos e outros recursos para evitar repetições, e como o emprego de recursos literários, tais quais as marcas de oralidade e a cadência da narrativa para convencer e prender a atenção da pessoa leitora.

Durante a escrita do texto, a professora e o grupo retomam essa discussão inicial para fundamentar decisões e levantar sugestões do que e, sobretudo, de como escrever.

Procedimentos escritores a favor da coerência: ler enquanto escreve e a retomada do planejamento dos episódios

Durante a escrita coletiva de um texto, inúmeros desafios se sobrepõem: novas ideias, diferentes daquelas acordadas coletivamente, a variedade ou a falta de sugestões de como escrever, a ordem ou a relevância dos acontecimentos que construirão a trama, entre outros desafios. Para lidar com estes desafios, o planejamento coletivo (anexo III) foi o principal instrumento de organização da aula, regularmente retomado pela professora e pelas crianças, atuando como importante material de apoio e servindo de base para diferentes decisões tomadas ao longo da produção.

É possível observar como o primeiro episódio do planejamento é o disparador das primeiras contribuições das crianças:

Professora: *E aí gente, qual o primeiro tópico do nosso planejamento?*

Alunos juntos *começam a ler ou a falar o primeiro episódio do planejamento coletivo.*

Leonardo: *Falar que ele não quer as pedras e que vai aceitar só quando o Pedro pagar.*

Professora: *Todo mundo leu o primeiro tópico do planejamento? “O estalajadeiro fala que não quer pedras e que Pedro só sai quando pagar”. Pensa aí um pouquinho, como a gente pode colocar? Ó, olha como parou. “Uma do lado da outra”. Vai ser parágrafo? Vai ser o quê? O que pode ser?*

Denise: *Ponto final, parágrafo, travessão.*

Professora: *Já vai ser fala do personagem?*

Alunos juntos: *Sim!*

A professora indica novamente onde está o planejamento e relê ela mesma o episódio. Essa intervenção tem como intenção fazer com que mais crianças acompanhem a discussão, combatendo uma certa inércia, muito frequente em situações de produção coletiva, onde alguns falam e outros escutam, muitas vezes pouco conectados com o que está se passando. Isso instaura um movimento no grupo, que passa a participar, ainda que seja através da leitura, da discussão coletiva.

A pergunta da professora também ressalta outra necessidade: além de pensar em *o que escrever*, é importante pensar em *como escrever*, e naquele momento o *como* envolve mais do que a escolha das palavras, mas a pontuação também. Ou seja, é preciso pensar no *como* e também pensar em *quem* está dizendo. Denise compreende isso e sugere o uso do travessão, a professora reinterpreta a sugestão de Denise para o grupo em forma de pergunta, relacionando o uso do travessão com a fala do personagem.

A discussão segue com as crianças pensando em como narrar aquele episódio:

Rafael: O estalajadeiro poderia falar assim “eu não quero pedras, eu só aceito dinheiro”

Denise: Ou ele poderia falar assim “você acha que eu tenho o quê na cabeça? Eu quero dinheiro e não pedras”

Ana: Calma, ele era uma pessoa sensata.

Professora: Será? Por que olha Ana... tem uma parte que fala assim...

Denise: Ele começa falando assim ó “gosto um...” ó, o cara que dá carona para o Malasartes até o lugar fala assim ó “é uma estalagem com muito conforto, metido a besta, o dono gosta um bocado de dinheiro” [aluna relê trecho inicial do conto original].

Professora: Aham, e antes tem uma parte lá no final do texto na página anterior que fala assim “o povo que estava por lá espichou o ouvido e foi aí que o homem louro mudou a cara, ficou sério e falou assim: espere aí, não é só uma comida e uma dormida, é uma comida receitada por anjo e dormida em travesseiro mágico” [professora relê trecho inicial do conto original], então assim, ele perdeu aquela cara angelical, ele ficou sério, né?

Isaú: Na hora que ele vai falar.

Victor: Ele podia falar, ele podia falar assim, ó “eu não sou um trouxa eu quero meu dinheiro”, aí é uma forma do estalajadeiro falar.

Sara: Acho que uma forma de colocar é “pedra não me serve, só aceita dinheiro”.

Professora: Aqui? Tudo junto aqui?

Denise: Ele podia falar que tipo “você acha que sou o quê?” Porque ele fica assim desprezando, o Pedro Malasartes, tipo ah “você é muito barateiro, você barateia seu trabalho”. Ele fica meio mostrando que ele tá meio desprezando, aí ele fala assim “você acha que não tenho miolos é?”

Professora: Ô Dé, deixa eu ver se eu tô entendendo o que você tá querendo dizer: você tá dizendo que a gente precisa mostrar pro leitor que o estalajadeiro fica indignado com o pagamento. Será que é isso que você está tentando dizer? Faz sentido?

Denise: *Porque se ele falar “eu não sou trouxa, quero meu dinheiro, pedras não me servem, eu quero meu dinheiro” não é uma coisa...*

Sara: *a gente não precisa colocar “eu quero meu dinheiro”*

Denise: *“você acha que sou o que?”*

Miguel: *ou “você acha que eu nasci ontem?”*

Denise: *é, “você acha que eu nasci ontem” é legal.*

Fernando: *Coloca interrogação e exclamação.*

Professora: *Ah! interrogação e exclamação, assim? “Pedras não me servem, eu quero meu dinheiro”.*

Fernando: *Pra mim quando tá assim é tipo aquelas perguntas retóricas.*

Denise: *Você pode falar assim no final “falou o estalajadeiro, gritando”.*

No trecho de transcrição acima, a forma como a discussão flui entre as crianças se destaca, pois é possível perceber a maneira como vão considerando as contribuições dos colegas para elaborar as suas. Essa ação demonstra como alguns procedimentos estão instaurados no grupo, pois indicam que certas formas de proceder durante a produção coletiva foram assumidas pelas crianças como práticas habituais. Quando Denise lê e quando a professora lê, é possível ver outras crianças buscando os trechos em seus textos, ou seja, fazendo elas também a leitura, pois compreendem que a justificativa para o que Denise dizia estará no texto. Ao indicar o trecho, fazer a leitura e interpretar para o grupo, dizendo que o antagonista “*perde a cara angelical*”, a professora valida, enfatiza e torna coletiva a intenção de Denise.

Esse pequeno trecho esconde uma complexa elaboração, pois, referenciada pela fala de um personagem que caracteriza de maneira indireta o antagonista, a aluna apresenta argumentos para sua sugestão. Essa conexão entre o que foi dito no início do texto e o que se está escrevendo contribui com a construção do personagem, conferindo-lhe também consistência.

Em seguida é possível ver como muitas crianças compreendem e se apropriam da intenção de Denise, pois

todas as contribuições tomam esse tom ríspido, explicitado na sugestão de Fernando, que indica o uso de exclamação e interrogação para a construção de uma pergunta retórica. Ainda implicada em evidenciar os sentimentos do antagonista, Denise sugere o uso do verbo 'gritou' para enunciar a fala do personagem e a discussão segue.

Camila: *Prô, faltou uma interrogação!*

Professora: *Espera, espera, pronto já coloquei a interrogação. "Falou o estalajadeiro com muita raiva, falou o estalajadeiro gritando..." [professora repete algumas sugestões que ouviu]*

Isaú: Com impaciência.

Miguel: Mari, coloca uma exclamação!

Denise: Gritou o estalajadeiro!

Professora: *Ka, o que você quer acrescentar?*

Kauã: *É tipo assim, botar "Pedro Malasartes: ué, mas essas pedras são valiosas"*

A discussão ganha intensidade, pois mais crianças passam a contribuir com sugestões, considerando diferentes aspectos do texto. Enquanto a maioria está implicada na escolha de um verbo de dizer apropriado, Camila chama atenção para uma pontuação que está faltando e demonstra estar conectada à discussão, lendo o que a professora escreve. A sugestão de Camila é prontamente aceita pela professora, no entanto não é discutida, pois naquele momento a turma tem outro foco. A sugestão de Kauã, no entanto, demonstra que ele deu o episódio anterior por encerrado e avançou na construção da narrativa, possivelmente fazendo uso do planejamento que tinha em mão. Porém, a professora compreende que, para a maior parte do grupo, a discussão anterior ainda não havia chegado ao fim, por isso solicita que Kauã espere:

Professora: *Aí você já tá na próxima parte né Ka, já vou escrever essa parte aí que você falou. Vamos só colocar aqui: gritou...falou o estalajadeiro, como vocês falaram?*

Tomás: "Vociferou"

Professora e professor, juntos: "vociferou..."[ambos os professores repetem a sugestão do aluno]

Felipe: Que que é vociferou?

Tomás: Vociferou é tipo gritar.

Denise: Meio bravo.

Professora: Sabe quando assim a gente já chamou atenção três vezes e aí a gente fala assim "quinto ano!!!", isso é vociferar, falar num tom mais alto

Professor: um quase grito.

Isaú: Diz batendo a mão no balcão.

Professora: Batendo com a mão no galpão? [professora escreve no computador e vai lendo em voz alta] Ah, não no balcão.

Denise: "Fazendo com que as pedras tremessem e o lugar quase demolisse" [a aluna da risada].

Fernando: Aí é exagerado!

Na discussão, a busca pelo significado de 'vociferou' ressalta a importância de explicitar os sentimentos do personagem, o que também se evidencia na sugestão de Isaú ao acrescentar uma ação à fala do personagem, reforçando a raiva e o descontentamento do antagonista diante do pagamento de Pedro.

Numa espécie de movimento circular, as contribuições das crianças atuam como disparadores para a contribuição dos colegas, ao mesmo tempo que as ancoram. Mas, contrapondo-se a essa dinâmica em que a cooperação tem um lugar tão significativo, há uma disputa instaurada no campo das ideias e assim como as crianças são capazes de reconhecer uma boa sugestão, também são capazes de rejeitar outras, como faz Fernando ao chamar de exagerada a sugestão de Denise. E o trecho fica da seguinte forma:

"[...] — Eu não sou trouxa, você acha que eu nasci ontem?! Pedras não me servem, eu quero meu dinheiro!!! — vociferou o estalajadeiro batendo com a mão no balcão fazendo com que as pedras tremessem."

É certo que o planejamento não foi o único fator responsável pela discussão acima, discussão essa que ganha corpo e profundidade principalmente a partir das contribuições das crianças, responsáveis por gerar um efeito retroativo, ou seja, uma contribuição alimentava a outra e, conforme a discussão avançava, era possível ver um maior número de crianças implicadas em resolver o problema que havia se instaurado. Enquanto a professora, além de validar ou não as sugestões, tem como papel fazer a palavra circular e as ideias acessarem a maior parcela possível da sala. Diante disso, um questionamento se faz necessário: Será que a discussão teria alcançado esse patamar se a professora não tivesse insistido na retomada do episódio? A intenção por trás daquela intervenção inicial era, sem sombra de dúvidas, fazer com que todas as crianças relembbrassem o episódio, porém, ao decorrer da discussão, o *como escrever* foi ganhando espaço.

A professora devolve a palavra para Kauã, que, anteriormente, já havia elaborado uma sugestão considerando o episódio seguinte. Porém antes mesmo que o aluno inicie sua fala, a professora informa que avançaram para o segundo episódio do planejamento:

Professora: *Vai Ka! Gente, segundo tópico, segundo tópico. Dai, já te dou a palavra tá, não pode esquecer! Gente, se tiver uma coisa na mente e quiser anotar, essas linhas atrás do planejamento são pra isso!*

Miguel: Graças a Deus!

Professora: *Fala Ka!*

Kauã: É...no...

Professora: *Olha, vamos só ler o próximo tópico (do planejamento) “estalajadeiro fala que não quer pedras e que Pedro só sai quando pagar.” Vocês acham que esse jeito que a gente escreveu aqui dá pra entender que o estalajadeiro vai falar para o Pedro que ele só sai quando pagar? Ou vocês acham que a gente precisa escrever isso?*

Vários alunos: Sim, dá pra entender!

Denise: Tá bom assim, ele não vai falar “você só sai quando pagar”, do jeito que ele fala, grosseiro desse jeito, falando que

ele não nasceu ontem, perguntando pro Malasartes se ele é trouxa, já dá pra entender.

Professora: *Entender a ideia né? Vai lá Ka.*

Kauã: “Nossa, eu esqueci de te contar, quando eu estava dormindo eu tive um sonho”

Professora: *“nossa, eu esqueci de te contar...” [escreve no computador e lê o que está escrevendo].*

Tomás: Quase esqueci

Professora: *Quase esqueci de te contar...*

Sara: Ou se não: calma! Eu quase esqueci de te contar.

Ao perceber que muitas crianças falavam ao mesmo tempo ou pediam a palavra, ela relembra que poderiam registrar as ideias na folha de rascunho, que havia disponibilizado junto ao planejamento. A reação de Miguel indica a pertinência deste recurso, que oferece um espaço de organização individual, independente das professoras, frente a um espaço coletivo amplamente disputado.

A professora interrompe Kauã mais uma vez, pois decide retomar coletivamente o planejamento dos episódios através de sua leitura. Anuncia para o grupo que lerá o segundo episódio, mas o que faz na verdade é reler o primeiro e, a partir dessa leitura, faz uma provocação: “O que foi escrito condiz com o que foi planejado?” Essa não é uma simples pergunta, com uma resposta pré-determinada, mas é uma pergunta que instaura um problema para as crianças, problema esse referente à preservação do sentido do texto. E para responder, precisam determinar se o texto carrega o sentido e a intenção planejada.

Através dessa intervenção, a professora, que é a escritora mais experiente, não está apenas cuidando da coerência textual, ao fazer com que as crianças ocupem o lugar de leitoras do próprio texto e revisem enquanto escrevem, está também instaurando um procedimento escritor. Essa leitura do próprio texto é parte do processo de produção, pois estão relendo para tomar uma decisão sobre o que estão escrevendo. Por último, mas não menos importante, revisar enquanto escreve contribui com a

amarração da trama narrativa, pois favorece o encadeamento das ideias, visto que, partindo do que foi lido, podem articular de maneira mais coesa a sucessão de acontecimentos. Essas intervenções trabalham a favor da coerência textual em diferentes momentos do processo de escrita. E o ir e vir no planejamento e no texto reforça a relevância do planejamento durante o processo de escrita.

Professora: *Calma! Eu quase esqueci de te contar! [escreve no computador e lê o que está escrevendo].*

Enquanto escreve, a professora lê em voz alta, explicitando esse procedimento e informando para o grupo as considerações que vai agregando ao texto, sem problematizá-las nem se referir diretamente às crianças que ditam. Com isso vai organizando a discussão e gerindo o tempo da proposta. Mais à frente Camila sugere:

Camila: *O Malasartes pode dizer assim, tipo “só quem sonha com anjos pode ver, você poderia ver, não?”*

Professora: *Mas aí a gente tem que retomar o nosso planejamento. Pedro Malasartes conta seu sonho...ele não fala direto que ele sonhou com anjos. A gente colocou que ele “estava dormindo, os anjos chamaram pela escada, ele sobe pela escada e chega na mina” (professora lendo o planejamento), a gente tem que contar aos poucos se não a gente vai entregar tudo.*

Tomás: *“Eu peguei dos anjos quando tava subindo as escada, aí eles falaram: cada pedra custa meio milhão” ou um milhão, porque ele pegou 6 pedras então seis milhões.*

Professora: *Se a gente começar a falar agora do valor das pedras, tá faltando alguma informação antes. Fala Sara, pera aí que a Sara, a Ana, o Fernando ainda não falaram...*

Julia: *“Vou te contar meu sonho” aí ele começa a falar lá que quando ele dormiu, ele sonhou com os anjos e ele subiu pela escada e chegou numa mina de ouro.*

Ana: *Sobre essa fala do Tomás, ele falou “eu peguei com os anjos quando eles estavam subindo as escadas, cada pedra custa”, mas eu acho que ele não seguiu o planejamento por causa que ó “anjos chamaram pelas escadas, escadas sobe*

pra mina de ouro” (aluna lê o planejamento), então ele pegou na mina e os anjos que dão pra ele.

Professora: *Então precisamos rever, tem uma ideia pra rever aqui, é isso?*

O volume de contribuição das crianças vai dificultando a organização da discussão. Buscando controlar a cadência da narrativa e o desencadeamento das ideias, a professora vai circulando a palavra e recusa algumas sugestões, justificando que faltam informações anteriores ou que estão “revelando” informações rápido demais. Com a intenção de fazer com que as crianças desenvolvam os episódios que estão escrevendo seguindo a ordem estabelecida, a professora retoma novamente o planejamento, enfatizando os tópicos que descrevem a narrativa do sonho, recupera a importância da construção gradual da enganação, característica central dos contos de enganação.

Enquanto Tomás está implicado em resolver um grande problema, que é o valor das pedras, Sara e Ana ancoram suas sugestões no planejamento, por isso recebem a validação da professora. Sara, quando sugere como escrever e informa os próximos episódios e Ana quando discorda da ideia de Tomás e relê, por iniciativa própria, a lista de episódios do planejamento, indicando quão apropriada está desse procedimento.

O texto avança pouco ou quase nada, pois o problema do valor das pedras ganha destaque e se instaura como um problema para o coletivo:

Rafael: *E também, prô, aí ele [Malasartes] teria que dar 12 pedras. Aí o estalajadeiro poderia falar assim: que anjos? Aí sobre o travesseiro mágico como eu tinha falado anteriormente, eu tive um sonho maravilhoso, e esse sonho maravilhoso foi com os anjos [Rafael faz uma referência a parte do conto original].*

Denise: *Mas só que ele fala durante o negócio, que o senhor lá tinha estragado o travesseiro antes dele dormir. Então não tem como o travesseiro ter funcionado.*

Professor: *Foi antes dele dormir?*

Rafael: Não, mas o travesseiro estava funcionando ainda.

Professora: *O Rafael tá dando a dica da gente relembrar, porque lembra no texto que fala assim “como um rei, tive um sonho maravilhoso”, a gente tinha conversado disso, de voltar nessa parte. Fala Fernando.*

Fernando: As pedras terem um preço fixo acho que fica muito esquisito, pelo menos pra mim.

Professora: *Mas tem que pensar no valor, quanto cada pedra vale, porque se não, como ele vai saber que ele tá pagando toda a conta?*

Novamente a discussão se intensifica, porém, desta vez, apesar das inúmeras contribuições, ela parece não fluir muito, provavelmente dada a complexidade da construção dos acontecimentos. Com receio de que as crianças omitam partes dos episódios, a professora passa a controlar de maneira muito rígida a sucessão de acontecimentos e rejeita as sugestões que rompem com a ordem dos episódios planejados. A decisão de impedir que as crianças avancem na construção da narrativa sem concluir as ideias anteriores, ajuda a garantir a coerência textual. Ao mesmo tempo, anula a possibilidade de tematizar esse aspecto com as crianças.

A preocupação em relação ao valor das pedras que Pedro entregou para o estalajadeiro continua a mobilizar a turma. A professora, que tem como intenção seguir a ordem dos episódios no planejamento, tenta tirar o foco desta informação, questionando a sua importância naquele momento, mas as crianças insistem em determinar o valor das pedras. Isso estabelece um ponto de tensão entre crianças e docentes e, ao mesmo tempo, demonstra a autoconfiança do grupo, a segurança em relação às suas ideias e a autonomia em relação à opinião da professora. Diante desse impasse instaurado, o segundo professor toma a palavra para si e recupera o planejamento, indicando o episódio que está em discussão, e retomando o que o grupo pretende escrever.

Professor: Eu acho que assim. Só voltando no que o Rafael falou, e seguindo o que a gente planejou, depois dessa parte que o Pedro Malasartes fala que não são pedras comuns, são valiosas, o estalajadeiro pergunta “como pedras valiosas?” [professor relê texto coletivo no telão], aí o Pedro começa a falar porque que as pedras são valiosas. No nosso planejamento está aqui “Pedro conta o sonho com os anjos” [professor relê planejamento], e detalhamos cada passo desse sonho. O Rafael deu a ideia de falar “como eu te disse antes, eu tive um sonho maravilhoso e esse sonho foi com anjos”, aí acho que é um bom gancho para a gente começar a falar do sonho.

Miguel: Hoje de manhã, não?

Fernando: como eu te disse mais cedo.

Professora: como eu te disse mais cedo...hã? [professora escreve e lê para a turma]. Quer falar Fernando? Quer complementar, era dessa parte? “Como eu te disse mais cedo...”

Fernando: Eu tive um sonho.

Professora: Eu tive um sonho (professora lê enquanto escreve).

Fernando: E nesse sonho eu vi anjos, assim como você

Professora: e nesse sonho eu vi anjos assim como você (continua escrevendo)

Recuperar e validar a sugestão de Rafael não foi uma decisão ao acaso, com essa escolha, a palavra passa para um aluno que teve pouco espaço de fala e que, neste caso específico, não teve sua sugestão ouvida pela docente. Então essa situação exemplifica bem a importância deste trabalho em conjunto, pois o segundo professor, que estava participando também da escrita do texto, ainda que de um outro ponto de vista, foi capaz de identificar um problema e selecionar, dentre as contribuições das crianças, uma boa sugestão, capaz de oferecer uma conexão entre os acontecimentos narrados e dar fluidez a escrita.

Kauã: Aí o anjo falou para pegar as pedras e aí o anjo desceu pelas escadas.

Professora: *Tem coisa antes, né? Mas legal essa parte, que bom que você escreveu!*

Ana: Vou te contar o meu sonho!

Fernando: Quando meu sonho começou [dita para a professora].

Professora: *"Vou te contar o meu sonho, quando meu sonho começou..."*

Sara: Não, Quando eu deitei no travesseiro mágico.

Professora: *Pode ser? Quando eu deitei no travesseiro mágico...*

Fernando: Meu sonho começou logo depois.

Kauã: Logo que fechei os olhos

Miguell: Logo em seguida...

Isaú: Um segundo depois.

Professora: *Logo que fechei os olhos, que tal? Logo, hum, será que é assim que o Pedro Malasartes fala?*

Denise: Assim que fechei o olho.

Professora: *Assim que fechei o olho, pode ser? "Meu sonho começou assim que fechei o olho".*

Fernando: "Quando meu sonho começou eu nem reparei que tinha começado direito, eu achei mais...eu ainda estava no meu quarto quando ouvi alguém me chamando"

Professora: *o que vocês acham da ideia do Fernando? Vocês entenderam? "como eu te disse mais cedo, eu tive um sonho e nesse...." como era Fernando, onde é que você põe essa parte?*

Sara: Maneiro!

Alunos juntos: Sim, é boa!

Fernando: "Na verdade, quando o sonho começou eu nem reparei que tinha começado direito"

Professora: *"E quando o sonho começou..."*

Sara: Eu tive um sonho, na verdade...

Fernando: "Eu ainda estava no meu quarto quando vi alguém me chamar"

Sara: Eu não sei qual ficaria melhor!

Naiara: Chamando pelo meu nome.[...]

As decisões da professora, sobre o que escrever e quando escrever, vão reforçando a ideia de que buscar apoio, cada vez que se faz necessário, no planejamento, evita

possíveis omissões e garante a ordem dos episódios. Seguir essa ordem pode evitar incoerências e contribuir com a construção da ideia da enganação, que vai sendo tecida de maneira quase que discreta, através do diálogo entre os personagens. Novamente vemos esse contínuo vaivém entre a escrita e a retomada do planejamento, que mostra às crianças a importância e a função de planejar uma escrita.

Nesse momento a professora faz uma parada e relê o que foi escrito.

[...] Eu não sou trouxa, você acha que eu nasci ontem?! Pedras não me servem, eu quero meu dinheiro!!! — vociferou o estalajadeiro batendo com a mão no balcão fazendo com que as pedras tremessem.

- Ué, você não percebe? Essas pedras não é pedra comum não. São pedras valiosa!

- Como pedras valiosas?

- Como eu te disse mais cedo, eu tive um sonho, quando o sonho começou eu nem reparei que tinha começado, eu estava no meu quarto quando ouvi uma voz suave chamando pelo meu nome, olhei ao redor mas só vi uma escada de ouro brilhando.

A articulação entre a retomada do planejamento e a releitura do trecho textualizado se fez necessária, pois, é através dessa revisão processual, que deve acontecer durante toda a escrita, que as crianças, em leitura compartilhada com a professora, analisam o que foi escrito e tomam a decisão de corrigir, incluir ou excluir elementos.

Considerações finais

Ao considerar as situações de escrita por meio da professora na escola, é comum que, em um primeiro momento, os desafios envolvidos nesse tipo de proposta se sobressaíam. Todavia, é impossível negar a importância que essas situações têm, quando bem estruturadas. Quando analisadas em conjunto, é possível perceber que as

decisões e intervenções docentes estão carregadas de intenções (implícitas ou explícitas), e produzem distintos efeitos sobre o grupo.

As diferentes reações da dupla de docentes diante das intervenções do grupo, vão oferecendo para a classe indícios, que por sua vez influenciam diretamente nas contribuições que as crianças escolhem ou não fazer. Por exemplo, quando, diante de uma sugestão de escrita, as professoras escolhem não digitar e devolver a sugestão para o grupo em forma de pergunta, as crianças compreendem a necessidade de elaborar as ideias de outra maneira. Apoiam-se então no que está em discussão para atender ao que é solicitado, evidenciando um intenso processo de autorregulação. Cabe às professoras, então, ter o cuidado de descentralizar a discussão, facilitando e permitindo que aconteça também entre pares, independente das intervenções docentes. É certo que, como escritoras mais experientes, a função de validação recai sobre as professoras. Por isso, é fundamental encontrar formas de explicitar os motivos por trás de suas decisões e, para além disso, estabelecer com o grupo uma relação onde as crianças se sintam responsáveis pela produção do texto, discutindo e compartilhando suas ideias, ou mesmo discordando daquilo que supõem que as professoras esperam.

Ao indicarem a necessidade de reler o que foi escrito ou de retomar o planejamento e justificar suas decisões, as professoras compartilham com as crianças a intenção por trás dos procedimentos e contribuem para a construção de um objetivo em comum, ainda que não nomeiem esse objetivo como coerência textual. Por sua vez, as crianças compreendem que certos procedimentos recebem mais atenção e validação da professora e do grupo do que outros, o que também funciona como um mecanismo de regulação, pois seleciona o que entra em discussão. Isso não impede, porém, que outros aspectos surjam e sejam mais ou menos tematizados, conforme a sua importância e o espaço que a professora e o grupo dão para o tema, a discussão sobre o valor atribuído às pedras de Malasartes ilustra bem essa situação.

Enquanto a produção coletiva assegura aos estudantes um lugar central no processo de aprendizagem, cabe às professoras compreender a potência do seu lugar de mediação, intervindo de maneira consciente a favor das interações entre as crianças e instaurando procedimentos para o processo de escrita. A complexidade deste lugar, traz consigo a necessidade de um planejamento docente maleável, assim como uma ampla consciência do improviso regulado, que vai ditando e moldando as interações e práticas culturais e pedagógicas internalizadas. Assim, mesmo quando "improvisam", o fazem dentro de uma estrutura reguladora implícita na qual, dependendo das respostas ou sugestões das crianças, existem intervenções conscientes, guiadas, sobretudo, por objetivos determinados em relação ao que se deseja ensinar.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Ubirajara Inácio de. *Tessitura textual: coesão e coerência como fatores de textualidade*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 2000.

BAGNO, M. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, Maria Elena. *Por que cuentos en la escuela?* Lectura y Vida, año 22, nº 01. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, 2001.

VYGOTSKY, L.S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Mariana da Silva Souza

Formada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP, 2017), onde realizou iniciação científica voltada à prática docente e às relações étnico-raciais no cotidiano escolar (2016). Especialista em Didática da Matemática pelo Instituto Vera Cruz (2020). Atualmente é professora no ateliescola acaia, onde atuou na formulação do currículo e na produção de materiais didáticos nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Naturais. Desenvolve investigação didática coordenada pelo Centro de Estudos e Pesquisas do ateliescola acaia, com foco na compreensão de como avançam as produções escritas dos estudantes. Interessa-se por temas relacionados à didática e à formação de professores dos anos iniciais.

Email: silva.marianasouza@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7765880354248056>

Gabriel Garcia Carvalho

Gabriel Garcia Carvalho é pedagogo pela Universidade de São Paulo e técnico em Administração pela ETEC. Atua como professor auxiliar do 6º ano do ateliescola Acaia, onde também já atuou, no mesmo cargo, no Ensino Fundamental I. Participa da investigação didática sobre produção textual de crianças do 4º ao 6º ano pelo Centro de Estudos e Pesquisas do Acaia. Gabriel publicou três livros, sendo dois romances e um de poesia.

Email: gabriel.carvalho@acaia.pro.br

Anexo I: Ideias levantadas pelas crianças para o desfecho do conto “Sonhando com os anjos” - produção coletiva

	Essas pedras são de ouro e vieram dos anjos, e sabe aquele sonho que eu tive, eles me deram pedras de anjo que valem muito dinheiro e quando acordei elas apareceram. Dizer que, assim como os anjos aparecem para o estalajadeiro, eles também apareceram para o Pedro.
	Malasartes vai dizer que as pedras valem mais que diamante e que como o moço era “pobre”, o Malasartes vai dizer que só os ricos como Pedro têm aquelas pedras e o moço vai acreditar e ainda vai pagar pelas pedras.
	Pedro diz que sonhou com os anjos e que subiu as escadas de ouro que o estalajadeiro disse. Ao subir, Pedro encontrou uma mina de ouro e pegou as pedrinhas de ouro.
	As pedras apareceram debaixo do travesseiro mágico após Pedro sonhar que os anjos foram conversar com ele e deram sete pedrinhas, uma para Pedro curtir a vida e as seis para pagar o estalajadeiro.
	O dono da estalagem iria perguntar o que era aquilo e Pedro diria que eram seis pedrinhas. O dono da estalagem diria que só aceitava dinheiro como pagamento, mas Pedro iria retrucar que com o travesseiro mágico ganhou essas pedras que valiam seis milhões.
	As pedras vieram de deuses muito mais poderosos que os anjos que Pedro sonhou ao se deitar no travesseiro mágico.

Anexo II: Planejamento coletivo dos episódios

PLANEJAMENTO PARA ESCRITA DO FINAL

- Estalajadeiro fala que não quer pedras e que Pedro só sai quando pagar.
- Pedro Malasartes conta seu sonho com os anjos.
 - Anjos chamaram pela escada.
 - Escada sobe para mina de ouro.
 - Anjos entregam pedras.
 - Malasartes volta e anjos tocam harpas.
 - Ao acordar, procura pedras embaixo do travesseiro.
- Estalajadeiro fala que é mentira.
- Malasartes relembra que estalajadeiro também sonha.
- Estalajadeiro aceita o pagamento para não ser desmascarado.
- Povo espantado ri da cara do estalajadeiro.
- Malasartes sai ganhando.
- Rima.

Anexo III: Produção coletiva na íntegra

[...] Uma do lado da outra.

- Eu não sou trouxa, você acha que eu nasci ontem?! Pedras não me servem eu quero meu dinheiro!!! - vociferou o estalajadeiro batendo com a mão no balcão fazendo com que as pedras tremessem.

- Ué, você não percebe? Essas pedras não é pedra comum não. São pedras valiosa!

- Como pedras valiosas?

- Como eu te disse mais cedo, eu tive um sonho, quando o sonho começou eu nem reparei que tinha começado, eu estava no meu quarto quando ouvi uma voz suave chamando pelo meu nome, olhei ao redor mas só vi uma escada de ouro brilhando. Como sou curioso fui subindo pela escada e me deparei com uma mina de ouro, tinha alguns anjos minerando e com a bondade de anjo me entregaram algumas pedrinhas e seis delas estão no balcão agora. Perguntei para um dos anjos quanto cada uma das pedrinhas valia e me arrepiei os cabelos ao ouvir o valor, cada uma vale 2 milhão e eu coloquei as seis para ver se o senhor aceitaria comprar as outras...

- Essas pedras não valem dois milhões coisas nenhuma, eu não acredito nessa lorota - interrompeu o estalajadeiro.

Mais uma vez o povo do bar espichava os ouvidos para escutar essa mentira.

- Calma, ainda não terminei de contar o sonho, tem mais coisa por vir. Eu não estava acreditando que eu tinha pedrinhas de anjos, eles me guiaram de volta até a escada e uma luz forte e clara bateu no meu olho, acabei deixando cair as pedra. Quando desci da escada os anjos vieram comigo, como não estava com sono, os anjos tocaram uma harpa para eu dormir, aaah que som maravilhoso, tocavam tão bem que dormi igual uma pedra. Quando o sol bateu no meu olho, eu acordei e procurei as pedras embaixo do travesseiro. E você num vai acreditar, as pedra estavam realmente lá. E aí me lembrei do senhor e fui falar do meu sonho de rei. Eu acordei emocionado, acho que foi o travesseiro.

- Você realmente é um grande sonhador, como se isso fosse verdade.

- Mas ué, o amigo num sonha também? - perguntou o amarelo.

- É...é...mas é claro, eu estava brincando com você. - disse o estalajadeiro com a cara vermelha.

O homem louro estava nervoso, com medo de ser desmascarado e perder os seus empregados. Olhava para o povo que estava cochichando e rindo alto. Decidiu aceitar o pagamento e estava tão nervoso que pegou todas as pedrinhas. Então Malasartes perguntou:

- E meu troco?

O estalajadeiro tentando se livrar de Malasartes, abriu a gaveta e deu um punhado de notas para o malandro.

- Foi um prazer conhecer o seu estabelecimento.

O amarelo olhou o povo que estava em volta, deu uma piscadinha e saiu feliz da vida.

Essa história acabou...
mas outra já vai começar!
Qual é a arte boa?
Qual é a arte má?
Que Pedro é Malasartes,
Isto ninguém vai negar.

Os desafios docentes na gestão didática da escrita por meio da professora

Maria Fernanda Pugliesi

A escrita ocupa um papel central em nossa sociedade, e criar oportunidades para que os estudantes avancem em sua produção textual na escola é de extrema importância. Reconhecemos o valor dessa prática social, assim como as complexidades envolvidas tanto nos processos de ensino — articular intenções didáticas e dar sentido a elas, gerir o tempo e lidar com os diferentes saberes da turma — como nos processos de aprendizagem, que exigem mobilizar conhecimentos textuais para produzir textos de diferentes gêneros com propósitos distintos, articulando-os aos conteúdos trabalhados pela professora¹ e às interações com os colegas. Trata-se de operações complexas, mas necessárias para que os estudantes avancem em seus processos de escrita.

Considerando a diversidade de usos e práticas de escrita em diferentes grupos, instituições e sociedades, Reuter propõe reconhecer que existem “culturas escritas” (no plural) que podem diferir dependendo da sociedade, grupo social ou instituição em que a escrita ocorre. Do ponto de vista educativo, isso significa que não podemos continuar pensando em incorporar as crianças à “NA” cultura escrita, mas é preciso considerar as práticas de escrita das quais os alunos já participam e construir uma ponte entre elas e as práticas de escrita escolar. (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010 – p. 42; tradução nossa).

¹ Convencionamos o uso do termo professora como forma preferencial. Essa escolha busca valorizar a expressiva participação das mulheres na educação básica brasileira.

A sequência didática, que será objeto de reflexão dos próximos parágrafos, faz parte de uma investigação didática de produção textual, discutida coletivamente entre as professoras do ateliesscola acaia. Seguimos, neste artigo, com análises feitas a partir das especificidades do grupo do 6º ano, turma composta por 22 alunos e dois professores de sala.

Propomos examinar a aula de produção coletiva autoral do final da história “Sonhando com os Anjos”, do livro Contos de Pedro Malasartes, escrito por Augusto Pessoa. Antes deste momento, a professora desenvolveu cinco aulas que aproximaram os alunos de outros contos do livro.

O início desta sequência contou com uma roda de conversa na qual as crianças compartilharam as suas experiências anteriores com os contos de Pedro Malasartes. O grupo já havia lido narrativas deste livro no terceiro ano e, portanto, realizou boas reflexões sobre as particularidades do protagonista. Dando sequência à exploração, a educadora propôs uma leitura compartilhada e apreciação coletiva do conto “Um emprego para Malasartes”. As impressões sobre o personagem dividiram opiniões e a discussão ficou concentrada nos aspectos positivos e negativos de Pedro: herói ou vilão?

Na segunda aula, outro conto foi analisado a partir da leitura compartilhada de “Sopa de Pedra”. No entanto, nesta etapa, os estudantes precisaram observar elementos que já haviam sido notados na apreciação anterior, mas com menos atenção, como cenário, enganação, narrador e recursos linguísticos. A partir dessas explorações, criamos um mapa mental na lousa, que também foi registrado no caderno.

Já na terceira etapa do planejamento, apresentamos uma versão diferente do conto “Sopa de Pedra”. O objetivo foi realizar a leitura em duplas escolhidas pela professora, a fim de examinar as semelhanças e diferenças entre a mesma história em duas versões diferentes. Para isto, os alunos deviam fazer o registro em um documento no computador com a consigna:

Faça um registro, detalhado, sobre as diferenças e semelhanças entre as versões do conto Sopa de Pedra. Deixe claro sobre qual versão do conto você e sua dupla estão se referindo ao anotar na tabela abaixo. Se preciso, peça ajuda dos professores para organizar as ideias. Não esqueça de indicar a parte do texto a qual notou esse aspecto. Caso considere necessário, grife a passagem do texto para ajudar no preenchimento da tabela.

Como momento final da fase de apreciações e análises, cada aluno leu individualmente o conto “A árvore que dá dinheiro” com a tarefa de grifar com cores diferentes as categorias estipuladas em conjunto: “Protagonista, Alvo, Jeito de Falar, Enganação e Cenário”.

As crianças puderam analisar quatro contos de Malasartes e discutir, dentro do grupo ou nas duplas de trabalho, sobre quais características acompanham o gênero, assim como garantir uma construção de sentidos. Este gênero popular detém sutilezas importantes de serem pensadas coletivamente, os recursos utilizados para desenvolver a enganação se mostraram um elemento potente de reflexão entre as crianças.

Para realizar o passo seguinte, objeto central deste artigo, a docente projeta o conto “Sonhando com os Anjos” (Anexo) para ler junto com os estudantes e antecipa que não leria o final do conto pois o grupo teria como propósito criar o desenlace da história. Também orientou os alunos que haveria a produção de um planejamento coletivo.

A estratégia favorece a continuação do planejamento que tem como resultado final os episódios a seguir:

Planejamento coletivo Malasartes - conto ‘Sonhando com os Anjos’

- Pedro vai falar que as seis pedrinhas são mágicas.
- O dono da estalagem vai responder com curiosidade, mas vai ficar desconfiado.

- O dono da estalagem pergunta qual a mágica que a pedra realiza.
- O Pedro responderia com o jargão “O amigo não acredita?”
- Malasartes conta que as pedras realizam desejos, inclusive dinheiro.
- Narrador demonstra que o dono da estalagem fica sem graça com a pergunta
- Pedro vai justificar falando que encontrou essas pedras em uma viagem quando foi encontrar seu avô.
- Ele conta o segredo de que o avô dele sonhava com anjos e, por isso, Malasartes havia acreditado nas histórias do dono da estalagem.
- O dono da estalagem pergunta mais sobre
- Malasartes conta que as pedras só funcionam quando colocadas junto a uma pedreira, que faz a magia acontecer.
- O dono da estalagem resolve testar. Enquanto isso, o Malasartes sai.

A professora pergunta quais são os aspectos fundamentais aos quais todos precisam ficar atentos durante a produção. Os estudantes relembram as características específicas do personagem principal, a variação linguística encontrada na fala de Pedro Malasartes, o desenvolvimento da enganação como marca importante do gênero; além disso, rememoram quem é o público-alvo, o cuidado que precisam ter com a pontuação e a necessidade de ler enquanto escrevem cuidando da ortografia.

As etapas que antecedem a produção coletiva garantem um espaço analítico aos alunos e possibilitam a mobilização de seus conhecimentos, implicando-os no momento da redação final do conto. Como se trata de uma escrita por meio da professora, os estudantes não precisam se preocupar com a ação de escrever, com a ortografia e as marcas de pontuação.

Nas situações didáticas de escrita por meio da professora, a intenção da professora está focalizada em ‘como’ escrever, essa ação permite que as crianças tenham

a oportunidade de organizar a linguagem escrita sem se preocupar com a grafia das palavras.

Nesse diálogo entre professor e aprendiz, cabe ao professor organizar situações de aprendizagem. Mas o que vem a ser isso? Elas consistem em atividades planejadas, propostas e dirigidas com a intenção de favorecer a ação do aprendiz sobre um determinado objeto de conhecimento (Weisz, 2018, p.67)

É importante salientar que alguns dos conteúdos textuais relacionados à linguagem escrita, como discurso direto e indireto, uso de sinônimos para substituir repetições, são consideradas aprendizagens consolidadas para a maioria da turma, por isso aparecem pontualmente ao longo da produção coletiva. Os professores escolhem não aprofundar, pois aparecem outros mais desafiadores aos estudantes como os recursos linguísticos utilizados nos contos de Pedro Malasartes.

A seguir, discorreremos sobre situações que refletem os desafios do professor em equilibrar a intencionalidade pedagógica *versus* as contribuições dos estudantes que surgem ao longo da produção. Diante deste contexto, foram analisados trechos que apresentam intervenções realizadas pela professora e suas consequências durante o processo de escrita coletiva. Dois aspectos se destacam nos trechos selecionados: a coerência narrativa e os recursos linguísticos.

Sugestão proposta pelos estudantes se transforma em situação-problema para o grupo

No desenvolvimento da situação didática de escrita por meio da professora, a docente precisa manter uma escuta ativa para valorizar e aproveitar as discussões trazidas pelos estudantes. Dessa forma, pode ajustar suas intervenções aos saberes do grupo, favorecendo o avanço no conhecimento sobre alguns aspectos da linguagem escrita. Alguns exemplos podem ser observados nos fragmentos a seguir.

A aula se inicia com a professora relendo o último acontecimento do texto base do conto:

O Homem Louro, quando viu Malasartes, perguntou, “cadê meu pagamento?” “Tá aqui”, disse o amarelo tirando do bolso seis pedrinhas e colocando em cima do balcão. Uma do lado da outra. O povo ficou todo espantado e o homem Louro perdeu a cara de anjo. Ficou bravo e gritou.

Após situar o grupo sobre o último acontecimento, a professora retoma o primeiro episódio planejado e reforça a importância de utilizar o planejamento como um valioso aliado no momento da redação.

Destacar o bom uso que se pode fazer do planejamento faz parte da intencionalidade da professora. Essa é uma das estratégias que ajudam o texto a ter coerência durante a construção das ideias.

Os estudantes começam a textualizar o diálogo de Malasartes com o antagonista e pensam como poderia se suceder a partir daquele ponto, ditam para a professora como deveria ser o texto: “Você está tentando me enganar?”, “Você está de brincadeira comigo?”.

Entre as sugestões de fala dos personagens, a aluna Juliana sugere incluir um aspecto ligado à forma como o escritor se comunica com o leitor para demonstrar as intenções de Malasartes. Expressar como o personagem age diante daquela situação, apoiado pelo narrador, se torna um elemento valioso de reflexão para o grupo.

Juliana: *Pode meio que falar que “Pedro sussurrou” sobre as pedrinhas mágicas.*

Professora: *Travessão ou o narrador que fala “Pedro sussurra”, como que a gente coloca?*

Paulo: *“E Pedro sussurra”.*

Professora: *Travessão ou narrador?*

Vinicius: *Dá pra falar hífen e na mesma linha, acho. Seguir na mesma linha.*

Luís: *Mas professora, eu tenho uma ideia.*

Professora: *Pedro fala e depois o hífen pra falar como ele falou? Qual sua ideia Luís?*

Luís: *Tipo, falar o sotaque do Pedro do interior meio caipira, falar que ele: “as seis pedrinhas são mágicas, patrão”, assim.*

Professora: *Mas vocês concordam com a ideia da Juliana dele falar meio baixinho para o dono da estalagem?*

A professora repara que muitas crianças não percebem a contribuição de Juliana e recupera a fala da aluna. Então, devolve como forma de pergunta para o grupo, e pede que avaliem e reflitam sobre a sugestão proposta com a intenção de fazê-los perceber sobre o contexto daquela situação literária e as motivações que poderiam levar o personagem principal a falar baixinho.

Também neste trecho, a professora faz um breve apontamento sobre como o discurso do narrador deve ser incluído, dando luz sobre as decisões que precisam ser tomadas durante o caminho da escrita em relação à pontuação. Prontamente um aluno sugere continuar com hífen após a fala do personagem.

Luís: *Acho que não, acho melhor falar como uma conversa normal assim, como estou falando com você agora.*

João Carlos.: *Ele falou: nossa, só seis milhão, e você não valoriza o seu trabalho.*

Professora: *Olha aqui ó, no planejamento, vocês estão falando que vocês colocaram um segredo do avô. Um segredo, a gente fala para todo mundo ouvir? [professora aumenta e diminui o tom da voz para ajudar a interpretação dos alunos sobre o contexto do personagem].*

Após envolvimento breve da turma e refutação de Luís sobre a sugestão de Juliana, este aluno concentra um lugar de liderança no grupo: em muitos momentos em que fala, os outros estudantes apenas concordam, em silêncio. A professora retoma a ideia, desta vez relendo o planejamento realizado coletivamente, e indaga o grupo sobre a maneira como a recomendação “sussurrar” contribui para a escrita da história.

Luciano: Não, fala baixo

Professora: Então a gente precisa pensar a forma como a gente vai criar esse efeito. É um segredo ali que ele está falando.

Vinicius: Ainda tendo uma “par” de pessoas lá

O fato de a professora ter problematizado com todos a ideia de Juliana faz com que os alunos, que antes não haviam participado oralmente, reflitam sobre a situação. A partir da intervenção, eles passam a imaginar como seria a cena em que se conta um segredo e pensam nas variantes que compõem o acontecimento, dando ritmo à escrita.

Com a intenção de valorizar os verbos de dizer¹ - conteúdo previsto para o sexto ano e ponto indispensável para aquele momento do texto -, a professora provoca pela última vez a turma em relação à contribuição da colega.

Essa intervenção também apoia os estudantes a compreenderem o movimento de refletir enquanto escrevem, levando em consideração a necessidade de fazer o leitor compreender o contexto da situação que está sendo descrita no texto.

O desafio é conseguir que a escrita deixe de ser na escola somente um objeto de avaliação, para se constituir realmente num objeto de ensino; é tornar possível que todos os alunos se apropriem da escrita e a ponham em prática, sabendo que é um longo e complexo processo constituído por operações recorrentes de planejamento, textualização e revisão (Kaufman, Lerner y Castedo, 2015, p. 28).

Luís destaca a marca de oralidade do personagem principal, contribuição também fundamental para compor a escrita do episódio, por isso, na transcrição abaixo podemos observar que a professora incorpora as duas ideias advindas das crianças.

¹ Verbos de dizer ou verbos de elocução/dicendi são aqueles que introduzem o discurso direto ou indireto e indicam quem fala e como fala - dizer, afirmar, responder, perguntar, comentar, declarar, sugerir, explicar, argumentar.

Professora: Então vamos lá. Como que a gente pode falar esse jeito que o Luís falou do Pedro falando? É o Pedro falando. Como que a gente vai falar essa fala do Pedro sobre as pedrinhas são mágicas?

João Carlos: As pedrinha são mágicas, as pedrinhas são mágica.

Professora: sem o plural você está falando?

João Carlos: Isso tipo, são mágica, as pedrinha é mágica

Bianca.: Pensei dele começar, tipo: "Calma amigo, posso explicar, as pedrinhas são mágicas" e tal tal tal a história toda

Professora: Calma amigo, as pedrinhas são mágicas?

Professor: eu posso explicar...

João Carlos: As pedrinhas é mágica

Professora: As pedrinhas é mágica. Aí o Vinicius falou para colocar o hífen e aí e a gente coloca o quê?

João Carlos: "Sussurrou Pedro"

Vinicius: "Sussurrou Pedro"

Os alunos validam a sugestão de Juliana e ampliam a ideia de Luís. Dando continuidade ao planejamento, a professora retoma textualizações produzidas por diferentes alunos, integra-as escrevendo no computador — cuja tela está projetada no telão — para que todos acompanhem, e finaliza incluindo as novas sugestões

O objetivo foi alcançado: as crianças refletem sobre o verbo de dizer "sussurrar" e o utilizam como recurso literário. A contribuição de Juliana e a intervenção docente apoiaram a construção da narração como elemento central para demonstrar, de forma implícita, o desejo do personagem em enganar.

A educadora e pesquisadora Telma Weisz (2018, p.30) defende - que "o aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem". Na concepção construtivista, a construção do conhecimento acontece diante de situações em que o estudante possa interagir ativamente com o objeto de conhecimento, apoiado pelos professores e envolvido em um ambiente colaborativo.

É interessante observar como os alunos reagem às perguntas feitas pela professora e como a ação de recuperar

o planejamento faz com que alguns estudantes alcancem um novo degrau de reflexão sobre os recursos disponíveis para a escrita a partir do discurso do narrador. Pode parecer algo simples, mas estas intervenções didáticas da professora: de recuperar a sugestão de uma estudante não ouvida pela turma, de fazer o grupo refletir sobre o episódio do conto e de organizar as ideias das crianças por escrito, permitem que os alunos e alunas se apropriem progressivamente da linguagem escrita.

Intervenção proposta pela professora que gera discussão entre os alunos

Durante a escrita do conto, as crianças utilizam muito discurso direto e exploram pouco a narração como ferramenta potente de levar o leitor a compreender melhor os cenários ou situações que os personagens estão passando.

Neste momento da textualização, o conto se direciona para a fase final da descrição da enganação. Ao reparar que o texto contém muito diálogo, a docente direciona o olhar das crianças para a participação do narrador, a fim de criar um ambiente que revele o clima daquele episódio.

Professora: Vale ter uma fala do narrador aí contando um pouco como que está esse ambiente? O Pedro falando das pedras, o dono da estalagem meio curioso, meio desconfiado que nem a gente colocou lá em cima. O que que o narrador pode falar com o leitor? O que que o narrador pode causar ali no leitor sobre essa situação toda? Fala, Paulo

Paulo: Podia falar das pessoas que estavam em volta, tipo as pessoas curiosas pra saber mais da pedra e para...

Vinicius: todos quererem

Paulo: é, todos quererem

Professora: Vou escrever exatamente o que o Paulo me falou: "As pessoas que estavam em volta também estavam curiosas..."

João Carlos: Para saber se era verdade ou não.

Paulo: E em volta estava tão quieto que dava pra escutar um grilo, sei lá

Professora: O que pode ser menos alto do que um grilo, João?

Paulo: Um mosquito

Renato: Uma mosca

Helena: uma abelha

Professora: Olha lá, olha “as pessoas que estavam em volta também estavam curiosas para saber...” tá repetido aqui, “estavam” e “estavam”. O que que a gente pode usar aqui? As pessoas que estavam em volta também...em vez de estavam? Outro verbo. As pessoas que estavam em volta também?

Bianca: Ficaram

Professora: Ficaram!” Ficaram curiosas para saber se era verdade ou não, em volta”...em volta de novo?

Professor: Em volta de novo e estavam de novo, né?

Luciano: “O salão estava tão quieto que dava para...”

Gilberto: Ao redor

Professor: Ao redor? alguma coisa pra indicar espaço né?

Bianca: Ao redor se ouviu um silêncio

A professora faz uma provocação ao grupo e oferece espaço para ouvir as sugestões que surgem em seguida. É possível observar que os alunos passam a interagir entre si e se completam dentre as ideias que aparecem. A professora escreve a ideia de Paulo e relê conforme acrescenta o que as crianças trazem.

As situações didáticas de produção grupal, desde que concebidas à imagem e semelhança das situações de co-autoria que são habituais na prática social, permitem dispor juntos conhecimentos diferentes proporcionados por distintos membros do grupo, e nessa medida, tornam possível constituir como conteúdos de reflexão atividades do escritor. (...) Sustentar com os colegas discussões como essa, torna possível que as crianças sejam cada vez mais capazes de sustentá-las consigo mesmas, na hora da produção individual (Lerner, 2015, p.65)

Após receberem sugestões dos alunos, os professores escrevem o texto, releem e questionam a repetição de alguns verbos. A pergunta condiciona os estudantes a retomarem a

redação e observarem as palavras repetidas. Como podemos observar Bianca e Gilberto contribuem com sugestões pertinentes deixando o texto melhor escrito.

Desta forma, os professores apoiam os estudantes a ocuparem o lugar de escritores em formação, eles destacam a ação necessária da revisão processual da escrita, instigando as crianças a acharem soluções capazes de deixar o texto organizado e fluído e, ao mesmo tempo, não despendem mais tempo nesta discussão ligada à coesão, pois compreendem que se trata de um conteúdo já incorporado pelo grupo.

Juliana: *E estava tão quieto que dava para escutar uma mosca*

Professora: *“Ao redor se ouviu um silêncio que dava pra escutar uma mosca?”*

João Carlos: *abelha*

Paulo: *abelha*

Professora: *É que abelha eu ficaria com medo de uma abelha ali... quem ficaria com medo de uma abelha, só eu ficaria com medo?*

Alunos falam juntos

Paulo: *A batida de asas de uma borboleta*

João Carlos: *é, uma borboleta*

Bianca: *é, uma borboleta*

Professora: *Borboleta? (estudantes continuam conversando sobre o animal que poderiam ouvir) Ó, “ao redor se ouvia um silêncio que dava pra escutar uma borboleta batendo asas” É, isso?*

Paulo: *A batida de asas de uma borboleta*

Professora: *“Dava para escutar a batida de asas de uma borboleta”. Fechou? Boa fala do narrador, gente!*

É possível notar que a intervenção inicial da professora culmina em desdobramentos importantes para a redação do texto.

As pessoas que estavam em volta também ficaram curiosas para saber se era verdade ou não. Ao redor se ouvia um silêncio que dava para escutar a batida de asas de uma borboleta.

A função contextualizada do narrador, levando em consideração as discussões realizadas nas próprias análises anteriores sobre os contos de Pedro Malasartes, instaura uma situação problema resolvida com eficiência pelas crianças.

Paulo sugere, em um primeiro momento, a mosca como opção de um animal que pode demonstrar o tamanho do silêncio. Outros alunos sugerem a abelha como possibilidade. No entanto, a professora toma a iniciativa de fazer os estudantes pensarem em uma solução mais poética para a situação problema. O próprio Paulo sugere algo melhor e prontamente ela insere no episódio.

Segundo a pesquisadora Liliana Tolchinsky Landsman¹ (1995, p.32), a ação de pensar e refletir antes de escrever faz com que descartemos algumas ideias ao longo do caminho, isso “é resultado de um trabalho mentalmente comprometido, que costuma reorganizar nosso próprio conhecimento sobre o que estamos escrevendo”. A intervenção se encerra com a validação da professora na qual confirma positivamente sobre os recursos literários encontrados pelo grupo.

Planejamento e intervenções em favor da participação de todas as crianças

Esse é o terceiro aspecto que analisamos neste artigo, porém existem outras situações que poderiam estar destacadas aqui como forma de elucidar exemplos possíveis em uma aula de produção coletiva.

A professora recupera o planejamento do conto e conduz a turma a pensar em como Pedro Malasartes vai

¹ LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. Aprendizagem da linguagem escrita: Processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo. Ática. 1995.

desencadear a enganação com argumentos que justifiquem a mágica das pedras.

Professora: *Agora, a gente tem que voltar no episódio. Pedro vai justificar falando que encontrou essas pedras em uma viagem quando foi encontrar o seu avô.*

Ela oferece um tempo para que todos os alunos possam pensar no próximo episódio, desta forma garante que mais estudantes se engajem com a reflexão de como escrever o acontecimento seguinte. É comum algumas crianças que se sentem mais confortáveis tomarem para si a fala, sem levantar a mão, e oralizar suas ideias, por isso ela decide fazer essa orientação.

Professora: *pensem aí todo mundo agora nesse episódio, vou dar um tempinho não precisa escrever, como que o Pedro vai justificar que encontrou as pedras numa viagem com seu avô. (Depois de um minuto). Fala Ricardo*

Ricardo: *Ele fala mais ou menos: Ah, eu e meu avô teve uma viagem lá pelos cantos do Egito, por aí e eles encontraram umas pirâmides, entraram numas dessas e encontraram essas pedras, aí que eles encontraram e trouxeram para cá porque acharam muito bonita e trouxeram para colocar.*

Algumas mãos se levantam e a docente começa um ‘vaivém’ entre os estudantes, envolvendo principalmente aqueles que até então haviam participado pouco. Ela escolhe uma criança que costuma oscilar no engajamento das aulas. A ideia trazida faz referência a um tema trabalhado na área de Ciências Humanas - o Egito Antigo.

A professora consente, mas direciona a atenção para o planejamento, repete o episódio e continua escutando as contribuições do grupo. A proposta de cada estudante escrever, individualmente, uma ideia de continuidade a história gera movimento e novos intercâmbios entre a turma.

Em seguida, Vinicius faz uma contribuição pertinente de intertextualidade, rememora outro conto de Pedro

Malasartes, realizado como leitura compartilhada, 'A Sopa de Pedra'.

Professora: *Boa, mas tem que lembrar que o avô falou que sonha com anjos né?*

Vinicius: *Ah podia falar que ele achou essas pedras, no reino da velha... da sopa*

Professora: *[Falas difusas de alunos] A gente precisa seguir o planejamento, a gente já decidiu que essas pedras vieram do avô e que o avô sonhava com os anjos é uma decisão que já tá tomada. A gente pode colocar ali algo a mais, essa coisa de "numa viagem"? Pode, mas a gente precisa seguir o planejamento. Quer complementar, Ricardo?*

No entanto, a docente toma a decisão de não levar para a discussão a ideia do aluno e, sim, de seguir o planejamento, levando em conta o tempo didático disponível para a finalização da escrita.

Os alunos ainda permanecem um tempo considerável discutindo como textualizar o acontecimento, são cerca de 10 minutos na tentativa de encontrar a melhor maneira de convencer o dono da Estalagem que aquela história faz sentido.

A aula tem duração de uma hora e dez minutos, portanto, ainda que boas ideias surjam pelo caminho, os professores precisam escolher as encruzilhadas que seguem didaticamente: endossa o plano de texto como algo passível de ser mudado, porém como ferramenta orientadora importante de se apoiar para garantir a coerência da produção textual; alarga as discussões referentes à parte criativa e despende um tempo maior garantindo reflexão coletiva; intercala a gestão da proposta, ora enfatiza o planejamento, ora assegura a discussão coletiva.

Isso não significa que dar espaço para a ideia de intertextualidade mencionada acima não seja importante e potente, sobretudo demonstra a complexidade das decisões e gerenciamentos que são necessários estabelecer, tendo conhecimento da diversidade da sala e dos múltiplos

intercâmbios viáveis de serem traçados. Além disso, é importante ressaltar que o planejamento é um instrumento vivo que serve de apoio, no entanto, passível de sofrer modificações coerentes ao longo do processo.

Considerações finais

Tendo em vista os aspectos levantados, podemos notar que são muitas as situações possíveis de acontecerem durante a escrita de um texto por meio da professora. Consequentemente, são inúmeros os desafios didáticos e as decisões docentes que precisam ser tomadas durante a ação de escrever, rever o planejamento e revisar enquanto escreve.

As leituras prévias, intercâmbios e análises realizadas a partir dos diferentes contos lidos proporcionaram reflexões sobre a estrutura narrativa de Malasartes, bem como sobre as particularidades dos personagens, dos cenários e das escolhas lexicais e se configuraram como situações imprescindíveis para a escrita do conto *“Sonhando com os anjos”*, uma vez que as crianças partem de um repertório comum e demonstram um domínio singular das histórias de Pedro Malasartes.

Desde o início da escolaridade se lê e se escreve para cumprir propósitos definidos, centra-se o trabalho nos textos, analisa-se criticamente o lido, discutem-se diferentes interpretações e se chega a acordos, leva-se em conta o ponto de vista do destinatário quando se escreve, revisam-se cuidadosamente os escritores produzidos... (Lerner, 2007. p.91)

Oferecer condições didáticas e um ambiente fértil para que os alunos mobilizem seus conhecimentos e reflitam nas ações advindas de professores e seus pares não é um trabalho simples. É necessário conduzir a aula de modo que equilibre as sugestões das crianças, tanto aquelas que são articuladas claramente e são ouvidas pelo grupo, como as outras que precisam de apoio dos professores para construir

o pensamento, ser escutada pelos colegas e textualizada de forma coerente.

É possível observar um exemplo, quando Juliana faz uma contribuição muito pertinente sobre como o personagem fala em um momento de tensão da história, mas as crianças não prestam a devida atenção. Com o apoio dos professores, este aspecto se torna objeto de reflexão e muitos alunos se implicam, ponderam as possibilidades e tomam decisões coletivas.

Paralelamente, existe um tempo restrito de aula no qual os docentes precisam gerir. Não é possível acatar todas as contribuições dos estudantes, como vimos no trecho do estudante Vinicius. Balancear as reflexões e construções de sentidos, seguir o planejamento, administrar o tempo e ter clareza dos objetivos são alguns dos maiores desafios da sala de aula.

Se existisse um caminho único sobre como tomar essas decisões, ensinar seria fácil, porém a busca para que os alunos aprendam efetivamente ou estejam, ao menos, na ação de preparar a terra para que as sementes possam florescer em um futuro próximo, é um percurso de erros e acertos. O intercâmbio de ideias favorece que cada criança forme, aos poucos, seus próprios repertórios e confronte as variadas interpretações capazes de construir um texto, em outras palavras, avancem na aprendizagem da língua escrita.

Referências Bibliográficas

CASTEDO Mirta; MOLINARI, Maria Claudia; WOLMAN, Susana. **Letras y números: alternativas didácticas para jardín de infantes y primer ciclo de la EGB**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana, 2000.

KAUFMAN, Ana Maria; LERNER, Delia; CASTEDO, Mirta (2015): **Escribir y aprender a escribir**. Documento Transversal N° 3 de la Especialización em Alfabetización em

la Unidad Pedagógica. Publicación del Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas**; tradução: Claudia Schilling. São Paulo: Ática, 1995.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**; tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. 120 p.

LERNER, Delia, Alina Larramendy y Karina Benchimol (2010): “Tensiones de la escritura em el contexto escolar”, em Vázquez, Novo, Jakob y Pelliza: **Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar**. Universidad Nacional de Río Cuarto. UNIRIO Editora.

MOLINARI, Maria Claudia. **Intervención docente en una situación de dictado a la maestra**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2001.

PESSÔA, Augusto. **Malasartes, História de um camarada chamado Pedro**. - São Paulo: Rocco, 2007.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo; Ática, 2018.

Maria Fernanda Pugliesi

Pedagoga pelo Instituto de Educação Singularidades de São Paulo e graduada em Comunicação Social com ênfase em Relações Públicas pela Faculdade Cásper Líbero. Fez pós-graduação em Literatura para Crianças e Adolescentes pelo Instituto Vera Cruz e é pós-graduanda em Psicopedagogia pelo Instituto Singularidades. Atua como professora titular do 6º ano no ateliescola acaia desde 2020 e participa da investigação didática sobre produção textual de crianças do 4º ou 6º ano pelo Centro de Estudos e Pesquisas do Acaia. É co-fundadora do Coletivo Pipa que realizou entre 2018 a 2021 oficinas e reforço escolar com crianças de ocupações por moradia do centro de São Paulo e coordenou a área de comunicação do projeto Formare, da Fundação Iochpe.

E-mail: mfernandapugliesi@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7382028707334150>

Anexo: Escrita coletiva dos estudantes - final do conto

Sonhando com Anjos

O homem louro, quando viu o Malasartes, perguntou:

- Cadê o meu pagamento?

- Tá aqui!

Disse o amarelo tirando do bolso seis pedrinhas e colocando em cima do balcão. Uma do lado da outra. O povo todo ficou espantado e o homem louro perdeu a cara de anjo. Ficou bravo e gritou:

- Você está de brincadeira comigo?!

- Calma, amigo. As pedrinha é mágica - sussurrou o Pedro.

- Como assim essas pedras são mágicas, amarelo? - perguntou o dono da estalagem com curiosidade e desconfiado.

- O amigo não acredita?

- É, é, é. Para que essas pedras vão me servir, homem? - disse gaguejando

- Ah... ó amigo, essas pedra realiza qualquer desejo, até te dar dinheiro. Não é isso que o dono quer? - Malasartes fala com uma voz baixa e séria.

-Mas pera aí, amarelo, onde você conseguiu essas pedras? Como você sabe que elas são mágicas?

-Meu finado vizinho também sonhava com anjos e em um belo dia eles o guiaram até o Egito, para a maior pirâmide de lá, e lá estava essas dez pedra. Por isso que eu acreditei quando ocê falava dos anjo.

-E por que só tem seis aqui?

-Só tem seis porque quatro meu vizinho usou, antes deu saber dessa história.

As pessoas que estavam em volta também ficaram curiosas para saber se era verdade ou não. Ao redor se ouvia um silêncio que dava para escutar a batida de asas de uma borboleta.

Malasartes explica como as pedras preciosas funcionam:

-Essas pedra funciona em contato com uma pedreira antiga e você precisa tá sozinho. Ah, pena que não tem uma pedreira por perto, se não você poderia ir testar.

-Não seja por isso, tem uma pedreira do outro lado do muro do quintal e dá para testar agora - falou muito empolgado.

-Então o que você está esperando, vai logo testar.

Enquanto o dono da estalagem testava a magia, Pedro Malasartes saiu de fininho pela porta da frente e disse:

-Ha, ha, ha, mais um bobo que tenta ser mais esperto que eu.



Este e-book é um mergulho nas conversas realizadas entre docentes e estudantes durante a produção de textos coletivos em sala de aula. Os artigos aqui reunidos revelam como as intervenções pedagógicas podem potencializar o desenvolvimento das crianças como escritoras. Fruto de uma investigação colaborativa entre a Roda Educativa e o Centro de Estudos e Pesquisa do ateliê escola acaia, conduzida sob a supervisão primorosa de Delia Lerner, é uma contribuição essencial para afirmar o lugar do professor como pesquisador de sua própria prática e o compromisso com o ensino da escrita como prática social.