



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Postgrado

MAESTRÍA EN ESCRITURA Y ALFABETIZACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Comentar por escrito un texto ajeno. Reflexión e interacción
entre niños de 7 años en la revisión textual en soporte digital.

Tesis presentada para obtener el grado de Magíster en Escritura
y Alfabetización

Presenta

Miruna Kayano Genoio

Profesora en Pedagogía

Directora de tesis

Marina Kriscautzky

Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa

La Plata, Argentina
Setembro, 2018



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

MESTRADO EM ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO
UNIVERSIDADE DE LA PLATA

Comentar por escrito os textos dos colegas.
Reflexão e interação entre crianças de 7 anos na revisão
textual em suporte digital.

Tese apresentada para obter o grau de Mestre em Escrita
e Alfabetização

Apresenta

Miruna Kayano Genoio

Licenciada em Pedagogia

Orientadora de tese

Marina Kriscautzky

Doutora em Ciências com Especialidade em Investigação Educativa

La Plata, Argentina
Setembro, 2018

*A meu guerreiro pai, José Genoio, por não ter se rendido, uma vez mais,
diante da injustiça.*

*A meu marido Juan Miguel e nossos filhos Paula e Luis Miguel, as estrelas
mais brilhantes do meu céu.*

Agradecimentos

Agradeço com carinho a minha grande guia **Marina Kriscautzky**, que aceitou meu olhar investigativo antes mesmo de conhecer-me pessoalmente, por toda sua dedicação, cuidado e confiança em cada momento trilhado nesta jornada.

À **Mirta Castedo**, por ser uma referência de dedicação à investigação abrindo tantos olhares sobre a revisão de textos. Obrigada a tudo o que você construiu na "Maestría Escritura y Alfabetización", levando a tantos de nós do Brasil até vocês.

À **Giulianne Marinho** e **Christiane Nakamura**, maiores e melhores parceiras das estadias em La Plata, pela força diante da saudade de casa, o companheirismo nas aulas e a parceria nos trabalhos e nas reflexões realizadas nesta caminhada. À todos os **colegas da 4ª Cohorte da Maestría** pelos intensos momentos vividos em sala de aula bem como pelo acolhimento fora dela.

Aos **professores** que fizeram parte da trajetória da 4ª *Cohorte da Maestría*, pela generosidade em compartilhar seus saberes. À **Maribel Rabasa**, minha tutora na *Maestría*, pelo carinho e cuidado. Meu agradecimento profundo a **Flora Perelman** e **Mirta Torres**, comentaristas de meu trabalho em simpósios internos que tanto contribuíram para minhas reflexões.

Às diretoras da Escola da Vila, em especial **Fernanda Flores** e **Sônia Barreira**, pelo apoio institucional oferecido para que eu pudesse ser parte desta *Maestría*. À toda equipe da Escola da Vila por serem a Escola da Vila, para mim, e para tantos. Às professoras **Andréa Tambelli** e **Bárbara Franceli**, por terem aberto suas salas de aulas para minha investigação. Agradecimento especial a **Viviane Rei** e **Carolina Luz**, professoras que assumiram minhas turmas durante minha ausência, com todo o carinho e cuidado.

À **Andréa Luize**, por ter sido a primeira educadora que fez com que eu me aventurasse a investigar as Práticas de Linguagem, alguém que acreditou em mim quando nem eu mesma pensava que seguiria estes caminhos que hoje sigo traçando.

Às **crianças** que fizeram parte desta investigação e à todas as outras que cruzaram o meu caminho e o de tantos investigadores, mostrando-nos sempre, uma e outra vez, como há tanto ainda a descobrir sobre como pensam.

Às várias pessoas maravilhosas e generosas, incluindo as **famílias** dos amigos e amigas de meus filhos Paula e Luis Miguel, que tanto, tanto, tanto nos ajudaram nas minhas semanas de ausência. Serei sempre grata!

Às minhas **amigas** mais amadas e dedicadas que me apoiaram nesta jornada. Obrigada por sempre acreditarem em mim e me darem o carinho que necessito.

Às montanhas de **Joanópolis**, que tanto me acolheram durante a fase mais crítica da escrita desta tese. Sua paz, sua beleza, sua natureza única foram determinantes para minha inspiração na escrita dos trechos mais desafiadores desta reflexão.

À **Família Genoio**. Esta tese é para vocês, por vocês. Meu pai, José Genoio, minha mãe, Rioco, meus irmãos Ronan e Mariana, meus cunhados Marília e Pedro e minha sobrinha Sofia. Vocês, junto com meu Migui, minha Paulinha e meu Luismi, são minha razão de viver, e sem vocês eu nunca teria conseguido respirar e superar o que vivemos no caminho desta *Maestría* e na escrita desta tese. Este trabalho é essencialmente para vocês. Juntos, sempre, vencendo todas as injustiças.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1. PONTO DE PARTIDA TEÓRICO PARA A REFLEXÃO SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL.	5
1.1) Marco de referência: o construtivismo latino-americano	6
1.2) O enfoque em textos literários	11
1.3) O processo de revisão textual	15
1.4) A produção escrita utilizando meios digitais	26
CAPÍTULO 2. PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO: CONTEXTOS TEÓRICOS, PRÁTICOS E REFLEXIVOS	30
2.1) O contexto do trabalho didático analisado: Os projetos didáticos	30
2.2) A análise de uma situação didática: aportes	33
2.3) O objeto de investigação: perguntas e pontos de análise	37
2.4) Interação entre alunos: possibilidades e aprendizagens	41
2.5) Contexto de investigação	45
CAPÍTULO 3. INTRODUÇÃO À ANÁLISE DOS DADOS	53
3.1) O papel da prova piloto nas decisões metodológicas	53
3.2) A seleção dos textos para a investigação: critérios	57
3.3) Descrição dos textos selecionados	63
3.4) Os dados a serem analisados: relações entre oralidade e escrita	72
CAPÍTULO 4. ESPAÇOS TEXTUAIS DE REALIZAÇÃO DE COMENTÁRIOS	79
4.1) Comentários diretos e comentários indiretos	80
4.2) Espaços textuais de intervenção	83

4.3) Espaço textual com grande frequência de intervenções	87
4.4) Espaço textual com baixa frequência de intervenções	122
CAPÍTULO 5. A RECEPÇÃO DOS COMENTÁRIOS PELOS AUTORES DO TEXTO	133
5.1) Espaço textual com alta frequência de intervenções: comentários sobre inserção de trechos na reescrita	135
5.2) Espaço textual com alta frequência de intervenções: comentários sobre a repetição de palavras	146
5.3) Espaço textual com alta frequência de intervenções: comentários voltados à pontuação	150
5.4) Espaço textual com alta frequência de intervenções: comentário voltado ao vocabulário	155
5.5) Espaço textual com baixa frequência de intervenções: o desenlace da bruxa	163
CONCLUSÃO	168
BIBLIOGRAFIA	185
ANEXOS	190

INTRODUÇÃO

Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra oca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser "teórica". Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar (FREIRE, 1996, p. 101).

Temos que auxiliar essas crianças em seu caminho para a alfabetização, mas levando em conta sua inteligência e não as tratando como ignorantes. Elas colocam questões legítimas - algumas delas de grande relevância epistemológica - ao pensar a escrita; a mesma escrita reduzida, banalizada e deformada pela tradição escolar, que converte didaticamente um objeto cultural em um instrumento de codificação rudimentar.

Alfabetizar, sim, mas sabendo que a criança, sujeito da aprendizagem, é um ser pensante; que a ação educativa pode apelar para sua inteligência, exatamente para não inibir a reflexão nascente (FERREIRO, 2013, p. 33).

Contemplar a realidade de um processo de aprendizagem, torná-la objeto de estudo, colocá-la no centro de uma preocupação consciente com os possíveis caminhos e travessias que os alunos podem traçar para que aprendam mais, e cada vez melhor, deve ser um olhar de contínuo cuidado e investimento. Quando pensamos na alfabetização plena, que deveria ser de direito e alcance para todos, olhamos para a sala de aula como um espaço no qual toda a potencialidade infantil oferece a chance de ser explorada, desde que abertos e explorados os caminhos adequados.

Esta investigação aborda pontos para analisar o investimento na formação de sujeitos capazes de produzir textos e de analisar escritas produzidas por outros. Assim, tomamos um projeto didático de reescrita de um conto tradicional, com a proposta de inserção de uma modificação, realizado por alunos de 2º ano de uma escola particular da cidade de São Paulo, Brasil, para propor uma intervenção entre turmas distintas. O projeto em questão não foi elaborado à raiz da investigação, mas sim é parte do currículo previsto pela escola analisada.

Ainda assim, em um projeto com estrutura já definida, uma tarefa específica foi proposta aos alunos que participaram da investigação: 3 duplas de uma classe, após reescreverem seus textos, foram solicitadas a comentar por escrito a reescrita de seus colegas de outra classe, destacando o fato que cada turma trabalhou intensamente com contos diferentes. Seriam capazes os alunos de, reescrevendo um conto, conseguirem fazer apontamentos relevantes sobre a produção de outro conto distinto?

Esta tese também coloca em cena um contexto no qual leitura e escrita se materializam por meio de suportes específicos: os meios digitais. As produções foram

realizadas no processador de textos *online Google Docs*, o que também favoreceu a troca entre as turmas, já que elas estão em duas localizações distintas, ou seja, além dos textos terem sido realizados diretamente por meio de um computador, a revisão também ocorreu diretamente "em tela", e não "em papel", o que gerou desafios em parte conhecidos, em parte específicos.

Um dos desafios específicos da revisão feita pelo suporte digital colocou-se pelo fato de que, para que uma turma comentasse o texto da outra, tenham tido que utilizar a ferramenta "Comentários", que apenas pode ser inserida quando se grifa um trecho do texto em si, o que poderia constituir-se como um desafio adicional à proposta oferecida aos alunos.

Assim, nossas questões centrais de investigação estiveram voltadas a explorar alguns pilares centrais específicos, já que as possibilidades de análise de uma situação na qual tantos processos ocorrem são muito extensas:

- **Conteúdos linguísticos em jogo:** quais são os que os alunos conseguem selecionar para comentar? Conseguem justificar o que observam?
- **Estratégias comunicativas:** como os alunos inserem, ou não, recursos para melhor comunicar-se por escrito com os autores do texto? De que maneira conseguem colocar suas ideias sobre possíveis necessidades de ajustes?

Estas questões foram discutidas não apenas por meio dos registros escritos em si produzidos pelos alunos, ou seja, o texto original e os textos dos comentários, mas também buscou-se analisar as discussões mantidas pelas crianças ao terem de lidar com esta proposta em uma situação de trabalho em dupla. Assim, com relação à comunicação entre as crianças, nos interessava saber:

- Como são as trocas orais mantidas pelos alunos no processo de realizar comentários e revisar seus textos após lerem os comentários? Estas trocas permitem complementar a análise anteriormente mencionada sobre os conteúdos linguísticos e estratégias discursivas?

O foco central, então, desta investigação, é contribuir com alguns elementos que possam seguir apoiando a reflexão sobre o processo de produzir um texto, em especial focalizando na tão fundamental situação de revisar uma produção escrita. Assim, retomamos o que investigações sobre o tema (destacando-se CASTEDO, 2003; GALABURRI, 2004; PELÁEZ, 2016) já puderam esclarecer e focalizar a respeito deste tema da revisão, oferecendo pontos de vista complementares que sigam

possibilitando ampliar o que se conhece sobre a complexidade do fato de que alunos em processo de formação leitora e escritora sejam capazes de reestruturar sua escrita e melhorá-la.

Para que seja possível conhecer os elementos que foram selecionados para compor esta tese, dentre as muitas possibilidades que sempre uma investigação encontra diante da riqueza de dados que as crianças podem nos oferecer, organizamos este texto em 5 capítulos, além de uma conclusão, que encerra este material.

No Capítulo 1, traçaremos o marco teórico no qual nos apoiamos para realizar as análises apresentadas. Explicitaremos, então, o lugar do construtivismo latino-americano como diferente de uma visão na qual os processos de produção textual são vistos como técnicas que independem do sujeito específico, sua história, seus percursos. Assim, considerando a singularidade de cada percurso, também discutiremos qual a visão desta perspectiva construtivista para pensar nas práticas de linguagem e na produção de textos na escola, colocando especial interesse nas questões específicas da revisão textual. Serão recuperados apontamentos centrais de investigações a respeito deste tema, realizadas tanto na Argentina como no Brasil, e encerraremos o capítulo oferecendo um olhar para o tema da produção em meios digitais e em como eles se colocam hoje dentro do espaço escolar.

No Capítulo 2 serão apresentadas as perguntas centrais colocadas pela investigação. Além disso, será dado um panorama do contexto específico no qual o trabalho ocorre: qual instituição, que projeto, como ele está inserido e proposto no currículo da escola, e sobre o projeto em si, que contos contempla e quais as suas características.

O Capítulo 3 faz a introdução à análise dos dados: será apresentada a prova piloto realizada anteriormente à investigação e que possibilitou uma série de tomada de decisões metodológicas que serão compartilhadas. Assim, serão apresentados quais textos finalmente foram selecionados para a análise da tese, bem como os alunos que finalmente participaram da pesquisa. Para isso serão explicitados os dados que constituíram o *corpus* de materiais que tornaram possível obter os resultados que pretendemos compartilhar.

Os capítulos 4 e 5 constituem o argumento central desta tese pois abordam a análise dos dados obtidos na investigação. O capítulo 4 está organizado em torno dos comentaristas dos contos, onde se discutirá como realizaram a tarefa de intervir por escrito no texto dos colegas, em quais pontos do texto e de qual maneira. Para isso serão oferecidos trechos de discussões entre as duplas, bem como os textos em si analisados e produzidos pelas crianças ao longo do percurso.

O Capítulo 5 organiza-se na apresentação dos resultados sobre o impacto dos comentários realizados por uma turma, para a revisão que os autores do texto fazem em suas produções. Assim, é um capítulo diretamente relacionado com o anterior, no sentido de que retomará as ações realizadas por uma turma para relacioná-las com as diferentes ações e reflexões da outra turma. Teremos como foco a discussão sobre o quanto o texto foi modificado e mobilizado por meio da recepção de comentários escritos.

Por fim, encerramos a tese com o capítulo final, da Conclusão, no qual os dados dos capítulos 4 e 5 são em parte retomados e em parte analisados, para que seja possível ao leitor obter um panorama dos principais resultados desta investigação e das possibilidades de continuidade para futuros caminhos investigativos.

CAPÍTULO 1

PONTO DE PARTIDA TEÓRICO PARA A REFLEXÃO SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL

Não podemos reduzir a criança a um par de olhos que veem, a um par de ouvidos que escutam, a um aparelho fonador que emite sons e a uma mão que aperta com torpeza um lápis sobre uma folha de papel. Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e que tenta incorporar seus próprios saberes a esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua que é a escrita, todas as escritas (FERREIRO, 2002, p. 36).

Dentre os muitos desafios enfrentados pelas instituições escolares ao longo de sua constituição temos a definição do currículo escolar com um foco permanente de tensões, reflexões e disputas. A decisão sobre o que ensinar a determinado grupo social, em determinada idade, de que forma, com que meios, é parte da educação e já foi passível de maior, menor ou nula reflexão por parte da sociedade. No Brasil há o marco estabelecido ao final do século XIX, quando a proclamação da República no Brasil instituiu a escola para todos como um ideal moderno (MORTATTI, 2000), e assim passou-se a almejar a obtenção de conhecimento, preparando os indivíduos para a sociedade. Passam-se os tempos, mas as tensões e necessidades de reflexões em parte seguem, em parte se transformam.

No entanto, decidir o que deve ser ensinado não é uma tarefa dotada de simplicidade, já que, como destaca Lerner (2002, p. 58),

As decisões envolvidas na seleção e hierarquização dos conteúdos são cruciais, porque – como mostrou a teoria crítica do currículo – decidir quais aspectos do objeto são mostrados supõe também decidir quais são ocultados; decidir o que é que se ensina significa, ao mesmo tempo e necessariamente, decidir o que é que não se ensina.

Assim, o que deve ser levado em conta no momento de tomar decisões curriculares? Como decidir que conhecimentos produzidos em sociedade devem ser trazidos para dentro das salas de aula e quais devem ficar de fora?

Embora essas sejam questões a serem continuamente pensadas, e que por isso devem ser fontes de pesquisa e de estudo, para tal reflexão - e em especial para a área com a qual essa investigação se ocupa, a das Práticas de Linguagem-, é valioso retomar um dos propósitos que foram assumidos pela escola: o de preparar os alunos para a vida em sociedade.

As múltiplas intencionalidades assumidas por este significado do que seria esta inserção sempre foram diversas, e nisto retomamos as questões de fundo curricular, do que deve ser ensinado, como focos de disputa e de reflexões. O “ler, escrever e contar” foram ações rapidamente colocadas em direta relação com aquilo que todos os alunos deveriam sair da escola realizando, porém, ao longo dos anos, mostrou-se urgente ampliar esta ideia do que seriam estas “leituras, escritas e contagens”. Não podemos, como afirma Ferreiro (2002) na abertura deste capítulo, tratar destes elementos de forma reducionista.

Esta posição, no entanto, não é única, e é, como a palavra afirma, uma posição, um ponto de partida, uma referência. Cada sistema coletivo relacionado com o contexto escolar, seja um sistema público ou privado, bem como todos os sujeitos participantes destes espaços, deve assumir uma posição e uma perspectiva com relação ao que espera de seus alunos, de acordo a quais parâmetros e referenciais. Nossa investigação inicia aqui seu percurso estabelecendo, então, alguns marcos fundamentais que sustentam as decisões e análises realizadas.

1.1) Marco de referência: o construtivismo latino-americano

Quando em 1979 as investigadoras argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky publicaram o trabalho conhecido como “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979), que no Brasil ficou conhecido como “Psicogênese da linguagem escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), o impacto de suas ideias, ainda que essencialmente investigativas dentro do marco piagetiano de aprendizagem, levou muitas instituições escolares a dedicarem-se a inserir propostas relacionadas aos importantes resultados compartilhados pelas pesquisadoras.

Desde então, e a partir das mais diferentes e complexas variáveis, surgiram diferentes práticas escolares que atravessaram percursos próprios e nos quais os resultados dependeram, como toda perspectiva de ensino e aprendizagem, da compreensão de todos os envolvidos sobre as ideias em jogo. Por sua parte, o grupo que se constituiu como uma corrente desta investigação inicial, construtivismo latino-americano, não deixou de lado a necessária evolução de estudos teóricos e investigativos e seguiu aprofundando aspectos tanto didáticos quanto psicogenéticos envolvendo os sujeitos de aprendizagem e situações escolares.

Mais adiante no capítulo apresentaremos algumas das investigações que relacionam-se com o tema central deste trabalho, a revisão textual, a partir desta perspectiva construtivista que aqui tomamos para realizar as análises que serão

apresentadas. Antes, porém, torna-se relevante retomar focos de contraponto trazidos por outras perspectivas teóricas, como forma de seguir compartilhando os pontos de partida essenciais do construtivismo aqui assumido como relevante para analisar como se constitui a aprendizagem.

Tomemos neste sentido as posições de investigadores com uma perspectiva cognitiva sobre o processo de escrita, a partir de considerações sobre estudos de Sánchez, Borzone e Diuk (2007), que começam sua diferenciação com os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1979), ao entenderem o processo de escrita em direta relação com a perspectiva da consciência fonológica.

Assim, as autoras retomam outros autores cognitivistas (BERNINGER ET AL., 1992, apud BORZONE, DIUK, SANCHEZ ABCHI, 2007), que reformulam o tradicional modelo de Flowers e Hayes (1981) segundo o qual a produção de textos é vivenciada por meio de três processos recursivos, conformados por subprocessos. Estes processos seriam o planejamento, visto como um ponto de geração de ideias, organização da informação e fixação de objetivos; a tradução, materialização escrita em si; e a revisão, composta por avaliação e correção.

Também há que considerar que passam a incluir neste panorama os processos de nível inferior e superior. Assim, dentro do processo de tradução (a escrita *textual* em si), inserem o subprocesso de geração do texto – que traduz as ideias em representações linguísticas – e o de transcrição – que traduz estas representações em formas escritas. A transcrição (na qual entendem que atua a consciência fonológica e as correspondências som-grafia) envolveria habilidades de nível inferior, e a composição seria um processo de nível superior, sendo que consideram que apenas se alcança o maior nível de composição quando a produção escrita manual se automatiza.

Assim, decorrente desta visão, a crítica destes pesquisadores à perspectiva psicogenética considera que essa abandonou “*prácticas para desarrollar habilidades motrices, conciencia fonológica y fluidez en la escritura y la lectura de palabras*” (BORZONE, DIUK, SANCHEZ ABCHI, 2007, p. 566-567). Com isso, propõem a necessidade de recuperar a aquisição de processos de transcrição, supostamente desatendidos pela psicogênese. No Brasil, alguma interpretação neste sentido foi apresentada pela pesquisadora Magda Soares (2004), que, ainda que destacando o papel fundamental das pesquisas de Ferreiro e Teberosky, (1979) acaba por colocar o foco na necessidade de ensino explícito, desconsiderando o aluno como sujeito de aprendizagem, ao afirmar que “*É, sobretudo essa ausência de ensino direto, explícito e sistemático da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita*”

que tem motivado as críticas que atualmente vêm sendo feitas ao construtivismo." (SOARES, 2004, p. 99).

Os enfoques apresentados por estas críticas mostram uma desconsideração por uma série de investigações rigorosas e complexas estabelecidas pela psicogênese desde sua primeira publicação até os dias de hoje, possivelmente por assumirem uma visão "modelizadora" da escrita, ou seja, a entendem como uma série de processos e subprocessos que contemplariam toda a atividade cognitiva daquele que escreve. Em outras palavras, desconsiderando os conhecimentos construídos pelo sujeito em sua interação com o mundo, estas posições afastam de sua reflexão,

[...] el carácter social, cultural e histórico de los productos que se leen y escriben -los textos- y los procesos mismos de lectura y escritura; las capacidades afectivas, de relación interpersonal y de inserción social -además, obviamente, de las cognitivas- vinculadas a leer y escribir; la ayuda insustituible de los mediadores culturales (padres, maestros) en la apropiación de ambos aprendizajes (SOLÉ; TEBEROSKY, 1990, p. 483).

Além disso, a correta compreensão da perspectiva construtivista psicogenética envolve considerar que, ainda que o traçado das letras resulte em uma ação complexa para as crianças, não é por um problema motor, ou falta de ensino explícito, mas sim porque implica em estabelecer relações de identidade e diferença entre as grafias; da mesma forma, entender a complexidade destas relações não é desatender a reflexão necessária para aprender. As proposições psicogenéticas não evitam a análise das unidades menores das palavras, mas sim apelam a gerar processos de reflexão progressiva por parte das crianças, o que não se alcança a partir do ensino direto das correspondências entre fonemas e grafemas.

Percebe-se, então, que as propostas de automatização e explicitação da escrita manual não estabelecem vínculos com as práticas sociais de linguagem, já que consistem em exercícios descontextualizados e mecânicos que apontam a treinar a produção de grafias e na análise de segmentos onde o significado desaparece, como sílabas ou fonemas (FERREIRO, 2004), para o estabelecimento de correspondências som-grafia. Há uma clara visão instrumental da linguagem à qual procura-se distanciar quando, como é o caso desta investigação, assumimos a perspectiva psicogenética do construtivismo latino-americano.

Isto posto, também é importante ressaltar que assumir uma perspectiva não requer tomá-la de forma isolada de toda e qualquer outra posição e fundamentação. O percurso da psicogênese sempre buscou o diálogo com outras contribuições de investigações que partem de outros grupos reflexivos, como os trabalhos de Anna Camps (2007) ou de Bronckart (2009), buscando de forma dialógica os aspectos em

comum entre as teorias e cuja reflexão contribuem a ampliar o que se sabe sobre o lugar do sujeito ativo em sua construção de conhecimento, e sua relação com o espaço escolar.

Assim, entende-se que ao assumir um posicionamento distinto com relação às práticas de linguagem, tanto em relação à sua construção interna, psicogenética, quanto no marco do que entra em jogo na escola, é estabelecida uma concepção sobre leitura e escrita como objetos de conhecimentos complexos, e que por isso requerem distintas aproximações e ações.

Trata-se, sobretudo, de buscar a incorporação dos alunos, por meio de sua trajetória escolar, à sociedade, mas não uma sociedade abstrata e sim uma sociedade que sabe-se letrada, mencionada por Lerner (2002) como uma comunidade de leitores e escritores. Esta distinção aporta elementos fundamentais:

O objeto de ensino deve-se definir tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. Sustentar isso é muito diferente de sustentar que o objeto de ensino é a língua escrita: ao pôr em primeiro plano as práticas, o objeto de ensino inclui a língua escrita, mas não se reduz a ela (LERNER, 2002, p. 56).

Este ponto de partida essencial não necessariamente resolve todos os conflitos e desafios envolvidos na seleção curricular, na focalização dos saberes a serem ensinados. A forma de materializar as práticas sociais de uso da linguagem para dentro dos muros escolares, conseguindo decidir em que etapa priorizar quais conteúdos, muitas vezes materializa-se em deformações entre o que é ensinado nas instituições e o que os alunos, como usuários da linguagem, necessitam fora dela.

Este desafio fundamental deve ser repensado continuamente, porque estar em uma sociedade letrada significa atualizar frequentemente quais são, a cada momento, os sentidos atribuídos a ler e escrever. Então, um currículo voltado para as práticas de linguagem significa pensar não em suas possíveis parcelas “ensináveis”, e assim novamente fragmentá-las, mas pensá-las em seu uso, em comunicação, em interação. O que significa estabelecer em sala de aula um trabalho com as Práticas de Linguagem? Favorecer a interação entre os alunos é uma ação que favorece que tipo de relações com essas práticas? Como permitir um trabalho efetivo com os textos e com uma comunidade letrada?

Aparentemente estas são apenas nuances na forma de organizar as situações a serem vivenciadas na sala de aula, porém não se pode deixar de considerar que

As práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação são essenciais. Essas interpretações dependem da identidade social dos atores, das representações que têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam, de acordo com sua trajetória (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 62).

Isso significa que dentro desta concepção considera-se não apenas o que será ensinado, mas a relação dos sujeitos aprendizes com os conteúdos, com as ações, com as práticas de linguagem. Uma vez que nesta perspectiva o trabalho dentro da escola procura aproximar os usos reais da linguagem fora desse ambiente, é preciso trazer para dentro das instituições não só os conteúdos da língua, ou os textos, mas as maneiras colocadas em jogo quando leitores e escritores efetivamente praticam a linguagem, ou seja, como se comportam diante das tarefas de ler e de escrever.

Estas ações compõem um conjunto de aspectos centrais no trabalho com as práticas de linguagem, já que, como coloca Lerner (2002, p. 63),

Os comportamentos do leitor e do escritor são conteúdos – e não tarefas, como se poderia acreditar – porque são aspectos do que se espera que os alunos aprendam, porque se fazem presentes na sala de aula precisamente para que os alunos se apropriem deles e possam pô-los em ação no futuro, como praticantes da leitura e da escrita.

Há de se ressaltar, porém, que esta forma de organizar e pensar o ensino só pode ter significado e diferenciar-se de outras concepções quando todo esse conjunto de pressupostos voltados às práticas de linguagem é pensado de forma integrada com as situações reais de comunicação, tornando clara e explícita, mais uma vez, a importância de que as ações escolares tenham sentido para os alunos que estão refletindo sobre elas, para que assim possam exercê-las autonomamente.

É neste sentido que a produção textual na escola passa a ter como meta permitir que lidem com uma ampla variedade de gêneros de circulação social. Pretende-se não apenas que possam comunicar-se por meio de múltiplos portadores, como também que possam lê-los, interpretá-los e compreendê-los em toda sua complexidade; o objetivo claro é que saibam se comunicar e ao mesmo tempo sejam receptores competentes da comunicação que outros desejam efetivar.

Para aproximá-los destes usos sociais reais relacionados à linguagem, importa analisar do que tratamos quando pensamos em formá-los como usuários competentes da escrita, e, além disso, autônomos. Como coloca Castedo (apud KAUFMAN, 2000, p. 114), para escrever um texto de qualidade

Los escritores organizan y reorganizan sus ideas sobre lo que van a escribir o lo que están escribiendo; escriben partes, releen y corrigen; detectan expresiones incomprensibles; corrigen errores antes, durante y después de la textualización, etc. Esta forma recursiva de proceder obedece a la necesidad de una permanente integración entre el contenido que se pretende transmitir y las formas retóricas para ponerlo en palabras de lengua escrita.

Esta forma de atuar diante de uma produção escrita não é algo natural, espontâneo para as crianças, que normalmente mostram uma atitude de escrever rapidamente e entregar o texto como algo finalizado. A possibilidade de utilizar apoios para uma produção, a construção de recursos que ajudem a resolver problemas identificados em uma releitura, a própria ação de revisar o texto e conseguir identificar autonomamente questões a serem resolvidas são aspectos importantes do trabalho com as práticas de escrita, já que só poderão ser fruto de reflexão do aluno se forem trazidos para o contexto escolar pelo professor.

1.2) O enfoque em textos literários

Este caráter processual do trabalho com a produção de textos pensando em sua função comunicativa social também leva à necessidade de discutir qual ou quais seriam os tipos de textos a serem trabalhados na escola. Neste contexto focalizado na comunicação surge a reflexão sobre gêneros apresentada por Teberosky (apud TEBEROSKY e TOLCHINSKY, 2008¹), a partir do estudo das ideias de Bakhtin (2003), no qual entende-se que *"todo texto que esteja incluído num ato de comunicação pertence a um gênero"* (p. 88). Esta discussão também dialoga com os trabalhos de Kaufman e Rodriguez (1994), que, reforçando a variedade de tipologias textuais, assumem um estudo de toda esta variedade textual buscando sobretudo pensar nos usuários da linguagem, e seus usos comunicativos por meio de diversos textos de circulação social.

Todas estas investigações, porém, não tratam de estabelecer um caráter homogêneo (TEBEROSKY e TOLCHINSKY, 2008²) para os textos, mas sim marcos de análise pautados nas diferentes e complexas experiências linguísticas e comunicativas de nossa sociedade. Mesmo a classificação trazida por Kaufman e Rodriguez (1994) reforça o fato de que os textos nunca estão organizados por uma única função de linguagem, manifestando várias, mas privilegiando uma delas. Dolz e

¹ Investigação de 1995 retomada de livro com edição de 2008, para consulta considerar Teberosky, 2008.

²Idem acima

Schneuwly (2004), também pautados na reflexão das proposições de Bakhtin (2003), retomavam os gêneros como suporte de uma atividade de linguagem, analisando as transformações decorrentes de trazer estas variedades textuais materializadas pelos gêneros, para serem objeto de ensino.

Cada texto, cada gênero, cada especificidade de comunicação, então, deverá ser analisada considerando suas particularidades, seus desafios e suas possibilidades. Esta reflexão tem-se ampliado, inclusive, para além das práticas de linguagem, já que, como Kaufman e Rodriguez apontam em sua reflexão de 2014 retomando a análise de tipos de texto de 1994, as investigações na área de ciências naturais e sociais também têm interferido nas especificidades leitoras e escritoras dentro do que se espera do trabalho em Práticas de Linguagem.

Neste complexo e amplo panorama é fundamental localizar a presente investigação dentro de uma especificidade assumida para o trabalho de análise e reflexão: a focalização nas propostas voltadas aos textos literários e, mais especificamente, nos contos tradicionais, ou contos de fadas. Entendemos os textos literários como aqueles que, conforme apontam Kaufman e Rodriguez (2014), têm como marca o predomínio da intencionalidade estética da linguagem, no sentido de criação artística, uma obra de arte. Estes textos possuem como grande desafio a sua marca de liberdade imaginativa. Assim,

A diferencia de los textos informativos, en los cuales se transparenta el referente, los textos literarios son opacos, no explícitos, con muchos vados o espacios en blanco, indeterminados. Los lectores, entonces, deben unir todas las piezas en juego: la trama, los personajes y el lenguaje; tienen que llenar la información que falta para construir el sentido, hacer interpretaciones congruentes con el texto y con sus conocimientos previos del mundo (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 2014, p. 36).

Considerando que abordamos aqui não só a especificidade do texto, mas a possibilidade de um trabalho na escola no qual os alunos sejam os produtores, surge o enorme desafio de pensar nas questões de como se poderia trabalhar com a escrita de textos literários com alunos em processo ainda recente de apropriação da linguagem em toda sua complexidade: sistema de escrita e conhecimento da linguagem específica dos textos e suas muitas possibilidades discursivas.

Assim, para refletir sobre as questões envolvendo a produção de texto literário, mostra-se significativo entender a complexidade envolvida na criação literária, compreendendo que criar uma narrativa não significa apenas colocar em palavras um texto, mas colocar em uso um procedimento artístico de produção onde o escritor,

como destaca Bakhtin (2003, p. 178),

Trabalha a língua mas não como língua: como língua ele a supera, pois ela não pode ser interpretada como língua em sua determinidade linguística (morfológica, sintática, léxica, etc.), mas apenas na medida em que ela venha tornar-se meio de expressão artística.

Para produzir um texto não basta saber o que ele deve conter, ou seja, criar seu conteúdo, ou como se organiza do ponto de vista da língua e suas normas, mas sim é necessário saber decidir e escolher as formas de tornar suas ideias em texto, algo que, como nos coloca Bakhtin, só acontece por meio da ação artístico-criadora, uma profunda e complexa atividade de elaboração onde

Seu objetivo é criar uma nova combinação literária a partir de elementos puramente literários, sendo que o leitor deve “sentir” o ato criador do autor unicamente no campo da maneira literária habitual, sem sair absolutamente do âmbito do contexto dos valores e do sentido da literatura materialmente concebida (BAKHTIN, 2003, p. 181-182).

Esta complexidade, unida ao já exposto sobre a diversidade de procedimentos escritores envolvidos na escrita de qualquer texto, leva à necessidade de pensar em propostas didáticas que permitam uma efetiva relação dos alunos com a produção textual almejada. Nossa investigação centra-se na análise de crianças em processo inicial de formação, de 7 anos de idade, e que por isso podem se beneficiar de propostas voltadas à reescrita de textos literários.

Nesta proposta os alunos têm a possibilidade de atuar intensamente como leitores e escritores, porém encontrando um percurso progressivo no qual podem ir gradativamente ampliando os desafios com os quais precisam lidar. De fato veremos como a reescrita aqui analisada já apresenta como proposta a inserção, por parte dos alunos, de algumas modificações, buscando com isso esta progressão de desafios ao longo da escolaridade. Porém, antes de conhecer esta situação no detalhe, retomemos os princípios centrais de uma proposta de reescrita.

Diversas investigações (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1994; TEBEROSKY, 2008; COLOMER, 2007) abordaram a necessidade de considerar que a formação escritora não pode ser dissociada da formação leitora. Assim, a primeira questão para lidar com esta complexidade na criação literária seria apresentar a possibilidade de um intenso trabalho *leitor*, no qual, pela análise de um modelo, seria possível alcançar uma maior reflexão sobre os textos escolhidos para a proposta.

Teberosky produziu algumas reflexões neste sentido, recuperando, inclusive, o lugar da reescrita como uma ação presente em diversos escritores adultos, como

forma de aprofundar a análise daquilo que se utiliza como referência, como texto de origem. Assim, reforça como a reescrita tem enorme potencialidade uma vez que

Para imitar é necessário desarmar o que se quer imitar para ver como funciona, qual é seu mecanismo. Depois, repetir, trocar de lugar, deslocar, transpor, inverter, ampliar, transgredir, transformar (TEBEROSKY apud TEBEROSKY; TOLCHINSKY, 2008, p. 100).

Assim, a proposta de reescrever textos não significa colocar os alunos unicamente diante da cópia de modelos já existentes, uma vez que, como coloca Bronckart (1999, p.102),

Embora o processo de empréstimo inspire-se, necessariamente, em um modelo existente, quase nunca acaba em uma cópia integral ou em uma reprodução exata de um exemplar desse modelo [...] O agente que adota um modelo de gênero deve, necessariamente, **adaptá-lo** a esses valores particulares (grifo do autor).

Vivenciar este processo de apropriação significará, para o leitor-escritor, ampliar seus conhecimentos sobre gêneros literários, linguagem, recursos escritores, etc., por meio de análises leitoras e da sua materialização por meio de escritas, e a volta para a leitura, tornando as reescritas de textos literários uma proposta com grande potencialidade.

Entra em jogo, portanto, a ideia fundamental de um trabalho com as práticas de escrita que não procura dissociá-la das práticas de leitura. Nesse sentido, essa proposta oferece aos alunos a oportunidade de refletir constantemente sobre o que leem, relacionando a leitura a serviço da escrita, em que *“Passamos do falar ao ler, do ler ao escrever, do escrever ao falar e de voltar a ler, de maneira natural, dando voltas pela língua escrita, sem a necessidade de enfatizar quando “é preciso ler”.* (FERREIRO apud CEEV, 2010, p. 146).

Assim, a análise envolvida no processo de uma reescrita envolve entender por que determinado modelo textual é um bom modelo literário e como o escritor conseguiu torná-lo uma produção de qualidade, permitindo ampliar o olhar dos alunos e alunas para as estratégias escritoras na utilização não só do sistema notacional mas também das estratégias discursivas e dos recursos linguísticos colocados em jogo na hora de escrevê-lo.

Além dos estudos e reflexões de Teberosky (2008), outras diversas investigações (FERREIRO et. al. 1996, CASTEDO; WAINGORT, 2001; KAUFMAN; RODRIGUEZ, 2008, PELÁEZ, 2016) foram, ao longo dos últimos anos, reforçando a potencialidade das reescritas como uma situação didática favorável para buscar uma

relação entre textos, em toda sua variedade, e produção escrita, em toda sua complexidade e suas muitas formas e necessidade de recortes e aprofundamentos. Isto evidencia a importância de seguir-se focalizando neste tipo de situação didática para seguir levantando os elementos que possibilitam entender melhor as possibilidades dos alunos dentro dos contextos variados.

Até o momento no presente capítulo já estabeleceram-se alguns marcos de análise importantes para a investigação: a perspectiva psicogenética do construtivismo latino-americano assumido, o papel das práticas de linguagem e sua função comunicativa como determinante para o que se deve propor na escola e a focalização em abordar a produção de textos literários por meio das reescritas.

Nossa investigação segue estabelecendo seus princípios compartilhando outros pontos centrais que farão parte deste percurso: o papel da revisão dentro do processo de produção textual e o uso de meios digitais para a produção escrita.

1.3) O processo de revisão textual

Para indagar esta prática se requiere de una propuesta didáctica de enseñanza de la escritura donde la revisión de los textos se encuentre presente, es decir, se considere un contenido escolar, un objeto a ser enseñado. Para ello, es condición que en las prácticas escolares exista una práctica de escritura de textos completos en circunstancias claras de comunicación (CASTEDO, 2003, p. 40).

Ao assumirmos a perspectiva centrada na compreensão de que produzir textos é pensar em práticas comunicativas complexas, relacionadas com as práticas de linguagem de oralidade, leitura e escrita, é preciso considerar que fundamentalmente assume-se a posição de que um texto não é finalizado em uma primeira escrita. Isto torna-se mais evidente quando tratamos de crianças em início de escolaridade, com experiências todavia iniciais como leitoras e escritoras, e que mostram em seus textos as esperadas questões em construção a respeito do sistema de escrita e dos aspectos discursivos.

Ainda que a prática voltada à reescrita textual tenha enorme potencialidade, recompor um texto narrativo por parte destes alunos oferece enormes desafios. Uma investigação realizada por Liliana Tolchinsky (1995) aponta elementos neste sentido. Ao propor que os alunos escrevessem um conto lido em sala, "João e Maria", bem como descrevessem a casa da bruxa, foi possível identificar como em meio a construções textuais variadas e que mostraram diferentes possibilidades de apropriação do texto modelo, também surgiram desafios comuns entre os alunos que interferiam na qualidade do texto. Tolchinsky (1995) apontou 4 questões centrais:

dificuldade de diferenciar o dizer e o dito, problemas de lidar com a dualidade entre presença e ausência de narrador, pouca inclusão das questões de motivação dos personagens, e a interpretação própria sobre acontecimentos e personagens, por parte do aluno, na organização narrativa, sem considerar como isso poderia impactar no sentido geral do texto (TOLCHINSKY, 1995 p. 83).

Segundo a pesquisadora estas questões deveriam levar a um cuidadoso processo para planejar o trabalho realizado em sala de aula com relação à produção de textos, considerando o caráter processual da escrita e a importância das diversas etapas necessárias até que um texto seja finalizado.

Este panorama estabelece claramente o lugar fundamental da revisão de textos como forma de permitir retomadas das produções e assim garantir que possam avançar tanto no sentido do texto em si, que amplie sua qualidade, quanto na aprendizagem daquele que produz e revisa, o aluno, sujeito cognoscente. Tolchinsky (1993) aponta na referida investigação sobre a importância deste processo, diferenciando-o do sentido negativo muitas vezes dado à ação de correção, comumente apresentada pelos professores sobre a produção dos alunos. Castedo (2003) também trará a questão das muitas correções possíveis de serem feitas pelo autor em uma situação de produção de texto, tanto aquelas realizadas durante o processo de escrita quanto após, mas centrará a reflexão em um conceito mais amplo, de revisão textual:

Llamaremos **revisión** de textos a toda reconsideración de una primera textualización, incluyendo tanto los comentarios, opiniones y críticas de autores y lectores como las alteraciones efectivas realizadas sobre el escrito. Denominaremos **reescrituras** a estas alteraciones efectivas (CASTEDO, 2003, p. 1, grifos da autora).

Anna Camps (MILIAN; CAMPS, 2000) também discute a importância do caráter processual do trabalho com produção textual apontando para a necessidade de situações de revisão de texto que apoiem a construção e regulamento do conhecimento sobre a criação escrita, incidindo fortemente na possibilidade de investimento metacognitivo envolvido no trabalho de produzir um texto. Camps (2000), ainda que abordando uma discussão mais voltada a alunos mais velhos (etapa conhecida como “*Secundária*” na Espanha, o equivalente ao Ensino Fundamental 2 no Brasil), também discute sobre a diversidade de tipos de retomadas e reformulações que os autores realizam sobre seus textos para analisar as possibilidades que cada uma delas pode permitir ao avanço do conhecimento do sujeito.

Estes apontamentos iniciais são indicativos da potencialidade de uma análise sobre o tema, e podem ser ampliados com os percursos de investigações realizadas

nos últimos anos sobre o papel da revisão de textos para a formação do escritor e do leitor. Antes, porém, de serem trazidos os resultados específicos e relevantes de algumas destas investigações, torna-se importante ressaltar os aspectos comuns que todos estes trabalhos reforçam sobre a revisão, e que constituem um marco de análise importante para a presente investigação:

- O papel comunicativo da revisão de textos;
- A complexidade da diferenciação entre leitor e escritor;
- Revisar como uma ação de avanços progressivos;
- A variedade de estratégias para revisar um texto;
- A potencialidade da interação para a revisão.

O papel comunicativo da revisão de textos

Para otorgar sentido a la revisión de textos podemos recurrir a uno de los principios del trabajo por proyectos: escribir textos reales en situaciones de comunicación genuinas. Así, la publicación de un texto da el contexto para que la revisión se considere como condición necesaria (GALABURRI, 2004, p. 47).

Escrever um texto pode ser uma tarefa assumida a partir das mais distintas funções e necessidades da língua. Deve ser vista e assumida, sobretudo, como uma ação comunicativa e que por isso envolve deslocar-se do papel centrado unicamente no autor do texto, para chegar aos leitores daquela produção escrita. Pensar em um destinatário significa assumir todos os cuidados possíveis com o que foi registrado até que seja construída uma versão que possa ser compartilhada.

O papel da revisão neste sentido comunicativo é central. Um escritor revisa seu texto porque ele será destinado a um leitor, específico, por determinada finalidade, e neste sentido todas as investigações apontam a necessidade desta relação comunicativa ter uma relação com a revisão que é realizada. Sendo tarefa com diversos desafios simultâneos para os alunos em formação inicial, saber que escrever um texto significa considerar que buscamos uma comunicação efetiva com outro, um leitor específico, é preciso localizar a revisão dentro de uma ação na qual este intercâmbio precisa ser efetivo, e para isso torna-se relevante e com sentido a ação de retomar amplamente os textos.

A complexidade da diferenciação entre escritor e leitor

En principio, todos los *scripteurs* contemporáneos deben ser sus propios correctores; cuando escribimos un texto, debemos releerlo con el ojo de un corrector. Se les exige a los niños, aún muy pequeños, y aun cuando no se les explique en detalle cuál es la tarea del corrector, que puedan hacer este triple ejercicio: escribir, releer, leer (BLANCHE-BENVENISTE, 2005, p. 168).

Quando se focaliza no desafio da produção textual pensando nos alunos ainda em processo de formação é preciso considerar o desafio que representa para eles que se coloquem ao mesmo tempo como escritores e leitores de suas produções. A prática de todos os usuários experientes que escrevem seus textos autonomamente é a de assumir este papel concomitantemente, lidando com este desafio de forma integrada. Assim, com os escritores recentes, em processo de formação, é importante que na escola estejam garantidos momentos nos quais focaliza-se o olhar do aluno para aspectos específicos das retomadas a um texto, ajudando a entender o que é necessário recorrer enquanto escritor e enquanto leitor de sua produção.

Não estamos referindo-nos a impedir que leiam enquanto escrevam, ou que não escrevam enquanto leiam, uma vez que isso seria uma artificialidade do próprio percurso escritor, mas trata-se de planejar os distintos momentos do processo de escrita nos quais seja possível aprofundar os elementos mais importantes em jogo. Assim, ainda que existam as revisões feitas logo após a escrita, que Castedo (2003) chamará de revisão imediata, o olhar sistemático e aprofundado, e sobre o qual serão realizadas intervenções, virá da revisão posposta, ou seja, a revisão que será realizada já com os autores distanciados do momento da produção inicial.

Esta forma de entender e organizar a situação de revisão, apontada por todas as investigações como fundamental para entender e analisar as possibilidades dos alunos, contribui fortemente para que, já distanciados dos desafios inerentes à produção escritora inicial, possam colocar-se no papel de leitores e assim realizar as alterações naquilo que produziram.

Revisar como uma ação de avanços progressivos

Há que se considerar, também, que o processo de apropriação de habilidades textuais constitui um movimento gradual e não-linear e que, portanto, não se pode esperar que a criança consiga, numa revisão, retomar simultaneamente, todas as variáveis que o adulto consideraria (ROCHA apud VAL, 2008, p. 76).

A todo momento é importante reforçar o apoio fundamental desta investigação, e dos trabalhos acompanhados, na ideia de que há uma construção progressiva de conhecimentos por parte do aluno, ao longo das diversas etapas de sua escolaridade. Não basta explicitar um conjunto de regras a serem seguidas ou corrigir todos os erros identificados em um texto para que sejam ajustados na medida exata de regras convencionais, já que isso não permitirá ao aluno tornar próprio aquele conteúdo em jogo.

Assim, para que os conteúdos sejam apropriados é necessário a todo momento analisar as possibilidades e dificuldades dos alunos em formação. São as idas e vindas de vários processos de revisão que permitirão construir novos recursos para ajustar o que consideram necessário para uma melhor produção escrita. A cada retorno ao texto por parte dos escritores iniciantes será possível realizar novos avanços; não pode-se esperar que em uma única situação de revisão possam já alcançar a correção e ajuste de tudo aquilo que seria necessário para tornar um texto melhor escrito. É preciso, então, assumir metas possíveis, realizar intervenções focalizadas e identificar os avanços alcançados e aqueles que seguirão sendo focos de investimento em novas situações.

A variedade de estratégias para revisar um texto

Para la enseñanza, lo decimos una vez más, la práctica de revisión y la posibilidad de compartirla sin temor a la sanción o a la descalificación (...) constituye una fuente inagotable de análisis y reflexiones tanto para el aprendizaje de los niños como para la observación y la intervención del docente (CASTEDO, 2003, p. 261).

Dada a complexidade de lidar com um processo de avanços progressivos e no qual os alunos precisam continuamente enfrentar novos desafios para que sigam aprendendo, é necessário pensar e planejar distintas intervenções e estratégias que permitirão realizar uma retomada do texto em sala de aula. Trata-se, assim, não de seguir um modelo no qual o professor aponta os erros e os alunos fazem suas correções, mas de organizar situações didáticas que potencializem o retorno ao texto e a identificação dos ajustes por parte dos próprios autores, infantis, dos textos.

Esta é uma tarefa das mais desafiadoras e que recebe destacadas contribuições por meio de investigações didáticas. Abordar o papel da revisão coletiva, revisão em duplas, o apoio em outros textos para revisar, a focalização em fragmentos, releituras, enfim, toda uma diversidade de possibilidades, permitirá seguir explorando e apoiando a construção de conhecimento por parte do aluno desde que considerando os princípios em jogo. É preciso colocar em prática diversas estratégias,

observando avanços, identificando os possíveis momentos de estagnação ou retrocessos para seguir o planejamento de novas atividades e oferecer distintas possibilidades.

A potencialidade da interação para a revisão

Acreditamos que a reflexão em parceria pôde contribuir significativamente, pois a preocupação com o destinatário e o apoio da história original fizeram com que as crianças tomassem um cuidado maior em como escrever. Temos, portanto, um ganho imenso para o ensino quando a escrita é compreendida como processo interlocutivo, sendo desejável promover diversas situações em que os alunos possam conversar e refletir sobre o que escrevem visando à compreensão do outro (DUTRA, 2011, p. 157).

Dentre a variedade de estratégias colocadas em jogo para potencializar um processo de revisão ganha destaque o estabelecimento de parcerias produtivas no contexto deste trabalho. Ao interagir com o outro, seja o professor, seja em duplas ou pequenos grupos, fica estabelecida a necessidade de comunicar-se, de fazer-se entender, de expor ideias e contra-argumentar, e este processo apoia tanto na consciência daquilo que já sabem, quanto na possibilidade de pensarem a partir de novos pontos de vista trazidos pelo outro.

Mas o que todas as investigações apontam é o cuidado necessário com estas interações. Trabalhar em dupla, por exemplo, não é simplesmente sentar ao lado de outro, mas sim deve-se propor uma situação verdadeiramente desafiadora e na qual ambos sintam-se convocados a participar, tendo condições para isso, ou seja, é preciso que o desafio dialogue com os conhecimentos que cada aluno já possui por meio de sua experiência.

1.3.1) Retomada de investigações sobre a revisão textual

Este panorama de princípios comuns entre as investigações acompanhadas agora se amplia ao complementar-se com alguns elementos específicos de cada trabalho que permitem ir explicitando as muitas possibilidades e diversidades relacionadas com este objeto de estudo relacionado à revisão textual. Algumas das investigações dialogam entre si de forma bastante direta pelo texto abordado, como o caso de Castedo (2003) e Wallace (2011), que trataram da revisão de epígrafes realizadas sobre fotos pessoais. Outras pesquisas possuem elos em comum pela caracterização dos alunos, já em etapas mais avançadas da escolaridade, como é o caso de Luquez e Ferreiro (2003) e Galaburri (2004), e outros até mesmo pelo gênero

colocado em jogo na produção, os contos de fadas, como ocorre em Dutra (2011) e Peláez (2016). Ainda assim é relevante obter um panorama da especificidade de cada uma, o que permite torná-las um conjunto rico e fértil de referência no qual se apoiar para esta e outras investigações.

Luquez e Ferreira (2003) trabalharam com uma situação de revisão de textos realizada de forma individual por alunos de 4º e 6º ano, de produções realizadas por alunos mais novos. O conto selecionado foi "Chapeuzinho Vermelho", tendo sido utilizadas as produções presentes na base de dados da investigação comparativa de Ferreira et al. (1996). Um diferencial da investigação foi o fato de apresentar o texto aos alunos no computador, oferecendo a possibilidade de que revisassem diretamente na tela do computador.

A investigação estabeleceu elementos importantes para pensar na revisão, discutindo a noção de *espaço textual de alta e baixa frequência de intervenções* como uma maneira de compreender e refletir sobre o que os alunos conseguem advertir de uma produção na revisão da mesma, e aquilo que gera maiores dificuldades. Estes espaços trouxeram uma reflexão dentro do estudo de como é importante analisar não apenas as transformações realizadas pelos alunos mas também o que conservam, ou seja, entender que manter o texto como está muitas vezes envolve também uma decisão complexa.

No mesmo ano, 2003, **Castedo** compartilhou os dados de sua investigação sobre um processo de revisão também realizado com alunos de idades distintas, neste caso de 7 e 9 anos de idade, obtendo dados de escolas com práticas diferentes, no caso considerando uma escola com práticas tradicionais e outra com práticas alternativas de trabalho com produção de texto. A investigação propôs a revisão de epígrafes de fotos pessoais e acompanhou a relação entre as situações de revisão coletiva, com mediação do professor, e as situações de revisão em dupla, pelas próprias crianças.

Castedo (2003) pôde identificar com seu trabalho algumas diferenças entre as produções das distintas escolas, mas reforçou que o fator de maior interferência foi a variedade evolutiva das crianças envolvidas. Neste sentido o estudo permitiu observar que a progressão entre as diferentes idades relaciona-se diretamente com as diferenças de suas produções iniciais. Assim, alunos de 7 e 9 anos não revisam o mesmo, porque também não escrevem o mesmo. O seguimento do processo permitiu validar a revisão como prática fundamental na escola para a formação de escritores e leitores nos quais há um apoio essencial do trabalho realizado em sala de aula com o professor; Castedo (2003) destacou a potência da revisão em pares, mas também da

revisão coletiva, enquanto momentos nos quais diversas releituras dos textos são colocadas em jogo.

Galaburri (2004) realizou, por sua parte, um seguimento bastante minucioso de um processo de produção textual realizado em uma instituição em contexto de pobreza, que finalmente resultou no aprofundamento de aspectos relacionados à revisão de textos jornalísticos a partir de alunos de 11 anos de idade. Uma das alunas, Flôrencia, foi selecionada para análise mais específica por conta dos dados obtidos no seguimento, e foi possível aprofundar a consideração sobre um percurso de revisão e das interações com colegas e professora na situação de revisão.

O trabalho de Galaburri (2004), apresenta importantes elementos para pensar em desafios de um estudo longitudinal, como a análise da informação obtida, o planejamento das situações de revisão e o trabalho no terreno, no espaço escolar. Mas, sobretudo, esta investigação pôde discutir um aspecto bastante relevante da revisão: como é uma situação na qual os alunos colocam em jogo conhecimentos construídos a propósito de outras situações e que estes conhecimentos se coordenam para que seja possível realizar a tarefa de revisar. Na faixa etária analisada também foi possível uma análise dos conteúdos que os alunos conseguiam explicitar diante do processo de interlocução com outros colegas, e que surgiram no contexto de terem de revisar juntos um texto e assim tomarem decisões compartilhadas.

Wallace (2012) também centrou sua investigação na interação entre os alunos, tanto para a escrita inicial quanto para a revisão proposta posteriormente. No caso foi feito um acompanhamento de grupos de alunos de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental 1, focalizando a análise essencialmente na questão da possibilidade de trabalharem com a pontuação durante a revisão de textos, e também analisando o registro de aulas acompanhadas, de momentos importantes da sequência proposta para análise.

Assim como no estudo de Castedo (2003), Wallace pôde validar com seus dados a potencialidade de revisão no sentido da ampliação daquilo que os alunos conseguem observar sobre seus textos. Tratando especificamente da pontuação, conteúdo bastante complexo para o trabalho com crianças das idades abordadas, ampliou-se enormemente seu uso a partir da revisão, reforçando o fato de que os alunos entendem que a pontuação é algo importante quando se revisa um texto. Isto não quer dizer, Wallace (2012) aponta, que necessariamente os alunos consigam explicitar as razões de uso dos diferentes sinais, mas o avanço na inserção no texto é

bastante relevante em todas as idades, considerando, claro, as progressões específicas de cada faixa etária e suas conceitualizações sobre o sistema de escrita.

Diferenciando-se das investigações já mencionadas na escolha do texto analisado, **Peláez (2016)** investigou o processo de revisão de um texto literário, "Chapeuzinho Vermelho", porém organizando uma sequência didática no qual indagou-se sobre a potencialidade de retomar as produções por meio de um trabalho prévio realizado com outro conto, "João e Maria". Os alunos acompanhados estavam cursando o 1º ano do Ensino Fundamental 1 e realizaram as produções iniciais e as revisões, do conto central, em duplas; o trabalho com o outro conto foi feito coletivamente.

Uma vez que o trabalho de Peláez (2016) relaciona-se com o tipo de texto também trabalhado nesta investigação, consideramos essencial abordar mais detalhadamente os aspectos encontrados como resultados de sua pesquisa. De forma geral sua investigação aponta, assim como as anteriores, em como a revisão postergada, após o texto, permite ampliações no escrito, e como há uma relação, ainda que não direta e imediata, entre aquilo que se tematiza em discussões com o docente e aquilo que é realizado no trabalho em duplas.

Com relação aos textos em si, Peláez (2016) ressalta que o trabalho didático planejado sobre o discurso direto teve como efeito uma real ampliação de inserções deste recurso nos textos dos alunos, tanto pelo uso de delimitação de turnos de fala quanto pelo uso de sinais de pontuação, bem como outros recursos que tornaram mais rica esta inserção. Neste sentido, o trabalho de Peláez (2016) reforça o identificado por Castedo (2003) e Wallace (2012): de que a pontuação é um recurso que se intensifica no trabalho de revisão textual.

Vale destacar que a investigação oferece um dado bastante interessante: a questão da psicologia dos personagens. Mesmo que focalizado em um trabalho didático específico, discutindo suas motivações, a questão do engano na narrativa não deixou de ser um desafio importante para a revisão dos alunos. Isto reforça que não é o ensino direto que leva a um uso imediato dos recursos, mas que a reflexão continuada é importante para que progressivamente possam ir experimentando novas estratégias. No caso do engano, Peláez (2016) aponta que, mesmo sendo desafiador, os alunos já conseguem usar recursos para tornar mais complexo o relato desta questão.

A investigação de Peláez também categorizou as diferentes transformações realizadas pelos alunos, categorização esta que utilizaremos para a análise das modificações identificadas em nossa pesquisa. Este olhar aponta substancialmente ao

fato das transformações dos alunos não serem superficiais, atuando em vários eixos; além dos mencionados, Peláez também destaca o maior uso de recursos descritivos e o fato de deixarem a história mais completa. Assim como Luquez e Ferreiro (2003) apontavam, também identifica-se a presença de conservação de enunciados por parte dos alunos durante a revisão.

1.3.2) Investigações de pesquisadoras brasileiras

Analisando algumas investigações realizadas por pesquisadoras brasileiras, ainda percebe-se um panorama limitado de trabalhos voltados ao tema da revisão. O trabalho de **Morais** (2016) fez esta análise de investigações realizadas em universidades públicas do Brasil sobre o tema da revisão de textos por alunos de Ensino Fundamental e constatou que há pouco resultado sobre o tema. Como ela destaca, "(...) foram encontrados 133 trabalhos com a utilização do termo 'revisão de textos', dos quais quatro estabeleceram algum tipo de relação com a temática da revisão/reescrita de textos nas séries iniciais do Ensino Fundamental." (MORAIS, 2016, p. 47). A pesquisadora ainda indicou que destes quatro trabalhos, apenas dois deles estavam relacionados à área de educação, indicando como o panorama de estudos dentro do Brasil sobre o tema ainda é bastante limitado.

Morais (2016) procura contribuir com a melhoria deste panorama realizando uma investigação sobre o tema, na qual, atuando como professora-investigadora, acompanha e documenta as propostas de revisão de textos narrativos variados que realizou com seus alunos durante 3 anos, abrangendo o que realizam do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Intercalando propostas de revisão coletiva, revisão por leitores mais experientes, em duplas e individuais, aponta para a potencialidade desta situação e utiliza seus dados para comprovar a possibilidade de alunos, mesmo em condições mais desfavorecidas, da escola pública do interior de São Paulo, de revisar seus textos desde que contem com um planejamento adequado de propostas.

A investigação de **Dutra** (2011), uma das duas levantadas por Moraes (2016) sobre trabalhos com a revisão textual, também analisou um percurso de revisão ao longo de um período extenso, comparando um mesmo grupo de alunos revisando um texto narrativo no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental. O texto modelo escolhido foi "Diamantes e sapos", buscando com isso trazer uma proposta na qual a referência textual fosse distinta de narrativas mais conhecidas pelos alunos. O trabalho de revisão procurou proporcionar especialmente situações de trabalho em dupla.

O acompanhamento dos alunos ao longo de dois anos identificou como resultado, como em outras investigações, a progressão de um ano para outro da

escolaridade, ou seja, a continuidade nas propostas permite que os alunos possam cada vez revisar melhor seus textos. Considerando a produção em cada ano específico, todas as situações de retomada permitiram o avanço do texto em relação à versão inicial, com a presença de mais episódios detalhados e a diminuição da repetição de palavras. Na comparação entre revisões individuais e em duplas, Dutra (2011) indicou uma amplitude maior naquelas realizadas junto com um colega.

A segunda investigação levantada por Moraes (2016) ocorreu em Fortaleza, Ceará, na qual **Brilhante** (2012) acompanhou o trabalho de escrita de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública marcada por práticas tradicionais, pensando na produção de texto. A investigadora realizou entrevistas com os alunos e acompanhou sua trajetória buscando identificar os processos metacognitivos envolvidos na escrita de um texto e ofereceu dados da enorme potencialidade dos alunos, mas que, ao estarem pouco habituados a propostas mais dialógicas, mostravam dificuldade em mostrar seus saberes.

Brilhante (2012) também reforçou o aumento qualitativo da produção dos alunos quando convidados a interagir com a investigadora para justificar suas hipóteses, bem como com os colegas, conseguindo com isso atentar a mais aspectos dentro do texto. O principal resultado compartilhado foi a necessidade de planejar propostas de escrita textual com função social e nas quais entrem em jogo as questões de comunicação, já que nas entrevistas os alunos expressaram ideias totalmente voltadas à escrita direcionada ao professor, e que com isso só poderiam ser retomadas a partir da correção dele.

A retomada de alguns dos aspectos levantados por distintas investigações a respeito da revisão de textos por parte de alunos em diferentes níveis de escolaridade, e através de variadas estratégias didáticas e investigativas, comprova a potencialidade do tema e a importância de focalizá-lo como tema de investigação e análise. Cada investigação permite uma reflexão própria e que ao mesmo tempo se conecta com elementos já apresentados por outras pesquisadoras, oferecendo, assim, um panorama bastante complexo que deve ser sempre revisto e retomado para que novas reflexões e investigações sejam propostas.

Devemos destacar que no início do apartado foram apresentados alguns princípios comuns que todas estas investigações apresentam; e que eles serão utilizados fortemente para dialogar com os dados da presente investigação. Há que se ressaltar, porém, uma diferença importante: com exceção da pesquisa de Luquez e Ferreiro (2003), todas as demais investigações abordam a produção de textos e a revisão realizada pelos alunos em papel, ou digitalizadas e impressas para a retomada

dos alunos. Em nenhum caso a situação envolveu a escrita diretamente no processador de textos, e em nenhuma das investigações com alunos de fase inicial de escolarização, Ensino Fundamental, eles revisaram seus textos diretamente no processador de textos.

Qual a importância de inserir esta variável para investigar o tema da revisão? Qual o papel dos meios digitais para a reflexão sobre produção escrita? Tomemos brevemente alguns pontos para a consideração destas questões.

1.4) A produção escrita utilizando meios digitais

Dado que en los momentos actuales se accede en el mundo letrado a textos informatizados y a modos de escribir tecleando que van dejando atrás los diferentes instrumentos de trazado, es fundamental que se utilicen en el aula esos avances tecnológicos tanto para escribir como para leer desde el inicio de la escolaridad (NEMIROVSKY, 2004, p. 106).

São muitos os investigadores que atualmente têm refletido sobre a questão do uso de meios digitais dentro da escola, analisando quais são as questões necessárias para o investimento em um trabalho no qual a tecnologia atual não seja simplesmente a finalidade, mas também o meio que proporcione a relação dos alunos com o conhecimento. Neste sentido, por exemplo, Perelman (2014) e Kriscautzky (2014) vêm analisando as novas formas de uso de meios digitais para a obtenção de informação, por exemplo, com o apoio de buscadores de internet, discutindo como o seu uso coloca em jogo novas necessidades didáticas de relação dos alunos com estas fontes de informação.

No caso da escrita, os impactos das transformações dos últimos tempos também se manifestam de forma clara. Se por um lado identifica-se hoje uma enorme diversidade de novos gêneros (wikis, blogs, booktrailers, etc.) em novas relações com meios digitais, por outro ainda vivenciamos algo que parece sempre ter pautado a escola, conforme retoma Ferreiro (2004, p. 456), de "batalhas perdidas" para manter suas próprias tecnologias. Isso já ocorreu com as calculadoras e mesmo com máquinas de escrever, e Ferreiro (2004) identifica que de alguma maneira volta a ocorrer com a inserção de computadores nas aulas.

De fato, se por um lado temos a chegada destas máquinas em escolas europeias ainda nos anos 70 (BUCKINGHAM, 2012, p. 11), por outro, hoje em dia, finalizando a segunda década dos anos 2000, vemos uma dificuldade crescente de incorporação de novos processos de escrita e leitura que estejam permeados para além do papel, do lápis e do livro. As reflexões, claro está, não pretendem abordar a

eliminação de outras formas de registro, mas considerar que existem, hoje, em nosso tempo, novos desafios com os quais lidar.

Castedo e Zuazo (2011) reforçam que o fundo da questão não está no lugar de sobrevalorização do uso destes novos meios, já que seja qual for o meio utilizado, "*Se ha señalado reiteradamente que las palabras escritas filtran fronteras a través del espacio y del tiempo: cuando se escribe, muchos más pueden tener acceso a los discursos.*"(CASTEDO; ZUAZO, 2011, p.13), porém, isto não significa eliminar estes recursos da escola, já que "*Del lado de la producción, el problema reside en que el uso de los instrumentos es mucho más que apretar botones y manejar teclados. En este nuevo soporte, enseñar a producir es, también, enseñar a leer instrucciones para producir y a leer a otros al mismo tiempo que escribir.*" (p. 6).

Seriam, então, os processadores de texto, que materializam a escrita através do manejo do teclado, apenas um novo meio dentre os muitos já utilizados para a concretização da escrita? O desafio está somente em incorporá-los na escola? De nenhuma maneira. Novas tecnologias, como têm-se comprovado, trazem novos desafios inerentes à sua forma própria de estabelecer as práticas, e com os processadores não acontece de forma diferente. Como aponta Ferreira (2004, p. 449-450),

Antes, o teclado para escrever definia uma instância de aprendizagem específica chamada "datilografia". Hoje não há nenhuma instituição, sequer de qualidade duvidosa, que promova datilografia. A escola não se encarrega, porque nunca se encarregou do teclado como instrumento de escrita. É como se assumíssemos, implicitamente, que "tanto faz" enfrentar o teclado de um computador com as duas mãos ou com dez dedos ou com alguns dedos, sempre em combinação com o mouse. No entanto, não dá no mesmo. Or ir e vir do olhar entre o monitor e o teclado multiplica os erros e contribui com a preferência pelo mouse ao teclado, que, por sua vez, contribui para menosprezar as enormes vantagens desse teclado associado a um processador de textos.

Assim, tanto Nemirovsky (2004) quanto Baez (GOLDIN; KRISCAUTZKY; PERELMAN, 2011) abordam neste sentido as muitas possibilidades que o simples fato de oferecer uma produção escrita utilizando um processador de textos digital pode oferecer, considerando por um lado a escrita em si, inicial, mas também a edição e organização da informação, já que há uma maior facilidade de inserção, eliminação e deslocamento dos muitos elementos inseridos em um texto.

No acompanhamento de algumas investigações realizadas no Brasil também foi possível obter elementos de como estas novas formas de materializar a escrita possuem enorme potencialidade de análise e reflexão investigativa. Luize (2007)

acompanhou o processo de escrita de duplas de alunos de 1º ano do Ensino Fundamental produzindo listas e textos memorizados com a utilização de papel e o processador de textos e pôde identificar importantes elementos sobre a escrita no computador.

Na análise comparativa entre as duas formas de produção, a investigadora identificou uma série de vantagens da escrita utilizando um processador textual, relacionando-as também à etapa de intensa reflexão sobre a apropriação do sistema de escrita por parte dos alunos, já que o teclado do computador oferecia algo bastante interessante: *“exibe de forma nítida todos os símbolos que compõem nosso sistema, incluindo letras e outras marcas gráficas utilizadas para a pontuação e acentuação. Esse repertório fica evidente para quem grafa e também para quem dita, favorecendo ampliar observações e até a divisão da tarefa de digitar.”* (LUIZE, 2007, p. 147). Claro que Luize (2007) não aponta que o uso do processador elimina diretamente as questões e desafios inerentes ao processo de aprendizagem de um conteúdo tão complexo como a escrita:

Vale reiterar que não se toma, aqui, a tecnologia em si como responsável pela construção de conhecimentos ou como facilitadora das tarefas cognitivas que envolvem a produção escrita. O computador impõe às crianças novos desafios (como teclar e digitar e não mais grafar, como a presença de uma tecla que concretiza a ação de separar as palavras) e, assim, favorece determinados procedimentos, como a correção, sem aliviar o escritor da necessidade de refletir e de solucionar inúmeros problemas (LUIZE, 2007, p. 184).

O complexo panorama de considerar estas novas práticas, portanto, vai além de invocar simplesmente usos ou soluções imediatas, já que seriam uma contradição com o que já se sabe sobre o processo psicogenético de toda e qualquer aprendizagem: o caráter processual de qualquer aprendizagem depende das muitas relações que os sujeitos ativos irão estabelecer com o meio. Ainda que hoje os alunos sejam sujeitos imersos em uma cultura social que é digital, e, diferentemente do que muitos podem apontar, isso não os torna já conhecedores de toda complexidade que é parte dos novos processos leitores e escritores.

Portanto, apesar de que muito tem-se dito sobre os "alunos informatizados", no sentido de estarem imersos desde sempre na sociedade dos meios digitais de informação e comunicação, não é possível retirar da escola sua função de análise criteriosa daquilo que deve-se gerar como reflexão para todos. Ou seja, aborda-se a necessidade de sair da ideia de que consumir e ser usuário de um meio torna o sujeito consciente de todas as questões inerentes a ele. Assim, Perelman (2014) aponta que

Los contactos que tienen los estudiantes con las formas de expresión y comunicación que proporcionan los medios digitales son muy variables. La relación con las pantallas es diversa, y esto tiene importantes efectos sobre los procesos de apropiación. Democratizar el acceso a la alfabetización exige garantizar la presencia de variadas prácticas de lectura, escritura y oralidad en las aulas para comunicar los conocimientos necesarios que permitan a todos comprender las formas de crear significados y representar el mundo a través de diferentes lenguajes en múltiples soportes (PERELMAN, 2014, p. 12).

A escola, enquanto espaço de formação e socialização, e permeada por enormes disputas sobre o que deve contemplar, foco de abertura deste capítulo, deve uma vez mais analisar e incorporar estas novas práticas ao fazer cotidiano que transforma o currículo em prática de ensino e aprendizagem. É preciso seguir avançando neste sentido e analisar quais os efeitos destas novas modalidades de realização leitora e escritora na formação dos alunos e conseqüentemente naquilo que profissionais da educação planejam para o trabalho em sala de aula.

Neste capítulo foram compartilhados os princípios teóricos fundamentais que sustentam a presente investigação. O marco teórico do construtivismo latino-americano, o enfoque nos textos literários, a complexidade da revisão e o papel dos meios digitais em processos de produção de texto são, portanto, pontos importantes que irão permear os dados a serem compartilhados. Segue-se agora, uma entrada nos aspectos da investigação que aqui foi realizada, considerando todo este panorama teórico e reflexivo.

CAPÍTULO 2

PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO: CONTEXTOS TEÓRICOS, PRÁTICOS E REFLEXIVOS

2.1) O contexto do trabalho didático analisado: os projetos didáticos

A presente investigação parte da análise de uma situação didática bastante específica dentro da instituição na qual realizou-se o trabalho a ser focalizado: a proposição de um projeto didático em classes de 2º ano do Ensino Fundamental 1, relacionado com a reescrita com modificações de um conto de fadas. Os contos foram reescritos em duplas após diferentes leituras e uma primeira revisão foi realizada antes de alcançarem o momento específico aqui analisado: a leitura por parte de uma dupla de alunos de um 2º ano, do texto reescrito por outra dupla de 2º ano, com a inserção de comentários sobre o que poderiam melhorar em seu texto.

Uma vez que o termo "projeto" é amplamente utilizado em contextos escolares, e pode ser tomado por meio de diferentes considerações e princípios teóricos, é fundamental uma localização que contemple a margem teórica estabelecida para o que tratamos ao falar de projetos.

Utilizamos a nomenclatura de projetos didáticos de leitura e de escrita para referir-nos a uma forma de organizar os conteúdos que são trabalhados na escola, de forma a aproximar os alunos da finalidade central de comunicação a partir de suas produções orais e escritas. Coloca-se como fundamental no trabalho escolar um espaço sistemático voltado a uma visão para o que está além da instituição em si e que considera que

A escola tem a finalidade de comunicar às novas gerações o conhecimento elaborado pela sociedade. Para tornar realidade este propósito, o objeto de conhecimento – o saber científico ou as práticas sociais que se tenta comunicar – se transforma em “objeto de ensino”. Ao se transformar em objeto de ensino, o saber ou a prática a ensinar se modificam: é necessário selecionar-se algumas questões em vez de outras, é necessário privilegiar-se certos aspectos, há que se distribuir as ações no tempo, há que se determinar uma forma de organizar os conteúdos. A necessidade de comunicar o conhecimento leva a modificá-lo (LERNER, 2002, p. 34, grifos da autora).

Dentro desta perspectiva, para que tal objetivo seja alcançado é preciso organizar propostas que se relacionem de forma direta com as práticas sociais de linguagem, onde ler, escrever, falar e ouvir, dentro da escola, sejam ações que tenham sentido porque são construídas em um vínculo constante e consistente com o que acontece também fora do espaço escolar, entre os membros de uma comunidade

de usuários da linguagem e suas muitas expressões. Para isso é preciso que a escola introduza os alunos em uma enorme gama de situações comunicativas que possam realmente aproximá-los daquilo que não conhecem ainda, mas que poderão vivenciar ao terem de se comunicar socialmente.

Desta forma, com o objetivo de investir na formação de leitores e de escritores capazes de utilizar a língua nos mais variados contextos comunicativos, a produção textual na escola tem como meta permitir que os alunos lidem com uma ampla variedade de gêneros de circulação social. Pretende-se não apenas que possam comunicar-se por meio de múltiplos portadores, como também que possam lê-los, interpretá-los e compreendê-los em toda sua complexidade; o objetivo claro é que saibam se comunicar e ao mesmo tempo sejam receptores competentes da comunicação que outros desejam efetivar.

Concretamente, ao invés de organizar aulas voltadas a conteúdos desprovidos de contexto, por serem apresentados de forma isolada, passa-se a uma abordagem que toma as práticas de linguagem como objeto central: organizam-se e planejam-se situações didáticas em que esses mesmos conteúdos possam ser fruto da reflexão dos alunos de forma contextualizada, em uso. Assim, discute-se a importância, como possíveis situações, de trechos descritivos em indicações literárias com o uso de adjetivos e locuções adjetivas, a presença usual de enumerações em notas de enciclopédias e o uso da vírgula com esse fim, a constância de diálogos em contos tradicionais e o uso de verbos de elocução para apresentá-los e ainda para dar notícias sobre os sentimentos dos diferentes participantes deste discurso.

Colocam-se, então, os conteúdos linguísticos a serviço das produções comunicativas sociais: textos literários, informativos, escritos para expressão pessoal, produções que favoreçam a comunicação; essas produções são trabalhadas porque existem fora da escola, são socialmente importantes, e é na busca por solucionar os problemas inerentes a essas e outras produções escritas que os conteúdos específicos aparecem como respostas, como recursos para sanar estas dificuldades na escrita, como um apoio que todo escritor de textos dos mais variados tipos utiliza e utilizará durante toda a sua vida para que a comunicação através do uso da linguagem se efetive. O aluno que será apresentado a esse espaço com as práticas de linguagem tem uma posição ativa diante dos textos e das ações que lhe são requisitadas para efetivar determinada comunicação. Isso implica que o educador considere que a todo momento lidamos com conteúdos ativos, que não são parte de um conjunto de regras ou de um currículo fechado, mas sim que devem estar em direta relação com aqueles que o utilizarão: os agentes da situação educativa e das

ações que se colocam em jogo ao pensarmos no trabalho com a linguagem oral e escrita.

Molinari e Siro (2004) também apontam que esta relação entre conteúdos e práticas, por meio dos projetos, permite uma forma diferenciada de prever como o professor e seus alunos realizam um trabalho no qual cada um tem sua especificidade, em seu lugar de ensinar e aprender, mas também existindo espaços compartilhados. Assim, mencionam que

En un proyecto, docente y alumnos establecen acuerdos de trabajo para alcanzar ciertos propósitos y un producto final. Para lograr estas metas compartidas, planifican una secuencia de acciones necesarias. A partir de estos acuerdos y durante su desarrollo, los alumnos se incluyen de manera comprometida, pudiendo dar sentido a la tarea (MOLINARI; SIRO, 2004, p. 9).

Aspecto esse também apresentado pela reflexão de Lerner (2002, p. 8):

Os projetos de longa duração proporcionam a oportunidade de compartilhar com os alunos o planejamento da tarefa e sua distribuição no tempo: uma vez fixada a data em que o produto final deve estar elaborado, é possível discutir um cronograma retroativo e definir as etapas que será necessário percorrer, as responsabilidades que cada grupo deverá assumir e as datas que deverão ser respeitadas para se alcançar o combinado no prazo previsto.

Esta forma de atuar diante de uma produção escrita não é algo natural, espontâneo para os alunos, e por isso é preciso um planejamento organizado do que será feito em sala de aula, algo possibilitado pelos projetos didáticos. A possibilidade de utilizar registros escritos para realizar uma produção, a construção de recursos que ajudem a resolver problemas identificados em uma releitura, e a própria ação de revisar o texto e conseguir identificar autonomamente questões a serem resolvidas são aspectos importantes do trabalho com as práticas, já que só poderão ser fruto de reflexão do aluno se forem trazidos para o contexto escolar pelo professor.

Ao assumir este lugar central o docente se depara com a necessidade de colocar em prática diferentes decisões fundamentais, mas igualmente complexas, uma vez que impactam diretamente no trabalho da sala de aula. Como aponta Nemirovsky (1999, p. 120),

[...] es el maestro quien tiene los elementos necesarios para definir qué trabajar en el aula - tomando en cuenta variables psicológicas, sociales, históricas, culturales y, fundamentalmente, didácticas -. Es él quien puede establecer prioridades y criterios que guíen las decisiones y quien tiene la fundamentación pertinente para tomarlas, además de que sólo él puede interpretar los lineamientos de los documentos curriculares, apegándose a ellos más o menos según su propio criterio.

Aparentemente parece que são apenas nuances na forma de organizar as situações a serem vivenciadas na sala de aula, porém não se pode deixar de considerar que é central o lugar das decisões didáticas, que são pensadas visando a proposição de situações potentes de aprendizagem e com clareza de quais avanços espera-se progressivamente alcançar. A organização de parte de conteúdos selecionados por meio de projetos didáticos considera que estas escolhas são fundamentais, e nunca aleatórias, uma vez que, como menciona Lerner (2002, p. 87),

Quando se opta por apresentar os objetos de estudo em toda sua complexidade e por reconhecer que a aprendizagem progride através de sucessivas reorganizações do conhecimento, o problema da distribuição do tempo deixa de ser simplesmente quantitativo: não se trata somente de aumentar o tempo ou de reduzir os conteúdos, trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático.

Este tempo didático precisa ser foco de análise e reflexão. Sendo ele único, no sentido de ser já previamente determinado institucionalmente - dias letivos, horas no dia, na semana, distribuição do tempo escolar - determinadas decisões buscam contemplar processos contínuos de ensino e aprendizagem na organização mais específica deste tempo: como, diante da semana, mês de trabalho, posso distribuir conteúdos e práticas de ensino e aprendizagem? Este e outros questionamentos norteiam e justificam a busca por uma análise constante de práticas escolares que potencializem a formação de escritores e leitores competentes.

2.2) A análise de uma situação didática: aportes

Definir que o trabalho de investigação partirá da análise de um projeto didático contempla um viés de reflexão, sobre a modalidade organizativa do tempo de trabalho em sala de aula, mas também requer considerar os aportes fundamentais que caracterizam a didática em toda sua complexidade. A reflexão de Sensevy (2007) apresenta elementos importantes para a análise que será realizada, começando pela própria definição do termo:

El término didáctica, debe ser considerado en un sentido muy general, es decir, lo que sucede cuando una persona enseña una cosa a otra persona (esta "otra persona" puede, eventualmente, ser la misma persona que enseña). Entonces, cuando hablo de "acción didáctica", quiero decir "lo que los individuos hacen en lugares (instituciones) en los que se enseña y se aprende" (SENSEVY, 2007, p. 6).

De acordo com Sensevy, saber que a escola está permeada por ensinar e aprender, ações que podem ser vistas como óbvias, ou simples, mas que precisam ser analisadas em toda sua complexidade pois estabelece que a ação didática é uma ação conjunta, relacionada profundamente com a comunicação entre os envolvidos no processo e que tem como centro outro objeto importante: o saber que se quer estabelecer na escola. Professor, alunos e saberes são eixos fundamentais que partem de situações de diálogo e de comunicação nas quais pode-se - ou não - avançar nos processos aos quais deseja-se alcançar.

Esta comunicação, que por vezes, e a depender das perspectivas adotadas, pode ser vista como uma transmissão, não é direta e automática. Como segue Sensevy,

El profesor no puede producir él mismo la estrategia para que sea imitada (en general, el profesor no es un "maestro de aprendizaje" que "muestra" a su aprendiz). No puede describirla tampoco de manera tal que el alumno la produzca sin conocimiento de causa. Debe entonces hablar, o de manera más general, debe producir sistemas de signos, callando una parte esencial del saber. El alumno deberá interpretar estos sistemas de signos para aprender a producir las estrategias ganadoras (SENSEVY, 2007, p. 13).

O que leva a reforçar, uma vez mais, a importância da análise das decisões que são tomadas no contexto da escola, da série, de cada classe. Um projeto didático pode ser definido a priori por determinada equipe, grupo de trabalho, ou professor, mas ainda será necessário analisar se o projeto se concretizará ou não em uma verdadeira ação didática, no sentido de estabelecer um ensino e uma aprendizagem efetivos. Isso requer sempre analisar qual ou quais aprendizagens os alunos foram capazes de construir a partir da vivência do processo relacionado ao projeto.

Sensevy segue sua análise recuperando diversos estudos (VERNANT, 1997; BROUSSEAU, 1998; QUÉRÉ, 2006) que também tomam como ponto de análise as muitas vertentes do processo didático e como eles interagem, se relacionam e sofrem interferências mútuas, quando tomam-se como referência as diversas ações concretas colocadas dentro do espaço escolar. Ideias de transação didática³, contrato didático⁴,

³ Sobre transação didática: "Se a ação didática é organicamente cooperativa, é sobretudo porque toma lugar no coração de um processo comunicativo. Uma vez que é uma ação de comunicação, a ação didática supõe a cooperação própria da comunicação. Dizer isso, é uma maneira de começar a especificar esta ação como ação dialógica e é ao mesmo tempo dizer que uma maneira produtiva de considerar as interações didáticas é contemplar-las como transações." (SENSEVY, 2007, p. 7).

⁴ Sobre contrato didático: "En esta perspectiva, el contrato didáctico propio de una situación didáctica puede concebirse entonces como un sistema de hábitos que engendra por sí mismo un sistema de expectativas, sistemas actualizados por esta situación particular. Como esta situación es de orden didáctico, el contrato

jogo didático⁵ e meios⁶ vão tornando palpável a complexidade da ação dialógica e cooperativa desenvolvida no espaço da sala de aula.

Esta perspectiva focalizada nos complexos processos que entram em jogo em uma ação didática, e que dão conta das muitas implicações de toda e qualquer decisão, intencional ou não, no âmbito escolar, na proposição de situações variadas, também deve considerar a complexidade do processo de aprendizagem em si, que interage com toda essa multiplicidade de aspectos mencionados.

Organiza-se a ação didática para favorecer processos genuínos de aprendizagem, e a aprendizagem em si, em uma perspectiva piagetiana, é um processo complexo no qual pretende-se sair da visão de acúmulo de informações para alcançar uma consideração do estabelecimento de significados.

Tomando como central esta focalização de que o professor não busca a reprodução de suas ações, mas sim o uso e a apropriação dos alunos a partir de uma relação didático-comunicativa, e de que a aprendizagem é um processo maior que acumular informações, percebe-se como a relação entre o trabalho proposto pelo docente e a ação dos alunos em sala de aula acontece não só pelo que é dito, mas também pelo que se oculta, ainda que o conhecimento já exista como tal. O que tomamos como referência é que, como aponta Sensevy,

El segundo determinante de lo implícito del contrato didáctico tiene relación con la naturaleza misma del juego didáctico. Si el contrato didáctico es en gran parte implícito, es precisamente porque el diálogo didáctico se basa en las necesidades de reticencia y de valor perlocutorio de los enunciados (SENSEVY, 2007, p.13).

Dito de outra maneira, há uma reticência, um "não dito" que caracteriza a ação didática, que precisa ser analisado para que promova o caminho de avanço, objetivo

didáctico está destinado por naturaleza a ser roto, dado que una institución didáctica es en esencia un lugar en el que una buena parte de las costumbres están "condenadas" a desaparecer o a ser modificadas ampliamente, con el progreso de los saberes." (SENSEVY, 2007, p. 10).

⁵ Sobre jogo didático: "Antes que nada, la necesidad de devolución, característica orgánica del juego didáctico. B debe actuar de tal manera que A asuma la responsabilidad de jugar verdaderamente el juego. A debe aceptar jugar en primera persona el juego de saber. Esta necesidad de devolución, parece por lo tanto más imperativa puesto que B jugará verdaderamente el juego, es decir que se negará a contravenir la cláusula proprio motu, y no revelará nada que pueda provocar que A produzca estrategias ganadoras de poco valor, es decir, de "poco contenido en conocimiento". (SENSEVY, 2007, p. 11).

⁶ La situación didáctica no es un "cara a cara" porque existe un medio, y el problema fundamental que surge es entonces el siguiente: cómo fabricar medios "adecuados" a la producción por "adaptación" de los saberes humanos. (SENSEVY, 2007, p. 15-16).

da escola em si, de aprendizagem, mas que deixe espaço também para que aconteça a tomada de decisão por parte dos alunos.

As proposições de Sensevy dialogam e se pautam nas referências aportadas por Guy Brousseau, que ainda que abordando o tema desde uma visão da didática da matemática, oferece elementos e conceitos importantes para a análise da complexidade da organização de uma proposta que possa efetivamente contribuir para a construção de um conhecimento que seja efetivamente posse do aluno, e não reprodução do que é oferecido pelo professor. A reflexão, portanto, deve ser o eixo central:

O sujeito aprende corrigindo suas ações e antecipando seus efeitos. Dessa forma, as situações em que se envolve são, para ele, *sujeito de aprendizagem (S3)*, os *meio de referência*, e ele exerce sobre elas sua capacidade de construção de conhecimentos e aprendizagem. Essas *situações de aprendizagem* estão no centro do dispositivo de construção dos conhecimentos e de sua significação; não raro apagam-se naturalmente da memória de quem aprende. Para um aluno na posição S3, a reflexão sobre a ação é o que lhe dá as possibilidades de aprender (BROUSSEAU, 2008, p. 58).

A reflexão, portanto, é tema que requer análises constantes. A organização do projeto didático utilizado como referência para esta investigação pretende refletir sobre a apropriação de conteúdos trabalhados por parte do grupo de alunos envolvidos, de 2º ano do Ensino Fundamental 1⁷, de forma recontextualizada, uma vez que investiga a reutilização de conhecimentos que circularam em sala, no contexto da reescrita de um conto selecionado por sua professora, para inserir comentários a um conto diferente, reescrito por outro grupo de alunos, ou seja, feito através do trabalho de outra professora. Tratam-se de contextos didáticos diferentes? Em parte sim, pois cada professor toma suas decisões, em seus contextos específicos, mas em outra grande parte compartilham um contexto comum: os mesmos princípios institucionais e uma documentação de referência com acordos didáticos comuns previamente estabelecidos.

Assim, mostra-se relevante analisar como os diferentes espaços didáticos propostos em cada sala de aula de uma mesma instituição dialogam entre si nesta situação de interação no momento de comentar os textos dos alunos. Mais que analisar o olhar dos alunos e suas possibilidades de revisar os seus próprios textos - mobilizando com isso diferentes conteúdos linguísticos - busca-se refletir sobre a reutilização destas aprendizagens em um texto diferente daquele produzido

⁷ Alunos que devem completar 7 anos até 30 de junho.

inicialmente, ou seja, analisar como lidam com uma recontextualização, algo central na aprendizagem, já que, como destaca Carretero (2011)

La clave de este tipo de problemas⁸ reside en los procesos de comprensión, en la actividad cognitiva que debe desplegar el alumno para lograr dicha comprensión y en la relación existente entre la representación inicial del alumno y la estructura de la noción que pretendemos enseñarle. Por tanto, una conclusión fundamental que resume gran parte de la investigación contemporánea sobre el aprendizaje es que se inserta apropiadamente en los conocimientos que ya poseemos y que se puede usar para resolver problemas significativos para la persona que aprende (CARRETERO, 2011, p. 107-108).

2.3) O objeto de investigação: perguntas e pontos de análise

Para tomarmos como foco de análise os comentários realizados por alunos do 2º ano aos textos de seus colegas, após a primeira revisão de suas produções, torna-se fundamental recuperar o percurso didático e tomar como referência que a situação analisada é parte de um amplo percurso realizado em sala de aula, de modo a permitir, desde este ponto de vista, entender qual é o contexto didático específico no qual se produzem estas situações a serem analisadas.

Como aponta Lerner (2010),

[...] as condições didáticas capazes de possibilitar a autonomia do aluno devem ser pensadas em relação a cada conteúdo e ao planejar cada sequência didática, pois produzir mudanças em sala de aula requer uma vigilância permanente das condições em que o trabalho se desenvolve, uma recriação constante dessas condições (LERNER, 2010, p.132).

Retomar estas condições e explicitá-las permite observar quais elementos contribuem na sala de aula para potentes situações de ensino e aprendizagem, compreendendo o espaço didático como algo muito mais amplo e complexo do que cada atividade e cada realização do aluno de forma isolada.

Algumas condições didáticas para a proposição do projeto são fundamentais e serão detalhadas a seguir; trata-se das condições possibilitadas pela própria instituição: a realização de um trabalho fortemente apoiado nas concepções do construtivismo latino-americano, constantemente reavaliado e discutido com os professores, o investimento na formação de professores, que permite que mesmo com duas docentes diferentes possa existir um eixo em comum na discussão sobre

⁸ Carretero (2011) refere-se aos problemas de aprendizagem, de como garantir que utilizem em contextos diferentes algo aprendido em um contexto específico.

produção de texto, e o currículo institucional em si, que oferece desde muito cedo um contato e uma investigação tanto do subgênero trabalhado, os contos de fadas, quanto da proposta dos alunos atuarem como produtores de texto.

Para além das condições didáticas geradas pela instituição na qual o trabalho se realiza, outras, amplamente discutidas nos trabalhos de Lerner (2010), foram colocadas em jogo pelas professoras no trabalho específico da sala de aula, recolhidas por meio dos registros de aula, gravações e conversas com as docentes:

- Envolver os alunos no tempo didático: levantam as etapas necessárias para o projeto acontecer, acompanham a realização de cada uma e conseguem antecipar o que devem realizar entre uma proposta e outra, de forma progressiva;
- Dividir ações entre professor e alunos: durante o projeto os alunos possuem espaços determinados nos quais precisam tomar decisões - opinam sobre contos, manifestam suas visões sobre as mudanças que possam realizar e colocam suas ideias na parceria com seus pares e com a docente;
- Articulação entre o trabalho coletivo e o trabalho individual: permeando os momentos do projeto, nos quais as diferentes situações didáticas fundamentais de leitura e de escrita⁹ são colocadas em jogo entre as etapas do projeto.

Considerar e explicitar estas condições didáticas é importante para localizar a proposta analisada dentro de um marco mais amplo, no qual a realização de intercâmbios entre alunos não é uma proposta inédita ou desconhecida pelos alunos, que já lidam com diferentes interações dentro da realização de uma proposta de produção escrita.

Assim, o projeto analisado é composto por uma sequência de situações nas quais os textos reescritos foram discutidos e repensados, e diferentes conteúdos circularam entre as turmas. Para esta localização do momento didático utilizado, lista-se a seguir de forma esquemática o percurso de produção textual, com o destaque ao momento focalizado pela investigação aqui proposta.

⁹ Situações didáticas fundamentais: ler por si mesmo, ler através do professor, escrever por si mesmos, escrever através do professor (ARGENTINA, 2015, p. 14).

Etapas de trabalho	Agrupamento
1) Leituras e discussões sobre os contos tradicionais escolhidos	Encaminhadas pela professora de sala no grupo todo
2) Planejamento da reescrita: lista dos episódios mais importantes da narrativa	Encaminhadas pela professora de sala no grupo todo
3) Planejamento da modificação a ser inserida na reescrita	Realizada pelas duplas, depois discutida em pequenos grupos ou coletivamente
4) Reescrita da 1ª versão do texto	Em duplas
5) Revisão da 1ª versão do texto: releitura geral para retomar os episódios e como inseriram a modificação	Discussões coletivas e revisão em dupla
6) Troca de textos entre as classes: comentários sobre possíveis necessidades de revisão no texto de colegas de outra classe	Em duplas
7) Leitura dos comentários feitos pelos colegas e ajustes no texto a partir destes comentários.	Em duplas
8) Finalização da textualização	Em duplas e no grupo todo (discussão final)

As etapas anteriores à realização de comentários contemplam, então, as seguintes considerações:

- Tempo destinado à etapa de familiarização com os contos de fadas por meio de leituras tanto do professor como pelo próprio aluno. Este tempo contemplou não só a leitura do conto que cada classe iria reescrever, mas de um conjunto

maior de histórias, dentre elas, aquelas que foram usadas para as reescritas que seriam comentadas;

- Proposição de discussões sobre registros que poderiam apoiar a reescrita dos contos: tabelas de características de personagens, marcadores temporais presentes nas narrativas, pensando em recursos de coesão e apontamentos sobre as características do gênero;
- Tempo destinado à discussão sobre o planejamento dos contos a serem reescritos, bem como da modificação que realizariam em suas narrativas;
- Organização de duplas de trabalho com certa proximidade de saberes do ponto de vista da linguagem escrita e do sistema de escrita;
- Realização da textualização dos contos, em duplas, com intervenções pontuais para incentivar o uso dos registros feitos nas etapas anteriores;
- Revisão inicial dos textos, retomando o planejamento dos episódios listados como centrais para a narrativa, observando se eles foram contemplados e desenvolvidos na reescrita realizada.

Conhecer o contexto didático no qual desenvolveu-se a tomada de dados relacionados à investigação é essencial para compreender, discutir e refletir sobre os dados obtidos e interpretados, a serem apresentados nos capítulos seguintes. Parte-se de um âmbito bastante claro, a realização de comentários entre alunos de 2º ano, mas já compreendendo esta ação e situação de análise como marcada dentro de um espaço didático específico.

O objetivo da investigação é analisar quais conteúdos os alunos, imersos neste percurso intenso de um projeto didático, acabam por trabalhar no momento de fazer comentários em textos escritos por seus colegas. Também busca-se investigar os diferentes desafios colocados pela realização desta tarefa por meio de uma ferramenta digital de comunicação, como é o caso dos comentários do *Google docs*, editor de textos do *Google drive*, ferramentas bastante utilizadas na instituição na qual se desenvolve a investigação. Também será analisada a relação entre os comentários escritos pelas crianças e o uso deles pelos autores do texto para a revisão de suas produções, juntamente com todo o conjunto de trocas orais estabelecidas pelos alunos durante este processo.

Neste sentido, as perguntas importantes que orientam o trabalho são:

- Quais conteúdos linguísticos os alunos de 2º ano são capazes de selecionar para comentar o texto escrito por outros colegas? Como justificam a

importância destes conteúdos para que sejam comentados? Conseguem manter sua atenção durante toda a leitura do texto?

- Quais estratégias comunicativas os alunos de 2º ano utilizam para comunicar-se por escrito com os autores do texto que estão comentando? Preocupam-se em buscar maior clareza nesta comunicação? Os comentários conseguem ser interpretados pelos autores do texto?
- Quais trocas orais os alunos estabelecem durante o processo de escrita dos comentários e de revisão de seus textos? Estes comentários são relevantes para pensar no processo de aprendizagem dos alunos? Em que sentido mostram (ou não) apropriação de conteúdos linguísticos importantes do projeto vivenciado?

Vemos que as perguntas levantadas relacionam-se tanto ao objeto em si, da potencialidade da revisão de textos por meio de comentários dos colegas, como ao papel da interação entre as crianças, para que estas possibilidades se coloquem em jogo. Com isso torna-se relevante estabelecer parâmetros sobre o papel da interação para a investigação que aqui se apresenta.

2.4) Interação entre alunos: possibilidades e aprendizagens

Quando realizado o acompanhamento de investigações didáticas relevantes para o trabalho de produção textual, discutido no capítulo anterior, identificou-se um elo em comum de enorme relevância para compreender a perspectiva adotada: o papel da interação entre os sujeitos. Assim, as pesquisadoras Castedo (2003), Ferreiro e Luquez (2003), Galaburri (2004), Wallace (2012) e Peláez (2016), bem como trabalhos de pesquisadoras brasileiras como Luize (2007) e Dutra (2011), abordaram a análise de produções textuais realizadas em duplas e/ou grupos, discutindo a potencialidade destas interações para o avanço no conhecimento dos alunos.

Considerando a necessidade de uma relação mais global entre os saberes infantis e as ações efetivas de uso da linguagem dentro da escola, em um espaço de comunicação com o que há também fora dela, busca-se o questionamento de uma visão de ensino baseada na mera transmissão de saberes, por meio de um único sujeito, no caso o professor, para alcançar o estabelecimento de relações interativas mais amplas. O destaque então está colocado na ideia de que o aluno constrói seu próprio conhecimento através de um complexo processo interativo.

Neste processo entram em jogo o conteúdo da aprendizagem, o próprio sujeito com seus pares, e o professor. Parte-se do pressuposto, então, de que as crianças não estão na sala de aula apenas em posição passiva de receptores de algum saber pré-concebido, entendendo-se que nessa construção realizada pelos sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem, a relação entre elas, as crianças na sala de aula, também tem grande influência no trabalho que acontece dentro de sala.

Como colocam Coll e Colomina (apud COLL e MARCHESI, 1996, p. 299),

[...] esta ênfase nos processos de construção de significados compartilhados com relação aos conteúdos escolares, levou, por sua vez, a considerar-se seriamente a possibilidade de que os próprios alunos podem exercer, em determinadas circunstâncias, uma influência educativa sobre seus colegas.

Estas influências têm se mostrado verdadeiramente produtivas por colocarem o sujeito diante de conflitos sociocognitivos, ou seja, situações nas quais o agente dos processos de ensino e de aprendizagem precisa considerar as ações de seus colegas para, por meio da coordenação com suas próprias ideias, refletir sobre possibilidades de superação de determinado conflito, relacionado aos saberes e às ações próprias da interação. O trabalho em parceria, assim, coloca-se como uma situação escolar onde se desestabilizam os funcionamentos individuais por meio do estabelecimento de situações em que é preciso *“Transformar os conflitos – inevitáveis quando se permite uma interação fluida entre os alunos – em controvérsias; ou mais exatamente, em controvérsias que possam ser resolvidas de forma construtiva.”* (COLL apud COLL e MARCHESI, 1996, p. 89).

Como instrumento, a interação coloca o professor que a propicia diante da possibilidade de não apenas trabalhar com aquilo que cada criança consegue concretizar individualmente, mas também com o que pode realizar com o outro, passando do que realiza para o que poderia realizar. Para compreender essa diferenciação, são valiosas as colocações de Vygotsky (1984) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um conceito primordial para considerar as propostas didáticas e a forma de organizá-las em sala de aula:

Zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

A “ZDP” se tornou extremamente importante para pensar no ensino, uma vez que mostrou a necessidade de considerar o nível de desenvolvimento dos alunos em termos do que já conseguem realizar de forma autônoma, sem necessariamente existir uma troca entre outros sujeitos, e aquilo que podem alcançar, refletir, conhecer e produzir, a depender da forma como uma situação é apresentada, o que significa que

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário [...] a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1984, p. 98).

Ou seja, a interação não tem o papel apenas de responder à necessidade de socialização, algo inerente ao espaço escolar, por meio de relações pessoais entre iguais ou de ajuda a outro que não sabe determinado aspecto; a interação tem um papel primordial no processo de aprendizagem dos sujeitos, é na interação onde serão mobilizados importantes recursos que permitem a um sujeito desenvolver-se, ir além, superando desafios e construindo, ao interagir com o outro, a sua forma de apropriar-se daquilo que lhe é apresentado. A plena capacidade do indivíduo, sua potencialidade, é estabelecida na construção compartilhada de significados.

Uma vez que estabelecemos situações cujo fundamento principal é a necessidade de possibilitar uma reflexão compartilhada, os sujeitos são colocados diante de uma vivência marcada pelo diálogo e pela troca, pelo aprofundamento do discurso, do uso da linguagem para superar os conflitos e controvérsias; um diálogo que implica necessariamente a busca por fazer-se compreender e a tentativa de compreender o outro. Essa é uma situação significativa, já que, de acordo com Vygotsky (2000, p. 481), *“Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento”*.

Vale apontar que apostar neste papel central das interações sociais, e ao mesmo tempo tratar das situações que utilizam como marco de referência a psicogênese apresentada por Jean Piaget, não se coloca como uma contradição, como algumas proposições teóricas afirmam. Conforme destaca Castorina et al. (2013), tanto Piaget como Vigotsky destacam a relevância tanto das relações interpessoais quanto as intrapessoais, ainda que suas perguntas investigativas tenham assumido focalizações distintas - e por isso tenham problematizado aspectos em alguns casos diferentes.

Lerner (CASTORINA ET AL., 2013) também faz uma análise minuciosa na qual aponta aspectos importantes neste sentido, reforçando o fato de que Piaget tem diversas publicações nas quais atribui uma importância notável aos fatores sociais que atravessam a questão do desenvolvimento. Uma de suas colocações, por exemplo, apresentada por Lerner, oferece um esclarecimento a esta questão:

[...] sin intercambio de pensamiento y cooperación con los demás, el individuo no llegaría a agrupar sus operaciones en un todo coherente: en este sentido, la agrupación operatoria supone la vida social. Pero, por otra parte [...] cooperar es coordinar operaciones. La agrupación es, pues, una forma de equilibrio de las acciones interindividuales como de las acciones individuales y así encuentra su autonomía en el seno mismo de la vida social (Piaget apud Lerner apud Castorina et. Al., 2013, p. 85).

Há que se apontar, porém, que na abordagem e análise de Piaget e de outros pesquisadores, entre os quais Lerner menciona a Perret Clermont (1984), tratou-se a questão do fecundo estabelecimento do conflito cognitivo entre os sujeitos para fazer avançar o conhecimento, não necessariamente relacionado a que um deles tenha a resposta correta. Assim, diferentemente da proposição de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal, focalizada, como vimos acima, na colaboração de outro companheiro mais capaz, identificou-se que é o próprio conflito da interação que faz com que os participantes cheguem a novas construções. Ou seja, não depende-se de um "outro mais capaz", mas de um outro que dialogue e que com isso mobilize suas estruturas de pensamento.

Claro está que toda esta potencialidade da interação precisará ser profundamente analisada diante das distintas situações didáticas para que possa ser ajustada, repensada, reformulada e estruturada de forma a garantir a potencialidade que todos estes investigadores apontam. Conforme Ferreiro (2001) alerta, a teoria de Piaget não é uma pedagogia, e acompanhar os processos educacionais por meio de suas proposições requer atualizar constantemente o que se realiza na escola para buscar novos meios, propostas e situações que permitam a todos os sujeitos, em todas as condições, aprender.

Nossa investigação, então, parte da consideração a esta potencialidade das interações para, por meio da observação de um trabalho em duplas, que produzem um texto, e entre duplas, que comentam este texto dos colegas, para que assim seja possível refletir sobre os desafios envolvidos na análise de uma produção textual e sua futura revisão.

2.5) Contexto de investigação

2.5.1) A instituição

Uma decisão bastante importante que impactou em outras situações desenvolvidas a seguir foi o espaço de realização da investigação, ou seja, a instituição na qual seria realizada a pesquisa. Escolheu-se uma escola particular da zona oeste de São Paulo, capital, cidade brasileira, na qual a investigadora trabalha há muitos anos e por isso conta com apoio institucional para realizar as retiradas de sala dos alunos a serem observados. Além disso, a escola conta com um trabalho de referência tanto no âmbito de práticas de linguagem da perspectiva aqui considerada, do construtivismo latino-americano¹⁰, como na proposição de situações que aproximem os alunos do uso de meios digitais, ou seja, nos interessava que os alunos envolvidos não tivessem uma experiência inaugural com ferramentas tecnológicas, mas sim que pudessem ter já familiaridade com algumas delas e com isso fossem capazes de explorar a ferramenta utilizada sem as dificuldades que se esperariam de alunos sem uma prática consolidada. Vale destacar, no entanto, que a experiência do grupo selecionado com a ferramenta de comentários do *Google docs* ainda não era vasta.

A instituição em questão possui um currículo estabelecido de forma estável, atualizado com frequência por meio de supervisões da prática com pesquisadoras de referência (realizadas anualmente), e com isso as professoras da escola já conhecem de antemão as propostas que são realizadas ano a ano, o que também favorece nossa investigação, já que o projeto a ser investigado é conhecido e já conta com uma gama grande de intervenções didáticas conhecidas e consolidadas institucionalmente, bem como pelas práticas das docentes, o que favorece o olhar centrado mais especificamente nas possibilidades dos alunos e não tanto nos impactos das decisões didáticas, ainda que essas sempre tenham consequências.

Diante da experiência institucional relacionada aos projetos didáticos e o fato desses já serem realizados há alguns anos dentro do currículo regular, optou-se por tomar como foco de análise um destes projetos já habituais na escola, ao invés de ser proposta uma nova situação didática desconhecida para as professoras, e que, com

¹⁰ Tal escola trabalha desde sua fundação, em 1980, com as pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da linguagem escrita, sendo portanto referência no trabalho construtivista latino-americano em São Paulo. Realiza diversas formações internas e possui um centro de formação que atua oferecendo propostas que deem conta de práticas de referência para professores de todo o Brasil.

esta falta de experiência didática, poderia interferir nas discussões que pautariam as reflexões dos alunos anteriores à situação de revisão e comentários sobre os textos. Posteriormente se explicitará claramente quais motivos derivaram na escolha do projeto focado nos textos narrativos.

Ainda que na instituição a prática de revisar um texto seja habitual desde as turmas da Educação Infantil, de forma coletiva, vale apontar que a prática habitual neste projeto não é o de realizar trocas entre as duplas de trabalho, da própria classe e de diferentes classes para a revisão, uma vez que as professoras consideram que já é um desafio que revisem seus próprios textos dado que são produções mais extensas e produzidas integralmente em duplas. Nas situações em que trocam suas opiniões sobre os textos é mais habitual que o façam de forma presencial, e oralmente. Assim, há algo interessante a observar com relação a como trabalham diante da tarefa de comentar por escrito o que percebem sobre o texto de seus colegas.

A instituição já propõe há mais de 5 anos que algumas das produções textuais realizadas ao longo do ano sejam feitas no *Google docs*, o processador de textos oferecido pelo *Google Drive*, que é utilizado na escola por todos, professores, alunos e equipe de orientação. Os alunos já produziram textos nesta ferramenta no ano anterior, mas ainda não utilizaram com profundidade a caixa de comentários disponibilizada ali.

Para a investigação acompanhou-se o trabalho de duas classes diferentes da mesma escola, porém de diferentes unidades localizadas geograficamente em diferentes bairros. As classes são conduzidas por duas professoras diferentes, ambas bastante experientes na escola, tendo mais de 10 anos de atuação em sala de aula e sendo as duas formadoras do Centro de Formação de professores da instituição, na área de práticas de linguagem. Uma das classes, aqui chamada CLASSE A, contava com 26 alunos, tendo então 13 duplas para o trabalho de reescrita, e outra classe, chamada CLASSE B, contava com 27 alunos, tendo 12 duplas e um trio de trabalho para o projeto. Foram selecionadas 3 duplas da CLASSE A e 3 duplas da CLASSE B, sendo o foco de análise o impacto dos comentários feitos das duplas da CLASSE B aos textos da CLASSE A. Os alunos tinham no momento da pesquisa entre 7 e 8 anos de idade e estavam no 2º ano do chamado Fundamental 1, que no Brasil é o ciclo que se inicia após a etapa da Educação Infantil.

2.5.2) O projeto institucional escolhido: livro de contos de fadas

Uma reflexão importante a ser estabelecida relaciona-se à decisão de tomar como marco de análise o projeto da instituição focado nos textos narrativos. Para esta decisão alguns aspectos foram fundamentais, e para que eles tornem-se claros, apresenta-se a grade curricular dos projetos estabelecidos institucionalmente para o 2º ano:

1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
Projeto “Galeria de bruxas”	Projeto “Livro dos animais”	Projeto “Livro de contos”
Texto produzido: descrição de uma bruxa criada por cada aluno.	Texto produzido: Nota de enciclopédia sobre animal pesquisado.	Texto produzido: Conto de fadas, com a inserção de uma modificação.

Todos os projetos possuem uma relação direta com o trabalho realizado na série anterior, 1º ano, na qual trabalharam também com descrição, textos informativos (ainda que não produzindo nota de enciclopédia, mas legendas informativas) e textos narrativos. Há, também, uma experiência ampla na instituição relacionada à narração que vem desde a Educação Infantil, etapa na qual os alunos produzem reescritas de contos por meio de ditado ao professor, bem como realizam leituras frequentes de contos de fadas. Assim, um dos focos que guiou a escolha de utilizar o projeto dos textos narrativos foi a experiência dos alunos com este tipo de texto, que permitiria inserir uma nova tarefa diferente da habitual: a realização de comentários sobre o texto de outro colega, destacando que em especial esta experiência considerou o subgênero conto de fadas, dentro das possibilidades com a narração, já que este é o mais presente neste percurso mencionado de experiência leitora e escritora na instituição.

Outro fator importante é que tanto o projeto “Galeria de bruxas” como “Livro dos animais” têm como produção final um novo texto, no qual o modelo é mais aberto do que o projeto “Livro de contos”, que, ao basear-se em uma reescrita, tem uma referência textual muito mais delimitada. Isto, unido à maior experiência leitora e escritora dos alunos com a narração, supostamente permitiria que os alunos fossem mais capazes de observar questões nos textos de seus colegas a partir dos comentários, e que, caso não conseguissem, não tivéssemos a falta de experiência com o tipo de texto como um dos motivos para esta dificuldade.

Também considerou-se que a existência de pesquisas e investigações sobre os textos narrativos, mencionados no capítulo anterior, e que permitiriam utilizar dados e parâmetros para a investigação. Disto afere-se que a experiência de investigação didática em narração também foi um ponto considerado para utilizar-se a proposta de comentários entre duplas de crianças, para a investigação aqui abordada.

Para compreender melhor a tarefa proposta pelo projeto finalmente selecionado, diante da qual os alunos precisam enfrentar-se, pode-se remeter ao documento institucional de documentação do projeto, que coloca:

No início do ano, (as crianças) tiveram a oportunidade de conhecer vários contos com bruxas, inclusive os que poderão ser usados como base para essa proposta de reescrita: “O barco terrestre”, “Baba Yaga”, “As três laranjas mágicas” e “Mãe Nevada”. O conhecimento que as crianças possuem sobre contos de fadas permite que, nesse momento, lidem com um desafio um tanto mais amplo: reescrever um conto de fadas, inserindo-lhe mais um episódio. Isso, sem perder de vista a função da produção (divertir ou emocionar outros leitores) e a necessidade de manter as características essenciais desse tipo de texto (ESCOLA DA VILA, 2008, p.1).

Desta forma, os alunos do 2º ano da instituição analisada precisam lidar com o desafio de, a partir de um conto conhecido, reescrevê-lo em grande parte mantendo a estrutura original, porém tendo o desafio de inserir uma modificação apresentada previamente pelas professoras, não sendo, portanto, uma alteração totalmente aberta, como veremos a seguir. Dentro das opções de contos, alguns são mais curtos e possuem uma estrutura narrativa mais enxuta (“Três laranjas mágicas” e “Baba Yaga”) e outros possuem mais episódios dentro do desenrolar da história, com maior extensão escrita e, assim, oferecendo um desafio mais amplo de recuperação da narrativa (“Mãe Nevada” e “O barco terrestre”), sendo que cada turma de 2º ano seleciona dois contos que são trabalhados entre toda a turma. O fato de que reescreveram o conto totalmente em dupla também mostra-se como um desafio, uma vez que na instituição a reescrita anterior, feita no 1º ano, do conto “Chapeuzinho Vermelho”, era feita parte coletivamente, por ditado ao professor, e apenas a parte final, em dupla.

2.5.3) Os contos de fadas selecionados

Conforme mencionado, a investigação toma como ponto de análise um projeto realizado na instituição, nas salas de 2º ano. A CLASSE A decidiu trabalhar com “Três laranjas mágicas”, conto no qual os alunos deveriam inserir mais um objeto encantado a ser oferecido pela bruxa, antes do objeto final, e “Baba Yaga”, também com a

inserção de mais um objeto encantado, neste caso, para combater a bruxa. Optou-se por considerar os textos do primeiro conto uma vez que as discussões do segundo conto não puderam ser registradas e acompanhadas durante a investigação.

A CLASSE B optou pelo conto “Mãe Nevada”, com a inserção de mais um objeto que precisaria receber a bondosa ajuda da protagonista, e pelo conto “As três laranjas mágicas”, porém, diferentemente da classe anterior, a professora solicitou que fosse inserida mais uma moça de uma laranja, rompendo neste caso a estrutura do conto de fadas e os números simbólicos, no caso, 3, que são marca deste tipo de texto. Desta forma, optou-se por utilizar como parâmetro os textos feitos a partir do trabalho com “Mãe Nevada”.¹¹

Esta decisão oferece à investigação um parâmetro de análise específico: como os alunos conseguiriam utilizar as discussões feitas em sala, a partir de um conto, para comentar um conto diferente daquele reescrito? Através da reescrita realizada, seriam capazes de mobilizar conhecimentos que pudessem apoiar o olhar para outro conto? Estas perguntas também deveriam ser consideradas para a situação, sempre destacando que ainda que o projeto contemple a escolha de um conto para a reescrita, as 4 opções são lidas e discutidas em sala, ou seja, as crianças teriam conhecido o conto que comentariam, mesmo que com menor profundidade, ao não terem realizado a sua reescrita.

Para analisar estas decisões torna-se pertinente caracterizar as narrativas utilizadas, uma vez que elas, apesar de serem contos tradicionais, ou chamados "contos de fadas", contam com menor divulgação que outros títulos mais conhecidos (como "Chapeuzinho Vermelho" ou "Cinderela").

A retomada da definição do gênero em questão pode apoiar a compreensão da estrutura dos contos utilizados. Iniciando por uma definição do gênero conto em si, destaca-se que

Consta de três momentos perfeitamente diferenciados: começa apresentando um estado inicial de equilíbrio; segue com a intervenção de uma força, com a aparição de um conflito, que dá lugar a uma série de episódios; encerra com a resolução desse conflito, que permite, no estágio final, a recuperação do equilíbrio perdido (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, p. 21).

¹¹ Para acessar os contos na íntegra, vide anexo 1.

Os dois títulos em destaque possuem estes momentos mencionados, como fica claro na tabela a seguir.

Momentos	Conto utilizado pela classe A "As três laranjas mágicas"	Conto utilizado pela classe B "Mãe nevada"
Estado inicial de equilíbrio	Príncipe consegue encontrar uma moça com quem se casar	Mãe com duas filhas que realizam diferentes tarefas domésticas
Intervenção de uma força/aparição de um conflito	Bruxa encanta a então rainha e a transforma em pomba	Fuso da filha bondosa cai no poço
Resolução de conflito - recuperação do equilíbrio perdido	Rei consegue quebrar o encanto e bruxa desaparece	Ao recuperar o fuso, conhece mãe Nevada e, ao ajudá-la, ganha muito ouro

Torna-se importante destacar que estes momentos característicos dos contos selecionados não se desenvolvem da mesma forma do ponto de vista da organização da narrativa, uma vez que no conto "As três laranjas mágicas" o estado inicial de equilíbrio é na verdade resultado de uma pequena sequência anterior de estabelecimento de conflito-resolução de conflito, estabelecida pelo fato do príncipe não achar uma moça com quem se casar, ter que partir em uma jornada e terminar encontrando 3 laranjas de ouro, que, apesar de revelarem belas moças, guardam um encantamento que as faz desaparecer; apenas na terceira laranja o rapaz consegue desfazer tal encantamento, para assim casar-se com a moça. Por outro lado, ainda que no conto a resolução do conflito seja em parte clara, já que a rainha volta à forma humana, o que acontece com a bruxa fica em aberto, pois seu fim não é descrito de forma explícita na versão em língua portuguesa.¹²

O conto "Mãe nevada" também desenvolve-se do ponto de vista narrativo estabelecendo de forma particular os momentos definidos para um conto; o estado

¹² A versão original "Three magic oranges" insere em seu final que a bruxa "queimou-se até a morte", enquanto que a tradução da versão "Três laranjas mágicas" encerra com a frase "Mas chegando à cabana da megera, a guarda real só encontrou cinzas e um rolo de fumaça escura que parecia uma forma humana", sem explicitar a morte da bruxa.

inicial de equilíbrio já apresenta um conflito em sua base, já que a filha mais moça recebe um tratamento cruel por parte da mãe e da irmã, e o equilíbrio final que esta mesma moça consegue, ao receber o ouro da Mãe Nevada, gera outro desencadeamento de fatos, que é a tentativa da outra irmã de receber o mesmo prêmio, o que porém não é alcançado e leva apenas ao castigo da personagem, o que não interfere, porém, no equilíbrio final encontrado pela irmã bondosa.

Esta variação na forma dos dois contos se desenvolverem dentro de uma estrutura relacionada à certa generalização do gênero conto também responde a outras análises presentes em diferentes autores, sobre formas de pensar a estrutura destas narrativas. Cashdan (2000), por exemplo, diferencia que dentro dos contos de fada existiriam momentos de *travessia, encontro, conquista e celebração*, buscando desta forma relacionar momentos narrativos com possíveis aprofundamentos no caminho percorrido pelos personagens principais e a relação do leitor com o texto.

Os dois contos selecionados mostram um percurso de travessia bastante marcado, o primeiro sendo uma travessia do príncipe, depois rei, até conseguir ter efetivamente a rainha ao seu lado, e o segundo mostrando a travessia da irmã bondosa até ter algum benefício advindo desta característica. Em ambos os casos este percurso é sofrido e superado com o aporte fundamental, e característico do gênero, do elemento maravilhoso, mágico, presente nas narrativas. Como destaca Coelho (1987),

*Com ou sem a presença de fadas (mas sempre com o maravilhoso), seus argumentos desenvolvem-se dentro da magia feérica (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida, etc.) e têm como eixo gerador uma *problemática existencial* (COELHO, 1987, p. 13, grifos da autora).*

Neste sentido há tanto a presença de personagens mágicos, a bruxa em um dos contos e uma possível fada no segundo, como objetos encantados, como as maçãs e grampo envenenado de "As três laranjas mágicas", bem como os objetos falantes que precisam ser ajudados em "Mãe nevada".

Neste capítulo analisamos alguns aspectos do complexo estabelecimento de um projeto didático, tendo nele a busca por uma construção de uma situação didática potente, pontos destacados por meio das ideias de alguns pesquisadores deste tema. A partir desses elementos foi possível iniciar o percurso de conhecer o contexto didático no qual a investigação se localiza: a tomada de dados realizada no âmbito de um projeto didático de produção de uma reescrita de um conto de fadas, com a

inserção de uma modificação. Foi possível conhecer a tarefa, relacionada à realização de comentários escritos feitos por uma dupla de alunos de uma classe diferente daquela à qual os autores do texto pertencem, a partir de uma sequência de situações vivenciadas dentro da instituição selecionada, que foi apresentada. Também foram compartilhadas as características centrais dos contos focalizados no projeto, e na investigação. No seguinte capítulo será possível conhecer mais detalhadamente as decisões metodológicas que foram tomadas diante deste contexto inicial de decisões, e que são fundamentais para entender os resultados encontrados nesta investigação.

CAPÍTULO 3

INTRODUÇÃO À ANÁLISE DOS DADOS

Consideramos a produção de um texto como um produto complexo, em cujo desenvolvimento as competências linguísticas das crianças se encontram e, às vezes, se desencontram com as convenções, historicamente definidas, dos sistemas de escrita e dos gêneros discursivos. Em outras palavras, nenhum texto - e muito menos a narração escrita de uma história tradicional - reduz-se a uma justaposição aditiva de palavras, sintagmas, orações e parágrafos ou períodos (FERREIRO e PONTECORVO apud FERREIRO ET AL, 1996, p. 26-27).

A complexidade apresentada por Ferreiro et al (1996), entre outros autores, sobre o olhar específico que é preciso assumir em relação a uma produção textual infantil, deve ser sempre colocada em destaque para qualquer análise realizada de textos, e produtores de texto, ainda bastante inexperientes enquanto usuários das práticas de leitura, escrita e oralidade, devido à sua curta idade.

Neste sentido, uma decisão metodológica já mencionada em capítulos anteriores precisa ser destacada e reforçada, relacionada ao corpus de material a ser considerado para qualquer tipo de reflexão a respeito de um processo de produção textual infantil. Não considera-se para a análise, neste sentido, somente o texto que produzem, e, no caso desta investigação, nem mesmo apenas os comentários escritos que realizam na produção de seus colegas, é preciso também considerar, em seu conjunto, as trocas orais que estabelecem ao trabalhar em parceria.

Para que este conjunto de materiais fosse utilizado, era necessário definir, dentro do contexto apresentado no capítulo anterior, quais alunos de cada classe participariam da investigação, conseqüentemente quais textos estariam focalizados e quais cuidados seriam necessários para que estas decisões fossem tomadas. Um aporte fundamental para nortear e apoiar o estabelecimento de critérios foi a realização de uma prova piloto antes da tomada de dados em si.

3.1) O papel da prova piloto nas decisões metodológicas

A decisão a respeito da quantidade de duplas a serem tomadas como foco de análise, bem como sobre os critérios de elaboração da situação proposta e de como recolher os dados, teve como suporte a realização de uma prova piloto, realizada dois meses antes do trabalho que aqui será analisado. Nesta prova piloto utilizou-se uma situação de revisão de um texto descritivo produzido pelos alunos das Classes A e B no contexto do projeto mencionado no capítulo 2 como "Galeria de bruxas", no qual as

crianças têm o desafio de ampliar seu repertório sobre as bruxas de contos tradicionais para depois escreverem a descrição de uma bruxa inventada por cada um. A produção é realizada individualmente, mas todos possuem uma dupla de apoio, ou seja, produzem sempre ao lado de um mesmo colega, que atua em parceria no suporte da produção. Neste caso, uma dupla de apoio da classe A comentou a descrição de um dos alunos de uma dupla da classe B.

A prova piloto tinha como principal objetivo realizar possíveis ajustes das entradas verbais da entrevistadora, que é parte do corpo docente da instituição, durante a realização dos comentários, bem como oferecer parâmetros para analisar a quantidade de duplas que poderiam ser consideradas, a partir do volume de dados obtido a partir dos comentários e da transcrição da gravação do processo de trabalho.

Para a prova piloto tomou-se como análise os comentários da CLASSE A, e os ajustes feitos após a leitura deles pelos alunos da CLASSE B. A seleção das duplas foi feita pelas próprias docentes. Na realização desta prova piloto não foi definido de antemão um conjunto grande de intervenções, justamente para garantir uma análise mais ampla que apoiasse na tomada de decisões da futura investigação.

Em linhas gerais, a situação ocorreu nas seguintes condições:

- Dois alunos da CLASSE B foram retirados de sua sala de aula e convidados a comentar a descrição de um dos alunos da CLASSE A. A descrição tinha sido previamente corrigida do ponto de vista ortográfico, mas este aspecto não foi comentado para os alunos;
- Antes de começarem a comentar foi-lhes solicitado que contassem um pouco sobre o projeto "Galeria de bruxas" e sobre o que tinham conversado com a professora dos cuidados com o texto;
- Apresentou-se aos alunos a ferramenta da realização dos comentários do *Google docs*, e, antes de iniciar o comentário da descrição, era possível experimentar a ferramenta, em textos aleatórios;
- Foram chamados dois alunos da CLASSE A, o autor do texto junto de sua dupla de apoio, e também foi solicitada a retomada do projeto em sua classe. Foi explicada a origem dos comentários realizados pela dupla da outra classe;
- Foi pedido que lessem os comentários dos colegas e realizassem as modificações que achassem pertinentes em seus textos;
- Os dados foram obtidos por meio de gravações de áudio.

Ainda que bastante aberta no sentido das orientações apresentadas aos alunos, a prova piloto permitiu a reflexão sobre alguns aspectos que deveriam ser

decididos e acordados antes da realização da próxima etapa, da investigação em si. Eles serão apresentados a seguir.

3.1.1) Sobre as entradas da entrevistadora

Com relação aos ajustes no papel da entrevistadora, a prova piloto permitiu ajustar alguns cuidados que na prova piloto mostraram possíveis interferências no trabalho dos alunos:

- Não realizar a leitura do texto a ser comentado antes de iniciarem a escrita dos comentários. Na prova piloto percebeu-se que como a leitura aconteceu pela entrevistadora, por vezes os alunos faziam comentários no meio dela, que depois não eram necessariamente recuperados. Decidiu-se verificar na investigação como a leitura pelos próprios alunos atuaria diante da realização dos comentários. Para esta decisão também interferiu o fato de que a prova piloto aconteceu no início do 2º ano e a investigação em si seria com um projeto de final de ano, no qual os alunos estariam mais fluentes na leitura por si mesmos;
- Identificou-se a necessidade de uma troca verbal inicial da entrevistadora com os alunos situando o foco de revisão que poderiam considerar para realizar os comentários e os ajustes feitos previamente no texto. Na prova piloto a dupla da CLASSE B mostrou-se bastante em dúvida sobre o que deveriam comentar, e, uma vez que não tínhamos os acordos realizados em sala, sobre o que esperar da produção textual, o trabalho mostrou menor fluência. Esta mesma dupla também teve uma ação de realizar comentários sobre a ortografia (mesmo que o texto não tivesse erros desta natureza), o que levou à decisão de informar aos alunos que o texto estava corrigido neste aspecto.

Uma vez identificada a necessidade de recuperar as discussões realizadas em sala antes dos comentários, tanto para dar suporte aos alunos sobre o que poderiam observar quanto para analisar de forma mais precisa os comentários realizados, planejou-se uma estrutura de observação das professoras das classes A e B, chegando-se ao acordo com ambas de que os planejamentos das aulas seriam compartilhados, bem como seriam realizadas filmagens dos momentos de discussão da proposta de produção, em especial do planejamento e da primeira revisão geral do texto. Esta ação também daria um suporte importante para a decisão do critério de seleção das duplas, que será em breve explicado de forma mais clara.

3.1.2) Ferramentas para a coleta de dados

A coleta de dados na prova piloto ocorreu com a utilização de apenas um gravador de voz e os recursos do *Google Docs*, que permitem recuperar as ações realizadas durante a produção do texto (recurso "Histórico de versões"). Porém, durante a transcrição das trocas verbais entre as duplas notou-se fortemente a necessidade de obter também um material visual a respeito das modificações feitas em tela, pois algumas conversas não eram sempre compreendidas sem o suporte da ação no computador e outras eram feitas sem apoio oral. Assim, decidiu-se utilizar o recurso "*Atube Catcher*", que, sendo um recurso de fácil acesso, permite gravar a voz e a tela durante o intervalo de tempo selecionado, oferecendo como resultado um arquivo de vídeo com informações mais completas que o áudio isolado.

Com relação às duplas, a transcrição da prova piloto mostrou uma grande quantidade de dados possíveis de serem analisados a partir da intersecção entre as ações dos alunos, ou seja, os comentários aos textos, com as trocas orais que realizam para escrever cada uma das contribuições às produções dos colegas, bem como as modificações feitas após a leitura dos comentários. Desta forma, e uma vez confirmado que os dados iriam muito além dos pequenos registros escritos feitos pelos alunos no texto, chegou-se à decisão de que era preciso uma seleção precisa da quantidade de duplas, de maneira a permitir uma análise adequada do volume de dados que cada troca ofereceria; decidiu-se, então, por selecionar três duplas da CLASSE A que ofereceriam seus textos a três duplas da CLASSE B, que realizariam os comentários. Vale destacar que para esta decisão também considerou-se que os textos da prova piloto não superavam uma página, e que os textos a serem utilizados como parâmetro de análise seriam muito mais longos.

Com relação à já mencionada dúvida sobre os critérios de seleção das duplas, a prova piloto indicou que seria importante contarmos com textos de diferentes qualidades discursivas, com autores com distintas possibilidades em sua formação escritora, para que fosse possível uma análise mais abrangente. A prova piloto foi realizada com duas duplas de alunos bastante competentes, segundo suas professoras, e que escreveram textos já completos; ainda assim as duplas mostraram formas bastante distintas de lidar com a situação. A dupla da CLASSE A mostrou muita autonomia e conseguiu realizar a maior parte das trocas orais sem o apoio da entrevistadora, enquanto que a turma da CLASSE B mostrou-se muito retraída e com dificuldade de realizar qualquer ação. Ao analisar as descrições dos alunos que formaram parte da prova piloto foi possível perceber competências bastante distintas,

e critérios variados por parte das professoras, por isso optou-se por uma seleção realizada previamente por parte da investigadora, analisando a totalidade das produções das salas de 2º ano.

A partir desta análise decidiu-se que, então, para selecionar as duplas seria utilizado como referência o texto produzido, e não outra avaliação institucional ou da professora, já que a prova piloto indicou a maleabilidade de resultados mesmo com duplas com uma avaliação de competência bastante semelhante por parte das docentes. Para estes textos optou-se por selecionar um texto que contemplasse em sua primeira versão a maior parte dos acordos realizados em sala de aula, no âmbito do projeto, um texto que mostrasse alguns destes acordos e um texto que estivesse abaixo do esperado considerando as discussões realizadas em sala de aula. Tudo isso já levando em conta a decisão tomada de que fosse realizado um acompanhamento sobre o trabalho das docentes, não como foco de análise desta investigação, mas como parâmetro para estas decisões metodológicas e para a interpretação dos dados obtidos.

3.2) A seleção dos textos para a investigação: critérios

A partir dos contos reescritos em cada turma, era necessário estabelecer uma forma de seleção dos textos, já que a prova piloto havia levado à esta definição de partir da produção escrita para a seleção, e não dos alunos. Decidiu-se, então, que, entre os 6 textos que em cada classe seriam produzidos de cada um dos contos selecionados (um por dupla), 3 deles seriam tomados para a coleta dos dados buscados. Conforme mencionado, seriam considerados para a escolha dos textos (e consequentemente dos alunos) os acordos feitos em sala no processo prévio vivenciado antes da realização dos comentários.

Com o acompanhamento das discussões filmadas das aulas e registros coletivos, foi possível determinar que nas duas salas os acordos centrais estabelecidos pelo grupo foram:

- Reescrever um texto garantindo a presença de todos os episódios centrais da narrativa;
- Inserir a modificação proposta pela professora conseguindo utilizar recursos discursivos que tornassem a inserção como parte coerente do texto como um todo.

As turmas também discutiram sobre a importância de reescrever mantendo características do gênero, no caso, conto tradicional, ou conto de fadas, com isso adequando linguagem e marcas centrais (finalização completa, personagens bem apresentados, etc.), porém este acordo foi menos focalizado nas discussões pois as professoras comentaram que seria a primeira reescrita feita inteiramente por parte dos alunos, sem o apoio da reescrita por ditado ao docente que experimentaram como alunos do 1º ano.

O acompanhamento do processo nas classes de 2º ano mostrou que ambos acordos foram tratados em discussões coletivas realizadas com as turmas, nas quais se destacava a importância destes cuidados, retomando conversas anteriores no decorrer da sequência de trabalho.

Para a realização do planejamento da lista de episódios mais importantes da narrativa em ambas as classes as turmas realizaram um planejamento coletivo no qual os alunos retomavam o que lembravam da narrativa e ditavam para as professoras uma lista que teriam de apoio para a reescrita. Vejamos a transcrição de um trecho de uma aula da turma A, na qual relembram a realização do planejamento coletivo, com os episódios centrais do conto "As três laranjas mágicas".

Trecho de aula - Turma A

PROFESSORA: (*Nós fizemos a atividade*) No caderno de Práticas de Linguagem, agora vocês lembram por que a gente fez isso?

ALUNO 1: Pra gente lembrar da história.

PROFESSORA: Lembrar o quê? Todo mundo acabou de colar o planejamento na página, o planejamento dos episódios na página 80. Aluno 1, repete o que você falou para ver se as pessoas concordam...

ALUNO 1: A gente fez isso para lembrar, que se a gente esquecer o que a gente vai escrever da história a gente vai poder consultar aqui e aí a gente vai escrever.

PROFESSORA: O que vocês acham do que o Aluno 1 falou?

VÁRIAS CRIANÇAS: Sim

PROFESSORA: Gente, vocês concordam com o Aluno 1? Vocês lembram que a gente fez esse planejamento no meio grupo? Mas agora vocês têm uma coisa importante para fazer. Tem um grupo que fez o planejamento da Baba Yaga, o outro das três laranjas. Agora vocês têm que, na dupla, reler o planejamento para relembrar as partes, ver se realmente ficou um bom planejamento.

ALUNO 2: A gente vai escrever hoje?

PROFESSORA: Não, Aluno 2, a gente vai escrever na quarta. Mas agora vocês vão reler todo o planejamento pra ajudar a lembrar, pra gente avaliar, agora que está escrito, se ficou bom, se tem alguma parte que devia estar aí, e não está, então... vamos ler? Pode cada um ler silenciosamente e depois conversar com a dupla.

Na turma B o tema dos episódios mais importantes para reescreverem um texto completo também colocou-se como um tema de discussões, especialmente na situação de realização do planejamento coletivo:

Trecho de aula - Turma B

PROFESSORA: Olha só o que a gente já escreveu. Mas antes da gente começar, vamos lembrar o que a gente tem que escrever no planejamento.

ALUNA 1: Partes da história

ALUNA 2: *(ao mesmo tempo)* Pedacos da história

PROFESSORA: Partes da história? Como assim? Pedacos da história?

Burburinho *(vários alunos falam ao mesmo tempo)*

ALUNA 3: Não a história inteira, não pode contar a história inteira.

ALUNA 4 *(ao mesmo tempo)*: Não são pedacos da história.

PROFESSORA: Não contar a história inteira e não são pedacos? Como assim?

ALUNA 4: Porque se não ela ia... ela... não contar a história inteira...

PROFESSORA: Não é para contar nem partes da história então é para contar o quê? O que a gente escreve?

ALUNA 2: Detalhes importantes para a gente esque... para a gente lembrar

PROFESSORA: Detalhes?

ALUNA 4: não, detalhes não...

ALUNA 2: não é detalhes...

ALUNA 4: Não... é que... a gente precisa colocar coisas importantes para a gente não esquecer quando escrever.

PROFESSORA: A Aluna 1 falou aqui partes mais importantes para a gente não esquecer.

ALUNA 1: Tipo da madrasta...

PROFESSORA: Que mais, Aluna 5?

ALUNA 5: Mais coisas que você poderia esquecer quando estivesse escrevendo.

PROFESSORA: Partes importantes que você poderia esquecer quando está escrevendo o texto? O que mais, Aluna 6?

ALUNA 6: A gente tem que fazer o que... algumas coisas importantes que acontecem na história. Não contar a história.

ALUNA 7: Porque se a gente contar a história aí não vai precisar escrever de novo.

PROFESSORA: É verdade, né? Se for para escrever a história nem precisa depois

escrever, o planejamento já teria a história.

ALUNA 7: Aí seria só copiar.

PROFESSORA: Seria só copiar, que não seria o caso.

Destaca-se que nas duas classes a realização dos planejamentos colocou em discussão a importância da presença dos episódios e qual a relação com aquele registro para a reescrita. Vemos pelo registro da CLASSE B que a professora atua sempre que necessário lembrando que aquela produção coletiva não era da história em si, mas um apoio para que depois lembrassem e pudessem escrever com todo o detalhamento necessário.

Com relação ao segundo acordo, sobre a modificação pensada para cada conto selecionado pelas classes, ambas professoras propuseram a organização de uma estrutura que seguia os seguintes passos:

- 1) Apresentação da orientação sobre a modificação a ser feita em cada conto e discussão de possibilidades no grupo classe;
- 2) Planejamento em duplas sobre a modificação a ser realizada no texto;
- 3) Discussão coletiva sobre os planejamentos elaborados, para possíveis ajustes.

Nas duas turmas, mesmo após a decisão das duplas ter sido registrada no caderno de cada criança, as professoras organizaram um momento de troca coletiva no qual analisavam as modificações e ouviam as opiniões dos colegas sobre as ideias anotadas.

Turma B - Discussão sobre o Planejamento da inserção no conto

PROFESSORA: Vamos lá, então, quem quer falar o que que pensou para a modificação?

ALUNA 1: A gente pensou...

ALUNA 2: A gente pensou...

ALUNA 1: A gente pensou em um gato preso em uma árvore.

ALUNA 2: Aí ele disse: Tire-me daqui porque eu estou com medo de cair. Aí a moça fala...

ALUNA 1: A trabalhadeira ajuda, a mal educada... a outra fala... ela nem ajuda.

ALUNA 2: Aí a moça fala “Você acha que eu quero me sujar de barro?”.

PROFESSORA: (*perguntando para a classe*) Vocês acham que combina com o texto?

Todos conversam

ALUNA 3: Barro?

ALUNA 4: Barro?

ALUNA 5: É melhor só colocar: “Vocês acham que eu quero cair daqui?”

ALUNA 6: É, seria bem legal se colocar cair daqui.

PROFESSORA: (*falando com aluna 1 e 2*) São dicas, os amigos estão dando dicas, para vocês pensarem no que vocês escreveram, de modificação.

ALUNA 6: Porque não tem barro... está chovendo?

ALUNA 7: Porque não tem barro na árvore.

(Começam a discutir sobre outras mudanças)

PROFESSORA: Olha só, não, sabe o que a gente já fez, o que a gente precisa fazer. A gente já fez o planejamento, não é? Então, agora a gente precisa inserir essa parte, onde será que cabe essa parte, essa modificação? A gente vai olhar para o planejamento e vai pensar, ah, cabe antes daquilo, e junto daquilo outro. A gente vai ler juntos e vocês vão dizer onde vocês acham que combina mais.

Na turma A as crianças discutiram e pensaram não só nas modificações dos contos que iriam reescrever como também no trecho do conto no qual seria inserido este novo episódio planejado por cada dupla.

Turma A - Discussão sobre o Planejamento da inserção no conto

PROFESSORA: Como tem que ser a parte nova?

ALUNO 1: Nas Laranjas precisa colocar o que ganhou antes dos grampos

PROFESSORA: Por que antes dos grampos?

ALUNO 2: Porque a primeira tentativa tem que dar errado, para ela voltar...

PROFESSORA: Oferecendo os grampos.. para ela oferecer os grampos. Então vocês vão ter que pensar no que vocês vão colocar antes dos grampos.

ALUNO 3: E também precisa explicar o que a gente colocar...

ALUNO 4: O que colocar de novo, para o leitor entender.

PROFESSORA: Isso, para entender, para ver se combina mesmo ou não com o resto do texto.

Estes trechos de discussões são parte, portanto, de uma sequência de situações em sala de aula pensando em uma estrutura de trabalho que contemplasse a necessidade de garantir diferentes momentos dos alunos em agrupamentos variados (coletivamente, em pequenos grupos, nas duplas e através da interlocução com as professoras) nos quais pudessem se aproximar e conhecer as expectativas em relação à produção.

As versões iniciais, portanto, foram analisadas a partir destes dois grandes acordos, e, a partir deles, as duplas a serem contempladas como foco da investigação foram selecionadas. Esta análise levou em consideração os episódios centrais da narrativa que foram discutidos e levantados coletivamente pelo grupo em suas discussões (já que no caso buscava-se considerar os textos que apresentaram maior ou menor cuidado na versão inicial, daquilo que tinha sido tematizado coletivamente), bem como analisando a presença da modificação proposta.

As produções em sala de aula foram levadas pelas professoras, para a revisão inicial dos alunos, sem nenhuma intervenção com relação à ortografia, porém após análises a partir dos materiais obtidos e de consideração às recentes investigações realizadas na área (em especial PELÁEZ, 2016), bem como de trocas no contexto de simpósios internos realizados no processo da investigação, decidiu-se por realizar a normalização dos textos que seriam comentados, de forma a privilegiar uma consideração às possibilidades dos alunos de realizarem comentários sobre focos discursivos das produções de seus colegas.

Conforme menciona Peláez (2016), para esta normalização é de especial relevância utilizar as contribuições oferecidas por Ferreiro et al (1996), que utilizam o

conceito de uma "intervenção mínima" (Ferreiro et al, 1996, p. 22), no qual alguns aspectos são considerados. Por uma parte,

[...] estabelecer correspondência de cada palavra da criança com a forma convencional mais próxima, evitando a introdução de elementos (por exemplo, preposições) em qualquer caso, inclusive em casos de omissões evidentes. Os procedimentos de normalização, portanto, restringiram-se à ortografia das palavras (Ferreiro et al, 1996, p. 22).

Bem como, considerando o tema especialmente complexo da pontuação, "Não efetuar nenhuma normalização no que concerne à pontuação (incluindo aqui os espaços em branco intertextuais utilizados pelas crianças...)" (Ferreiro et al, 1996, p. 22). Ou seja, os sinais de pontuação apresentados seriam apenas aqueles utilizados pelos alunos em suas produções iniciais.

A seguir realizamos uma breve descrição dos textos finalmente selecionados e dos alunos envolvidos.

3.3) Descrição dos textos selecionados

3.3.1) Os textos que contemplaram a maior parte dos acordos das turmas

A seleção dos textos que contemplaram a maior parte dos acordos das turmas ofereceu alguns desafios do ponto de vista das decisões metodológicas pois tratava-se de encontrar textos que estavam em grande parte atendendo às expectativas de aprendizagem estabelecidas pela professora, ou seja, textos que apresentassem uma qualidade discursiva, porém sem serem textos muito distantes da média da sala, quase sem aspectos que poderiam ser comentados pelos alunos da outra sala. Assim, as duas duplas selecionadas foram localizadas buscando textos com grandes qualidades, porém também com algumas questões que poderiam ser observadas no momento da troca de comentários.

3.3.1.1) Texto (e alunos) selecionado(s) na turma A

O texto selecionado como aquele que cumpriu a maior parte dos acordos coletivos foi escrito por dois alunos, que, no momento da pesquisa, tinham: Denis¹³, 8 anos e 7 dias, e Caio, 8 anos, 2 meses e 4 dias. Denis estudava na instituição da

¹³ Nomes fictícios

pesquisa desde os 4 anos de idade, e o seu colega desde os 5 anos de idade. A professora mencionou que ambos apresentavam em sala uma produção dentro do esperado, em alguns momentos dando conta até de forma acima da esperada de suas produções, porém tendo grandes dificuldades de organização enquanto estudantes, precisando muito de ajuda para estarem atentos nas aulas. Efetivamente são alunos que pouco aparecem nos vídeos das aulas, e, quando participam, isso acontece por convite da professora.

Denis e Caio produzem um texto bastante completo do ponto de vista do desenvolvimento dos episódios da narrativa, ou seja, não apenas incluem os diferentes episódios como entrelaçam-os de forma coerente. O trecho abaixo permite perceber as possibilidades dos alunos:

A rainha foi comprar o grampo a bruxa mostrou um grampo com uma pedra na ponta a bruxa colocou o grampo na cabeça da princesa e imediatamente ela se transformou em uma ave branca o príncipe andava na floresta caçando quando viu a ave ele pegou levou no castelo

É notório o uso de palavras como "imediatamente", "quando", entrelaçado com o que estava sendo contado anteriormente, ainda mais considerando que foi a produção em primeira versão, ou seja, isso mostra as possibilidades discursivas dos alunos.

Com relação à inserção de um novo objeto a ser oferecido pela bruxa, os alunos conseguem contemplar este desafio, inclusive utilizando sinal de pontuação adequado para a fala da bruxa:

quando a bruxa soube disso ela foi ao castelo vendendo sapato:

- Sapatos lindos sapatos quem quer comprar?

Por outro lado, o texto mostra algumas lacunas de recursos coesivos, como preposições e mesmo sinais de pontuação, e trechos nos quais os detalhes das ações poderiam ser melhor cuidados por parte dos autores. Assim, o texto mostrava espaços interessantes que poderiam ser comentados pelos colegas da turma B.

3.3.1.2) Texto (e alunos) selecionado(s) na turma B

As alunas selecionadas a partir de seus textos, na turma B, tinham, no momento da produção: Letícia, 8 anos, 4 meses e 7 dias, e estava estudando na instituição desde o 1º ano do ensino fundamental 1; Olga, 8 anos, 2 meses e 19 dias, e era aluna da instituição desde a última sala da Educação Infantil, dos alunos que completam 5 anos de idade. Ambas alunas foram mencionadas por sua professora como crianças bastante competentes e que lidavam de forma tranquila com as propostas apresentadas, tendo, porém, o desafio de darem espaço aos colegas em situações produtivas, já que são crianças, segundo a professora, que gostam especialmente de colocar suas ideias, mais que ouvir a de seus colegas. As duas participaram das aulas antes da produção, Letícia de forma um pouco mais intensa que Olga, que fazia comentários mais breves nas aulas.

O texto produzido por Letícia e Olga é bastante rico em detalhes e marcado pelo uso de vocabulário adequado a um conto de fadas, algo que já se mostra de forma clara no trecho inicial da produção:

Viveu outrora muito longe daqui uma viúva que tinha duas filhas uma delas sua filha legítima era uma completa preguiçosa a outra ao contrário era muito trabalhadeira enquanto uma era mimada pela mãe

A preocupação com o uso de vocabulário do conto se mantém ao longo da produção, o que faz com que em alguns momentos as palavras mais distantes do conhecimento das alunas apareçam de alguma maneira desestruturada, como no seguinte trecho:

a moça levou uma descompostura a madrasta disse:¹⁴

¹⁴ Reescrita do trecho: "A madrasta ficou furiosa, passou-lhe uma descompostura e a tal ponto foi desumana, que lhe disse aos gritos:".

Com relação à introdução da modificação esta dupla também consegue realizar este desafio considerando tanto a necessidade de fala do personagem característica do conto, como o uso de sinais de pontuação adequados:

logo depois viu um ursinho bebê com um espinho na pata o ursinho falou:

- Tire esse espinho da minha patinha por favor

A moça tirou o espinho e logo viu uma velha espiando-a ela tinha dentes enormes a moça se assustou

No caso da produção deste conto da CLASSE A é importante considerar que a modificação interferia na escrita de dois trechos distintos do conto, e este aspecto é cuidado por parte da dupla selecionada.

O texto, bastante completo, cumpre com a maioria dos acordos, mas ainda apresenta questões discursivas que poderiam ser retomadas, tanto no desenvolvimento de alguns dos episódios como na própria inserção da modificação, relacionada à presença de um "ursinho", que acaba fugindo da estrutura do conto original. Dessa forma, a produção mostra muitos pontos bem resolvidos, mas também espaços que ainda poderiam ser melhor trabalhados. A análise destes espaços não será contemplada nesta investigação, pois tomou-se como análise os comentários destas alunas no texto de Denis e Caio.

3.3.2) Textos que cumpriram uma parte dos acordos coletivos

O segundo grupo de textos e alunos está voltado às produções que conseguem dar conta de parte dos acordos estabelecidos pelo grupo, mas que também deixaram de cuidar de algumas questões. Consideraríamos estes textos como intermediários dentro da visão geral das produções.

3.3.2.1) Texto (e alunos) selecionado(s) na turma A

A dupla que produziu um texto que cumpre com uma parte dos acordos coletivos na turma A era formada por uma menino e uma menina. A menina, Laura, tinha na época da produção 7 anos, 11 meses e 27 dias e tinha entrado na instituição

naquele mesmo ano, ou seja, no 2º ano do ensino fundamental 1. Seu parceiro, Lucas, tinha naquele momento 8 anos e 9 dias e era aluno da instituição desde o 1º ano do ensino fundamental. Ambos alunos mostravam na classe alguma dificuldade em suas escritas, por vezes ainda marcadas por omissões de algumas letras, mas tinham comprometimento com o trabalho. Lucas participa intensamente de algumas das aulas filmadas, enquanto Laura se coloca mais como ouvinte.

O texto produzido por esta dupla contempla a presença de todos os episódios da narrativa levantados coletivamente, porém nem todos são desenvolvidos de forma completa, algumas passagens são escritas de forma pouco detalhada, ainda que exista um certo cuidado com a forma de construir o texto. Vemos no trecho abaixo que em três linhas as crianças relatam três acontecimentos distintos: o final do encantamento, a subida ao trono e a bruxa vindo para a cidade:

Um gole de água por favor ele juntou as mãos água e deu para moça e a livrou do encantamento de uma bruxa que tinha prendido dentro da laranja eles subiram ao trono quando a bruxa soube correu para cidade

Com relação à inserção da modificação, os alunos a fazem de forma adequada, porém sem o uso dos sinais de pontuação, e ainda com questões no objeto escolhido, já que dificilmente uma coroa poderia ser vendida, ao ser objeto já de propriedade da rainha:

(a bruxa) começou a gritar coroas lindas coroas quem quer comprar a rainha ouviu o grito da falsa vendedora

A produção é considerada como intermediária porque essencialmente coloca todos os episódios da narrativa, inclusive inserindo adequadamente a modificação criada, porém com algumas alterações e omissões de preposições e de marcadores textuais, o que gera um texto por vezes excessivamente direto no relato das ações, e pouco trabalhado em seu detalhamento.

Esta produção foi selecionada para ser analisada do ponto de vista dos comentários realizados pela dupla da turma B.

3.3.2.2) Texto (e alunos) selecionado(s) na turma B

O texto intermediário da turma B foi produzido por duas alunas. Bruna tinha no momento da proposta 7 anos, 4 meses e 8 dias e era aluna da instituição desde o início da Educação Infantil, ou seja, desde os 2 anos de idade. Sua colega Eleonora tinha 8 anos, 1 mês e 28 dias e era também aluna da escola desde os 2 anos de idade. Ambas iniciaram o 2º ano ainda finalizando o processo de apropriação da escrita alfabética e por vezes mostravam em sala de aula dificuldade de sustentar uma escrita mais fluente. Ainda assim a professora relatava o bom envolvimento de ambas em situações de discussão literária.

O texto das alunas mostra em parte uma característica semelhante ao texto da dupla mencionada anteriormente, da Turma A: presença de todos os episódios centrais listados coletivamente, porém muitas vezes relatados de forma direta, sem um cuidado no encadeamento das ações e no detalhamento delas:

E encontrou a casa sem se assustar com a aparência da velha aceitou a proposta plenamente no primeiro dia também pensando no dinheiro que iria ganhar no segundo dia já deixou comparecer a sua preguiça no terceiro dia não arrumou a cama da velha

Com relação à modificação, ela é inserida no trecho adequado do texto, porém também com falta de detalhamento e pouco cuidado na maneira de relatar os fatos:

ela encontrou um gato o gato disse preso na árvore e tire-me daqui tire-me daqui e uma casinha

Este texto, porém, não foi foco da investigação aqui apresentada, mas sim os comentários realizados por estas alunas ao texto da turma A.

3.3.3) Textos (e alunos) que se mostram abaixo dos acordos coletivos

Por fim, temos os alunos que produziram textos que em sua primeira versão ficaram abaixo dos acordos feitos coletivamente pelos grupos nos processos anteriores à produção textual, especialmente considerando a questão da modificação,

que era o grande desafio proposto pelo projeto em questão. Na descrição das produções será possível notar uma diferença importante entre os textos das duas turmas, algo que foi tema de análise e reflexão, e que será depois retomado na apresentação dos dados, podendo, inclusive, gerar elementos a serem considerados na conclusão.

3.3.3.1) Texto (e alunos) selecionado(s) na turma A

O texto abaixo do esperado produzido pela turma A foi feito por dois alunos. Paulo tinha no momento da investigação 7 anos, 9 meses e 5 dias, e era aluno da instituição desde os 3 anos de idade, ou seja, estava estudando na escola em questão desde o início da Educação Infantil. Tomás, seu parceiro na produção, tinha 7 anos, 6 meses e 20 dias, e era aluno da instituição desde a primeira série do Fundamental 1, ou seja, iniciou na escola aos 5 anos de idade. Quando a professora da turma A soube que eles seriam a dupla escolhida para a investigação a partir da análise de sua produção escrita mostrou grande preocupação devido à dificuldade, por ela relatada, de concentração por parte de ambos. A docente comentou que foram colocados juntos para o trabalho pois era comum que ficassem com um parceiro que os ajudasse a se organizar e com isso não tomavam para si a responsabilidade do trabalho proposto. O grande desafio dos dois, ainda segundo o relato, era manter a concentração na proposta e não realizar brincadeiras durante a atividade.

Ao longo da investigação os dois alunos precisaram efetivamente de muita ajuda para participar do que era proposto. A transcrição de suas conversas mostra momentos bastante claros de dispersão, nos quais comentam incessantemente sobre algo que chamou-lhes a atenção de forma divertida; ainda assim, mesmo em momentos nos quais ficavam repetindo uma palavra (foi o caso da palavra "pãozinho", presente no texto da turma B), apontavam elementos relevantes nos textos; e foram a única dupla que, ao receber comentários, solicitou expressamente que também desejava comentar o texto dos colegas da outra turma.

O texto de Paulo e Tomás apresenta a estrutura dos episódios, porém omite alguns detalhamentos importantes; eles parecem apenas pontuar as ações, ao invés de buscar um encadeamento delas utilizando recursos de coesão e mesmo de enriquecimento do texto. O trecho a seguir exemplifica esta questão:

ele não pôde atender então ela sumiu e ele foi procurar uma fonte ele encontrou uma fonte e ele bebeu a água e sentiu fome ele cortou a terceira laranja

A grande questão da produção é a inserção da modificação; na primeira revisão, precisaram de muito apoio da professora para que conseguissem unir o novo trecho com o restante do texto:

Versão 1

quando a bruxa soube disso ela se disfarçou de vendedora cinto que aperta muito mas não deu certo

Versão 2

cintos lindos cintos quem quer comprar a rainha deixou entrar a vendedora a rainha se interessou e resolveu comprar um cinto mas não funcionou

Este texto foi comentado pela dupla de alunos da turma B.

3.3.3.2) Texto (e alunos) selecionado(s) na turma B

A dupla da turma B era composta por um menino e uma menina. O aluno, André, tinha no momento da investigação 7 anos, 11 meses e 10 dias, e era aluno da instituição desde que tinha 3 anos de idade, na primeira turma da Educação Infantil. A aluna Lara, de 7 anos, 2 meses e 9 dias, frequentava a escola desde os 4 anos, ou seja, desde a segunda turma da Educação Infantil. Ambos foram mencionados pela professora como alunos muito tranquilos e bastante competentes, ou seja, a escolha de seu texto como abaixo dos acordos gerou bastante surpresa na docente, já que ela considera que os alunos teriam condições de realizar uma produção mais adequada.

Efetivamente este texto suscitou muitas dúvidas na escolha e focalização pois a produção em si mostra um cuidado bastante específico com a linguagem escrita e com os recursos linguísticos, inclusive se comparado com alguns dos textos analisados nas categorias anteriores:

ela trabalhou muito bem até estava orgulhosa de si mesma a Mãe Nevada nunca a maltratava ou a repreendia e nunca lhe faltava comida quentinha e saborosa. Mas um dia começou a ter saudades, não sabia do que, mas logo descobriu que era de sua casa

No entanto, a produção de Iara e André apresenta um problema bastante destacado e que acaba interferindo em diversos trechos do texto: eles omitem a inserção da modificação. Mesmo com os momentos focalizados em sala de aula de planejamento do que iriam inserir na história, e com algumas retomadas da professora em sala, acabam deixando de lado as ideias de inserção de mais um objeto, em todos os trechos nos quais fazia-se necessária esta modificação, o que, no caso deste conto, resulta em quatro momentos distintos da narrativa, já que a inserção deveria ter consequência tanto para a irmã bondosa quanto para a malvada.

Durante a realização das aulas filmadas tanto Iara quanto André participam pouco, e apenas quando convidados pela professora. Mesmo quando falam, trazem poucas contribuições e acabam apoiando pouco a reflexão coletiva. Neste sentido, tanto o texto quanto o registro das filmagens mostravam uma diversidade de informações sobre as possibilidades dos alunos, e decidiu-se manter o apoio no critério do acordo relacionado com a inserção da modificação (que no caso deles não aconteceu) para colocá-los como alunos com uma produção abaixo do acordo. Interessava-nos conhecer como seria seu desempenho ao comentar um texto com questões importantes a serem retomadas do ponto de vista discursivo.

3.4) Os dados a serem analisados: relações entre oralidade e escrita

Hay varias formas de escuchar la lengua hablada. Como participantes de un diálogo, estamos atentos sobre todo a lo que el otro *quiere decir*, más que a lo que *dice*, y a la forma exacta y literal de su discurso. Sin duda, es esto lo que explica que finalmente nos molestan poco las repeticiones, los titubeos y los recomienzos propios del lenguaje hablado improvisado, que percibimos apenas (y que parecen insoportables cuando se los pone por escrito). Cuando escuchamos la lengua hablada para estudiarla, nos esforzamos en cambio por captar todo lo que es efectivamente *dicho* (incluidos las repeticiones y los titubeos) (BLANCHE-BENVENISTE, 1998, p. 41).

Conforme já mencionado, os dados analisados na investigação dão conta não apenas dos textos escritos pelos alunos, bem como de seus comentários escritos utilizando a ferramenta do *Google docs*, apropriada para estas inserções. Também contempla as trocas orais realizadas pelas duplas de crianças no momento da análise do texto de seus colegas. Para isso, aspecto também já mencionado, utilizou-se a ferramenta *Atube catcher*, que gerou arquivos de vídeo da tela de trabalho das duplas de crianças produtoras de texto, bem como do áudio das conversas entre os alunos, assim como das entradas da entrevistadora, transcritas de acordo com os critérios de transcrição da oralidade sugeridos por Blanche-Benveniste (1998). Estes critérios são:

- Não se inclui maiúsculas, somente para indicar nomes próprios;
- Cada turno de fala é numerado para oferecer uma informação aproximada do momento no qual acontece a discussão;
- Quando a fala acontece ao mesmo tempo, os trechos ditos de forma concomitante são sublinhados;
- Não são utilizados sinais de pontuação como se utilizam convencionalmente na escrita, e utiliza-se o seguinte código para expressar algumas características próprias dos intercâmbios orais:

/ pausa curta

// pausa longa

__ sublinhado, quando falam ao mesmo tempo.

? e ! ao final de uma frase para enfatizar seu caráter de interrogação ou exclamação

..... para indicar eliminações em uma sequência de diálogo

() para intercalar comentários ou esclarecimentos sobre o que acontece durante a entrevista, como, por exemplo, para indicar que a criança lê em voz alta ou em voz baixa.

Na organização dos dados da transcrição, feita em uma tabela, posicionou-se na coluna da esquerda as falas da entrevistadora, e na coluna da direita as falas das duplas de trabalho, como pode ser apreciado no trecho abaixo:

Trecho retirado da troca entre Iara e André (Turma B)

Entrevistadora	Alunos
<p>111E - o que você acha / Antônio (?) / onde que ela pode grifar (?)</p> <p>114E - olha / ele está dizendo que tinha que ter uma vírgula aqui / <u>então grifa aqui</u></p> <p>116E - então que pedaço vocês vão pegar (?)</p>	<p>110A - não dá para grifar tudo</p> <p>112B - <u>“procurar uma princesa” / vírgula</u></p> <p>113A - <u>posso olhar um lugarzinho...</u></p> <p>115A - não / assim / a gente pega um pedaço e fala que o texto todo está sem vírgula</p>

A análise destas trocas orais, juntamente com os comentários escritos no texto dos colegas da outra turma, bem como a comparação com as ações realizadas gravadas no arquivo de vídeo da tela puderam mostrar uma diversidade de situações que serão analisadas. Em linhas gerais, foi possível identificar em todas as duplas de trabalho:

- Comentários escritos que foram escritos sem a necessidade de uma troca oral intensa entre os alunos;
- Comentários escritos que foram realizados depois de troca oral intensa entre os alunos;
- Comentários que foram escritos e posteriormente apagados, após trocas orais entre os alunos;
- Observações feitas sobre o texto que eram discutidas oralmente, mas sem gerar um comentário escrito.

As entradas da entrevistadora diante da diversidade de situações esteve sempre pautada em alguns elementos importantes para a investigação, e planejados previamente, especialmente após a realização da prova piloto:

- Apresentar aos alunos o contexto de produção (escrita de comentários sobre o texto de colegas de outra classe), retomando inicialmente o conto reescrito pelos colegas da outra turma, para recuperar o que conheciam da narrativa;
- Retomar com os alunos o que revisaram na primeira retomada realizada em sala, recuperando os acordos realizados com a professora.
- Esclarecimento sobre as modificações já realizadas previamente no texto relacionadas à norma culta ortográfica;
- Atuar como leitora do texto a ser revisado, no caso da leitura dos próprios alunos colocar-se como uma dificuldade para a análise sobre eles;
- Realizar perguntas e comentários para garantir a continuidade da produção de comentários, nos casos em que a dupla não conseguisse seguir com a proposta.

Assim, o conjunto de elementos analisados é composto por:

- 1) *Textos produzidos por alunos da CLASSE A, com os comentários dos alunos da CLASSE B, e as consequentes revisões;*
- 2) *As transcrições das trocas orais realizadas pelos alunos, ao realizarem os comentários escritos;*
- 3) *Gravações em vídeo das telas dos computadores utilizados pelos alunos durante esta situação.*

Para favorecer a análise comparativa destes materiais, utilizaremos a seguinte organização:

Grupos	Alunos	Função	Nomenclaturas
Grupo 1: alunos que cumpriram a maior parte dos acordos coletivos em suas produções iniciais	CLASSE A: Denis e Caio	Autores do texto comentado	AUT_1A TEXT_1A (para o texto)
	CLASSE B: Iara e André	Comentaristas do texto	COM_1B

Grupo 2: alunos que cumpriram uma parte dos acordos coletivos em suas produções iniciais	CLASSE A: Lucas e Laura	Autores do texto comentado	AUT_2A TEXT_2A (para o texto)
	CLASSE B: Bruna e Eleonora	Comentaristas do texto	COM_2B
Grupo 3: alunos que produziram abaixo dos acordos coletivos em suas produções iniciais	CLASSE A: Paulo e Tomás	Autores do texto comentado	AUT_3A TEXT_3A (para o texto)
	CLASSE B: Iara e André	Comentaristas do texto	COM_3B

Os comentários escritos, por sua parte, serão apresentados com um número que define a ordem de realização ao longo do texto. Assim, o primeiro comentário feito por uma dupla terá número 1, o seguinte número 2, etc. Ao lado do número será colocada a referência do grupo/classe que o realizou. Assim, por exemplo, um comentário feito pela dupla do grupo 1 terá a marca 1.1B, sendo 1 a posição do comentário no texto, o 1 após o ponto referir-se à dupla do grupo 1, e o B, por ser da classe B. Os comentários serão apresentados de forma normalizada, ou seja, com correção ortográfica, mas podem ser colocados em escrita original caso seja necessário para a reflexão. Neste caso será feita uma indicação específica.

As transcrições apresentadas serão acompanhadas de um número indicativo da ordem na qual apareceram no processo registrado, acompanhadas do nome do aluno que realizou a fala registrada, bem como a menção à entrevistadora, caso faça alguma intervenção, conforme exemplo abaixo. Também será inserida a menção "Transc."acompanhada do código da dupla para clara identificação:

- 10.Eleonora - não / não eram as três moças... / mulheres bonitas / você não sabe / se o rei ia salvar elas / invés de uma
- 11.Entrevistadora - hum / como é que era essa história das três laranjas mágicas (?)
- 12.Eleonora - ela.. / aí uma das moças pediu água / invés dela pedir um negócio de... // como que chama (?)
- 13.Bruna - de... // aí // aí ela // ela pediu "me dê um gole de água / por favor" / ele não deu e ela desapareceu

Transc.COM_2B

A seguir apresentam-se mais alguns dados sobre os materiais utilizados para a análise.

3.4.1) Textos produzidos por uma dupla de alunos, com os comentários escritos de seus colegas

Os textos foram analisados conforme o exemplo¹⁵, no qual estão presentes a estrutura original, em preto, os comentários, e as revisões realizadas posteriormente, destacadas em rosa:

era umavez Um rei queria que seu filho se casasse ele fez uma grande festa e convidou princesas do mundo inteiro

O príncipe não se interessou com nenhuma delas o rei disse que -buscasse uma jovem sozinho

O rapaz montou em seu cavalo não demorou muito para chegar numa grande floresta e deparou se com uma laranjeira onde pendia três laranjas de ouro o rapaz as colheu e prosseguiu. o sol estava muito quente ele sentiu sede e cortou a primeira laranja saiu uma moça de olhos da cor do céu e cabelos da cor do sol a moça pediu -um gole de água por favor o rapaz não conseguiu atender seu pedido e a moça desapareceu e o moço partiu e sentiu sede e sacou a faca e cortou a segunda laranja saiu uma moça de olhos da cor verdes e cabelos da cor vermelho a mosa pediu um cópo de água ele não

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015
Adicionar: "era umavez"

2º Ano C - BTT
5 de out de 2015
Resolver ...
tem que ter era umavez

2º Ano C - BTT
5 de out de 2015
Resolver ...
tem que ter trave são

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015
Adicionar: "-"

2º Ano C - BTT
5 de out de 2015
Resolver ...
esta fautando um s.

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015
Adicionar: "se"

(TEX_2A)

O *corpus* analisado é composto por 3 textos comentados: os 3 produzidos pelas duplas da CLASSE A, oferecidos para comentar. Os textos foram organizados, além da normalização ortográfica já explicitada, em fonte Arial 14, espaçamento duplo, para favorecer a leitura dos colegas do outro 2º ano.

Os três textos da CLASSE A possuem nesta configuração duas páginas e foram apresentados na íntegra para os comentários dos colegas, retomando previamente os acordos da classe que deveriam ser observados para a realização dos comentários. Esta decisão foi tomada considerando, pela menor extensão do original,

¹⁵ Os textos na íntegra estão no anexo 2.

a necessidade de que pudessem ler a totalidade do texto para a análise de possíveis necessidades de ajustes por parte dos autores.

Os alunos que realizavam a leitura do texto dos colegas realizavam sugestões apenas utilizando a ferramenta dos comentários, que só poderia ser inserida depois que os alunos grifassem algo no texto original, já os autores modificavam diretamente o texto, e, caso assim o desejassem, também poderiam inserir comentários usando a mesma ferramenta. As modificações realizadas após a leitura dos comentários apareciam ressaltadas no texto, e isso era explicitado aos alunos.

3.4.2 Transcrições das trocas orais realizadas pela dupla de alunos, ao realizar os comentários escritos

As transcrições realizadas do processo de escrita de comentários e análise, realizadas de acordo com a norma já explicitada, compõem um conjunto de arquivos de texto de diferentes extensões de páginas registradas. Uma vez que a troca das duplas categorizadas como abaixo dos acordos coletivos envolveu mais situações de comentários (pelo pedido da dupla - AUT.3A - que recebeu comentários, de também realizar comentários), envolve também um conjunto maior de materiais:

Duplas	Extensão do documento de transcrição
Letícia e Olga (COM_1B)	53 páginas
Denis e Caio (AUT_1A)	40 páginas
Bruna e Eleonora (COM_2B)	55 páginas
Lucas e Laura (AUT_2A)	22 páginas
Iara e André (COM_3B)	24 páginas
Paulo e Tomás (AUT_3A)	38 páginas
Iara e André (AUT_3A)	20 páginas

3.4.3) Gravações em vídeo das telas dos computadores utilizados pelos alunos durante esta situação

Além dos materiais listados nos itens anteriores, a transcrição foi analisada e comparada com as ações registradas no vídeo da tela dos alunos durante a situação dos comentários.

Em alguns casos foi importante a comparação das trocas orais com estas imagens para compreender as questões levantadas pelos alunos. Uma delas, que pode ser utilizada como exemplo, dá conta de menções feitas pelos comentaristas, de que o que estavam escrevendo não "iria caber", que ao relacionar-se com a imagem da tela era possível perceber que o mesmo acontecia quando a escrita do comentário avançava até o final da linha, mostrando que a interpretação de algumas crianças seria de ter que inserir a escrita com a limitação da linha.

Neste capítulo foi possível conhecer aspectos centrais das decisões metodológicas que tiveram como resultado o conjunto de materiais que acabam de ser listados acima. Discorreu-se, então, sobre a importância da prova piloto para definir as entradas da entrevistadora na captação de dados, bem como a adequação da ferramenta a ser utilizada. Também foram apresentados os critérios que nortearam tanto a escolha dos textos que seriam comentados, e os alunos que o produziram, e os alunos que receberiam estes comentários para pensar nas produções de seus textos. Foram apresentados os 12 alunos das duas classes que formaram parte da investigação, bem como os materiais resultantes de todo este percurso. Chega-se, então, ao ponto nevrálgico de apresentação dos dados obtidos e informações importantes que eles possibilitam alcançar em suas muitas possibilidades de interpretação.

CAPÍTULO 4

ESPAÇOS TEXTUAIS DE REALIZAÇÃO DE COMENTÁRIOS

Muchas veces se exige a los alumnos, inexpertos en el arte de la escritura, los mismos niveles que tienen los textos impresos. Y al hacerlo, se está ignorando el gran trabajo que se les impone: no sólo el trabajo de escritor, sino el asumir una nueva tarea como lector. La lectura de corrección implica una relectura y no sólo una lectura, centrarse en la letra y no sólo en el sentido como se hacía para comprender el texto. Este trabajo está, con frecuencia, distribuído entre varios profesionales en los textos editados (TEBEROSKY apud BLANCHE-BENVENISTE, 2008, p.16).

Os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, ainda inexperientes nas práticas de leitura e de escrita, mas imersos em um contexto institucional específico, lidaram com diferentes desafios segundo suas funções na proposta: por um lado, as duplas da CLASSE B realizaram a leitura por si mesmos da reescrita de um conto de fadas com uma inserção autoral, produzida por alunos de outra classe, e as duplas da CLASSE A leram estes comentários e produziram as alterações que consideraram pertinentes para o avanço de seus textos.

Em uma primeira análise ampla do que foi possível obter da situação, temos os seguintes dados com relação às ações dos alunos:

Comentaristas	Quantidade de comentários	Autores	Quantidade de alterações realizadas no texto
Olga e Letícia (COM_1B)	14	Denis e Caio (AUT_1A)	10
Bruna e Eleonora (COM_2B)	11	Lucas e Laura (AUT_2A)	9
Iara e André (COM_3B)	7	Paulo e Tomás (AUT_3A)	10

Ainda que a investigação que aqui se apresenta não seja pautada em análises quantitativas, este primeiro olhar numérico já mostra pontos que depois poderão ser retomados e relacionados com os aspectos interpretativos que o conjunto de materiais (textos originais, textos dos comentários, transcrições e vídeos das telas dos alunos trabalhando) tornou possível alcançar. Um primeiro ponto a ser observado é a escala crescente de comentários de acordo com a categorização das duplas, ou seja, aquelas do grupo 1, que contemplaram a maior parte dos acordos coletivos,

escreveram mais comentários que as dos grupos seguintes. O mesmo não ocorre na quantidade de alterações, que não mostra uma relação crescente direta a depender do grupo ao qual pertencem os autores do texto.

Também é possível notar que não há uma relação exata entre comentário e alteração no texto, no sentido de que não necessariamente um comentário gerou sempre alguma modificação, inclusive, no caso da produção de Paulo e Tomás (AUT_3A), a quantidade de pontos do texto que tiveram alguma alteração é superior aos comentários recebidos.

4.1) Comentários diretos e comentários indiretos

Os dados numéricos iniciais, ao serem complementados com a leitura geral do conjunto de comentários, permitiu organizá-los em duas categorias que aqui chamaremos de *comentários diretos* e *comentários indiretos*. Vejamos como entender esta organização.

Um conjunto de comentários mostrou ter como característica central o oferecimento de indicações específicas e pontuais para os autores do texto daquilo que deveriam modificar em suas produções. A tabela abaixo mostra exemplos de comentários diretos, presentes nas três duplas:

Olga e Leticia (COM_1B)	Bruna e Eleonora (COM_2B)	Iara e André (COM_3B)
(12.1B) Tem acariciando invés de carinho	(1.2B) Tem que ter era uma vez	(7.3B) Tem duas palavras repetidas

Nestes casos foi possível notar uma intervenção direta na produção, no sentido de anunciar uma alteração específica para a revisão, e por isso foram considerados como *comentários diretos* para os autores do texto. Além disso, os exemplos acima mostram uma característica que se manteve em todos os comentários feitos pela CLASSE B: ainda que com uma indicação direta, em nenhum caso utilizaram unicamente uma palavra para a menção aos autores (por exemplo, escrever apenas "acariciando" no caso do comentário 12.1B), vindo sempre acompanhados de uma estrutura discursiva ("tem que..."; "precisa"; "poderia"), que, depois veremos, acompanhou parte das discussões dos alunos comentaristas.

Outro tipo de comentário, menos frequente nas duplas, mas ainda assim importante de ser analisado por sua presença em todos os agrupamentos da CLASSE

B, foi aquele que necessariamente implicava uma decisão maior por parte dos autores do texto, para que fosse gerada alguma revisão textual dos autores:

Olga e Letícia (COM_1B)	Bruna e Eleonora (COM_2B)	Iara e André (COM_3B)
(7.1B) Eles se casaram no mesmo dia e na mesma hora?	(11.2B) Tomem mais cuidado com as letras	(6.3B) Faltou colocar uma parte

É possível notar que a leitura dos comentários não oferecia um direcionamento pontual de qual ação revisora deveria ser realizada no texto, seria necessária uma tomada de decisão ampliada por parte dos autores (usamos o termo "ampliada" pois mesmo os comentários diretos levam à necessidade de uma decisão, se seguir ou não o direcionamento apresentado). Este tipo de comentário foi chamado de *comentário indireto*.

No acompanhamento das conversas mantidas pelos alunos comentaristas não foi possível perceber referências consistentes das decisões desta diferenciação, mas um trecho de uma conversa mantida pela dupla Iara e André (COM_3B) na escrita de um comentário indireto permite vislumbrar um olhar que aponta a este controle nas indicações oferecidas:

307.André - faltou colocar uma // parte
308.Iara - qual é essa parte (?)
309.André - eu não vou dizer / **eles quem tem que descobrir**

Transc.COM_3B

Os comentários indiretos também mantêm esta característica de serem compostos por pequenas frases e orações, e não por palavras isoladas. De acordo ao já exposto, os comentários indiretos foram realizados em menor frequência do que os comentários diretos, porém se mantiveram presentes em todas as duplas, dos diferentes grupos, conforme podemos observar pela tabela apresentada a seguir.

Duplas de comentaristas	Comentários diretos	Comentários indiretos
Olga e Letícia (COM_1B)	8	6
Bruna e Eleonora (COM_2B)	9	2
Iara e André (COM_3B)	4	3

Estes dados ainda podem ser complementados com uma comparação sobre o impacto destes comentários nos autores do texto. Para isso, três consequências diferentes desses foram identificadas:

- Comentários aceitos pelos autores: neste caso a mesma alteração indicada foi realizada na produção;
- Comentários que levaram a uma modificação no texto, não necessariamente a mesma indicada pelos comentaristas;
- Comentários que não geraram qualquer modificação no texto.

Vejamos então os dados acima, com a relação dos impactos relacionados:

Comentários diretos				
Duplas de comentaristas	Total	1) Modificação idêntica à sugerida	2) Modificação diferente da sugerida	3) Nenhuma modificação
Olga e Letícia (COM_1B)	8	5	1	2
Bruna e Eleonora (COM_2B)	9	7	1	1
Iara e André (COM_3B)	4	4	-	-

Comentários indiretos				
Duplas de comentaristas	Total	1) Modificação idêntica à sugerida	2) Modificação diferente da sugerida	3) Nenhuma modificação
Olga e Letícia (COM_1B)	6	3	-	3
Bruna e Eleonora (COM_2B)	2	1	-	1
Iara e André (COM_3B)	3	1	-	2

Estes dados gerais mostram que os comentários diretos ocasionaram que grande parte das indicações fosse realizada pelos autores do texto, enquanto que os comentários indiretos mostram maior equilíbrio entre comentários aceitos e não aceitos, sendo que neste caso considerou-se para entender como modificação aceita a intenção discutida pelos alunos no momento da escrita do comentário indireto (já que o texto em si não mostrava especificamente uma única ação). É interessante perceber que o tipo de comentário marcado em 2, como gerador de alguma alteração, mas diferente da mencionada, só aparece nos comentários diretos, e não nos comentários indiretos. No capítulo seguinte analisaremos mais especificamente as ações dos autores do texto ao lerem os comentários e poderemos observar alguns percursos vivenciados para a tomada de decisão sobre o que realizar diante da leitura das contribuições.

Outro ponto é o fato de que estes dados gerais mostram uma realização da proposta bastante equilibrada entre as diferentes duplas; ainda que a dupla do grupo 1 tenha realizado uma maior quantidade de comentários, tanto a dupla do grupo 2 quanto do grupo 3 também apresentam uma presença constante de comentários, tanto diretos quanto indiretos, e mesmo um cuidado com a linguagem na produção deles, já que, como indicamos, todos escreveram usando uma organização textual, não restrita a palavras isoladas.

4.2) Espaços textuais de intervenção

Compreender mais profundamente os dados por ora apresentados é fundamental para a reflexão sobre as possibilidades destes leitores e escritores inexperientes diante de uma proposta complexa. Neste sentido, utilizaremos o conceito de *espaços textuais*, apresentado por Ferreiro e Luquez (2003), para

entender o processo acompanhado por esta investigação. Segundo as autoras, uma categorização tradicional para analisar as ações dos alunos na retomada de seus textos, no sentido de pensar nas eliminações, agregados, substituições ou deslocamentos, estaria mais relacionada a uma busca de neutralidade que nem sempre consegue contemplar os pormenores de uma situação de revisão textual. Assim, as autoras optam por uma nova forma de analisar os textos:

La categorización construida para dar cuenta de las intervenciones de los niños remite a un análisis de los textos originales, en donde distinguimos *espacios textuales de intervención*, y a las modificaciones producidas en ellos, que llamaremos *modos de intervención*. Cada intervención del revisor se ubica, entonces, en cierto espacio textual (¿dónde interviene?) y, simultáneamente, en relación con el modo de intervención elegido (¿cómo interviene?). Esta descripción inicial permitió caracterizar las intervenciones de los revisores sin adjudicar desde el comienzo una finalidad a cada una de ellas (FERREIRO e LUQUEZ 2003, p. 3).

As autoras complementam a apresentação desta categorização colocando que

Los espacios textuales son fragmentos de los textos originales que remiten a partes identificables de la historia, a veces coincidentes con los episodios y en ocasiones subdivisiones de los episodios. Como *espacios textuales de intervención* son específicos de cada uno de los textos presentados a revisión (FERREIRO e LUQUEZ, 2003, p.3).

Desta forma, pensando que efetivamente a ação aqui analisada não se relaciona apenas com possíveis *correções* do texto, que, ainda segundo Luquez e Ferreiro, são unicamente as revisões feitas pelos próprios autores do texto, como efetivamente busca um olhar para os comentários de outros alunos não autores, torna-se pertinente pensar nestas entradas escritas como intervenções na produção que deveriam analisar. Ao receberem os textos na íntegra os alunos tiveram que decidir os pontos no texto nos quais iriam inserir suas contribuições, e isto nos oferece a possibilidade de observar a maior ou menor frequência de intervenções nos diferentes espaços do texto e assim obter um parâmetro que permita discutir os modos de realizar esta intervenção utilizados entre as diferentes duplas.

Os espaços textuais, como exposto na definição de Ferreiro e Luquez, podem ou não ter uma relação direta com os episódios do conto, algo que, conforme será apresentado a seguir, vemos que possui suas particularidades dentro do texto, ou seja, efetivamente nem sempre há uma equivalência entre espaço textual e episódio do conto em questão.

Assim, analisando o texto original reescrito, "As três laranjas mágicas", temos a seguinte lista de episódios que organizam a narrativa:

<i>Apresentação da situação inicial: festa do rei para encontrar esposa para o príncipe</i>
<i>Viagem do príncipe para encontrar uma esposa</i>
<i>Príncipe descobre três laranjas de ouro</i>
<i>Relato sobre a primeira laranja de ouro</i>
<i>Relato sobre a segunda laranja de ouro</i>
<i>Príncipe consegue desfazer o encantamento na terceira laranja de ouro</i>
<i>Casamento do príncipe com a moça da terceira laranja</i>
<i>Bruxa decide enfeitiçar a rainha e o faz com um grampo que a transforma em pomba</i>
<i>Rei captura pomba na floresta e leva para o palácio</i>
<i>Rei retira grampo da pomba e desfaz o feitiço</i>
<i>Rei manda capturar a bruxa, mas só encontram fumaça</i>

Estes episódios importantes para a estrutura do conto, no entanto, são reconstruídos de maneiras muito particulares por parte dos alunos, e ao utilizarmos a referência dos espaços textuais como fragmentos nos quais ocorrem a entrada de intervenções no processo de revisão, este ponto de análise oferece uma referência específica para interpretar algumas decisões tomadas pelos alunos. Neste sentido, considerando os textos reescritos pela CLASSE B e comentados pela CLASSE A, temos os seguintes espaços textuais, com uma indicação de quantos comentários receberam das duplas aqui focalizadas:

Espaços textuais de intervenção	Quantas intervenções foram realizadas
Apresentação da situação inicial	5 comentários
Viagem do príncipe para encontrar uma esposa	5 comentários
Príncipe abrindo as três laranjas	10 comentários
Apresentação de um novo conflito - encantamento da rainha	5 comentários
Resolução do novo conflito - rei encontra a pomba e desfaz o encantamento	4 comentários

Finalização do relato - tomada de medidas por parte do rei	2 comentários
Comentário fora do texto ¹⁶	1 comentário

Estes variados espaços textuais receberam comentários que focalizaram diferentes recursos linguísticos possíveis e que, como veremos, não necessariamente se restringiram aos temas discutidos em sala pelas professoras no percurso anterior ao da realização de revisões. No entanto, ainda que não exista esta restrição aos temas discutidos em classe (marcadores temporais, organização dos episódios da narrativa e inserção adequada da modificação), é possível contemplar entre as duplas a existência de uma semelhança entre aquilo que observam no texto e que termina por levá-los a realizar um comentário aos colegas:

Aspectos focalizados pelas três duplas	Inserção de trecho para completar a narrativa Pontuação
Aspectos focalizados por duas duplas	Pronome Repetição Vocabulário
Aspectos focalizados por apenas uma dupla	Ortografia ¹⁷

Para analisar de forma mais específica estes dados gerais, nos aprofundaremos nos percursos vividos pelas duplas em dois espaços textuais de intervenção: aquele com alta frequência de intervenções, bem como aquele que recebeu menos intervenções. Esta seleção segue a análise do trabalho de Ferreiro e Luquez (2003), que também contempla estes dois pontos como essenciais para oferecer pontos de discussão sobre o percurso dos alunos envolvidos em um processo de revisão.

¹⁶ Comentário realizado depois do texto finalizado, como um apontamento final.

¹⁷ Apesar dos textos da CLASSE A estarem normatizados do ponto de vista da ortografia, conforme apresentado no capítulo 3, uma das duplas, Bruna e Eleonora (COM_2B), decide inserir comentários mencionando a necessidade de inserir letras em diferentes palavras. As alunas foram informadas da correção ortográfica feita previamente, mas ainda assim decidem inserir comentários com sugestões neste sentido.

4.3) Espaço textual com grande frequência de intervenções

Um espaço textual selecionado por sua grande frequência de intervenções dos comentaristas é marcado por uma estrutura de repetição. Retomemos, então, a escrita do conto original, para analisar a situação vivenciada pelos alunos:

Logo depois sentiu sede, pois fazia muito calor. Então sacou da faca, descascou uma laranja e cortou ao meio. Pois não é que da laranja saiu uma linda moça de olhos da cor do céu e cabelos da cor do sol? “Um gole de água, por favor!”, ela implorou. O príncipe não pôde atender seu pedido, e a moça desapareceu.

O sol estava ardente, e o viajante não demorou a cortar mais uma laranja. Uma jovem de olhos verdes como uma lagoa da floresta e cabelos vermelhos como uma flor de hibisco lhe pediu um gole de água e, como não o recebeu, sumiu.

O príncipe seguiu viagem e por fim encontrou uma fonte, onde saciou sua sede. A essa altura já estava com fome e então cortou a terceira laranja. Uma moça de cabelos negros como o corvo e o rosto branco como jasmim lhe suplicou: “Um gole de água, por favor” . O rapaz juntou as mãos em concha, encheu-as na fonte e lhe deu de beber. Assim a livrou do encantamento de uma bruxa, que a aprisionara nas laranjas mágicas. (PHILIP, 1998, p. 42)

Vemos que este fragmento é pautado por repetições nas falas das moças, bem como das ações do príncipe e suas consequências, o que se constitui, a repetição, como um apoio para a reescrita dos alunos inexperientes. Conforme apontam Castedo e Waingort (2001, p. 2), os contos repetitivos tratam-se de

[...] narraciones que recurren a la repetición de hechos o palabras como recurso retórico. Se trata de un procedimiento frecuente en narraciones orales, en cuentos tradicionales y en mucha literatura infantil contemporánea. La reiteración de un episodio o frase suele resultar atractiva para los lectores o escuchas pequeños, muchas veces crea un efecto de musicalidad en el texto y facilita la anticipación del contenido y formas retóricas del discurso (inclusive, en ocasiones, los niños llegan a memorizarlos espontáneamente).

Assim, ainda que o conto como um todo não tenha uma estrutura repetitiva, o trecho apresentado possui esta marca específica, que o coloca como um espaço

textual com bastante potencialidade para receber as intervenções dos alunos, e que realmente acaba favorecendo a concentração de intervenções, conforme podemos observar pela tabela abaixo:

Comentaristas	Quantidade total de comentários	Comentários realizados no espaço textual
Olga e Letícia (COM_1B)	14 comentários	4
Bruna e Eleonora (COM_2B)	11 comentários	3
Iara e André (COM_3B)	7 comentários	3

Há uma questão específica que inclusive aumentaria a incidência de comentários que é o fato da dupla Bruna e Eleonora (COM_2.B) ter observado um aspecto neste trecho a ser comentado, mas finalmente acabam decidindo não colocar nada por escrito. Ainda assim, esta constatação reforça a potencialidade do espaço no recebimento de um olhar dos alunos para possíveis ajustes a serem feitos pelos autores.

A análise das intervenções neste espaço textual mostra que as duplas selecionaram quatro focos para a escrita de comentários:

- 1) Inserção de fragmentos;
- 2) Repetição de palavras;
- 3) Pontuação;
- 4) Vocabulário.

A frequência com a qual cada dupla selecionou os comentários depende, certamente, do texto original que tinham à vista, porém, mesmo com suas diferenças específicas, torna-se potente analisar que ao utilizarem todos uma base comum, o mesmo texto reescrito, com a mesma tarefa, de alteração, algumas discussões perpassam as diferentes duplas. Por outra parte também destaca-se o fato de que apenas o foco 1, de inserção de fragmentos, foi discutido explicitamente em sala de aula pelas professoras.

A análise dos diferentes materiais obtidos do acompanhamento das situações permite aprofundar e conhecer melhor o desenvolvimento deste percurso.

4.3.1) Comentários voltados à inserção de fragmentos

Ainda que todas as reescritas dos alunos do 2º ano da CLASSE A tenham apresentado a totalidade dos episódios centrais da história original, os comentaristas da CLASSE B realizaram uma análise mais pormenorizada sobre o detalhamento de cada episódio, levando a uma identificação de necessidades de complementação de informações ou trechos, internamente aos episódios reescritos. Estes comentários sobre necessidades de inserção de trechos foi a maior ação deste espaço textual, já que dos 10 comentários produzidos, considerando as três duplas, 5 deles tinham como objetivo esta função de mencionar a necessidade de uma inserção.

Não pode-se deixar de mencionar uma vez mais o fato de que a discussão dos episódios da narrativa, bem como o necessário detalhamento de cada um deles foi o ponto de maior intervenção por parte das duas professoras da CLASSE A e da CLASSE B, tanto no processo de realização do planejamento anterior à reescrita, para analisarem os episódios centrais da narrativa, quanto na primeira revisão, na qual todos tiveram que analisar se haviam contemplado estes episódios em seus textos.

Além de terem em comum esta escolha de focalização, outra semelhança entre as três duplas refere-se ao ponto do espaço textual que gerou estes 5 comentários: a maior parte deles está relacionada de alguma maneira ao papel da água na narrativa reconstruída pelos alunos da CLASSE A. Lembremos que a água é solicitada por cada uma das três moças que saem das laranjas de ouro colhidas pelo príncipe e apenas aquela que consegue ter seu pedido atendido, a terceira, consegue ter o encantamento quebrado para casar-se com o protagonista.

Neste sentido marca-se uma repetição de ações, mais especificamente a repetição do pedido de água das moças, que aparecem do ponto de vista narrativo de duas maneiras diferentes. Na versão original o pedido da primeira e da terceira moça aparece por meio de discurso direto e na segunda moça aparece por meio do discurso indireto; mesmo esta reiteração não garantiu que todos os autores das versões comentadas garantissem este aspecto de forma completa em seu texto. É interessante apontar que as reescritas feitas pelos grupos 1 e 2 da CLASSE A omitiram de forma muito clara este pedido justamente no trecho que é relatado por meio do discurso indireto ("*lhe pediu um gole de água*"), e que no caso da reescrita do grupo 3 a omissão aconteceu na última moça, que no caso é a de maior protagonismo, pois consegue ter o encantamento quebrado.

Este aspecto central da terceira moça, que amplia a quantidade de ações a serem relatadas (pois neste caso o príncipe sim consegue oferecer a água solicitada),

também gerou outras omissões em produções dos grupos 1 e 2, percebidas pelos leitores da CLASSE B, gerando intervenções.

Iniciando pelos comentários a partir da ausência de pedido de água da segunda moça, Bruna e Eleonora (COM_2B) identificam esta necessidade na leitura do fragmento

saiu uma moça de olhos da cor verdes e cabelos da cor vermelho ele não pôde e desapareceu

TEX_2A

e resolvem marcar a frase "ele não pôde" para gerar o comentário direto

(7.2B) Está faltando a parte que a moça pede a água

O acordo entre as alunas sobre a necessidade de uma intervenção resolve-se de forma bastante rápida, como podemos observar na conversa abaixo:

507.Eleonora - ele não pôde (?) / como assim (?)

508.Bruna - ele não pôde...

509.Eleonora - tem uma coisa está faltando / porque ela pediu água

510/Bruna - seria... / olha / Lúcia (!) (uma aluna aparece na janela)

511.Entrevistadora - espera aí / ela o quê (?)

512.Eleonora - ele não pôde dar a água... / o copo de água para ela / não está falando da água aí

513.Bruna - é (!)

Transc.COM_2B

Esta rápida identificação de algo que poderia ser melhorado no texto não termina com os desafios vividos pela dupla, que passa por um complexo processo de decisão sobre o que poderiam grifar no texto para abrir a caixa de comentários. Vejamos as diferentes tentativas vividas por Bruna e Eleonora.

Ações realizadas	Trecho grifado
1ª ação	“moça”
2ª ação	“desapareceu”
3ª ação	“ela não”
4ª ação	eliminam todos os grifos
5ª ação	“ele não pôde”

Um trecho da conversa mantida pelas alunas enquanto experimentavam diferentes possibilidades para grifar contribui para o entendimento desse processo:

535.Eleonora - aqui está pedindo... // no... // ai eu não sei... / na verdade eu não sei o que grifar
536.Bruna - grifar é... / grifar é tipo esse que a gente fez aqui
537.Eleonora - não mas eu não sei o que grifar
538.Bruna - tá bom / eu sei o que... / eu sei grifar (*Bruna começa a selecionar o texto*)
539.Entrevistadora - que parte você acha que ela tem que grifar / Bruna / para fazer comentário (?)
540.Bruna - “ele não pôde” / “ele não pôde”
541.Entrevistadora - tudo isso (?) / “ele não pôde...”
542.Bruna - “ele não pôde” / tudo isso // “ele não pôde” / pega o comentário e escreve
543.Eleonora - vê se está faltando // depois a gente vai escrever o último comentário

Transc.COM_2B

Enquanto Eleonora mostra-se preocupada pois não consegue definir qual palavra deve marcar para abrir a caixa de comentários, sua colega Bruna pensa que não há dificuldade pois ela sabe grifar, neste caso referindo-se à habilidade concreta de utilizar o *mouse pad* para marcar uma palavra no texto. Vejamos que a dupla está neste momento pensando e refletindo sobre desafios diferentes, um voltado à análise da palavra que deveria ser sublinhada, que poderia ser vista como um anúncio de uma necessidade de modificação, e outro, da habilidade de grifar usando uma ferramenta tecnológica. É necessária a intervenção da entrevistadora para que Bruna explicita para sua colega qual é sua visão sobre o trecho que deveria ser marcado, que finalmente termina sendo o selecionado.

Superado este obstáculo, as alunas começam a enfrentar a elaboração do conteúdo do comentário, que começam a mobilizar repetindo várias vezes "a parte da

água", porém dedicando tempo a pensar no texto para que não seja este, "a parte da água", o registro que finalmente colocam. O trecho abaixo mostra a parte delicada desta elaboração:

- 571.Eleonora - água... / águ...
- 572.Bruna - parte... // pede... // a parte... // está faltando a... / está faltando a parte // pede a água (leitura do que Eleonora acabou de escrever)
- 573.Eleonora - está faltando a parte // espera // que...
- 574.Bruna - a parte // que...
- 575.Eleonora - que // a mo...
- 576.Bruna - a moça
- 577.Eleonora - a mo... //
- 578.Bruna - que a moça
- 579.Eleonora - pede
- 580.Bruna - espera aí
- 581.Eleonora - a moça pede a água
- 582.Bruna - está faltando a parte // que a...
- 583.Eleonora - a moça pede a água
- 584.Bruna - pede // a moça pede a água / ai / agora entendi
- 585.Eleonora - comentar / prontinho

Transc.COM_2B

Já logo no começo do diálogo Bruna atua como leitora do que Eleonora está registrando e isso favorece a percepção de que a escrita daquele momento "está faltando a parte pede a água" precisa de ajustes. Neste percurso de escrita do comentário as alunas precisam lidar com diferentes estruturas textuais, por um lado está o que lembram do trecho do conto original, ("lhe pediu um gole de água"), por outra parte a menção em voz alta constante das alunas "a parte da água" e a textualização do comentário em si, com sua estrutura própria. Nesta versão final as alunas colocam um marcador claro de pertinência do comentário (a palavra "faltando", ou seja, indicando ausência), bem como uma menção objetiva para os autores do que deveriam modificar, "parte pede a água".

A dupla Olga e Letícia também insere um comentário diante da ausência de menção ao pedido da água da segunda moça, porém há um processo com algumas diferenças em relação à dupla anterior.

A primeira grande diferença é no acordo sobre a necessidade de um comentário, que surge na leitura do trecho:

como ele não tinha água ela sumiu

TEX_1A

que gera a seguinte discussão por parte das alunas:

272.Olga - espera // “e como ele não tinha água / ela sumiu”

273.Letícia - “e como ele não tinha água / ela sumiu”

274.Olga - espera

275.Letícia - de novo (!)

276.Olga - não / mas assim / não / tá

277.Letícia - ah / agora está legal

278.Olga - não / não / não / assim / é porque...

279.Letícia - não quero entender

280.Olga - não / não / não faz sentido / mais ou menos / porque não falaram que ela pede água também / não / é (?) / porque / tipo / seria meio confuso

Transc.COM_1B

Há um claro desacordo entre as alunas sobre a pertinência de realizar uma intervenção no texto dos colegas. Letícia, inclusive, se mostra indiferente à visão da colega, dizendo não querer entender (o apontamento de Olga) que precisam fazer um comentário e isso obriga sua parceira a buscar novos argumentos, o que a explicitar uma visão significativa: o lugar do leitor da reescrita. Vejamos um trecho desta estratégia usada por Olga:

291.Olga - é um (letra) m / como ele não tinha água / então meio que não faz sentido

292.Letícia - não // é... // não / não / tá

293.Olga - porque / assim / deveria ter mais ou menos um... // “ela pediu água...” (?)

(Letícia abaixa a cabeça na mesa)

294.Entrevistadora - você viu que a Olga está dizendo que ela não... / que não está escrito que ela pediu água / é importante (?)

(Letícia volta a olhar o texto)

295.Olga - é // é porque / assim / vai falar / tipo // **o leitor não vai entender**

296.Letícia - tá / mas falta alguma coisa / é de colocar / não de apagar

297.Olga - tá

Transc.COM_1B

Após esta menção de Olga ao leitor, Letícia decide ajudar na escrita do comentário, consegue envolver-se no processo, trazendo uma ideia importante: o comentário seria de "colocar" e não de "apagar", mostrando antecipação às ações dos autores do texto. Após este momento ela segue participando como leitora do comentário escrito por Olga, ajudando nos ajustes textuais. É interessante que, diferentemente de Bruna e Eleonora, Olga e Letícia não dedicam muito tempo analisando em voz alta possibilidades de como escrever, já decidem-se por "o leitor não vai entender que ela estava pedindo água" (recitando em voz alta), porém, enquanto escreve, Olga acaba mudando a conjugação do verbo "ir" inicialmente elaborado como presente do indicativo (vai) para o pretérito imperfeito (ia):

323.Letícia - "o leitor..." / aqui / olha // "leitor não..."

324.Olga - espera

325.Letícia - não

326.Olga - não // i... / ia / opa

327.Letícia - vai

328.Olga - não / é / tá / não / ia *intender* / *intender* ou entender (?)

329.Letícia - a gente fala intender / só que se escreve / acho que / entender / né (?)

330.Olga - é com (a letra) m (?)

331.Letícia - não é (a letra) n

332.Olga - é com (a letra) n (?)

333.Letícia - n // entender

334.Olga - entender // é / espera / "o leitor não ia entender..." / que ela está pedindo água

335.Letícia - só / estava faltando água aí

Transc.COM_1B

A fala 327 está destacada pois marca que Letícia faz uma entrada para recompor o tempo verbal inicialmente planejado, "vai", mas Olga diz "não" e termina escrevendo "ia". Mesmo que inicialmente distante do processo, vemos que Letícia volta a implicar-se no delicado processo de elaboração textual de comentários, informando sobre a ortografia das palavras e atuando como importante leitora, na parte da finalização, já que Olga escreve "o leitor não ia entender que falta água" e

com a leitura de Letícia aponta-se a necessidade de ajuste para inserção da menção "que ela estava pedindo água". As alunas terminam escrevendo o seguinte comentário:

(4.1B) o leitor não ia entender que ela estava pedindo água

Uma vez mais, como no caso de Bruna e Eleonora, entra em jogo a mobilização de diferentes análises de textualizações: a do texto em si, de diferentes fragmentos, e a de criação do comentário e seus ajustes. Esta vivência intensa mantida pelas duplas, do grupo 1 e 2, acontece temporalmente de uma forma mais reduzida com a dupla do grupo 3, Lara e André, que demora muito menos em identificar uma questão e elaborar a escrita do comentário, porém também possibilita interessantes intercâmbios. Eles também decidem intervir mencionando a necessidade de inserir o pedido de água das moças, mas neste caso, da terceira moça, que é a que consegue casar-se com o príncipe.

Começamos por mencionar que há uma semelhança com o processo de Olga e Letícia, no sentido de um dos componentes da dupla assumir mais fortemente o compromisso pela intervenção no texto, pois é André quem precisa justificar a necessidade de elaborar um comentário até conseguir envolver sua colega Lara, como podemos acompanhar no trecho abaixo:

287. André - "ele se abaixou por ela e eles se casaram" / mas antes não tinha que pegar e... /ela pedir água e ele pegar... / conceder o pedido e eles se casarem (?)

288. Lara - quê (?)

289. André - ela não tinha que pedir água antes (?)

290. Lara - espera aí... // mas ela pediu água

291. André - "abaixou por ela e eles se casaram"

292. Lara - se.. / cadê o se // casaram (?) // mas cadê o casaram (?) / ah / tá

Transc.COM_3B

Destacam-se dois aspectos interessantes nesta troca textual, por uma parte André faz a leitura de uma palavra de forma diferente da registrada no texto, por duas vezes, lendo "apaixonou" como "abaixou", mas mesmo com a incoerência de sentido na formulação que este equívoco na leitura proporciona, "abaixou por ela", ambos não mencionam este fato, concentrando-se na ausência da menção do pedido de água. Inclusive a segunda leitura equivocada é um recurso (fala 291) usado por André para

comprovar à sua colega que não existe efetivamente uma menção ao pedido de água. É relevante apontar que no conto original não existe a descrição de que o príncipe se apaixonou pela moça, apenas é mencionado o casamento deles após a quebra do encantamento; vemos que no processo de apropriação do original, Paulo e Tomás (os autores) fazem uma interpretação, a menção a que se apaixonaram, e que essa interpretação parece ter coerência para Lara e André já que não tematizam este ponto como algo ausente do texto original.

Não pode-se deixar de mencionar que o trecho analisado por esta dupla não tem qualquer palavra ou fragmento que pudesse reforçar a necessidade do pedido de água por uma das moças, algo que sim mostrou-se presente nos fragmentos comentados pelas duplas anteriores. Vejamos o conjunto dos fragmentos observados para perceber esta diferenciação:

Trecho comentado por Bruna e Eleonora (COM_2B) <i>"ele não pode e a moça desapareceu"</i>
Trecho comentado por Olga e Letícia (COM_1B) <i>"e como ele não tinha água ela sumiu"</i>
Trecho comentado por Lara e André (COM_3B) <i>"ele se apaixonou por ela e eles se casaram"</i>

É possível notar que o trecho trabalhado pela dupla Lara e André apresenta uma unidade de sentido completa, com uma ação bastante marcada, o casamento dos protagonistas, sem dúvida um ponto de clímax da narrativa, mas ainda assim André consegue parar a leitura para encontrar que antes deste trecho seria necessária a menção ao pedido da água e a concessão que gerou a finalização do encantamento.

Possivelmente o fato do fragmento comentado não ter qualquer menção à água gere a fala de Lara, que, ao ver a seleção de seu colega da palavra "apaixonou" para abrir a caixa de comentário, diz "(306.Lara) Não faz nenhum sentido você pôr (o comentário) aí / pensando bem", algo que seu colega não considera, talvez por nem sequer ter ouvido, pois já está naquele momento falando em voz alta o seu comentário indireto

(6.3B) faltou colocar uma parte

Esta pouca explicitação da "parte" a ser inserida, que caso contemplada pelos autores do texto seria a inserção mais longa entre os três textos comentados (pois neste caso falta não apenas inserir o pedido da água como também a ação do príncipe de oferecer a água e a consequente quebra do feitiço), é feita de forma consciente por André, como vemos no trecho abaixo, já apresentado em parte no começo do capítulo para entender a categorização de comentário indireto:

307.André - faltou colocar uma // parte
308.lara - qual é essa parte (?)
309.André - eu não vou dizer / **eles quem tem que descobrir** (*André diz a frase em negrito olhando para a entrevistadora*)
310.Entrevistadora - vê com a lara
311.lara - qual deles (?) / o que tem descobrir (?) / não é eles quem tem que descobrir
312.André - não / a gente já descobriu
313.lara - ah / tudo bem / vai // agora na outra página / vamos para outra página

Transc.COM_3B

Há uma divergência entre lara e André sobre a necessidade de "descoberta" do trecho que foi omitido ser dos autores do texto e não dos comentaristas, mas a aluna acaba cedendo à decisão em favor do colega, que manteve durante todo o percurso o protagonismo das decisões de produção deste comentário.

O mesmo trecho da reescrita sobre a terceira moça, focalizado por lara e André, também gerou intervenções das duplas dos grupos 1 e 2, mas por omissões distintas das mencionadas anteriormente, sobre o pedido específico da água, como veremos a seguir.

A dupla Bruna e Eleonora realiza um comentário que poderia ser interpretado como uma identificação de repetição de palavras; diante do trecho

O rapaz partiu e encontrou uma fonte ele se encheu mas se encheu ele ficou com fome"

TEX_2.A

as alunas registram

(8.2B) o que é esse encheu mas se encheu(?)

O seguimento do percurso das duas, porém, mostra que o comentário não está pautado exatamente no incômodo específico com a repetição da palavra "encheu", no sentido de que há uma palavra a ser eliminada, mas sim na busca por compreender as intenções dos autores do texto na escrita da frase com esta repetição.

Para compreender mais detidamente este ponto, é importante recuperar o trecho original dentro deste espaço textual, que gera esta escrita repetida por parte dos autores Lucas e Laura:

Texto original:

O príncipe seguiu viagem e por fim encontrou uma fonte, onde saciou sua sede. A essa altura já estava com fome e então cortou a terceira laranja. Uma moça de cabelos negros como o corvo e o rosto branco como jasmim lhe suplicou: "Um gole de água, por favor" . O rapaz juntou as mãos em concha, encheu-as na fonte e lhe deu de beber. Assim a livrou do encantamento de uma bruxa, que a aprisionara nas laranjas mágicas.

Reescrita de Lucas e Laura (AUT_2A)

O rapaz partiu e encontrou uma fonte ele se encheu mas se encheu ele ficou com fome ele cortou a terceira laranja e dentro da laranja saiu uma moça de cabelos da cor escuro

Um gole de água por favor ele juntou as mãos água e deu para moça e a livrou do encantamento de uma bruxa

Os trechos sublinhados no texto original mostram que há uma ação do príncipe de saciar sua sede por ter encontrado uma fonte de água (fato importante pois até aquele momento ele não tinha água para oferecer às moças que lhe faziam o pedido), e depois, já tendo encontrado a terceira moça, enche suas mãos ("encheu-as") de água e com isso consegue quebrar o encantamento. Na reescrita de Lucas e Laura estes trechos são registrados conforme também o sublinhado, usando no primeiro caso o "encheu mas se encheu" e depois mencionando que o príncipe "juntou as mãos" para oferecer a água.

A compreensão de Eleonora e Bruna sobre a leitura da reescrita é bastante interessante de ser retomada:

594. Eleonora - "mas se encheu mas se encheu / ele ficou com fome" / ah / ele se encheu mas se encheu de água

- 595.Bruna - ele se encheu de água
- 596.Eleonora - ah (!) / está faltando uma parte
- 597.Bruna - eu vou apagar essa parte / só que não
- 598.Eleonora - está faltando... / está faltando uma parte... / está faltando uma parte que... / ãn... // que a moça // é... // que ele dá água para a moça
- 599.Bruna - ãn (?)
- 600.Eleonora - está faltando a parte que... / que ele... / que a moça pede água para ele
- 601.Bruna - ah / é isso / é isso que está faltando
- 602.Eleonora - está faltando a parte // que a moça pede água
- 603.Bruna - está faltando a parte que a moça pede água / então aí / ele fala... // e sai nadando na água
- 604.Eleonora - não / não / não tem essa parte dela nadando na água

Transc.COM_2B

Esta compreensão da ação escritora de Lucas e Laura parece ser mencionada por Eleonora, quando menciona, na fala 594, "se encheu de água", que seria a relação da aluna com "saciu sua sede" do texto original, porém ela não se aprofunda nesta compreensão e quando começam a escrita do comentário passam a tratar da ação de pedido de água da moça, que por sua vez sim estava escrito no texto. Estas idas e vindas no processo de produção acabam confundindo de alguma maneira a dupla, inclusive fazendo Bruna apontar para uma ação totalmente ausente no conto original, da moça "nadando na água", e faz com que finalmente Eleonora diga "(626) *a gente não sabe o que é esse encheu / encheu / invés de dizer que ele estava com fome*", o que as leva a escrever um comentário interrogativo aos colegas autores do texto¹⁸. Vemos aqui uma ação nova, ainda não observada, na qual o comentário é colocado como uma necessidade do leitor, de compreensão, e não por uma interpretação de antemão dos comentaristas, sobre pontos a serem melhorados no texto comentado.

Olga e Letícia vivem um processo no qual chegam a um acordo relativamente rápido sobre a importância de inserir um comentário a respeito do desenrolar de ações da terceira moça, já que diante do trecho:

saiu uma moça de cabelo preto e com rosto de jasmim:

- Um gole de água por favor

TEXT.1A

¹⁸ A interrogação é percebida apenas pela entonação das alunas na formulação oral, já que elas não usam o sinal de pontuação de interrogação para escrever o comentário.

Ocorre a seguinte constatação:

369.Olga - espera / para / rapidinho / aqui / espera aí // “e ela pediu...” / podia ser / “ e ela pediu um gole de água / por favor” / porque também / eu... / assim... // “e com rosto de jasmim // um gole de água / por favor”

370.Letícia - ela pediu

371.Olga - é

Transc.COM_1B

Nota-se que comparativamente com o observado pela dupla Bruna e Eleonora, na retomada feita do mesmo trecho, este comentário oferece elementos importantes de análise, não pela discussão entre as comentaristas Letícia e Olga, uma vez que ambas estão seguras da necessidade de intervenção, mas pelo fato do comentário explicitar certa dificuldade por parte das meninas, de analisar mais profundamente o texto dos colegas Denis e Caio.

Vemos pelo texto original que existe um travessão que indica que o trecho seguinte refere-se à fala da moça. As alunas comentaristas, porém, não compreenderam este uso como indicativo do discurso direto e isso as leva a constatar que "falta algo". Isto significa que para Letícia e Olga o travessão utilizado de forma correta pelos colegas não é suficiente para a menção de uma fala, é preciso inserir algo que faça esta indicação de forma explícita. Claramente observamos aqui um caso no qual o comentário mostra um nível inferior de análise em relação aos recursos linguísticos usados no texto original.

O que veremos a seguir amplia ainda mais a análise deste ponto de intervenção, já que, mesmo com clareza sobre a necessidade de uma intervenção, Letícia e Olga encontram novos obstáculos para pensar na organização textual desta comunicação por escrito aos autores do texto.

Na tabela a seguir estão listadas as ações realizadas pelas alunas até produzirem o comentário final, tanto com relação ao que grifaram para abrir a caixa de comentários quanto para o texto em si do que diriam aos colegas.

Ações realizadas	Trecho grifado	Comentário escrito
1ª ação	- Um gole de água por favor	"a moça poderia ter"
2ª ação	- Um gole de água por favor	apagam "a moça" e deixam "poderia ter"
3ª ação	- Um gole de água por favor	apagam todo o comentário
4ª ação	Apagam todo o grifo	
5ª ação - Comentário final	jasmim	"depois de jasmim poderia ter e ela pediu"

Vejamos que ainda que a tarefa proposta para as alunas se mantenha a mesma, que comentem o texto de Denis e Caio, as ações entre elas mudam de acordo com a interpretação e a discussão que estabelecem em cada fragmento do texto analisado. Se no comentário anterior o foco central esteve na explicação de Olga para sua colega sobre a necessidade de realizar uma intervenção, neste caso as duas acordam rapidamente que precisam intervir, porém vivem um processo elaborado de definição de onde devem inserir o comentário e como escrevê-lo.

O primeiro trecho grifado ("Um gole de água por favor") é definido rapidamente e uma primeira versão do comentário começa a ser elaborado ("a moça poderia"), porém o processo de leitura em voz alta do já escrito, juntamente com a enunciação em voz alta do que seguir escrevendo, abre espaço para um incômodo indicado no trecho abaixo do diálogo:

(No comentário está escrito "poderia ter")

409.Olga - assim / poderia ter...

410.Letícia - já está aqui (*aponta para o trecho "Um gole de água por favor"*) / a gente vai colocar em jasmim / ela... / aí vai ter / e ela pediu...

411.Olga - e ela pediu... // não

412.Letícia - aí vai no final esse... (*aponta novamente para o trecho "Um gole de água por favor"*)

413.Entrevistadora - deixa ela terminar de falar

414.Letícia - aí vai terminar / aí aqui vai... (*aponta novamente para o trecho "Um gole de água por favor"*) / só que... / aí nesse se eles acharem / só que aí esse (*refere-se ao trecho que está apontando*) não vai sair e vai ficar o "ela pediu" aí não vai ter o "um gole de água" (?)

- 415.Olga - não / mas vai ser... (Olga aponta para a palavra jasmim)
- 416.Entrevistadora - então você prefere grifar o jasmim (a palavra) (?)
- 417.Letícia - não
- 418.Entrevistadora - do que grifar esse (?) (apontando para o trecho grifado)
- 419.Letícia- ah / não sei
- 420.Entrevistadora - ela está dizendo que não vai... / que não é para trocar esse por "e ela pediu" / né (?)
- 421.Letícia - é para colocar....
- 422.Olga - que não é trocar tudo isso por... "e ela pediu"
- 423.Letícia - eu já sei / depois / de... / de... / de... / jasmim / poderia ter / ah / deixa assim
- 424.Olga - mas / espera / mas aí tem que grifar depois de jasmim
- 425.Letícia - okay

Transc.COM_1B

Vemos que Letícia e Olga, ao entenderem que os autores do texto poderiam acabar eliminando o trecho grifado no qual iriam inserir um comentário, talvez pelo fato de que no comentário anterior o trecho grifado ("e como ele não tinha água ela sumiu") sim implicava uma grande transformação no próprio texto marcado, passam a reconsiderar como fazer a intervenção. Neste processo entra em jogo a antecipação oral do que escrever, bem como o que seria feito com o que escreveriam.

A situação mostra um exercício bastante complexo entre Letícia e Olga, no qual muitos fatores entram em jogo: ao mesmo tempo em que precisam sustentar, lembrar, não perder de vista a necessidade de comentário, precisam decidir o ponto no texto no qual devem fazer esta inserção, e, neste caso, algo novo, antecipar as possíveis ações dos leitores dos comentários, e o que farão em seu texto por meio da intervenção delas. O processo intenso leva a que finalmente as alunas mudem a posição do comentário, e elas terminam inserindo seu comentário direto

(5.1B) depois de jasmim poderia ter e ela pediu

no qual contemplam, pela escolha das palavras, o esclarecimento de que a sugestão deveria ser inserida "depois de jasmim", deixando claro que não esperam a eliminação do que grifaram, o que de alguma forma mostra a interferência no texto final do processo de produção vivenciado.

Neste apartado do capítulo pudemos ver que uma ação bastante frequente dos alunos comentaristas das reescritas foi a de identificar a necessidade de inserção de trechos importantes para deixarem o conto mais completo, algo que previamente tinha sido discutido em sala de aula. Para fazer este apontamento foram produzidos tantos comentários diretos quanto indiretos, e as discussões mantidas pelas duplas mostraram ações importantes e complexas considerando a faixa etária dos envolvidos:

- *Explicações ao colega de dupla sobre a necessidade de realizar uma intervenção por meio de um comentário, para isso utilizando estratégias variadas, como releituras, retomadas orais e argumentações;*
- *Tomada de decisão sobre o ponto do texto original que deveria produzir a abertura da caixa de comentário, colocando em jogo tanto o desafio de manejo do recurso tecnológico que permite grifar um texto (mouse pad) quanto a delimitação de quais palavras ou trechos eram adequados e pertinentes para o comentário produzido;*
- *Discussões sobre como textualizar o comentário a ser inserido, envolvendo a escolha de palavras e a forma de se dirigir aos autores, de forma mais ou menos explícita;*
- *Interpretações variadas sobre as ações dos autores do texto, tanto para entender as decisões que tomaram na produção da versão inicial quanto sobre o que poderiam realizar a partir dos comentários.*

Seguindo ainda neste espaço textual com alta frequência de intervenções, vejamos outros conteúdos focalizados pelos alunos e que levaram à necessidade de inserção de comentários.

4.3.2) Comentários voltados a tematizar a repetição de palavras

As investigações realizadas sobre revisão têm apontado elementos importantes sobre a questão da repetição de palavras em um texto escrito por alunos inexperientes em lidar com o desafio de produzirem por si sós sua produção. Também é importante destacar que muitas investigações, como as de Peláez (2016) e Galaburri (2004), retomam os trabalhos realizados por Ferreiro, et. Al. (1996) nos quais há uma busca por compreender do ponto de vista do sujeito produtor, ou seja, saindo da ideia do certo e errado, pensa-se no uso da repetição como recurso utilizado para cumprir funções organizadoras nos textos.

Este ponto é central pois diferencia-se do princípio puramente normalizante ainda presente em ambientes escolares, nos quais são estabelecidas regras buscando sempre evitar as repetições, uma regra que por vezes pode ser estabelecida sem maiores reflexões no espaço escolar. Também devem ser considerados os apontamentos de Castedo e Waingort (2001) sobre o trabalho com contos repetitivos, aqui já mencionados, no qual a repetição é justamente o recurso estilístico utilizado para a construção da narrativa. Tal recurso acaba se tornando um apoio importante para os alunos se apropriarem e reconstituírem os textos, ou seja, tais repetições não poderiam ser vistas como desvios a serem eliminados.

Assim, o ponto anterior no qual os repetidos pedidos de água por parte das moças no espaço textual torna-se um foco de grandes discussões dos alunos comentaristas, que não aceitam a "falta" ou "ausência" destas reiterações por parte dos autores da reescrita e fazem intervenções neste sentido. O desafio para quem analisa uma produção escrita torna-se mais desafiador; deve-se sair de uma regra única, na qual há uma direção fechada, o evitar repetições, para estabelecer uma diferenciação entre aquilo que é marca do texto e deve ser mantido, as reiterações mencionadas, e aqueles pontos que sim apresentam repetições a serem discutidas.

De fato, a investigação de Galaburri (2004) ao acompanhar uma aluna de 6º ano em um processo de revisão constatou uma abordagem sobre as repetições desnecessárias ou redundantes de forma consistente ao longo do processo de revisão de textos de outros colegas, o que permitiu uma reflexão sobre diversos conteúdos:

La revisión del texto del compañero -en especial de compañeros para los que el evitar repeticiones no se presentaba como uso sobregeneralizado o como una preocupación- dio la oportunidad a Florencia de enfrentarse con las restricciones del sistema de la lengua y los requerimientos del género.

La continuidad establecida entre las situaciones de revisión de los textos, también le ha permitido reactualizar este contenido y convertir en observables las restricciones que el uso del contenido ha de tener en cuenta.

Por último, las intervenciones de la docente ayudaron a configurar los problemas de repetición advertidos por los alumnos o proporcionaron información que permitió construir aproximaciones a las convenciones a considerar (GALABURRI, 2004, p. 207).

Nossa investigação também aborda o tema desta análise por parte de escritores ainda inexperientes, de repetições desnecessárias, em uma diferenciação com as sim necessárias justamente por tratarmos de um espaço textual marcado pela reiteração de ações e discursos de personagens, conforme já mencionado. A identificação de necessidade de ajustes neste sentido gera focos de intervenção por parte de duas das três duplas acompanhadas e a análise do processo vivenciado

indica que advertir uma repetição não resolve de forma simples a tarefa com a qual precisam lidar.

A primeira repetição selecionada que podemos mencionar é do trecho produzido por Denis e Caio (AUT_1A), registrado abaixo, no qual repete-se o pronome "ela", relacionado à terceira moça:

O príncipe fez concha com as mãos pegou água e deu <u>para ela e ela</u> se livrou do encantamento
--

TEX_1A

A recuperação do trecho do conto original contribui a entender a complexidade do registro de Denis e Caio, no sentido do apontado por Ferreiro et. Al. (1996), compreendendo o uso da repetição não como simples erro, mas um recurso para lidar com os desafios apresentados pela reescrita proposta:

<i>Texto original "As três laranjas mágicas" (PHILIP, 1998)</i>

O rapaz juntou as mãos em concha, encheu- as na fonte e lhe deu de beber. Assim a livrou do encantamento
--

Vemos que o trecho original utiliza os chamados *pronomes pessoais oblíquos* para fazer referência a diferentes substantivos: "mãos" e "moça", compondo uma organização linguística bastante complexa e que inclusive tem sido constatada como de pouquíssima frequência no uso habitual de falantes da língua portuguesa (BAGNO, 2011)¹⁹. Esta dificuldade de lidar com a composição discursiva deste trecho não aparece apenas no uso feito pelos autores Denis e Caio, que acabam repetindo duas vezes o pronome "ela" para mencionar a moça tanto recebendo a água quanto tendo o encantamento quebrado, como também atua na compreensão das alunas Olga e Letícia:

¹⁹ Segundo Bagno, pesquisador de uma gramática específica do português brasileiro, este tipo de pronomes o/a/os/as (que ele mesmo modifica em termos de nomenclatura) "*não pertencem à nossa gramática intuitiva, aquela que aprendemos a manejar graças às nossas interações sociais com a família próxima, a família estendida, a comunidade etc.*", sendo que eles terminam por ser usados "*pelas pessoas que tiveram acesso à educação formalizada e, mesmo assim, elas só os empregam [...] em textos escritos mais monitorados e/ou em textos falados que oralizam textos escritos ou pretendem conferir um tom mais formal ao discurso.*" (BAGNO, 2011, p. 754).

- 464.Olga - “o príncipe fez / fez / o príncipe fez concha com as mãos / pegou água e deu para ela / ela se livrou // e ela se livrou (...)” (leitura do texto original)
- 465.Letícia - “e deu para ela e ela.. / e... / e... ela / e ela (...)” / espera aqui / olha / para ela e ela... // fica esquisito (no trecho sublinhado, leitura do texto original)
- 466.Olga - o quê (?) / o quê (?) / cadê (?)
- 467.Letícia - aqui / olha / para ela e ela...
- 468.Olga - esquisito / mas o que você está falando (?)
- 469.Letícia - o fim está meio esquisito
- 470.Olga - “para... / para ela / ela” (?) / tá
- 471.Letícia - “deu para ela e ela” // ficou meio esquisito assim
- 472.Olga - bom / agora você faz porque eu não estou entendendo o que você está fazendo
- 473.Letícia - porque assim / olha / fica esquisito “pegou água e deu para ela / ela” / fica meio esquisito
- 474.Olga - não / “e ela”
- 475.Letícia - “e ela...”

Transc.COM_1B

Torna-se essencial reforçar que a leitura do texto que é realizada por Olga difere-se na interpretação de leitura feita por Letícia. Utilizamos o termo "interpretação" pois não existem sinais de pontuação que conduzam a leitura do trecho. Vejamos o registro do texto inserindo a pontuação para indicar como é feita a leitura em voz alta. Por sua parte, Olga realiza a leitura como se existisse um ponto entre os dois usos de "ela":

o príncipe fez concha com as mãos, pegou água e deu para ela. Ela se livrou....²⁰

Letícia rapidamente interfere, repondo a presença da conjunção "e", lendo sem interrupções:

e deu para ela e ela se livrou....(fala mais alto "e")²¹

²⁰ Texto (TEX_1A) com marcas de correção relacionadas à entonação utilizada pela aluna na leitura.

²¹ Idem nota 3.

Retomemos um pequeno trecho da transcrição apresentada para destacar como as distintas interpretações leitoras estabelecem um obstáculo para alcançar um acordo entre Letícia e Olga sobre a intervenção no texto:

470.Olga - “para... / para ela / ela” (?) / tá

471.Letícia - “deu para ela e ela” // ficou meio esquisito assim (*fala mais alto "e"*)

Transc.COM_1B

Este reforço na presença da conjunção "e" ainda é ressaltado novamente por Letícia, mas mesmo assim não há uma fala de Olga indicando que há uma efetiva compreensão sobre a questão textual observada por sua colega:

472.Olga - bom / agora você faz porque eu não estou entendendo o que você está fazendo

473.Letícia - porque assim / olha / fica esquisito “pegou água e deu para ela / ela” / fica meio esquisito

474.Olga - não / “e ela”

475.Letícia - “e ela...”

475.Olga - tá

Transc.COM_1B

O resultado do percurso é que as alunas escrevem o comentário

(6.1B) ficou esquisito

sem maiores elaborações sobre o conteúdo da escrita em si, como aconteceu em outros comentários. Vale ressaltar que este é o comentário mais sucinto entre todos os 14 realizados pelas alunas no texto. No capítulo seguinte poderemos discutir se há algum impacto deste processo na modificação que os autores do texto decidem ou não realizar após a leitura do comentário.

No caso da dupla Iara e André há um acordo muito mais rápido sobre a necessidade de uma intervenção sobre uma repetição de palavras, também de um pronome, "ele", sendo que o processo da escrita do comentário proporciona outros pontos a serem destacados. Iniciemos com a análise do trecho da reescrita com a

repetição. Vemos que ele se inicia fora do espaço textual aqui analisado, porém prossegue adentrando-o:

ele achou uma laranjeira e encontrou três laranjas de ouro **ele** colheu e seguiu. **ele** sentiu sede

TEX_3A

A leitura realizada por André efetivamente não gera dúvidas:

187.lara - "ele // colheu (...)"

188.André - "ele // colheu e seguiu / ponto / ele sentiu (...)" / tem muito (a palavra) ele / né (?)

189.lara - ai... // ele // vamos fazer esse comentário (?) / vai...

190.André - vamos grifar esse ele

Transc.COM_3B

Logo em seguida, porém, ambos alunos vivenciarão um percurso semelhante ao já apontado neste capítulo por Olga e Letícia, no qual o comentário final é resultado de diferentes ações tanto de elaboração do comentário quanto de onde originá-lo. Vejamos o que ocorreu com lara e André neste caso do apontamento sobre a repetição da palavra "ele":

Ações realizadas	Palavra/trecho sublinhado	Comentário escrito
1ª ação	ele (o "ele" que antecede "sentiu sede")	"tem muito"
2ª ação	ele (o "ele" que antecede "sentiu sede")	apagam "tem" e inserem "repete", mantendo "muito": "repete muito"
3ª ação	Eliminação do sublinhado	Eliminação do comentário
4ª ação	"ele colheu e seguiu. ele"	"repete muito ele nesse texto."

Por uma parte percebe-se que o início da textualização pauta-se no apoio do comentário oral feito anteriormente por André ao ler o texto "Tem muito ele", mas surge uma modificação com substituição de "tem" pela palavra "repete", por meio da intervenção de lara, que também pedirá a troca do trecho grifado inicialmente por seu

colega. Assim, ainda que tenha sido André quem inicialmente toma a frente da ação, ao identificar a repetição, tem suas ideias alteradas por meio das intervenções de lara:

199.André - tem // muito
200.lara calma / como assim / muito (?)
201.André - muito (a palavra) ele / repete muito ele (?)
202.lara - é / repete muito ele
203.André - ele...
204.lara - ei / mas não é assim / não era / olha / "ele colheu e seguiu / ele..." / não era só ele // era "ele colheu e seguiu ele" / era assim
205.André - não / mas repete muito ele / tem muito ele
206/lara - entendeu / mas era para fazer assim // "ele colheu e seguiu ele"
207.André - não é melhor colocar príncipe invés de colocar ele (?) / o príncipe seguiu // e o príncipe seguiu

Transc.COM_3B

Neste trecho identifica-se claramente a complexidade do processo vivido por lara e André, no qual questões diferentes são trazidas praticamente ao mesmo tempo. Por uma parte temos a entrada de lara tanto para mudar a palavra do comentário quanto para modificar o trecho grifado, por outra, André elabora a possibilidade de solução para o problema da repetição: o uso da palavra "príncipe". Esta ideia, porém, de alguma maneira não se sustenta na elaboração escrita do comentário, possivelmente por coincidir com um momento de muitas ações (troca de trecho grifado, reelaboração do comentário, acordo sobre as palavras), e a sugestão não é registrada. O comentário termina como:

(4.3B) repete muito ele nesse texto

Retomemos agora a questão da categoria mencionada de comentário direto desta intervenção no texto. As trocas orais mostram que há uma indicação direta dos alunos aos colegas da outra classe sobre quais "ele(s)" deveriam ter sua repetição de alguma forma resolvida, já que lara não aceita que apenas um dos pronomes origine o comentário, porém este mesmo comentário direto acaba por depois assumir uma função indireta.

Isto ocorre em outro trecho da reescrita, que, ainda que fora do espaço textual que aqui se analisa, tem novamente a repetição do pronome "ele":

então ela sumiu e **ele** foi procurar uma fonte **ele** encontrou uma fonte e **ele** bebeu a água e sentiu fome **ele** cortou a terceira laranja

TEXT_3A

A leitura deste trecho é intercalada pela seguinte conversa entre lara e André, na qual destaca-se a fala 283, que mostra a recuperação do comentário 4.3B :

279.André - é... / tá // “ela sumiu e ele foi procurar uma fonte e... // e ele encontrou uma fonte e ele bebeu a água e sentiu fome (...)”

280.lara - calma // calma / calma / calma

281.André - “e então... // ele cortou a terceira laranja // saiu uma mulher (...)”

282.lara - nossa (!) / tem muita ele / muita / nossa (!)

283.André - então / mas a gente já comentou isso

284.lara - eu sei / nossa (!)

Transc.COM_3B

Percebe-se que neste momento, para este trecho da reescrita, o comentário anterior sobre a repetição de “ele” assumiu uma função indireta pois não volta a acontecer uma intervenção de lara e André por entenderem que a ocorrência identificada já estava apontada em outro trecho da reescrita. Possivelmente sem serem conscientes disso, a dupla de comentaristas buscava uma generalização por parte de seus colegas autores da reescrita, de cuidar de um comentário não apenas para o trecho específico marcado, mas como um possível olhar para o texto como um todo.

Neste apartado do capítulo sobre a tematização das repetições de palavras desnecessárias na reescrita dos alunos da CLASSE A foi possível identificar a presença de diferentes ações e interlocuções entre os alunos que realizavam a intervenção no texto dos colegas, tal como já tinha sido possível de ser constatado no apartado anterior, sobre a inserção de trechos necessários para a reescrita. Vimos novamente a presença de discussões buscando entender o texto produzido, tanto da reescrita de seus colegas, quanto, em alguns casos, da própria textualização dos comentários elaborados em dupla. Também voltaram a surgir reflexões a respeito do ponto textual no qual deveriam inserir a caixa de comentários, bem como trataram da antecipação de ações dos leitores destas contribuições escritas. Esta análise também permitiu observar o papel da interação entre as duplas para que a proposta leitora e

escritora fosse aprofundada, já que os alunos passaram a assumir papéis diversos, trocavam ideias e negociavam suas visões até chegar na decisão final.

4.3.3) Comentários voltados à pontuação

A pontuação obriga a distinguir novas unidades, diferentes dos elementos fônicos (relacionados com as letras) e dos espaços entre grupos de letras (relacionados com a noção de palavra da língua). Trata-se agora, graças à pontuação, de definir unidades de outro tipo, que agrupam geralmente séries de palavras, respeitando, ao menos, critérios de organização sintática e semântica. A coordenação entre unidades fônicas, unidades-palavras e unidades (ou fronteiras) textuais não é fácil de realizar (FERREIRO Et. Al., 1996, p. 152).

Os alunos do 2º ano, despojados de seu papel de escritores de um texto e colocados no lugar de leitores da produção de seus colegas, vivenciaram, no espaço textual aqui analisado, o desafio de analisar e inserir contribuições relacionadas ao complexo e difícil uso dos sinais de pontuação por escritores ainda inexperientes. Este ponto, amplamente discutido no trabalho de Ferreiro et. al.(1996), foi ampliado em investigações posteriores (como CASTEDO, 2003; WALLACE, 2012) que também puderam indicar e validar como a situação posterior à escrita, de revisão, mostra maior incidência e possibilidade de análises sobre a pontuação do que as versões inicialmente produzidas.

Ainda assim as investigações apontam que há um complexo processo de elaboração de alunos ainda em formação leitora e escritora para que tomem decisões a respeito deste conteúdo linguístico. A isso contribui o papel dos sinais de pontuação como guias de interpretação (FERREIRO et al., 1996) assumidos pelo escritor do texto, que, por sua vez, ao terem de ser analisados por um leitor externo em termos de sua presença ou ausência, demandam antecipar qual seria a interpretação pensada pelo autor.

Isto pode ser ainda mais relevante no caso aqui abordado no qual há uma distância importante a ser considerada: os alunos comentaristas do texto conheciam o texto original utilizado para a reescrita, mas não o reescreveram, e com isso mostravam menor aprofundamento na reflexão linguística e discursiva sobre ele. Do ponto de vista do contexto escolar, ambas turmas, CLASSE A e CLASSE B, tinham iniciado de forma recente discussões mais sistemáticas sobre a pontuação, tendo até o momento refletido sobre:

- Uso da vírgula em casos de enumeração;

- Uso de sinais de pontuação para a marcação de discurso direto (dois pontos e travessão, em especial);
- Ponto final para fechamento dos textos.

É relevante apontar que, mesmo que diante deste complexo panorama, o olhar para a pontuação mostra-se presente de forma explícita em duas das três duplas analisadas. É chamativo o fato de que a única dupla que não insere comentários sobre este tema, Olga e Leticia (COM_1B), trabalha com o texto (TEX_1A) que apresenta maior incidência de sinais de pontuação, tanto em termos de quantidade quanto de maior adequação à construção de sentido do texto, e que talvez por isso não tenha levado à necessidade de inserir intervenções sobre este aspecto.

Os outros dois textos comentados mostram posições distintas quanto ao uso de sinais de pontuação. Temos por um lado uma produção pautada na ausência completa de pontuação, e, por outro, um texto marcado pelo uso de pontuação nos trechos finais, mas também por um uso muitas vezes “questionável” de sinais nos trechos iniciais da reescrita. Utilizamos aqui o termo “questionável”, uma vez que, em se tratando de pontuação, conforme as investigações mencionadas retomam, não é possível tratar deste aspecto em termos puramente normativos, de modos corretos e incorretos, sendo este um tema muito pouco normalizado da ortografia (FERREIRO et al., 1996).

Um destes usos aqui mencionados como “questionáveis” ocorre no trecho abaixo:

e cortou a primeira laranja. e saiu uma mulher

TEXT_3A

No qual Lara e André (COM_3B) grifam "laranja.e" e inserem o seguinte comentário:

(5.3B) vocês não podem pôr o ponto do lado

referindo-se à inserção de um ponto com o início da oração seguinte ser marcado pelo uso de "e". A transcrição desta identificação indica o incômodo de Lara e André:

232.lara - “a faca e cortou a primeira laranja / e... / e sacudiu (...)” / quando tem um e não... / não pode pôr ponto

233.André - é / por exemplo... (*André começa a explicar olhando para a entrevistadora*)

234.Entrevistadora - combinem entre vocês / vocês vejam o que vocês precisam combinar...

235.André - ou é o (letra) "e" ou é o ponto //”cortou a primeira laranja...” (*Continua se dirigindo à entrevistadora*)

236.Entrevistadora - vocês querem comentar / pode colocar

237.lara - então vamos comentar (?) // vamos comentar outra vez // eu vou rodar o texto para cá para ficar melhor // ah (!) // vocês / né (?) vocês / vocês / vocês / cadê (a letra) v / cara (?) / tá // ã... // vocês / vocês / não / né (?) / não...

Transc.COM_3B

lara e André entendem que a frase iniciada por "E" não pode vir antecedida por um ponto, sem no entanto apresentar uma fala explícita dos motivos relacionados a esta aparente regra que os dois parecem ter bastante clareza de que precisa ser seguida na produção de um texto. Os alunos assumem que um novo trecho, separado pela pontuação, não pode ser iniciado pela letra "e", ou seja, de alguma forma colocam bastante ênfase no caráter de conjunção desta letra, no sentido de conexão entre as orações, e que por isso não poderia estar separado da oração finalizada com o ponto.

Utilizamos o termo "de alguma forma" pois não há uma explicitação oral sobre o que identificaram. Assim, a discussão que os dois acabam mantendo se pauta exclusivamente na definição de como escrever o comentário sobre o observado, novamente no qual uma vez mais são ensaiadas diferentes composições escritas, desta vez primeiramente de forma oral até que cheguem a um acordo e terminem registrando por escrito. Em todos os casos o trecho grifado se manteve o mesmo ("laranja.e").

Sugestões orais para o comentário 5.3B inseridos no trecho grifado "laranja.e"	
1ª versão - lara	"vocês não podem pôr o ponto sem ele estar atrás do (letra) e"
1ª versão - André	"vocês não podem pôr o ponto e o (letra) e"
Desacordo entre os dois	

3ª versão - André	"ou você coloca o ponto ou (letra) e"
Desacordo de lara	
4ª versão - André	"vocês não podem pôr ponto juntos"
Desacordo de lara	
5ª versão - lara	"vocês não podem pôr o ponto do lado"
Comentário final: "(5.3B) vocês não podem pôr o ponto do lado"	

Alguns destaques importantes precisam ser feitos a partir das informações da tabela acima. Vemos que André se pauta no comentário oral feito durante a conversa para planejar seu comentário, como já ocorreu na produção do comentário sobre repetição. Neste caso, sua constatação da fala 235 "ou é (letra) e ou é ponto" o leva a sugerir a terceira versão planejada entre os alunos praticamente de mesmo construção discursiva: "ou você coloca o ponto ou (letra) e".

Por parte de lara a questão que se coloca é que não se mostra suficiente mencionar que o ponto e a letra "e" não podem estar "juntos", palavra usada por André; para ela parece essencial relacionar a inadequação no que diz respeito à posição entre um e outro, que ela menciona pelo uso de "atrás" e depois usando "do lado", que se torna a versão final. Vale destacar que nesta versão final desaparece a menção à letra "e", sem deixar explícita que a indicação do ponto inadequado ser em relação a esta letra, o que poderia dificultar a interpretação dos autores, algo que, veremos mais adiante, efetivamente acaba acontecendo.

Chegados a este ponto recuperemos a caracterização inicial do texto de Paulo e Tomás, que, como mencionamos, apresenta usos "questionáveis" de sinais de pontuação. Observando o trecho mais extenso no qual está inserido o comentário realizado por lara e André, vemos que outro uso chama bastante atenção:

<p>ele sentiu Sede pois fazia muito calor e <u>ele sacou. a faca</u> e cortou a primeira laranja. e cortou a primeira laranja. e saiu uma mulher</p>
--

TEX_3A

Percebe-se que diferentemente do observado na investigação de Wallace (2012), na qual se identifica que os alunos acompanhados na revisão de textos não inseriram sinais de pontuação que romperam com uma unidade sintática mínima,

Paulo e Tomás, na reescrita inicial, sim introduzem o ponto de forma a realizar uma quebra entre "sacou" e o complemento "a faca". Este uso, porém, como vimos, não é utilizado para a inserção do comentário, mas sim o uso seguinte já relatado, da separação entre o ponto e "e".

Um fragmento da transcrição pode dar algumas indicações interessantes para analisar esta escolha, em especial destacando a forma como a leitura da reescrita acontece, destacada em negrito:

228.lara - então / “e sentiu sede / depois fazia muito calor e **ele sacou (...)**” / como assim / sacou (?)
229.André - sacou é pegar a faca
230.lara - ah / tá (!) / eu não sabia disso / **sacou...**
231.André - **a faca**
232.lara - “**a faca** e cortou a primeira laranja / e... / e sacudiu (...)” / quando tem um e não... / não pode pôr ponto

Transc.COM_3B

A leitura da frase "sacou a faca", que na reescrita está interrompida pelo ponto entre "sacou" e "a faca", em uma clara quebra de unidade semântica, não se destaca de forma clara pelos alunos pois eles mesmos interrompem a leitura do trecho por conta de uma dificuldade de compreensão da palavra "sacou", palavra que, diferentemente de "puxou", "tirou", outras possibilidades que poderiam ter sido selecionadas para a tradução do conto original²², é pouco frequente no uso coloquial da língua portuguesa.

É chamativo o fato de que este pequeno obstáculo lexical também surge na leitura do mesmo trecho por parte da dupla Bruna e Eleonora, que no caso precisam recorrer à entrevistadora para compreender e seguir com a leitura:

469.Bruna - espera / “partiu e sentiu sede / sacou a faca (...)” / sacou (?)
470.Eleonora - é...
471.Bruna - sacou a faca / espera aí
472.Eleonora - pegou a faca / né (?)
473.Bruna - cadê (?) // sacou / sacou a fa... / sacou / sacou a faca / o que é sacou a faca

²² No texto original "Three magic oranges" o trecho aparece escrito "He pulled out his knife", o verbo "pull" também pode ser traduzido por "puxar" e "tirar", além de "sacar".

(?) / o que é sacou a faca (?)

474. Entrevistadora - sacou é tirou a faca

475. Eleonora - então eu estou certa

Transc.COM_3B

A a leitura de "sacou a faca" parece interferir de forma clara no processo de lara e André, que mesmo mostrando-se atentos ao tema da pontuação, já tendo inclusive feito anteriormente, em outro espaço textual, dois comentários (2.3B e 3.3B) sobre a necessidade de ajuste na pontuação, não percebem neste caso a necessidade de realizar uma intervenção no uso questionável por parte de Paulo e Tomás de um ponto entre "sacou" e "a faca". O trecho, então, acaba recebendo apenas o olhar sobre o ponto e a palavra "e".

Porém não é apenas o uso "questionável" de sinais de pontuação o gerador de uma intervenção dos alunos que leem as reescritas. Bruna e Eleonora mostram que mesmo lendo um texto que não possui sinal de pontuação algum já consideram esta marca como uma necessidade das produções escritas, pois fazem três comentários sobre a necessidade de inserção de pontuação, um deles no espaço textual aqui analisado.

Assim, vejamos o trecho do texto de Laura e Lucas (AUT_2A), que recebe, nas palavras em negrito, um comentário neste sentido:

a moça pediu **um gole de água por favor**

TEX_2A

Este trecho indica a presença de um discurso direto, que, conforme indicaram as reflexões citadas de Ferreiro et al. (1996), costuma concentrar o olhar dos alunos para a inserção de pontuação. De fato, Eleonora mostra-se preocupada com o tema de marcas gráficas que identifiquem os turnos de fala dos personagens, já no que início da leitura da reescrita de Laura e Lucas, discute com Bruna, ao ler a palavra "disse" (no trecho "*O príncipe não se interessou com nenhuma delas o rei **disse** que buscasse uma jovem sozinho*"), que seria necessário inserir alguma marca, mesmo não sabendo a nomenclatura exata para explicar sua opinião:

144. Eleonora - tem que ter aque... / como é que é o risco ali (?) (*Eleonora dirige-se à*

entrevistadora)

145.Entrevistadora - vocês que tem que conversar / vê se a Bruna lembra // que risco que vocês estão falando (?)

146.Eleonora - daquele negocinho / aquele / sabe (?)

147.Bruna - sim / então...

148.Eleonora - sabe quando você fala / quando você fala e escreve no livro (?) / lembra daquele negocinho (?)

149.Bruna - ah (!) / espera aí

150.Entrevistadora - de quando você...

151.Eleonora - tipo esse aqui / esse aqui / é esse (dirigindo-se à entrevistadora, aponta para o travessão no teclado do computador)

152.Entrevistadora - travessão (?)

153.Eleonora - é // tem que ter...

Transc.COM_2B

Vemos que neste primeiro momento no qual fazem a menção ao travessão não há no fragmento da narrativa a presença de um discurso direto que levaria à necessidade de um travessão (já que "disse" é complementado por "buscasse", em uma clara construção de discurso indireto), porém Bruna e Eleonora pautam-se na preocupação com a diferenciação do discurso direto por meio da palavra "disse" e inserem um comentário ("2.2B) tem que ter travessão"), neste sentido.

No caso que aqui focalizamos mais detidamente, no espaço textual analisado, as alunas sim conseguem selecionar um trecho que efetivamente levaria à necessidade de alguma marca gráfica de diferenciação entre o narrador e o personagem, algo que elas explicitam, ainda que novamente mostrando dificuldade com a nomenclatura:

361.Eleonora - "da cor do sol / a moça pediu um gole de água / de água / por favor (...)" // aqui também falta o... // o... / o risquinho / né / Bruna (?)

362.Bruna - água // ãn (?)

363.Eleonora - "água / por favor (...)" / aqui falta um risquinho porque ela / ela que falou / não foi... / onde a pessoa... / como escreve o nome (?)

364.Bruna - e que risco a gente bota (?) eu não lembro como chama (...)

365.Entrevistadora - travessão (?)

366.Eleonora - é / travessão

Transc.COM_2B

Esta dupla, mais especificamente Eleonora, consegue aportar suas representações de conceitualização sobre o uso de travessão relacionado à fala de uma “pessoa”, oferecendo uma explicação que na análise sobre pontuação por parte de Lara e André não ocorreu, apenas constatou-se a necessidade de ajuste e assim comunicou-se aos autores do texto.

A constatação da necessidade de intervenção no texto de Lucas e Laura não finaliza os obstáculos com os quais Bruna e Eleonora precisam lidar. Logo em seguida há uma conversa entre ambas na qual encontram uma dificuldade a ser superada:

372.Eleonora - Bruna / você tem que falar / aqui // “um gole de água / por favor (...)” / aqui tem que ter um travessão / aqui tem que ter um travessão
373.Bruna - mas aqui não dá para falar / aqui / vem... / é... / precisa de uma travessão
374.Eleonora - como assim (?)
375.Bruna - aqui não dá para falar / precisa de uma travessão
376.Eleonora - por que não dá (?)
377.Bruna - porque não tem mais para falar
378.Eleonora - tem sim
379.Bruna - cadê (?)
380.Eleonora - você ainda não colocou // você lembra que tem que apertar aqui para aparecer (?)
381.Bruna- ah (!)
382.Eleonora - aqui / não antes // depois / depois / depois / sua maluca / primeiro você tem que grifar
383.Bruna - grifa / cadê / cadê / cadê (?) // “o rapaz (...)”
384.Eleonora - “pediu um gole de água (...)” / aqui / gole

Transc.COM_2B

A fala 375 de Bruna "aqui não dá para falar precisa de uma travessão" aparentemente poderia indicar uma recusa na necessidade deste tipo de intervenção, mas rapidamente Eleonora compreende que sua dupla está referindo-se à ausência da caixa de comentário (uma vez que neste momento ainda não grifaram o trecho que dará a abertura à ela) e não ao conteúdo em si do que precisam comentar. A interpretação correta de Eleonora permite resolver a questão e assim levar à escrita em si do comentário. Vale destacar que as alunas grifam toda a fala da moça (um gole

de água por favor) para abrir a caixa de comentário, sendo esta a primeira vez no texto que sublinham uma oração ao invés de uma única palavra.

O fato de que terminem escrevendo um comentário com problemas discursivos marcados por "uma travessão", quando o correto seria "um travessão", pode relacionar-se à pouca familiaridade das alunas com a nomenclatura, que só é trazida para a discussão por meio das dúvidas dirigidas à entrevistadora.

Neste apartado pudemos ver a reflexão por parte dos alunos comentaristas das reescritas sobre o complexo tema da pontuação. Ambas intervenções, ainda que partindo de ocorrências distintas dos textos originais, em um caso pela ausência de pontuação e em outro pela ocorrência questionável no uso destas marcas, mostraram o olhar dos alunos em busca de uma delimitação de fronteiras no texto (FERREIRO et al., 1996). Esta delimitação tanto ocorreu entre narrador e personagem quanto no ajuste em busca de uma organização coerente de enunciados textuais.

Conforme Wallace (2012) evidenciou, nem sempre o uso de pontuação é acompanhado por uma explicação sobre ela, que não surgiu de forma explícita no caso de uma das duplas, porém em ambos os casos as duplas mostraram uma forte concepção da importância da presença de sinais de pontuação para a organização do texto, sabendo justificar seu uso ou não.

O obstáculo de identificação da questão complementou-se com outros a serem superados, como também foi mencionado nos outros apartados, vinculados aos desafios de decidir o ponto do texto original que abriria um comentário, bem como a elaborar de forma compartilhada a organização textual do comentário.

4.3.4) O comentário sobre vocabulário

O último aspecto a ser mencionado como foco de comentários no espaço textual foi trabalhado por apenas uma das duplas e relaciona-se a uma questão de vocabulário, observada no seguinte trecho:

mas ela não recebeu porque ele não tinha água então ela **sumiu**

TEX_1A

A palavra em negrito "sumiu" originou o comentário

(3.1B) poderia ter invés de ter sumiu ter desapareceu

que não gerou nenhuma controvérsia entre as alunas e por isso mesmo talvez não tenha oferecido as condições para que ambas explicitassem oralmente as razões que levaram à necessidade desta troca:

202.Olga - é... / olha / assim / “gole de água mas ele não recebeu porque ela não... / porque ele não tinha / ela desapareceu / ela sumiu”

203.Letícia - “mas ela não recebeu porque ela não tinha água / então ela sumiu” / não seria melhor ela desapareceu (?)

204.Olga - é...

Transc.COM_1B

De fato, além das palavras terem o mesmo significado na língua portuguesa, sendo uma utilizada como sinônimo da outra, ambas se alternam no texto original para definir o sumiço das duas primeiras moças. Talvez a presença das duas opções no texto original, lido em sala por mais de uma vez, seja um fator que coloque dúvidas nos alunos. Isto se reafirma também pela troca de outra dupla que menciona as duas palavras, ainda que sem sustentar uma reflexão a ponto de gerar um comentário:

261.André - “por favor / ela implorou / ele não pode atender ao seu pedido / ela (...)” // como ficou esquisito / “ela se.. / sumiu (...)”

262.lara - tá bom / onde você está (?)

263.André - tipo assim / “ela sumiu” / aí ficou meio esquisito / né (?)

264.lara - não...

265.André - e ela sumiu // e ela desap... // sei lá // “o sol estava (...)” // por que você fez isso (?) // “arren... / o sol estava ardente / não demorou para cortar a segunda laranja / serdio // ser...”

Transc.COM_3B

Olga e Letícia sim sustentam esta visão sobre o uso de "sumiu" e "desapareceu", concordando rapidamente sobre esta necessidade, sem mencionar abertamente as razões para esta sugestão, porém dedicam tempo do processo de escrita primeiro para realizar a ação de grifar a palavra "sumiu", tarefa que Letícia prefere deixar para sua colega, e depois para decidir sobre a escrita em si do

comentário direto. Outro trecho da transcrição mostra um cuidado bastante específico, ressaltado em negrito, com a escolha de palavras para compor os comentários:

220.Olga - é / agora é ela // é / é // “poderia ter (...)”

221.Letícia - “desapareceu”

222.Olga - não / “poderia **ao invés** de sumiu / desapareceu” / poderia...

Transc.COM_1B

Vemos que Olga faz um destaque para a palavra "invés" a ser inserida no comentário, mostrando que para ela não seria suficiente apenas escrever "poderia ter desapareceu". A necessidade de explicitar a substituição, e não apenas a nova palavra, o que poderia gerar uma inclusão, será um ponto que, como vimos, aparece também na discussão das duas alunas quando trocam o grifo "Um gole de água por favor" por "jasmim", pelo receio de que os autores pudessem com isso eliminar todo o discurso direto que grifaram em uma primeira situação.

Neste apartado sobre um comentário a respeito de uma questão de léxico, bastante pontual, uma vez que foi abordada apenas por uma das duplas, voltamos a notar que diversos elementos interagem diante da tarefa de analisar a produção de outros colegas. Os alunos precisam considerar o que conhecem e se apropriaram do texto modelo, qual foi a produção feita a partir dele, e utilizar suas próprias possibilidades escritoras. Ainda que a decisão sobre o que apontar seja rápida, novos obstáculos precisam ser superados por meio da interlocução entre as duplas, na qual aparecem estratégias específicas, como a escolha da palavra "invés", que buscam alcançar a melhor forma de comunicação com os futuros leitores do que estão produzindo, ou seja, os autores da outra classe.

Este apartado encerra a análise de comentários sobre um espaço textual que recebeu muitas intervenções das três duplas acompanhadas na busca pela elaboração de comentários que apoiassem as mudanças necessárias para os textos reescritos. Assim, as sugestões voltaram-se para:

- *Inserção de fragmentos ausentes na narrativa;*
- *Cuidado com a repetição de palavras;*
- *Ajustes na pontuação;*
- *Ajustes no vocabulário do texto.*

Para que pudessem inserir comentários abordando estes tópicos os alunos vivenciaram desafios de alguma maneira mais abstratos, como a definição do que poderiam comentar a partir de suas concepções, bem como a elaboração oral e escrita do texto dos comentários, como desafios mais concretos, de como e quanto grifar dos textos para clicar e abrir a caixa de comentários.

4.4) Espaço textual com baixa frequência de intervenções

Conforme apresentado por Ferreiro e Luquez (2003), na análise de textos revisados em contexto escolar, os espaços textuais configuram-se como uma nova categoria para interpretar as intervenções em uma produção escrita buscando ampliar um olhar aparentemente neutro ou descritivo para as revisões. Sua proposta é que sejam observados espaços textuais com alta frequência de intervenções, recorte aqui já abordado, mas também os espaços com baixa frequência de intervenções, em busca de compreender possíveis fatores que dificultem um olhar analítico por parte dos alunos. Neste sentido selecionamos aqui dois espaços que receberam poucas intervenções e que merecem uma análise mais ampla: o espaço de inserção de modificação do texto original e o fechamento do texto, no qual é feita a narrativa do desenlace da bruxa.

4.4.1) Inserção de modificação no texto original

A apresentação do contexto institucional realizada no capítulo 2 indicou como os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental são apresentados a uma tarefa nova na reescrita presente no projeto “Livro de contos”, ao qual pertence à produção focalizada nesta investigação: a criação de uma modificação orientada ao texto original. Em séries anteriores os alunos tinham realizado reescritas de contos de repetição ditados ao professor (Educação Infantil) e uma reescrita de “Chapeuzinho Vermelho”, versão dos irmãos Grimm, alternando um trecho ditado ao professor e outro registrado pelas duplas.

Considerando a perspectiva de que realizar uma reescrita não é realizar uma simples cópia (BRONCKART, 2009), assumimos a posição de que mesmo sem uma indicação específica de realizar uma alteração os alunos possuem experiências variadas na tomada de posição como escritores de textos, já que reescrever não é recuperar o texto original na íntegra. Porém, mesmo já tendo assumido desafios escritores, o projeto do 2º ano inaugura um espaço maior e mais consciente de

tomada de decisão escritora ao solicitar aos alunos a inclusão de algo novo na narrativa original.

Neste sentido, o conto que pautou as reescritas analisadas pelos alunos da CLASSE B, “As três laranjas mágicas”, deveria receber uma modificação. Ao invés de oferecer à moça, convertida em rainha, apenas o grampo que a transformaria em pomba a bruxa deveria oferecer antes um objeto criado pelos alunos que não alcançaria um encantamento e por isso levaria à necessidade do grampo. Esta proposta de alteração foi retomada oralmente na conversa entre a entrevistadora e os alunos comentaristas antes de iniciarem a leitura do texto dos colegas.

Imaginou-se que no processo de realização de comentários existiria uma preocupação por parte dos alunos em registrar algo a respeito do trecho inserido considerando que, ao ser um novo desafio, nem todas as duplas realizaram a inserção de forma coerente, conforme apresentou-se na descrição dos textos realizada no capítulo 2. Além disso, o fato de que a inserção traria uma construção discursiva diferente daquela apropriada pelos alunos por meio das leituras do texto original, já que tratava-se de um novo fragmento, poderia ser pensado como um foco de atenção para elaborar um comentário.

Outro aspecto muito importante para esperar-se uma atenção dos alunos foi o intenso trabalho realizado em sala de aula sobre este tema, já que as duas professoras discutiram intensamente a inserção de modificações tanto antes da reescrita, quanto no momento de realizarem a primeira retomada do texto, o que poderia levar a um cuidado dos alunos sobre esta questão da adequação da alteração por parte dos colegas.

O acompanhamento das três duplas mostrou um resultado diferente. Nenhuma das três duplas inseriu comentários sobre as modificações feitas pelos colegas da CLASSE A, ainda que nas três leituras sim tenham aparecido falas ou perguntas que colocam em destaque qual era a modificação realizada. A explicitação de Lara e André é a mais notável:

316.lara - casaram // “quando a bruxa soube disso / ela se dis // far // çou / de vendedora / a bruxa // vende... // dora // a bruxa chegou no portão do palácio e gritou / cintos (...)” / cintos (?) / ah / cintos lindos

317.André - foi essa a modificação / né (?)

318.lara - “cintos lindos / cintos / quem quer comprar (?) / a rainha (...)” / rainha (?) // a rainha / ah / “a rainha deixou entrar a vendedora / a rainha (...)” / olha / a rainha deixou en... // ah / não / nada // “a rainha se interessou e resolveu comprar um cinto/ ”e resolveu

comprar um cinto / mas não funcionou porque a rainha não usou e deu para outra pessoa // depois (...)"

Transc.COM_1B

Mesmo com a clareza de André de que estão lendo a modificação, explicitada pela fala 317, e ainda que lendo um texto produzido por Paulo e Tomás no qual há um desenvolvimento excessivamente sucinto da modificação, já que apenas é dito que o cinto “não funcionou”, Lara e André seguem a leitura e não fazem qualquer intervenção.

No caso da leitura de Bruna e Eleonora o destaque sobre o trecho modificado aparece de forma bastante específica: a leitura de Bruna do objeto inserido, “coroas”, com uma mudança na vocalização para “corroas”:

754.Bruna - “foi para o portão / portão do palácio e começou a gritar / corroas lindas / corroas (...)”

755.Eleonora - coroas

756.Bruna - eu sei / eu falo corroas / corroas... (rindo)

757.Eleonora - quem falou corroas (?) / quem falou corroas (?)

758.Bruna - aqui / olha / corroas

759.Eleonora - é coroas / se não tinha que ter dois (letras) r / né (?) (dirigindo-se à entrevistadora)

760.Entrevistadora – é

761.Bruna – não (rindo)

762.Eleonora - coroas

763.Bruna - tá bom / “coroas lindas corroas/coroas”

764.Eleonora - coroas

765.Bruna - “quem quer comprar (?) / a rainha ouviu o grito a/ da falsa vendedora (...)”

766.Eleonora - vendedora

767.Bruna - vendedora / tá bom / “ela gritou... / ela gritou / dentro do palácio / e deu para a rainha / só que o feitiço dura... / durava pouco (...)

768.Eleonora - durava (?)

769.Eleonora - “durava pouco e ela antes de usar ficou apre... / apreciando e o feitiço não (...)”

770.Bruna - e ela antes de usar ficou apreciando (?)

771.Eleonora - é / ficou apreciando / tipo / ficou / ficou olhando para ver se era bonito / se era do jeito que ela queria / entendeu / Bruna (?) // “ficou apreciando e o feitiço não deu

certo / a bruxa tentou mais uma vez / grampos lindo grampos / quem quer comprar (...) /

Transc.COM_2B

Por uma parte o trecho mostra um momento de distração de Bruna, marcado pelos risos que acompanham a leitura da palavra como “corroas”, algo compatível com o fato de no momento estarem lidando com a tarefa leitora já há algum tempo, porém chamando a atenção da distração ser pautada unicamente no trecho que marcava a alteração escrita por Lucas e Laura. As falas 772 e 773 também são um indício de que há um olhar para a modificação, já que discutem o que seria o “apreciando” da rainha ao novo objeto, coroa. Ainda assim elas seguem com a leitura e não fazem um comentário.

Por fim, a dupla Olga e Letícia parece por um momento ter esquecido a tarefa de modificação pois estranha a presença do novo objeto, “sapato”, como vemos no trecho a seguir:

562.Olga - tá / “eles casaram e logo subiram ao trono quando (...)”

563.Letícia - “e logo subiram ao trono / quando a bruxa soube disso / ela foi ao // castelo vendendo sapatos (...)”

564.Olga - “ao trono / quando (...)” / castelo // espera / sapato (?)

565.Letícia - é... / foi sapato (?) (*dirige-se à entrevistadora*)

566.Entrevistadora - essa é a mudança deles

567.Olga - ah (!)

568.Letícia - “vendendo sapatos // lindos sapatos / quem quer comprar (?) / a rainha comprou o sapato quando ela co/ começou a usar / doeu o pé dela / aí ela jogou o sapato no lixo / quando a bruxa soube disso ela ficou furiosa e começou a vender grampos / grampos/ lindos grampos / quem quer comprar (?) / a rainha foi comprar o grampo / a bruxa mostrou um grampo com uma pedra na ponta / a bruxa colocou o grampo na cabeça (...)”

569.Olga - mas tem muita / tem muita bruxa / bruxa / bruxa / bruxa

Transc.COM_1B

O esclarecimento da entrevistadora de que “sapato” era a modificação inserida por Denis e Caio não leva a uma discussão maior por parte das alunas Olga e Letícia sobre como este trecho estava organizado, porém a fala 569 oferece um elemento que precisa ser considerado: surge um incômodo com a repetição da palavra “bruxa” e rapidamente este se torna um foco de análise das alunas para a escrita do comentário “(8.1B) tem muita bruxa”. Assim, vemos que diante da leitura da modificação na qual

surge a identificação de uma repetição de palavras, Olga e Leticia decidem comentar apenas sobre este último ponto.

Neste apartado foi possível notar que a tarefa de inserir uma modificação na reescrita do texto “As três laranjas mágicas” não constituiu-se como um foco de análise por parte dos comentaristas do texto. As duplas, vale apontar, não ignoraram esta característica nova nos textos, porém não tomaram nenhuma decisão que permitisse aprofundar, complementar ou trabalhar mais internamente o novo relato criado. O fato de que a tarefa de inserir uma modificação na reescrita seja uma novidade na organização curricular da série não pode deixar de ser destacado, já que poderia ser um elemento que mostre que ter lidado pela primeira vez com a tarefa não permitiu que os alunos da CLASSE B abordassem este aspecto para realizar intervenções nos textos da CLASSE A.

Outro aspecto que podemos destacar é o fato de que o seguimento da realização de comentários por parte das duplas mostrou que os alunos usam fortemente seus conhecimentos sobre o texto original, utilizado como base para a reescrita, para comentar a reescrita de seus colegas. Com este apoio conseguem retomar o vocabulário específico, estratégias para tornar o texto mais completo, cuidado com a pontuação e repetição de palavras. Quando pensamos que a inserção de uma modificação no conto é a criação de um novo fragmento de relato, sem apoio em um texto original, compreende-se melhor a não ação dos alunos comentaristas: falta-lhes uma referência na qual apoiar-se para que consigam avaliar mais profundamente a inserção de seus colegas.

4.4.2) O desenlace da bruxa no final da narrativa

Los textos no son experiencias, sino transmisiones particulares, representaciones verbales de experiencias. El lector u oyente, al reconstruir, a su vez, esas representaciones, construye otras nuevas: construye re-representaciones. Así, la diversidad de reconstrucciones posibles está determinada, en buena medida, por la clase de texto que se lee (CARRETERO, 2011, p. 114).

O final da narrativa do conto “As três laranjas mágicas” apresenta a estrutura clássica na qual os protagonistas finalizam sua trajetória alcançando um estado de felicidade e harmonia, porém não através do casamento, já realizado durante o percurso vivenciado pelo príncipe, mas pela superação final dos encantamentos da bruxa. Por sua vez, o próximo passo para encerrar o ciclo da narrativa seria a

eliminação da antagonista, fato que é narrado na versão em língua portuguesa da seguinte maneira:

Ao descobrir que tudo aquilo fora obra da bruxa, o monarca mandou que seus homens a prendessem. Mas chegando à cabana da megera, a guarda real só encontrou cinzas e um rolo de fumaça escura que parecia uma forma humana (PHILIP, 1998, p. 43).

O fato do texto não explicitar de forma clara o que teria acontecido com a bruxa, constituindo então um final quase em aberto, apresenta o desafio de interpretação a crianças que estão mais habituadas a finais mais fechados, já que está é uma característica muito marcante em grande parte dos contos tradicionais. Isto situa este espaço textual como um ponto que poderia dificultar a realização de intervenções, já que o controle dos acontecimentos por parte dos próprios leitores depende da relação com um relato bastante peculiar dentro do gênero.

O acompanhamento do percurso vivido pelas duplas mostra que das três duplas apenas uma aborda diretamente o relato da finalização sobre a bruxa, e a outra dupla que faz o comentário neste espaço focaliza em questões de repetição de palavras e não na organização discursiva do trecho de um texto que sim poderia ter um relato mais detalhado. Observemos mais detidamente estas ocorrências para ampliar a análise sobre a questão.

O caso da dupla Olga e Letícia é interessante pois o texto original dos colegas Denis e Caio rompe de forma muito clara com uma reescrita organizada totalmente pautada na organização linguística do texto original ao registrar o final da história da seguinte maneira:

ela se transformou na princesa então eles se casaram e viveram felizes para sempre e fim

TEXT_1A

Vemos que os alunos descartam o relato sobre a bruxa e tomam para si a utilização de um clássico fechamento de contos de fadas marcado pela estrutura “viveram felizes para sempre”, uma alteração que as alunas Olga e Letícia não abordam diretamente, mas sim discutem a falta de explicação sobre a bruxa:

862.Olga – “e viveram felizes para sempre e fim”

863.Letícia - mas só que isso / como é que fica a bruxa (?)

864.Olga - não / não tem esse e // não

865.Letícia - a bruxa ela continua fazendo maldades (?) / o que ela faz (?) / ela morre (?)

866.Olga - é / mas não precisava ser igual / era só um ponto que... / ou precisava ser igual (?)

867.Letícia - no fim

868.Olga - não / mas no...

869.Letícia - escreve que / que / que / o quê que aconteceu com a bruxa (?) / e aí depois a pergunta / acho que é pergunta

Transc.COM_1B

Por uma parte Olga questiona, sem receber uma resposta de sua colega, se a reescrita “precisava ser igual?” (fala 866), de alguma forma posicionando-se ao lado dos autores Denis e Caio em sua escolha pela mudança realizada neste trecho. Esta reflexão aponta o processo que ela vivencia ao lidar com uma reescrita na qual possuem um texto apropriado no qual basear-se: o quanto é preciso ser fiel a esta base, ainda mais quando surgem propostas inclusive de inserção de alterações? Recordemos que na análise das modificações dos alunos da CLASSE A, não comentadas, discutimos como a falta de apoio em um texto modelo poderia originar esta falta de intervenção. Isto mostra que no caso a discussão aqui relatada relaciona-se mais à dificuldade de compreensão de um final aberto.

O trecho da conversa entre as duas alunas também indica que nenhuma recupera oralmente, como fizeram de forma reiterada ao longo de todo processo de análise do texto de Denis e Caio, as estruturas discursivas do conto “As três laranjas mágicas” que tinham apropriadas. Não há menção direta à cabana, ou à fumaça em forma humana, sendo que Letícia questiona, em sua fala 865, “a bruxa continua fazendo maldades? O que ela faz? Ela morre?”, aspectos que o conto original não responde. A inserção que fazem, grifando a palavra “fim”, é do comentário

(14.1B) o que que aconteceu com a bruxa?

Nota-se que a intervenção que as alunas realizam propõe uma dúvida que no caso parece ser inclusive uma dúvida delas próprias a respeito da narrativa. Esta intervenção de alguma maneira coloca nos autores Denis e Caio a responsabilidade por darem um fechamento a algo que nem mesmo o texto original em língua portuguesa apresenta.²³

²³ Vale ressaltar que a versão original escrita por Neil Philip possui uma estrutura mais fechada que a versão traduzida: “The king ordered his men to bring the witch to the palace, but there was no need. That

As outras duplas da CLASSE A não tomam o mesmo caminho de seus colegas e sim recuperam algo do desenlace sobre a bruxa, inserindo, certamente, sua particular forma de recuperar a narrativa. Lucas e Laura retiram a ação de partir em busca da bruxa da guarda real e colocam como algo realizado pelo próprio rei:

quando (o rei) descobriu que tudo aquilo fora obra da bruxa correu para cabana da megera chegando lá só encontrou fumaça de forma humana

TEXT_2A

Este trecho gera uma pequena conversa entre as comentaristas Bruna e Eleonora, mas não a ponto de levá-las a inserir uma alteração. Vejamos, no entanto, que a conversa mantida não relaciona-se especificamente à falta de menção à guarda real ou uma finalização mais clara sobre a bruxa:

854.Eleonora - e no lugar da pomba / veio a bela rainha / quando ele descobriu que tudo aquilo fora obra (...)" / fora... / **era obra da bruxa** / deve ser assim / né (?) / "da bruxa / correu para a cabana da mi... / megera / chegando lá / só encontrou fumaça de forma humana

855.Bruna - está certo / está certo

Transc.COM_2B

Eleonora incomoda-se com a estrutura usada por Lucas e Laura, reprodução do texto original, "fora obra da bruxa", e relê o trecho como entende que deveria ser organizado discursivamente o texto, "era obra da bruxa", inclusive questionando sua colega sobre esta ser a estrutura correta, algo que é confirmado por Bruna, mas ainda assim não leva à inserção de comentários. Não pode ser deixado de lado o fato de que o uso do verbo "ser", apresentado pelo uso de "fora", é pouco frequente no uso coloquial de falantes da língua portuguesa, diferentemente da conjugação marcada por "era", o que reforça novamente a ocorrência, como aconteceu com a discussão sobre "sacou" a faca, de um apoio importante das crianças nas estruturas linguísticas e discursivas mais habituais de sua língua para a reconstrução do texto e para a inferência daquilo que deveria ser escrito por seus colegas.

day her hut caught fire and she was burned to death. The last anyone saw of her was a plume of smoke, blowing over the treetops." (PHILIP, 1998), que poderia ser traduzida para "O rei ordenou seus homens que trouxessem a bruxa ao palácio, mas não foi necessário. Naquele dia a cabana pegou fogo e ela queimou-se até a morte. O último que todos viram dela foi uma névoa de fumaça, voando por cima das árvores".

Não é possível saber se esta mesma relação distante com o uso da expressão “fora obra” foi o que determinou a exclusão por completo deste fragmento no texto de Paulo e Tomás, mas o fato é que eles decidem omitir qualquer menção a ele e apenas colocam:

o monarca mandou os homens capturar a bruxa, mas eles acharam só acharam fumaça.

TEXT_3A

Ainda que a reescrita não tenha registrado nada sobre a cabana da bruxa, local onde foi encontrada a fumaça, nem mesmo sobre a fumaça ter forma humana, que é aquilo que mais poderia aproximar os leitores de uma interpretação de que existiria alguma relação com um desenlace fatal para a bruxa, Lara e André decidem apenas comentar a repetição da palavra “acharam”:

348.André - “mandou os homens capturar a bruxa / mas eles acharam só a ca... / acharam fumaça” // está repetido...

349.Lara - tem duas palavras repetidas

350.André - acharam só acharam

351.Lara - aham

352.André - tem dois comentários repetidos

353.Lara - não / calma / “mas eles acharam só acharam (...)” / ah / tá / hum / eu não sei o que escrever // comentar // vamos lá o que a gente faz (?) / fala (Lara grifa o trecho “acharam só acharam”)

354.André - tem duas palavras repetidas

355.Lara - calma/ calma / calma // tem duas / tem // ai // duas / palavras / né (?) // pa... // ah (!)

356.André - la...

357.Lara - la...

358.André - vras

359.Lara - vras // palavras juntas / né (?)

360.André - repetidas

361.Lara - repetidas

362.André - porque eles vão pensar que tem que separar um pala... / uma palavra

363.Lara - repetidas / cadê (a letra) r (?)

364.Entrevistadora - se escrever juntas eles vão achar que tem que separar (?)

365.André - aham / mas não / só tem que apagar uma

366.Lara - aqui // repetidas / repetidas / tudo bem // comentar (?) / pronto

Trans.COM_3B

Ainda que os alunos não conversem sobre a questão do desenlace da bruxa, a troca que realizam indica que a dupla continua mostrando, como já constatou-se na análise de comentários anteriores, uma preocupação constante com a compreensão dos colegas que receberiam o texto e a ação que realizariam a partir da leitura de seus comentários. No caso, diante da menção de Iara ao uso da expressão “palavras juntas”, André reforça que precisariam usar “palavras repetidas” dizendo que “eles vão pensar que tem que separar” (fala 362). A pergunta da entrevistadora mostra que André quer que os colegas entendam que é preciso apagar uma palavra e não simplesmente separar a palavra. André não oferece mais pistas para esclarecer esta especificidade que observa entre “juntas” e “separar”, podendo ter relacionado com a separabilidade entre palavras ou mesmo com a separação em termos de posicionamento espacial no texto.

Neste apartado foi possível analisar como a reescrita apoiada em um texto modelo que apresenta um final em aberto deixa algumas lacunas discursivas que nem sempre os alunos comentaristas decidem selecionar para uma intervenção. Não pode-se deixar de comentar que o trecho aqui tratado, ao estar no final, é analisado por alunos que já estão há bastante tempo lidando com a tarefa de comentar a produção de seus colegas, e que certo cansaço pode interferir diretamente na realização de ações mais aprofundadas. Ainda assim, o seguimento do percurso de leitura das três duplas neste espaço textual mostra ações significativas para a investigação, como a inserção do comentário buscando uma solução mais definida para o final da bruxa, a releitura do texto mudando a estrutura discursiva lida para uma mais próxima do uso habitual, e a discussão sobre as interpretações a serem realizadas posteriormente pelos autores do texto por meio dos comentários realizados.

Ao longo do capítulo utilizou-se a categorização de espaços textuais, apresentada por Ferreiro e Luquez (2003) para realizar um aprofundamento no processo de realização de comentários por parte dos alunos do 2º ano. Tanto os espaços textuais com alta frequência de intervenção como aqueles com baixa frequência mostraram que esta tarefa proporcionou que as crianças lidassem com aspectos importantes para qualquer usuário ativo das práticas de linguagem, dentre os quais destacamos:

- *Leitura cuidadosa do texto analisado, buscando compreender o sentido construído – ou não – pelos autores do texto;*

- *Discussão oral sobre o que deveriam selecionar para realizar uma intervenção no texto, tanto do ponto de vista do trecho no qual originar o comentário quanto da pertinência de realizar uma intervenção ou não;*
- *Manejo da ferramenta tecnológica utilizada para realizar a produção escrita;*
- *Elaboração escrita do comentário selecionando palavras e expressões adequadas de forma a conseguir uma comunicação eficiente daquilo que desejavam compartilhar;*
- *Atuação como escribas e ditantes enfrentando diferentes desafios leitores e escritores;*
- *Releituras constantes do escrito no comentário, elaborando possíveis ajustes;*
- *Argumentação oral constante para fundamentar suas opiniões.*

Este processo evidencia a potencialidade de planejar situações desafiadoras aos alunos em processo de formação, reforçando o apontado Galaburri (2004, p .7) de que

Es participando de la cultura escrita como los alumnos tienen la oportunidad de reconstruir su conocimiento y, por lo tanto, tomar su pensamiento como objeto de reflexión. De esta manera las ideas se transforman en hipótesis, inferencias, suposiciones, relaciones causales, etc. que pueden transformarse en conocimiento y transformar el conocimiento de quien las enuncia.

Este planejamento das situações não é simples de ser elaborado; como vimos neste capítulo, a hipótese de que a inserção de uma modificação no texto original poderia ser um ponto que gerasse a inserção de comentários por parte dos colegas não foi confirmada. Isto significa que é necessário sempre recolocar o tema de quais as situações mais apropriadas considerando os propósitos didáticos que busca-se alcançar e trabalhar com os alunos. Vejamos como a análise da recepção dos comentários contribuirá a seguir pensando nesta questão.

Assim, no capítulo seguinte analisaremos o impacto deste amplo processo vivenciado pelas duplas da CLASSE B na apreciação e revisão dos textos por parte dos alunos da CLASSE A, buscando acompanhar como os espaços textuais aqui focalizados foram trabalhados por parte dos autores do texto por meio dos comentários que receberam de seus colegas.

CAPÍTULO 5

A RECEPÇÃO DOS COMENTÁRIOS PELOS AUTORES DO TEXTO

Consideramos que en el proceso de escritura de textos y más precisamente en el subproceso de revisión, se abre un espacio didáctico para la reflexión sobre los recursos y estrategias lingüísticas que resultan adecuadas a los usos sociales de la escritura y las restricciones que caracterizan los géneros. Las modificaciones realizadas en los textos y las explicitaciones generadas en esa reflexión constituyen aproximaciones a los conocimientos que todo escritor debe tener en cuenta en la situación comunicativa implicada (GALABURRI, 2004, p. 5).

Os alunos que enfrentam o desafio da revisão em sala de aula podem fazê-lo a partir de diversas perspectivas possíveis e nas quais suas aproximações aos conhecimentos escritores podem ou não ampliar-se. O fato de que tenham como apoio para revisar seu texto a leitura do comentário de seus colegas constitui-se como uma destas perspectivas, na qual a focalização sobre pontos do texto a serem analisados é gerada por meio de contribuições escritas vindas de outros, que não os autores do texto.

Trata-se de uma situação na qual os alunos sabem, conscientemente ou não, que seus colegas estão em pontos similares de sua formação: são alunos da mesma série, 2º ano, e da mesma escola. Isto coloca um elemento de horizontalidade aos comentários que não se alcança quando eles são realizados por alguém ao qual se aferem maiores conhecimentos, como, por exemplo, o professor, uma condição importante para a dinâmica interativa, destacada por Castedo (2003), na qual se necessita que:

[...] se susciten oposiciones de respuestas y que estas oposiciones no se resuelvan bajo modalidades relacionales. Es decir, aceptando la respuesta de alguien porque "es el que sabe". Las diferencias necesitan ser tratadas bajo una modalidad sociocognitiva para resultar benéficas, es decir, los niños tienen que aceptar la confrontación de sus respuestas bajo una estructura horizontal, con reciprocidad de los status sociales (CASTEDO, 2003, p. 189).

Isto não significa, porém, que necessariamente a troca entre pares trará benefícios cognitivos, mas sim gera maiores condições de que isso ocorra, o que torna importante a análise que aqui se apresenta, sobre o impacto dos comentários recebidos para que os alunos revisem seus textos observando tanto as alterações em si quanto as discussões que as duplas realizam.

O fato de que as duplas já tivessem de realizar as possíveis alterações diretamente utilizando o processador de textos também é um ponto que merece destaque, já que, ainda que a instituição tenha uma prática reiterada de produção textual utilizando o computador, até aquele momento os alunos seguiam a orientação que em geral era oferecida institucionalmente, que a revisão aconteça no texto impresso, com marcas feitas de forma manuscrita. No caso dos alunos da CLASSE A, a partir dos comentários lidos de seus colegas, poderiam, caso quisessem, revisar seus textos diretamente utilizando o processador de textos, digitando as alterações.

De maneira geral todas as duplas demonstraram conseguir fazer revisões diretamente usando a escrita digital, já que, conforme apresentado no capítulo anterior, os comentários geraram muitos pontos de revisão por parte dos alunos, registrados de forma geral na tabela que novamente recuperamos aqui:

Comentaristas	Quantidade de comentários	Autores	Quantidade de alterações realizadas no texto
Olga e Letícia (COM_1B)	14	Denis e Caio (AUT_1A)	10
Bruna e Eleonora (COM_2B)	11	Lucas e Laura (AUT_2A)	9
Iara e André (COM_3B)	7	Paulo e Tomás (AUT_3A)	10

Claro está que é preciso aprofundar o olhar para quais foram estas revisões. O acompanhamento do percurso dos alunos ao receberem o comentário mostra situações nas quais diversos aspectos entram em jogo para além da revisão concreta que realizam na produção, o que necessariamente leva à necessidade de que sejam considerados outros elementos além da escrita das modificações, para a análise completa do processo experimentado pelas duplas.

A leitura terá, neste sentido, um papel muito importante já que será realizada considerando diversos textos: o texto do comentário, o texto reescrito e o texto em processo de revisão. O fato de que façam estas muitas leituras também será um

elemento de interferência pois para algumas duplas a leitura em voz alta do colega não será suficiente, será preciso também atuar como leitor por si mesmo.

Partindo desta consideração sobre o processo leitor já apresentamos um dado geral: todas as duplas acompanhadas optam por realizar primeiro a leitura dos comentários, para a partir deles selecionar os trechos de suas reescritas a serem relidos, ou seja, não fazem uma releitura completa de suas produções iniciais para então procederem à leitura das intervenções. Uma das duplas, Paulo e Tomás (AUT_3A), inclusive, faz uma leitura de todos os comentários a partir de determinado trecho do texto e apenas depois retoma cada comentário separadamente para pensar em suas alterações.

É assim como, entre as diversas leituras e as possíveis revisões realizadas, que os alunos precisam encontrar recursos para superar os obstáculos colocados pela situação didática. Superar estas barreiras não significa uma ação de cumprir determinadas regras, mas sim de chegar às suas decisões através de suas próprias condições e conhecimento. Este primeiro olhar reforça o apontamento de Galaburri (2004) sobre a complexidade deste tipo de proposta.

Sabemos que escribir en una situación escolar no significa esperar que los alumnos realicen una mera transcripción del lenguaje oral o pongan en texto lo que han pensado. Se trata de que produzcan un texto en el marco de una situación comunicativa para la cual han de tomar decisiones diversas. Tomar decisiones es sopesar entre distintas alternativas para seleccionar aquella que sea considerada más adecuada para esa situación comunicativa (GALABURRI, 2004, p. 129).

Para conhecermos mais detalhadamente o percurso e a dinâmica das duplas ao terem de tomar estas decisões, utilizaremos os espaços textuais destacados no capítulo anterior, que serão agora focalizados para acompanhar as revisões dos autores do texto a partir destas intervenções.

5.1) Espaço textual com alta frequência de intervenções: comentários sobre a inserção de trechos na reescrita

O espaço textual com alta frequência de intervenções, voltado aos pedidos de água de três moças, registrado no capítulo anterior, teve como resultado a produção de comentários de distintas características. Pôde-se identificar uma maior presença de comentários diretos, porém também apareceram textos categorizados como indiretos.

O acompanhamento da recepção destes comentários por parte das três duplas da CLASSE A mostra que, além da interpretação da mensagem mais ou menos direta

enviada por seus colegas, o processo de cada dupla ao lidar com as diferentes leituras e escritas mostrou percursos distintos entre os três agrupamentos. Uma das duplas, Denis e Caio, consegue ler de forma autônoma e dinâmica tanto os comentários quanto o texto em processo, enquanto que as outras duas duplas mostraram maior dificuldade em lidar com duas leituras de forma simultânea, o que acabou sendo um elemento de peso no processo de revisão.

Vejamos como Denis e Caio trabalham com os comentários voltados às inserções de fragmentos. O primeiro deles ocorre na leitura do seguinte trecho:

Logo depois ele sentiu sede e cortou a segunda laranja e dela saiu uma moça com os olhos verdes da cor da mata e um cabelo vermelho da cor do sangue **e como ele não tinha água ela sumiu**

TEX_1A

O trecho recebe, a partir da frase grifada, o comentário indireto “(4.1B) *o leitor não ia entender que ela estava pedindo água*”. A troca entre os alunos mostra que a partir dele surge a presença de várias leituras que acontecem de forma simultânea:

206.Caio - “o leitor não ia enten... / o leitor não ia entender que ela estava pedin... / pedindo água” (*leitura do comentário das colegas*)

207.Denis - não... / tudo o que... / tudo o que pediram para a gente escrever está ruim (!)

208.Caio - “uma moça com olhos verdes da cor da mata e um cabelo vermelho da cor de sangue e como ela... “ / eita (!) aqui a gente escreveu no papel

210.Denis - ah (!) / Caio (!)

211.Caio - ah... / “uma moça de olhos verdes...”

212.Denis - viu (?) / vai ter que mudar

213.Caio - “igual da cor da mata com cabelo da cor de sangue” // um gole de água / por favor /um gole d’água

214.Denis - “um e // com... / com...” tin... / tinha...

215.Caio - go // le

216.Denis – o que você está escrevendo / Caio (?)

217.Caio - “dá um gole da água”

218.Denis - “dá um gole...”

219.Caio - cadê (?) / cadê (?) / cadê (?) // cadê (?) // aqui / olha / aqui

220.Denis - “um gole da água e como não recebeu... “ / coloca isso aqui / pronto

221.Caio - “um gole da água / por favor”

Trans.AUT_1A

Assim que finalizam esta conversa, eles realizam o seguinte ajuste, marcado em negrito no texto:

Logo depois ele sentiu sede e cortou a segunda laranja e dela saiu uma moça com os olhos verdes da cor da mata e um cabelo vermelho da cor do sangue **um gole da água por favor** e como ele não tinha água ela sumiu

TEX_1A

Vemos que o processo de análise de Caio e Denis sobre esta intervenção é resolvido de forma rápida ao decidirem inserir o pedido de água, que era a informação focalizada por Olga e Letícia no comentário. No intercâmbio oral, ainda que rápido, manifestam-se alguns fatores, como o aparente incômodo de Denis com as intervenções, marcado pela fala “(207) *tudo que pediram para a gente escrever está ruim*”, que não se prolonga pela rápida interferência de Caio, que já toma a iniciativa de começar a inserir algo que eles dizem já ter feito em algum papel. É interessante que ao final Denis chega a mencionar uma estrutura discursiva mais completa, bastante apoiada naquela presente no texto original, “um gole da água e como não recebeu”, porém, a inserção final termina não contemplando o fragmento “não recebeu”.

A leitura dos alunos já se direciona para o próximo comentário de Olga e Letícia, realizado no seguinte trecho:

saiu uma moça de cabelo preto e com rosto de **jasmim**:

- Um gole de água por favor

TEXT.1A

A partir da palavra “jasmim” é introduzido o comentário “(5.1B) *depois de jasmim poderia ter e ela pediu*”, que, ainda que escrito de forma direta e com o cuidado de mencionar especificamente a posição da inserção (depois de “jasmim”, algo bastante discutido por Olga e Letícia), precisa de alguma interlocução entre Denis e Caio para que entendam qual foi a intervenção:

245.Denis - “depois de jasmim / poderia tem... / ter el... / ela po... / di.. / pediu / pediu”

246.Caio - espera aí / o que que tem depois (?)

247.Denis - meu Deus (!) / vamos olhar que eu não estou entendendo nada

248.Caio - aí elas estão pedindo para colocar depois de jas... / que poderia ter e ela pediu / pediu porque depois ela fala / “um gole de água”

249.Denis - ela pediu (?)

250.Caio - é... / aí...

251.Denis - ela pediu (?)

252.Caio - é / aí é a terceira laranja

253.Denis - “de... / depois de jasmim poderia ter e... / e ela... / e ela po... / po... / pediu” / então ela pediu / pediu / pediu

254.Caio - só não ficaria “jasmim / um gole de água / por favor /” / se colocar e ela pediu

Trans.AUT_1A

O trecho aponta que a fala 248 de Caio, marcada em negrito, pontua uma afirmação de compreensão por parte do aluno, da pertinência do comentário feito pelas colegas, e recupera em parte o diálogo mantido por Letícia e Olga para definir este comentário, com esta mesma relação entre o pedido em si (“gole de água”) e a menção a que será feito um pedido (“ela pediu”):

369.Olga - espera / para / rapidinho / aqui / espera aí // “e ela pediu...” / podia ser / “ e ela pediu um gole de água / por favor” / porque também / eu... / assim... // “e com rosto de jasmim // um gole de água / por favor”

370.Letícia - ela pediu

371.Olga - é

Transc.COM_1B

O fato de que Letícia e Olga não considerem o travessão como recurso que explicita a fala, e por isso comentem que é preciso inserir a menção específica “ela pediu”, também acaba sendo uma interpretação incorporada pelos autores do texto. Ainda que Denis e Caio não eliminem o travessão, nem mesmo o mencionem, vemos que o fato de aceitarem tão prontamente a colocação das colegas indica que, mesmo que tendo usado o sinal de pontuação indicador de um discurso direto, concordam com a necessidade de reiterar que será introduzida uma fala. Este comentário de Olga e Letícia, no caso, leva a uma revisão em parte desnecessária por parte dos autores do texto.

Outro ponto a considerarmos é o fato de que Denis apenas concorda com a inserção sugerida pelas colegas depois que ele mesmo realiza a leitura do trecho do

texto (fala 264), e que se complementa com a fala 265 de Caio na qual ele lê novamente o texto, destacando que apenas com a inserção poderiam chegar à modificação indicada ("só não ficaria "jasmim / um gole de água / por favor /" / se colocar e ela pediu). Os alunos então chegam ao consenso desta revisão final:

saiu uma moça de cabelo preto e com rosto de jasmim e ela pediu:

- Um gole de água por favor

TEXT_1A

O processo com as demais duplas não mostra uma leitura com a mesma condição de articulação entre os vários processos, e as várias leituras, mas ainda assim encontram elementos de apoio para enfrentar o desafio de suas revisões textuais. No caso da dupla Paulo e Tomás interfere, além do desafio leitor, a dispersão que ambos apresentam durante toda a situação didática, e que já havia sido antecipada pela professora de ambos quando foi comunicada a seleção dos dois. Vejamos como todos estes percursos se estabelecem.

Paulo e Tomás começam trabalhando com o seguinte trecho no qual é inserido um foco de intervenção:

sentiu fome ele cortou a terceira laranja saiu uma mulher de cabelos negros como o corvo e o rosto branco como jasmim ele se **apaixonou** por ela e eles se casaram

TEXT_3A

Na palavra grifada lara e André inserem o comentário "(6.3B) *faltou colocar uma parte*" na qual identificou-se uma intencionalidade em deixar que os autores descobrissem qual seria esta parte que deveria ser inserida. Vale destacar que esta "parte" envolve diferentes ações: o pedido de água da moça, o oferecimento de água e a quebra do encantamento, todos estes pontos relatados no conto original antes do "ele se apaixonou", que, de fato, nem mesmo é parte do conto original. A leitura deste comentário genérico inicia um processo no qual os alunos vão buscando diferentes pontos do texto para serem lidos, e a modificação que realizam em um primeiro momento se distancia daquela pensada por seus colegas:

- 308.Tomás - “ele cortou a terceira laranja... / e uma com...” “Faltou colocar uma parte”
- 309.Paulo - “saiu uma mulh... / uma mulher...”
- 310.Tomás - corvo... / jasmim
- 311.Paulo - calma aí
- 312.Tomás - jasmim / jasmim / jasmim
- 313.Paulo - apaga aqui no mulher (*Paulo começa a apagar o “u” de “mulher” e troca por “o”*)
- 314.Tomás - jasmim / jasmim
- 315.Paulo - mulher

Transc.AUT_3A

Diante de indicações pouco específicas sobre o que revisar, além da falta de uma “parte”, Tomás relê várias vezes o trecho e Paulo, por sua vez, começa a realizar modificações para além dos focos discursivos: modifica a escrita de “mulher” para “molher”, escrita equivocada, mesmo tendo recebido inicialmente a informação de que a escrita das palavras estava feita de forma correta. Paulo mostra que diante do impasse ao lidar com o comentário parte para uma ação de modificação notacional, e Tomás repete várias vezes a palavra “jasmim”, não sendo possível indicar se esta seria uma estratégia para pensar na modificação.

A continuidade do processo afasta Paulo da situação, por meio de distrações constantes, e Tomás segue em seu exercício de pensar no trecho. Em determinado momento ele chega a dizer: “(322) daí ele pega a aguinha com mãos de concha e dá para ela” mostrando aproximação a algo necessário para completar o texto, mesmo que usando uma estrutura discursiva, “aguinha com mãos” bastante diferente do texto modelo (“lhe deu de beber”). Finalmente parece decidir inserir algo e começa sua escrita, em silêncio, enquanto o colega segue distraído, mesmo com as intervenções da entrevistadora; o retorno de Paulo à reflexão acontece quando Tomás começa a falar em voz alta sua ideia:

- 334.Tomás – Deu (...)
- 335.Paulo - deu ele... / **deu ele se apaixonou** (?) / que bizarro // deu...
- 336.Entrevistadora - ele ainda não terminou de escrever / você sabe que parte ele está escrevendo (?)
- 337.Paulo - não // na minha pizza / colocou a pizza (?) // au / au / au / au
- 338.Tomás - au / au
- 339.Paulo - isso dói

340.Entrevistadora - você está vendo o que ele está escrevendo / Paulo (?)

341.Paulo - “deu um copo da á... / da...”

342.Tomás - da água...

Transc.AUT_3A

A entrada de Paulo marcada em negrito, indica um momento no qual ele começa a ler o que está escrito no texto ainda em processo de alteração, com sua consequente dificuldade de compreensão, já que Tomás tinha apenas inserido a palavra “deu”. Ainda assim ele segue com a revisão pensada a partir do comentário e faz a seguinte inserção:

rosto branco como jasmim **deu um copo da água** ele se apaixonou por ela e eles se casaram

TEXT_3A

Paulo e Tomás conseguem sustentar o processo de leitura do texto que estão revisando e com isso aprofundam ainda mais a revisão realizada:

369.Tomás - “cor... / corvo e rosto bran...” Paulo (!)

370.Paulo - calma / que o meu braço ficou preso

371.Tomás - branco como jasmim / **deu um gole da água e... / e...**

372.Paulo - e jasmim // pra ela / virou uma princesa / se casou e fim

373.Tomás - ah (!) / acho que tinha que colocar esse (*refere-se a “deu um copo da água”*) um pouco mais atrás

Transc.AUT_3A

Tomás parece resgatar a expressão “gole da água” (fala 371), mais próxima da linguagem escrita do conto original do que aquela usada por eles (“copo da água”), porém acaba deixando este aspecto de lado ao querer resolver outra preocupação: a localização da revisão no trecho tratado. Assim, com o apoio da entrevistadora para o manejo da seleção e movimentação do trecho “deu um copo da água”, Tomás consegue deslocá-lo para outro ponto que entende que se ajusta melhor, terminando a revisão da seguinte maneira:

ele se apaixonou por ela e **deu um copo da água** eles se casaram

Vemos que os alunos passam por um complexo processo para que consigam

fazer a revisão a partir do comentário indireto “(6.3B) *faltou colocar uma parte*” enviado por Lara e André. Há um resgate de um ponto importante, que é a menção à água, mas não se menciona nem o pedido anterior de água, nem a quebra do encantamento.

Na comparação entre as duplas é interessante destacar que a modificação de “gole” para “copo” de água também acontece por parte da dupla Lucas e Laura diante de um comentário também solicitando uma inserção de menção ao pedido de água. No caso desta dupla o processo de leitura e releituras também marcará o seu percurso até conseguirem fazer as modificações desejadas, ainda que sem o fator de distração tão fortemente presente nos colegas Paulo e Tomás.

Laura e Lucas observam o seguinte trecho de sua produção:

saiu uma moça de olhos da cor verdes e cabelos da cor vermelho **ele não pôde** e a moça desapareceu

TEXT_2.A

Neste ponto do texto é inserido, a partir do fragmento em negrito, o comentário direto “(7.2B) *está faltando a parte que a moça pede a água*”, algo que os autores parecem concordar rapidamente:

167.Lucas - eu estou contando / tem mais de um (*refere-se à quantidade de comentários*) / é (?) / você quer muito (?) // “*está faltando a parte que a moça pe...*”
168.Laura - “pede água”
169.Lucas - é / é verdade / olha
170.Laura - aonde (?) / “o ra...” verdade
171.Lucas - então / vai / vai / vai // água / olha / elas fizeram do lado errado / esse é o lado errado (*apontando para a escrita de “faltando”, que está registrada no comentário como “fal tando”*)
172.Laura - a água / a...
173.Lucas - onde ela está falando a... / onde ela está falando “gole...” (?)

Transc.AUT_2A

O processo de escrita leva os alunos a produzirem algumas versões para a revisão:

Ações	Inserção	Como fica o trecho
1ª ação	água	“cor vermelho água ele não pôde”
2ª ação	um copo de água	“cor vermelho um copo de água ele não pôde”
3ª ação	a moça pediu um copo de água	“cor vermelho a moça pediu um copo de água ele não pôde”

O acompanhamento deste percurso mostra que Laura e Lucas realizam as inserções do final da frase para o começo, ou seja, ao invés de começarem pela escrita de “a moça”, seguindo com a ação, começam por “água” e inserem o que é anterior a isso, algo que alcançam por meio das releituras. A transcrição para a realização da 3ª ação mostra como o processo de inserir algumas poucas palavras envolve uma troca intensa:

221.Laura - vermelha
 222.Lucas - “co... / um...”
 223.Laura - “vermelho / um copo de água / ele não pôde...”
 224.Lucas - olha / acho que pôs no errado
 225.Laura - onde (?)
 226.Lucas - “vermelho / copo... / um copo de água” (?) / hum
 227.Entrevistadora - “saiu uma moça de olhos da cor verdes e cabelos da cor vermelho / um copo de água (...)”
 228.Laura - não sei
 229.Lucas - isso eu não sei / me desculpa
 230.Entrevistadora - o que está errado / Lucas (?)
 231.Lucas - eu estou sentindo alguma coisa / mas onde põe o espaço (?)
 232.Entrevistadora - aqui / olha (*aponta para a barra de espaço do teclado*)
 233.Laura - “um copo de água / por favor” / está escrito // “a moça pediu...”
 234.Lucas - tem que ter o espaço (*aperta a barra de espaço após a palavra “vermelho” e escreve “a moça pediu”*)
 235.Laura - “um copo de água”
 236.Lucas - pronto

Transc.AUT_2A

Esta mesma dupla precisa seguir lidando com a leitura e análise tanto dos comentários quanto de seu próprio texto e as alterações nele realizadas, ao mesmo

tempo em que juntos precisam estar de acordo sobre terem alcançado a melhor alteração. A revisão final termina da seguinte maneira:

saiu uma moça de olhos da cor verdes e cabelos da cor vermelho **a moça pediu um copo de água** ele não pôde e a moça desapareceu

TEXT_2.A

Logo na linha seguinte da reescrita, Laura e Lucas encontram um novo comentário que precisam analisar. O trecho no qual analisam a intervenção é o seguinte:

O rapaz partiu e encontrou uma fonte ele se **encheu mas se encheu** ele ficou com fome

TEXT_2.A

A frase grifada recebeu o comentário indireto “(8.2A) *o que é esse encheu mas se encheu*”, que, apesar de colocar destaque na repetição de palavras, como acompanhou-se no capítulo anterior, foi produzido pelas alunas Bruna e Eleonora no processo de recuperar as ações que deveriam estar descritas no trecho (o príncipe saciar a sede, encontrar a moça e conseguir oferecer água a ela) e na busca por compreender as intencionalidades dos autores da reescrita.

A transcrição da leitura dos alunos mostra que o foco não se afasta da questão da repetição de palavras, ou seja, acaba distanciando-se da motivação dos comentaristas por conta da interpretação realizada por Lucas e Laura:

276.Lucas - “o que é esse... / esse en... / en... / encheu a mas se encheu” ahn (?)
277.Laura - posso ler (?) / “o que é esse encheu mas se encheu” ahn(?) (*dirige-se à entrevistadora*)
278.Entrevistadora - “O que é esse encheu mas se encheu (?)”
279.Laura - ah (!) / ele se encheu de á...
280.Lucas - não / não (*começa a apagar a segunda escrita de “encheu”*)
281.Laura - ele se encheu de água
282.Lucas - pode apagar
283.Laura - ele estava com muita... / com muita sede
284.Lucas - ah (!)
285.Laura - então / está certo
286.Lucas - ah (!)

Transc.AUT_2A

A falta do sinal de interrogação na escrita do comentário feito por Bruna e Eleonora parece dificultar a leitura de Lucas e Laura; eles não realizam a interpretação entendendo como uma pergunta, mas como uma afirmação, o sinal de interrogação utilizado na transcrição refere-se à entonação que dão à leitura da frase que não parece lhes fazer sentido.

A leitura da entrevistadora, colocando entonação de pergunta justamente por ter acompanhado a elaboração de Bruna e Eleonora e saber a intencionalidade de ambas neste sentido, permite que Lucas e Laura cheguem a uma compreensão, na qual Laura chega a mencionar a relação com a água (fala 281, “ele se encheu de água”), porém terminando com uma inserção apenas voltada para apagar a repetição. Eles rapidamente apagam o segundo “encheu” e depois terminam apagando também o pronome “se”. O texto finalmente termina revisado da seguinte forma:

O rapaz partiu e encontrou uma fonte ele se encheu mas ele ficou com fome
--

TEXT_2.A

Neste apartado pudemos acompanhar o processo através do qual os alunos autores do texto realizam a revisão de seus textos após a leitura dos comentários enviados por seus colegas sobre a necessidade de inserção de fragmentos na narrativa. Esta situação coloca em jogo a necessidade de conseguirem lidar de forma simultânea com diferentes ações relacionadas, leitoras e escritoras:

- *Leitura do comentário enviado;*
- *Leitura do trecho da reescrita no qual está inserido o comentário;*
- *Interpretação do comentário e decisão sobre possíveis alterações;*
- *Leituras e releituras do texto com as revisões inseridas.*

Identificou-se que uma das duplas foi capaz de lidar com todos estes desafios de forma dinâmica, conseguindo ambos, Denis e Caio, atuar de forma ativa como leitores e escritores. As outras duas duplas, diante dos muitos processos, vivenciaram situações nas quais foi preciso ler e retomar diversas vezes o que iam produzindo, inclusive contando com o apoio da entrevistadora para isso, e nas quais foi essencial contarem com a leitura ou a escrita do parceiro de dupla. Mesmo com suas esperadas diferenças, todos os autores do texto puderam repensar sobre sua reescrita a partir da contribuição de seus colegas, ou seja, de alguma maneira puderam aproveitar as

contribuições de seus colegas para fazer modificações em seus textos, ainda que nem sempre estas alterações tenham significado um avanço de qualidade no texto.

5.2) Espaço textual com alta frequência de intervenções: comentários sobre a repetição de palavras

Todos os cinco comentários analisados no apartado anterior resultaram em alguma alteração por parte dos autores do texto, porém, isto vai se modificar no olhar para as considerações feitas sobre a repetição de palavras. Conforme anunciado no capítulo anterior, era de especial interesse verificar como o comentário bastante indireto e sucinto, produzido Olga e Letícia, “(6.1B) *ficou esquisito*”, conseguiria ser interpretado por seus colegas.

Recordemos que esta intervenção foi realizada a partir da leitura do seguinte trecho:

O príncipe fez concha com as mãos pegou água e deu **para ela e ela se** livrou do encantamento

TEXT_1.A

Retomemos que a repetição no trecho marcado em negrito, do pronome “ela”, gerou dificuldade de entendimento por parte das diferentes leituras realizadas pelas alunas comentaristas. Uma delas reforçou em sua interpretação a leitura da conjunção “e” e outra leu sem a presença de “e”, como se existisse um ponto entre as palavras repetidas. É chamativo o fato de que a leitura de Denis e Caio também transita pela omissão da conjunção, como é possível apreciar no trecho em negrito da transcrição abaixo:

301.Caio - “o príncipe fez concha com as mãos / pegou água e **deu para ela / ela se** livrou do encantamento (...)” (*leitura da reescrita*)

302.Denis - calma / “ficou / ficou esque... / ficou esquisito” (*leitura do comentário*)

303.Caio - não ficou meio esquisito // não é (?) / eu não achei

304.Denis - as meninas escreveram que ficou esque...

305.Caio - eu não achei que ficou esquisito

306.Denis - aí depois de um...

307.Entrevistadora - você não concorda (?) / e o Denis / concorda (?)

308.Denis - calma / água e... (*parece estar lendo em voz baixa*)

309.Caio - olha / se não fica... / se a gente...

310. Denis - ai / Caio / lê aqui / olha / “o príncipe... // com as mãos... “

311.Caio - “o príncipe fez concha com as mãos / pegou água e deu para ela e ela se livrou do encantamento” / ficou esquisito (?) / não

Transc.AUT_1A

Vemos que durante a análise dos alunos novamente diversos tipos de leitura acontecem, nem sempre de forma sincronizada, no sentido de que os dois componentes da dupla por vezes estão realizando ações diferentes. Em alguns momentos enquanto um está lendo o texto da reescrita em si, o outro está lendo o texto do comentário, depois isto se inverte, e, por fim, eles iniciam uma leitura elaborada na qual leem em voz alta apenas alguns trechos, o que poderia significar que estão também realizando leituras silenciosas, que, durante o processo, não são registradas.

Mesmo com esta diferente postura de leituras, no fim ambos chegam ao acordo de não realizar nenhuma alteração, e Denis ainda decide escrever uma resposta ao comentário de Olga e Letícia reforçando a posição de ambos: “não ficou esquisito”.

O outro comentário realizado sobre a repetição de palavras, feito para a dupla Paulo e Tomás, possui uma estrutura bastante direta, diferente da situação analisada pela dupla Denis e Caio. Isto de alguma maneira parece potencializar a incorporação de intervenções por parte dos alunos autores do texto. O fragmento analisado trata de uma sequência de situações nas quais percebe-se a repetição do uso de “ele” para referir-se ao príncipe:

não demorou para chegar em uma floresta **ele** achou uma laranjeira e encontrou três laranjas de ouro **ele** colheu e seguiu. **ele** sentiu sede pois fazia muita calor

TEXT_3A

O trecho sublinhado origina o comentário “(4.3B) *repete muito ele nesse texto*”, que é analisado uma vez mais com algum apoio da entrevistadora por conta da dispersão intensa dos alunos Paulo e Tomás:

204.Entrevistadora - está escrito “repete muito ele nesse texto”

205.Tomás - ele (?)

206.Entrevistadora - olha / está escrito aqui / vou ler a parte que eles estão falando / olha / Paulo / concentra / olha

207. Paulo - mas ponto é chato
208. Entrevistadora - “demorou para chegar em uma floresta / ele achou uma laranjeira e encontrou três laranjas de ouro.. / ouro / ele colheu e seguiu / ele sentiu sede pois fazia mui... “
209. Tomás - ele / ele / ele // a... / a... / apagar (*começam a apagar a sílaba “le” do segundo “ele” na frase “ele colher e seguiu. Ele”*)
210. Paulo - e
211. Entrevistadora - e (?)
212. Paulo - e // e
213. Entrevistadora - e // aí (...)
214. Tomás - pontinho / e // pontinho / e // ele
215. Paulo - tira o e ah / na pizza / esse
216. Tomás - tá bom / vou tirar tudo

Transc.AUT_3A

Mesmo mostrando dificuldade em manter-se concentrado na atividade, Paulo uma vez mais faz contribuições interessantes em meio aos momentos em que parece estar mais ausente. Chama a atenção sua fala 207 na qual menciona que “ponto é chato” pois acaba de ouvir o comentário sobre o uso repetido de “ele”, parecendo indicar que percebe alguma relação entre um possível uso de ponto que poderia apoiar a diminuição destas repetições. Por sua parte Tomás consegue tomar a frente da revisão e faz uma ação complexa: decide apagar apenas a sílaba “le” de um dos “ele” que se repete, mostrando controle em cuidar de dois aspectos ao mesmo tempo: eliminar uma das repetições, mas controlando sua ação de modo a manter uma letra que passa a assumir um lugar de conjunção. A revisão até este momento deixa o texto da seguinte forma:

não demorou para chegar em uma floresta **ele** achou uma laranjeira e encontrou três laranjas de ouro **ele** colheu e seguiu. **e** sentiu sede pois fazia muita calor

TEXT_3A

A apreciação do trecho revisado mostra que, ainda que tenham conseguido eliminar uma das ocorrências do pronome “ele”, o trecho ainda apresenta uma repetição importante desta palavra. O percurso de Paulo e Tomás, ao seguir relendo a parte modificada, contribui a refletir sobre o ponto aqui tratado:

240. Paulo - “demorou para chegar na floresta e achou uma laranjeira e encontrou três laranjas de ouro e... / <u>e seguiu (...)</u> ”
241. Tomás - <u>deixa eu apertar no negocinho que eu não sei o que é</u>
242. Paulo - ‘ <u>ele sentiu sede pois fazia mui...</u> “ / muita / está escrito
243. Tomás - <u>é muito</u>

Transc.AUT_3A

A transcrição mostra que ao seguirem pensando sobre a repetição de palavras sugerida por Lara e André, Paulo e Tomás acabam percebendo outra necessidade de modificação, de troca da palavra “muita”(calor) para “muito”. É apenas nesta releitura do que já revisaram que este ajuste é realizado. Além disso, o trecho transcrito permite oferecer mais um ponto a considerar para a análise dos alunos sobre a repetição: a interferência da leitura que realizam do texto. Assim, comparemos mais detalhadamente a leitura em voz alta feita por Paulo, do trecho que ele está interpretando:

Texto escrito	Leitura de Paulo
demorou para chegar em uma floresta ele achou uma laranjeira e encontrou três laranjas de ouro ele colheu e seguiu.	“demorou para chegar na floresta e achou uma laranjeira e encontrou três laranjas de ouro e... / <u>e seguiu (...)</u> ”

Paulo, que mostra até este momento uma leitura fluente, realiza neste trecho uma interpretação na qual elimina oralmente, dois dos três “ele” registrados no texto. Este é um elemento importante ao considerarmos que não é feita outra eliminação do pronome repetido por parte das duplas após esta leitura final do fragmento da reescrita.

Neste apartado foi possível acompanhar duas situações distintas, uma na qual os alunos não realizam qualquer revisão de seu texto a partir do comentário das colegas, e outra na qual modificações acontecem, inclusive de um ponto não inserido no comentário. Em ambos os casos constata-se que a ação concreta estabelecida no texto, seja a “não ação”, no sentido de nenhuma revisão, ou mesmo uma ação pontual de eliminação de uma sílaba, não contempla em sua totalidade a complexidade de processos de leitura, escrita e oralidade vivenciados pelos alunos que participam da tarefa.

5.3) Espaço textual com alta frequência de intervenções: comentários voltados à pontuação

O seguimento da realização de comentários por parte das duplas da CLASSE B mostrou um processo intenso de elaborações conceituais dos alunos sobre o tema da pontuação até que registrassem por escrito o resultado da discussão de suas possibilidades e ideias a respeito do tema. No caso dos autores do texto da CLASSE B a recepção dos comentários mostra processos distintos, nos quais as leituras das intervenções dos colegas parecem ser suficientes para resolver a revisão, com uma escolha mais rápida do que deveriam alterar. Isso configura uma situação na qual nem sempre as representações dos alunos do 2º ano sobre os sinais de pontuação se explicitem nas trocas verbais.

Este ponto é bastante chamativo no caso da dupla Paulo e Tomás, que, mesmo recebendo um comentário com a menção explícita a “ponto”, não tratam deste sinal de pontuação para definir a alteração. O fragmento de seu texto que recebe uma intervenção é o seguinte:

cortou a primeira **laranja**. e saiu uma mulher de olhos da cor do céu

TEXT.3A

As palavras grifadas recebem o comentário realizado por Lara e André “(9.3B) *vocês não podem pôr o ponto do lado.*”, que, como vimos no capítulo anterior, gerou diversas trocas entre a dupla sobre a questão da quebra que identificaram entre o ponto e o início da seguinte oração iniciada com “e”. Porém, também vimos que no intenso percurso de trocas os alunos deixam de mencionar justamente esta letra no comentário escrito, o que poderia ser um fator a colocar uma barreira na efetiva comunicação com seus colegas.

A intervenção é assimilada por Paulo e Tomás de forma bastante rápida, e não há qualquer menção explícita à concordância ou não ao apontamento recebido, porém o fato de realizarem alterações pode ser um indicativo de alguma compreensão. As entradas da entrevistadora por meio de perguntas precisam acontecer diante da imediata ação de Paulo ao começar a revisar, sem explicitar para seu colega o que estaria planejando:

257.Entrevistadora – este (comentário) é “vocês não podem pôr o ponto do lado.”

258.Paulo - esse “e” é daqui (*aponta para a linha de baixo*) / olha / tem que apagar

259.Tomás - apaga o e

260. Entrevistadora - ali tem que ir para baixo / Paulo (?)
261. Paulo - tem que apagar // é (aperta o enter e coloca o “e” na linha de baixo)
262. Entrevistadora - por que ele tem que ir para baixo (?)
263. Tomás - não
264. Paulo - porque... / “laranja” / “e saiu uma mulher...” / disse / “laranja e saiu...”
(aperta a tecla “enter” e desloca o “e” para a linha de baixo)
265. Tomás - e saiu o risquinho
266. Entrevistadora - não / espera aí que ele estava explicando antes / aí você tem que vir para baixo (?)
267. Paulo - sim

Transc.AUT_3A

Alguns pontos da transcrição merecem destaque, a começar pelo fato de que mesmo sem a menção explícita de Lara e André à letra “e”, ela sim parece ocupar o foco de revisão de Paulo e Tomás a partir da leitura do comentário, ou seja, suas ações apontam a uma compreensão de que o “do lado” teria relação com a letra “e”. Por uma parte Paulo entende que para resolver este “lado” seria necessário colocar a frase seguinte na linha abaixo, ou seja, configurando um novo parágrafo. Sua fala 264 realmente traz elementos que apontam a uma busca de organização, de separação entre o bloco finalizado por laranja e o novo iniciado por “e”: “(264. Paulo) porque... / “laranja” / “e saiu uma mulher...” / disse / “laranja e saiu...”

Tomás, por outro lado, faz entradas pontuais, mas uma delas é significativa: “(259) apaga o ‘e’”, que poderia ser uma solução interessante para a revisão que estavam elaborando. Esta sugestão oral, porém, acaba acontecendo ao mesmo tempo de uma das entradas da entrevistadora e de Paulo, e Tomás não volta a retomá-la. É interessante a menção de Paulo também à ação de apagar, em sua fala 261: “tem que apagar”, pois ainda que pudesse ser interpretada como algo semelhante ao proposto por seu colega, mostra que a referência é feita à ideia de espaçamento, já que Paulo começa a inserir espaços e mudar de linha:

cortou a primeira laranja.
e saiu uma mulher de olhos da cor do céu

TEXT.3A

Mesmo que na análise de comentários anteriores Paulo tenha mencionado abertamente a nomenclatura “ponto”, nesta troca não se menciona o sinal de pontuação para que a revisão aconteça. Esta questão envolvendo o conhecimento dos

alunos sobre o nome dos sinais, tal como apareceu em meio ao processo de elaboração de comentários, sim irá surgir de forma explícita no caso do outro comentário sobre pontuação, vivenciado pelos autores Lucas e Laura.

Na reescrita de ambos do trecho abaixo é feita uma intervenção no trecho grifado sobre a necessidade de inserção do travessão:

a moça pediu **um gole de água por favor**

TEXT.2A

O comentário de Bruna e Eleonora, “(6.2B) *falta uma travessão*”, como acompanhou-se no capítulo anterior, foi permeado pela busca de ambas pela nomenclatura adequada, para isso utilizando, inclusive, a respectiva tecla deste sinal no *notebook* para poder esclarecer a questão. A troca entre os alunos Laura e Lucas na revisão a partir deste comentário não parece trazer a questão da nomenclatura, e sim surge uma explicação para o uso do sinal de pontuação:

- 143.Lucas – “falta uma travessão”
144.Laura - de novo (?) (*dirige-se à entrevistadora*)
145.Entrevistadora - vê se falta mesmo / leia a parte que eles estão... / que elas estão falando
146.Laura - mas a gente não sabe...
147.Lucas - “um gole de água... / um gole de”
148.Laura - é / falta
149.Lucas - falta
150.Entrevistadora - falta (?)
151.Laura – aqui (*aponta para a palavra “gole”*)
152.Entrevistadora - por quê (?)
153.Laura - porque essa é a fala do personagem

Transc.AUT_2A

Em um primeiro momento (fala 144) parece que Laura não sabe onde inserir o travessão, mas o começo da leitura de Lucas (fala 147), na qual retoma a fala da moça, já a deixa segura de que precisa inserir o sinal (fala 148), e o texto termina com a seguinte revisão:

a moça pediu - **um gole de água por favor**

TEXT.2A

Esta interlocução também oferece a possibilidade de conhecer algo da representação dos alunos sobre o travessão. Para esta análise, retomemos uma possível definição convencional deste sinal de pontuação: "*TRAVESSÃO. É empregado no discurso direto, para indicar a mudança de interlocutor.*" (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 406). A representação de Laura sobre a regra de uso deste sinal traz elementos semelhantes a esta colocação convencional, que abaixo apresentaremos ao lado do mesmo tipo de menção realizada por Eleonora no processo de elaboração de comentários:

156.Laura - porque essa é a fala do personagem	148.Eleonora - sabe quando você fala / quando você fala e escreve no livro (?) / <u>lembra daquele negocinho (?)</u>
---	---

Laura e Eleonora trazem uma representação infantil em comum na qual o travessão está relacionado à marcação de uma “fala”, que seria o que na definição convencional é marcado por "discurso direto". Há uma diferença, porém, entre ambas, marcada pelo fato de que Eleonora elabora uma definição geral, dizendo apenas sobre fala, enquanto que Laura já traz a menção a ser a fala “de um personagem”, o que poderia ter alguma relação com a presença de um interlocutor. Este percurso indica que tanto uma quanto a outra, colocadas diante de tarefas com pontos semelhantes, mas desafios distintos, puderam a partir da situação realizar uma aproximação ao tema da pontuação, e, na explicitação provocada pela situação de intercâmbios orais, compartilharam com seus colegas de dupla as ideias que possuem a respeito do tema.

Antes de finalizarmos este apartado sobre os comentários relacionados à pontuação deve-se destacar que a ausência de menção à nomenclatura “travessão”, na transcrição de Laura e Lucas, deve ser complementada com a conversa mantida no início da reescrita, em trecho fora do espaço textual aqui analisado, na qual Bruna e Eleonora haviam inserido um comentário também solicitando a inserção de travessão. Vejamos que na leitura do primeiro comentário sobre este sinal sim surge uma troca em busca de entender esta questão de como lidar com a nomenclatura de um sinal de pontuação:

- 55.Laura - travessão (?) / qual é mesmo (?)
- 56.Lucas - ah / travessão (?) / é...
- 57.Laura - aquele...
- 58.Lucas – você lembra que a Bia (professora) disse (?)
- 59.Laura - aquele... // mas por quê (?)
- 60.Entrevistadora - o que ela disse (?)
- 61.Laura - esqueceu o que era travessão (?)
- 62.Lucas - não
- 63.Entrevistadora - o que é travessão / Lucas (?)
- 64.Laura - ah / lembrei // lembrei / é esse aqui / opa (!) (*insere uma barra - /*)
- 65.Lucas - ah (!)
- 66.Laura - não
- 67.Entrevistadora - era esse (?)
- 68.Laura - não
- 69.Lucas - não / isso é uma barra / isso é barra / é uma barra
- 70.Entrevistadora – qual então?
- 71.Laura - é / era / esse (*encontram no teclado e inserem -*)

Transc.AUT_2A

Novamente o teclado do *notebook* torna-se o recurso que apoia os alunos a entender o que seria travessão. Vejamos que no caso de Eleonora e Bruna o mesmo recurso foi usado para que mostrassem de qual sinal estavam tratando, buscando o nome para assim conseguir efetivar a comunicação por meio do comentário, e no caso de Laura e Lucas o teclado torna-se uma espécie de “banco” de sinais ao qual recorrem para tentar relacionar o que veem com a nomenclatura que leram no comentário. Nesta busca, chegam, inclusive, a selecionar uma marca equivocada, a barra (/), mas na troca entre eles, e com a entrevistadora, conseguem ajustar e encontrar o sinal correto.

Neste apartado pudemos acompanhar o percurso de duas duplas lidando com os comentários relacionados ao tema da pontuação. Em ambos os casos, a revisão resolveu-se de forma rápida e de comum acordo entre as duplas, ainda que o seguimento de uma delas, Paulo e Tomás, ofereça indícios de que nem todas as representações são explicitadas na troca oral, e algumas delas acabam não se sustentando de forma continuada a ponto de gerar maiores reflexões. Nos dois casos, porém, percebe-se que, ainda que de forma inicial, os alunos do 2º ano mostram que o

espaço de produção textual sim abre espaços potentes para que discutam e reflitam sobre este conteúdo tão complexo, a realização da pontuação de um texto.

5.4) Espaço textual com alta frequência de intervenções: comentário voltado ao vocabulário

Para finalizar a análise da recepção de comentários no espaço textual com alta frequência de intervenções devemos centrar-nos na intervenção de Olga e Letícia sobre uma questão de vocabulário, que no caso delas foi feita com bastante segurança e sem a necessidade de muitas discussões entre ambas para que fosse produzido. No caso de Denis e Caio, autores do texto, veremos que este comentário irá gerar um processo distinto.

Diante do trecho:

um gole da água mas ela não recebeu porque ele não tinha água então ela **sumiu**

TEXT.1A

Denis e Caio leem o comentário “(3.1B) *poderia ter invés de ter sumiu ter desapareceu*”, que parece em um primeiro momento ter sido aceito por eles, mas que, veremos, acaba gerando outros desafios:

59.Denis - “poderia ter in... // ter invés...”

60.Caio - “poderia... / poderia ter invés... / invés... / invés de ter sumiu ter desapareceu”

61.Denis - o quê (?)

62.Caio - é verdade

63.Entrevistadora - explica para o Denis qual é o comentário

64.Denis - “poderia ter...”

65.Caio - “poderia ter invés de sumiu / ter desapareceu” / aqui / então / “um gole da... / um gole da água / por fa... / por favor / por f...” não tem

66.Denis - sumiu // sumiu

67.Entrevistadora – escutem (...) (*ambos alunos falem ao mesmo tempo*)

68.Denis - ela não recebeu // aí desapareceu

69.Caio - um gole da água / mas ele... sim/ por favor / falta

70.Denis – tá

Transc.AUT_1A

Uma das características importantes desta dupla ao lidar com a leitura dos comentários é o fato de que realizam diversas releituras do trecho que estão analisando, e do comentário, e que nem sempre estas leituras acontecem de forma “organizada” pensando na interação, ou seja, muitas vezes ambos começam a ler individualmente, e ao mesmo tempo, os trechos que sentem necessidade. No começo da reflexão dos alunos vemos que ainda que Caio comece concordando com a sugestão de Olga e Leticia (fala 62 “é verdade”), a sequência de releituras da produção muda o foco e passa a identificar algo importante: a ausência da menção a “por favor” após o pedido do “gole de água”.

A fala 65 de Caio, destacada em negrito, é interessante neste sentido pois ele começa tratando do comentário das colegas, passa a reler o texto, o que o leva a recuperar oralmente a frase “por favor”, que parece ser interrompida por sua percepção de que ela não aparece escrita no texto. Vemos que ele faz, em uma única intervenção oral, diversas leituras e elaborações: leitura do comentário das colegas, leitura do trecho da reescrita, elaboração oral a partir do que lembra do texto original e ajuste desta elaboração na identificação, pela leitura, da não presença do que evocou oralmente.

Enquanto todo este processo ocorre, as falas de Denis parecem bastante focadas no comentário sobre *sumiu* e *desapareceu*, mas acabam dando maior importância a realizar a inserção de “por favor” no texto, deixando de lado a outra questão. Esta revisão em seu texto, desta inserção, acaba tomando um tempo importante da dupla pois surge uma divergência forte entre ambos sobre a separabilidade entre as palavras em “por favor”, e a discussão prolonga-se significativamente:

- | |
|--|
| 101.Denis - não / não tem espaço (<i>entre “por” e “favor”</i>) |
| 102.Caio - <u>tem / por causa que...</u> |
| 103.Denis - <u>eu acho que não</u> |
| 104.Caio - <u>eu acho que sim porque por é uma palavra só</u> |
| 105.Denis - <u>olha / eu acho que não / aí / por favor // olha / e por favor é só uma palavra // por favor é uma palavra só / e não é duas</u> |
| 106.Caio - <u>por é uma (palavra) / favor é outra (palavra)</u> |
| 107.Denis - <u>aí não tem espaço</u> |
| 108.Caio - <u>por é uma (palavra) / favor é outra (palavra)</u> |
| 109.Denis - <u>favor... / favor... / então existe a palavra avor (?)</u> |
| 110.Entrevistadora – vocês precisam decidir juntos |

- 111.Caio - por é uma (palavra) / favor é outra (palavra)
- 112.Denis - favor / favor // não existe a palavra pufa... / pufa / pufa / pufa / pufa... // o pufa... / não existe a palavra pufa (?) // é (?)
- 113.Caio - então... // por... // por... / por...
- 114.Denis - não existe a palavra pu...
- 115.Caio - eita (!)
- 116.Denis - não existe a palavra pufa (?)
- 117.Caio - é // onde tem...
- 118.Denis - é junto / é junto / e junto / é junto // existe a palavra / junto / por favor / existe // não... / deixa assim / por favor é só uma palavra
- 119.Caio - é junto (?) (*dirige-se à entrevistadora*)
- 120.Entrevistadora – é separado
- 121.Denis – ai (!)
- 122.Entrevistadora – É uma palavra difícil mesmo de separar (...)

Transc.AUT_1A

Vemos que a decisão discursiva, tão central na produção de um texto, foi feita rapidamente, no sentido da escolha de inserir a expressão “por favor”, no entanto a dificuldade de ambos em saber se ela deveria ser separada ou não gera enormes conflitos. É interessante que no processo de argumentação Denis coloca, em sua fala 111 (“por é uma (palavra) / favor é outra (palavra)”), uma explicitação clara entre os limites de palavras entre “por” e “favor”, mas Caio responde achando que não existe “pufa”, expressão que usa para referir-se à “porfa”. Neste caso percebe-se que Caio incomoda-se com uma possível separação por não identificar em “pufa” a possibilidade de ser uma palavra, ou seja, entende que a afirmação de Denis, de que é preciso separar, menciona espaçamento em uma posição diferente daquela trazida por seu colega. Por fim ambos decidem recorrer à entrevistadora para resolver a questão.

Mesmo com a intensidade desta discussão, Denis e Caio conseguem retomar o comentário de Olga e Letícia sobre a troca de “sumiu” por “desapareceu”, porém um novo conflito se estabelece:

- 141.Caio - um gole... / mas eu acho que ficou melhor assim // “um gole de... / um gole da água / por fa... “
- 142.Denis - ai não / sumiu não / desapareceu
- 143.Caio - eu acho que não / “um gole de água / por favor / mas ele não... / mas ela

não recebeu porque ele não tinha / então ela desapareceu” (?)

144.Denis - risquei e pronto (*risca sumiu*)

145.Caio - não / eu acho que não / acho que é sumiu

146.Entrevistadora – vocês precisam decidir (...)

147.Denis - mas ela / tipo / sumiu / ou... / ou... / ou ela desapareceu / aí / tipo...

148.Caio - assim / olha / mas se colocasse sumiu aqui / fica estranho / fica assim / olha / “um gole de água / por favor / mas el.. / ela não recebeu porque ele não tinha água / então ela desapareceu” / ou então ela sumiu

149.Denis - lê assim mesmo // lê sumiu mesmo

150.Caio - “um gole de água / por favor / mas el... / ela não tin... / não recebeu porque ele não tinha água / então ela sumiu”

151.Denis - é... / não / não / lê dizendo desa... / desapareceu

152.Caio - tá / ”um gole de água / por favor / mas ela não recebeu porque ele não tinha á... / água / então ela desapareceu”

153.Denis - olha / ficou bom // melhor do que sumiu / olha...

154.Caio - do outro jeito fica melhor

155.Denis - não / ficou ruim // fica ruim / fica...

Transc.AUT_1A

Percebe-se que em um primeiro momento Caio toma a frente da revisão, e, mantendo-se firme em sua primeira leitura do comentário, de que sim deveriam fazer esta alteração, apaga a palavra “sumiu” no texto. A ação de revisão se interrompe porque Denis deseja manter a produção como está, mas encontra dificuldade, assim como seu colega Caio, de conseguir justificar sua posição. Vemos que o recurso que os alunos utilizam, uma vez mais, é a releitura constante do trecho analisado, neste caso alternando entre a leitura de como o texto está organizado, e com a alteração, que, importante destacar, ainda não está escrita, ou seja, requer dos alunos uma leitura sem o apoio visual da palavra.

Para além das releituras e das afirmações de cada um, temos uma única entrada na qual parece surgir alguma ideia nova, quando Denis menciona, diante da fala do colega de que as palavras eram “a mesma coisa”,: “(177) n... / não / é a mesma coisa / mas ela... / ela vai falar de jeito diferente”, ou seja, Denis parece atribuir uma diferenciação na forma de falar, do narrador, ao usar uma ou outra palavra.

A discussão prolonga-se por mais de 4 minutos e finaliza de uma forma bastante peculiar: através do uso de um jogo de sorteio no qual o vencedor pode tomar a decisão final:

195.Denis - ai... / mas é melhor / está escrito / “mas ela não recebeu porque ele não tinha água / então ela sumiu...”
196.Caio - sumiu / então ela sumiu
197.Denis - não / Caio / vai // aí a gente vai jogar *jokenpô* três vezes (*começam a jogar*) // *jokenpô* // *jokenpô* // *jokenpô*²⁴
198.Caio - venci
199.Denis - tá
200.Caio - sumiu

Transc.AUT_1A

O texto termina revisado, já que há uma inserção nova, mas sem a alteração que Letícia e Olga haviam sugerido:

um gole da água **por favor** mas ela não recebeu porque ele não tinha água então ela sumiu

TEXT.1A

Neste apartado acompanhamos o processo de alta intensidade, em termos de quantidade de negociações e mobilizações de suas possibilidades leitoras, escritoras e orais, vivido por Caio e Denis a partir de um comentário aparentemente simples de mudança de vocabulário. Para que pudessem resolver a questão os alunos mostraram que a releitura de trechos escritos, bem como a releitura das possibilidades de revisão planejadas, é um recurso importante para tomar decisões a respeito da revisão textual.

Ao longo dos últimos apartados pudemos acompanhar o impacto dos comentários da CLASSE B realizados em um espaço textual com alta frequência de intervenções, marcado por repetições. Para tornar a análise mais completa, utilizamos a categorização estabelecida por Peláez (2016) pensando nas diversas possibilidades de transformação decorrentes de um processo de revisão. São elas:

0. CONSERVACIÓN (C): los niños conservan el mismo enunciado sin modificación alguna.

1. TRANSFORMACIONES

a. Transformación completa

²⁴ Jokenpo é um jogo também conhecido como "Pedra, papel e tesoura", e é realizado por meio de um jogo de mãos recreativo entre duas ou mais pessoas. Os jogadores devem escolher uma posição das mãos que represente papel, tesoura ou pedra, e decidem quem ganha seguindo a regra de que papel ganha de pedra, pedra ganha de tesoura e tesoura ganha de papel.

- i. Produção de um novo enunciado (NE):** los niños añaden léxico nuevo o léxico nuevo y marcas de puntuación y crean así un nuevo enunciado.
- ii. Supresión de un enunciado (SE):** los niños eliminan marcas gráficas o no gráficas de todo un enunciado.
- b. Transformación interna**
- i. Transformaciones de enunciados por AGREGADO INTRAENUNCIADO (AI):** los niños añaden léxico nuevo o léxico nuevo y marcas de puntuación en un enunciado existente, en el eje sintagmático.
- ii. Transformaciones de enunciados por SUPRESIÓN INTRAENUNCIADO (SI):** los niños eliminan texto ya escrito y/o marcas de puntuación en un enunciado existente en el eje sintagmático.
- iii. Transformaciones de enunciados por REEMPLAZO (R)** acompañadas o no de agregados o supresiones: los niños suprimen parte del texto ya escrito o marcas de puntuación empleados en la VI (versión inicial) y agregan otras distintas en el mismo lugar paradigmático. En esta categoría incluimos también los enunciados donde además de los reemplazos, pueden aparecer supresiones y agregados en otros lugares del mismo enunciado (PELÁEZ, 2016, p. 68, grifos da autora).

Os comentários realizados neste espaço textual foram organizados na tabela seguinte juntamente com as modificações realizadas. Apenas as linhas marcadas em amarelo indicam uma diferença entre a intencionalidade dos comentaristas e aquilo que foi realizado pelos alunos na revisão. Ainda assim, mesmo nos casos nos quais há um mesmo tipo de transformação realizada entre as intenções dos comentaristas e as revisões concretizadas, vemos que sempre ocorre um processo de assimilação próprio de cada dupla, tanto no sentido do que decidem comentar quanto no que decidem realizar a partir do comentário, ou seja, a revisão não é uma simples reprodução do que foi mencionado pela intervenção escrita, envolve processos próprios e inerentes a cada agrupamento.

Trecho comentado (em negrito a marca para o comentário)	Comentário	Tipo de transformação sugerida	Modificação	Tipo de transformação realizada
Grupo 1 – Olga/Letícia (COM.1B) e Denis/Caio (AUT.1A)				
um gole da água mas ela não recebeu porque ele	(3.1B) poderia ter invés de ter sumiu ter desapareceu	iii. Transformaciones de enunciados por REEMPLAZO (R)	um gole da água por favor mas ela não recebeu	i. Transformaciones de enunciados por AGREGADO INTRAENUNCIADO

não tinha água então ela sumiu			porque ele não tinha água então ela sumiu	(A1) 0. CONSERVACIÓN (C): los niños conservan el mismo enunciado sin modificación alguna.
saiu uma moça com os olhos verdes da cor da mata e um cabelo vermelho da cor do sangue e como ele não tinha água ela sumiu	(4.1B) o leitor não ia entender que ela estava pedindo água	a. Transformación completa i. Producción de un nuevo enunciado (NE)	saiu uma moça com os olhos verdes da cor da mata e um cabelo vermelho da cor do sangue um gole de água por favor e como ele não tinha água ela sumiu	a. Transformación completa i. Producción de un nuevo enunciado (NE)
e com rosto de jasmim	(5.1B) depois de jasmim poderia ter e ela pediu	a. Transformación completa i. Producción de un nuevo enunciado (NE)	e com rosto de jasmim e ela pediu	a. Transformación completa i. Producción de un nuevo enunciado (NE)
Grupo 2 – Bruna/Eleonora (COM.2B) e Lucas/Laura (AUT.2A)				
a moça pediu um gole de água por favor	(6.2B) falta uma travessão	iii. Transformaciones de enunciados por REEMPLAZO (R) acompañadas o no de agregados o supresiones	a moça pediu - um gole de água por favor	iii. Transformaciones de enunciados por REEMPLAZO (R) acompañadas o no de agregados o supresiones
cabelos da cor vermelho ele não pôde e a moça desapareceu	(7.2B) esta faltando a parte que a moça pede a água	a. Transformación completa i. Producción de un nuevo enunciado (NE)	cabelos da cor vermelho a moça pediu um copo de água ele não pôde e a	a. Transformación completa i. Producción de un nuevo enunciado (NE)

			moça desapareceu	
ele se encheu mas se encheu ele ficou	(8.2B) o que é esse encheu mas se encheu (?)	i. Transformaciones de enunciados por AGREGADO INTRAENUNCIADO (AI)	ele se encheu mas ele ficou	ii. Transformaciones de enunciados por SUPRESIÓN INTRAENUNCIADO (SI)
Grupo 3 – Iara/André (COM.3B) e Paulo/Tomás (AUT.3A)				
ele colheu e seguiu. ele sentiu sede	(4.3B) repete muito ele nesse texto.	ii. Transformaciones de enunciados por SUPRESIÓN INTRAENUNCIADO (SI)	ele colheu e seguiu. e sentiu sede	ii. Transformaciones de enunciados por SUPRESIÓN INTRAENUNCIADO (SI)
cortou a primeira laranja. e saiu uma mulher	(5.3B) vocês não podem pôr o ponto do lado	iii. Transformaciones de enunciados por REEMPLAZO (R) acompañadas o no de agregados o supresiones	cortou a primeira laranja. e saiu uma mulher	iii. Transformaciones de enunciados por REEMPLAZO (R) acompañadas o no de agregados o supresiones – mudança de linha
saiu uma mulher de cabelos negros como o corvo e o rosto branco como jasmim ele se apaixonou por ela e eles se casaram	(6.3B) faltou colocar uma parte	a. Transformación completa i. Producción de un nuevo enunciado (NE)	saiu uma mulher de cabelos negros como o corvo e o rosto branco como jasmim ele se apaixonou por ela e deu um copo da água eles se casaram	a. Transformación completa i. Producción de un nuevo enunciado (NE)

Vejamos agora como as intervenções em espaços com maior complexidade, e que por isso tiveram menos frequência de intervenções, geraram apontamentos dos alunos autores do texto em suas revisões.

5.5) Espaço textual com baixa frequência de intervenções: o desenlace da bruxa

A finalização da história “As três laranjas mágicas”, em especial o ponto no qual se descreve o desenlace da bruxa, foi um espaço com baixa ocorrência de intervenções por parte dos alunos da CLASSE B, no qual apenas duas duplas inseriram comentários e uma única o fez especificamente sobre o tema relacionado à personagem. Assim, Iara e André (COM.3B) inserem no trecho abaixo um comentário focado sobre a repetição de palavras:

mas eles **acharam só acharam** fumaça

TEXT.3A

O comentário “(7.3B) *tem duas palavras repetidas*”, marcado a partir do trecho em negrito, apesar de tratar justamente do ponto no qual descreve-se o que foi encontrado na cabana da bruxa, apenas trata das repetições de palavras inseridas por Paulo e Tomás. A retomada de ambos também permanece na mesma focalização dada pelo comentário das colegas:

495.Paulo - tem duas palavras repetidas / e eu acabei de... / de fazer isso
496.Tomás - faz parte
497.Paulo - “só acharam fumaça” / fumaça / fumaça
498.Entrevistadora – mas o que vocês acham (?)
499.Paulo - fumaça / fumaça
500.Entrevistadora - olha / Tomás // essa parte aqui / eles falaram que tem duas palavras repetidas
501.Paulo - fumaça / fumaça / fumaça
502.Entrevistadora – Tomás (?)
503.Paulo - acharam // só acharam fumaça / ô / Tomás (!)
504.Tomás - tenta diminuir / é melhor
505.Paulo - como assim (?)
506.Tomás - hum...
507.Paulo - hum... / acharam (*começam a apagar o segundo “acharam”*)
508.Entrevistadora – está bom Paulo (?)
509.Paulo - “só... / acharam... / espera aí / “mas eles só... / só...”

510. Tomás - <u>só</u> // <u>fumaça</u> / só fumaça / só fumaça // <u>só fumaça</u> / Paulo // <u>está só fumaça</u>
511. Paulo - <u>só...</u> (escreve “só” antes do “acharam” que permaneceu)
512. Entrevistadora - só acharam só fumaça
513. Paulo - <u>agora apaga esse</u> / só acharam fumaça
514. Tomás - <u>só acharam fumaça...</u>
515. Paulo - mata / mata // <u>esse</u> (apagam o “só” após “acharam”)

Transc.AUT_3A

O processo de Paulo e Tomás volta-se em um primeiro momento a repetir em voz alta a palavra “fumaça”, que não repete-se no texto, mas nas releituras conseguem perceber a necessidade de apagar uma das escritas de “acharam”. Ambos, então, decidem começar a fazer alterações, e, sem necessitar do apoio da entrevistadora, algo que até o momento tinha sido frequente no processo desta dupla, vão realizando ajustes importantes na revisão textual. Vejamos na tabela abaixo o percurso de suas alterações:

1ª revisão	mas eles acharam só acharam fumaça (apagam “acharam”)
2ª revisão	mas ele só acharam só fumaça (inserem “só”)
3ª revisão	mas ele só acharam sé fumaça (apagam “só”)

Vemos que caso Paulo e Tomás tivessem optado pela exclusão do primeiro “acharam”, todo o problema de coerência do trecho estaria solucionado instantaneamente, mas quando optam por eliminar o segundo “acharam” passam a ter de deslocar a palavra “só” para que o trecho tenha sentido. Para este ajuste, conforme a transcrição aponta, vão realizando leituras de como o texto fica diante das modificações e assim conseguem deixar a versão final ajustada:

mas eles só acharam fumaça

TEXT.3A

No caso de seus colegas Denis e Caio o desafio sim localiza-se na questão do desenlace da bruxa após o rei descobrir as maldades realizadas com a rainha. Recordemos que, no trecho abaixo, é feito um comentário de Olga e Letícia buscando mais informações sobre a antagonista da história:

e viveram felizes para sempre e **fim**

TEXT.1A

A partir da palavra “fim” as alunas inserem o comentário questionando “(14.1B) *o que que aconteceu com a bruxa?*”, em um processo no qual as alunas querem que fique explícito o que a personagem seguirá ou não fazendo na história. Conforme também apontou-se no capítulo anterior, o final em aberto na versão traduzida para a língua portuguesa não oferece uma explicação sobre o desenlace, algo que parece ter impactado especialmente os alunos Denis e Caio, como vemos na transcrição do momento em que leem este comentário:

625.Caio - ah / eu não sei
626.Denis - ué / mas a gente não sabe / a gente...
627.Entrevistadora - não fala nada na história da bruxa (?)
628.Diego - ela fala que tipo... / onde que ela... / onde que tinha pó / lá... / eu lembro que ela tinha saído / mas a gente não sabe o que tinha acontecido
629.Caio - eu não lembro // eu não sei
630.Entrevistadora- termina assim a história (?) / “viveram felizes para sempre e fim”
(?)
631.Caio - fim // ah / é (!)
632.Denis - meu Deus (!)
633.Entrevistadora - elas estão perguntando o que aconteceu com a bruxa (...)
634.Denis - a gente não sabe o que aconteceu com ela (!)
635.Caio - a gente não sabe
636.Entrevistadora - e a história não fala (?)
637.Caio - acho que fala / mas eu não lembro
638.Entrevistadora - a história não fala nada da bruxa (?)
639.Caio - eu não lembro
640.Denis - fala que / tipo / ela... / fala que tinha pó na cabana / mas a gente não sabe o que aconteceu

Transc.AUT_1A

A troca entre Denis e Caio é muito significativa pois os alunos conseguem de alguma maneira explicitar que a escrita do final de sua reescrita, com uso de “viveram felizes para sempre” que não aparecia no conto modelo, não ocorreu por uma omissão com relação à bruxa. Ambos se colocam de forma clara sobre não saberem o que aconteceu com a personagem, recusando-se a inserir qualquer informação neste

sentido. A entrada da entrevistadora permite que Denis diga que sim lembra de alguns elementos pois fala de “pó” (talvez uma referência a “fumaça”) e “cabana”, bem como diz “ela tinha saído”, mas mantém sua posição ao dizer que não “sabe o que aconteceu” (fala 640), ou seja, descartando que tenha referências suficientes para explicar o desenlace sobre a bruxa.

Ambos alunos ainda seguem repetindo que não sabem e não podem dizer o que aconteceu com a personagem. Quando a entrevistadora questiona se eles imaginam o motivo que levou as alunas Olga e Leticia a inserirem um comentário, Denis faz uma contribuição relevante: “(657) ela fala que todo mundo tinha ficado curioso / mas na história acho que também não tem”, o que poderia ser uma relação que Denis estabelece de curiosidade de Olga e Leticia para a pergunta que colocaram. Finalmente decidem não fazer nenhuma alteração e finalizam o processo de revisão.

Neste último apartado do capítulo pudemos acompanhar como o espaço com poucas intervenções oferece duas vivências distintas, uma na qual uma primeira decisão de supressão acaba condicionando a necessidade de diversas releituras para que o texto pudesse ser revisado, e outra, voltada à dificuldade de inserir informação quando o texto modelo não oferece o caminho de maneira clara. Para que pudessem realizar estas alterações os autores da reescrita mobilizaram suas argumentações orais, releituras do texto e diversas releituras da própria reescrita, tanto como estava em versão inicial quanto da organização textual após serem realizadas as revisões.

Sistematizando novamente a comparação de percurso utilizando a categorização apresentada por Peláez (2016), temos o seguinte resultado:

Trecho comentado	Comentário	Tipo de transformação sugerida	Versão revisada	Tipo de transformação realizada
Grupo 1 – Olga/Leticia (COM.1B) e Denis/Caio (AUT.1A)				
e viveram felizes para sempre e fim	(14.1B) o que que aconteceu com a bruxa?	i. Producción de un nuevo enunciado (NE)	e viveram felizes para sempre e fim	0. CONSERVACIÓN (C): los niños conservan el mismo enunciado sin modificación alguna.
Grupo 3 – Iara/André (COM.3B) e Paulo/Tomás (AUT.3A)				
mas eles acharam só	(7.3B) tem duas palavras	ii. Transformaciones de enunciados por	mas eles só acharam	ii. Transformaciones de enunciados por

acharam fumaça	repetidas	SUPRESIÓN INTRAENUNCIADO (SI): los niños eliminan texto ya escrito y/o marcas de puntuación en un enunciado existente en el eje sintagmático.	fumaça	SUPRESIÓN INTRAENUNCIADO (SI): los niños eliminan texto ya escrito y/o marcas de puntuación en un enunciado existente en el eje sintagmático.
-------------------	-----------	---	--------	---

Ainda que o processo de Denis e Caio tenha sido por uma transformação considerada como “0. Conservação”, o acompanhamento do percurso de ambos, por meio dos distintos materiais, texto, gravações da tela e transcrições, pôde indicar a riqueza de explicitações realizadas pelos alunos, mesmo que nenhuma ação concreta tenha sido materializada no texto, reforçando que as alterações que compõem o texto final não necessariamente contemplam o percurso total vivenciado pelos alunos produtores de texto.

CONCLUSÃO

Embora nenhum de nós vá viver para sempre, as histórias conseguem. Enquanto restar uma criatura que saiba contar a história e enquanto, com o fato de ela ser repetida, os poderes maiores do amor, da misericórdia, da generosidade e da perseverança forem continuamente invocados a estar no mundo, eu lhe garanto que... será suficiente (ESTÉS, 1998, p. 39).

Tal e qual ocorre em muitos dos contos tradicionais que diversas culturas têm recordado e transmitido ao longo do tempo, encerra-se aqui uma jornada na qual diversos caminhos foram abertos, algumas escolhas foram feitas, e na qual é preciso alcançar um (primeiro) ponto final. O aspecto fundamental de trilhar esta jornada é compreender que quem decide empreendê-la nunca a finaliza da mesma forma como a iniciou. E nunca chega no ponto exato traçado anteriormente, pois no meio do caminho diversos pontos e curvas fazem com que este mesmo percurso seja modificado de diversas formas.

Neste capítulo final pretendemos compartilhar os principais resultados obtidos após esta jornada investigativa, complementando aqueles já apontados nas sínteses e fechamentos dos capítulos 4 e 5, que também compõem o panorama do que foi possível concluir a partir da análise de dados. Nossa investigação, essencialmente, tinha como grandes objetivos:

- Analisar a potencialidade de propor a alunos em processo inicial de formação escritora que escrevessem comentários sobre um texto produzido por alunos da mesma idade e mesmo currículo institucional, para apoiar a revisão de seus textos;
- Acompanhar as trocas orais mantidas pelas duplas de comentaristas e revisores dos textos para ampliar os resultados concretizados textualmente, ou seja, observar o que há de trabalho com conteúdos de linguagem para além do que a escrita em si consegue registrar.

Conforme explicitado em detalhes nos capítulos 2 e 3, em nosso caminho de investigação trabalhamos no contexto de uma escola particular de São Paulo, com longa experiência em um trabalho ancorado em princípios do construtivismo latino-americano, e na qual as professoras recebem formação contínua e contam com uma estrutura institucional de apoio pedagógico constante. O contexto favorecido não pode ser ignorado para a análise de todos os aspectos que os alunos mobilizaram ao longo

do trabalho realizado, já que as crianças envolvidas estão imersas em um percurso no qual há um grande investimento em leitura e escrita de forma sistemática e processual e que indica resultados importantes para os envolvidos. Assim, este contexto favorecido não pode invalidar aquilo que o acompanhamento do trabalho conseguiu identificar, pois as potencialidades dos alunos comprovam a importância de investimento em contextos favoráveis de aprendizagem em toda e qualquer escola, para que, em suas diversidades, os diferentes espaços escolares sejam favorecedores de situações didáticas produtivas.

Tomamos, então, neste espaço escolar mencionado, 12 crianças de entre 7 e 8 anos de idade, agrupadas em 6 duplas, sendo 3 pertencentes a uma classe de uma unidade da escola investigada, e outras 3 duplas de outra unidade, distantes geograficamente uma da outra. Todos cursavam no momento da investigação o 2º ano do Ensino Fundamental e tinham até aquele momento uma trajetória regular de ensino, sem retenções ou aspectos a serem destacados, sendo que cada classe tinha o acompanhamento de professoras experientes na docência e na instituição em questão.

Focalizou-se na análise de um projeto previsto no currículo de Práticas de Linguagem da instituição, relacionado à produção de um livro de contos tradicionais reescritos pelos alunos com a inserção de uma modificação proposta pelas docentes. Interessou-nos propor aos alunos, após terem feito seus próprios textos, que comentassem o texto de seus colegas (lembrando que as salas trabalharam com textos diferentes), utilizando para isso o *Google docs*, processador de texto virtual, com a inserção de comentários que seriam utilizados como base para a revisão dos alunos autores da reescrita.

Assim, focalizaremos em resultados que têm relação com as perguntas iniciais da investigação. Neste sentido, abordaremos:

- A relação entre leitura e escrita na realização de comentários;
- A relação entre leitura e escrita na realização de revisões;
- A relação entre a escrita e leitura digital na realização das propostas;
- A oralidade como fio condutor da interação, da ação e da não ação dos alunos.

Finalmente, encerraremos estas conclusões trazendo alguns apontamentos sobre possíveis implicações pedagógicas a partir das observações realizadas.

A relação entre leitura e escrita na realização de comentários

El lector al enfrentar un texto escrito interactúa con él a fin de comprenderlo y para ello despliega una serie de estrategias: localiza información, realiza anticipaciones, las verifica, coordina datos, relaciona diferentes partes del texto que comparten el mismo referente, infiere lo que está sugerido pero no aparece explícito, etc. Asimismo, el acto de lectura pone en escena todo nuestro bagaje cultural que deja su marca en cómo interpretamos lo que está escrito. En definitiva, leemos desde nuestra propia historia (KAUFMAN, 2015, p. 93).

Nossa investigação procurou compreender como um desafio desconhecido pelos alunos de 2º ano, a realização de comentários por escrito em um texto de outros colegas, poderia potencializar suas reflexões sobre a língua escrita. O acompanhamento das vivências de Olga, Letícia, Bruna, Eleonora, Iara e André oferece alguns indícios relevantes que comprovam o quanto olhar e analisar outro texto, que não o próprio, sim permite colocar em jogo uma variedade de recursos leitores e escritores importantes para a formação dos alunos.

No capítulo 4 foi possível conhecer quais as decisões tomadas pelas crianças para inserir comentários aos colegas, mostrando que são capazes de considerar distintas questões para além do que muitas vezes se focalizou como olhar para produtos infantis nas escolas, ou seja, questões notacionais e ortográficas. Ao lidarem com um texto normatizado, ou seja, sem estas questões que tanto costumam chamar a atenção, os alunos mostraram sua capacidade de identificar questões discursivas, através do resgate de seus saberes sobre linguagem escrita, e selecionando aspectos que lhes pareceram relevantes na análise do texto. A focalização dos alunos na inserção de fragmentos, repetição de palavras e pontuação indica que propor aos alunos que comentem uma produção alheia permite que explicitem aquilo que consideram essencial para que um texto esteja bem escrito, tanto a partir das discussões vivenciadas em sala de aula, quanto de sua trajetória leitora e escritora.

Este é um resultado importante de nosso acompanhamento: ao identificarmos as possibilidades de alunos em processo inicial de formação leitora e escritora, vemos que acompanhar saberes infantis deve ser uma ação feita a partir de distintas perspectivas. O texto em si que os alunos produzem oferece uma parte de informação sobre o que aprenderam, mas a proposta de olhar para outro texto também contribui a que explicitem aquilo que já sabem sobre ler e escrever naquele determinado contexto.

Este aspecto fica bastante evidente na dupla Iara e André (COM_3B), que, apesar de terem produzido um texto inicial com uma questão destacada, de não

inserção da modificação no texto reescrito, mostrou uma relação intensa com as ações leitoras e escritoras durante todo o percurso de escrita de comentários, conseguindo atentar-se a relevantes questões relacionadas ao texto (como pontuação, repetição de palavras, intencionalidade do leitor, entre outros) e preocupando-se em organizar textos aos colegas que pudessem efetivamente levar a uma revisão adequada. Assim, ainda que como autores de sua reescrita tenham lidado de forma parcial com o desafio proposto pela professora, ao se colocarem na posição de comentar uma produção alheia, puderam explicitar de forma mais ampla aquilo que sabiam a respeito de uma produção textual.

Esta maior explicitação sobre os conhecimentos de cada dupla, para além do texto que tinham produzido inicialmente, foi possível não apenas com esta, mas com todas as demais crianças envolvidas, e mostra que a situação proposta em si colocou em jogo a necessidade para todos de que realizassem diversas leituras e escritas, algumas de forma simultânea. Ou seja, foi possível identificar que para registrar um comentário, por escrito, mesmo que realizando textos curtos que não ultrapassaram em nenhum caso as duas linhas de uma caixa de texto, foi necessário um complexo trabalho leitor e escritor para que cumprissem com o desafio da proposta.

Assim, ainda que a leitura central dos alunos fosse sobre o texto escrito por seus colegas, identificou-se que o percurso de seleção do que comentar envolveu formas específicas de concretizar esta leitura. Vejamos quais pudemos acompanhar durante a investigação:

- **Leitura inicial do texto dos colegas:** os alunos leram alternando-se entre si, mas também contando em alguns momentos com o apoio da leitura da entrevistadora, dada a extensão do texto. Uma vez que um membro da dupla, ou os dois, localizava um ponto no qual gostaria de intervir, interrompia-se a leitura;
- **Releituras do trecho que identificaram como problemático:** esta leitura mais específica acontecia em geral de forma reiterada, ou seja, uma vez que localizavam um trecho, liam-no diversas vezes, por vezes um da dupla assumia esta leitura, mas em alguns casos os dois realizavam a leitura. Nesta releitura, liam em alguns momentos o trecho na íntegra, por vezes liam algumas palavras, de acordo com o que desejavam comentar;
- **Leituras "hipotéticas" do texto dos colegas:** uma vez identificados aspectos a serem comentados, foi comum que a dupla de comentaristas fizesse leituras hipotetizando como ficaria o texto após a revisão dos colegas, ou seja, liam o trecho já presente no texto e seguiam "lendo" (entre aspas, pois o texto apenas

era dito em voz alta, sem um texto escrito em si) o que deveria ser escrito, referindo-se ao que comentavam. Em muitos casos estas leituras envolviam mais de uma versão, quando a dupla mostrava discordância de opiniões;

- **Leitura do comentário escrito:** esta leitura do texto que colocavam no comentário aconteceu de forma majoritária por meio do aluno que não era responsável pela escrita em si, que atuava naquele momento como leitor. Quando este aluno lia algo que não parecia adequado, levava o escriba naquele momento a ler sua própria escrita. Esta leitura do comentário também acontecia de forma reiterada, ou seja, eram feitas várias leituras do trecho ou das palavras até alcançarem a versão final;
- **Leituras em voz alta e leituras para si mesmo:** todas as leituras realizadas acima puderam ser acompanhadas por acontecerem em voz alta, ou seja, um dos alunos, ou ambos, lia em voz alta as distintas textualizações mencionadas. Ainda assim, vale destacar que em muitas situações foi possível identificar que alguns alunos também realizaram leituras para si mesmos, oralizando com tom de voz mais baixo, ou mesmo uma leitura individual, na qual mencionavam que iam ler, mas não o faziam em voz alta, acompanhando com os olhos seus textos.

É fundamental ressaltar que, ainda que não presente enquanto leitura em si, a leitura do conto original tomado como modelo para a reescrita, "As três laranjas mágicas", mostrou-se bastante presente ao longo do percurso. Em nenhum momento os alunos solicitaram que pudessem reler o conto, porém foi possível notar como o que recuperam do texto original foi a base fundamental para as análises que realizaram no texto de seus colegas. Esta possibilidade de confrontar um modelo escritor com a escrita dos alunos foi fundamental para que conseguissem aprofundar aspectos colocados em jogo que poderiam ser melhor trabalhados pelos autores do texto. Vimos também como a inserção da modificação, que configurou um trecho textual no qual não existe um apoio no conto original, já que é uma criação, não levou os alunos comentaristas a realizarem este aprofundamento linguístico, possivelmente pela falta desta comparação.

Paralelamente a este percurso da leitura, os alunos comentaristas também mobilizaram desafios relacionados à escrita em si do comentário, uma escrita que aconteceu seguindo dois percursos que merecem ser destacados:

- **Escrita linear:** situações nas quais os alunos escreviam diretamente o comentário, muito pautado na reconstrução oral realizada previamente, e na

qual não realizavam qualquer modificação, ou seja, assim que finalizavam a escrita clicavam em "comentar", finalizando o texto;

- **Escrita não linear:** situações nas quais os comentários foram produzidos de forma não linear, ou seja, seguiram um percurso de escrita e alterações, nova reescrita e ajustes. Por vezes, algumas escritas foram apagadas na íntegra: começavam a registrar e a partir da discussão todo o texto era eliminado. Em outros momentos, eram realizados ajustes internos, como troca de palavras, ou mesmo inserções de preposições, questões ortográficas e até mesmo, ainda que menos frequente, de pontuação. Vemos, então, que existiram diversas situações de intensa produção de reformulações textuais até chegar no registro final.

Portanto, podemos concluir que ter o desafio de comentar o texto escrito por outro colega, sendo inclusive um texto diferente daquele produzido por si mesmo, é uma proposta possível desde que garantidas condições específicas nas quais os alunos estejam imersos em um contexto de leituras e escritas com sentido e significado. Também podemos perceber que esta proposta não é unicamente uma tarefa pontual, na qual basta observar o texto e comentar; para realizá-la é preciso ler muito além do texto em si, e muita escrita se mobiliza para além daquela que será lida pelos autores do texto. Também notou-se que, mesmo com uma diferença de qualidade entre as produções iniciais, todas as duplas conseguiram mobilizar uma diversidade de saberes de enorme riqueza para o processo de formação leitora e escritora. Isto confirma o que tantas investigações apontam: de que a produção final de um aluno não contempla a totalidade de possibilidades e saberes de uma criança, já que ler e escrever são processos complexos e nos quais entram em jogo conhecimentos e saberes que nem sempre são "concretizáveis" unicamente por meio de um texto.

A relação entre leitura e escrita na realização de revisões

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 - por experiência, não por transmissão verbal - que é um longo e complexo processo constituído por operações recorrentes de planejamento, textualização e revisão (LERNER, 2002, p. 28).

A realização de comentários sobre um texto mostrou-se uma proposta potente pelo amplo espaço de discussão proporcionado aos alunos envolvidos, mas certamente está acompanhada por uma análise relacionada ao impacto desta ação, ou seja, como os alunos autores do texto puderam rever suas produções a partir destas intervenções.

Nas tabelas compartilhadas no Capítulo 5, nas quais se analisam as modificações realizadas em espaços textuais com alta e baixa frequência de intervenção, foi possível notar como em geral a inserção de um comentário gerou modificações por parte dos autores, e mesmo nas situações nas quais decidiram não realizar ação alguma, essa inserção ofereceu a oportunidade de que as crianças discutissem diversos elementos de uso da linguagem escrita. Isto posto, podemos afirmar que o fato dos textos como um todo não terem inserções que levem a alterações de grande porte textual (no sentido de inserções longas, ou de grandes alterações estruturais), já que são inseridos trechos curtos e em geral os alunos trabalham inserindo ou omitindo uma única palavra, ocasiona que o processo de decidir cada pequena ou grande alteração mobilize importantes conteúdos das práticas de leitura, escrita e oralidade (conteúdos estes destacados nos capítulos 4 e 5, como o uso adequado de pontuação e seus conhecimentos sobre este recurso, a necessidade de ajustes léxicos e a coerência do texto, por exemplo), que não necessariamente podem ser apreciados pelo registro escrito.

Assim como na análise realizada anteriormente sobre o processo na elaboração de comentários, também podemos ressaltar a diversidade de leituras e escritas que fazem parte de um percurso de revisão a partir destas intervenções recebidas. Do ponto de vista da leitura, os alunos Denis, Caio, Laura, Lucas, Paulo e Tomás também lidaram com diversos pontos de desafios. Vejamos as leituras que o processo permitiu acompanhar:

- **Leitura dos comentários:** esta foi a leitura central dos alunos e orientou o sentido da ação revisora. Apenas uma das duplas não seguiu a ordem dos comentários para realizar suas revisões; e mesmo esta, que fez uma primeira leitura geral para depois pensar nas modificações, realizou esta ação fora da ordem apenas em um trecho do texto;
- **Leitura do trecho da reescrita:** a partir da leitura anterior os alunos iniciavam uma leitura de seu próprio texto. Por vezes liam o trecho posterior ao comentário, mas em geral decidiam ler o trecho anterior, tendo colocado em jogo diversas estratégias para decidir "quanto" ler; em alguns momentos liam um fragmento mais longo, em outras vezes apenas liam uma ou duas frases e

já mostravam compreender a discussão em jogo. Vale destacar que nenhuma dupla leu o seu texto original na íntegra, de início ao final, apenas liam a partir do comentário;

- **Releituras dos comentários e do próprio texto:** no percurso de decidir se deveriam ou não realizar uma revisão, os alunos voltavam a ler os comentários dos colegas, bem como trechos diferentes do próprio texto;
- **Leituras "hipotéticas" do próprio texto:** assim como realizado pelos alunos comentaristas, os alunos autores do texto também faziam leituras de trechos unindo com leituras de possibilidades, ou seja, criando hipóteses de como ficaria com determinada revisão. Em alguns casos, como o relatado no capítulo 5 sobre Denis e Caio na discussão da palavra "sumiu" e "desapareceu", estas leituras experimentando diferentes jeitos de revisar o texto aconteciam por mais de três vezes, até terem certeza da alteração;
- **Leituras e releituras do texto modificado:** em geral, poucos alunos reliam suas revisões, tendo sido esta prática identificada de forma mais sistemática na dupla Denis e Caio, porém nas outras também apareceram em pelo menos duas das alterações realizadas. Esta leitura para apreciar uma revisão apoiava as reformulações feitas até chegarem na versão final do que alterariam em suas produções.

Esta diversidade de leituras mostrou-se necessária para apoiar as decisões escritoras dos alunos. Ainda que algumas revisões tenham sido voltadas a apagar alguma palavra ou trecho, muitas das alterações voltaram-se à inserção de algum registro escrito. Mesmo tendo sido identificadas situações nas quais acontecia o mesmo tipo de escrita não linear identificada na produção de comentários, nas quais se produzia, se reformulava, e se alterava o texto internamente, identificou-se uma presença muito menos intensa deste tipo de registro, e em geral as revisões aconteciam por meio de uma escrita linear, ou seja, uma vez decididos a realizar uma alteração, os alunos registravam diretamente no texto a palavra ou frase que deveriam colocar. É interessante destacar, porém, que duas duplas produziram uma escrita linear, de inserção de um trecho, mas, depois, a partir das leituras, acabaram deslocando esta escrita para outra posição no texto, mostrando novas análises do produzido.

O acompanhamento das discussões realizadas pelos alunos autores do texto a partir dos comentários de seus colegas permitiu complementar a análise da potencialidade da proposta para além das alterações em si. Os textos, se observados

unicamente a partir do que foram revisados, podem identificar ainda pontos muito claros com necessidades de ajustes que os alunos comentaristas não identificaram, e que os autores não observaram, ao terem toda a atenção focalizada nos pontos trazidos por seus colegas. Porém, suas discussões para decidirem qual seria a revisão a ser feita nas reescritas, acompanhadas das várias leituras e escritas realizadas, mostram que o processo dá conta da abertura de um espaço potente de reflexão sobre a língua escrita.

Ainda que algumas duplas tenham mostrado certo incômodo com a quantidade de comentários recebidos, ou com o fato de terem muitos apontamentos recebidos de seus colegas, em geral valorizaram todas as intervenções e sempre iniciaram uma discussão buscando compreender qual era o sentido do comentário proposto. Houve, assim, uma grande valorização daqueles pequenos, porém potentes, comentários escritos.

A relação entre a escrita e leitura digital na realização das propostas

Pensemos en esta analogía: necesitamos introducir a los niños en la cultura escrita, y eso es mucho más que pensar en las letras. Es pensar en todo lo que significa ser lector y ser productor de textos. Del mismo modo, no sólo tenemos que pensar en la tecnología como habilidad sino como herramientas que nos permiten interactuar en el mundo digital. En ese sentido, no podemos dejar el tema para más adelante (Kriscautzky in Goldin; Kriscautzky e Perelman, 2011, p. 247).

Conforme apresentamos no capítulo de abertura desta investigação, a grande maioria das investigações analisadas sobre o tema da revisão apresentou a proposta de produção inicial dos alunos por meio de escrita manuscrita e em linhas gerais a revisão também acontecia por meios não digitais. No percurso que aqui se apresenta tratamos de uma situação na qual os alunos tanto produziram os textos inicialmente no processador de textos virtual, *Google docs*, como realizaram os comentários e as revisões diretamente nesta ferramenta, sem contar em momento algum com textos impressos, ou lápis e papel.

O primeiro ponto que ressaltamos a partir do acompanhamento do percurso dos alunos produzindo e revisando diretamente em uma ferramenta digital é a possibilidade que possuem de lidar com este tipo de escrita na qual utilizam um teclado, ao invés de lápis, e analisam o texto por meio de uma tela posicionada verticalmente aos alunos e não em um papel colocado sobre uma mesa. Assim, ainda que tenham surgido conversas pontuais sobre a função de uma ou outra tecla, ou mesmo no uso do *mouse pad*, em geral o tempo dedicado a estas dúvidas era muito

reduzido e em nenhuma ocasião significou a interrupção do processo de escrita e leitura dos alunos.

Por outro lado, o fato de lidarem com esta escrita digital de forma produtiva não significa que não sejam identificados aspectos que talvez não apareçam da mesma forma em uma escrita manuscrita. Assim, o percurso reforçou o já ressaltado na tese de Luize (2007) sobre como o teclado funciona como um banco de possibilidades que pode apoiar a riqueza de recursos para a escrita; tomemos neste sentido o exemplo das discussões tanto de comentaristas quanto de revisores sobre o travessão, sinal que conseguiram tratar ao localizarem o sinal em si no teclado, em meio às muitas possibilidades, e com isso conseguirem abordar o que pensavam sobre o tema.

Todas as duplas, tanto de comentaristas quanto de revisores, fizeram menção ao uso do teclado, e, em muitos casos, esta procura pela tecla/letra adequada, ao ser dita em voz alta, permitia que o outro aluno da dupla entendesse o que estava sendo escrito e, em alguns casos, fizesse ajustes. Desta forma, momentos nos quais o aluno dizia em voz alta, por exemplo, que estava procurando um "x", ajudavam o parceiro a entender a escrita que seria realizada e antecipar-se, mencionando que no caso precisaria procurar as teclas "c" e "h", e não a mencionada pelo parceiro. Identificou-se, então, que o fato de terem de localizar uma letra, e muitas vezes terem um tempo antes de a encontrarem, permitiu a entrada mais frequente do aluno que não era o escriba naquele momento para opinar sobre a produção.

O uso do processador de textos também mostrou em nossa investigação sua enorme potencialidade para apoiar a ação tão fundamental, destacada por Ferreiro (in Carretero, 2011), de provar com muita liberdade as diferentes opções de revisão de um texto, uma vez que apagar, deslocar, inserir e desistir, uma letra ou uma frase, tem uma facilidade muito diferente daquela experimentada no papel. Como vimos nos itens anteriores, tanto comentaristas quanto revisores precisaram utilizar estes recursos de escrever, apagar, modificar, analisar, até chegarem em seus registros escritos finais.

Por outra parte, e este é um aspecto importante, diferentemente do papel no qual as marcas permanecem como fortes indicadores de percursos e registros (já que mesmo quando utilizam lápis e borracha é possível em muitos casos localizar pontos nos quais existiu alguma escrita), a escrita no processador traz um desafio ao professor, que é o fato de termos sempre um texto "limpo", no sentido de que não automaticamente deixará as marcas do percurso de mudanças feitas pelos alunos até chegarem na versão final. Isto indica que os novos recursos, possíveis, em especial por meio de processadores *online*, como o *Google docs*, que permitem recuperar versões anteriores, ou, como todo processador de textos, usar o recurso de marcar alterações realizadas na produção, são recursos importantes para serem

considerados em um trabalho em sala de aula com o professor que deseje ter mais notícias do percurso para além do texto final.

Outra especificidade interessante que a investigação permitiu acompanhar foi a decisão dos alunos de como e quanto grifar dos textos para abrir a caixa de comentários. O acompanhamento das duplas comentaristas mostrou que esta escolha da palavra ou frase (foram usadas as duas possibilidades) foi feita com muito cuidado e por meio de discussões intensas dos alunos, já que mostravam entender que a partir do que grifassem seria realizada uma ou outra revisão específica por parte dos colegas. Assim, o percurso mostrou que em muitos casos o desafio de decidir o que grifar tornou-se fonte de antecipações do que seria realizado pelos autores do texto ao lerem o comentário, ou seja, apoiando a reflexão dos alunos sobre os diferentes papéis leitores e escritores.

Isto mostra que os alunos comentaristas entenderam que parte da comunicação de necessidade de revisão a seus colegas vinha não apenas do texto em si do comentário, mas também do ponto no qual este era inserido, que também deveria ser interpretado por seus colegas. Esta compreensão pode ser constatada por meio das conversas presentes em todas as duplas, em quase todos os comentários, sobre o que deveriam grifar para abrir a caixa de comentários. Em alguns casos este trecho marcado era alterado a partir de uma nova análise dos alunos, e, em outros, os alunos, inclusive, começavam a marcar as palavras caso alguma "a mais", como uma preposição, tivesse sido também marcada. O processo mostrou um rigor importante dos alunos com esta marcação, e este rigor proporcionou situações de conversas, leituras e releituras até chegarem na decisão final.

Vemos assim, que, ainda que a focalização central da investigação não estivesse na análise específica do uso dos meios digitais, o fato deles terem sido inseridos contribuiu para a interlocução entre as crianças, já que, ao estarem distantes geograficamente, puderam trocar suas escritas entre si com grande agilidade; e também para analisar como a mudança de um suporte implica considerar novos desafios e novas formas de realizar leituras e escritas.

Este ponto reforça a necessidade de novas investigações sobre o uso de meios digitais, permitindo compreender ainda mais profundamente quais são os novos desafios enfrentados pelos alunos, que, unidos aos desafios habituais de leitura e escrita, trazem um contexto no qual é preciso adentrar-se para compreender e potencializar cada vez mais.

A oralidade como fio condutor da interação, da ação e da não ação dos alunos

Las producciones de lengua hablada rara vez son productos terminados. Sólo es así para el habla profesional, en hablantes muy entrenados. En el uso conversacional, la lengua hablada deja ver las etapas de su confección. Se ven allí tanto apilamientos de elementos paradigmáticos como idas y vueltas sobre el eje de los sintagmas (BLANCHE-BENVENISTE, 1988, p. 43).

A grande multiplicidade de ações e reflexões realizadas pelos alunos que assumiram tanto a posição de comentaristas quanto de revisores de produções de um conto tradicional só foi alcançada porque, unidas a todas as ações palpáveis de escrita e leitura, ocorreram trocas orais, das mais longas e variadas, que constituíram um *corpus* de materiais que poderia ser analisado sob muitos aspectos e pontos de vista.

O que é inegável é o fato de que o trabalho em parceria favorece que os alunos organizem suas ideias e opiniões por meio da fala, o que requer organizar uma linguagem oral que seja um suporte para alcançar os distintos objetivos desejados. Esta oralidade concretizou-se em diferentes pontos: tanto a oralidade "apoiada", realizada por meio da leitura em voz alta dos textos apresentados (comentários, textos originais e textos modificados), quanto a oralidade "espontânea", materializada pelos alunos a partir das discussões e intercâmbios orais necessários para tomada de posicionamento sobre a ação leitora e escritora. Ao longo do processo os alunos lidaram com estas "diferentes" oralidades e mostraram que é na integração entre elas que o processo avança rumo à consecução dos objetivos buscados.

Ainda que os aspectos a seguir não tenham sido aprofundados no percurso de análise de investigação, é importante este registro de perspectivas que foram identificadas a partir do rico material fornecido pelos alunos enquanto lidavam com uma tarefa desafiadora, e que podem ser objeto de maior aprofundamento em investigações futuras. Dentro da oralidade "apoiada", ou seja, realizada a partir da leitura do texto escrito, destacamos a leitura que insere ou omite trechos ou palavras em relação ao original, sem que isso seja necessariamente percebido pelos alunos. Dentro da oralidade "espontânea", reforçamos a potencialidade de considerar a noção apresentada por Anna Camps em investigação de 1994²⁵, de "texto intentado" (Ti) e de "texto escrito" (Te).

²⁵ Investigação mencionada em Camps, Guasch e Ribas, 2007, bem como em Camps, Millan e Ribas, in Camps e Millan, 2000.

Leituras para além do limite do escrito

A análise da transcrição do processo vivenciado pelas duplas de alunos do 2º ano permitiu observar uma ação comum em pelo menos 3 das 6 duplas acompanhadas: a leitura em voz alta de um trecho na qual o leitor modifica o texto em relação ao que efetivamente estava escrito. Assim, mesmo que seguindo a leitura a partir de um texto, os alunos mostraram que é comum que modifiquem a palavra lida, ou mesmo trecho, tanto inserindo uma nova palavra quanto deixando de ler algo presente no texto.

Não tratamos aqui de situações, também frequentes, nas quais os alunos por vezes partiam para uma leitura "decodificada" das palavras, lendo sílaba a sílaba, ou sílaba e letra, e com isso confundindo-se na compreensão total, processo esperado em leitores iniciantes. Aqui observa-se a situação na qual inconscientemente os alunos fazem alterações na leitura, mesmo com um texto impresso de apoio.

As investigações e análises de Blanche-Benveniste (1998) sobre oralidade abordam esta questão, destacando que este não é um fenômeno puramente infantil, tendo sido identificado inclusive na leitura de adolescentes de quinze e dezesseis anos. Benveniste utiliza este ponto para refletir como existe um intenso processo realizado por meio desta leitura, na qual

El lector, el que lee el texto para consumirlo, sólo conoce una 'lectura con la mente'. Debe hacerse una idea de la significación del conjunto. Debe permitir que se active automáticamente lo que es previsible y concentrar su atención en lo que no es. Debe operar por 'grandes masas' e ignorar ciertos detalles. Debe lograr una suerte de aprehensión 'holística' del texto. Por esta vía, es llevado a reconstruir fragmentos, apostando sobre las probabilidades más fuertes (BLANCHE-BENVENISTE, 1998, p. 167-168).

Em grande parte das situações nas quais identificou-se este tipo de "equivoco" na leitura dos alunos, o parceiro de dupla não identificou a questão, especialmente porque, com a exceção de uma das trocas (apresentada no capítulo 4, quando André leu "apaixonou" como "abaixou"), as modificações no texto feitas pela leitura em voz alta em geral não apresentavam uma quebra de sentido e por isso não necessariamente "convidavam" o ouvinte a ajustar o que estava ouvindo.

Identificar esta ocorrência entre os alunos abre a possibilidade de que sejam realizadas investigações mais pormenorizadas sobre esta questão. Em parte, este tipo de leitura na qual involuntariamente os alunos fazem alguma modificação poderia ajudar a compreender como a identificação de aspectos a serem melhorados no texto depende da superação de muitas barreiras; caso um texto seja lido já com o ajuste na

oralidade, talvez isso dificulte que o aluno perceba que é preciso materializar na escrita aquela modificação.

Esta constatação de tal ocorrência na leitura reforça o quanto a aprendizagem dos alunos não envolve apenas o cumprimento de regras ou o olhar específico para erros ou acertos, mas faz parte de um contexto no qual diversos elementos processuais, leitura, escrita, oralidade, são trabalhados pelos alunos por meio de perspectivas próprias. Considerar estas muitas perspectivas ampliando a ideia de regras, erros e acertos pré-estabelecidos é essencial para construir uma representação mais completa do amplo processo vivenciado pelos sujeitos.

A presença do "texto intentado" e do "texto escrito"

Conforme apresentado anteriormente, para além do uso da oralidade "apoiada", ou seja, com apoio do texto escrito, para a leitura em voz alta, há uma presença constante e bastante intensa de uso da oralidade de forma espontânea entre os alunos a partir das impressões e discussões estabelecidas. Estes intercâmbios podem abrir diversos pontos de análise, tanto para relacionar com as estratégias discursivas colocadas em jogo por meio de recursos orais para convencer os colegas (a forma de enfatizar algumas palavras, por exemplo, foi um dos recursos que muitas crianças lançaram mão) quanto para acompanhar como os alunos alternam períodos de uma fala quase por si só, no sentido de que parecem não depender da escuta do outro, com a fala em resposta ao colega. Estes pontos podem e devem seguir sendo tema de aprofundamento em futuras investigações, já que as análises dos capítulos 4 e 5 indicam a enorme bagagem de possibilidades que analisar a oralidade em jogo por parte das crianças oferece para conhecer aquilo que pensam.

Assim, aqui reforçaremos como os resultados da investigação, na qual acompanhou-se um processo de elaboração oral de forma espontânea construída a partir da troca entre os alunos, permitiu a identificação de "textos" que existem na oralidade e que não necessariamente se refletem totalmente no texto escrito. Esta ideia de um "texto" que não se concretiza unicamente no papel é tomada das reflexões tanto de Camps et. al, 2007, quanto de Camps; Milian, 2000, que retomam uma investigação de Camps, de 1994, na qual foi possível identificar-se

[...] dos tipos de enunciados de producción de un texto escrito en la interacción para la composición escrita: el texto intentado (Ti), es decir enunciados formulados oralmente para ser escritos, y el texto escrito (Te), es decir el conjunto de enunciados orales que acompañan la acción de escribir o la actividad de dar una forma gráfica a las ideas elaboradas (CAMPS et. al, 2007, p. 5).

Ainda que esta focalização e diferenciação não tenha norteado a presente investigação, o acompanhamento do percurso tanto dos alunos comentaristas quanto dos alunos revisores indicou a presença destas duas modalidades de usos da oralidade para a construção do texto. Nos processos acompanhados os alunos utilizaram o que poderia ser chamado de "texto intentado", no sentido de serem formulações orais que acompanham a tomada de decisão, mas que não necessariamente se materializam em registro escrito, em diversos momentos. Apenas na transcrição das trocas é possível de alguma forma perceber a intensa atividade de elaborar estas formulações orais antes de conseguirem alcançar uma textualização em si.

Claro está, como as investigadoras mencionadas apontam, que o texto intentado caminha de forma bastante integrada com o texto escrito, na medida em que é a partir destas formulações e reformulações que os alunos conseguem alcançar efetivamente aquele uso de formação oral que leva realmente à escrita em si do texto. Temos, então, como texto intentado, todas as ações de propor um texto, de aceitar a proposta do colega, de repetir uma sugestão para pensar nela, de aceitar a proposta após modificações ou mesmo substituindo a ideia por outra nova. Esta diversidade de ações que acontecem por meio de formulações orais ocorreu tanto com os alunos comentaristas quanto com os revisores, para que decidissem, por um lado, como escrever sua intervenção, e, por outro, como modificar em si o texto.

Os capítulos 4 e 5 ofereceram indícios de como o acompanhamento da oralidade colocada em jogo pelos alunos por necessidade de lidarem com uma tarefa desafiadora é essencial para conhecer importantes elementos que interferem e atuam durante o processo de leitura e escrita de um texto. Ao adentrarmos nas especificidades da oralidade é possível ampliar ainda mais os caminhos a serem percorridos em busca de entender como estas trocas estabelecidas pelas palavras ditas, não necessariamente escritas, uma vez mais reforçam a necessidade de que deixemos de colocar tanto peso apenas no produto final, no que se escreve, para entender que o uso amplo e complexo das práticas de linguagem envolve muitas outras ações que podem parecer abstratas.

Ainda que seja um enorme desafio acompanhar e recuperar o oral, e que isso ofereça um panorama complexo de análise de transcrições, é essencial poder seguir realizando esta análise de forma a ampliar ainda mais a compreensão do processo que os alunos atravessam e no qual interferem fatores que por vezes não podem ser materializados por uma tecla ou um lápis, e que estão no que se diz e no que se

escuta, que devem ser, ambos, também colocados no centro da atenção dentro da escola.

Considerações finais

A presente investigação aponta para a necessidade, como tantas outras investigações, essencialmente de que a escola seja um espaço de análise constante e que possa abrir portas para que seja realizada uma análise profunda e pormenorizada dos ricos processos vividos pelos alunos. É importante conhecer tanto o percurso dos que estão inseridos em contextos favoráveis quanto desfavoráveis, para que, na interlocução de todas estas observações, seja possível elaborar um programa curricular amplo que contemple as muitas possibilidades infantis.

É fundamental, assim, que sigam-se construindo propostas didáticas que ofereçam um suporte a um olhar processual para a produção textual. Os resultados desta investigação reforçam como escrever algo relativamente curto, de duas páginas, ou escrever um comentário ainda mais breve, de duas linhas, envolve complexos processos que devem ser planejados e organizados com cuidado. As situações aqui observadas na investigação foram acompanhadas, mapeadas, e, em sala de aula, se inseridas e consideradas pelos docentes, podem fomentar espaços de tematizações e ampliações que poderão apoiar a construção de saber por parte dos alunos de um grupo.

Do ponto de vista das decisões pedagógicas, há um ponto importante a considerar, com relação à proposta do projeto que aqui se analisou: a inserção de uma modificação em um conto tradicional. Ainda que esta proposição abra a possibilidade de que os alunos do 2º ano avancem na estrutura narrativa de seus textos, criando novos fragmentos textuais, foi possível notar que o fato de não contarem com uma referência textual por ser uma inserção nova, não gerou intervenções por parte dos alunos comentaristas, mesmo tendo discutido este ponto intensamente em sala de aula.

Não confirmou-se, assim, a hipótese de que uma criação textual mais explícita (mais explícita pois toda a reescrita envolve elementos de criação dos alunos) levaria a um olhar dos alunos que gerasse intervenções. Da mesma forma não percebeu-se uma relação direta entre o trabalho em sala de aula, de discussão destas modificações, e uma necessária consideração por parte dos alunos para as tarefas propostas, algo que outras investigações também apontaram (como a de Peláez, 2016). Este tipo de análise é importante para que se avalie o que se espera de um

projeto didático, e que sejam ajustadas as expectativas do que temos para processos de escrita e de revisão.

Vemos, então, que é importante que as propostas pedagógicas considerem estas complexidades de escrever o texto por um lado e revisar por outro, que são próprias e se complementam. Assim, sendo processos que dependem um do outro para acontecer, também possuem seu campo de especificidades próprias, que podem ser focalizadas didaticamente de maneira planejada em sala de aula para que seja possível ampliar o olhar para o que esperamos que os alunos se aproximem e construam progressivamente. O que não podemos deixar de reforçar, portanto, é o quanto um trabalho didático pode ser enriquecido por meio de um trabalho acadêmico de investigação. É preciso, para isso, que exista um contexto no qual os tantos sujeitos envolvidos em processos formativos possam assumir seu papel também de investigadores, para que, de posse de seus resultados, possam retornar para as escolas e com isso contribuir com aquilo que todos esperamos ou deveríamos esperar: que a educação contribua para que todos, em todas as suas diversidades, possam aprender mais, e assim serem sujeitos autônomos e independentes.

Conforme apresentado inicialmente, há ainda um panorama bastante modesto de investigações brasileiras sobre o tema da revisão de textos, e isso deve ser foco de alerta para que possamos modificar esta situação. É preciso compreender como realizar análises como as que esta investigação procurou ressaltar, com toda sua complexidade de tempo e reflexão, podem contribuir para que a sala de aula seja um espaço rico de reflexões, avanços e aprofundamentos, e que neguemos toda forma de ação pedagógica que apenas busque alunos reprodutores de saberes pré-estabelecidos. E que também neguemos visões nas quais os professores são vistos apenas para a função de ação, e não de reflexão.

As duplas aqui analisadas nos mostram como é possível ir além de olhares normativos e focalizados em padrões únicos. Cada percurso explicitou seu aprofundamento próprio, e cada aluno conseguiu oferecer elementos importantes sobre a consideração das crianças como sujeitos de aprendizagem, que são capazes de mobilizar conteúdos e conhecimentos de forma genuína e complexa. Nem todos saberão identificar esta riqueza de complexidade, e por isso é necessário seguir reforçando, uma e outra vez, o quanto as crianças sim são potentes e capazes de construir seus conhecimentos por meio de propostas pedagógicas adequadas e planejadas.

BIBLIOGRAFIA

- ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. **Documento transversal 1, la alfabetización inicial**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. p. 14.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola editorial, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. **Infancia y aprendizaje**, n. 58, 2002.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. **Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura**. España: Gedisa, 1998.
- BORZONE, A. M.; DIUK, B; SÁNCHEZ ABCHI, V. **La escritura de textos en niños pequeños relación entre la transcripción y la composición**. Universitas psychologica, (3), 2007.
- BRILHANTE, Luíza Hermínia de Almeida Assis. **Processos metacognitivos na produção escrita de crianças de 1º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2009.
- BROUSSEAU, G. **Théorie des situations didactiques**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1998.
- BUCKINGHAM, David. **Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital – 1. ed., 2a reimp.** Buenos Aires: Manantial, 2012.
- CAMPS, Anna, MILIAN, Marta. **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura**. Rosario: Homo Sapiens, 2000.
- CAMPS, Anna; et. al. **El escrito en la oralidad: el texto intentado**. Archivos de Ciencias de la Educación, 2007. Disponible em: <<http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>>. Acesso em: 25 jul. 2018.
- CARRETERO, Mario. **Constructivismo y educación**. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- CASHDAN, Sheldon. **Os 7 pecados capitais nos contos de fadas: como os contos de fadas influenciam nossas vidas**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- CASTEDO, Mirta; WAINGORT, Cinthia. Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos. Primera parte. **Revista Lectura y Vida**, 2001.
- CASTEDO, M.; ZUAZO, N. Culturas escritas y escuela: viejas y nuevas diversidades. **Revista Iberoamericana de Educación**, 56, 4, Madrid, Espanha, 2011.

CASTEDO, M. **Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares**. 2003. Tese (Doutorado). Tesis de Doctorado del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1995-2003. Cinvestav, México, 2003.

CASTORINA, José Antonio et. al. **Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate**. Buenos Aires: Paidós, 2013.

CEEV. **30 olhares para o futuro**. São Paulo: Escola da Vila, 2010.

CEREJA, Roberto; MAGALHÃES, Thereza. **Gramática: texto, reflexão e uso**. São Paulo: Atual, 2012.

COELHO, Nely Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa; TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e a escrever**. Uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **O dom da história**. Uma fábula sobre o que é suficiente. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

ESCOLA DA VILA. **Projeto livro de contos**. Documentação interna de Práticas de Linguagem, 2º ano, São Paulo, 2008.

DUTRA, Érica de Faria. **A revisão textual nos anos iniciais da escolaridade: percursos e procedimentos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <doi:10.11606/D.48.2011.tde-17052011-105809>. Acesso em: 23 ago. 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1979.

_____. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, Emília et al. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**. Estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. (Col. Questões da nossa época). São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Uma reflexão sobre a língua oral e aprendizagem da língua escrita. **Revista Pátio**, VIII, 29, 8-12, 2004.

_____. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emília; LUQUEZ, Sonia. La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. **Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y vida)**, v. 24, n. 2, p. 50-61, 2003.

FLOWER, Linda; HAYES, John. A Cognitive Process Theory of Writing. **College Composition and Communication**, v. 32, n. 4, dec. 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

GALABURRI, María Laura. **La transformación de contenidos en la continuidad de las situaciones didácticas de revisión de textos**. Dissertação (Mestrado). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 2004.

GRIMM, irmãos. **Contos de Grimm**. v. 2. Seleção de Arnica Esterl. São Paulo: Ática, 1998.

GOLDIN, Daniel; KRISCAUTZKY, Marina; PERELMAN, Flora (Coords.). **Las TIC en la escuela**. Nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas. Espanha: Océano Travesía, 2011.

KAUFMAN, Ana María (Coord.). **Evaluar... Enseñar... Evaluar...** Prácticas del Lenguaje en Segundo Ciclo de la escuela primaria. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2015.

KAUFMAN, Ana Maria (Org). **Letras y números**. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB. Buenos Aires: Editora Santillana, 2000.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **La calidad de las escrituras infantiles**. Buenos Aires: Santillana, 2008.

_____. **La escuela y los textos**. Buenos Aires: Aique grupo editorial, 2014.

KRISCAUTZKY, Marina. **Seleccionar información en internet. Problemas y soluciones de los nuevos lectores ante la confiabilidad de las fuentes digitales de información**. Tese (Doutorado) - Departamento de investigaciones educativas, CINVESTAV-IPN, 2014.

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

LUIZE, Andréa. **O processo de apropriação da escrita na infância**: situações interativas na produção textual. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOLINARI, Claudia; SIRO, Ana. **Un proyecto didáctico para leer y escribir en contextos de estudio**. Experiencias en aulas multigrados rural. Buenos Aires: Fundación Perez Companc., 2004.

MORAIS, Deise Nancy Urias de. **Como e por que revisar textos no ensino fundamental I?** Ou: ensinando a ler criticamente, ensina-se a tomar as rédeas da escrita. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <doi:10.11606/D.48.2017.tde-30032017-162134>. Acesso em: 23 ago. 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos de alfabetização.** (São Paulo/1876-1994). São Paulo: UNESP, 2000.

NEMIROVSKY, Myriam. **Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños.** México: Paidós, 1999.

NEMIROVSKY, Myriam. La enseñanza de la lectura y de la escritura y el uso de soportes informáticos. **Revista iberoamericana de educación**, n. 36, Madri, Espanha, pp. 105-112, 2004.

PELÁEZ, M.A. **La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales.** Tese (Pós-graduação). 2016. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponível em: <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1288/te.1288.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

PERELMAN, F.; ESTÉVEZ, V. **Herramientas para enseñar a leer y producir en medios digitales.** Buenos Aires: Aique, 2014.

SENSEVY, Gerard. **Categorías para describir y comprender la acción didáctica.** 2007. Capítulo traducido con la amable autorización de los autores, tomado de Sensevy G. & Mercier A. (dir.). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes: PUR, 2007.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio - Revista UNESP**, 2004.

SOLÉ, I.; TEBEROSKY CORONADO, A. **La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización:** una perspectiva psicológica. En Desarrollo psicológico y educación, Alianza Editorial, 1990.

TEBEROSKY, A. El lenguaje escrito y la alfabetización. **Lectura y Vida**, 11(3), 5-15, 1990.

_____. **Aprendendo a escrever** – Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Aprender a ler e a escrever** – uma proposta construtivista. São Paulo: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (Org.). **Além da alfabetização.** A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 2008.

TOLCHINSKY, Liliana. **A aprendizagem da linguagem escrita**. São Paulo: Ática, 1995.

VAL, Maria da Graça Costa. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto** - o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VERNANT, D. **Du discours à l'action**. Paris: PUF, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

QUÉRÉ, L. L'environnement comme partenaire. In: BARBIER, J-M; DURAND, M. (Eds.). **Sujets, activités, environnements**. Approches transverses. Paris: PUF, 2006.

PHILIP, N. **Volta ao mundo em 52 histórias**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

_____. Three magic oranges. In: **The Illustrated Book of Fairy Tales**. Londres: DK Children, 1998.

_____. **Contos de Grimm**, v. 2. Tradução de Nilce Teixeira. São Paulo: Ática, 1998.

ZIPES, Jack. **El irresistible cuento de hadas**: historia cultural y social de un género. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

WALLACE, Y. **Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes [en línea]**. Tese (Pós-graduação) - Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. 2012. Disponível em: <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.743/te.743.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

ANEXOS

ANEXO 1

Contos originais utilizados para a reescrita

1.1) Conto utilizado pela CLASSE A: "As três laranjas mágicas" (PHILIP, 1998, p. 42 e 43)

Achando que já estava mais que na hora de seu filho se casar, um velho rei convidou princesas de todos os cantos do mundo para uma grande festa. Como o príncipe não simpatizou com nenhuma delas, o monarca o mandou procurar sozinho uma jovem que lhe agradasse.

O rapaz montou em seu cavalo e partiu. Não demorou para chegar a uma floresta, onde se deparou com uma laranjeira da qual pendiam três laranjas de ouro. Colheu-as e prosseguiu.

Logo depois sentiu sede, pois fazia muito calor. Então sacou da faca, descascou uma laranja e cortou ao meio. Pois não é que da laranja saiu uma linda moça de olhos da cor do céu e cabelos da cor do sol? "Um gole de água, por favor!", ela implorou. O príncipe não pôde atender seu pedido, e a moça desapareceu.

O sol estava ardente, e o viajante não demorou a cortar mais uma laranja. Uma jovem de olhos verdes como uma lagoa da floresta e cabelos vermelhos como uma flor de hibisco lhe pediu um gole de água e, como não o recebeu, sumiu.

O príncipe seguiu viagem e por fim encontrou uma fonte, onde saciou sua sede. A essa altura já estava com fome e então cortou a terceira laranja. Uma moça de cabelos negros como o corvo e o rosto branco como jasmim lhe suplicou: "Um gole de água, por favor". O rapaz juntou as mãos em concha, encheu-as na fonte e lhe deu de beber. Assim a livrou do encantamento de uma bruxa, que a aprisionara nas laranjas mágicas.

O príncipe e a moça se casaram e pouco depois subiram ao trono. Quando a bruxa soube, correu para a cidade, foi até o portão do palácio e se pôs a apregoar: "Grampos! Lindos grampos! Quem quer comprar?". A rainha ouviu seu pregão e a mandou entrar. A falsa vendedora lhe mostrou então um grampo que tinha uma pérola

na ponta e pediu para colocá-lo em seus cabelos. A jovem soberana se abaixou, e a bruxa lhe espetou o grampo na cabeça com toda a força. No mesmo instante a rainha se transformou numa pomba branca e voou para a floresta.

O rei estava ali, caçando, e capturou a linda ave com a intenção de oferecê-la a sua esposa. No entanto, ao voltar para o palácio, procurou a rainha por toda parte e não a encontrou.

Nos meses seguintes seu único consolo foi a pomba branca, que lhe lembrava seu amor perdido. Um dia, acariciando a cabeça do animalzinho, sentiu uma coisa dura: era a pérola do grampo. Puxou-a imediatamente e diante de seus olhos sua bela rainha tomou o lugar do pássaro. Ao descobrir que tudo aquilo fora obra da bruxa, o monarca mandou que seus homens a prendessem. Mas chegando à cabana da megera, a guarda real só encontrou cinzas e um rolo de fumaça escura que parecia uma forma humana.

1.2) Conto utilizado pela CLASSE B para a reescrita: "Mãe nevada" (GRIMM, 1998, p. 23 a 30)

Viveu outrora, muito longe daqui, uma viúva que tinha duas filhas. Uma delas, sua filha legítima, a outra era uma grande preguiçosa. A outra, ao contrário, era muito trabalhadeira. Enquanto a primeira era mimada pela mãe, a enteada era a gata borralheira da casa. Era ela quem fazia tudo. Como se não bastasse, ia todos os dias sentar-se com seu fuso na beira de um poço da estrada, onde ficava horas fiando. Seus dedos até sangravam.

Numa dessas vezes, quis lavar o fuso manchado de sangue nas águas do poço, e aconteceu que ele escapou de suas mãos e desapareceu na água. Ela voltou chorando para casa e contou à madrasta o que havia acontecido. A madrasta ficou furiosa, passou-lhe uma descompostura e a tal ponto foi desumana, que lhe disse aos gritos:

— Ah!... Então deixou o fuso cair no poço? Pois vá buscá-lo, sua desastrada!

A pobre moça voltou para o poço sem saber o que fazer. Tão desesperada estava que, numa tentativa para recuperar o fuso, atirou-se na água e perdeu os sentidos.

Quando voltou a si, estava deitada na relva numa linda campina pontilhada de flores vicejando ao sol. Levantou-se e, caminhando por ali, encontrou um forno cheio de pães. Quando se aproximou, os pães gritaram:

— Tire-nos daqui! Tire-nos daqui! Já estamos assados e não queremos nos queimar!

Pegando uma pá de padeiro que havia por ali, a moça tirou, um por um, todos os pães do forno. Depois, continuando a andar, passou por uma macieira carregadinha de maçãs.

— Sacuda-me! Sacuda-me! — pediu a árvore. — Meus frutos estão maduros e pesam demais!

A moça sacudiu-a com força e as maçãs choveram. Quando não ficou uma só no pé, amontoou-as no chão e se afastou. Finalmente chegou a uma casinha e viu uma velha espiando-a. Era muito feia e tinha uns dentes enormes. A moça fugiu assustada, mas a velha chamou-a:

— Menina, volte aqui! Por que está assim tão assustada? Fique comigo! Se me ajudar na arrumação da casa, e fizer tudo direitinho, vamos nos dar muito bem. Só tem que se preocupar é com minha cama. Quero que sacuda bem o colchão até as penas voarem. Quando elas voam, neva na Terra. Eu sou a Mãe Nevada.

Sua voz era amistosa. A moça acalmou-se e concordou em ficar a seu serviço. Naquele mesmo dia começou a trabalhar, e tudo o que fazia era com o maior capricho e boa vontade. Todas as manhãs sacudia de tal maneira o colchão da velha, que as penas voavam para todos os lados, como flocos de neve. A Mãe Nevada jamais a maltratava ou repreendia, e nunca lhe faltou comida quentinha e saborosa.

Assim, viveu feliz por algum tempo, até que um dia começou a sentir saudades. A princípio, não sabia do quê, mas logo descobriu que eram saudades de sua casa. E, embora vivesse muito melhor ali do que na casa da madrasta, desejou voltar. Uma tarde disse à velha:

— Senhora Mãe Nevada, estou com saudades de casa. Apesar de estar tão bem aqui, e lá só encontrar sofrimento, mesmo assim, desejo voltar.

— Me agrada saber que sente saudade dos seus — disse a velha. — E como me serviu tão bem e com tanta dedicação, eu mesma a levarei para cima.

Pegando a mão da moça, conduziu-a até uma porta enorme, que se abriu de repente.

Qual não foi a surpresa da mocinha quando, ao pisar a soleira, uma chuva de ouro caiu sobre ela, cobrindo-a toda de ouro!

— É um presente meu. Você o merece por ser tão trabalhadeira e atenciosa. — Assim dizendo, a Mãe Nevada entregou-lhe o fuso que caíra no poço e fechou a porta.

A moça percebeu então que estava no seu mundo, não muito longe de casa. Dirigiu-se para lá e, mal entrou no pátio, um galo empoleirado no poço cantou: — Quiquiriqui! Olhem quem chegou! Nossa mocinha de ouro Que vale mais que um tesouro!

A madrasta e a filha apareceram na porta. A moça foi ao encontro delas e, como estava coberta de ouro, foi muito bem recebida. Contou-lhes sua aventura no fundo do poço e, quando a madrasta soube como ela conseguira todo aquele ouro, quis que a filha tentasse a sorte de igual maneira.

Assim, levando o fuso, ela foi obrigada a fiar sentada no poço. Evidentemente, não iria ficar horas fiando.

Para andar mais depressa, ela picou o dedo com um espinho, jogou o fuso manchado de sangue no poço, e se atirou atrás dele.

Então, assim como aconteceu com a irmã, encontrou-se na colina e foi caminhando pela mesma trilha percorrida pela outra. Quando se aproximou do forno, os pães gritaram:

— Tire-nos daqui! Tire-nos daqui! Já estamos bem assados e não queremos nos queimar!

Imagine se eu vou me sujar de farinha! — respondeu a moça sem se deter. Mais adiante, encontrou a macieira, que lhe pediu:

— Sacuda-me! Sacuda-me! — pediu a árvore. — Meus frutos estão maduros e pesam demais!

— Acha que vou querer que eles caiam na minha cabeça? — respondeu a moça continuando a andar.

Enfim, chegou à casa da Mãe Nevada. Sem se assustar com a aparência da velha, pois já fora avisada da sua feiura e dos seus dentes enormes, aceitou prontamente a proposta que ela lhe fez.

No primeiro dia, trabalhou direitinho e se esforçou bastante, pensando no ouro que iria ganhar. No segundo dia, já deixou transparecer a sua preguiça, fazendo tudo mal feito. No terceiro dia, acordou tarde, não arrumou a cama da velha do jeito que ela queria, e poucas penas voaram.

A Mãe Nevada acabou se aborrecendo e despediu-a. E, assim como fez com a irmã, levou-a até a enorme porta e abriu-a. A moça parou na soleira, esperando a chuva de ouro, mas, em vez disso, um caldeirão de piche virou sobre ela. Foi assim, lambuzada de piche, que ela voltou para casa. Ao vê-la chegar, o galo empoleirado no poço cantou: — Quiquiriqui! Olhem quem chegou! Nossa garota imunda Mais suja do que nunca!

O piche custou a sair de sua pele, e durante muitos meses ela não pôde sair de casa.

ANEXO 2

Textos com os comentários

2.1) Texto da dupla Denis e Caio (AUT_1A) comentando por Olga e Letícia (COM_1A)

AS TRÊS LARANJAS MÁGICAS

CAIO E DENIS|

Um rei achava que seu filho tinha que **se casar** e então o rei resolveu fazer uma festa com todas as princesas do mundo inteiro para ele se casar mas ele não gostou de nenhuma.

Então o rei pediu para ele encontrar alguém que agradasse ele montou em seu cavalo e não o demorou muito para ele entrar em uma floresta que ele encontrou uma laranjeira que tinha três laranjas de ouro e ele pegou elas

O sol estava ardente e ele cortou a primeira laranja e dela saiu uma moça com olhos da cor do céu e o cabelo da cor do sol ela pediu um gole de água **por favor** mas ela não recebeu porque ele não tinha água então ela **sumiu**

Logo depois ele sentiu sede e cortou a segunda laranja e dela saiu uma moça com os olhos verdes da cor da mata e um cabelo vermelho da cor do sangue **um gole da água por favor** e como ele não tinha água ela **sumiu**

O homem achou uma fonte e bebeu a água logo em seguida ele sentiu fome e ele cortou a terceira laranja dela saiu uma moça de cabelo preto e com rosto de **jasmim** e ela **pediu**:

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015
Adicionar: "se"

2º Ano C - BTT
30 de set de 2015
Resolver
aqui esta faltando um secasar

2º Ano C - BTT
30 de set de 2015
Resolver
poderia não ter ese e

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015
Excluir: "e"

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015
Adicionar: "por favor"

2º Ano C - BTT
30 de set de 2015
Resolver
poderia ter inves de ter sumiu ter desaparese!

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015
Adicionar: "um gole da água por favor"

2º Ano C - BTT
30 de set de 2015
Resolver
o leitor não ia entender que ela estava pidindo água

2º Ano C - BTT
30 de set de 2015
Resolver
depois de jasmim poderia ter e ela pedil

- Um gole de água por favor

O príncipe fez concha com as mãos pegou água e deu para ela e ela se livrou do encantamento dias ce pasarão e eles se casaram e logo subiram ao trono quando a bruxa soube disso ela foi ao castelo vendendo sapato:

- Sapatos lindos sapatos quem quer comprar?

A rainha comprou o sapato quando ela começou a usar doeu o pé dela aí ela jogou o sapato no lixo quando a bruxa soube disso ela ficou furiosa e começou a vender grampos:

- Grampos lindos grampos quem quer comprar?

A rainha foi comprar o grampo a bruxa mostrou um grampo com uma pedra na ponta a bruxa colocou o grampo na cabeça da rainhaprincesa e imediatamente ela se transformou em uma ave branca o príncipe andava na floresta caçando quando viu a ave ele pegou levou no castelo e procurou a princesa para dar a ave mas ele não achou meses se passaram e seu único consolo era a ave um dia quando ele estava acarisiandofazendo carinho na ave ele sentiu uma coisa na cabeça e puxou era o grampo e ela se transformou na princesa então eles se casaram e viveram felizes para sempre e fim

2º Ano C - BTT
30 de set de 2015 Resolver

ficol esquesito

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015

não ficou esquesito

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015 ✓ ✕

Adicionar: "dias ce pasarão"

2º Ano C - BTT
30 de set de 2015 Resolver

eles se casaram no mesmo dia e na mesma ora?

2º Ano C - BTT
30 de set de 2015 Resolver

ten munto a palavra bruxa

2º Ano C - BTT
30 de set de 2015 Resolver

se ela jaxegol au trono porque ela ainda e princesa

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015 ✓ ✕

Substituir: "princesa" por "rainha"

2º Ano C - BTT
30 de set de 2015 Resolver

en todas as vezes que ten ave en ves diso e ponba simpls

2º Ano C - BTT
30 de set de 2015 Resolver

antes de ele pegou levou tem um e

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015 ✓ ✕

Substituir: "fazendo carinho" por "acarisiando"

	2º Ano C - BTT 30 de set de 2015	Resolver	:
tem acariciando invés de carinho			
	2º Ano A - BTT 6 de out de 2015	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Excluir: "n"			
	2º Ano A - BTT 6 de out de 2015	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Excluir: "então"			
	2º Ano A - BTT 6 de out de 2015	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Excluir: "eles se casaram"			
	2º Ano C - BTT 30 de set de 2015	Resolver	:
não tem se casado, eles já tinham se casado			
	2º Ano A - BTT 6 de out de 2015	<i>Marcada como resolvida</i>	
	2º Ano A - BTT 6 de out de 2015	<i>Reaberta</i>	
	2º Ano C - BTT 30 de set de 2015	Resolver	:
o que que aconteceu com a bruxa?			
	2º Ano A - BTT 6 de out de 2015	<i>Marcada como resolvida</i>	
	Miruna Kayano Genoino 30 de ago de 2016	<i>Reaberta</i>	
	2º Ano A - BTT 6 de out de 2015	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Excluir parágrafo			

2.1) Texto da dupla Lucas e Laura (AUT_2A) comentando por Bruna e Eleonora (COM_2A)

AS TRÊS LARANJAS MÁGICAS

LUCAS E LAURA

era umavez Um rei queria que seu filho se casasse ele fez uma grande festa e convidou princesas do mundo inteiro

O príncipe não se interessou com nenhuma delas o rei disse que buscasse uma jovem sozinho

O rapaz montou em seu cavalo não demorou muito para chegar numa grande floresta e deparou se com uma laranjeira onde pendia três laranjas de ouro o rapaz as colheu e prosseguiu. o sol estava muito quente ele sentiu sede e cortou a primeira laranja saiu uma moça de olhos da cor do céu e cabelos da cor do sol a moça pediu um gole de água por favor o rapaz não conseguiu atender seu pedido e a moça desapareceu e o moço partiu e sentiu sede e sacou a faca e cortou a segunda laranja saiu uma moça de olhos da cor verdes e cabelos da cor vermelho a mosa pediu um cópo de água ele não pôde e a moça desapareceu

O rapaz partiu e encontrou uma fonte ele se encheu mas se encheu ele ficou com fome ele cortou a terceira laranja e dentro da laranja saiu uma moça de cabelos da cor escuro

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015
Adicionar: "era umavez"

2º Ano C - BTT
5 de out de 2015
Resolver :
tem que ter era umavez

2º Ano C - BTT
5 de out de 2015
Resolver :
tem que ter trave são

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015
Adicionar: "e"

2º Ano C - BTT
5 de out de 2015
Resolver :
esta fautando um s.

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015
Adicionar: "se"

2º Ano C - BTT
5 de out de 2015
Resolver :
esta faltãdo um r.

2º Ano C - BTT
5 de out de 2015
Resolver :
falta um ponto

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015
Adicionar: "e"

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015
Adicionar: "e"

Um gole de água por favor ele juntou as mãos água e deu para moça e a livrou do encantamento de uma bruxa que tinha prendido dentro da laranja eles subiram ao trono quando a bruxa soube correu para cidade foi para o portão do palácio e começou a gritar coroas lindas coroas quem quer comprar a rainha ouviu o grito da falsa vendedora

ela entrou dentro do palácio e deu para rainha só que o feitiço durava pouco e ela antes de usar ficou apreciando e o feitiço não deu certo a bruxa tentou mais uma vez grampos, lindos grampos quem quer comprar a rainha ouviu e mandou entrar e a falsa vendedora entrou e mostrou um grampo que tinha uma pérola na ponta a rainha ajoelhou se e a bruxa colocou com a maior força e a rainha virou uma pomba branca e voou para floresta

e o rei estava ali caçando e ele pegou para dar de presente, capturou a linda pomba para dar a rainha voltou para o palácio e não encontrou passaram dias um dia quando estava acariciando a cabeça da pomba sentiu uma coisa dura era a pérola do grampo o rei puxou-o e no lugar da pomba veio a bela rainha quando descobriu que tudo aquilo fora obra da bruxa correu para cabana da megera chegando lá só encontrou fumaça de forma humana

2º Ano C - BTT
5 de out de 2015 Resolver
falta uma travessão

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015 ✓ ✕
Adicionar: "a mosa pediu um côpo de água"

2º Ano C - BTT
5 de out de 2015 Resolver
esta fal tando a parteque amosa péde a agua

2º Ano C - BTT
5 de out de 2015 Resolver
o que é ese encheu masse encheu

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015 ✓ ✕
Excluir: "se"

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015 ✓ ✕
Excluir: "encheu"

2º Ano C - BTT
5 de out de 2015 Resolver
esta faltando o s eo e

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015 ✓ ✕
Adicionar: "se"

2º Ano C - BTT
5 de out de 2015 Resolver
ele não capturou ele pegou para dar de presente

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015 ✓ ✕
Substituir: "capturou" por "ele pegou para dar de presente"

2º Ano C - BTT
5 de out de 2015 ✓ ✕
Adicionar: "tomen maiscuidado com as letras"

2.1) Texto da dupla Paulo e Tomás (AUT_3A) comentando por Iara e André (COM_3A)

AS TRÊS LARANJAS MÁGICAS

PAULO E TOMÁS

O rei, fez, uma festa e convidou princesas de todos os cantos do mundo para o príncipe se casar e o príncipe não simpatizou com nenhuma delas. e o rei mandou o príncipe procurar uma princesa o príncipe montou em seu cavalo e não, demorou para chegar em uma floresta ele achou uma laranjeira e encontrou três laranjas de ouro ele colheu e seguiu. ele sentiu Sede pois fazia muito calor e ele sacou. a faca e cortou a primeira laranja. e e saiu uma mulher de olhos da cor do céu e o cabelo da cor do sol um gole da água por favor ela implorou ele não pode atender o seu pedido ela sumiu. O sol estava ardente não demorou para cortar a segunda laranja surgiu uma mulher de olhos verdes como a lagoa da floresta e cabelos vermelhos como uma flor de hibisco um gole da água por favor ela implorou. ele não pode atender então ela sumiu e ele foi procurar uma fonte ele encontrou uma fonte e ele bebeu a água e sentiu fome ele cortou a terceira laranja saiu uma mulher de cabelos negros como o

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015
Adicionar: ", "

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015
Adicionar: ", "

2º Ano C - BTT
2 de out de 2015
Resolver :
voceis não podem escrever duas vezes un poco junto a palavra princepe se não fica estranho.

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015
ok

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015
Substituir: "o" por "e"

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015
Excluir: "príncipe"

2º Ano C - BTT
2 de out de 2015
Resolver :
o texto todo esta sem virgula

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015
nem todos precisa de ,

2º Ano C - BTT
15 de out de 2015
a gente oncorda, mais em auguns lugares não tem virgula.

corvo e o rosto branco como jasmim ~~deu um copo da água~~ ele se apaixonou por ela e ~~deu um copo da água~~ eles se casaram quando a bruxa soube disso ela se disfarçou de vendedora a bruxa chegou no portão do palácio e gritou cintos lindos cintos quem quer comprar a rainha deixou entrar a vendedora a rainha se interessou e resolveu comprar um cinto mas não funcionou porque a rainha não usou e deu para outra pessoa. depois ela foi vender grampos. grampos lindos grampos quem quer comprar? a rainha se interessou e resolveu comprar ela chegou lá e ela comprou um grampo que enfiou na cabeça com força e ela virou uma pomba branca o rei caçou uma pomba na floresta o rei capturou uma pomba branca ~~eo rei~~ levou a pomba para o reino tentou achar a rainha mas não achou depois de um dia achou um grampo enfiado na cabeça da pomba ele tirou o grampo a rainha voltou o monarca mandou os homens capturar a bruxa, mas eles só acharam só acharam fumaça.

2º Ano C - BTT
2 de out de 2015 Resolver

tem ponto em lugares que não precisa de ponto, e tem lugares que não tem ponto.

2º Ano A - BTT
27 de out de 2015 ok

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015 Adicionar parágrafo

2º Ano C - BTT
2 de out de 2015 Resolver

repete muito ele nese texto.

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015 Excluir: "e"

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015 Substituir: "a" por "o"

2º Ano C - BTT
2 de out de 2015 Resolver

voceis não podem por o ponto do lado.

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015 Substituir: "e" por "o"

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015 Substituir: "u" por "o"

2º Ano A - BTT
6 de out de 2015 Excluir: "deu um copo da água"
Adicionar espaço

2º Ano C - BTT
2 de out de 2015 Resolver

faltou colocar uma parte

 2º Ano A - BTT
6 de out de 2015

Adicionar: "deu um copo da água"

 2º Ano A - BTT
6 de out de 2015

Substituir: "o rei" por "e"

 2º Ano A - BTT
6 de out de 2015

Adicionar: "só"

 2º Ano C - BTT
2 de out de 2015 Resolver

tem duas palavras reptidas

 2º Ano A - BTT
6 de out de 2015

Excluir: "só"

 2º Ano A - BTT
6 de out de 2015

Excluir: "acharam"