

Investigação didática na escola

leitura, escrita
e produção de
conhecimento
didático

Mirta Castedo
direção académica

Débora Vaz
Kelly Cristina Araujo
Sandra Medrano
organização

Investigação didática na escola

leitura, escrita
e produção de
conhecimento
didático

Colégio Santa Cruz

DIREÇÃO GERAL

Diretor Geral

Fábio Marinho Aidar

Diretora Pedagógica

Débora Vaz

Diretor da Pastoral

Ir. Edson da Silva Pereira, C.S.C.

DIREÇÃO DE CURSOS

Diretora da Educação Infantil e do 1º ano do EF1

Beatriz Gouveia

Diretora do Ensino Fundamental 1

Camilla Duarte Schiavo Ritzmann

Diretora do Ensino Fundamental 2

Joana Procópio de Carvalho F. França

Diretora do Ensino Médio

Marina Muniz Rossa Nunes

Diretor da EJA e da Educação Profissional

Roberto Catelli Jr.

ADMINISTRAÇÃO

Diretora de Gente e Gestão

Fernanda Petta

Coordenadora de Comunicação

Livia Velloso Guimarães



Investigação didática na escola

leitura, escrita
e produção de
conhecimento
didático

Mirta Castedo
direção acadêmica

Débora Vaz
Kelly Cristina Araujo
Sandra Medrano
organização

PUBLICAÇÃO

Direção acadêmica

Mirta Castedo

Organização

Débora Vaz, Kelly Cristina Araujo e Sandra Medrano

Preparação e revisão de textos

Salvine Maciel

Projeto gráfico, diagramação e capa

Fabiana Fernandes

Impressão e acabamento

Gráfica Printi

setembro 2026

Este livro segue as novas regras do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Todos os direitos reservados ao Colégio Santa Cruz. É vetada a reprodução por qualquer meio mecânico, eletrônico, digital, xerográfico etc., sem a expressa permissão por escrito, de parte ou totalidade do material.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Investigação didática na escola: leitura, escrita e produção de conhecimento didático / organizadoras Kelly Cristina Araujo, Débora Vaz, Sandra Medrano; Mirta Castedo. – São Paulo: Colégio Santa Cruz, 2026.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-984899-1-5

1. Didática – Estudo e ensino 2. Educação 3. Escrita 4. Leitura 5. Língua e linguagem 6. Professores – Formação I. Araujo, Kelly Cristina. II. Vaz, Débora. III. Medrano, Sandra. IV. Castedo, Mirta.

26-390548.1

CDD-370.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Didática : Prática de ensino : Educação 370.7

Aline Grazielle Benitez – Bibliotecária – CRB-1/3129

Sumário

A escola como instituição que produz conhecimento	7
<i>Débora Vaz e Fábio Marinho Aídar</i>	

Agradecimentos	9
----------------------	---

Apresentação	11
<i>Kelly Cristina Araujo</i>	

Experiências, desafios e aprendizagens na escola como espaço de investigação didática	15
<i>Mirta Castedo</i>	

Investigação didática e produção de conhecimento: um percurso coletivo	57
<i>Ana Cláudia Smaira, Kelly Cristina Araujo e Miriam Louise Sequerra</i>	

Relatos

Crianças que transformam histórias em ouro – Reescrita de contos clássicos no 3º ano do Ensino Fundamental	62
<i>Miriam Louise Sequerra, Olivia Paradas e Gabriella Rodrigues</i>	

Era uma outra vez... – Escrita de contos desconstruídos no 4º ano do Ensino Fundamental	120
<i>Ana Cláudia Pasotti Smaira, Julia Balhestro Duca e Priscila Cristina Demasi Esteca</i>	

Palavras para quem partiu: cartas de amor e despedida – Escrita epistolar no 5º ano do Ensino Fundamental	156
<i>Ana Cláudia Pasotti Smaira, Louisa Campbell Mathieson e Thaís Pimentel de Oliveira Xavier</i>	

Artigos

A formação do leitor literário no Ensino Fundamental 1 –
Um olhar a partir das práticas escolares 218
*Julia Balhester Duca, Olivia Paradas, Priscila Cristina Demasi Esteca e
Ana Cláudia Pasotti Smaira*

Planejamento e plano de texto – Espaço de reflexão e usos na
produção textual 264
*Gabriella Rodrigues, Louisa Campbell Mathieson e
Miriam Louise Sequerra*

Palavras finais 319
Kelly Cristina Araujo

Sobre as autoras e organizadoras 325

A escola como instituição que produz conhecimento

No Colégio Santa Cruz, valorizamos profundamente a formação e a trajetória profissional construídas pelos professores antes do ingresso nesta escola: reconhecemos que essa formação pode e deve ser aprimorada para responder às complexidades contemporâneas que atravessam as relações entre os processos de ensino e de aprendizagem. Garantir condições equitativas de aprendizagem para todos os estudantes exige a construção de práticas pedagógicas e, portanto, ações formativas, cada vez mais consistentes e eficazes.

Para alcançar esse objetivo, a escola deve assegurar espaços dedicados à reflexão sobre a própria prática, elemento fundante para enfrentar os desafios de seu tempo e território, bem como as transformações e contradições inerentes à rotina escolar.

O processo de investigação didática desenvolvido nesta instituição reafirma o compromisso em investir na reflexão autônoma e na produção de conhecimento tendo como lugar a centralidade da sala de aula. Conforme defende o pesquisador António Nóvoa, a formação continuada precisa se estruturar em uma dinâmica de pesquisa fundamentada na análise colaborativa e sistemática do trabalho. Trata-se de ultrapassar o desenvolvimento individual para consolidar a escola como uma verdadeira comunidade profissional de aprendizagem. É uma transformação que nasce da capacidade da própria escola de se olhar, se interrogar e se reinventar para continuar defendendo sua função social essencial.

Débora Vaz e Fábio Marinho Aídar

Agradecimentos

Este livro é fruto do envolvimento, da dedicação e da generosidade de muitas pessoas ao longo dos últimos anos. Com certeza, não teríamos chegado até aqui sem o apoio, o acompanhamento e o compromisso de toda a equipe do Colégio Santa Cruz.

Queremos destacar a importância de Camilla Schiavo, Diretora do Ensino Fundamental 1, que garantiu, desde o princípio, as condições institucionais e pedagógicas para que esta investigação se realizasse. Da mesma forma, agradecemos a participação de todas as professoras e professores, que atuaram nos anos de 2023 e 2024, período em que a investigação ganhou vida nas salas de aula de 3º, 4º e 5º anos.

Um agradecimento muito especial às nossas mestras, Mirta Castedo, autora e diretora acadêmica da obra. E à Delia Lerner que nos acompanhou e contribuiu de forma significativamente em momentos especiais.

Nossos agradecimentos também às equipes de Teatro, Tecnologias da Informação, Núcleo de Educação Digital, Editoração e Comunicação, sem as quais muitas das atividades propostas não teriam sido possíveis.

Parte do percurso da Investigação Didática foi realizado em parceria com o ateliescola acaia e a Roda Educativa, instituições parceiras nos sonhos, nos desafios e nas aprendizagens que transformaram nossa prática e a trajetória de cada profissional envolvido.

A cada uma e a cada um, o nosso mais profundo reconhecimento e agradecimento.

Apresentação

Este livro nasceu de uma aposta de que investigar a própria prática de ensino é uma das formas mais potentes de formação e de produção de conhecimento que uma escola pode oferecer a seus professores. Não se trata de uma ideia nova no campo da educação, mas realizá-la dentro dos limites reais de uma escola, com seus tempos fragmentados, suas múltiplas demandas simultâneas e a vida cotidiana das salas de aula acontecendo sem pausa, é um desafio de outra natureza. O que apresentamos aqui é o resultado de uma experiência que enfrentou esse desafio sem simplificá-lo.

O ponto de partida foi uma inquietação da equipe de direção e de coordenação pedagógica do Colégio Santa Cruz com a formação continuada de seus professores no campo da didática da leitura e da escrita. A instituição decidiu voltar o olhar para dentro, para as sequências didáticas que já eram desenvolvidas nas salas de aula do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, para as decisões que as professoras tomavam cotidianamente, para os textos que os alunos produziam e para as intervenções que faziam avançar ou recuar os processos de aprendizagem. A investigação didática foi o dispositivo escolhido para transformar essas práticas em objeto de análise coletiva e, a partir dessa análise, produzir conhecimentos que pudessem ser compartilhados.

A perspectiva que orienta este livro se inscreve na tradição da didática latino-americana, cujas principais referências para esse percurso de investigação são os trabalhos de Delia Lerner e Mirta Castedo. Essas são as referências que ancoram nosso pensamento, sem prejuízo de muitas outras que aparecem citadas ao longo dos textos que compõem este volume e que igualmente sustentam as análises desenvolvidas em cada um deles. Dessa tradição herdamos a compreensão de que o saber didático não se produz fora da escola nem se transfere

para ela, mas se elabora no interior das práticas pedagógicas, quando essas práticas se tornam objeto de análise sistemática e coletiva. É esse entendimento que fundamenta a escolha da investigação didática como um dispositivo de formação continuada nesta experiência.

O modelo de trabalho que tornou possível essa investigação envolveu uma arquitetura institucional que vale descrever. A viabilidade do trabalho, com tudo o que ela implica em termos de tempo, recursos e condições de trabalho, foi assegurada pela Direção Geral, representada pelo prof. Fábio Aidar, e pela direção pedagógica, de responsabilidade de Débora Vaz, com o apoio de Camilla Schiavo, diretora do Fundamental 1, cuja aposta na iniciativa foi condição para sua realização. A direção acadêmica esteve a cargo de Mirta Castedo, pesquisadora da Universidad Nacional de La Plata e uma das principais referências da didática da leitura e da escrita no contexto latino-americano. A coordenação do Núcleo de Investigação Didática do Colégio Santa Cruz foi responsabilidade de Kelly Cristina Araujo, que articulou a perspectiva da investigação com a vida escolar cotidiana, com o apoio de Sandra Medrano e a participação ativa das coordenadoras pedagógicas das séries envolvidas, Ana Cláudia Pasotti Smaira e Miriam Louise Sequerra.

Concretamente, após um período de estudo e pré-planejamento, o trabalho se organizou em reuniões quinzenais de cada série com Mirta Castedo, nas quais os registros produzidos em aula eram analisados coletivamente. Esse material incluiu relatos narrativos produzidos pelas professoras e assistentes após cada aula dada, horas de filmagem das aulas, filmagem da tela do computador dos alunos durante a produção de textos, análise das produções escritas, entrevistas com estudantes e a transcrição de todo esse conjunto para análise posterior. O que pode parecer, visto de fora, um dispositivo de pesquisa acadêmica foi vivido de dentro como um potente processo de formação continuada, porque a análise dos registros não tinha como objetivo avaliar as professoras, mas compreender com maior profundidade o que acontece quando crianças aprendem a ler e a escrever sob condições didáticas cuidadosamente planejadas.

O resultado desse processo são os cinco artigos que compõem este livro, precedidos pelo texto de abertura de Mirta Castedo, que

narra com precisão os caminhos percorridos, as tensões enfrentadas e os aprendizados construídos ao longo de dois anos de trabalho. Este artigo é a memória viva do processo e recomendamos sua leitura antes dos demais, porque ele oferece o contexto que dá espessura ao que vem na sequência.

Os três primeiros artigos apresentam as sequências didáticas desenvolvidas em cada série. No 3º ano, o trabalho se organizou em torno da reescrita de diferentes versões do conto “Rumpelstiltskin”, explorando o que significa para uma criança recontar uma história que já conhece e, ao mesmo tempo, torná-la sua. No 4º ano, a proposta foi a escrita de contos desconstruídos, em que os alunos foram convidados a subverter os lugares tradicionais dos personagens e a questionar as convenções do gênero. No 5º ano, a sequência partiu da leitura do livro *Kafka e a boneca viajante* e culminou na produção de cartas ficcionais, um gênero que coloca em jogo a expressão da subjetividade e a capacidade de dar forma escrita a sentimentos complexos. Cada um desses artigos foi escrito pelas professoras que conduziram as sequências em suas turmas, em parceria com a coordenação pedagógica, e essa autoria não é um detalhe secundário porque ela é a própria afirmação de que quem ensina também produz saber sobre o ensino.

Os dois últimos artigos resultaram de um trabalho distinto. Depois de concluídas as sequências de atividades de leitura e/ou produção de textos, a equipe decidiu aprofundar a dimensão da leitura literária ou a do planejamento da escrita, e os grupos que se formaram a partir dessa escolha reuniram professoras de séries diferentes e uma das coordenadoras pedagógicas. Esse movimento teve consequências sobre o conhecimento produzido porque, ao analisar as três sequências a partir de um olhar que não pertencia exclusivamente a nenhuma delas, foi possível identificar regularidades e especificidades que só se revelam quando a experiência é vista de um ângulo mais amplo.

Assim, o artigo sobre a formação do leitor literário examina como as leituras de narrativas com foco na análise de personagens e as possibilidades de intertextualidade se desenvolveram ao longo dos três anos, mostrando uma progressão que não foi planejada de antemão, mas

que a investigação tornou visível. O artigo sobre planejamento e plano de texto analisa como as professoras ensinaram as crianças a planejar suas produções escritas, e em que medida esse processo influenciou a qualidade dos textos finais.

O leitor que tem este livro em mãos, seja professor, coordenador ou gestor, encontrará nele não um modelo a ser reproduzido, mas uma experiência documentada com rigor suficiente para revelar também o que foi difícil, o que foi revisto e o que permaneceu em aberto. Acreditamos que é precisamente essa transparência que torna uma experiência comunicável e útil para quem trabalha em contextos diferentes. A investigação didática, tal como a entendemos, não produz receitas, mas possibilita perguntas mais precisas, e perguntas mais precisas são o que qualquer professor precisa para seguir aprendendo com a própria prática.

Kelly Cristina Araujo

Experiências, desafios e aprendizagens na escola como espaço de investigação didática

Mirta Castedo

Crônica sobre a investigação que deu origem a este livro

O trabalho apresentado nesta obra tem origem em uma preocupação da equipe de direção do Colégio Santa Cruz acerca da formação de seus docentes na didática específica da leitura e da escrita. Nesse contexto, gerou-se a ideia de envolver as professoras e coordenadoras dos últimos três anos do Ensino Fundamental 1 em um processo de investigação sobre as práticas de ensino desenvolvidas na instituição. Com a convicção de que uma experiência desse tipo poderia constituir um meio privilegiado de aprofundar a compreensão das decisões que configuram o ensino nas aulas. Em particular, buscava-se favorecer que as docentes pudessem reconhecer os pressupostos teóricos que – ainda que nem sempre de maneira plenamente consciente – orientam e dão sentido à ação didática, ter acesso a novos conhecimentos do campo e, eventualmente, produzir saberes próprios a partir da análise de suas práticas.

Assumi esta responsabilidade – gerar e coordenar um projeto de investigação na escola – considerando que seu desenvolvimento teria lugar em um contexto de produção específico: uma instituição escolar em seu conjunto, com seus tempos, suas dinâmicas próprias e as múltiplas responsabilidades que configuram a vida cotidiana do ensino.

Conseguir situar-se em tal contexto específico foi o resultado de um processo deliberativo e coletivo: um diálogo mantido com o

conjunto das professoras participantes, no qual se fizeram visíveis diversos interesses, expectativas e possibilidades para o trabalho conjunto. A investigação foi se configurando, pouco a pouco, a partir de uma negociação entre o propósito inicial e os desejos e condições reais do grupo. Por sua vez, a equipe de direção desempenhou um papel fundamental, já que se manteve sempre disposta a revisar, ajustar e inclusive reformular o acordo inicial sempre que necessário para que o projeto pudesse ser sustentado e desenvolvido.

Primeiro momento: Familiarização, construção do objeto e circulação de práticas

Os cinco artigos que integram este volume são o resultado da investigação didática que se desenvolveu ao longo de várias etapas.

A primeira, implementada entre o final de 2023 e o começo de 2024, pode ser caracterizada como uma fase de familiarização, conhecimento mútuo e primeira delimitação do objeto de estudo. Desde o início havia sido acordado que o foco da investigação seriam as situações de produção de textos escritos, entendidas como parte de sequências mais amplas que incluíam, de maneira sistemática, períodos intensivos de leitura e de discussão interpretativa. Nos primeiros encontros, o trabalho se centrou em analisar sequências de ensino que os docentes já desenvolviam habitualmente na escola e em examinar os vestígios dessas propostas nas produções escritas dos alunos.

A primeira análise das sequências já implementadas no Colégio permitiu apreciar que as práticas de leitura e escrita mantinham claramente seu sentido cultural dentro das situações escolares, ao mesmo tempo que evidenciavam um esforço por parte dos docentes para articular as decisões de ensino com os processos de aprendizagem que se desenvolviam na sala de aula (LERNER, 1996). Em lugar de “problemas” na concepção das sequências, o que se observava era um conjunto de práticas que, ao menos à primeira vista, não apresentavam grandes obstáculos e que, no entanto, poderiam ser compreendidas com maior profundidade.

A partir desta apreciação inicial, o projeto passou a ser orientado para o desenvolvimento de uma investigação que não modificasse

nada fundamental no que vinha sendo trabalhado na escola, mas que o transformasse em objeto de análise. Esse modo de propor o objeto da investigação corresponde ao que Schneuwly assinala como a segunda fase na história recente da investigação didática, na qual se mostra um crescente interesse no trabalho docente:

Esta linha de investigação educativa ganha cada vez mais importância para compreender a solidez, e inclusive a racionalidade, das práticas de ensino, que muitas vezes evitam, ou inclusive resistem a inumeráveis tentativas de reforma. Durante os últimos dez anos, temos sido testemunhas de um processo paciente e contínuo de registro, observação e análise das práticas diárias em sala de aula, o qual se reflete também nas teorias educativas sobre o trabalho docente e seus efeitos. (SCHNEUWLY, 2024, p. 17; tradução nossa)

Iniciou-se assim uma revisão coletiva dos planejamentos de algumas sequências de produção de textos que existiam na escola: a reescrita de um conto tradicional no 3º ano, a partir da leitura de várias versões de uma mesma história, a produção de um conto clássico de tradição oral desconstruído e a escrita de uma carta ficcional que continuava a trama de uma novela lida em sala de aula. Uma vez escolhidas e revisadas as sequências, iniciou-se a implementação nas aulas, dessa vez, incorporando um dispositivo sistemático de registro e análise. Uma das docentes sintetizava retrospectivamente o sentido desta primeira etapa do seguinte modo: “Para mim, a primeira etapa foi a em que fomos nos conhecendo. [...] principalmente, comecei a conhecer o trabalho que estávamos fazendo através dos textos que circulavam entre nós”.¹

Como se evidencia, cada ano da escolaridade pôs em prática uma sequência distinta, de modo coerente com uma decisão metodológica da equipe de trabalho: preservar as condições habituais da prática escolar. Portanto, a investigação enfocou a análise de três sequências diferentes que compartilhavam certos princípios, ao mesmo tempo que

1 Todas as palavras das docentes citadas, cuja identidade se preserva, foram registradas e transcritas a partir da última sessão de avaliação do projeto. Ao longo do texto, as citações entre aspas que não remetem a um autor correspondem a intervenções das participantes.

mantinham as particularidades próprias de cada ano escolar. Desde o início, considerou-se que essa diversidade permitiria identificar tanto variações como características comuns nos desenvolvimentos.

Segundo momento: Implementação em sala de aula e construção do dispositivo de registro

Uma vez tomadas essas decisões, grande parte do ano 2024 foi dedicada a desenvolver as sequências nas salas de aula e a organizar o dispositivo de registro que acompanharia seu desenvolvimento. Isto implicou incorporar equipes para as gravações audiovisuais, elaborar relatos narrativos posteriores às aulas² e compilar sistematicamente as produções coletivas registradas na lousa e em cartazes, assim como as de uma amostra de seis estudantes por grupo, selecionados de maneira intencional com critérios qualitativos que atendessem à diversidade de desempenhos dentro da turma, a fim de realizar um acompanhamento que permitisse analisar mais detidamente como as propostas de ensino incidiam em diversas trajetórias de aprendizagem.

Foram meses particularmente intensos que, vistos retrospectivamente, constituíram também um período de aprendizagem importante para a equipe. Esse processo foi atravessado por uma exigência constante para dar lugar a uma responsabilidade adicional na prática cotidiana de ensino: o registro sistemático. Não resultou imediatamente visível para todos os participantes que o registro oferecia um potencial considerável para aprofundar a compreensão das decisões didáticas e dos processos de aprendizagem. Entretanto, foi precisamente a capacidade da equipe de sustentar coletivamente essa exigência – apoiando-se em sua experiência compartilhada e em sua disposição para o trabalho conjunto – o que permitiu transformar essa sobrecarga em uma instância produtiva para o desenvolvimento da investigação.

2 Imediatamente depois de concluir cada situação, uma ou ambas as docentes responsáveis pela aula reconstruíram por escrito a situação de ensino, relatando seus principais momentos e intervenções, e as participações dos estudantes. Nesses relatos se incluem *links* para as produções coletivas e/ou dos estudantes da amostra, assim como para as gravações e para qualquer outro material empregado na situação, o que permite sua posterior análise.

Vistos em perspectiva, esses meses foram simultaneamente os de maior tensão e, ao mesmo tempo, os que mostraram a capacidade da equipe de tomar consciência da necessidade de ajustar, flexibilizar e adaptar distintos aspectos do dispositivo de investigação. Trabalhar em três anos escolares que funcionavam em paralelo implicava manter um equilíbrio delicado entre as exigências próprias da investigação e as necessidades cotidianas de ensino e aprendizagem que atravessam a vida escolar.

Apesar dessas dificuldades, o processo pode se manter e avançar graças a algo que resultou decisivo para o desenvolvimento do trabalho: as reuniões periódicas – semanais ou quinzenais. Esses encontros geraram espaços de intercâmbio “sobre o movimento” a partir do que foi registrado, no qual circulavam observações, interpretações e devoluções sobre o ocorrido. O esforço de registrar começava a ter sentido.

Contrariamente ao temor inicial de serem avaliadas ou julgadas, as discussões devolveram às docentes uma visão compreensiva sobre a complexidade do ensino. Os intercâmbios permitiam reconhecer tanto as dificuldades inerentes à condução de uma aula como os achados que iam sendo identificados em intervenções particularmente férteis, interpretações inesperadas dos estudantes ou momentos de participação que envolviam apaixonadamente muitos estudantes. O registro começou a se converter de maneira decisiva em uma ferramenta para a valorização das práticas de ensino. As professoras passaram a “ver” seu trabalho através dos olhos de outros que observavam algo quase sempre mais complexo e valioso do que o que elas mesmas julgavam.

Terceiro momento: Do registro da prática à produção de conhecimento comunicável

Concluída a realização em sala de aula das distintas sequências e uma vez reunido o registro gravado em vídeo de praticamente todas as situações – salvo aquelas afetadas por problemas técnicos –, assim como as produções dos estudantes selecionados em cada amostra e as notas tomadas durante o processo, as coletivas, na lousa, e as individuais, nas pastas, percebeu-se com clareza o valor particular de um dos dispositivos de registro: o relato narrativo de cada aula.

Esses relatos tinham cumprido uma função fundamental: contribuíram para tomar consciência de decisões, dificuldades e achados que foram sendo identificados no próprio desenvolvimento das sequências.

Foi neste momento que, diante da demanda por conhecer mais sobre a investigação, a equipe decidiu dar um novo passo: transformar os relatos narrativos, que até então haviam circulado unicamente dentro do grupo de investigação, em documentos de divulgação.

A passagem do registro privado ao texto de divulgação implica um desafio considerável porque supõe converter um conjunto de registros produzidos para uso interno em textos públicos, capazes de comunicar a experiência de maneira clara a outros atores. Se o registro sistemático da prática já havia constituído uma experiência nova para muitos dos docentes participantes, a elaboração de textos de divulgação acadêmica a partir desses registros resultava ainda mais exigente. Além do mais, embora a escrita tenha exigido vários meses adicionais de trabalho coletivo, a elaboração dos primeiros textos de divulgação iniciou-se durante o mesmo ano 2024, no qual se acabava de concluir a intensa tarefa de registrar as aulas e organizar os materiais produzidos.

O propósito desses textos era, por um lado, informar a lógica de cada uma das sequências didáticas e oferecer evidências do trabalho desenvolvido em sala de aula, especialmente através das produções dos estudantes e, em menor medida, de alguns intercâmbios entre docentes e alunos, que ainda se encontravam em processo de transcrição. Ao mesmo tempo, buscavam muito especialmente destacar aqueles momentos que, na opinião da equipe, resultavam particularmente produtivos do ponto de vista didático: as decisões de replanejamento das sequências tomadas no calor da análise do que ia ocorrendo na sala de aula. Nos interessava especialmente analisar essas quebras em que, tendo sido prevista uma determinada situação ou modo de intervenção, a análise detalhada do que efetivamente acontecia em sala de aula abria novas perguntas e levava a revisar, de maneira parcial ou inclusive substantiva, as decisões inicialmente tomadas.

Os três primeiros artigos do livro apresentam as sequências desenvolvidas em cada ano: “Crianças que transformam histórias em ouro.

Reescrita de contos clássicos no 3º ano do Ensino Fundamental”, “Era uma outra vez... Escrita de contos desconstruídos no 4º ano do Ensino Fundamental” e “Palavras para quem partiu: cartas de amor e despedida. Escrita epistolar no 5º ano do Ensino Fundamental”. A reconstrução desses processos permite notar numerosas decisões que, no ritmo cotidiano do ensino, geralmente passam despercebidas. Desse modo, os capítulos documentam uma experiência particular e colocam à disposição de outros estratégias de trabalho suscetíveis de ser reinterpretadas e recriadas em outros contextos escolares, em condições institucionais diversas.

Quarto momento: Análise diferida, aprofundamento e recorte

Os meses restantes de 2025 foram dedicados à elaboração dos dois últimos artigos deste volume: “A formação do leitor literário no Ensino Fundamental 1 – um olhar a partir das práticas escolares” e “Planejamento e plano de texto: espaço de reflexão e usos na produção textual”. Essa etapa supôs um tipo de trabalho qualitativamente distinto do desenvolvido nas fases anteriores.

Em primeiro lugar, porque a análise se concentrou em aspectos mais específicos das sequências didáticas, selecionados e delimitados pelos próprios docentes, a partir das perguntas que haviam formulado e tornado precisas durante o processo, os quais atravessam o conjunto dos anos estudados.

Em segundo lugar, essa fase foi marcada por uma maior distância temporal e conceitual em relação à ação didática. De maneira diferente dos momentos prévios, nos quais a análise se realizava praticamente de forma simultânea ao desenvolvimento das aulas, a equipe podia agora voltar aos registros, às produções dos estudantes e aos relatos narrativos com uma visão mais profunda.

Outra característica peculiar a esta etapa foi a reorganização das equipes de trabalho. Por sugestão da coordenadora da investigação, decidiu-se que as equipes de autoras fossem integradas por docentes de diferentes anos. Cada texto foi produzido por grupos formados por professoras e coordenadoras de distintas séries, com a participação da docente ou da auxiliar de cada uma delas, mas sem a autoria exclusiva

de quem conduziu a aula. Essa reorganização favoreceu o intercâmbio de pontos de vista e contribuiu para que as interpretações fossem construídas a partir de olhares mais profundos sobre as mesmas situações didáticas.

Por outro lado, o clima de trabalho que havia sido consolidado na equipe, menos atravessado pela urgência das tarefas de registro e mais marcado pela confiança já compartilhada, tornou possível deter-se com maior profundidade na revisão bibliográfica e, assim, situar as análises realizadas em um marco conceitual mais amplo, o que permitiu oferecer uma fundamentação teórica mais ajustada às interpretações apresentadas.

A investigação na trama institucional

A didática deve adaptar-se às demandas e exigências sociais próprias dos âmbitos profissional e educativo, o que permite seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, o trabalho científico e seu reconhecimento implicam, de certo modo, a suspensão da ação prática, um distanciamento dela, com o fim de produzir conhecimento sem intervenção na prática imediata. A didática, portanto, se encontra necessariamente em uma tensão entre as exigências profissionais e científicas. Isto implica o risco de ceder ante as demandas sociais imediatas ou de refugiar-se na tranquilidade do laboratório, o que permite ignorar os múltiplos fatores que determinam a realidade educativa. (SCHNEUWLY, 2014, p. 18; tradução nossa)

As professoras do Colégio Santa Cruz já contavam com uma tradição de trabalho conjunto: planejavam com suas coordenadoras, compartilhavam decisões entre turmas do mesmo ano e desenvolviam múltiplas instâncias de intercâmbio profissional. A investigação não inaugurou, portanto, o trabalho coletivo, mas introduziu algumas novidades.

No momento inicial de “familiarização”, certa novidade passou a ser gerada: o intercâmbio de materiais e de produções permitia um conhecimento comum das práticas que se desenvolviam nas distintas séries, não apenas nas turmas de um mesmo ano. Dado que a investigação envolve as equipes docentes de 3º, 4º e 5º ano, a circulação de sequências e produções dos estudantes propiciou que as professoras

de outras séries se aproximassem também do trabalho realizado por suas colegas em outros anos escolares.

Durante a revisão das sequências que seriam realizadas nas salas de aula apareceu outra novidade: foi incorporado um membro externo à escola (a autora deste capítulo, na qualidade de orientadora geral da investigação) e o planejamento de cada ano passou a ser compartilhado por toda a equipe, independentemente da professora que o conduziria na sala de aula. Desse modo, o saber compartilhado entre as distintas séries continuava se ampliando.

Porém, como a escola conta com várias turmas de 3º, 4º e 5º anos e faz parte de sua tradição institucional que as turmas paralelas desenvolvam um trabalho articulado, desenhado por professoras e coordenadoras, gerou-se rapidamente a inquietação do restante da equipe docente, que desejava conhecer o que ocorria na “sala de aula da investigação”, especialmente naqueles momentos em que a sequência originalmente planejada se modificava a partir de decisões discutidas e fundamentadas nas reuniões de investigação.

Produziu-se assim um movimento novo na instituição. Uma das professoras relata: “Tínhamos que explicar [às professoras de turmas paralelas, que não participavam da investigação] por que fazíamos determinadas mudanças, responder suas perguntas, conversar com os outros professores sobre as razões dessas mudanças”. Nesse contexto, as docentes envolvidas passaram a se constituir como uma referência dentro de cada ano, assumindo certa responsabilidade quanto ao desenvolvimento da sequência no conjunto da equipe. Como aponta outra das participantes, em determinados momentos resultava necessário decidir que aspectos da proposta podiam ser compartilhados com toda a equipe e quais convinha implementar unicamente na sala de aula envolvida na investigação. Essa seleção visava evitar a geração de incerteza ou de novas dificuldades no trabalho dos colegas. Aqueles que estavam em processo de investigar passaram a compreender que experimentar uma situação, analisá-la, reformulá-la e realizar novas tentativas faz parte do esperado. Contudo, essa lógica resultava diferente para outros docentes, que necessitavam manter a estabilidade de uma sequência previamente acordada que, em grande medida, lhes

oferecia segurança por tê-la experimentado previamente, ao menos em parte.

A tensão entre a necessidade de estabilizar a ação didática e a abertura própria da investigação revela uma tensão entre o espaço da investigação que busca descrever, compreender e explicar fenômenos educativos que a didática específica pretende captar e o da recomendação, que supõe outra lógica, mais imediata, ligada à ação mais adequada ou “eficaz” para o ensino (DAUNAY; REUTER, 2011, p. 16).

Nesse caso, traduz-se em decisões concretas acerca de que transformar, quando fazê-lo e em que condições compartilhar essas transformações no coletivo docente. A experiência de investigação permitiu colocar em primeiro plano essa característica fundamental do trabalho docente: a necessidade permanente de tomar decisões em situações complexas e mutáveis. Em lugar de reduzir a complexidade, a investigação contribuiu para torná-la mais visível, para converter as decisões habituais em objeto de explicitação e análise.

Quando a equipe decidiu transformar os relatos narrativos em documentos de divulgação, esse movimento de abertura ao restante da instituição ganhou um novo impulso, já que os textos que compõem os três primeiros capítulos foram pensados, desde o início, como materiais destinados a compartilhar a experiência com toda a comunidade docente do colégio.

Por último, outro movimento institucional teve lugar com a produção dos artigos centrados em situações de leitura e de planejamento textual, nos quais, como já se mencionou, cada texto foi elaborado por grupos integrados por professoras e coordenadoras de distintos anos. A escrita de um artigo resultava nova tanto pela tarefa em si mesma como por ser assumida de maneira conjunta por autoras com diferentes papéis institucionais.

Balanço do processo e abertura da análise

O processo descrito permitiu colocar em primeiro plano uma característica fundamental do trabalho docente: o carácter dinâmico, contingente e imprevisível da convivência na sala de aula. Durante os

meses mais intensos de registro e documentação, essa complexidade foi experimentada muitas vezes como fonte de tensão e inclusive de insegurança. Porém, uma vez atravessada essa etapa e ao poder voltar ao ocorrido com certa distância, foi possível construir um olhar distinto sobre o trabalho realizado. A revisão dos registros, das produções dos estudantes e das decisões tomadas no desenvolvimento das sequências permitiu reconhecer as dificuldades próprias do ensino junto com a riqueza das intervenções docentes e das respostas dos alunos. Assim, a investigação ofereceu a possibilidade de olhar a prática com novos olhos, transformando a experiência cotidiana do ensino em um objeto de análise e de conhecimento.

Ao mesmo tempo, destacou-se que a investigação introduziu na escola novas dimensões de trabalho colaborativo. Agregou à equipe um interlocutor a mais: um olhar externo que se incorporou ao trabalho colaborativo já existente. Nesse diálogo entre a experiência acumulada da equipe docente e um olhar externo interessado em compreendê-la foi se configurando, progressivamente, o trabalho de investigação cujos resultados são apresentados neste livro.

No que segue, são analisados alguns aspectos do processo de investigação.

Investigar na escola: sustentar a incerteza e construir progressivamente um propósito

O processo de investigação desenvolvido na escola supôs uma experiência atravessada inicialmente por um bom grau de incerteza e pela construção progressiva de seu sentido. Longe de constituir um obstáculo a superar, essa incerteza inicial se revelou uma condição inerente à investigação didática, na medida em que o objeto de estudo foi se delimitando em estreita relação com as situações de ensino analisadas. Por sua vez, a escrita desempenhou um papel central nesse processo: funcionou como meio de registro e comunicação e, ao mesmo tempo, como mediação para a elaboração e esclarecimento das ideias. No que segue, são analisados ambos os aspectos em sua articulação dentro da experiência da equipe docente.

O trabalho de investigação esteve inicialmente atravessado por diversas inquietações. Para muitos docentes, não estava claro qual era o propósito último da investigação nem em que se diferenciava de outras formas de investigar, especificamente, no âmbito universitário. Em suas representações iniciais, a investigação didática aparecia como algo distinto – e inclusive alheio – ao âmbito escolar, o que gerava questões acerca de sua legitimidade.

A essa sensação se somava a falta de antecedentes; ninguém tinha uma experiência prévia similar: “Ninguém sabia exatamente aonde íamos. Débora [diretora] disse claramente: ‘não sabemos, nunca fizemos e não sabemos qual será o resultado’”. O processo foi vivido com interesse, mas com bastante inquietação. O desafio consistia em precisamente suportar essa situação aberta, na qual o sentido do trabalho não estava completamente pré-definido. Com o tempo, essa situação inicial passou a ser reinterpretada como uma condição própria da investigação: o objeto de estudo não é estabelecido de maneira definitiva no início, mas é objeto de sucessivas reconstruções. Tanto sua delimitação como a configuração dos resultados são produzidas pouco a pouco, em interação com a análise do material empírico e durante os processos de construção de dados.

Vários docentes assinalavam que uma das dificuldades mais importantes foi entender como a investigação poderia ser articulada com o ritmo e as condições próprias do trabalho escolar: Quanto tempo um processo de investigação didática requeria realmente? Como esse tempo se integrava com o “tempo didático” das sequências de ensino e com as obrigações habituais da escola?

A investigação aparecia inicialmente situada entre dois mundos: por um lado, um horizonte acadêmico que parecia exigir altos níveis de formalização e análise; por outro, a realidade cotidiana da escola, atravessada por múltiplas demandas simultâneas e imediatas. Essa vivência – frequentemente mencionada no campo da didática específica – remete à dificuldade de articular os tempos e as lógicas da investigação com os das políticas educativas (DAUNAY; REUTER, 2011, p. 12) e, acrescentamos, mais ainda com o da prática escolar. Trata-se de uma tensão tanto conceitual como prática.

No começo, o projeto parecia inscrever-se em um horizonte muito distante da vida escolar. Depois de uma apresentação da coordenação sobre o que considerava que poderiam ser os eixos do marco conceitual, algumas docentes recordavam a impressão que essa exposição produzia em relação às condições concretas do trabalho escolar. Uma delas evocava com humor a reação que teve ao escutar a exposição sobre os eixos conceituais do projeto: “Seria impressionante se pudessem absorver esta perspectiva. Mas disse a Ana [coordenadora de ciclo]: não creio que eu possa fazer isto, porque há tantas exigências... se eu estivesse na universidade pensando nisto durante um tempo, exclusivamente nisto, que maravilhoso. Mas, na escola a situação seria muito distinta: ensino Matemática, História, Geografia, Ciências... e tenho que seguir corrigindo provas, escrevendo relatórios...”.

Uma docente recorda que “levou muito tempo para compreender o verdadeiro propósito da sequência [que era objeto de análise]”, e que essa clareza surgiu somente quando a equipe iniciou a transformação da experiência em distintos tipos de escritos. A elaboração de relatos, artigos ou textos para expor ou publicar funcionaram como momentos-chave para dar sentido ao que fora realizado: “Quando começamos a escrever e a informar sobre a experiência, pouco a pouco fui adquirindo mais clareza sobre esses propósitos”.

As diversas escritas extrapolaram a mera documentação do ocorrido e contribuíram para construir o sentido da investigação. O processo foi orientado para “compilar toda a documentação, organizá-la e poder comunicá-la a outros professores” (nas palavras de uma das protagonistas), entendendo que isso, justamente, era parte de seus próprios resultados. Assim, gerou-se um efeito tranquilizador para muitos membros da equipe, que passaram a compreender a investigação como uma forma de sistematizar e compartilhar a experiência pedagógica desenvolvida na escola.

Pouco a pouco, foi sendo assimilado que a investigação didática não consiste em aplicar uma metodologia previamente definida nem em produzir resultados indiscutíveis. Implica aprender a olhar a prática pedagógica como objeto de análise, aceitar certo grau de incerteza e construir conhecimento a partir da experiência. Como afirma

Perrin-Glorian, “A criação de situações de ensino não é, portanto, uma mera metodologia, e sim um dos objetivos da investigação, junto com o estudo de sua adaptação às condições habituais de ensino e às necessidades do professorado...” (2019, p. 4; tradução nossa).

A esse respeito, uma das participantes sintetiza o caminho percorrido expressando que a conduziu a “olhar estas situações como objeto de estudo”, quer dizer, observar o que ocorre em sala de aula não para resolver problemas imediatos de ensino, mas para compreendê-los e compartilhá-los com outros docentes.

A investigação na escola supôs sustentar uma forma particular de incerteza: uma que não detém a ação e habilita um espaço para a indagação coletiva. As docentes foram descobrindo que investigar implica construir perguntas, interpretações e modos de comunicar o aprendido a partir da própria prática – em diálogo com o que é produzido por outros, em marcos epistemológicos semelhantes – mais que antecipar desde o início um ponto de chegada definido.

O registro das aulas: incômodo e oportunidade de análise

[...] analisar registros das aulas dos participantes permite ter acesso a aspectos ou acontecimentos – nos quais às vezes os próprios docentes não haviam reparado até o momento em que veem a filmagem, escutam a gravação ou leem a transcrição- que resultariam inacessíveis se somente se contasse com relatos do que ocorreu. (BENVEGNÚ; LERNER, 2021, p. 65)

A incorporação do registro sistemático das aulas significou uma experiência exigente para as docentes. Entretanto, à medida que o trabalho avançou e os materiais começaram a ser analisados coletivamente, este dispositivo foi adquirindo um novo sentido. O que inicialmente se vivia como uma dificuldade se transformou progressivamente em uma ferramenta privilegiada para compreender a prática e construir conhecimento didático a partir da experiência.

Os incômodos

Instalar nas salas de aula um dispositivo sistemático de registro das aulas – mediante câmeras, microfones e a elaboração de relatos narrativos imediatamente posteriores à ação – inicialmente gerou nos docentes um misto de incômodo pela exposição.

A presença das equipes de gravação alterava a dinâmica habitual da sala de aula: ver-se logo depois nas filmagens implicava um exercício de autoavaliação que com frequência despertava a sensação de não estar “à altura” do esperado. Inicialmente, o registro era vivenciado como um espelho voltado ao julgamento da própria prática, conforme o testemunho de algumas docentes: “Tive uma visão muito crítica de mim mesma durante muito tempo, esse espelho era difícil”; “creio que me senti muito incomodada vendo-me pela câmera, atuando. Nunca me sentia à altura do que se supunha que eu deveria fazer”. A isso se somava um temor explícito do olhar externo: “Existe um medo muito claro de ser observado. Uma coisa é que alguém caminhe pela sala de aula e veja o que está acontecendo, e outra muito distinta é que tudo seja gravado e observado por outras pessoas... o medo de ser julgada”.

As aulas destinadas à investigação eram planejadas por vários profissionais com um cuidado particular, o que gerava uma pressão adicional por “fazer a melhor aula possível”: “Eu programava uma aula e logo dizia: esta aula não pode dar errado porque esta é a aula de investigação”. Essa expectativa se choca inevitavelmente com o carácter imprevisível da atuação em sala de aula e contribui para que o esforço implicado nessas sessões seja percebido como especialmente demandante: “Recordo que terminava minhas aulas de investigação... morta, exausta”.

A essa dimensão subjetiva se somavam as exigências próprias da situação didática. Durante as sessões filmadas, os docentes deviam se atentar simultaneamente à condução da aula, ao acompanhamento dos alunos e ao funcionamento do dispositivo de registro (falha de áudio, perdas de material, coordenação do trabalho com a equipe de filmagem): “Havia muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo”,

“No princípio, foi estranho ter uma câmera aqui, um microfone, a equipe... havia muitos adultos na sala”.

Essa diversidade de demandas deu lugar, em alguns casos, a conflitos na tomada de decisões durante a aula, nos quais confluíam as responsabilidades próprias do ensino e as exigências do dispositivo de investigação. Em uma das reuniões, uma docente evoca uma cena muito concreta: “A aula começou a ser gravada e eu estava tentando começar a atividade... e de repente me dei conta de que havia crianças brigando, discutindo muito entre elas”. A imagem condensava um problema recorrente: enquanto o dispositivo exigia que a proposta didática fosse sustentada e o registro garantido, a dinâmica própria da sala de aula continuava se desenvolvendo com suas urgências imprevisíveis.

Nesse contexto, a docente recorda de ter se perguntado de maneira explícita: “Deveria priorizar meus alunos, eu como professora, minha aula ou deveria priorizar a documentação?”. A explicitação desse conflito tornou visível uma dimensão que não havia sido tematizada até o momento: a necessidade de hierarquizar decisões diante de demandas simultâneas, nem sempre compatíveis. Como assinalaram as participantes, foi necessário estabelecer uma prioridade clara: “Meu primeiro papel é ser a professora de minha aula”; “em algum momento tive que tomar essa decisão também”.

Reconhecer essa prioridade permitiu organizar a relação entre ambos os planos da atividade e delimitar as condições de possibilidade da investigação em sala de aula. De fato, o registro constitui uma ferramenta fundamental para compreender o ensino, mas sua implementação demanda manter-se em diálogo permanente com necessidades dos estudantes, nem sempre estritamente pedagógicas.

O tempo adicional para registrar e guardar a documentação é outro tema recorrente. Uma professora recorda, referindo-se aos relatos narrativos posteriores a cada aula: “Nem sempre podíamos tomar notas... nem fazer o informe narrativo depois de cada aula”, e, em certas ocasiões, “sentar para fazer o informe, encontrar o momento, era uma angústia...”.

As oportunidades

Na fase de análise, ao contrário, predomina antes de tudo o olhar descritivo- interpretativo: buscamos nos aproximar da racionalidade das situações analisadas e das perspectivas de seus atores. Quando analisamos um registro de aulas, buscamos descrever o que acontece e interpretar porque ocorre isso... Se trata de um olhar similar ao da investigação etnográfica, no sentido de que “não interessa avaliar em função de parâmetros normativos, mas sim de analisar e reconstruir a lógica do processo” (Rockwell, 1995). (AISENBERG, 2015, p. 40; tradução nossa)

A experiência de registro adquiriu outro sentido a partir do momento em que os materiais produzidos passaram a ser analisados coletivamente nas reuniões da equipe de investigação. As primeiras devoluções, comentários e observações foram decisivos para transformar o clima de trabalho. Disse uma professora: “Logo que começamos a gravar as aulas, você trazia *feedback*... e via coisas muito boas, inclusive as que nós não víamos; então começou a mudar”; “você mostrava conteúdos que não nos dávamos conta que estávamos ensinando”; “elogiava uma intervenção nossa e isso nos dava muito orgulho”, “porque não, você não estava olhando as interrupções, os erros”. Nesse processo, o olhar externo deixou de ser vivido como instância de controle para converter-se em um recurso para a compreensão da prática.

As reuniões de análises desempenharam um papel central nesse deslocamento. As docentes “observadas”, inicialmente centradas nos obstáculos e dificuldades da aula, alcançavam outras percepções sobre sua prática, já não apenas da coordenação, mas de maneira cada vez mais horizontal, que contribuíram para desativar o temor inicial e habilitar um espaço de reflexão compartilhada. O registro passou a funcionar como um dispositivo de análise que permitia reconstruir coletivamente as decisões tomadas durante a aula e as condições em que estas se produziam. Como sintetizou uma das docentes, esse trabalho “coloca luz sobre como nossas intenções de ensino, nosso planejamento e nosso trabalho se veem constantemente afetados por mil questões diferentes”.

O movimento de suspensão da ação para voltar à própria ação permitiu construir um olhar mais reflexivo sobre a prática. O registro não apenas documenta o acontecido, mas também habilita uma forma de comunicação consigo mesmo, na medida em que seu caráter duradouro permite reler o escrito e acrescentar reflexões ou anotações próprias. Desse modo, se torna possível revisar e reorganizar o próprio trabalho (LERNER, 2012, p. 108).

Escrever sobre a prática: quando o ensino se torna objeto de elaboração conceitual

As situações de escrita que são tecidas em todo o processo buscam usar a escrita não somente para conservar a informação mas, fundamentalmente, para levar o escritor a reorganizar o compreendido e avançar no tema. A partir de distintos campos disciplinares e perspectivas teóricas se compreendeu que a escrita transforma o mundo representado (o tempo, o espaço, os objetos, a sociedade, o eu...) em objetos de reflexão e análise porque se vincula com o processo de pensamento; ao fixar os textos, torna possível comparar fragmentos e descobrir relações entre eles, amplificar as possibilidades de comparar versões; as ideias escritas permitem que sejam tratadas como conceitos objetiváveis ao externalizá-las, despersonalizá-las e descontextualizá-las. Em síntese, a “imagem” escrita nos devolve o que acreditamos saber sobre um tema para reconsiderá-lo e reformulá-lo. (CASTEDO, 2021, p. 252; tradução nossa)

Em primeiro lugar, a escrita dos relatos narrativos das aulas exigiu reconstruir cuidadosamente o ocorrido: “sentar e tentar escrever pensando em tudo o que aconteceu na aula”, o que implicava voltar sobre as decisões tomadas, as intervenções realizadas e seus efeitos. A escrita não apenas registra a experiência, mas a reconfigura, permitindo tornar visíveis dimensões que inicialmente haviam permanecido implícitas. Tal como afirma Artigue, a investigação didática se propõe a produzir conhecimentos a partir das dificuldades recorrentes e da análise de situações reais de ensino (1998, p. 40), nas quais não se pretende avaliar a prática em termos prescritivos, mas analisá-la em sua complexidade, atendendo às múltiplas variáveis que a configuram.

Um pouco mais tarde, a escrita dos textos de divulgação que documentam a investigação constituiu, para a equipe docente, uma experiência tão desafiante quanto reveladora. O processo adquiriu um caráter de autoria coletiva, no qual as vozes dos distintos participantes se entrelaçavam, apagando a identificação precisa da procedência de cada ideia. Assim, os textos surgiam de um trabalho compartilhado no qual as interpretações se construía e reconstruía na interação, prolongando no plano escrito as discussões que haviam sido feitas pela equipe.

A elaboração desses textos colocou em evidência uma tensão frequente na escrita acadêmica: a dificuldade de dar conta da complexidade, das dúvidas e dos imprevistos que atravessam o trabalho real nas salas de aulas. Como afirmam diversos autores (entre eles, Daunay e Reuter, 2008), trata-se de um campo que oscila entre a descrição e a prescrição; entre a construção teórica e a ação efetiva, o que torna particularmente problemática a formalização da experiência. Nesse sentido, ao se colocarem a escrever, as docentes tomaram consciência de que os textos publicados que costumavam ler tendem a apresentar processos mais ordenados do que efetivamente ocorre na prática, atravessada por ajustes, dúvidas e decisões situadas, que nem sempre ficam visíveis na versão final – os textos didáticos costumam ocultar a complexidade das situações escolares.

Nesse contexto, à escrita soma-se uma fonte adicional de insegurança vinculada tanto à linguagem quanto ao destinatário dos textos. A dificuldade se deslocou da mera narração do ocorrido para a busca de um modo de dizer capaz de comunicar uma experiência complexa e situada, sem a reduzir nem simplificar.

Escrever sobre a prática implicou aprender a reorganizar a experiência em um plano discursivo que permitisse torná-la pensável. Diferentemente de outros registros escolares, a escrita exigida pela investigação implicou um trabalho de elaboração que transformou a ação em objeto de reflexão e de conhecimento.

A experiência mostrou que escrever sobre a prática constitui um modo de elaboração conceitual do ensino. Ao colocar a experiência em palavras, discuti-la e revisar coletivamente, as docentes produzem

formas de conhecimento profissional que permitem compreender com maior profundidade as decisões, as tensões e as condições que configuram o trabalho de ensinar.

A investigação como motor de transformação das práticas de ensino usuais

Desde o início, a diversidade do repertório de leituras foi vista como uma característica das práticas e um objeto de reflexão amplamente tematizado pelas docentes, ao passo que outros componentes do processo de ensino da escrita foram objeto de maior problematização.

A análise das sequências usuais e a revisão dos planejamentos de sequências a implementar em sala de aula permitiu constatar que as práticas de leitura e escrita mantinham seu sentido cultural nas situações escolares. Em particular, resultava notável o cuidado e a profundidade no tratamento do repertório literário, o que evidencia uma característica já consolidada na escola. A escolha de distintas versões de um mesmo conto no 3º ano, a incorporação de contos desconstruídos no 4º e a diversidade de gêneros – incluídos os audiovisuais – no 5º ano permitem reconhecer uma abertura para formas textuais menos canônicas e progressivamente mais complexas do ponto de vista estrutural e discursivo. O trabalho com um repertório diverso supõe ler mais textos, e, ao mesmo tempo, implica uma diferenciação qualitativa de gêneros, estruturas narrativas e modos de construção do sentido. O ensino da leitura e da escrita requer oferecer uma variedade de textos que permita aproximar-se de diversas práticas sociais da linguagem. Nesse contexto, a diversidade do repertório constitui uma condição para ampliar as possibilidades de interpretação e produção.

Além disso, a presença de textos com estruturas menos previsíveis torna mais complexas as condições de ensino. Os objetos de ensino **não** são neutros: a escolha de gêneros e textos incide diretamente nas operações que os alunos podem desenvolver. Por exemplo, o trabalho com relatos desconstruídos favorece a reflexão sobre a organização

narrativa, os pontos de vista e as estratégias discursivas, em contraste com estruturas mais estáveis.

A diversificação do repertório literário se inscreve assim em uma concepção do processo de escrita como prática complexa, que requer o contato com múltiplas formas textuais. A interação com distintos tipos de narrativas enriquece a experiência leitora e amplia os recursos disponíveis para a produção escrita, ao oferecer modelos que possam ser retomados, transformados ou ressignificados pelos alunos.

No que segue, a análise se centrará nos componentes das sequências que, diferentemente das práticas de leitura, experimentaram maiores transformações como resultado do processo de investigação.

Situações de planejamento da escrita das crianças

Ao avançar na análise do lugar das situações de planejamento das escritas dos estudantes nas sequências didáticas, percebeu-se uma notável heterogeneidade em seu desenho e fundamentos. Diferentemente das situações de leitura ou de revisão, mais claramente sustentadas em decisões didáticas explícitas, as instâncias de planejamento apresentavam menor grau de explicitação conceitual e, em muitos casos, pareciam apoiar-se em tradições escolares relativamente recentes.

Embora as situações de elaboração de planejamentos de textos estivessem situadas nas sequências entre as situações de leitura e as da primeira textualização, nem sempre se estabeleciam vínculos explícitos com outras notas tomadas durante as leituras nem se evidenciava que essas notas e o plano fossem retomados durante a escrita. O planejamento aparecia, mas ainda em processo de consolidação do ponto de vista didático. Diferentemente de outras dimensões da escrita, se apresenta como uma instância que requer ser mais bem tematizada. Tornar visíveis e ensináveis esses componentes pode ser entendido como resultado de um processo de explicitação próprio da investigação didática.

Apesar de que há décadas se afirme que o ensino da produção escrita implica decompor a atividade em distintos momentos e objetos

de trabalho (CAMPS, 1990; SCHNEUWLY, 2002³), é igualmente relevante que a recursividade dos processos supõe que o planejamento não pode ser reduzido a “uma situação” prévia à textualização. Ainda que constitua um espaço de antecipação e tomada de decisões sobre o conteúdo, a organização e as condições discursivas do texto estão ancoradas nas leituras compartilhadas, em diversas notas tomadas durante sua execução e, ao mesmo tempo, para que tenha sentido, necessitam articular-se com a textualização e as revisões, assim como reformular-se cada vez que se considere necessário.

O fato de que as situações de planejamento aparecessem desenhadas nas sequências didáticas, gerando, entretanto, numerosas discussões ao analisar os registros de como foram propostas em sala de aula, permitiu interpretá-las como um objeto em processo de apropriação. Diferentemente da revisão, rapidamente reconhecida como espaço de intervenção didática, essas situações não pareciam ter alcançado ainda o mesmo nível de tematização no coletivo docente. Daí sua escolha como recorte para um dos capítulos desta obra, no qual se aprecia como o planejamento não se reduz ao plano do texto, integra diversos textos intermediários, se modifica no processo de textualização e revisão e, sobretudo, abre espaços relevantes de reflexão sobre a linguagem.

Introdução de textos intermediários: um ajuste nas práticas didáticas

Um aspecto especialmente relevante foi a introdução de textos intermediários⁴ no processo de ensino da escrita: tomadas de notas

3 O ensino dos gêneros requer dispositivos capazes de decompor a atividade em momentos diferenciados – planejamento, textualização e revisão – e de oferecer ferramentas específicas para intervir em cada um deles. Os textos intermediários mencionados na próxima parte funcionam, neste sentido, como artefatos didáticos que tornam visíveis tais ferramentas.

4 O texto intermediário ou transitório é concebido como um escrito de trabalho que acompanha e incentiva a atividade reflexiva durante o processo de aprendizagem. Caracteriza-se por situar-se entre distintos estados – da escrita, do pensamento, do intercâmbio entre pares ou entre oralidade e escrita – e por não estar destinado a uma versão final ou publicação. Seu caráter provisório permite a revisão contínua, favorece a explicitação das ideias e conhecimentos em construção e habilita um compromisso individual do aluno com seu próprio processo de aprendizagem, diferenciando-se assim dos textos definitivos ou de sínteses (GARCIA-DEBANC; LAURENT; GALAUP, 2009).

coletivas ou individuais destinadas a apoiar a produção do texto final, sem necessariamente integrar-se em sua textualização nem em sua revisão. Essa incorporação introduziu modificações na organização das sequências didáticas e redefiniu, em um plano mais profundo, a maneira de conceber a produção escrita na sala de aula.

Embora fosse habitual tomar notas durante as leituras – por exemplo, sobre o gênero ou os personagens –, como assinalaram as docentes, “a inclusão de atividades para a produção de textos intermediários foi algo inédito na escola e, no princípio, deu origem a perguntas dentro da equipe”. Na realidade, essas notas não resultavam suficientes para apoiar a textualização – porque se centravam majoritariamente no conteúdo literário e em menor medida nos recursos da linguagem – nem costumavam ser retomadas a serviço da escrita.

O caráter de novidade desta proposta é mais bem compreendido quando se considera o modo pelo qual a escrita é tradicionalmente organizada nas salas de aulas. Em muitos casos, a produção textual se concentra em uma única instância, orientada para a obtenção de um produto final. No entanto, investigações e experiências didáticas precedentes permitiam colocar em questão esse modelo, introduzindo uma organização do trabalho na qual a escrita se desenvolveu em diferentes momentos e através de distintos suportes, desde etapas prévias à primeira textualização. A esse respeito, uma das professoras descreve: “a produção do texto ocupou vários dias [...] e habilitou a aparição de versões parciais”.

Essa reorganização se inscreve em uma concepção processual da escrita que, embora já estivesse presente na escola, foi sendo progressivamente refinada. Ou seja, era necessário manter o caráter recursivo e autoral da escrita da prática social em aulas sucessivas e coletivas; uma transposição que sempre resultou complexa para a escola. Nesse sentido, a produção de textos intermediários habilita um trabalho mais próximo às práticas sociais de escrita, nas quais os textos são elaborados progressivamente, são revisados e se transformam antes de alcançar uma versão final.

Os textos intermediários produzidos nas três séries foram documentados e podem ser consultados nos três primeiros capítulos desta obra.

Do ponto de vista do trabalho do docente, sua incorporação implicou reorganizar tempos, intervenções e critérios de avaliação. Com o avanço do processo, foi se tornando visível seu potencial para acompanhar o trabalho dos alunos e compreender com maior precisão suas decisões e dificuldades.

Sintetizando, a introdução de textos intermediários não constitui somente um recurso metodológico, mas uma transformação do dispositivo didático: ao deslocar o foco do produto para o processo, permite fazer da escrita um objeto de ensino e análise.

Reorganização da textualização e aprofundamento da revisão

Tanto a reconfiguração das situações de planejamento dos textos como a incorporação mais sistemática e articulada da produção de textos intermediários deram lugar a outras transformações reconhecidas pelas docentes: a reorganização da textualização e o lugar outorgado à revisão. Diferentemente do planejamento, esses componentes são identificados de maneira explícita como modificações substantivas desde o início da análise dos registros.

Em relação tanto à textualização quanto à revisão, uma das modificações consiste em distribuir a produção escrita em vários momentos, sessões e dias; quer dizer, em tempos não necessariamente sucessivos, nos quais a textualização ou a revisão são suspensas para voltar aos textos fonte, tomar notas, refletir sobre problemas comuns às produções, revisar passagens problemáticas antes de concluir um texto completo ou, no contexto da complexa trama de tempos escolares, atender à diversidade de tempos que cada estudante requer para produzir seus textos, inclusive quando algum manifestava ter uma ideia fora do contexto de trabalho da sequência. Em síntese, como já foi mencionado, essa reorganização aprofunda uma concepção processual da escrita e pretende aproximar a produção escrita escolar do caráter recursivo e autoral próprio das práticas sociais.

Essa modificação implica abandonar uma concepção da escrita escolar na qual o texto é produzido de maneira contínua e em um único tempo didático. Sustentar a textualização de um texto extenso no tempo, em momentos sucessivos – incluindo prazos mais amplos

para alguns alunos – permite voltar sobre o escrito, interromper a produção para refletir e retomar o trabalho com novas decisões.

Em estreita relação com isso, as docentes destacaram uma transformação na abordagem da revisão. Segundo os registros, “a revisão de textos se converteu em um processo mais elaborado, que envolve múltiplas perspectivas [...] e considera o processo de revisão como parte da avaliação”. Essa formulação evidencia uma mudança no estatuto didático da revisão, que deixa de ocupar um lugar periférico ou corretivo para integrar-se mais plenamente no processo de ensino.

A referência a “múltiplas perspectivas” remete a uma diversificação das modalidades de revisão: intervenções docentes, instâncias entre pares e focos diferenciados (coerência, recursos linguísticos, normas).

Contudo, o fato de que a revisão seja considerada “parte da avaliação” introduz uma modificação, passando de atribuir valor a um produto final a acompanhar e analisar as transformações do texto ao longo de sua elaboração. A revisão se configura assim como um espaço privilegiado para a explicitação de critérios e a construção de conhecimento sobre a escrita, especialmente quando habilita o intercâmbio de discussões genuínas sobre a prática de escrita; nessas condições, esse espaço resulta particularmente fecundo tanto para a investigação quanto para o ensino, na medida em que permite tornar visíveis processos habitualmente silenciosos ou encobertos e, ao mesmo tempo, oferece oportunidades para compartilhar a revisão sem temor de sanção ou de desqualificação, constituindo-se assim uma fonte relevante de análise e reflexão tanto para a aprendizagem dos estudantes como para a intervenção docente (CASTEDO, 2003, p. 269).

Essas transformações destacam o potencial da investigação didática para tornar visíveis práticas de ensino da escrita, analisá-las e promover seu ajuste progressivo a partir de uma maior explicitação conceitual. Podemos dizer que a escrita nas escolas seria analisada hoje como um conjunto complexo de vestígios de diferentes fatores. Cada texto é:

um exemplo de um gênero escolar com sua dupla inscrição social, objeto tanto de comunicação como de ensino; um texto resultante de uma situação de produção definida pelo professor e pelo processo de ensino, e pelas expectativas e a história associadas a ele; o produto de um sujeito

também imerso em um entorno escolar, que interpreta através destes fatores o conteúdo escolhido para o texto, a postura enunciativa adotada pelo escritor, a sintaxe complexa e sutil, aparentemente defeituosa à primeira vista, mas que corresponde a um plano bastante preciso do texto.[...] a escrita como uma atividade de um estudante determinado, que responde a uma situação específica, inserido em uma instituição cujo propósito essencial é o ensino e a aprendizagem. (SCHNEUWLY, 2002, p. 322; tradução nossa)

O que a voz dos estudantes revela sobre o ensino

- Te surpreendeu... quando deixamos o texto repousar um pouco e voltamos.
- Quando o retomamos, ao ler, pensei... Uau!, eu escrevi isso? Eu pensava: Meu deus!, como pude escrever isso?

3º ano

- E você acredita que o que aprendeu te ajudará nas próximas histórias que vai escrever?
- Creio que sim, porque... [...] Aprendi algo genial! que a madrastra fala dessa maneira, rude, sem ter que explicar que “é grosseira”, que “é desagradável”. Então eu queria que os leitores soubessem que é assim porque é como fala, sem dizer a eles como ela é.

4º ano

- O que você aprendeu escrevendo essa carta?
- Eu acho que eu aprendi a refletir um pouco melhor sobre a vida.

5º ano

Artigue (1995, p. 48) assinala que, com frequência, a fase de análise *a posteriori* dos dados recolhidos ao longo das sequências de ensino se completa com outros dados obtidos mediante metodologias externas, como questionários ou entrevistas individuais ou em pequenos grupos. Nessa investigação, foram realizadas entrevistas com os estudantes depois de finalizar as sequências de ensino. Elas tiveram como propósito que os alunos pudessem expressar seu ponto de vista sobre o processo, especialmente, sobre a revisão de seus textos.⁵

Se o registro sistemático das aulas permitiu transformar a prática em objeto de análise a partir da perspectiva docente, a incorporação da voz dos estudantes introduziu uma ampliação decisiva desse olhar: “Creio que foi no final, quando fizemos as entrevistas com as crianças, que nos demos conta do quanto o trabalho tinha impactado eles”. A escuta das reflexões dos estudantes permitiu notar aspectos que haviam permanecido em segundo plano durante o desenvolvimento das aulas: “Não havíamos nos dado conta, durante todo o processo, do quanto o trabalho tinha sido desafiante para eles, mas também de quanto havia sido genial”.

O olhar sobre a experiência dos alunos narrada por eles mesmos produziu surpresa e abriu uma via complementar de análise.

A leitura como fonte de ideias e como condição da produção escrita

Em termos gerais, os dados permitem identificar a centralidade das leituras realizadas ao longo da sequência como recurso para a produção escrita. Longe de constituir um momento prévio e fechado, a leitura se configura como um componente do processo de escrita, uma vez que os estudantes recuperam e reelaboram elementos dos textos lidos em suas próprias produções.

Nas declarações dos alunos, a leitura não se apresenta como um modelo a reproduzir, mas como uma fonte de ideias que alimenta o processo de textualização. Uma estudante de 3º ano expressa isso do

5 São apresentados aqui alguns depoimentos como exemplos que permitem começar a explorar o *corpus* e abrir linhas de interpretação, sem pretender ainda uma abordagem sistemática nem exaustiva do conjunto completo de entrevistas.

seguinte modo, ao ser consultada sobre o que a ajudou a escrever: “Creio que o que me ajudou a escrever foi a inspiração de outras histórias, porque todas estavam cheias de ideias [...] como ‘era uma vez’... [...] quando íamos para o recreio... continuava recordando, recordando... e na outra aula dizia: ‘Ah, vou incluir isso no meu texto’”. Assim, se observa como as leituras continuam operando além da situação imediata, como um repertório disponível que os estudantes retomam em distintos momentos do processo.

Em uma linha convergente, um estudante de 4º ano afirma: “Ao examinar os livros e as histórias, reunimos diversas fontes de inspiração, não para copiar, mas para fazer algo um pouco diferente, de maneira que pudéssemos ter melhores inspirações para dar ao texto suas próprias características”. Esse depoimento reforça a ideia de uma apropriação orientada pela transformação, em função de um projeto próprio.

Da perspectiva dos estudantes, a leitura não opera unicamente como antecedente da escrita, mas como um repertório ativo que se recupera e se transforma ao longo do processo, dimensão que nem sempre resulta visível no planejamento docente quando, muitas vezes, se questiona certo “excesso” de tempo didático dedicado a ler “tanto”.

A voz dos estudantes mostra que, diante da escrita, a leitura funciona para eles como um espaço de construção de recursos discursivos, mais do que como um momento meramente preparatório. A articulação entre leitura e escrita aparece como uma relação constitutiva do processo de produção textual, em que os textos lidos oferecem formas, expressões, estruturas e procedimentos que os alunos podem reconfigurar em suas próprias produções.

O lugar da interação entre pares na reflexão sobre a escrita

Um segundo aspecto que aparece com clareza nas entrevistas é o lugar que a interação entre estudantes ocupa como condição da produção escrita, independentemente do fato de que em todos os casos a produção é individual. Mesmo em condições de produção individual, os pares podem estar em diálogo com esses textos. As palavras

dos estudantes mostram que as situações de planejamento e revisão compartilhadas são apropriadas pelos alunos como um espaço para gerar ideias, tomar decisões e modificar seus textos.

Nos relatos dos estudantes de 3º ano, a presença dos pares aparece estreitamente vinculada com a construção do conteúdo do texto. Diante da pergunta pela origem de certas decisões, uma aluna explica: “A inspiração foi de [uma colega] [...] porque ela se sentou do meu lado e disse: ‘por que você não põe Liria Bela?’ [...] pensei que o nome era bonito, então o coloquei no meu texto”. Na intervenção da colega de dupla se pode entender como uma ideia produzida na interação é primeiro avaliada e, em seguida, incorporada pela autora em função de seu próprio projeto de escrita.

Outra estudante do mesmo ano afirma: “quando íamos ao recreio, as meninas diziam coisas como: ‘Meu Deus, vou incluir isso no meu conto!’, e o que diziam me dava algumas ideias”. Esse caso põe em evidência processos de circulação social de ideias, nos quais os intercâmbios informais entre pares funcionam como espaços de produção e disponibilidade de recursos que logo se integram na escrita.

No 5º ano, a interação entre pares adquire uma dimensão mais claramente reflexiva. Um estudante descreve o processo compartilhado do seguinte modo: “Quero dizer algo. Não sei se pode ser assim, me parece, um pouco. Não sei se é bom ou ruim, na verdade. Tenho o costume, que eu gosto, de trocar muito, por exemplo, na vida, com outras pessoas. [...] Como você viu, sou melhor em refletir sobre a linguagem [se refere a que considera a si mesmo melhor pensando sobre a escrita do que efetivamente escrevendo]. A pontuação, a reflexão sobre as palavras, seu uso, o significado que devem ter. Por isso, geralmente corrijo meus erros mais comuns. Quanto ao resto, [uma colega] tentou me ajudar. Me ajudou assim: começamos a falar, porque eu tinha planejado um pouco [refere-se ao fato de que havia escrito algo que ainda não considerava o texto propriamente dito]. Assim, pude escrever primeiro. Eu escrevia um pouco, em seguida pensávamos, pensávamos, pensávamos, até que encontrávamos a ideia. Assim, creio que foi genial que nos escolhessem como dupla, já que cada um de nós é bom em algo diferente”.

Sua exposição permite interpretar a interação como uma forma de regulação intersubjetiva do processo de escrita, em que estudantes distribuem funções cognitivas – geração de ideias, revisão, tomada de decisões – e constroem conjuntamente soluções que dificilmente emergiriam em um trabalho individual.

O mesmo estudante reconhece, ademais, sua própria relação com linguagem, ao afirmar que é “melhor” ao refletir do que ao escrever, e que costuma revisar por ele mesmo aspectos como a pontuação ou a seleção de palavras. Nesse sentido, a interação com sua colega de dupla não substitui seu trabalho intelectual, mas o complementa, particularmente na elaboração de ideias. Configura-se assim uma dinâmica em que distintos aspectos do processo – reflexão linguística, geração de conteúdo, organização do texto – se articulam no intercâmbio com outros.

Essas poucas manifestações mostram que a escrita se configura como uma prática social na qual o processo compositivo se externaliza e se torna objeto de discussão. Como afirmamos há muitos anos (CASTEDO, 2003, p. 222-223), a interação entre pares não apenas aporta ideias, mas habilita espaços de reflexão sobre a linguagem, favorecendo a construção de conhecimento em torno da escrita. Nesse sentido, observa-se uma diversidade de modos de participação entre os estudantes, que oscila entre autores “mais e menos dependentes de seus pares”, assim como um funcionamento no qual o tratamento dos conteúdos “não é linear” e distintos problemas se encadeiam e se reorganizam à medida que a produção avança. Além disso, nem todas as transformações do texto são objeto de explicitação durante as interações, já que são produzidas modificações “que não são verbalizadas”. Finalmente, a riqueza dos intercâmbios – capaz de gerar discussões e explicitar critérios – não se traduz necessariamente em uma melhora direta do produto final, pois “não constitui um parâmetro a partir do qual predizer a correção e adequação do produto”. Ressalta-se, assim, que o tempo didático dedicado aos intercâmbios entre pares resulta plenamente justificado.

A construção da autoria: decisões próprias e relação pessoal com o texto

Um terceiro aspecto que se destaca nas entrevistas é a maneira com que os estudantes se posicionam como autores de seus próprios textos no contexto de uma tarefa escolar. Onde usualmente se requereria responder ao solicitado pelo docente vemos que se dá lugar a um projeto próprio de escrita no contexto de certas condições de ensino. Aqui se evidencia tanto a tomada de decisões de cada estudante durante a escrita quanto sua implicação subjetiva em relação ao conteúdo produzido.

O conto desconstruído de um menino do 4º ano é concluído com a intervenção de uma bruxa que utiliza duas pepitas de ouro que havia recebido como pagamento por sua ajuda para preparar uma poção que curasse a cegueira de Rapunzel, provocada pelo príncipe que a mantinha presa. Finalmente, a protagonista se converte em advogada para ajudar as princesas desesperadas. A entrevistadora destaca que esse final – transformar-se em advogada de princesas desesperadas – parece genial e interroga o autor acerca de como teve essa ideia. O estudante relata que “Tinha lido... [algo de que não recorda]” e pensou “Por que não fazer isto para ajudar outras princesas?”. Enquanto sua colega de dupla afirma que “Ele [o autor] é um defensor das princesas desesperadas” e que inclusive, quando leu o texto para dar uma opinião como revisora, tinha anotado porque “o tinha lido muito em teu texto”. A entrevistadora continua elogiando “o toque de humor e ironia dado em várias partes do texto. Por exemplo, quando o narrador diz: ‘Porque as pessoas exageram as coisas nos contos e as princesas nunca se queixam. Mas já basta!’”, ou quando expressa “Depois de muitos anos, ela estava sozinha na torre, falando com objetos inanimados, enquanto o príncipe nem caçava nem comia”. A colega de dupla aponta que essa é sua parte favorita, que é engraçado imaginar Rapunzel falando sozinha com objetos.

A leitura desses intercâmbios durante a entrevista permite perceber a construção de uma posição autoral. O estudante não apenas elabora um desenlace original, mas toma decisões que implicam uma

reconfiguração deliberada do universo narrativo: introduz uma transformação no destino da protagonista – converter-se em advogada de princesas desesperadas – e articula esse giro com uma intenção explícita de sentido. Diante da pergunta sobre a origem dessa ideia, remete a leituras prévias que funcionam como insumo, mas cuja recuperação não é reprodutiva. Além disso, a incorporação de elementos humorísticos e irônicos, reconhecidos tanto pela entrevistadora como por sua colega de dupla, dá conta de uma busca consciente de efeitos no leitor. O estudante decide o que incluir, como dizê-lo e com que tom construir sua narrativa, ao mesmo tempo que reconhece e sustenta essas características nas instâncias de intercâmbio.

Pode-se notar que os estudantes vão além do cumprimento de uma tarefa escolar e desenvolvem uma relação mais pessoal com a escrita, na qual intervêm critérios de gosto, de efeito e de sentido. Os alunos organizam o conteúdo ao mesmo tempo que consideram a experiência do leitor, antecipando possíveis efeitos de seu texto. Destaca-se que as condições de ensino podem habilitar uma posição autoral. A escrita na escola pode ser um espaço em que os alunos tomam decisões, avaliam alternativas e constroem um texto próprio. A autoria não se define pela originalidade do conteúdo, mas pela capacidade dos estudantes de intervir sobre seu próprio texto, justificar suas escolhas e estabelecer uma relação pessoal com o que escrevem.

A relevância da pontuação como objeto de reflexão durante a revisão dos textos

Outro aspecto que aparece reiteradamente nas entrevistas é a construção progressiva da pontuação como um problema de escrita que os estudantes reconhecem, analisam e revisam ao longo do processo de releitura das primeiras produções. Em vez de aparecer como um conhecimento previamente estabilizado, a pontuação se configura como um objeto de reflexão que adquire sentido em relação com a leitura do texto próprio ou alheio.

O problema segue sendo o mesmo até entre os estudantes da série mais avançada, o 5º ano. Quando a entrevistadora pergunta se eles se recordam de algo que não souberam ou que lhes preocupara ao

começar a escrever a carta, imediatamente respondem: “A pontuação. [...] Minha maior dificuldade para escrever muito bem em português. Sem dúvida!”.

Porém, as crianças são conscientes dos problemas de pontuação desde muito antes. Alguns meninos de 3º ano explicam com grande precisão: “Sim... Creio que no princípio tive um pouco de dificuldade com a pontuação.”; “Eu também, justamente o que ele disse. Na primeira aula, me perguntei ‘Que tipo de texto é este? Escrevi um bloco de texto’ [se refere ao fato de ter produzido um texto contínuo, sem nenhuma pontuação], como o diálogo do personagem em uma única linha! Não me dei conta quando... estava escrito como um bloco de texto. Depois, na aula seguinte, [a professora] começou a falar disso, da pontuação, da mudança de linha. Então eu o corriji, e em seguida o corriji e o corriji...”.

A passagem de uma escrita inicial em “bloco de texto” para uma reconfiguração progressiva a partir da intervenção docente – centrada na pontuação e as mudanças de linha – atua como ponto de apoio para que o estudante possa revisar sua produção e transformá-la.

É o mesmo aluno que trata de um processo de apropriação progressiva: “Então eu li o que você já tinha escrito, certo? A professora explicou, e em seguida tentei fazer da minha maneira. [...] Não, depois já... tinha entendido corretamente, e corriji. Não coincide 100%, como já sabemos.”. Seu relato explicita sua consciência sobre uma aprendizagem que não é mecânica nem imediata, que implica uma reconstrução pessoal do conhecimento, na qual o estudante se reconhece, felizmente, transitando em um processo que consumirá certo tempo (“não coincide 100%”).

A pontuação aparece também vinculada ao intercâmbio entre pares, como recurso para a resolução de dificuldades: “Ah, estava pensando nas aulas, estava repassando meu texto do conto. Então ela [a colega] estava ao meu lado, vi que... ela estava bem, então lhe disse: ‘Você me ajuda? Me ajuda?’. E ela disse: ‘Tá bom’. Falei um pouco com ela e funcionou; então, consegui escrever [com] a pontuação.”. A menina expressa que a reflexão sobre a pontuação se produz tanto na interação com o docente quanto no trabalho colaborativo, em que

os estudantes recorrem a seus colegas de dupla para resolver problemas específicos de escrita.

Contudo, os alunos passam a compreender a função da pontuação em relação à legibilidade do texto. Diante da pergunta sobre a diferença entre um texto com e sem pontuação, um estudante responde: “Sim, marcam a diferença. [...] E a diferença é que se torna confuso se não tem pontuação. [...] Quando você tenta ler o que está escrito, se torna difícil. Sim, então você tem que lê-lo várias vezes, assim. Pensava: ‘Espera, espera, vou ler mal o texto’. Então tive que reler algumas partes para poder entender.”. Nesse momento, uma concepção da pontuação é exposta como um recurso que organiza o texto e facilita sua interpretação por parte do leitor.

Os estudantes estão compreendendo a pontuação como um objeto em estreita relação com a produção e a revisão dos textos. Trata-se de um conhecimento que adquire sentido na prática de escrita, na medida em que os estudantes percebem sua incidência na clareza e na compreensibilidade do texto. Assim, a pontuação se integra ao processo recursivo de escrita, contribuindo para complexificar o objeto didático ao articular dimensões formais, funcionais e comunicativas.

A recursividade do processo de escrita do ponto de vista das crianças

Outro aspecto que se destaca da análise das entrevistas é a forma pela qual os estudantes experimentam a escrita como um processo recursivo, no qual as distintas dimensões – planejar, escrever, revisar – se articulam, se sobrepõem e se retroalimentam de maneira contínua.

Esse fragmento permite notar que a produção do texto se desenvolve ao longo de vários dias, incluindo momentos de elaboração prolongada e de revisão nos quais novas decisões se incorporam ao texto. Ao ser consultado sobre a utilidade das atividades realizadas em aula, um estudante de 3º ano afirma: “O planejamento ajudou muito. Também fizemos o planejamento juntos e várias coisas que pusemos ali. [...] Bom, também, me ajudou muito porque fizemos um plano juntos [se refere a um momento de planejamento coletivo] e outro separado [individual]. E eu pus no meu plano algumas coisas

que também fizemos no plano de toda a turma. Isso me ajudou muito. [...] Revisei o documento [o plano], o lia cada vez que íamos comentar e escrever e voltar a revisar, o relia para me assegurar.”.

Se confirma o já assinalado, na voz do estudante: o plano não opera unicamente como uma instância preparatória, mas como um recurso que se consulta reiteradamente durante a textualização e a revisão. A ação de “reler para se assegurar” mostra que o planejamento se integra ao processo de escrita, funcionando como suporte para a tomada de decisões.

No 4º ano, a relação entre planejamento, textualização e revisão se tornou ainda mais explícita, na medida em que as decisões de reescrita remeteram diretamente ao planejado. Diante de uma mudança substantiva no final do texto, um estudante explica: “No momento da modificação [durante a revisão], eu disse... tinha visto no planejamento e tínhamos dito [em um intercâmbio coletivo prévio] que [a princesa] não dissera nada [sobre o incômodo que sentiu ao dormir por causa da ervilha] mas tinha hematomas... Então recordei que também tinha que... ao menos dar um detalhe para mostrar mais ou menos que ela tinha marcas. E também que não termina como as princesas... [está trabalhando sobre a desconstrução do conto]. Eu o terminei como estava planejado, não como terminam os contos de fadas [...] mais isso foi, não sei, na terceira ou quarta vez que escrevia.”.

Nesse relato, a revisão aparece como uma instância na qual se reativam, em distintos momentos, decisões previamente elaboradas. A referência a “tinha visto no planejamento” mostra como as distintas dimensões do processo se entrelaçam, dando lugar a uma reorganização do texto que articula antecipação, escrita e reescrita.

Contudo, os depoimentos também tratam da complexidade desse processo recursivo, no qual os estudantes devem reorganizar materiais, selecionar informação e reestruturar suas produções. Um estudante assinala: “tive muita dificuldade. Havia muitos textos que eu ensaiava, mas não sabia como fazer. Tive que deixá-los de certa maneira; tive que corrigi-los em uma etapa quase final, quando revísamos o texto em duplas. [...] Consegui modificá-lo, inclusive mudei um pouco o texto para que tivesse sentido e evitar repetições [...]

Só queria falar [escrever tudo o que lhe ocorria], mas estava tudo misturado.”. Para esse estudante de 4º ano, que escreve distintas partes na ordem em que as ideias vão surgindo, a revisão implica um trabalho de reorganização global do texto, no qual são aplicadas decisões sobre a estrutura, a coerência e a seleção de conteúdos.

Finalmente, os intercâmbios entre estudantes permitem observar que essa recursividade adota formas diversas de acordo com as estratégias de cada um. Enquanto alguns planejam antes de escrever, outros avançam na textualização e, em seguida, revisam. Disse um deles, passando a se fazer consciente de tais diversidades: “Revisar um pouco ou muito depende muito de cada pessoa. Eu, por exemplo, escrevo um texto, me entrego por completo e pronto. Então, na revisão, o que acrescento? o que necessito...? [dando a entender que o texto está finalizado]. Mesmo que às vezes seja preciso fazer uma mudança que pode modificar uma boa parte do texto, um parágrafo, algo assim. [...] Te explicarei porque escrevo com mais segurança, porque já te disse que sempre gosto de pensar no que vou escrever.”. Em seguida, conclui: “Sempre que dizem que vamos escrever um texto, imediatamente começo a pensar: Como posso escrever? Começo a escrever em seguida. Escrevo e logo mudo um pouquinho aqui e ali.” Por sua vez, sua colega de dupla revela que “Às vezes, quando me sento para escrever, não me vem nenhuma ideia” e destaca que é ali, quando se põe a conversar e pensar muito com seu colega para encontrar como começar, que vai escrevendo pelo tato. Ambos expressam como a escrita se configura como um processo em que planejamento, textualização e revisão não se sucedem de maneira rígida nem solitária: se articulam em um movimento contínuo de ida e volta que, ademais, não é trabalhado do mesmo modo por cada um. De uma perspectiva didática, entende-se que o objeto de ensino não pode ser reduzido a etapas sucessivas isoladas porque implica uma trama de operações que se reconfiguram ao longo de todo o processo de escrita.

A voz dos estudantes como chave interpretativa do ensino

[...] na escola, não se fala sem escrever, nem se escreve sem falar. E, de fato, na escola, não se pode falar sem fazer referência a algo escrito, e isto

é precisamente o que resulta em um problema para muitos estudantes. Pelo contrário, não se pode escrever sem falar, o que demonstra [...] que escrever não é um ato solitário, e sim coletivo, contrariamente ao que se poderia crer. O ato de escrever, que parece ser individual por excelência, resulta, através de uma análise, ser somente um momento no processo. (SCHNEUWLY, 2002, p. 326; tradução nossa)

O conjunto de depoimentos analisados aprofundam e tornam mais complexa a afirmação inicial acerca do valor de incorporar a perspectiva dos estudantes na análise do ensino. Se o registro sistemático das aulas tinha tornado possível objetivar a prática a partir do olhar do docente, as entrevistas introduzem uma dimensão complementar: permitiram ter acesso aos modos pelos quais os alunos interpretam, reconstroem e dão sentido às propostas das quais participam. A voz dos estudantes não se limita a confirmar ou ilustrar o observado na sala de aula, aporta chaves específicas para compreender os efeitos do ensino do ponto de vista de quem aprende.

Os distintos eixos desenvolvidos mostram que os estudantes elaboram interpretações complexas acerca de seu próprio trabalho. Colocam em evidência formas de conceitualização em torno da escrita que articulam dimensões discursivas, cognitivas e sociais. Os estudantes reconhecem a incidência das leituras na produção, identificam o valor do intercâmbio com outros, distinguem diferentes planos de intervenção sobre o texto e atribuem sentido às decisões que tomam no processo de escrita.

A incorporação de suas vozes torna visíveis aspectos que haviam permanecido em segundo plano durante o desenvolvimento do ensino, não porque estivessem ausentes, mas porque não haviam sido tematizados da perspectiva docente. A surpresa que emerge nos intercâmbios com os alunos – tanto a respeito das dificuldades como dos sucessos – explicita um deslocamento no olhar: o ensino deixa de ser analisado exclusivamente em termos do que o docente propõe para ser compreendido também em função de como é apropriado, reinterpretado e transformado pelos estudantes. Assim, se amplia a base empírica da análise e se contribui para redefinir o próprio objeto da investigação didática. Considerar o ponto de vista dos estudantes implica reconhe-

cê-los como sujeitos que produzem conhecimento sobre sua própria prática de escrita além do que verbalizam durante as aulas e do que suas produções escritas permitem perceber.

Investigação didática e desenvolvimento profissional docente

Em sua descrição da engenharia colaborativa (IC), Sensevy *et al.* identificam cinco critérios, incluído o princípio de simetria baseado na rejeição, seguindo Dewey, de diferentes dualismos, especialmente entre teoria e prática, entre pensadores e fazedores, e entre fins e meios. Os atores [investigadores e docentes] não têm a mesma experiência nem as mesmas posições institucionais, o que significa que seus papéis na engenharia colaborativa podem diferir. No entanto, é essencial que cada ator “desempenhe seu papel”, que ofereça ao coletivo sua perspectiva, de sua própria posição, irredutível a outras perspectivas, que possa explicar a lógica das estruturas desenvolvidas e que estabeleça uma relação direta com o processo de engenharia (Sensevy *et al.*, 2013, p. 1033). Os autores inclusive falam de uma “indistinguilidade prática local entre o docente e o investigador”. (PERRIN-GLORIAN, 2019, p. 6; tradução nossa)

Uma característica transversal que aparece no processo é a ressignificação progressiva da investigação didática como instância de formação profissional. Desde cedo, ela deixa de ser vivida como um dispositivo de avaliação para reconstruir-se como um espaço de compreensão da própria prática. Os temores iniciais vinculados a “ser gravadas e avaliadas” deram lugar a uma leitura diferente, na qual ficou evidente que “o objetivo era a investigação, não a avaliação pessoal”. Esse fato resultou central para o tipo de implicação que o dispositivo de investigação-formação habilitou.

Um dos efeitos mais relevantes foi a possibilidade de voltar de forma reflexiva sobre as próprias intervenções. A escrita de relatos e a análise de registros permitiram às docentes “perceber e definir suas ações”, favorecendo uma consciência maior sobre as decisões que estruturam o ensino. Assim, a prática deixa de ser unicamente ação para se converter em objeto de análise.

De fato, o trabalho sistemático com registros de aula amplia e aprofunda esse movimento reflexivo, na medida em que “analisar registros das aulas dos participantes permite ter acesso a aspectos ou acontecimentos [...] que resultariam inacessíveis se apenas se contasse com relatos do que foi realizado”. Na realidade, a possibilidade de assistir a filmagens, escutar gravações ou ler transcrições habilita a reconstrução detalhada de situações que extrapolam a memória imediata dos docentes, como “discussões das crianças pequenos grupos [...] e interações do docente com os alunos que seria impossível guardar na memória”. Desse modo, os registros não apenas complementam a escrita de relatos, mas a tornam mais complexa ao tornar visíveis dimensões da prática que, de outro modo, permaneceriam opacas, permitindo “discutir em detalhe episódios da aula nos quais se revelam ideias das crianças sobre a escrita, conflitos entre essas ideias e a escrita convencional [...] e intervenções do docente que parecem favorecer avanços na leitura ou na escrita”. Assim, a articulação entre escrita e análise de registros consolida um dispositivo privilegiado para a construção de conhecimento sobre o ensino (Benvegnú; Lerner, 2021, p. 65).

A análise compartilhada das aulas introduziu, ademais, uma temporalidade distinta na compreensão do ensino. Se durante a ação muitas decisões são tomadas em condições de imediatez, o trabalho posterior com os registros permitiu deter-se, revisar e interpretar o trabalho realizado. Como afirmava uma docente, “foi realmente genial que pudéssemos olhar um pouco para trás e ver o que ocorreu”. Esse distanciamento resulta fundamental para que a experiência se converta em fonte de aprendizagem.

A investigação didática se configura como um dispositivo que articula a produção de conhecimento e o desenvolvimento profissional. Através da análise sistemática da prática, as docentes contribuem para a compreensão das condições de ensino e para transformar seu próprio olhar sobre o que fazem. A aprendizagem profissional se produz no interior da prática, na medida em que esta é interrogada, documentada e discutida coletivamente.

Contudo, aparece com clareza a projeção do trabalho além do âmbito imediato da escola. Nas reuniões de balanço da investigação, as docentes participantes mencionam distintas instâncias de circulação do conhecimento produzido: “a publicação”, “o seminário”, “o congresso”, bem como intercâmbios com outras equipes docentes. Essas referências permitem situar a investigação como um dispositivo de análise interna e, ao mesmo tempo, como uma prática que gera saberes comunicáveis em outros espaços.

A publicação aparece como um primeiro indício desse movimento: “uma primeira experiência no Santa [Colégio Santa Cruz] com publicações externas”, que supõe a passagem de um conhecimento construído na prática para formatos que o tornem comunicável no campo educativo. Na mesma linha, os seminários e congressos se apresentam como oportunidades para “convidar a refletir” outros docentes sobre as problemáticas abordadas. O conhecimento produzido na escola começa, assim, a se inscrever em redes mais amplas de discussão, em que pode ser retomado, interrogado e ressignificado.

Esse processo pode ser interpretado como uma transformação no estatuto do saber docente. Sua circulação contribui para sua validação e integração em um campo de discussão mais amplo.

A experiência mostra que esse processo não está isento de tensões. Nos intercâmbios com outros docentes, certos conceitos – como “condição”, “situação” ou “intervenção didática” – não necessariamente fazem parte do repertório habitual. A circulação do conhecimento implica, portanto, um trabalho de “tradução” que permita construir interlocução e tornar acessíveis esses marcos de análise.

A experiência permite sustentar que a produção de conhecimento sobre o ensino requer a implicação ativa das escolas e o diálogo com outros atores do campo. Somente nessa articulação é possível evitar tanto a repetição de práticas naturalizadas como a ilusão de investigar o ensino à margem das aulas.

Um agradecimento especial às autoridades do Colégio Santa Cruz e às docentes que participaram desta investigação por terem tornado este processo possível e por terem me oferecido a oportunidade

de fazer parte dele. A disposição para o trabalho conjunto, a abertura para a análise da própria prática e o esforço mantido ao longo do tempo constituíram condições fundamentais para seu desenvolvimento. Tomara que esta experiência possa ressoar em outras instituições e colegas, alentando novas formas de trabalho que reconheçam a escola como um espaço de produção de conhecimento sobre o ensino.

Referências bibliográficas

AISENBERG, B. “Abordajes metodológicos en investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la historia”. *Reseñas de enseñanza de la historia*, Neuquén, n. 13, p. 33-50, sept. 2015.

ARTIGUE, M. “Ingeniería didáctica”. In: ARTIGUE, M.; DOUADY, R. L. M.; GÓMEZ, P. (eds.). *Ingeniería didáctica en educación matemática*, Bogotá, 199, p. 33-60.

BENVEGNÚ, M.; LERNER, D. “Acerca del diálogo entre teoría y práctica en los procesos de la formación docente”. *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: problemas conceptuales* 2021. p. 45-84.

CAMPS, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Journal for the Study of Education and Development*, v. 13, n. 49, p. 319, 1990.

CASTEDO OTELLADO, M. L. *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. Tesis [Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa] – Cinvestav/Departamento de Investigaciones Educativas, México, 2003. Disponível em: <https://repositorio.cinvestav.mx/bitstream/handle/cinvestav/4879/SS1T000007106.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2026.

CASTEDO OTELLADO, M. L. “Planificar situações de lectura y escrita en una secuencia para estudiar las migraciones: rastros de la construcción de saber en las escrituras de los niños”. In: CASTEDO OTELLADO, M. L.; BROITMAN, C.; SIEDE, I. A. (eds.). *Enseñar en la diversidad: uaninvetigación en escuelas plurigrado primarias*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata/Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2021. p. 197-257. (Estudios/Investigaciones, 74).

DAUNAY, B.; REUTER, Y. «De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français». *Pratiques: Linguistique, Littérature, Didactique*, Metz, p. 149-150, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/pratiques.1680>. Acesso em: 13 ago. 2026.

GARCIA-DEBANC, C.; LAURENT, D.; GALAUP, M. «Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire». *Pratiques: Linguistique, Littérature, Didactique*, Metz, n. 143-144, p. 27-50, déc. 2009.

LERNER, D. “La enseñanza y el aprendizaje escolar: alegato contra una falsa oposición”. In: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; OLIVEIRA, M. K.; LERNER, D. (eds.). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós, 1996. p. 69-118.

LERNER, D.; LARRAMENDY, A.; COHEN, L. “La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: aproximaciones desde una investigación didáctica”. *Clío & Asociados*, n. 16, p. 106-113, 2012. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5543/pr.5543.pdf. Acesso em: 14 ago. 2026.

PERRIN-GLORIAN, M.-J. “A l’interface entre recherche et enseignement: les ingénieries didactiques”. In: CONGRÈS INTERNATIONAL DE LA THÉORIE DE L’ACTION CONJOINT EN DIDACTIQUE, 1., 2019, Rennes, *Actes...* Rennes: Université de Rennes: CREAD, 2019. P. 117-129. Disponível em: https://taccd-2019.sciencesconf.org/data/ACTES_SessionX_Congres_TACD_Rennes_2019.pdf. Acesso em: 14 ago. 2026.

SCHNEUWLY, B. «L’écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique – éléments de synthèse». *Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle*, Paris, n. 26-27, p. 317-329, 2002.

SCHNEUWLY, B. «Didactique: construction d’un champ disciplinaire». *Éducation et Didactique*, Rennes, v. 8, n. 1, p. 13-22, 2014.

Investigação didática e produção de conhecimento: um percurso coletivo

Ana Cláudia Smaira, Kelly Cristina Araujo e Miriam Louise Sequerra

Apostamos na autoria de professoras e professores que, inseridos em suas equipes docentes, atuam com grupos de estudantes que têm características singulares, em realidades que nenhuma plataforma consegue antecipar. Entendemos que bons professores são os que buscam atualização constante, porque compreendem o valor de dominar seus objetos de ensino e, também, a importância de conhecer as teorias que explicam a aprendizagem dos alunos e alunas. Mas a autoria docente, aqui, não é apenas um valor que declaramos defender, é condição para um ensino de qualidade.

Afirmar isso não seria suficiente para justificar uma investigação didática como a que este livro apresenta. A investigação vai além do reconhecimento de que o professor deve ser autor de sua prática. Ela propõe que, ao ocupar também o lugar de investigador, o professor ressignifica essa autoria, uma vez que passa a ser produtor de um saber validado pelas evidências obtidas no processo investigativo do qual participa em duplo papel. E isso exige distanciamento reflexivo, documentação, análise de dados, idas e vindas entre a prática e a teoria. É um percurso trabalhoso, custoso, que mobiliza vários profissionais. Mas, é justamente nessa complexidade que reside sua potência.

Uma das razões para reivindicar esse percurso está na especificidade daquilo que se investiga. O saber construído pelos alunos e alunas no contexto escolar tem características próprias, já que ocorre em uma realidade social específica, obedece a determinada organização e sempre considera um coletivo. Essas características são tão fundamentais que definem a aula como campo investigativo por exce-

lência: é nela que se dá a aprendizagem escolar, e é a partir dela que o conhecimento didático pode ser produzido de forma situada e válida. Tomar a sala de aula como objeto de pesquisa significa voltar-se para os fenômenos que nela ocorrem: as propostas pedagógicas em ato, as intervenções das professoras, as interações entre elas e a turma e as interações dos alunos entre si. Por meio de registros os mais fidedignos possível, tomados em gravações, transcrições e relatos, vão ganhando visibilidade as cenas e os diálogos que, de outro modo, permaneceriam invisíveis ou apenas intuitivamente percebidos.

Nesse processo, o olhar sobre os alunos e alunas ocupa um lugar central e específico, pois não se trata de observar apenas sua produção ou os retornos que oferecem às propostas pedagógicas, mas de atentar-se para toda a sua presença e formas de expressão observáveis e, sobretudo, para a qualidade de sua relação com as intervenções docentes. É esse olhar mais detido e analítico que permite ir além da reflexão aplicada que naturalmente acompanha os fazeres cotidianos docentes, quando se debate e se tomam decisões sobre planejamentos, atividades e projetos, e que, por isso mesmo, permanece capturada pela lógica do que precisa ser feito para o ano letivo prosseguir. Na investigação, o recorte reflexivo se impõe além dessa dimensão pragmática, exigindo que o tempo institucional seja cuidadosamente preservado para que pensamentos menos imediatistas tenham efetivo lugar.

Esse deslocamento não acontece facilmente, nem acontece isolado de contexto. Educadoras e educadores, em qualquer posição que ocupem em uma instituição escolar, são tomados pelas demandas cotidianas que os assolam, e a investigação didática oferece justamente um espaço em que essas exigências não desaparecem, mas ganham outro estatuto. O que muda não são as dificuldades em si, mas a relação que se estabelece com elas: o que antes era considerado obstáculo ou ruído da prática docente passa a ser tratado como dado, como matéria de análise, como ponto de partida para uma pergunta. A investigação não simplifica a prática nem a torna mais leve, mas a torna legível de outro modo, oferecendo ao professor ferramentas para refletir sobre o que faz com distanciamento e intencionalidade.

Foi o que vivemos entre 2023 e 2025 ao desenvolver uma investigação didática centrada na elaboração, implementação e análise de sequências didáticas de Língua Portuguesa no 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Uma das marcas mais decisivas desse processo foi o reconhecimento da potência do trabalho coletivo. Ingressamos nesse percurso trazendo inquietações vivenciadas, muitas vezes, pelas professoras individualmente – dúvidas sobre intervenções, dificuldades com determinados conteúdos, impasses cotidianos da sala de aula. Ao longo das análises em grupo, realizadas em supervisões e seminários, fomos percebendo que muitos desses problemas eram compartilhados, ligados a desafios didáticos comuns a quem ensina em contextos semelhantes, e que, por isso mesmo, podiam ser investigados de outro modo. Quando o problema deixa de ser percebido como falha individual e passa a ser examinado coletivamente, ele muda de estatuto: torna-se analisável, discutível e transformável. Como afirma António Nóvoa, no livro *Professores: libertar o futuro* (2023),¹ as mudanças que se consolidam não são as prescritas de fora, mas aquelas construídas por um coletivo de educadores. Investigar a prática não é apenas refletir individualmente, mas refletir em conjunto, discutindo decisões, intervenções, critérios e efeitos. Essa partilha da reflexão nos permitiu produzir conhecimento didático, e não apenas narrar experiências.

A diversificação e a ampliação do conjunto de referências teóricas das quais pudemos desfrutar ao longo do processo foram também constitutivas dessa experiência. Referências ora novas, ora renovadas, sempre instigantes e agregadoras para a pesquisa desenvolvida, foram sendo incorporadas ao repertório coletivo do grupo, com o acompanhamento da professora Mirta Castedo e as contribuições da professora Delia Lerner.

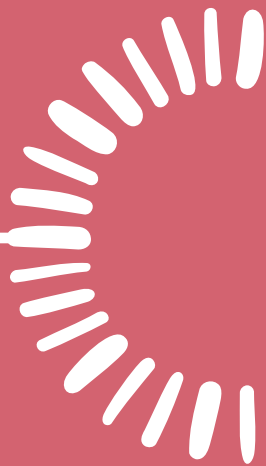
A partir desse trabalho coletivo e sistemático, começaram a surgir desdobramentos que transformaram a forma de olhar para a própria prática. Talvez o mais significativo tenha sido a mudança no tipo de pergunta que passamos a formular: deixamos de nos voltar apenas

1 NÓVOA, António. *Professores: libertar o futuro*. 1ª ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

para o que não funcionava e passamos a elaborar hipóteses sobre aquilo que atingia nossos objetivos, o que nos permitiu tornar visível e comunicável um conhecimento que antes permanecia implícito. Ao analisar coletivamente o que fazíamos em sala de aula, passamos a tomar maior consciência das decisões, dos critérios e das intervenções que sustentavam nossas práticas, de modo que o que já realizávamos pôde ser compreendido, qualificado e aprimorado de forma mais intencional. Passamos a perguntar por que determinadas intervenções produzem efeitos interessantes, em que condições certas sequências favorecem aprendizagens mais complexas, e o que há de potente em práticas que antes nos pareciam apenas o usual das aulas.

A investigação didática se consolidou, assim, como um espaço privilegiado de formação docente porque articulou prática, reflexão e fundamentação teórica, sempre em um contexto coletivo. Não para buscar respostas prontas, mas para produzir, juntos, conhecimento situado sobre o ensino e a aprendizagem. É esse conhecimento que este livro busca compartilhar, na esperança de que alcance professoras e professores de realidades diferentes da nossa, e de que novas investigações, promovidas por diferentes instituições escolares, se tornem cada vez mais frequentes, reforçando a autoridade do professor como produtor de conhecimento a respeito do ensino e a centralidade da aula como espaço de construção de conhecimento.

RELATOS



Crianças que transformam histórias em ouro

Reescrita de contos clássicos no 3º ano do Ensino Fundamental

Documento elaborado por Miriam Louise Sequerra, Olivia Paradas e Gabriella Rodrigues, no marco do Grupo de Estudos em Práticas de Ensino de Línguas no Ensino Básico do Colégio Santa Cruz

Por que propor a reescrita de uma versão completa de um conto no 3º ano do Ensino Fundamental

Reescrever textos literários, especialmente os contos tradicionais, cujo contato desde os primeiros anos da escolaridade é bastante intenso, é um desafio possível que coloca em jogo inúmeros conhecimentos construídos ao longo da vivência das crianças como leitoras dessas narrativas.

No 3º ano do Ensino Fundamental, os alunos¹ já contam com bom domínio do sistema de escrita, o que lhes permite sustentar produções autônomas de textos razoavelmente extensos.

Nessa tarefa, eles enfrentam diferentes problemas textuais: não apenas sustentar uma narrativa completa de forma coesa e coerente, mas também cuidar da qualidade literária e expressiva, além de atender às convenções ortográficas.

Os comportamentos escritores relacionados à produção textual, entendidos como fazeres recursivos – o planejamento, a textualização e a revisão – são aprendizagens que perseguimos no currículo do 3º ano. Aprender a projetar o que será escrito, a partir das versões das histórias lidas e discutidas em sala de aula, escrever a primeira versão organizando os diferentes episódios de maneira clara, alternar essa ação com a leitura e comparação do que foi escrito para refletir sobre as lacunas do texto e, assim, retomá-lo em momentos posteriores, com a ajuda de professores e colegas, foram preocupações que compuseram os diferentes momentos da sequência que apresentamos.

Planejar, textualizar e revisar são os comportamentos que todo escritor competente coloca em prática, além de serem ações estruturantes para a aprendizagem da linguagem escrita. Quanto mais cuidadas forem as atividades que colocam os alunos diante da oportunidade de enfrentá-los, melhor contribuimos para que ganhem autonomia ao escrever textos diversos e em situações comunicativas variadas.

1 Ao longo desta publicação, optou-se pelo uso do gênero masculino em referências coletivas (como “os alunos”, “os estudantes”) com o objetivo de favorecer a fluidez e a legibilidade da leitura, evitando repetições constantes de formas duplas (como “as/os alunas e alunos”). Essa escolha tem caráter exclusivamente textual e não implica exclusão ou invisibilização de outros gêneros, contemplando todas as pessoas às quais o texto se dirige.

Nesse sentido, este trabalho buscou criar espaços de reflexão sobre as características da linguagem escrita, destacando situações de leitura de várias versões de um conto clássico e sua reescrita.

Escolha do conto a ser reescrito: “Rumpelstiltskin”, dos Irmãos Grimm

Os contos que os velhos amam podem não ser verdadeiros, mas não são conversa fiada nem prejudicial; eles têm seus bons motivos para existir no mundo e para perdurar. (RÍORDAN, 1993, p. 6)

Os chamados contos maravilhosos são um gênero importante da literatura infantil, com histórias amplamente difundidas, tais como *Branca de Neve e os sete anões*, *Cinderela* e *A Bela Adormecida*.

Teresa Colomer, em *Andar entre livros: a leitura literária na escola* (2007), ressalta que os contos clássicos são narrativas tradicionais que perduram no tempo e fazem parte do patrimônio cultural universal. Têm origem na transmissão oral, o que permitiu múltiplas versões antes de serem fixadas na escrita. Dentre esses contos, os maravilhosos são caracterizados pela presença de elementos mágicos e sobrenaturais. Nessas histórias, o extraordinário é apresentado como algo natural dentro do universo narrativo. Eles geralmente incluem heróis ou heroínas que enfrentam desafios e recebem ajuda de seres mágicos.

Sua estrutura narrativa é simples e organizada em três momentos:

1. O estado inicial, de equilíbrio, que é perturbado por uma situação desestabilizadora, a partir da qual cabe ao protagonista restabelecer a ordem, configurando assim o cerne da intriga;
2. O desenvolvimento de ações que o protagonista realiza com ou sem o apoio de outros seres (muitas vezes mágicos);
3. Por fim, o desenlace feliz, em que uma nova ordem é estabelecida.

A escolha do conto “Rumpelstiltskin” nos pareceu interessante por fazer parte desse repertório bastante conhecido dos alunos, e por trazer entre suas características as marcas de um conto maravilhoso de tripli-

ficação, isto é, uma narrativa que conta com três partes (três irmãos que saem em busca de riquezas, três desejos disponíveis, três provas a serem vencidas pelo protagonista). Muito antiga e presente em várias tradições culturais, a forma da triplificação permite a recorrência entre episódios narrados. Essa organização torna a narrativa previsível, facilitando a leitura e a escrita autônoma por parte dos alunos.

“Rumpelstiltskin” é um conto tradicional maravilhoso que pertence ao folclore europeu e tem várias versões em diferentes tradições. Foi popularizado pelos Irmãos Grimm em sua coleção *Contos de Infância e Família* (1812), mas versões semelhantes são encontradas em outras culturas, com variações significativas em personagens, enredo e resultado. Assim, encontramos “Tom Tit Tot” na Inglaterra, “Whuppity Stoorie” na Irlanda, “Habitrot” na Escócia, “Tataratuga” na Grécia, “El enano saltarín” na Espanha, e também existem versões em diferentes países do continente africano. Em todas elas, o nome do personagem com poderes mágicos é um segredo que o protagonista deve revelar.

A ocorrência de histórias de diferentes origens em que se mantém a mesma estrutura narrativa (a necessidade de realizar uma tarefa impossível, a interferência de um ser mágico que tem o poder de realizá-la, mas que exige algo valioso em troca) permite a comparação entre elas, favorecendo assim uma rica intertextualidade e, ao mesmo tempo, oferecendo a possibilidade de produzir outra versão da história.

Resumo do percurso educativo desenvolvido

O percurso educativo apresentado neste relato de experiência inicia-se com a leitura e troca interpretativa de um repertório literário de diferentes versões do conto, que permite refletir sobre as estruturas narrativas e caracterizações dos personagens, identificando semelhanças e diferenças nas histórias. A escrita começa com o planejamento da versão em si. Na textualização, o computador é usado como uma ferramenta para facilitar a revisão e a edição. Durante a revisão, são implementadas atividades coletivas, em duplas e individuais, estimulando a reflexão metalinguística e enriquecendo os textos. Por fim, o processo é concluído com revisões orientadas pelos professores.

Leitura e análise de diferentes histórias e versões

Compartilhar as leituras não apenas estabelece vínculos entre os leitores de alguns livros em um momento determinado, como os conecta com sua tradição cultural. A escola deve velar para que assim seja, já que as novas gerações têm direito a não ser despojadas da herança literária da humanidade. (COLOMER, 2007, p. 151)

Emília Ferreiro e Ani Siro, no livro *Narrar por escrito do ponto de vista de um personagem: uma experiência de criação literária com crianças* (2010), explicam que Gérard Genette (1989, p. 12 apud FILINICH, 1997) considera a história como “o conjunto dos acontecimentos que são contados”, o relato como “o discurso oral ou escrito que os conta” e a narração como “o ato real ou fictício que produz esse discurso, isto é, o fato em si de contar”. María Isabel Filinich, parafraseando Genette, acrescenta:

Nosso conhecimento tanto da história como da narração é mediado pelo relato: só o relato nos informa sobre uma e outra. A história e a narração só podem ser analisadas por meio do relato, mas, por sua vez, o relato tem função na medida em que alude a uma história e em que tal história é proferida por um sujeito dirigida a outro. (FILINICH, 1997, p. 19)

Filinich (1997) distingue três instâncias narrativas articuladas entre si. A história é constituída pelos elementos que compõem o mundo narrado: o espaço, o tempo, os acontecimentos, os atos, as palavras e os pensamentos das personagens. O relato, por sua vez, corresponde ao que Gérard Genette (apud FILINICH, 1997) denomina o ato de colocar a história em discurso. Já a narração, também chamada de situação narrativa, refere-se ao ato pelo qual o narrador, na condição de sujeito da enunciação, se dirige a outro, o narratário, que é o destinatário de seu discurso. Essa dimensão da narração não desaparece no produto final, mas deixa no relato suas marcas, rastros e indícios, que podem ser reconhecidos e interpretados pelo leitor (p. 31-32).

A leitura e o intercâmbio de interpretações em torno das três histórias selecionadas foram estruturados pela compreensão da inter-

dependência entre história, narrativa e narração. Os contos escolhidos para este estudo, apesar de provirem de tradições diferentes, que compartilham estruturas narrativas e temas semelhantes, também nos permitem explorar os traços do narrador e as decisões estilísticas de cada versão. Essa abordagem foi introduzida aos alunos por meio da leitura compartilhada das histórias, seguida de uma análise que destacou não apenas as semelhanças e diferenças nos eventos narrados, mas também o uso da linguagem, a construção de personagens e os recursos narrativos usados para marcar a passagem do tempo.

Os contos lidos para os alunos foram:

- “Rumpelstiltskin”, do livro *Contos de Grimm*, de Philip Pullman (Alfaguara, 2014)

Na história, o pai de uma bela jovem procura impressionar o rei, que passeia perto de sua pobre cabana, dizendo que sua filha consegue fiar palha em ouro. O rei, interessado na habilidade da jovem, pede que ela seja levada ao castelo, onde é encerrada em três aposentos, um após o outro, repletos de palha, para que prove que realmente tem o dom mágico descrito pelo pai. Para realizar os desafios, a jovem, por duas vezes, conta com a ajuda de um anão, que, para isso, pede uma pequena joia em troca. Na terceira vez, contudo, o anão nota que a jovem não tem mais nada a oferecer e solicita que lhe entregue seu primeiro filho, quando este nascer. A jovem se casa com o rei e, ao dar à luz, recebe novamente a visita do ser mágico. Como não aceita entregar seu filho, a rainha recebe o desafio de descobrir o nome da criatura. Ela teria três noites consecutivas para descobrir o mistério. Na terceira, sua última chance, a rainha descobre o nome misterioso, e o anão some para sempre.

- “Tom Tim Tot”, do livro *Gnomos e duendes: quase tudo o que você queria saber*, de Heloisa Prieto (Cia das Letras, 1992)

Nessa versão inglesa, a mãe de uma bela jovem assa três tortas para uma sobremesa. Ao sentir o aroma das tortas, a filha – muito comilona – não resiste e come todas. A mãe fica contrariada e canta uma música mencionando a gula da garo-

ta exatamente na hora em que por ali passava o cortejo real. O rei pede que ela repita a música, mas a senhora, ao fazer isso, muda a letra, dizendo que sua filha tem o dom de transformar pano em ouro. O rei, ambicioso, logo quer se casar com a mocinha e, após o matrimônio, ordena a ela que vá para um quarto repleto de pano que deverá ser transformado no metal precioso. Contando com a participação de um ser mágico, que lhe pede uma joia como pagamento, a jovem rainha aparentemente realiza o desafio proposto pelo rei. Em seguida, por mais duas vezes, a jovem rainha é levada a quartos repletos de pano para que sejam transformados. Para isso, conta sempre com o mesmo ser, um elfo. Da segunda vez, ela entrega um pequeno colar em troca. Da terceira vez, porém, como nada tinha a oferecer, aceita o pedido do ser mágico: entregar o filho assim que nascesse. Após um ano, a rainha dá à luz a um belo menino e, antes de receber a visita do ser mágico, tem um sonho em que seu nome é revelado. Ao acordar e encontrá-lo ao pé da cama da criança, implora para não ter de entregar seu bebê. O elfo a desafia: se conseguir descobrir seu nome, desaparecerá sem levar a criança. Para isso, a jovem teria três chances. Ela só se recorda do sonho na terceira tentativa, acerta o nome, e a criatura some para sempre.

- “El enano saltarín” (Espanha)²

Essa versão é muito parecida com o primeiro conto apresentado. Nesse caso, porém, a rainha, na terceira noite, envia seus empregados para buscar nomes diferentes. Um deles assiste à cena de um duende que brinca em torno de uma fogueira e canta uma canção em que menciona um nome muito inusitado. Conta esse incidente à rainha, que descobre, assim, o enigma. Como nas outras versões, o anão some e todos os demais vivem felizes para sempre.

2 <https://www.lingq.com/tr/online-ispnyolca-%C3%B6%C4%9Fren/courses/426379/rumpelstiltskin-el-enano-saltarin-2050001/>. Última visualização em: 25/05/2026

A comparação entre essas histórias não apenas revela as semelhanças estruturais e temáticas subjacentes aos contos de fadas, mas também destaca as possibilidades de reescrita que surgem ao reinterpretar elementos narrativos comuns. A partir dessa análise, é possível criar uma nova versão que preserva a essência das histórias originais, mas incorpora perspectivas e nuances próprias.

A seguir, são apresentadas algumas situações de discussão durante e após a leitura das diferentes histórias.

Reflexões sobre cultura escrita: autores, versões, compilações e adaptações

Os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados. O “mesmo” texto, fixado em letras, não é o “mesmo” caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação. (CHARTIER, 2002, p. 17)

A leitura das duas primeiras versões do conto foi antecedida por uma conversa a respeito dos livros em que foram publicadas, já que ambas estão inseridas em coletâneas. Nos encontros, foram apresentadas suas capas e índices, iniciando uma abordagem que inclui o texto em seu portador.

Ao observarem a capa do livro, antes da leitura da primeira história, os alunos expressaram certa contrariedade:

Estudante 1: Vamos ler o “Rumpelstiltskin”, mas na capa há a Chapeuzinho e o Lobo?

Professora: Vejam que confusão: é um livro de contos dos Irmãos Grimm, mas o autor é Philip Pullman. E vocês observaram bem: vamos ler o conto “Rumpelstiltskin”, mas na capa tem o quê? A Chapeuzinho e o Lobo. É um livro de contos. Nele há vários contos.

Na capa do livro, há alusão a uma narrativa bem conhecida, *Chapeuzinho Vermelho*, porém o livro traz outras histórias, entre

elas, o conto que seria lido. Nessa aula, portanto, além da leitura da história, as crianças manifestam a necessidade de esclarecimentos relacionados à cultura do escrito, o que exigiu que também conversássemos sobre os critérios para que aquelas histórias compusessem as coletâneas. Os chamados “contos dos Irmãos Grimm”, afinal, são retomados por diferentes autores, nesse caso, Philip Pullman, que os reescrevem a partir das histórias recuperadas da tradição oral e fixadas por escrito pelos autores alemães.

Antes da leitura do segundo conto, “Tom Tim Tot”, mostramos o livro para a turma, chamando a atenção para informações relevantes encontradas na capa, especialmente o título *Gnomos e duendes – quase tudo o que você queria saber*. Essas informações denotam que, diferente do volume anterior, neste livro há contos de várias tradições culturais reunidos pelo fato de terem personagens semelhantes em seus enredos: gnomos e duendes. Os alunos reconheceram a organizadora do livro (Heloisa Prieto), por ela ser autora de outro título conhecido e disponível na biblioteca da escola. Algumas crianças também enfatizaram a editora, que segundo um deles “é a editora que publicou a maior parte dos livros que eu li”.

A reflexão sobre cultura escrita destacou a importância dos suportes materiais na construção do significado dos textos, mostrando que os livros, capas e autores moldam a experiência de leitura. As discussões com os alunos revelaram sua crescente consciência sobre a relação entre o texto, seus compiladores e o contexto editorial, como a influência das escolhas gráficas e editoriais nas coletâneas. Essa abordagem promoveu uma compreensão mais ampla sobre a autoria, as adaptações e as tradições culturais por trás das narrativas.

Reflexão sobre a mudança de posição de um personagem

O herói do conto de magia pode ser tanto o personagem que sofre a ação do antagonista-agressor (ou que sofre uma carência) no momento em que se tece a intriga, como também o personagem que aceita reparar a desgraça ou atender às necessidades de outro personagem.

(PROPP, 2006, p. 36)

Após ouvirem as duas histórias, as crianças comentaram sobre as ações dos personagens que mais chamaram sua atenção. Nessa conversa, notaram que um personagem poderia ocupar diferentes papéis na mesma narrativa, complexificando sua caracterização. Seguem alguns exemplos:

- Diante do desespero da personagem, que não tinha mais objetos de valor para entregar, o pedido do anão que entregasse seu bebê assim que nascesse foi considerado uma manifestação **interesseira** e **cruel**, chocando os alunos. Nesse gesto, eles reconheceram que o ser mágico inicia sua participação na narrativa **contribuindo** para o sucesso da protagonista, porém demonstra que sua atitude é **interesseira** e **perversa**, pois tinha em mente pedir o primogênito como permuta;
- As crianças observaram, ainda, uma mudança de posição da protagonista ao longo da narrativa. No início, ela era uma jovem sofrendo as imposições de outros que a dominavam (o pai/a mãe, o rei e o ser mágico), mas depois, ao ter posse da informação que lhe traria o sucesso, sustenta a tensão da narrativa.

Nesses exemplos, também fica claro que as crianças já arriscavam suas primeiras comparações entre versões. Elas observam que, na primeira versão, o fato de a jovem já saber o nome do anão e não o revelar imediatamente criaria um clima de suspense para prender a atenção do leitor:

Estudante 1: Em uma versão, ela finge que não sabe, e na outra ela realmente não sabe! Na primeira versão, ela finge que não sabe, para o anãozinho ficar bem empolgado, e quando ela acerta, ele bate o pé de tanta raiva!

Professora: E por que será que o autor faz isso com essa personagem?

Estudante 2: Para dar mais frio na barriga!

É perceptível para as crianças que a protagonista, já como rainha, ou seja, ocupando uma posição de maior poder em relação ao que tinha no início da história, controla a situação em que é colocada à

prova e, intencionalmente, adia o momento de resolução do desafio que lhe fora proposto. Isso leva ao controle do tempo da narrativa e à ação de outros personagens (nesse caso, do anão), o que se contrapõe à postura passiva que ela assumia quando era uma pobre camponesa, agindo sob imposição externa (do pai, do rei etc.). Tal compreensão fez com que um dos estudantes comentasse:

Estudante 1: Essa estratégia de “enrolar” pode ter sido feita para “deixar o anão com ainda mais raiva”.

A reflexão sobre a subjetividade dos personagens permitiu às crianças identificarem a complexidade deles, percebendo mudanças significativas em suas posições e atitudes ao longo da narrativa. Reconheceram, por exemplo, que a protagonista, inicialmente passiva e submissa, evolui para um papel ativo, controlando o suspense e o tempo da história. Essa análise evidencia o amadurecimento interpretativo dos alunos, que relacionam estratégias narrativas ao impacto emocional gerado no leitor.

Reflexões sobre as versões: o que muda, e o que se mantém constante

Antes da terceira leitura (a história lida nesta aula foi retirada de uma página na internet³ e a versão apresentada aos alunos foi feita a partir da tradução nossa do espanhol), as crianças tiveram um tempo para comentar algumas das semelhanças e diferenças identificadas nas duas primeiras leituras:

Estudante 1: Nas duas histórias, tem uma menina, e ela transforma algo em ouro.

Professora: Mas ela consegue fazer isso sozinha?

³ Contos de Grimm, disponível em: https://www.grimmstories.com/#google_vignette (acesso em: abr, 2026).

Crianças: Não! Em uma é um anão, e ela precisa dar algo em troca. Na outra, um cavaleiro.

[...]

Estudante 2: No final também muda. Em uma [história] é um sonho, na outra, é vida real.

Estudante 3: No primeiro [conto], o anão bate o pé e cai. Na segunda, ele só some.

[...]

Estudante 4: Na primeira fala três dias. Na segunda, três chances. Três chances no mesmo dia e três dias para pensar.

Professora: Três dias para quê, gente?

Crianças: Para tentar achar o nome.

[...]

Estudante 5: Em uma, ela sonha com o nome, na outra, ela manda um mensageiro. Ela sonhou com uma música “mini, mini, meu nome é Tom Tim Tot”, daí ela acordava e não se lembrava. Depois que ela se lembrou.

Professora: Olha que detalhe!

Estudante 5: E, na outra, ela tava fingindo que não sabia.

Por essas falas, podemos perceber que as crianças já observavam a existência de opções assumidas pelos autores ao contar uma história e que essas escolhas criam diferenças no tempo da narrativa, ou maior ou menor intencionalidade de um personagem. É diferente, por exemplo, lembrar-se de um sonho inicialmente esquecido do que deliberadamente esconder uma informação para melhor controlar o personagem com quem se interage.

A leitura da terceira versão trouxe novas discussões:

Estudante 1: Achei essa última versão muito parecida com a primeira, com a versão alemã!

Estudante 2: A primeira e a terceira versão são parecidas, mas eu acho que o que muda são as palavras, o que acontece é igual, mas muda a forma que se conta!

Professora: Exatamente! Os episódios da história são muito parecidos, mas o que muda são as palavras! Essa observação é muito bacana para crianças que estão estudando para escrever!

Estudante 3: Nas duas histórias, há uma punição para a jovem, se ela não conseguisse cumprir a tarefa! Mas o castigo é diferente...

As reflexões das crianças evidenciam sua capacidade de identificar semelhanças e divergências nas versões de um conto, reconhecendo as escolhas narrativas dos autores. Perceberam como mudanças nos detalhes, no tempo da narrativa e nas intenções dos personagens podem alterar a experiência de leitura. Essa análise enriquece sua compreensão sobre a construção e a adaptação das histórias.

Observação e comparação dos episódios da história

Após a leitura dos textos-fonte, iniciamos a preparação do planejamento da escrita de cada criança. A aula seguinte foi dedicada à comparação entre versões, discutindo quais eram os principais episódios presentes em todos os contos.

Professora: Quem lembra como em cada versão apareceu a apresentação dos personagens e como eles viviam?

Estudante 1: O moleiro, que era o pai, fala para o rei que a filha dele conseguia tirar ouro da palha!

Professora: Vamos ver como está escrito? “Era uma vez um pobre moleiro que tinha uma filha linda!”.

Estudante 2: Moleiro era sua profissão!

Estudante 3: Posso sugerir uma coisa? Sempre eles não têm muito dinheiro no início dessa história!

Professora: Sim! Vamos ver na outra versão... “Era uma vez, em uma pequena vila na Inglaterra, uma senhora muito simples e trabalhadora!”. Como podemos escrever isso que há de comum no início de todas as histórias?

Estudante 4: Apresentação da filha, da mãe, do pai...

Professora: Vamos colocar “Apresentação dos personagens” como o primeiro episódio?

Combinamos que, neste momento, colocaríamos o foco de nossas atenções na primeira parte da história, até o momento do **primeiro encontro da protagonista com o ser mágico**. Apoiando-se em uma das professoras como escriba, as crianças chegaram à seguinte lista de episódios que deveriam lembrar de apresentar em suas histórias:

Lista de episódio 3º E
1. Apresentação dos personagens e como eles viviam
2. Descrição do lugar onde moravam
3. Encontro com a família do rei
4. Conversa mentirosa sobre a filha ter poderes ou habilidades especiais
5. Desconfiança do rei e prova das habilidades que o parente havia comentado
6. Primeiro encontro da moça com o ser mágico

A partir dessa lista, em uma nova tabela, comparamos o modo como cada episódio foi escrito em cada uma das versões. A discussão foi feita coletivamente: uma criança voluntária consultava um dos textos-fonte para identificar como aquele episódio apareceu ali. Após essa localização, registramos na tabela. Dessa forma, enquanto observaram as diferenças, algumas crianças foram considerando o que escolheriam em sua própria versão:

Professora: Nas histórias se transforma alguma coisa em ouro...

Estudante 1: Podia ser diamante, né?

Interação entre trabalho coletivo e em equipe como recurso para gerar participação

A aula foi dinâmica, mas, em determinado momento, percebemos que as crianças estavam dispersas, **tornando a discussão pouco produtiva. A conversa passava a ter sempre os mesmos alunos como interlocutores, enquanto a maioria da turma se abstinha de participar ou destinava sua atenção a atividades paralelas.** Decidimos

interromper a atividade antes da comparação de todos os episódios que compõem a primeira parte da história e **propusemos, na aula seguinte, uma mudança no planejamento inicial.**

Em vez de manter a discussão coletiva, os alunos foram organizados em pequenos grupos. Cada grupo recebeu uma cópia impressa

Rumpelstiltskin

(pág.: 230 a 233) do livro "Contos de Grimm - Philip Pullman"



Era uma vez um pobre moleiro que tinha uma filha linda. Um dia, ele estava conversando com um rei e, para impressioná-lo, disse:

- Sabe, majestade, tenho uma filha capaz de fiar ouro da palha.

O rei disse ao moleiro:

- Gostei do que ouvi. Se a sua filha é tão esperta como diz, venha com ela ao castelo amanhã e vamos ver o que ela pode fazer.

Quando a menina foi levada ao rei, ele a pôs num quarto todo cheio de palha, até o teto. Deu a ela uma roca de fiar, vários carretéis e disse:

- Pronto. Trabalhe o dia e a noite inteiros e, se não tiver fiado toda essa palha em ouro até amanhã de manhã, será executada.

Ele próprio trancou a porta e ela foi deixada ali sozinha.

A pobre menina sentou num canto, sem saber o que fazer. Claro que não sabia fiar palha em ouro e quanto mais o tempo passava mais assustada ficava, até que finalmente começou a chorar.

De repente, a porta se abriu e entrou um anãozinho.

- Bom dia, linda moleira, por que está choramingando assim?

- Tenho de fiar essa palha em ouro e não sei fazer isso. Vão me matar!

Imagem 1A. Exemplo de texto-fonte lido pelos alunos que identificaram em pequenos grupos onde aparecia o 6º episódio, ou “O primeiro encontro da protagonista com o ser mágico”.

de uma das versões para identificar de que forma o último episódio do início da narrativa fora descrito. Assim, as três versões foram analisadas ao mesmo tempo por grupos diferentes e destacadas no texto. No final da aula, as crianças socializaram esse material com os colegas e compararam as diferentes maneiras de descrevê-los.

Configurar a análise para que os grupos pudessem trabalhar simultaneamente em diferentes versões proporcionou um maior engajamento. A mudança na dinâmica de uma discussão coletiva para o trabalho em pequenos grupos seguido de socialização coletiva mostrou-se produtiva ao incentivar a participação de um número maior de alunos.

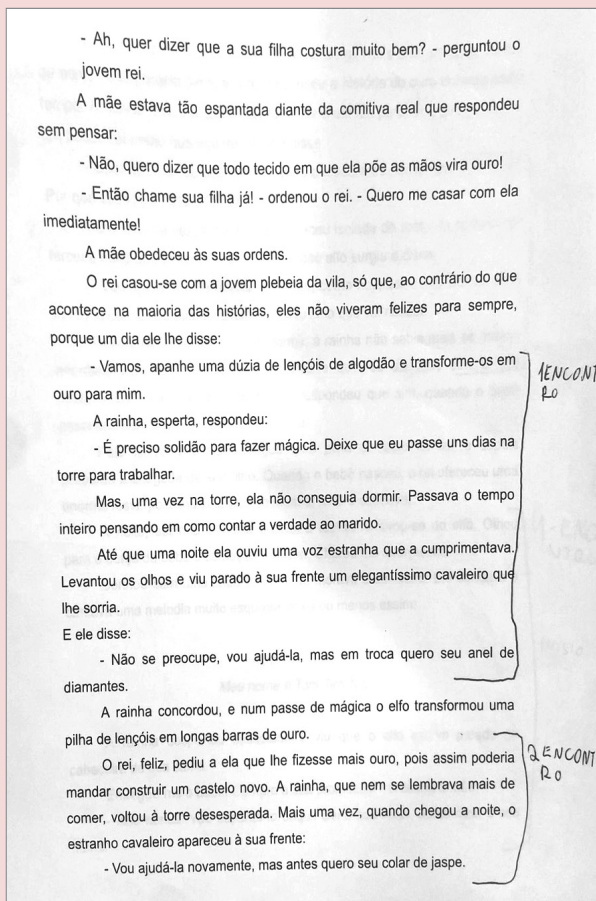


Imagem 1B. Exemplo de texto-fonte lido pelos alunos que identificaram em pequenos grupos onde aparecia o 6º episódio, ou “O primeiro encontro da protagonista com o ser mágico”.

Escrever para planejar o texto e suas dificuldades

Para o planejamento do texto, o documento elaborado coletivamente comparando os episódios nas diferentes versões da história foi disponibilizado em formato digital. Nesse documento, havia uma coluna vazia (em amarelo) para que cada aluno pudesse anotar suas escolhas para a versão que ele mesmo produziria. (Imagem 2, p. 79)

Nessa aula, em uma conversa inicial com a intenção de discutir quais elementos poderiam ou não ser modificados ao escreverem suas versões estabeleceu-se que, por se tratar de uma reescrita, não seria pertinente alterar alguns episódios ou o sentido das histórias. Usamos exemplos para ilustrar a questão: “A história ainda seria a mesma se a mocinha fosse filha de um mercador riquíssimo?”, “E se, no encontro com o rei, ele se apaixonasse perdidamente à primeira vista?”, “E se o pai ou mãe da moça ficasse com muita saudade e quisesse cuidar dela a qualquer custo?”. Os alunos reconheceram que essas mudanças alterariam a história, de modo que certos traços de caráter, se modificados, também exigiriam a modificação da história.

A essa altura, os alunos já se mostravam ansiosos e perguntavam se já poderiam começar a reescrevê-la.

Sobre a dificuldade para diferenciar o planejamento da textualização

A primeira experiência de **distinção entre o planejamento e a textualização foi desafiadora para a maioria das crianças**, que comparou o exercício “à realização de um projeto”, ou ainda, a um resumo da história.

Mesmo com os esclarecimentos sobre a proposta, muitos alunos precisaram de ajuda para se descolarem da reprodução dos textos-fon-

te nessa etapa, percebendo, após alguns exemplos, como suas anotações na tabela deveriam ser apenas indicativas do que gostariam de desenvolver na escrita subsequente. Alguns procuravam descrever com muitos detalhes os episódios que desenvolveriam, como se já estivessem escrevendo o texto, em vez de apenas antecipar, de maneira geral, suas escolhas.

LISTA DE EPISÓDIOS 3ªE	RUMPEL	TOM TIM TOT	ANÃO SALTADOR	MINHA VERSÃO
1 Apresentação dos personagens e como eles viviam	O pai é moleiro, pobre e tinha uma filha linda	Mãe é boa cozinheira, a filha é jovem, bonita e comilona	O pai é moleiro e tem uma bela filha	
2 Descrição do lugar onde moravam	Não fala nada sobre o lugar	Pequena vila na Inglaterra	Uma pequena aldeia	
3 Encontro da família com o rei	O moleiro estava no palácio, em uma conversa com o rei, ele pede que o pai leve até lá no dia seguinte	O rei está no cortejo real e encontra a mãe que está cantando uma música	Passeio pelos domínios do Rei, que demonstrou interesse pela filha do moleiro	
4 Conversa mentirosa sobre a filha ter poderes ou habilidades especiais	Ele mentiu para o rei, para impressioná-lo dizendo que sua filha transformava palha em ouro	Mãe estava cantando uma música falando coisas esquisitas sobre a filha, quando viu o rei, ela improvisou e mudou a música falando da habilidade falsa da filha para impressionar o rei.	Vendo o interesse do rei em sua filha, o moleiro mente falando tem a habilidade falsa de transformar palha em ouro	
5 Desconfiança do rei e prova das habilidades que o parente havia comentado	Bota ela em um quarto cheio de palha até o teto, com uma roca de fiar e dá o até o outro dia como prazo, caso contrário ela será executada	Primeiro o rei casa com a moça, depois de casados ela tem que transformar lençóis de algodão em ouro. A rainha pede para ficar uns dias sozinha para fazer a transformação, que não tem consequência, além de provar que é verdade.	O rei tranca a moça em um quarto repleto de palha, dá o prazo até a aurora, caso contrário vai bani-la do reino	
6 1º encontro da moça com o ser mágico	A moça foi trancada no quarto, ficou triste e começou a choramingar. Então o anãozinho entra e eles conversam. O anão pede uma troca: examina o colar, balança a cabeça, coloca o colar no bolso e o transforma tudo em ouro. Ele faz isso tão rápido que a moça nem consegue encher suas mãos.	A moça estava no quarto, sem conseguir dormir, o elfo apareceu e pediu seu anel de diamantes em troca de fazer o lençol virar ouro. Em um passe de mágica, tudo virou ouro.	A menina estava chorando descontroladamente. Apareceu um anão bem esquisito e se ofereceu para realizar a tarefa desde que recebesse o colar que a menina trazia no pescoço. A filha do moleiro entregou o colar e ele começou a trabalhar muito rápido. Trabalhou quase a noite inteira. Depois de um tempo não sobrava mais nenhum fio de palha.	

Imagem 2. Documento recebido pelos alunos: na coluna amarela, após compararem as diferentes versões, deveriam elaborar como aquele episódio apareceria em sua escrita.

Outros estudantes, tinham dúvidas sobre como poderiam diferenciar suas escolhas dos textos-fonte:

Estudante 1	Estudante 2
MINHA VERSÃO o pai era moleiro e tinha uma filha muito bonita e jovem. Eles não tinham dinheiro choupana em uma pequena aldeia perto do castelo na Inglaterra passeio pelos domínios do rei que demonstrou interesse pela filha do moleiro vendo o interesse do rei o moleiro falou minha filha faz simples galhos em puro ouro o rei mandou trancarem a filha em um quarto cheio de galhos falou se amanhã não conseguir te mato mas se conseguir virará minha esposa a menina começou a chorar e apareceu um homenzinho que se ofereceu a fazer o trabalho para ela, mas queria algo em troca. a menina deu o colar e o anãozinho foi embora	MINHA VERSÃO mãe é cozinheira, pobre e tinha uma filha bonita uma vilinha sem saída o rei viu a mãe saindo de casa com a filha, e demonstrou interesse pela menina o rei viu a mãe saindo de casa com a filha, e demonstrou interesse pela menina e o rei falou para a filha da cozinheira você vai ser a rainha o rei falou para a menina e o rei falou para a filha da cozinheira você vai ser a rainha o rei falou

Imagens 3A e 3B. Exemplos de planejamento feito por dois estudantes. No primeiro, vemos descrições mais sucintas, mas que indicam exemplos de diálogos que o estudante gostaria de desenvolver. No segundo, vemos descrições mais detalhadas, e, no quarto episódio, o estudante propõe uma transgressão em relação aos textos-fonte, ao indicar que, em sua história, o dom da jovem seria transformar “galhos” em ouro.

Consideramos que essa dificuldade dos estudantes se deveu à forma como propusemos a realização do planejamento. A tabela, com os episódios elencados, diferenciando como foram apresentados nas diferentes versões, mostrou-se um recurso de preenchimento trabalhoso e que induzia a que já se colocassem no lugar de escritores de suas versões.

Essa dificuldade observada motivou uma alteração na forma de propor o planejamento para a continuação da história. Para esse momento foi realizada a escrita de três listas coletivas: boas expressões selecionadas nos textos-fonte, palavras interessantes que gostariam de usar em suas produções e mudanças possíveis. Nesta última, foi feito um levantamento de possíveis alterações, considerando que o gênero textual, o contexto e as características do conto de triplificação fossem preservados.

Quando as crianças tiveram acesso individual a esses documentos, foi acrescida mais uma coluna nomeada “minha versão”. Nesse espaço, registraram suas escolhas de palavras, expressões ou alterações que desejavam realizar. Tal reflexão foi ampla, considerando a história como um todo, sem a necessidade de separar cada episódio. Essa elaboração coletiva e individual possibilitou que os alunos antecipassem como seria sua escrita com mais clareza.

Propor um planejamento mais abrangente e aberto favoreceu maior compreensão da funcionalidade do planejamento. A alteração realizada na escrita da segunda parte da história garantiu um instrumento que cumpriu seu papel de apoio à textualização. Foi possível observar que, ao escrever, as crianças recorreram espontaneamente a esse documento, consultando as ideias que deixaram registradas ali.

Começar a escrever a renarração

No início desta etapa, o entusiasmo e a euforia das crianças eram notáveis, à medida que a vontade de dar vida às suas ideias crescia. Observamos como a preparação cuidadosa durante o planejamento – apesar da dificuldade apontada – tornou essa fase ainda mais significativa, pois as crianças tinham uma base consistente para desenvolver suas histórias e estavam ávidas para se expressarem de forma mais livre. Falas como “Já vamos poder escrever?” ou “É hoje que poremos a mão na massa?” fizeram parte do início da aula.

Como “Rumpelstiltskin” é uma história bastante longa, propusemos aos alunos que escrevessem até o sexto episódio identificado na história (o primeiro encontro do ser mágico com a protagonista)

e, para isso, utilizaram um arquivo de documento Google disponível para cada um, com as funções de correções e sugestões de texto desabilitadas.

Os estudantes estavam organizados em duplas, mas cada um escrevia em um computador. A proximidade com o colega tinha como intenção que pudessem contar uns com os outros no manuseio desse instrumento, se necessário.

Essa situação didática nos colocou diante de algumas dificuldades que não foram previstas: além da fluência da escrita que, nesta série, ainda é bastante desigual (tanto na escrita à mão como no computador), nem todos os alunos lidaram com facilidade com a possibilidade de consultar o planejamento enquanto produziam sua história, já que estavam em arquivos distintos. Alguns estudantes fizeram a consulta ao que planejaram, outros simplesmente abandonaram o planejamento que haviam feito e seguiram escrevendo. Na medida do possível, o apoio oferecido aos alunos foi personalizado, relendo com eles o que fora registrado e sugerindo consultar o planejamento para compararem suas escritas com o que haviam decidido anteriormente.

À medida que a produção avançava, as dificuldades de alternar entre arquivos, as consultas e as edições foram realizadas com crescente autonomia. Ao final do processo, percebemos que ir e voltar entre os arquivos (o planejamento e a escrita em si) ou usar as funções fundamentais do Word – como apagar e reescrever, colocar em maiúsculas ou espaçar as palavras – foram razoavelmente dominadas pelas crianças. (Imagem 4, p. 83)

Além de gerenciar dispositivos digitais, os alunos também fizeram questionamentos como: “Eu coloquei de uma forma no planejamento, mas queria mudar, posso?”. Esse tipo de pergunta permitiu verificar que muitos estudantes estavam realizando o movimento de voltar ao que planejaram para apoiar a escrita. E o mais importante: nos deu a oportunidade de discutir com todos a ideia de como planejar um texto intermediário também pode ajudá-los a permanecer no caminho inicialmente previsto, mas que não há problemas em mudar de ideia, uma prerrogativa de qualquer autor.

Essa constatação só foi possível porque a dinâmica da aula conta-va com as duas professoras em sala de aula, circulando e observando as crianças durante os momentos de escrita.

A imagem mostra três telas de trabalho de estudantes. A tela superior esquerda exibe uma planilha de Google Sheets com o título 'HECTOR CASTRO GOMES DE M...' e uma aba selecionada chamada 'LISTA DE EPISÓDIOS PE'. A planilha contém uma tabela com três colunas: 'ANÃO SALTADOR', 'MINHA VERSÃO' e uma terceira coluna não rotulada. A tabela possui seis linhas de conteúdo, cada uma correspondendo a um episódio da história. A tela superior direita mostra uma captura de tela de um documento de Google Docs com o título '2ª versão - Hector - revisão 1a'. O documento contém um texto narrativo em português, com parágrafos e frases destacadas por marcadores de texto. A tela inferior, que ocupa a maior parte da imagem, mostra uma captura de tela de um documento de Google Docs com o título 'MAYA CALICH AIZAC sc172014 - Documento sem título'. O documento contém um texto narrativo em português, com parágrafos e frases destacadas por marcadores de texto.

	ANÃO SALTADOR	MINHA VERSÃO
1. Apresentação dos personagens e como eles vivem	O pai é moleiro e tem uma bela filha.	O pai era moleiro e tinha uma filha muito bonita e jovem. Ela não tinha dinheiro.
2. Descrição do lugar onde moravam	Uma pequena aldeia.	Choupana em uma pequena aldeia perto do castelo na floresta.
3. Encontro da família com o rei	Passeio pelos domínios do Rei, que despertou interesse pela filha do moleiro.	Passeio pelos domínios do rei que despertou interesse pela filha do moleiro.
4. Conversa mentirosa sobre a filha, ter poderes ou habilidades especiais	Vendo o interesse do rei em sua filha, o moleiro mente falando que a filha tem a habilidade de transformar palha em ouro.	Vendo o interesse do rei o moleiro falou mentindo que a filha transformava palha em ouro.
5. Desconfiança do rei e prova das habilidades que o parente havia comentado	O rei encara a moça em um quarto repleto de palha, dá o prazo até a aurora, caso contrário vai bastarda do reino.	O rei mandou trancarem a filha em um quarto cheio de galhos falou se amanhã não conseguir vir mais se conseguir virá minha esposa.
6. 2º encontro da moça com o ser mágico	A menina estava chorando desesperadamente quando um anão bem vestido e se ofereceu para ajudar a menina transformando a palha em ouro. A filha do moleiro entregou o colar e a menina começou a trabalhar no trabalho. Trabalhou quase a noite toda.	A menina começou a chorar e apareceu um homenzinho que se ofereceu a fazer o trabalho para ela, mas queria algo em troca. A menina deu o colar e o anãozinho ficou feliz.

Há muito tempo atrás havia um homem que era moleiro e tinha uma filha extremamente bonita, mas os coitados eram pobres, eles viviam em uma choupana em uma pequena vila perto de um reino. Um belo dia o pai foi passear e teve a ideia de ir falar com o rei. Quando chegou no castelo foi até a sala do trono e entrou na sala chegando lá o rei perguntou:

-O que voce está fazendo aqui ?

- Vim lhe avisar que a minha filha sabe transformar fós de seda em ouro.

Disse o moleiro

-Verdade?

Perguntou o rei

Imagem 4. A captura das telas dos estudantes revela o trabalho sobre o mudar das abas.

Vantagens, dificuldades e avanços na escrita em telas

A alternância entre a escrita à mão e a escrita no computador como objetivo pedagógico, compõe as escolhas curriculares desde os anos iniciais da escola.

Do ponto de vista do domínio do sistema de escrita, entendemos que cada tecnologia de escrita propõe aos estudantes diferentes formas de refletir sobre como escrever, que letras usar para registrar as palavras, onde incluir espaços, sinais de pontuação e outros. Mesmo antes da escrita alfabética, a criança tem condições de ser desafiada de diferentes maneiras a buscar as letras que considera adequadas para escrever palavras. Enquanto escreve à mão, é preciso evocar as letras que serão usadas, já no computador, a presença do teclado coloca outro questionamento: qual letra selecionar em cada momento. Não se trata de escolher uma ou outra dessas tecnologias (lápiz e papel ou teclado e tela), mas de favorecer que essas duas formas de registro da produção escrita sejam exercidas, porque ampliam a reflexão das crianças sobre como escrever.

Em relação à produção de um texto mais longo e desafiante para crianças de 3º ano, entendemos que a opção de escrever no computador pode trazer dificuldades adicionais, pois, ainda que estejam familiarizadas com a escrita curta no celular, não têm a mesma fluência na hora de escrever um texto longo no computador. Ao mesmo

tempo, entendemos que o processo de revisão das produções seria facilitado pela presença dos recursos digitais oferecidos para alterar, acrescentar ou excluir partes do texto. Além disso, a possibilidade de salvar todas as versões pelas quais passaram os alunos até chegar ao texto final nos pareceu uma vantagem significativa para o registro do processo de cada criança.

Ao propor a produção, desabilitar o corretor ortográfico foi um cuidado necessário. A justificativa para essa ação foi a preocupação de que pudesse ser mais um elemento que tiraria a atenção dos alunos sobre conhecimentos mais relevantes na reescrita da narrativa: as melhores formas retóricas de dizer aquilo que se quer expressar, considerando o gênero, as diferentes partes da história e as escolhas que as crianças fizeram previamente no momento do planejamento. Em todo caso, o corretor poderia voltar a ser habilitado nas revisões finais, para que os alunos tivessem acesso à escrita ortograficamente correta, já que entendemos que esse recurso pode ser de grande valia para o ensino desse conteúdo (ter as letras disponíveis no teclado coloca a necessidade de escolher, nesse caso, entre duas letras que competem para produzir o mesmo fonema, contar com um corretor que informa a forma correta, no momento mesmo da grafia, é uma forma de validar ou não a escolha feita).

Sobre voltar ao planejamento para realizar escolhas durante a textualização

Sempre que dúvidas surgiram, como “qual seria o episódio a ser escrito a seguir”, ou “qual deveria ser a criatura mágica que apareceria em sua história”, as crianças recorriam às professoras. Nesse momento, devolvíamos o problema orientando que consultassem suas tabelas de planejamento, validando esse documento como apoio e referência para a escrita. Observamos que a repetição dessa prática era necessária para que os alunos fizessem uso desse documento.

Professora: Queria que a gente começasse esse momento compartilhando dicas de como fazemos para continuar um texto que paramos no dia anterior. Vocês lembram exatamente onde pararam? É só continuar escrevendo?

Estudante 1: Você tem que ler um pouquinho pra você lembrar onde você parou, e o que você ia escrever.

Professora: Você tem que ler um pouquinho? Como assim?

Estudante 1: Você lê só a linha que está em cima pra você lembrar o que estava acontecendo.

Professora: Vocês acham que é suficiente ler só a linha anterior?

Estudante 2: Você pode ler o texto inteiro!

Professora: Isso! É importante para lembrarmos aquilo que já escrevemos! E para saber o que vamos escrever a partir do ponto em que estamos? Como podemos fazer? Não fizemos um documento que nos ajuda com isso?

Estudante 3: Podemos ver o planejamento!

Neste momento, é importante destacar nossa compreensão sobre a relevância do planejamento no processo de escrita, considerando-o como um comportamento de escritor que esses alunos estavam vivenciando de forma mais concreta e formal pela primeira vez. As recomendações oferecidas tinham o objetivo de ajudá-los a perceber, na prática, o papel fundamental do planejamento como um apoio para organizar a estrutura da história, a fim de facilitar a coesão nas escolhas macrotextuais de sentido, funcionar como um repositório de ideias e expressões para a escrita, além de servir como registro para a consulta das escolhas de mudanças em relação ao texto-fonte, entre outros aspectos.

Os alunos realizaram suas produções, considerando o desafio de incluir o que estava previsto em seu planejamento ou fazer alterações em suas escolhas iniciais. As aulas destinadas a essa proposta transcorreram com participação intensa de todos, enquanto circulávamos pela sala de aula apoiando aqueles que precisassem.

Alguns alunos foram finalizando suas produções escritas; nesse momento, orientamos esses a relerem o que escreveram para corrigir o que fosse necessário, mesmo sabendo que essa releitura nem sempre é efetiva pelo cansaço e pouco distanciamento do texto, por considerarmos que é um procedimento válido. Ao observarmos a satisfação com a produção que realizaram, propusemos que fizessem um desenho que ilustrasse o texto produzido. Enquanto isso, os demais estudantes ainda estavam em processo de produção e nos demandavam atenção constante.

Os diferentes tempos de produção dos alunos – uma questão didática

Um desafio frequente, especialmente nas propostas de produção textual, relaciona-se à gestão do tempo didático: algumas crianças finalizam em um tempo mais curto, enquanto outras necessitam de um período maior do que o previsto.

Por diversos motivos, os estudantes dedicam tempos distintos a suas produções. Muitas vezes, isso se deve ao domínio do sistema de escrita, já que esse conhecimento propicia uma produção mais fluida e permite maior atenção aos recursos linguísticos acionados nas produções textuais. Para outras crianças, o tempo necessário para a produção está relacionado à busca por uma elaboração mais sofisticada, que inclui a inserção de elementos descritivos e uma construção mais cuidadosa de cada trecho. Além disso, tempos mais longos podem estar relacionados ao fato de que alguns alunos simplesmente ficam cansados ou distraídos em determinados momentos.

Em nossa experiência, constatamos que escrever rapidamente não está, necessariamente, relacionado à qualidade do texto produzido. Além disso, a familiaridade dos estudantes com a escrita no computador também influenciou significativamente o ritmo da produção.

Durante o planejamento da sequência de atividades, não antecipamos essa questão, certamente porque até agora não havíamos apresentado aos alunos a possibilidade de escrever textos tão longos. Vivenciando a proposta, constatamos que, enquanto algumas crianças da turma se dedicavam a redigir, outras já haviam concluído o trecho que havíamos combinado. Naquele momento, ocorreu-nos propor às crianças que já haviam terminado suas produções que as lessem e as comparassem ao planejamento do texto e, também, que produzissem a ilustração da história como uma atividade complementar.

Seria interessante termos previsto esses diferentes ritmos de produção. Ao não abordar essa questão de forma planejada, perdeu-se a oportunidade de, por exemplo, formar duplas de alunos para ler um ao outro, sugerindo formas de aprimoramento textual. Essas duplas poderiam revisar o texto de um dos alunos, focando na ortografia e no uso de sinais de pontuação em diálogos — aspectos que temos trabalhado em atividades especialmente elaboradas para ampliar os conhecimentos a respeito dessas questões.

Voltar às produções para revisá-las

O revisar supõe criar uma condição didática específica que permita àquele que escreve se distanciar de sua produção. Tal necessidade se refere ao fato de que aquele que escreve, especialmente quando é uma criança, não diferencia espontaneamente suas intenções ao escrever da produção efetiva; confunde o que quis escrever com o que realmente escreveu. Diante desse obstáculo, na situação didática de revisão podemos: Postergar a revisão, isto é, deixá-la “descansar” e voltar no tempo, quando o autor já esqueceu algo que quis colocar e se encontra sozinho com o que realmente colocou. (CASTEDO, s/d, p. 7)

Terminada a escrita da primeira parte, e após um tempo de descanso, iniciamos as atividades que tinham como objetivo voltar às produções para aprimorá-las com diferentes focos de reflexão.

No início, essas propostas foram coletivas e, gradualmente, envolveram ações mais personalizadas e autônomas.

Compreendemos que a revisão é uma ação indispensável do processo de escrita, considerando que é este momento que permite ao autor se distanciar do próprio texto, para então voltar a ele com o olhar mais próximo de um leitor, mais apurado, descolado do pensamento de elaboração e contextos da escrita, para fazer ajustes necessários, acrescentar, remover ou reformular expressões ou passagens.

Saber revisar uma produção escrita é parte do saber escrever (saber em que momento duvidar, onde modificar e como fazê-lo). (CASTEDO, s/d, p. 1)

Para favorecer que cada estudante avançasse no comportamento de voltar a sua produção, planejamos algumas **situações didáticas** para gerar reflexões e proporcionar recursos que lhes permitissem o aprimoramento de suas produções.

Essas situações tiveram diferentes objetivos:

- Que cada escritor experimentasse uma volta à sua produção se perguntando se aquilo que havia pensado em escrever seria compreensível para qualquer leitor, além de coerente com a

história produzida, buscando comparar o texto pretendido com o texto efetivamente produzido.

- Refletir a respeito de certos aspectos desse tipo de narrativa como os marcadores de tempo e de lugar, procurando inseri-los adequadamente para enriquecer a história.
- Tematizar e refletir sobre problemas discursivos dessas produções (informações confusas ou incompletas, contradições do texto), ampliando os recursos de cada autor para resolvê-los.

O processo de revisão textual ocorreu em quatro etapas. O foco inicial foi na linguagem escrita usada nas histórias e, para esse fim, vários episódios iniciais foram revisados coletivamente. Uma revisão por pares foi então desenvolvida para promover a troca de sugestões. No terceiro momento, foi feita uma reflexão metaliterária sobre a caracterização dos personagens. Essa etapa incluiu o retorno aos textos de origem, seguido de revisões individuais. Por fim, os professores elaboraram devolutivas na forma de bilhetes, destacando pontos fortes e sugerindo melhorias específicas, se necessário.

Apresentamos a seguir cada um desses momentos.

Revisão da linguagem escrita das histórias

Apesar de sabermos que o movimento de voltar ao texto possibilita que diversos conhecimentos sobre a linguagem escrita e sobre o sistema de escrita se tornem objeto de reflexão, os aspectos notacionais ou marcas gráficas como pontuação e organização de parágrafos não foram os focos de revisão propostos em um primeiro momento, pois privilegiamos as escolhas relativas à linguagem usada nas histórias.

Para isso, partindo do fato já conhecido por nós de que várias crianças se dedicam e se vinculam tanto a sua primeira textualização que acabam por ter certa resistência em alterá-la ou voltar a ela para revisá-la, pensamos em propor, como primeira experiência de revisão, que experimentassem este comportamento escritor de maneira coletiva. Ao revisarem um texto de outro autor, as crianças tiveram uma experiência modelo, vivenciada em grupo e mediada.

Com o consentimento dos alunos, selecionamos trechos de inícios de histórias elaborados por alguns deles, para que os demais pudessem dialogar a respeito de possíveis melhorias ou alterações.

A respeito do trecho escrito por um estudante, projetado para que todos pudessem ler:

“Era uma vez um pai com a sua filha e a jovem era muito bela o rei estava passeando pelo reino e o pai viu o rei e cantou...”

Uma das crianças sugere que a forma como foi escrito dá a entender que o pai viu o rei chegando e pôs-se a cantar. Nos textos-fonte, o parente da protagonista já estava cantando, quando o rei passa e, por considerá-la inadequada, muda a canção. Outro aluno sugere que em vez de “*passeando pelo reino*”, o autor poderia ter utilizado “*pelos seus domínios*” (como no texto-fonte), que “*ficaria mais legal*”. Ressaltamos que esse passeio não era um passeio qualquer, “*era um cortejo real*”, (complementam as crianças). A cada sugestão de alteração no conteúdo do trecho citado, buscamos também que as crianças refletissem sobre as palavras que usariam para que as novas informações fossem incorporadas.

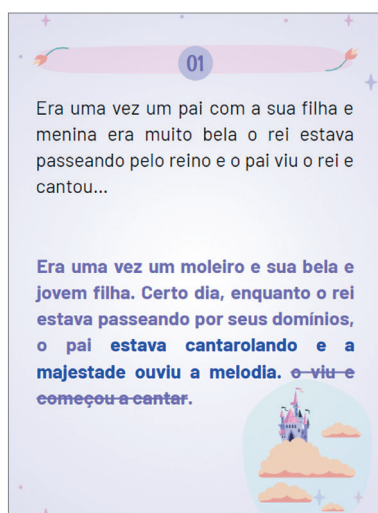


Imagem 5. Exemplo de trecho compartilhado com os alunos, com uma revisão sugerida coletivamente.

O texto revisado apresenta maior cuidado na elaboração narrativa e na escolha de palavras. Usar expressões de forma mais consistente (“bela e jovem filha”, “majestade” - que impede uma repetição) e pontuação adequada, como pontos e vírgulas. Utiliza expressões como “Certo dia” para situar temporalmente os acontecimentos e conferindo maior fluidez à narrativa. É mais coeso e coerente, com uso de conectores temporais e maior variedade lexical, como “domínios”, “cantarolando” e “melodia”.

A aula segue dessa maneira, com o desafio de analisar outros inícios de textos selecionados previamente. As crianças fizeram indicações pertinentes com referência a repetições de palavras, sugeriram descrições do ambiente onde se passa a primeira parte da história ou qualificaram os personagens. Foi notável, ao longo dessa discussão, o detalhamento nas observações das crianças, e como estavam atentos à forma como os personagens iam se revelando por meio de suas reações às ações ocorridas no desenrolar da trama, em uma relação de interdependência, ou, como dito por Nikolajeva, “A reação dos personagens às mudanças em diferentes situações é uma excelente forma de expor suas características particulares.” (NIKOLAJEVA, 2014, p. 284; tradução nossa)

O segundo trecho apresentado foi:

“Era uma vez uma menina que morava com a mãe numa vilinha sem saída. O rei estava passeando...”

Outras colaborações foram compartilhadas: para chamar a atenção para uma imprecisão do trecho “Era uma vez uma menina que morava com a mãe”, um estudante observa que o autor deixa subentendido que a protagonista poderia ser uma criança, e não uma moça na idade de se casar. Perguntamos, então, se nesse trecho, temos alguma pista a respeito das características dessa moça, e como esse autor ou autora poderia completá-lo com essas informações. As crianças relembram que, segundo os textos-fonte, sabemos que a moça era bonita... ou comilona.

Outro aluno menciona que, no trecho analisado, não conseguimos saber se essa vila era próxima de um reino, e que o rei estava passeando “por seus domínios”. Da forma como estava escrito no trecho, poderia ser um passeio qualquer... Ressaltamos que esse rei entra na história sem prévia apresentação, e que nesse trecho parece que o leitor já o conhecia. Uma das crianças, então, sugere mudar o trecho “O rei estava passeando” para “Um rei estava passeando”. Outro aluno diz que “poderia começar com ‘Era uma vez um reino, que tinha uma vila’. Se não, poderia ser uma vilinha em Nova York...”

Juntos, construímos a seguinte reformulação do trecho apresentado:

“Era uma vez um reino, onde moravam uma bela moça e sua mãe, em uma pequena vila sem saída. Um rei estava passeando por seus domínios...”

O texto revisado traz maior riqueza de detalhes, sugerindo um maior domínio do narrador sobre os recursos textuais. Utiliza uma linguagem elaborada, com frases mais complexas e vocabulário diversificado, como “domínios” e “uma bela moça”, além de inserir detalhes ao cenário e aos personagens, tornando-o mais descritivo.

Essa primeira prática de revisão coletiva permitiu aos alunos refletir sobre escolhas linguísticas e discursivas, priorizando a construção de sentido nas narrativas. A revisão coletiva do texto proporcionou uma experiência inicial de aprendizado da revisão, com foco no enriquecimento das histórias com descrições e conexões mais detalhadas e apropriadas. Durante o processo, foram feitas sugestões para evitar repetições, corrigir imprecisões e melhorar a coesão textual, como a introdução de conectores temporais e caracterizações mais elaboradas de personagens e cenários. Ela incentivou a atenção aos detalhes das escolhas linguísticas e promoveu a reflexão metalinguística, respeitando a criatividade e a autonomia dos autores. Como resultado, os textos revisados demonstraram maior densidade narrativa e domínio dos recursos textuais.

Situações didáticas de revisão

No tocante à revisão de textos, Mirta Castedo, ao retomar as pesquisas psicolinguísticas dos processos redacionais, elucida que:

[...] entendem por revisão de textos as operações realizadas sobre um texto escrito ou pensado para ser escrito e ainda não definitivo (rascunho). Inclui tanto os comentários ou intercâmbios orais que os autores e os não autores fazem de um rascunho como as alterações visíveis que o/os autores e os não autores realizam nele. (Castedo, s/d, p. 3)

São várias as estratégias didáticas possíveis para proporcionar bons momentos de revisão, a fim de favorecer o retorno das crianças a seus textos, com um olhar crítico que possibilite momentos de reflexão a respeito das escolhas discursivas, construindo conhecimentos sobre em que momento duvidar, onde modificar e como fazê-lo.

A consigna de “voltar ao texto e revisá-lo” para autores dessa idade torna-se muito abrangente e corre-se o risco de que, sem um

enfoque mais específico, o desafio fique distante das possibilidades de realizá-lo. **Ao ter tudo como foco, não se tem nada.**

Desse modo, optamos por um primeiro momento coletivo, com a seleção de trechos a serem analisados e revisados em grupo, sem a pretensão de esgotar a revisão do texto por completo. Este recorte, a respeito do qual travamos uma conversa reflexiva mediada e com um enfoque específico, torna possível que, com a ajuda dos colegas, cada escritor se desloque de seu papel de autor do próprio texto e *tematize conteúdos que não seriam conceitualizados a partir de outras posições enunciativas* (CASTEDO, s/d, p. 2).

Ao escolhermos trechos das produções dos alunos, em vez de tratarmos dos textos integrais, criamos a oportunidade de diálogo em que o que está tematizado vai além das escolhas do que será revisado ou transformado em si. Assim, trabalhamos **como** se faz uma revisão, uma vez que o objetivo de aprendizagem neste momento é o aprender a revisar e não a revisão do texto propriamente dita.

O que um colega me diz sobre minha história?

Tendo já passado por uma situação coletiva que poderia dar sentido à instrução de ler para fazer as modificações necessárias, a situação seguinte envolveu maior autonomia dos alunos. Retomando as sugestões de revisão elaboradas coletivamente, as crianças são convidadas a realizar em duplas a revisão de um trecho da história escrito por um aluno e selecionado por nós. Ao se depararem com o desafio proposto, as crianças fizeram comentários sobre as características dos personagens, tanto aqueles expressos explicitamente como outros, implícitos, manifestados por ações ou falas.

A esse respeito, um estudante diz que, ao mencionar que o pai da jovem é *moleiro*, já podemos saber outras coisas sobre ele. Outro completa, ressaltando que, com essa profissão, provavelmente ele não teria tanto dinheiro e com isso já daria ideia do lugar em que ele vive, se pautando em uma competência sociológica, de conhecimento de mundo e contexto. Após breve discussão coletiva, as duplas se debruçaram sobre os trechos propostos com o objetivo revisá-los, se pautando em todas as discussões já vivenciadas, fazendo as alterações ou complementos que julgarem pertinentes no próprio documento.

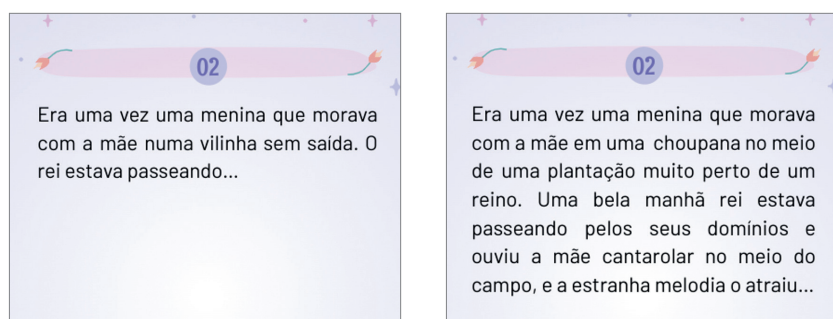


Imagem 6. Exemplo de outro trecho compartilhado com os alunos, antes e após a revisão em duplas.

Como se pode observar, o texto revisado é significativamente mais elaborado, demonstrando maior domínio dos recursos textuais e discursivos, porque utiliza vocabulário mais rico e diversificado, como “choupana”, “plantação” e “melodia”, além de construir frases mais

completas e elaboradas. A narrativa se desenvolve de forma mais robusta, fornecendo informações sobre o cenário, os personagens e o evento central, criando um ambiente mais vívido e envolvente. Utiliza, também, conectores temporais, como “uma bela manhã”, e inclui descrições que enriquecem a narrativa, ausentes na primeira versão. Tudo isso mostra um maior controle enunciativo, com o narrador estruturando a história de maneira intencional e detalhada, orientando o leitor com clareza.

Participação nas discussões coletivas e atividades em duplas ou individuais

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes em cena, em dois planos; primeiro no plano social e depois no plano psicológico, primeiro entre os homens como categoria intersíquica e depois no interior da criança como categoria intrapsíquica. O que foi dito refere-se igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo o direito de considerar a tese apresentada como uma lei, mas a passagem, naturalmente, do externo para o interno, modifica o próprio processo, transforma a sua estrutura e funções. Por trás de todas as funções superiores e de suas relações, existem relações sociais geneticamente encontradas, relações humanas autênticas.

(VYGOTSKY, 2012, p. 150)

Essa atividade em duplas não constava em nosso planejamento da sequência, porém, ao percebermos que durante as discussões coletivas, muitos alunos não tiveram uma participação ativa, limitando-se a ouvir as contribuições dos mesmos colegas, decidimos propor um desafio similar ao da primeira situação de revisão, mas desta vez em duplas. O objetivo

era incentivar e promover as contribuições de um número maior de crianças. Por se tratar de uma proposta em duplas, as crianças tinham maior controle da situação, ou seja, teriam de realizar a revisão dos trechos com maior autonomia, além de lidar com o desafio prático de utilizar os recursos do editor de texto para realizar essas alterações.

Retornar ao texto de origem para revisar a apresentação dos personagens

Como se revela aos leitores a informação sobre os personagens? Seymour Chatman (1978, p. 126 e seguintes) sugere que, enquanto lemos, registramos todas as características dos personagens com as quais nos deparamos, e que depois as somamos para formar o que ele chama de paradigma das características. Cada nova característica pode modificar, de forma leve ou substancial, nossa percepção desse personagem em particular. (Nikolajeva, 2014, p. 263; tradução nossa)

Uma terceira proposta de revisão teve como intenção tematizar a reflexão metaliterária sobre a caracterização dos personagens, considerando as redes de características que os compõem, a importância dos personagens principais para o desenvolvimento da trama, bem como a necessidade de cada episódio para sua caracterização. A autora Maria Nikolajeva (2024, p. 269) parte do conceito de “rede de características”, oriundo das elaborações de Rimmon-Kennan, que destaca “que um personagem não é feito da soma de suas peculiaridades, mas de um sistema complexo de interações.” (NIKOLAJEVA, 2014, p. 269). Nessa proposta, propusemos uma volta aos textos-fonte, para refletir especificamente sobre esse tema. Em seguida, nossos pequenos autores se debruçaram individualmente sobre seus textos, mantendo-se atentos às caracterizações.

Uma das aulas foi dedicada à identificação das características dos personagens nos textos-fonte. Para essa proposta, cópias desses textos foram entregues e, em grupos de quatro ou cinco integrantes, as crianças tiveram que marcar onde havia descrições de personagens. Em seguida, tiveram de preencher uma tabela com suas observações.

Ao observarmos a seleção realizada em cada grupo, nos chamou atenção os diferentes destaques que apareceram. Enquanto alguns alunos somente grifaram as denominações diretas dos personagens e alguns pronomes, outros assinalaram palavras ou expressões que caracterizavam claramente os personagens, e outros, ainda, ações e episódios que revelariam implicitamente tais características.

Ela falou todos os nomes que o mensageiro havia trazido e a cada um o **anãozinho** respondia: - Não, esse não é meu nome.

No segundo dia, **ela** mandou o mensageiro ao campo.

Devia haver alguns nomes estranhos por lá, ela pensou, e havia mesmo. Quando o **anão** voltou, **ela** experimentou.

- É Rumpelcskies?

Rumpelstiltskin!

Bem podem imaginar como a **rainha** ficou feliz ao ouvir isso. Quando o **anãozinho** apareceu, esfregando as mãos, pulando de alegria, dizendo: - Agora, majestade, qual é o meu nome? Hein? Hein?

O **REI**, MUITO INTERESSADO NESSA QUALIDADE DA MOCINHA, NÃO TEVE DÚVIDAS E A LEVOU COM ELE AO PALÁCIO. UMA VEZ NO CASTELO, ORDENOU QUE SEUS EMPREGADOS CONDUZISSEM A JOVEM A UM APOSENTO REPLETO DE PALHA ONDE TAMBÉM HAVIA UMA ROÇA.

1. Registre características dos personagens do conto que estamos reescrevendo de acordo com o texto:

Personagem	Características
Moça	pai, mãe, muito bonita, legal
Anão	baixinho, inteligente e magro
Rei	bravo, mandão, mal

Imagem 7. Exemplos de alguns trabalhos das crianças nesta etapa.

Pudemos registrar algumas trocas coletivas nas quais a natureza implícita de muitos traços dos personagens foi trazida à tona:

Professora: Vejo que um grupo sinalizou que o rei era interesseiro. Alguém achou a parte em que está escrito isso?

Estudante 1: Não! Está escrito que ele ficou interessado! Ele queria que a moça fizesse mais ouro porque queria ficar mais rico!

Professora: Ah, bom! Olha que legal o que esse grupo descobriu então... Que uma característica pode estar implícita, ou pode ser descoberta no decorrer de como os acontecimentos aparecem!

Estudante 2: É que nem não dizer que o moleiro era pobre (explicando que era uma profissão ocupada por pessoas mais pobres), mas que eles moravam num lugar simples...

A atividade favoreceu que os alunos identificassem como as características dos personagens podem ser explícitas ou implícitas nos textos, incentivando uma leitura mais profunda e reflexiva. Ao analisar redes de características, as crianças expandiram sua compreensão de como detalhes, ações e episódios contribuem para a construção de personagens complexos e necessários nas narrativas.

O que minha professora me diz sobre minha história?

Por fim, o quarto momento contou com uma devolutiva na forma de comentários escritos pelas professoras, salientando pontos fortes da narrativa e sugestões de aprimoramento de alguns trechos, se assim fosse necessário.

Antes de propor que as crianças revisassem individualmente seus textos, escrevemos comentários individuais indicando trechos que deveriam receber maior atenção na revisão, por permanecerem confusos ou incompletos. Ao abrirem seus documentos, as crianças poderiam visualizá-los junto ao corpo do texto:

Era uma vez um moleiro que morava em uma aldeia perto de um reino e tinha uma bela filha. o rei estava andando pelos <u>domínios</u> e viu a filha do moleiro e o moleiro não perdeu a oportunidade de mentir e falou que a filha <u>consequia</u> transformar o papel em ouro e o rei levou para o reino prendeu a filha em um quarto <u>coberto de</u> e ela sabendo que não ia conseguir fiar o papel em ouro <u>magicamente</u> apareceu um anão e ofereceu que se ela dese o colar de <u>perolas</u> e ela deu e o anão <u>começou a fiar</u>	Comentários particulares  Professora 24 de abr., 23:38 Gui, seu começo está indo bem! Você utilizou expressões boas, como "domínios do reino" e "não perdeu a oportunidade de mentir" e isso é muito bom! No trecho que grifei, ficaram faltando informações, como o que ela sentiu ao saber que não conseguiria transformar o papel em ouro? O que o anão ofereceu? Que tal esclarecer isso para seus leitores?
---	--

Imagem 8. Exemplo de texto de um aluno com o comentário da professora.

As crianças, então, foram organizadas em duplas pré-definidas pelas professoras, considerando parcerias que pudessem ser produtivas do ponto de vista do trabalho. Para esse momento estavam planejadas duas aulas nas quais as crianças alternariam seus papéis: em cada uma das aulas, o texto de uma delas seria revisado com apoio do colega. O autor do texto, além de reler sua produção, refletindo sobre a necessidade de alterações, contava com o outro estudante como um leitor crítico, sugerindo alterações e correções. O autor, por sua vez, precisaria avaliar se considerava pertinentes as sugestões feitas pelo colega. Os comentários escritos por nós também foram considerados nesse momento.

Uma vez mais, a **disparidade de tempo para a realização da atividade ficou evidente** nesta situação: alguns alunos finalizaram a revisão com tranquilidade no tempo previsto, enquanto outros não conseguiram, mesmo contando com mais de uma aula para isso. Os estudantes demonstraram abertura para ouvir as sugestões dos colegas, assim como para considerar os comentários das professoras.

De novo, compreendemos o quanto é importante **considerar os diferentes tempos de trabalho dos alunos ao planejar nossas sequências didáticas**, o que também implica em prever propostas para os que finalizarem em menos tempo.

2a versão - até 06/06

Era uma vez um moleiro que morava em uma aldeia perto de um reino e tinha uma bela filha. eO rei estava andando pelos domínios e viu a filha do moleiro e o moleiro não perdeu a oportunidade de mentir e falou que a filha conseguia transformar o papelalha em ouro e o rei levou para e-o reino prendeu a filha em um quarto coberto de papelalha e ela sabendo que não conseguir fiar todo o papelalha em ouro.

Magicamente apareceu um anão magico e-e ofereceu que se ela dese o colar de perolas preciosas se ela não e-ela seria excutada sem outra escolha deu para-e o anão começou a fiar todo papelalha em ouro. E no outro dia o rei veio e falou como você conseguiu fiar toda essa palha em ouro o rei impresionado falou que no dia seguinte. o rei queria reformar o reino e falou para a plebeia vamos reformar o reino falou para ela teria que fiar mais palha em ouro. Falou que presisaria de um dia na torre para fiar tudo. a noite ele se pôs a chorar porque achava que não iria conseguir fiar e surgiu um anão magico e disse o que presisa a plebeia falou eu presiso fiar essa palha em ouro o anão pediu o seu primeiro filho

Imagem 9. Exemplos de mudanças de uma versão para outra, após situações de reflexão até chegar ao ponto de revisão do próprio texto.

Embora ainda existam alguns fragmentos confusos que poderiam ser refinados e um tratamento incipiente da pontuação cuja melhoria ajudaria a organizar as ideias, essas mudanças mostram progresso. Na segunda versão, tenta-se corrigir palavras como “palha” (anteriormente “papel”) e ajustar o contexto narrativo (embora ainda existam lapsos como “papelpalha”; observam-se pequenas melhorias na correção ortográfica; há mais conectores (“E no outro dia”, “Ele disse que”), o que contribui para uma melhor articulação das ideias. Nesta versão, o aluno acrescenta detalhes que ajudam a contextualizar melhor a história e avança no aparecimento do segundo pedido ao anão mágico e a expansão do conflito (o pedido do rei para fiar mais palha). É melhor expresso nos desejos e ações dos personagens, como o diálogo do rei com o plebeu e o desespero do protagonista por não conseguir completar o desafio.

Esse processo de reescrita mostra como os alunos podem avançar na construção de narrativas mais complexas refletindo sobre suas decisões linguísticas e discursivas. Do ponto de vista didático, as situações de reflexão sobre a escrita das primeiras versões ofereceram recursos para aprender a revisar as próprias escritas de textos em geral, e de textos narrativos em particular.

A continuação da escrita

Como mencionado anteriormente, combinamos que, em um primeiro momento, as crianças escreveriam apenas a primeira parte da história – até o momento do primeiro encontro do protagonista com o ser mágico –, porque o grupo não tinha experiência anterior na produção escrita de histórias tão desafiantes pela quantidade de episódios a serem desenvolvidos, em cenários distintos, que incluem também saltos temporais.

Algum tempo depois, as crianças tiveram o desafio de escrever o restante da história. Propusemos que, para essa segunda etapa, apenas duas das versões lidas anteriormente, já que a versão retirada da coletânea de contos dos Irmãos Grimm e a versão espanhola (“El enano saltarín”) são bastante semelhantes.

Todas essas decisões estão relacionadas à nossa ponderação sobre a duração da sequência, que já se alongava por um tempo bem maior do que inicialmente planejado.

A tensão entre dividir a escrita em partes e manter a coerência da narrativa

Inicialmente, pensamos em dividir a escrita em três partes. Nossa hipótese era que, ao escreverem trechos mais curtos, as crianças se dedicariam mais, **evitando finais empobrecidos pelo cansaço**, como observamos ser comum em outras situações de escrita de crianças dessa idade.

No entanto, mudamos de estratégia. Quando voltamos ao planejamento da sequência, consideramos que as crianças teriam fôlego para escrever até o desfecho da história.

Essa percepção se deu após conversarmos sobre nossas observações durante as aulas, levando em conta a experiência da primeira parte da escrita que fora realizada com empenho e empolgação, além das demonstrações de entusiasmo e anseio por parte dos alunos para concluir suas escritas.

Replanejamos, então, a sequência para que, neste ponto, as crianças **lessem sua produção inicial e já se preparassem para escrever até o final**.

Retomar a escrita

Apresentamos a proposta de escrita da segunda parte do conto e, por isso, teríamos que relembrar as histórias. As crianças foram organizadas em duplas; parte dessas duplas leu o conto “Rumpelstiltskin”, e a outra parte leu “Tom Tim Tot”, somente até o episódio que já fora escrito, quando a jovem, contando com a ajuda do ser mágico, consegue realizar o primeiro desafio proposto pelo rei. Quando chegaram a esse ponto, assumimos a leitura do restante das duas histórias.

A identificação dos episódios foi, inicialmente, planejada para ocorrer coletivamente e após essa releitura. No entanto, não foi possível realizar o que foi planejado, pois consideramos que a dinâmica da aula havia sido cansativa e contou com pouco envolvimento das crianças.

A atividade foi retomada no dia seguinte, com algumas mudanças diante do que havíamos pensado de antemão: as crianças foram novamente organizadas **em duplas e, de posse das cópias dos textos-fonte, tiveram que identificar os episódios seguintes em cada uma das histórias.** Após esse trabalho, fizemos o levantamento coletivo dos **episódios e, ao mesmo tempo, conversamos sobre como, em cada versão, eles eram descritos.** (Imagem 10, p. 102)

No levantamento coletivo dessas partes comuns (os episódios finais), as professoras anotaram o que as crianças ditaram:

EPISÓDIOS – 2ª PARTE

Manhã seguinte + segundo desafio
 Segundo encontro
 Manhã seguinte + terceiro desafio
 Terceiro encontro + promessa do filho
 Filho nasce + desafio do nome
 Procura do nome
 Desfecho

Com essa dinâmica, observamos um bom envolvimento dos estudantes, que contaram, nesse momento, com nosso apoio para orientá-los e esclarecer dúvidas. Apesar disso, consideramos que foi uma atividade difícil, que gerou muitas dúvidas a respeito de onde começava e terminava o episódio sobre o qual conversávamos.

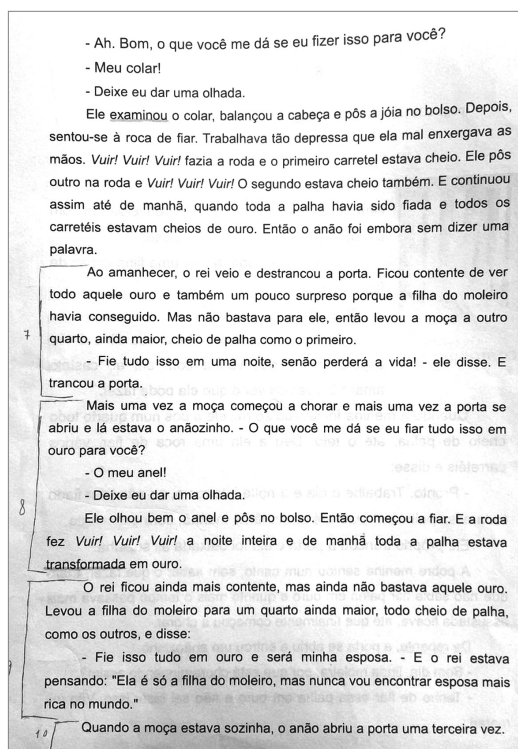


Imagem 10. Exemplo de texto lido e marcado com a identificação dos episódios da continuação da história.

Avaliamos que seria interessante que houvesse uma parte inicial da aula, em que a proposta de selecionar os episódios fosse feita coletivamente, para que os alunos tivessem mais clareza do que e de como fariam para assinalá-los nos textos.

A **comparação entre versões** ocorreu coletivamente na aula seguinte. As crianças participaram e trouxeram suas contribuições. Observamos, porém, como já assinalamos em outras passagens, que quando a proposta é coletiva, nem todos os alunos se colocaram de maneira ativa e propositiva.

Formas diferentes de organizar o planejamento do texto e seus efeitos

A segunda etapa da sequência propunha uma estrutura bastante similar à primeira: momentos de discussão metaliterária a partir da

leitura dos textos-fonte, planejamento da história (a partir das regularidades dos episódios e das possíveis modificações que cada um poderia realizar), textualização e revisão.

Todavia, após reflexão e orientação, a forma de realizar o planejamento assumiu novo formato: em vez de uma tabela comparativa entre os episódios das duas histórias, consideramos que a lista de episódios produzidos anteriormente já era o suficiente. Em vez disso, realizamos coletivamente listas de boas expressões e palavras interessantes que as crianças poderiam usar para enriquecer suas produções. (Imagem 11)

Outra ponderação que realizamos em momento de supervisão externa foi que, desde o início da sequência, nossas discussões coletivas geraram poucos registros em que ficassem documentadas as conclusões e observações das crianças, frutos dessa discussão. Essa dissociação entre momentos de conversas coletivas a partir da leitura e possíveis

PLANEJAMENTO REESCRITA “<u>RUMPELL</u>” PARTE 2 PARA NÃO ESQUECER	
• Boas Expressões	• Palavras Interessantes
Ela se pôs a chorar / a trabalhar	executada
Ao amanhecer	satisfeito
E a fez rainha	majestade
Ela deu a luz à um belo bebê	zangada
Agora tem de me dar o que me prometeu	Roca de fiar
Riqueza do reino	carretéis
Para impressioná-lo	insone
Fiar essa palha	garboso
Ficou ainda mais contente	surgiu
Bom, quem pode saber o que vai acontecer no futuro	noturno
Dentro de três dias	cavaleiro
Não, esse não é meu nome!	basta
Havia trazido	choramando
O anãozinho respondia	transformada
Dançando em volta do fogo	aroma
Estregando as mãos	examinou
Foi o diabo quem contou	contente
Pisando no chão	de repente
Foi então que furioso...	Experimentou
Tarde de primavera	desesperada
Aroma delicioso	porém
Cortejo real	pronunciou
Comitiva real	matreiro
Cantarolou para o rei	novamente
Num passe de mágica	adormecer
Permaneceu isolado	melodia
matreiro nos lábios	elegantíssimo
Devorou-as todas	imediatamente
	plebéia
	entretida
	cantarolou
	canção
	cumprido
	cumprimentava
	impressioná-lo
	espantada

Imagem 11. Listas de palavras e expressões selecionadas nos textos-fonte.

registros escritos decorrentes delas fizeram com que as conclusões não pudessem ser retomadas, para servirem de apoio para novas conversas ou mesmo para favorecer a produção escrita dos alunos.

Dessa forma, nessa segunda etapa, realizamos **registros das discussões (tendo a professora como escriba) e consideramos que esse foi um grande ganho para a produção**. Como exemplo, observar a coluna “mudanças possíveis” das imagens a seguir. (Imagens 12 e 13, p. 105-106)

Deixamos esses registros disponíveis em sala de aula para serem consultados conforme o desejo dos alunos, bem como em formato de **planilha Google** para que cada um editasse e acrescentasse suas anotações.

É importante ressaltar, que nesta etapa, nos sentimos mais confortáveis durante as aulas, diante das gravações realizadas para a investigação didática que se seguiria e percebemos que as crianças também. Outro ponto importante foi a familiaridade dos estudantes com o processo de planejamento, percebemos muitas das crianças mais envolvidas nas discussões e menos ansiosas para que chegasse o momento da escrita individual.

A etapa final de textualização e de revisão aconteceu de maneira bastante semelhante à primeira parte do texto, de forma individual e com a duração de duas aulas para a maioria dos alunos.

Após a textualização, propusemos novamente a reflexão coletiva sobre trechos selecionados das produções dos alunos. Nesse momento, diferente do que ocorreu na primeira etapa, optamos por trechos nos quais pudessem identificar os recursos utilizados pelos autores para valorizar sua produção. Além disso, as crianças também sugeriram possíveis alterações aos trechos apresentados.

As revisões sobre os próprios textos ocorreram em duplas. Nessas situações, as crianças mostraram diferentes focos: as formas de caracterizar os personagens ou marcar o tempo das narrativas, temas que foram recorrentemente tratados nas conversas que fizemos a partir da leitura dos textos. Outro foco de revisão foram as marcas gráficas para indicar os diálogos – a inserção dos sinais de pontuação foi favorecida por ser esse um conteúdo trabalhado em atividades específicas.

Boas Expressões		Palavras Interessantes	Mudanças possíveis	Minha versão	
Ela se pôs a chorar / a trabalhar Ao amanhecer E a fez rainha Ela deu a luz a um belo bebê Agora tem de me dar o que me prometeu Riqueza do reino Para impressioná-lo Fiar essa palha Ficou ainda mais contente Bon!, quem pode saber o que vai acontecer no futuro Dentro de três dias Não, esse não é meu nome! Havia trazido O anãozinho respondia Dançando em volta do fogo Esfregando as mãos Foi o diabo quem contou Pisando no chão Foi então que furioso ... Tarde de primavera Aroma delicioso Cortejo real Conitiva real Catarolou para o rei Num passe de mágica Permaneceu isolado matreiro nos lábios Devorou-as todas		executada satisfeito majestade zangada roca de fiar carreéis insone garboso surglu noluno cavelero basta choremngando transformada aroma examinou conteite de repente experimentou desesperada porém pronunciou matreiro novamente adornecer melodia elegantíssimo imediatamente plebéia entrelida cantarolou canção cumprido cumprimentava impressioná-lo espartada	Na segunda vez, o rei, ao em vez de colocar palha, poderia desafiá-la com outros materiais / mudar os materiais da transformação / Mudar a forma que o duende desaparece / Mudar o ser mágico / A forma de descobrir o nome / mudar o nome do ser mágico	o anão vai desaparecer aos primeiros raios de sol \ vou usar as expressões:"ela se pos a chorar" "ela deu a luz a um belo bebê" "foi o diabo quem contou	

Imagem 12. Exemplo no qual o aluno descreve algumas de suas ideias a serem desenvolvidas no texto.

Boas Expressões	Palavras Interessantes	Mudanças possíveis	Minha versão
Ela se pôs a chorar / a trabalhar Ao amanhecer E a fez rainha Ela deu a luz à um belo bebê Agora tem de me dar o que me prometeu Riqueza do reino Para impressioná-lo Fiar essa palha Ficou ainda mais contente Bom, quem pode saber o que vai acontecer n Dentro de três dias Não, esse não é meu nome! Havia trazido O anãozinho respondia Dançando em volta do fogo Esfregando as mãos Foi o diabo quem contou Pisando no chão Foi então que furioso ... Tarde de primavera Aroma delicioso Cortejo real Comitiva real Catarolou para o rei Num passe de mágica Permaneceu isolado matreiro nos lábios Devorou-as todas	satisfeito majestade zaigada roca de fiar carreléis insone garboso surgiu noturno cavaleiro basta choramingando transformada aroma examinou contente de repente experimentou desesperada porém pronunciou matreiro novamente adormecer melodia elegantíssimo imediatamente plebeia entrelida cantarolou canção cumprido cumprimentava impressioná-lo espantada	Na segunda vez, o rei, ao em vez de colocar palha, poderia desafiá-la com outros materiais / mudar os materiais da transformação / mudar a forma que o duende desaparece / Mudar o ser mágico A forma de descobrir o nome / mudar o nome do ser mágico	executada insone garboso surgiu noturno cavaleiro basta aroma examinou contente experimentou desesperada porém pronunciou matreiro novamente adormecer melodia elegantíssimo imediatamente plebala entretida cumprido espantada.

Imagem 13. Exemplo no qual o aluno prefere selecionar e fazer a própria lista de palavras que gostaria de utilizar em sua produção.

Resumindo, a segunda etapa do planejamento e da textualização mostrou-se mais fluida e produtiva, refletindo os ajustes realizados após a primeira parte do processo. O registro mais sistemático das discussões coletivas e a elaboração de listas de expressões enriqueceram o repertório dos alunos, enquanto a organização das atividades em duplas e momentos coletivos contribuíram para maior clareza e envolvimento. Ao final, a revisão colaborativa, com foco na tomada de consciência das boas soluções encontradas pelas crianças, valorizou as produções individuais, mostrando que mudanças no planejamento podem melhorar significativamente a qualidade do processo de escrita.

Alguns exemplos de produções finais

Exemplo 1

Há muito tempo atrás havia um homem que era moleiro e tinha uma filha extremamente bonita, mas os coitados eram pobres, eles viviam em uma choupana em uma pequena vila perto de um reino.

Um belo dia o pai foi passear e teve a ideia de ir falar com o rei.

Quando chegou no castelo foi até a sala do trono e entrou na sala chegando lá o rei perguntou:

-O que você está fazendo aqui ?

- Vim lhe avisar que a minha filha sabe transformar fios de seda em ouro.

Disse o moleiro

-Verdade?

Perguntou o rei

-Pura verdade-Disse o moleiro querendo impressionar o rei.

Desconfiado, o rei lhe pediu que trouxesse a filha no dia seguinte.

De manhã, o moleiro levou a filha para o castelo e se despediu, deixou com o rei que a levou para um quarto cheio de palha e disse:

-Transforme tudo isso em ouro se não será banida deste reino para sempre!

Sem saber o que fazer começou a chorar e de repente ouviu uma voz dizendo:

-Por que está chorando minha jovem

Olhou para o lado e viu um anãozinho que repetiu:

-Por que chora minha jovem?

-preciso transformar tudo isso em ouro se não vou ser

banida!-disse a jovem

-E se eu fizer isso para você?-perguntou o anãozinho.

-Meu colar!-respondeu a moça

O pequeno cavaleiro examinou o colar e o pegou do pescoço da jovem mulher o guardando no bolso da calça inteira remendada.

Logo em seguida começou a transformar tudo muito rapidamente.

Na manhã seguinte, quando o rei abriu a porta ficou impressionado, a jovem tinha transformado tudo em ouro! Mas o rei não se cansava e disse:

-Venha comigo!

A moça, sem saber o que iria acontecer o seguiu.

alguns minutos depois eles chegaram a uma porta, o rei a abriu e lá estavam vários fios de seda, o rei se lhe deu um aviso:

-Fie tudo isso em ouro até os primeiros raios de sol senão será executada!

E novamente a jovem começa a choramingar, mas de repente ouve a pequena voz que ouviu no outro quarto, olhou para a porta e lá estava o anãozinho que lhe fez uma pergunta:

-Posso lhe ajudar ?

-Por favor.- respondeu a jovem

-Então me de seu anel!

A menina retirou o anel do dedo e o entregou ao anão e rapidamente em um passo de magia todos os fios de seda foram transformados em ouro.

Quando os primeiros raios de sol raiaram o rei abriu a porta e ficou sem palavras, a jovem conseguiu! Mas não era o suficiente para a majestade, e levou a moça para um quarto ainda maior. Quando chegaram disse:

-Transforme tudo isso em ouro e será minha esposa.

Sem saber o que fazer começou a choramingar e lá estava o pequeno cavaleiro noturno dizendo:

2

-Quer ajuda?

-Com certeza!-exclamou a jovem.

-Então o que me dá em troca?-Perguntou o cavaleiro.

-Não tenho mais nada.-Disse a jovem.

-Então, quando for rainha me prometa me dar seu primeiro filho-Exclamou o anão.

-Está bem.-Respondeu a jovem com toda tranquilidade e pensou:

"Quem sabe o que vai acontecer no futuro"

Então muito rapidamente este pequeno homem começou a transformar tudo e em alguns minutos tudo estava pronto.

Na manhã seguinte o rei abriu a porta e ficou impressionado, mais uma vez a jovem cumpriu a promessa e sem esperar o rei a fez rainha!

Por muito tempo a jovem não pensava mas no anãozinho.

Um ano depois ela deu a luz a um belo bebê. quando estava sosinha se viu com o pequeno cavaleiro perguntando:

-Onde está minha recompensa? O seu filho!

A jovem responde:

-Por favor, tudo menos bebê.

Então a jovem começou a chorar e chorou tanto que o anãozinho ficou com pena da moça e lhe disse:

-Você pode ficar com o seu filho mas em troca precisa acertar meu nome em três dias.

-Claro.

Respondeu a jovem.

A moça nem dormiu a noite pensando na promessa.

Na manhã seguinte a rainha mandou um mensageiro pela cidade.

Um pouco mais tarde o mensageiro voltou e lhe revelou todos os nomes.

3

Na calada da noite o anãozinho foi ao encontro da menina e perguntou:

- Então encontrou o meu nome?
- Talvez-respondeu a moça-É Baltazar?
- Não, este não é meu nome.-Respondeu o anãozinho
- É Lulupul?
- Não,esse não é meu nome.
- É Grincabum?
- Não,este não é meu nome.

A jovem passou a noite inteira perguntando o nome do cavaleiro misterioso e a resposta que sempre o anão lhe dava:

"Este não é meu nome".

Na manhã seguinte a rainha manda outro mensageiro que no fim da tarde lhe revelou uma centena de nomes.

Quando todos os funcionarios foram embora a jovem foi ao encontro do anão novamente com varios nomes novos:

- E malasartes?
- Não, este não é meu nome.

E a jovem passou a noite inteira pronunciando cada um daqueles nomes.

No dia seguinte a rainha mandou novamente um novo mensageiro pela cidade.

No meio da tarde o mensageiro voltou repleto de nomes e disse:

-Majestade não encontrei nomes estranhos como ultimamente mas quando cheguei a floresta vi um homenzinho cantarolando a seguinte canção:

-Na agua nem no fogo a rainha encontrara o meu nome sera sempre Transformaourofim!

A rainha encantada com a resposta foi dormir alegre.

4

Na calada da noite a jovem foi ao ultimo encontro com o anãozinho:

- Então achou meu nome?-perguntou o cavaleiro
- Talvez sim talvez não.-a menina respondeu
- sera que é Racucuna?-ela perguntou
- Não,este não é meu nome.
- Talvez Rinoquino?
- Não,esse não é meu nome.
- Que tal Transformaourofim?
- Não! Foi o diabo que contou!-gritou o anão

Ele estava com tanta raiva que bateu bravamente o pé no chão e abriu uma fenda dedaixo dos pés do anãoque nunca mas foi visto.

fim

5

Embora existam pequenas redundâncias nesse texto, que poderiam ser ajustadas, questões de coesão ou insuficiente domínio da pontuação, essa criança de apenas oito anos, que inicialmente produziu um dos textos menos elaborados, demonstra bom desempenho para contar histórias, criando um texto repleto de detalhes originais. Sua reescrita não apenas mantém a essência do conto original, mas também reflete sua reinterpretação dos eventos com novas nuances e tons.

A história segue uma estrutura clássica de introdução, conflito, clímax e desfecho, mantendo o leitor engajado. A repetição dos desafios progressivos do rei contribui para a construção do suspense. A inclusão da música enigmática na floresta (“Na água nem no fogo a rainha encontrará o meu nome, será sempre Transformaourofim!”) adiciona mistério e torna o desenlace mais impactante. A cena em que o anão desaparece furioso após ser desmascarado, abrindo uma fenda no chão é narrada com intensidade, proporcionando um desfecho dramático memorável.

O estudante adapta o conto tradicional, incorporando seu estilo próprio, como no uso de expressões como “quem sabe o que vai acontecer no futuro” e na descrição do anão como um “cavaleiro noturno”. Utiliza expressões como “um belo dia”, “na manhã seguinte”, “alguns minutos depois”, e “na calada da noite” para organizar cronologicamente a narrativa, garantindo a coesão temporal e fluidez no texto. O vocabulário inclui termos como “transformar”, “remendada”, “cavaleiro noturno”, “promessa” e “centena de nomes”, o que amplia a expressividade do texto. O uso de variedade nos diálogos (“Então achou meu nome?”, “Talvez sim, talvez não”) cria interatividade e aproxima o leitor dos personagens, mantendo a narrativa envolvente. Também inclui descrições vívidas, como o “bolso da calça inteira remendada” e o “anãozinho cantarolando na floresta”, o que ajuda o leitor a imaginar as cenas com clareza, e escolhe nomes como “Racucuna” e “Rinoquino”, o que adiciona humor à história, criando momentos leves e divertidos dentro do conflito.

Exemplo 2

Em uma tarde de primavera á muito tempo atrás existia um reino na inglaterra e tinha uma vilinha lá perto do palacio. Morava uma família pobre o pai era moleiro e tinha uma filha linda. A família moravam em uma choupana um dia o pai foi ao castelo e disse para o rei:

- Minha filha transforma simples galhos em puro ouro

querendo impressionar o rei. Que mandou:

- Se ela é tão boa chame a moça

o rei mandou prender a menina em um dos maiores quartos do castelo cheio até o teto de galhos. O rei exclamou:

- Se amanhã não tiver transformado tudo em ouro te executo mas se conseguir vira minha esposa. Mas terão tres desafios

então a menina começou a chorar e os galhos começaram a se mecher e apareceu um anãozinho que se ofereceu a fazer o trabalho. Mas queria algo em troca a menina deu seu anel o anão balançou a cabeça e colocou o anel em uma sacola que carregava na mão e começou ziiiiiiilll ziiiiiiilll e tudo virou ouro e foi embora sem dizer nada no dia seguinte o rei colocou a menina em um quarto maior ainda e mais galhos.

e disse esse sera segundo desafio.E logo em seguida a menina começou a chorar algum tempo depois o anãozinho apareceu novamente e desa veis queria seu colar de jaspe então a menina deu seu colar e o anãozinho imediatamente começou a trabalhar ziiiiiiilll ziiiiiiilll e tudo virou ouro. Na manhã seguinte o rei abriu a porta pronunciou:

- Agora sera o terceiro desafio o mais difícil

a menina voltou pela terceira a torre e quando encontrou o anãozinho estava sem nenhuma joia e choramingou:

- Sei que estou sem joias mas te dou todo o ouro do reino

o anão respondeu:

- Pra que quero todo o ouro do reino sei transformar galhos em ouro quero seu futuro filho.

a menina disse sem preocupação:

- Ok!!!

Quatro anos depois a jovem teve um filho no dia da comemoração a menina lembrou do anão que apareceu e exclamou bem alto:

- De seu filho cumpra sua promessa!!!

a menina chorando respondeu:

- Não!!! Meu filho não

o anão sentiu pena e cochichou baixinho:

- Se você adivinhar meu nome vou embora e não levarei seu filho. Você terá 3 dias para adivinhar.

a menina parou de chorar e começou a chutar nomes:

- É João
- Não esse não é meu nome
- É Pedro
- **Não!!!!**

a moça mandou um mensageiro procurar os nomes mais estranhos que tinha no reino e começou a dizer:

- É Joveno
- Não esse não é meu nome
- É Antostim
- Não!!!!

no dia seguinte o mensageiro falou:

- Vi um anão cantando na floresta uma música assim:
tu to tu to meu nome é Rumplo
tu to tu to meu nome é Rumplo

no último dia a menina estava ansiosa quando encontrou o anão a moça gritou:

-Seu nome é Rumplo!!!!

o anão disse foi o diabo que te contou e nunca mais virão o anão dizem

que o anão bateu o pé tão forte no chão que abriu um buraco que ele caiu e morreu mas a menina viveu feliz para sempre com o rei **fim**.

A escrita dessa criança – que apresentou desempenho excepcional desde o início – demonstra não apenas uma compreensão da história original, mas também sua capacidade de reinterpretá-la em seu próprio estilo, adicionando riqueza linguística e fortalecendo os elementos narrativos.

A história segue um desenvolvimento claro com introdução, desenvolvimento e conclusão. Os desafios progressivos do rei e as intervenções do anão acrescentam tensão narrativa, enquanto a resolução final, com a invenção da canção, é lindamente elaborada. O final em que o anão reage raivosamente e faz com que se abra um buraco no chão mantém o espírito fantástico da história.

Essa criança enriquece a história original ao situá-la em um reino da Inglaterra, com detalhes como a “tarde de primavera”, a “vilinha” e a “choupana”, conseguindo uma atmosfera visualmente evocativa, que transporta o leitor para o mundo narrado. Inclui diálogos diretos com exclamações e entonações naturais (como “Se amanhã não tiver transformado tudo em ouro te executo”), dando vida e drama aos personagens. Ela utiliza termos como “galhos”, “ziiiiiilll”, “jaspe” e expressões como “choringou” que acrescentam dinamismo e colorido ao texto, além de transmitir com eficácia as emoções dos personagens e os sons das ações.

Reflexão das crianças sobre o processo

Os depoimentos a seguir foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, algum tempo depois que os alunos – que tinham 8 anos de idade – concluíram um extenso processo de escrita. Suas palavras refletem uma profunda reflexão sobre as decisões que tomaram durante a criação de seus textos, destacando sua capacidade de revisar, melhorar e redefinir o que escreveram com notável consciência crítica.

Depois que a gente terminou de escrever, depois de um tempo, a gente revisou. Quando eu li de novo o texto, eu pensei “Nossa eu escrevi isso! Que legal”. E teve algumas coisas que eu pensei que eu poderia ter melhorado, e daí, na revisão, eu melhorei. Por exemplo, nesse começo, está escrito ‘Em uma tarde de primavera’, antes estava escrito ‘Certo dia...’. Eu mudei para uma coisa que dá mais um detalhe.

Trecho da entrevista realizada com aluno sobre o processo de escrita de sua história.

Estudante 2: Eu achei legal porque eu nunca escrevi “se deparou” nos textos que eu fiz. E dessa vez eu coloquei e ficou bom!

Estudante 3: Eu achei que a ela usou boas expressões e explicou muito bem sobre o lugar em que se passa a história. Dá pra perceber que é um lugar “mais pobre”.

Estudante 3: Tem algumas palavras que usamos para escrever que foram bem estranhas, mas quando vemos, elas têm um significado parecido com as que usamos dia a dia! O difícil foi saber quando se usam no momento certo do texto... quando é um bom momento! Fui fazendo pequenas mudanças entre as palavras que apareciam em cada parte do texto para não repetir! E já ia pensando antes o que queria escrever, “dentro da minha cabeça”, para não ficar sem saber o que fazer na hora de escrever.

Estudante 3: Tem muita coisa num texto pra gente pensar. Os nomes dos personagens foi algo que eu escolhi, no meu texto. Apesar de estar muito baseada no texto que lemos, eu decidi inventar os nomes.

Estudante 3: Pra mim ajudou muito contar com alguém para pensar no que ia escrever. Conversei com as professoras, com os colegas... eu usei bastante o planejamento, a lista... Voltava no documento pra ver o que eu queria mudar ou o que queria encaixar, ver se eu encontrava alguma ideia na lista de palavras... Usei um “novamente” que estava na lista...

Trecho da entrevista realizada com alunos o processo de escrita de sua história.

O processo de escrita, conforme refletido nas entrevistas, tem um impacto importante no desenvolvimento da escrita infantil. Esses comentários mostram que as crianças não apenas reconhecem sua capacidade de escrita, mas também desenvolvem um senso de orgulho e autorreflexão ao revisar seus próprios textos. Expressões como

“Nossa, eu escrevi isso!” revelam o impacto emocional que, sem dúvida, fortalece a relação dos alunos com a escrita e com o que é escrito.

Os alunos também reconhecem que o processo de revisão permite reflexões metalinguísticas importantes. A escolha de mudar “Um dia” para “Uma tarde de primavera” demonstra uma compreensão do valor dos detalhes no enriquecimento da narrativa. Esse ato de reflexão também permite que as crianças experimentem novos termos, expandindo seu vocabulário e explorando os efeitos de diferentes palavras ou expressões no significado e na qualidade do texto. Essa era uma de nossas intenções ao ensinar, e as entrevistas mostraram que os alunos não apenas faziam o que pedíamos, mas também tomavam consciência do porquê aquilo fora proposto.

Contudo, as entrevistas destacam como o planejamento e a colaboração desempenham um papel crucial no processo. Consultar listas de palavras, discutir ideias com colegas e professores e pensar antecipadamente na forma que o escrito assumirá são estratégias que não apenas melhoram o produto final, mas também ensinam a abordar a produção textual como um processo estruturado e deliberado. Essa abordagem também permite aos alunos lidar com desafios, como evitar a repetição de palavras ou decidir quando e como usar novas expressões.

Por fim, a escrita se torna uma ferramenta para expressar identidade e criatividade, como evidenciado pela invenção de nomes para personagens ou pela personalização de textos inspirados em modelos. Esse processo abrangente de reflexão, experimentação e criação fortalece simultaneamente a capacidade de escrever melhor qualquer texto e a capacidade de contar histórias com profundidade.

Considerações finais

Alguns autores e perspectivas nos permitem compreender como as crianças, ao refletirem sobre sua escrita, estão desenvolvendo uma consciência crítica e discursiva fundamental para seu crescimento como produtoras de textos.

Do ponto de vista literário, em consonância com as ideias de Roland Barthes (1987), abordamos falar do texto como um espaço de

interpretação e ressignificação, no qual o sentido não é dado de forma unívoca, mas é construído em um diálogo constante entre o autor, o leitor e o contexto. Barthes argumenta que o texto é um tecido de significados, um espaço aberto onde múltiplas leituras são possíveis. As crianças que refletem sobre como as mudanças em seus textos, como o uso de expressões específicas (“se deparou”, “domínios”) ou a reinvenção de frases dos personagens, afetam o significado geral, participando ativamente desse processo de ressignificação, desafiando a ideia de que a linguagem tem um significado fixo. Ao explorar como essas modificações influenciam o significado, as crianças não estão apenas experimentando uma forma inicial de reflexão sobre sua produção textual, mas também estão exercitando sua capacidade de considerar o texto como um espaço dinâmico, no qual o autor pode brincar com as palavras, transformar intenções e abrir novas possibilidades interpretativas. A ênfase muda do controle autoral para a experiência do leitor (nesse caso, a própria criança como criadora e leitora de seu próprio texto). Além disso, poderíamos argumentar, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, que as crianças participam de um ato dialógico ao considerar os múltiplos significados que seus textos podem adquirir dependendo da intenção comunicativa, do destinatário e do contexto. Esse processo não só desenvolve habilidades linguísticas, mas também cultiva uma consciência crítica e criativa da linguagem como ferramenta de interação social e construção de significado, posicionando esses autores iniciantes como sujeitos ativos na produção de discursos.

Do ponto de vista didático, por muitas décadas, Donal Graves enfatizou a importância de envolver as crianças na revisão, considerada uma prática essencial para entender como seus textos comunicam significado. A ideia das crianças de retornar ao texto para melhorá-lo é consistente com seu foco na escrita como um processo dinâmico (GRAVES; MURRAY, 1980; GRAVES *et al.*, 1991).

Além desse autor, inscrito na perspectiva da Linguagem Integral, outros pesquisadores de orientação construtivista (CAMPS, 2009; CAMPS; FONTICH, 2021; SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2021; TEBEROSKY, 1989; TEBEROSKY; TOLCHINSKY, 1992; TOLCHINSKY, 1992;

TOLCHINSKY, 2008, entre outros) também colocam em primeiro plano a reflexão permanente sobre a linguagem escrita. Essa reflexão abrange as características e os usos da escrita, a progressiva conscientização linguística e discursiva e a análise da própria produção textual, desde a leitura dos textos-fonte até o planejamento recursivo, o replanejamento e as revisões.

Subscrevemos, assim, a tradição piagetiana que privilegia o pensamento reflexivo e entende que a capacidade de considerar diferentes perspectivas (como escolher expressões mais precisas ou adaptar o estilo) são conquistas progressivas, que favorecem a ampliação de conhecimentos, evidenciados quando as crianças começam a analisar suas próprias produções de forma crítica.

Ao mesmo tempo, reconhece-se também a relevância das ideias de Vigotski nas quais a interação social e o papel do mediador que as crianças destacam em seu processo de escrita (“Eu converso com os professores, com os colegas”), são conceitos fundamentais. A escrita e a reflexão sobre ela não são apenas processos individuais, mas se desenvolvem em colaboração com outros, por meio da linguagem como ferramenta de mediação. As interações que deram lugar ao planejamento, às listas de palavras, assim como as discussões coletivas que permitiram avançar na escrita também podem ser consideradas como o que Vigotski chama de “zonas de desenvolvimento proximal”.

Escrever e refletir sobre a escrita são práticas sociais que desenvolvem o pensamento crítico e criativo. As crianças, ao dialogarem com seus textos e seu ambiente, podem ser protagonistas ativas em sua aprendizagem e construção de significados.

Referências bibliográficas

BARTHES, Roland. “La muerte del autor”. In: _____. *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y de la escritura*. Tradução de C. Fernández Medrano. Barcelona: Paidós, 1987. p. 65-71.

CAMPS, Anna. “Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva”. *Culture and Education*, v. 21, n. 2, p. 199-214, 2009.

CAMPS, Anna; FONTICH, Xavier. *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática*. San Juan: Editorial UNSJ, 2021.

CASTEDO, Mirta; MOLINARI, Claudia. “Escribir y Revisar en la Escuela”. In: *Actas del I Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua: Voces de un Campo Problemático*. La Plata, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 1997.

CASTEDO, Mirta. *A revisão de textos na escola: situações didáticas e estratégias elaboradas pelos alunos*. Com a colaboração de Maria Claudia Molinari. Este trabalho faz parte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Incentivos a la Investigación, Projeto “Revisión e Intercambio”. Diretora: J. A. Castorina. Consultora: Ana María Kaufman. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, [s.d.].

CASTEDO, Mirta; WAINGORT, Cinthia. “Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos”. *Revista Latinoamericana de Lectura* (Lectura y vida), año 24, n. 1, p. 31-35, 2003.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CONTOS DE GRIMM. Todos os contos dos Irmãos Grimm. Disponível em: https://www.grimmstories.com/#google_vignette. Acesso em: 24 abr. 2026.

FERREIRO, Emilia; SIRO, Ana. *Narrar por escrito do ponto de vista de um personagem: uma experiência de criação literária com crianças*. São Paulo: Ática, 2010.

GRAVES, Donald H.; MURRAY, Donald M. “Revision: in the writer’s workshop and in the classroom”. *The Journal of Education*, v. 162, n. 2, p. 38-56, 1980.

GRAVES, Donald H.; MANZANO BERNÁRDEZ, Pablo; GONZÁLEZ PORTAL, María Dolores. *Didáctica de la escritura*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

NIKOLAJEVA, Maria. *Retórica del personaje en la literatura para niños*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2014.

PRIETO, Heloisa. *Gnomos e duendes: quase tudo o que você queria saber*. Ilustrações de Elizabeth Tognato. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1992.

PROPP, Vladimir I. *Morfologia do conto maravilhoso*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

PULLMAN, Philip. *Contos de Grimm*. Tradução de José Rubens Siqueira. 1ª ed. São Paulo: Alfaguara/Companhia das Letras, 2014.

RÍORDAN, James. *Cuentos maravillosos de hoy y de siempre*. Tomo III. Madrid: Plaza Joven, 1993.

SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. “(Re)producción de lenguaje escrito en el aprendizaje inicial de la escritura de textos”. *Lenguaje*, v. 49, n. 1, p. 198-225, 2021.

TEBEROSKY, Ana. “La escritura de textos narrativos”. *Journal for the Study of Education and Development*, v. 12, n. 46, p. 17-35, 1989.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. Más allá de la alfabetización. *Infancia y aprendizaje*, v. 15, n. 58, p. 5-14, 1992.

TOLCHINSKY, Liliana. “Calidad narrativa y contexto escolar”. *Journal for the Study of Education and Development*, v. 15, n. 58, p. 83-105, 1992.

TOLCHINSKY, Liliana. “Usar la lengua en la escuela”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 46, p. 37-54, 2008.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas. Tomo III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Machado Libros, 2012. p. 139-168.

Era uma outra vez...

Escrita de contos desconstruídos no 4º ano do Ensino Fundamental

*Documento elaborado por Ana Cláudia Pasotti Smaira,
Julia Balhestro Duca e Priscila Cristina Demasi Esteca,
no marco do Grupo de Estudos em Práticas de Ensino de
Línguas no Ensino Básico do Colégio Santa Cruz*

Desconstrução de histórias tradicionais

Os contos tradicionais são aqueles desenvolvidos dentro do mundo ficcional, nos quais há a presença de reis, rainhas, príncipes, princesas, objetos mágicos, metamorfoses e tempo e espaço fora da realidade conhecida. Têm como eixo gerador uma problemática existencial.

A efabulação básica do conto de fadas expressa os obstáculos ou provas que precisam ser vencidas, como um verdadeiro ritual iniciático, para que o herói alcance sua autorrealização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro eu, seja pelo encontro da princesa, que encarna o ideal a ser alcançado. (COELHO, 2003, p.13)

Desde o Nível Inicial, os alunos são imersos no mundo das ficções narrativas. Entre eles, os contos tradicionais ocupam um lugar central nas leituras de cada ano. Espera-se também que, nesta fase da escolaridade, meninas e meninos já tenham experiência em reescrever histórias tradicionais.

Além disso, é possível que o universo das leituras não tenha se limitado apenas aos contos tradicionais: eles leram ou ouviram a leitura de diversas transgressões ou desconstruções dos clássicos. López-Quñones assim define o “conto desconstruído”:

A reformulação dos modelos literários do folclore foi realizada por meio da modificação de seus elementos, reconvertendo-os e misturando-os para elaborar variantes mais complexas e mais próximas das correntes literárias e das sensibilidades atuais. Dessa forma, foram utilizados estruturas, lugares-comuns e personagens da literatura de tradição oral para **subverter e desmistificar seus próprios valores tradicionais**.

(GÓMEZ LÓPEZ-QUIÑONES, 2016, p. 56, ênfase nossa)

Assim, a proposta de escrita para os alunos do 4º ano foi a desconstrução de um conto tradicional. Convidamos as turmas a criar enredos, personagens e perfis que conversassem com essa instigante transgressão daquilo que se conhece como “conto tradicional” ou “clássico”, considerando que no 3º ano já houve a oportunidade de recontar histórias clássicas sem o desafio de gerar transgressões.

A escrita de um “conto desconstruído”, partindo de um conto tradicional bem conhecido, surgiu inspirada na leitura do livro *Era mais uma vez outra vez* (edições SM, 2015), de Glauca Lewicki, e na apreciação do longa-metragem *Príncipes e princesas* (1999), de Michel Ocelot. Tanto na obra literária, como no filme, os personagens encontram-se deslocados de seus lugares tradicionais, seja com certa irreverência bem-humorada, no caso do livro, seja pela intenção mais explícita do autor de atribuir novos papéis a bruxas, príncipes, camponeses e rainhas, como no caso do filme, mas sempre com a motivação de questionar, em ambas as obras, os atributos sociais e até políticos de todas essas figuras, que sempre permearam o universo literário, infantil ou não. A premissa, nos dois casos, é a de que os lugares convencionais que esses personagens sempre ocuparam nas narrativas já não atendem aos anseios do imaginário contemporâneo e, portanto, perdem vigor se não são imaginadas e (re)construídas outras possibilidades de ser, estar e se relacionar com os outros.

Pensamos que a proposta de escrita nos permitiria aprofundar o conhecimento sobre as características das histórias em geral e das tradicionais em particular. Ao mesmo tempo, meninas e meninos se deparariam com a produção de um texto relativamente longo, no qual a transgressão do previsível resultaria em uma produção escrita mais exigente.

Tínhamos expectativas de aprendizagem vinculadas à formação do leitor literário, à escrita de narrativas em geral e de narrativas desconstruídas em particular. Como leitores, aspirávamos que os alunos lograssem ampliar seu repertório de obras conhecidas, compartilhar interpretações, comparar versões e construir relações entre gêneros, linguagem, personagens, conflitos e desfechos. Como escritores narrativos, esperávamos que pudessem seguir aprendendo a planejar sua escrita e a produzir textos intermediários que servissem de suporte para suas produções e para as revisões relativas a coerência, coesão e adequação à proposta, entre outras finalidades. Como produtores de histórias desconstruídas baseadas em contos clássicos, nos perguntamos se conseguiriam produzir transgressões relativas aos traços de caráter dos personagens que já não são esperados nas narrativas contemporâneas.

Delimitar a consigna de escrita

No princípio, quando a equipe docente discutiu o planejamento da sequência que seria levada para a sala de aula, imaginamos que a orientação para a escrita consistiria em inventar “uma história desconstruída” sem, no entanto, especificar qual seria o eixo da transgressão. A troca entre colegas nos levou a reconsiderar essa decisão, pois, para crianças do 4º ano, essa proposta poderia ser demasiado desafiadora. Decidimos então limitar a consigna de escrita, restringindo a desconstrução dos contos a aspectos relativos a características dos personagens ou a mudança de ponto de vista a partir de um conto tradicional de referência.

Acreditamos que delimitar variáveis desde o início da escrita po-

deria ser benéfico para alunos que estão começando a experimentar produções de texto não canônicas, porque reduziria a carga cognitiva e permitiria que se concentrassem em aspectos-chave da narrativa. Além disso, tornaria o planejamento menos complexo, porque, se as crianças tivessem muitas opções, por exemplo, qualquer personagem, cenário ou conflito, poderiam fazer escolhas pouco ajustadas à proposta e aos recursos linguísticos de que dispõem para tal. Inclusive, oferecendo menos variáveis, os professores poderiam auxiliar os estudantes de maneira mais efetiva a revisar suas histórias, seja aprimorando a coerência dos conflitos, seja no que se refere à construção de personagens ou em outras situações.

Resumo do percurso educativo desenvolvido

A sequência didática “Conto desconstruído” começou com a leitura e discussão do livro *Era mais uma vez outra vez*, a apreciação do filme *Príncipes e princesas* e a leitura comparativa de narrativas clássicas e suas versões desconstruídas, promovendo reflexões sobre os papéis dos personagens, os elementos narrativos e os valores sociais implícitos. Em seguida, os alunos planejaram coletivamente a escrita de suas próprias versões desconstruídas, definindo mudanças nos protagonistas, nos conflitos e nos desfechos. A produção textual foi intermediada por momentos de escrita colaborativa e revisão

entre pares. Ao longo do processo, as crianças passaram por diferentes versões de seus textos, incorporando sugestões e refinando suas narrativas. A proposta foi encerrada com a leitura compartilhada das histórias entre os alunos.

Ampliação do repertório de leituras e reflexões a partir da troca de interpretações

Vários autores concordam que a leitura é um processo fundamental que alimenta a escrita, pois oferece vocabulário e estruturas que os alunos podem usar em seus próprios textos. Por exemplo, Donald Graves enfatiza que a leitura frequente fornece aos alunos os “recursos” que eles podem usar em sua própria escrita (GRAVES, 1991), e Lucy Calkins argumenta que as crianças aprendem a escrever melhor quando leem com frequência e refletem sobre o que leem (McCORMICK CALKINS, 1992).

Para ampliar o repertório de leituras, desenvolvemos uma atividade semanal permanente de releitura de um conto tradicional paralelamente à leitura de uma versão desconstruída dele. Essa atividade aconteceu enquanto ocorriam as conversas sobre o romance e a apreciação de alguns episódios do longa-metragem *Príncipes e princesas*, cujos conteúdos transgridem histórias clássicas sem se basearem em nenhuma em particular.

Leituras em diálogo: entre o tradicional e o desconstruído

Iniciamos a sequência apresentando a proposta de escrita de um “conto desconstruído” aos alunos. A professora promoveu uma conversa inicial sobre contos tradicionais perguntando-lhes: quais já conheciam, o que já sabiam sobre eles, suas narrativas preferidas, entre outras questões.

Além da interpretação e análise dessas obras, a equipe pensou, em dado momento, que realizar um repertoriamento dos estudantes em contos tradicionais seria de grande importância para que pudessem empreender sua “desconstrução”. Assim, embora os alunos já

conhecessem muitas das histórias que ocupam um lugar consagrado na literatura ocidental infantojuvenil – muitas tradicionais e algumas transgressões das mesmas –, decidimos revisitar tais narrativas para assegurar mais firmemente o repertório com o qual as crianças contariam para realizar a atividade; em outras palavras, buscamos estruturar melhor o acervo pessoal de que cada uma para que pudessem lançar mão dele para embasar suas escritas.

Nessa etapa, procedemos a leituras de versões de contos clássicos, levantando e ampliando o repertório do grupo nesse gênero textual. Nossa ideia inicial era que, à medida que as leituras acontecessem, fossem propostas discussões sobre essas narrativas, suas características principais, as versões mais apreciadas, quais os conflitos, a forma de iniciar a narração, as características dos protagonistas, entre outros elementos. Durante o processo de leitura e discussão dos contos, alguns registros coletivos seriam realizados (textos intermediários), que, posteriormente, deveriam ser consultados para amparar a produção escrita dos estudantes.

Em essência, essa etapa se manteve fiel a seus objetivos, ou seja, trazer um repertório rico e variado desses textos, acompanhados de discussões que iluminassem os traços principais, tanto dos contos clássicos, como dos contos transgredidos. No entanto, percebemos a necessidade de sistematizar e organizar melhor o repertoriamento dos alunos, de modo que instauramos uma “atividade permanente de leitura”, que consistiu na leitura semanal, realizada pela professora, durante seis semanas. Em cada sessão, trabalhamos com pares de contos compostos por um conto tradicional e uma versão desconstruída dessa mesma história, procedimento que visou à constituição de um acervo dessas duas modalidades de textos para os estudantes, tornando visíveis os contrastes e as relações entre os textos. Tal sistematização pareceu-nos fazer sentido, uma vez que, quanto mais vivências desses tipos de narrativa os estudantes tivessem de mais recursos disporiam para produzir suas próprias escritas.

O *corpus* de textos oferecidos em sala de aula foi:

- “Chapeuzinho Vermelho” (*In: Contos de Fada*, de Maria Tatar) e *Uma Chapeuzinho Vermelho* (de Marjolaine Leray)

- “Os três porquinhos” (Conto de tradição oral. [S. l.: s. n.], [s.d.]) e *A verdadeira história dos três porquinhos!* (de Jon Scieszka)
- “Branca de Neve” (*In: Contos de Fada*, de Maria Tatar) e “Branca de Neve ao contrário” (de Miguel Ángel Tenório, *in: Não era uma vez*)
- “A Bela Adormecida” (*Contos de Fada*, Maria Tatar) e *A Bela Adormecida* (de Lola Moral e Miguel del Castillo)

Durante as conversas literárias, foi possível perceber que os alunos estavam efetivamente realizando comparações e associações entre os contos apresentados. Por exemplo, durante a leitura dos pares de contos de “A Bela Adormecida”, um dos aspectos observados pelas crianças foi a diferença entre os narradores das duas histórias.

Professora: Vamos comparar este começo:

“Há muitos e muitos anos viviam um rei e uma rainha. Dia após dia eles diziam um para o outro: “Oh, se pelo menos pudéssemos ter um filho!” Mas nada acontecia. Um dia, quando a rainha estava se banhando, uma rã saiu da água, rastejou para a borda e lhe disse: “Seu desejo será realizado. Antes que se passe um ano, dar à luz uma filha.”

A previsão da rã se realizou e a rainha deu à luz uma menina tão bonita que o rei ficou fora de si de contentamento e preparou um grande banquete.”

Nesta outra obra, o começo é assim:

“Estou cansada de ouvir sempre a mesma coisa, Bela Adormecida pra lá, Bela Adormecida pra cá, blá, blá, blá. Ninguém sabe o meu nome, vocês sabem? Imagino que não, né? Faz anos que escuto a mesma ladainha. Estou tão cansada que voltaria a dormir por centenas de anos mais, se não fosse a minha vontade de escrever este livro para esclarecer certas coisas e para poder cobrar, se possível, direitos autorais.”

1 TATAR, Maria. *Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. p. 121.

2 MORAL, Lola. *A Bela Adormecida*. Ilustrações de Sergio García Sánchez. Tradução de Miguel Del Castillo. São Paulo: SESI SP, 2018.

Qual a diferença desses dois jeitos de começar a história?

Estudante 1: É mais engraçado o jeito dela.

Professora: Por que o jeito dela é mais engraçado?

Estudante 1: Porque ela conta de um jeito diferente. Não é um jeito mais sério, assim.

Professora: É um jeito menos sério? A gente pode dizer que é um jeito talvez mais descontraído?

Estudante 1: Isso.

Estudante 2: No conto tradicional, ele começa assim: “Era uma vez...”.

Estudante 3: E todos os contos praticamente começam assim, então a gente já sabe o que vai acontecer.

Professora: Sim! Já sabemos o que vai acontecer, são contos previsíveis, não é mesmo? E olhem esta parte aqui: “Ninguém sabe o meu nome. Vocês sabem? Imagino que não, né?”. Com quem que ela está falando?

Várias crianças juntas: Com a gente!

Professora: Com o leitor. No conto tradicional, em algum momento o narrador conversa com a gente? Tem essa conversa entre narrador e o leitor que está lendo o livro?

Várias crianças juntas: Não!

Além das discussões realizadas em sala, trabalhamos com a leitura de alguns contos desconstruídos como lição de casa e com a elaboração gradual de um “diário de leitura”, no qual as crianças que desejassem poderiam fazer anotações daquilo que lhes chamava mais a atenção, lhes gerava dúvidas ou inquietações, lhes encantava em cada um dos textos. Esses registros foram brevemente retomados em sala de aula, de modo que os alunos pudessem compartilhar suas impressões sobre os textos lidos. Tais iniciativas também foram acrescidas à sequência no intuito de alimentar e enriquecer o repertório que foi se constituindo e suas apreciações. Os contos escolhidos para essas situações foram:

- “O caçador” (de Flávio de Souza)
- “O príncipe” (de Flávio de Souza)

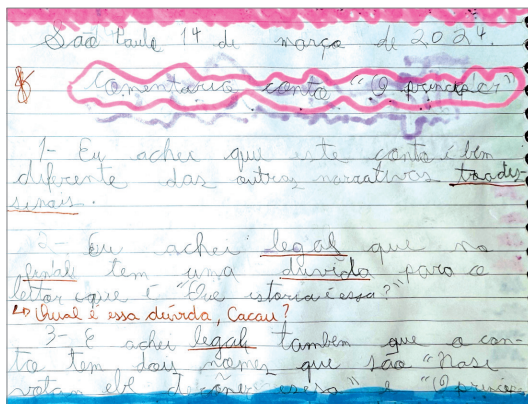


Imagem 1. Registro individual a partir da leitura do conto "O príncipe".

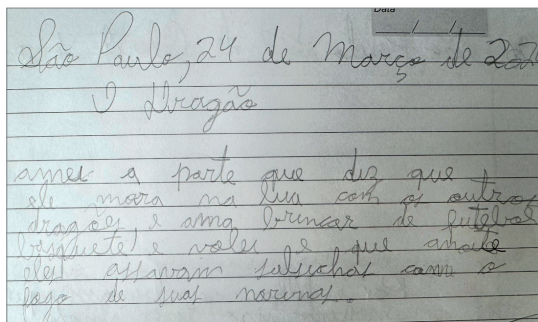


Imagem 2. Registro individual a partir da leitura do conto "O caçador".

As opiniões dessas crianças refletem seu desenvolvimento como leitores literários em vários aspectos: percebem a singularidade do texto em comparação com outras histórias semelhantes; destacam o efeito do final aberto ou ambíguo, que indica que o leitor está envolvido na interpretação; destacam o entusiasmo por passagens surpreendentes da história que refletem o prazer da leitura. Ao mencionar o uso do fogo do dragão para assar as salsichas, demonstram uma imersão na lógica interna do conto. Ambas as respostas mostram que as crianças não apenas entendem a história, mas também a apreciam de uma perspectiva literária, valorizando seus efeitos.

Acompanhar o conhecimento compartilhado durante a atividade de leitura permanente de contos

A **memória da classe** vai sendo construída à medida que se desenvolvem os projetos, sequências e atividades habituais. Por um lado, o professor vai tecendo uma trama que vincula os conteúdos trabalhados em diferentes momentos e situações: propicia o estabelecimento de relações entre textos que foram lidos e os que estão lendo, sugere utilizar estratégias que se mostraram produtivas em outras situações de leitura, lembra descobertas sobre os textos que foram feitas no decorrer de situações de escrita e são pertinentes para apreciar o que está sendo lido, bem como conhecimentos prévios sobre o tema que contribuem para compreendê-lo melhor... (LERNER, 2002, p. 34; tradução nossa)

Outros registros foram feitos coletivamente conforme as discussões avançavam: como são esses personagens, qual sua forma de pensar e agir, em que situação/posição se encontram em relação uns aos outros, quais suas reações. E também: por quem essa história é contada, de que modo esse personagem está se colocando, quem era o vilão na história clássica e quem assumiu esse papel na narrativa transgredida?

Para que as crianças identificassem as características dos dois tipos de contos estudados, ao longo das leituras e discussões, o registro coletivo foi sendo alterado a partir das novas ideias e conclusões que surgiam. Por conta disso, os próprios estudantes escolheram nomear o registro como “O que sabemos sobre os contos tradicionais (e sobre os contos desconstruídos) **até agora**”, expressão que foi suprimida apenas ao final desta etapa, quando as conclusões estavam todas reunidas. No exemplo a seguir, percebemos como esse registro se modificou ao longo das aulas:

O que caracteriza os contos desconstruídos?

Até agora...

- Os personagens que são bonzinhos nos contos tradicionais, não são do bem nestes contos.
- Algum personagem tem uma característica importante modificada:
 - Ex: **Chapeuzinho** deixa de ser **inocente/boazinha/delicada/desobediente** e passa a ser **malvada/inteligente/corajosa**. O **lobo** deixa de ser **malvado** e passa a ser **ingênuo**.
- Narrador** em **primeira pessoa** (A verdadeira história dos três porquinhos) e **diálogos** entre personagens (Uma Chapeuzinho Vermelho).
- Humor nos dois contos.
- Inesperado, causa surpresa no leitor. No conto clássico temos expectativas meio conhecidas.
- Títulos indicam a origem do conto, a referência: se não lemos o conto clássico, não temos com o que comparar os personagens, enredo, desfecho.

Imagem 3. Registro realizado após a leitura dos pares de contos referentes a “Chapeuzinho Vermelho” e “Os Três Porquinhos”.

O que caracteriza os contos desconstruídos?

- Algum personagem tem uma característica importante modificada:
 - Ex: **Chapeuzinho** deixa de ser **inocente/boazinha/delicada/desobediente** e passa a ser **malvada/inteligente/corajosa**.
 - Ex: O **lobo** deixa de ser **malvado** e passa a ser **ingênuo**.
 - Ex: **Branca de Neve** deixa de ser **educada, bondosa, delicada** e passa a ser **cruel, vingativa, insegura, maldosa, mimada, mandona**.
 - Ex: **Bela Adormecida** passa a ser independente, se defende sozinha,
- O **Narrador** pode ser em **primeira pessoa** (A verdadeira história dos três porquinhos) ou aparecer em **diálogos** entre personagens (Uma Chapeuzinho Vermelho). **Bela Adormecida** conta sua história de um jeito mais descontraído/divertido, ela fala com o leitor, considera o leitor.
- Presença de humor.
- Inesperado, causa surpresa no leitor. No conto clássico temos expectativas conhecidas/esperadas.
- Títulos indicam a origem do conto, a referência: se não lemos o conto clássico, não temos com o que comparar os personagens, enredo, desfecho.
- Tem que ter alguma semelhança com o conto tradicional, por exemplo, personagem, objeto mágico.
 - Tem **ao menos** a manutenção de um dos personagens principais.
- Pode acontecer uma inversão nas características dos personagens.
- Vocabulário** mais moderno/ descontraído/ uso de gírias/ pouco rebuscado/ **linguagem do dia a dia**: tolinho, sua avó que **vá às fayas**, gororoba, mala sem alça, caramba, bombástico.

Imagem 4. Registro final, após a realização de todas as leituras e discussões.

Essas reflexões mostram que as crianças desenvolveram uma intensa troca de interpretações sobre as obras, nas quais não apenas compreenderam melhor as histórias, mas também identificaram diversos mecanismos literários, linguísticos e enunciativos que as constituem.

Do ponto de vista literário, os alunos reconheceram que essas histórias modificam os clássicos ao mudar as características dos personagens, a estrutura e as expectativas do leitor; entenderam que a nova versão da história é construída em diálogo com a história original; identificaram o uso do humor, da surpresa e da quebra do previsível como recursos-chave nessas histórias; e distinguiram que, apesar das modificações, as histórias devem manter algum vínculo com a versão original.

Do ponto de vista linguístico, perceberam que o vocabulário é mais atual, menos formal e mais próximo da linguagem falada; a inclusão de expressões coloquiais, expressões idiomáticas e o tom coloquial, como recursos para aproximar a história do leitor; reconheceram que mudanças no caráter dos personagens implicam transformações em sua maneira de falar e se expressar.

Do ponto de vista enunciativo, identificaram que o narrador pode mudar da tradicional terceira pessoa para a primeira pessoa, ou mesmo se dirigir diretamente ao leitor; perceberam que alguns personagens estabelecem uma relação mais interativa com o leitor; reconheceram que diferentes versões da mesma história podem apresentar narradores com diferentes pontos de vista.

Até este ponto do desenvolvimento da sequência, nota-se uma prática educativa que visa ampliar o repertório literário dos alunos. A atividade de leitura e discussão, realizada com base em uma criteriosa seleção das obras, permitiu que os estudantes não apenas relembassem as narrativas clássicas, mas também identificassem suas características e contrastes com as versões mais modernas e subvertidas. Ao comparar os dois tipos de contos, as crianças foram desafiadas a perceber nuances literárias, como o uso do humor, da surpresa e da quebra de expectativas, além de refletir sobre mudanças no vocabulário e na estrutura narrativa.

Esse processo, enriquecido por registros coletivos e individuais, proporcionou um aprendizado mais profundo sobre os mecanismos linguísticos e enunciativos, como a escolha do narrador e a interação com o leitor. As discussões fomentaram uma troca intensa de interpretações, promovendo uma compreensão mais crítica das histórias, enquanto também desenvolveram a capacidade de analisar o papel da linguagem na construção das narrativas. Em suma, a proposta não apenas ampliou o acervo literário dos alunos, mas também permitiu-lhes compreender e valorizar as diversas formas de contar histórias, reconhecendo as transformações e a dinâmica entre o tradicional e o moderno na literatura infantojuvenil.

Discussões metaliterárias na constituição do repertório

A leitura de *Era mais uma vez outra vez*, de Glauca Lewicki, e a apreciação da animação *Príncipes e princesas*, de Michel Ocelot, foram desenvolvidas para aprofundar as convenções narrativas que moldam nossa visão de mundo: a quebra de papéis tradicionais, a flexibilidade na construção de personagens e a multiplicidade de finais possíveis, abrindo espaço para discussões enriquecedoras em sala de aula.

Além da história: pensando sobre gênero

Paralelamente à atividade permanente de leitura, procedemos, como já tínhamos planejado anteriormente, à leitura e discussão da obra *Era mais uma vez outra vez* e, depois, à discussão e análise de algumas das histórias animadas que compõem a animação *Príncipes e princesas*.

Nessas situações, os temas que foram problematizados e discutidos com os alunos guardam completa relação com as discussões levantadas na “atividade permanente de leitura”. No caso do livro, uma narrativa que se apresenta “desorganizada”, com um rei inicialmente morando na praia, desejando uma vida mais leve e de menos responsabilidades; uma princesa que opta – diferentemente de suas correspondentes clássicas, que jamais fazem escolhas próprias – por ter como companheiro um dragão, usualmente vilão das histórias tradicionais ou, no mínimo, representante do “mal”; um príncipe que não apresenta maiores atributos do que sua beleza física e que, por isso, é completamente rejeitado por Priliana, a princesa; e um narrador desejoso por organizar a história, uma vez que, depois de muito e muito tempo esquecido na prateleira, o livro será retirado por uma leitora. Essas são apenas algumas das irreverências apresentadas na obra, se comparada a contos clássicos, porém, o que está em discussão nesse contexto, além do divertido efeito dos “deslocamentos”, que desde logo conversam muito mais com os anseios e cultura contemporâneos?

Estão em pauta precisamente esses deslocamentos e por que eles ocorrem: uma obra literária carrega valores, visões de mundo, papéis sociais, modos de viver ali retratados. A quebra de estereótipos, de padrões estabelecidos e preconceitos está no cerne dessas reflexões em torno do livro de Glaucia Lewicki, que envolve bastante os estudantes. Evidentemente que a princesa pode e deve fazer suas escolhas; certamente há outros quesitos mais importantes que a beleza em um momento de escolher um parceiro ou parceira (e não necessariamente para se casar!); um rei pode, sim, desejar mudar de vida, renunciando ao exercício do poder em nome de sua tranquilidade, e assim sucessivamente. Os fazeres e estares humanos permitem flexibilidade, adaptação a novas realidades e, sobretudo, o direito à busca da realização de desejos.

Ao selecionar essa obra para leitura das crianças, além de expor-lhes uma forma literária menos convencional, incentivamos as turmas a refletir conjuntamente sobre liberdade de ser e seu exercício, sobre rupturas possíveis de comportamentos convencionados e clichês.

Conforme as trocas e discussões sobre o livro foram acontecendo, um quadro comparativo entre *Era mais uma vez outra vez* e os contos clássicos foi sendo desenhado, juntamente com os alunos. Acreditamos que essas conversas e suas conclusões representam também modos de ampliação desse repertório que vinha sendo construído por meio de histórias tradicionais e suas subversões. (Imagem 5, ao lado)

Um aspecto que gerou inquietação e discussão, a partir da reflexão de um estudante, foi a questão de o livro ser ou não um “conto desconstruído”. Em um primeiro momento, os alunos disseram que não poderia ser, já que não era possível identificar o conto de referência dele, a “história fonte” que a obra se proporia a desconstruir. Logo percebemos que essa afirmação não era um consenso. Após alguns comentários acerca dessa questão, outro estudante afirmou que considerava *Era mais uma vez outra vez*, sim, uma narrativa desconstruída, mesmo ela não tomando um conto como “base”, pois, de certa forma, ela desconstrói **todas** as histórias de príncipes e princesas. As demais crianças concordaram com essa última conclusão.

Por fim, chamamos a atenção do grupo para o título do livro e perguntamos se ele também não dava pistas para essa discussão. Os estudantes, rapidamente, relacionaram o título *Era mais uma vez outra vez* com o início de muitas narrativas tradicionais, notando que a fonte da desconstrução proposta pela obra era mais ampla do que tomar por base uma única história.

Essas reflexões de alunos de 9 anos também demonstram seu crescimento como leitores. Ao questionar se uma obra é uma “história desconstruída” e debater a necessidade de uma “história de origem” específica, os estudantes demonstram uma compreensão de como os textos dialogam entre si. A reflexão metaliterária é evidente, pois as crianças não apenas leem, mas também pensam sobre como os textos são construídos e quais estratégias narrativas eles usam.

Além disso, a capacidade de reconhecer a intertextualidade – como quando identificam que a obra em questão desconstrói um gênero em vez de uma história específica – é um indicador de que estamos passando da compreensão de alguns textos para a compreensão do gênero, que inclui muitas histórias. Por fim, a análise do título

Personagens	Narrativa tradicional	Era mais uma vez outra vez
Princesa	A princesa muitas vezes é delicada e graciosa. Muitas vezes ela ocupa o papel principal. Normalmente, as princesas têm nomes diferentes porém lindos. Ocupam um papel de alguém que será salva de algo; vítima de algum vilão; casa-se no final com um personagem que conheceu há pouco tempo. Dependentes, frágeis.	A princesa deste livro se chama <u>Priliana</u> , sendo um nome diferente da maioria das princesas. No começo da história, ela começa sendo solitária e depois conhece pessoas novas. Ela casa com alguém que realmente ama; não aceita o príncipe que lhe foi determinado. Independente. Forte.
Príncipe	Os Príncipes normalmente são ricos, corajosos, galantes, fortes e inteligentes e elegantes. Responsáveis por salvar a princesa.	No "Era mais uma vez outra vez", o príncipe só pensava em si mesmo. Exibido. Se acha melhor que os outros. Mimado. Imaturo. Não salva a princesa.
Rei	O rei, nas histórias tradicionais, é elegante, amado por todos de seu reino e é importante. Formal. Poderoso.	Na história "Era mais uma vez outra vez", o rei não sabia fazer negócios, era desarmado e rico. Desorganizado. Descontraído. Abre mão do poder.
Dragão	O dragão na maioria das histórias é malvado, trapaceiro e morto por um herói (príncipe).	No "Era mais uma vez outra vez", ele era gentil, amigável e vivia suspirando. É ele quem se casa com a princesa no final.
Narrador	O narrador em contos tradicionais geralmente sabe todas as informações da história para contá-la ao leitor, por exemplo a história "Os três porquinhos". Normalmente é em terceira pessoa e onisciente.	Em "Era mais uma vez outra vez", o narrador se chama Sir Narrador e atua como um personagem , não como um narrador em terceira pessoa. Não sabe tudo o que aconteceria na história, inclusive se preocupa com isso.
Leitora	As(os) leitor(a)s nos contos tradicionais apenas leem a história e não interferem, mas podem imaginar o que quiserem.	No "Era mais uma vez outra vez", a leitora decifrou o enigma proposto por Anascar que na verdade era <u>Nâscarã</u> . No final, é convidada para ser um personagem da história.

Imagem 5. Tabela coletiva de comparação entre os personagens de contos tradicionais e do livro *Era mais uma vez outra vez*.

do livro mostra que os alunos podem usar pistas textuais para ampliar sua compreensão, o que fortalece sua autonomia como leitores e sua capacidade de interpretar diferentes tipos de discursos literários.

Príncipes e princesas em transformação

Os contos de *Príncipes e princesas*, de Michel Ocelot, constituem uma estrutura narrativa na qual uma história principal contém outras histórias – cada conto desconstruído – que podem ser tematicamente mais ou menos relacionadas. Esse recurso é comum na literatura oral e escrita, no cinema e até na televisão, permitindo-nos brincar com a percepção do tempo e a construção da ficção.

Príncipes e princesas é um filme de animação francês composto por seis contos narrados por meio da técnica de sombras. A história nos apresenta dois jovens atores e um velho inventor que, todas as noites, se encontram em um teatro para criar e encenar contos de diferentes culturas e épocas. Com a ajuda de uma máquina mágica, eles exploram reinos antigos e mundos fantásticos, encarnando príncipes, princesas e heróis em busca de aventura e descoberta. Cada conto apresenta uma história original, com elementos de contos tradicionais, mas com toques contemporâneos e, por vezes, subversivos. Amor, coragem, astúcia e imaginação são explorados, juntamente com ideias críticas relativas aos papéis de gênero e às convenções do conto clássico.

Ocelot apresenta um primeiro conto, muito provavelmente não por acaso, em que os papéis reservados aos personagens são bastante convencionais e, nas histórias subsequentes, esses lugares são ocupados de maneiras muito diversas, sendo transgredidos, subvertidos. Assim, em “A princesa dos diamantes”, narrativa que dá início à seleção, a moça em questão encontra-se aprisionada, mais precisamente enjaulada, e depende de um príncipe jovem, belo e de sentimentos puros e honrados para salvá-la. Evidentemente, esse príncipe, se passar pelas provas necessárias para resgatá-la, terá a princesa como “prêmio”, casando-se com ela.

A partir daí, as histórias ganham coloridos bastante diversos, pouco convencionais, em que, por exemplo, a bruxa da história, considerada por todos a vilã do povoado, revela-se uma mulher independente,

culta, gentil, apreciadora de arte, jardinagem e criadora de um universo pessoal, seu castelo, que contém todos esses elementos maravilhosos e sensíveis, além dos instrumentos de defesa que precisou criar com sua inteligência e engenho para se resguardar diante do preconceito da população local. Desse modo, “A bruxa” traz uma ruptura expressiva nos lugares tradicionalmente estabelecidos para tais personagens. O herói, rapaz humilde e observador, que chega ao castelo da personagem batendo à sua porta, portanto, sem violência, é bem recebido e, mais do que isso, conquistado pelo mundo interno e externo da bruxa, de fato encantadora. Sua atitude contrasta fortemente com a dos príncipes que tentavam acessar o castelo sempre munidos de armas e atitudes truculentas. A ele, jovem plácido e “desarmado”, pelo feito de entrar na fortaleza da “inimiga da aldeia”, seria concedida a mão da princesa, filha do rei. Gentil e educadamente, ao final da narrativa, ele nega a oferta, relatando a todo o reino que ficaria com a bruxa, a quem escolhe para seu par amoroso!

Não caberia no âmbito deste relato detalhar todas ou mais histórias da coletânea de Michel Ocelot, o que o estenderia demais; no entanto, algo do “espírito” desses contos precisa ser explicitado para que se possa imaginar por quais direções caminha nossa conversa com os alunos: ruptura de estereótipos, de preconceitos, a possibilidade de pensar (e por que não de agir no mundo?) fora de padrões estéticos e sociais que assolam todas as sociedades em todos os tempos. No “final feliz” de “O menino do figo”, por exemplo, o rapaz que homenageia a rainha com seus deliciosos figos não a toma por esposa, mas obtém dela um emprego. Em “A rainha cruel e o treinador de fábulo”, uma rainha amargurada procura pretendentes, os quais elimina com sua máquina de alta tecnologia, até ser seduzida pelo singelo e puro canto de um ser estranho e improvável. Situações inusitadas, mulheres ocupando lugares de poder ou emancipação, homens cortesões e educados mesmo com seus supostos inimigos, ou seja, valores mais cabíveis e desejáveis para uma sociedade mais equânime e pacífica se fazem presentes nos enredos dessas instigantes histórias.

Foram diversos os temas conversados em sala de aula a partir das narrativas visuais dos contos de Ocelot, mas as características de

alguns personagens e a imprevisibilidade do enredo foram alvo das maiores discussões na turma. Após assistir ao curta “O menino do figo”, propomos um questionamento: “Quem achou que a rainha e o menino iriam se casar no final?”. Quase a totalidade da sala respondeu que sim. Perguntamos por que achavam que isso aconteceria e houve um consenso sobre os finais previsíveis dos contos tradicionais. Indagamos também sobre a rainha ter características parecidas ou não com as princesas dos contos tradicionais. De início, um estudante respondeu que sim. Logo depois, outros discordaram, dizendo que ela é uma “mulher independente”.

Já na conversa sobre o curta *A bruxa*, ficou muito expressiva a desconstrução do desfecho, em que o herói se casa com a bruxa e não com a princesa, além das características da protagonista, uma suposta vilã, na realidade vítima do preconceito daquela comunidade, a que ataca para se defender. Por fim, no conto “A rainha e o treinador de fábulo”, o que lhes chama a atenção é a ambientação futurista e um príncipe que é doce e sensível, assim como costumam ser as princesas nas narrativas tradicionais.

Conseguiriam nossas crianças produzir textos que conversassem com essas visões de mundo, transgredindo características dos contos tradicionais? Nossa aposta foi sempre que sim.

Considerando que é função da escola promover a aprendizagem de procedimentos escritores, a equipe pedagógica decidiu garantir que os alunos vivenciassem detidamente cada uma das etapas desse processo.

Criando um plano de texto: por onde começar?

Graham e Harris enfatizam que o planejamento antes da escrita é essencial para organizar ideias e estruturar a narrativa, o que inclui pensar sobre personagens, enredo, conflito e resolução, e também apontam a importância de as crianças serem capazes de mudar elementos de contos tradicionais, como os que estamos vendo nas transgressões, mas dentro de uma estrutura que as ajude a manter a coerência narrativa (GRAHAM; HARRIS, 2005).

Como essa é uma narrativa longa e seria a primeira experiência de produção no gênero, sentimos que era importante dedicar tempo didático a um planejamento cuidadoso da escrita. A equipe de ensino escolheu duas histórias para serem desconstruídas. Metade dos alunos trabalhou em uma delas, e o restante, na outra. Essa escolha foi realizada a partir do desafio que cada história representava para os diferentes estudantes: “Rapunzel”, um conto com mais episódios, e “A princesa e a ervilha”, um conto mais sucinto, o que supostamente tornaria o desafio mais exequível para parte da turma.

Embora inicialmente tenhamos pensado em propor o planejamento dos textos de forma individual, já que a escrita também seria individual, optamos por realizá-lo em trios, favorecendo as trocas entre as crianças e ampliando as possibilidades de reflexão sobre o texto.

Os critérios para a organização das parcerias de trabalho foram reunir crianças que, nos momentos de discussão e análise literária,

Torne o planejamento mais flexível

Com os alunos organizados em trios, propusemos uma conversa coletiva a partir de algumas questões para antecipar possíveis desafios que enfrentariam ao longo da textualização. Em seguida, registrariam no caderno o que imaginaram para o próprio conto.

Em um próximo momento, receberiam a lista de episódios, elaborada previamente pela equipe docente, do conto tradicional escolhido e, utilizando-a como roteiro, escreveriam a lista de episódios do próprio conto desconstruído, de modo que o enredo principal fosse

mantido e as modificações ficassem em evidência.

Decidimos, após uma nova rodada de discussão na equipe docente, abolir o trabalho com episódios porque em outras experiências já havia sido observado que, muitas vezes, embora a lista de episódios seja uma diretriz para não perder a coerência da história, ela também pode levar a limitar a qualidade da linguagem escrita por ficar muito presa a um roteiro anterior. Por isso, optamos por um planejamento mais flexível.

tivessem demonstrado enfoques semelhantes e que, em produções escritas realizadas no ano anterior, apresentassem saberes próximos em relação aos aspectos discursivos e linguísticos da escrita.

Os estudantes não deveriam partir para a escrita de seu conto com um plano que os limitasse muito ou acabasse por impedir os docentes de colaborar na construção do enredo. Isso posto, solicitamos que respondessem às seguintes questões:

- O que vai ser diferente da história tradicional? Quais personagens serão desconstruídos?
- Qual conflito será enfrentado e como ele será resolvido?
- Quem vai narrar a história?

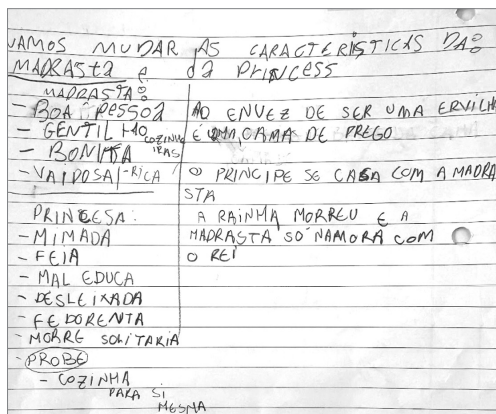


Imagem 6. Planejamento do conto “A Princesa e a ervilha” em trios.

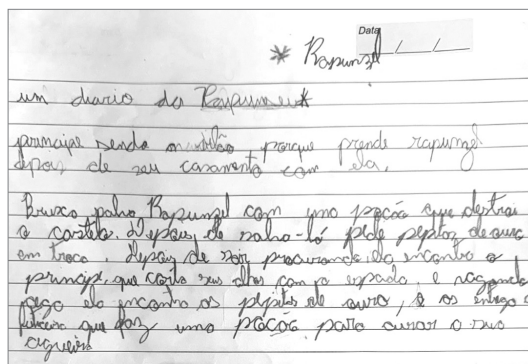


Imagem 7. Planejamento do conto “Rapunzel” em trios.

Os trios de trabalho traçaram elementos bem orientados para as transgressões desses contos clássicos, embora ainda existam aspectos não resolvidos.

Em “A princesa e a ervilha”, o trio de crianças apresenta uma série de ideias. Definem os traços do personagem em oposição à versão clássica, bem como a mudança no final (a madrasta se casa com o príncipe, enquanto é sugerido que a princesa se case com o rei). No entanto, não é revelado como a trama levará a esse final e parece haver alguma contradição entre o casamento com o rei e o fato de a princesa “morrer sozinha e pobre”.

O fato de mencionarem a troca do ensopado por uma pedra nos faz pensar que as crianças, por um momento, estão focadas em “mudar alguma coisa” e não em gerar uma transgressão.

Em “Rapunzel”, há um desenvolvimento mais completo da trama. Fica estabelecido que a garota mantém seu papel de protagonista, mas o príncipe se torna um vilão que a aprisionará após se casar com ela. Por isso, Rapunzel busca a ajuda de um feiticeiro para destruir o castelo. Uma vez livre, o príncipe a ataca gravemente, arranca seus olhos com uma espada. Depois de ficar cega, Rapunzel encontra pepitas de ouro e as entrega ao bruxo, que lhe dá uma poção para curar a cegueira.

Em suma, ambos os trios já têm direções claras da transgressão dos contos clássicos, mas ainda faltam detalhes sobre as motivações dos personagens e alguns aspectos das reviravoltas narrativas.

Em “A princesa e a ervilha”, notamos que talvez fosse produtivo apresentar algumas questões: Por que o príncipe decide se casar com a madrasta e não com a princesa? Como se justifica que a madrasta, sendo boa e amorosa, tome a decisão de se casar com o príncipe e abandonar o rei? Vocês realmente acreditam que a princesa morrerá sozinha no final?

Em “Rapunzel”, questionamos por que o príncipe se torna um vilão, como se desenvolve o relacionamento de Rapunzel com a feiticeira e também se haverá um desfecho para a história diferente do original.

Nem todos esses tópicos foram abordados antes de começarmos a escrever, mas realizamos uma conversa coletiva, em que cada trio expôs sua ideia e ouviu comentários dos colegas e professores, de modo que todos os estudantes terminaram a aula com os planejamentos mais ajustados para iniciarem a produção escrita.

Trio de estudantes

- Narrador em terceira pessoa
- Princesa, mais simples, chega no castelo a cavalo
- Madrasta coloca uma maçã embaixo do colchão
- Princesa sente a maçã
- Príncipe não quer se casar porque quer uma princesa perfeita e rica
- O rei fica com dó da princesa e se casa com ela
- O príncipe se casa com a madrasta

Imagem 8. Planejamento do conto em trios.

O trio que trabalhou com “A princesa e a ervilha” conseguiu avançar um pouco mais na trama: vemos que a princesa é mais simples e chega ao castelo a cavalo e que o motivo pelo qual o príncipe não quer se casar com ela é porque ele quer uma princesa perfeita e rica.

O enredo de “Rapunzel” também é discutido.

Professora (questionando fuga da Rapunzel): Mas como ela consegue sair?

Estudante 1: Ela pula!

Estudante 2: Então a feiticeira também pode pular!

Estudante 1: É que na verdade a feiticeira era velha, ela ia morrer se ela pulasse.

Estudante 2: E uma jovem não?

Estudante 1: Não! Ela tinha doze anos.

Estudante 3: Ela ia ser bem menor do que a feiticeira.

Estudante 1: Então ela pulava e ia caindo.

Professora: Vamos pensar então se esse é um problema. Isso, no texto, se chama verossimilhança. Quando a gente encontra uma situação que não convence muito o leitor... Como é que a Rapunzel consegue pular e a velha não consegue pular?

Veremos a seguir como se dá o avanço nessas tramas, tanto no que se resolve, como no que fica pendente por meio das textualizações.

Aprender a escrever, produzindo um fragmento

Nesse ponto, a equipe docente apontou a ausência de uma escrita “intermediária”, a textualização de pelo menos algum episódio da história, em uma versão desconstruída, produzida coletivamente ou em equipes e depois revisada em conjunto, que pudesse apoiar os alunos para sua produção de uma textualização completa. Ou seja, as crianças começariam a escrever individualmente um texto longo em um novo gênero, tendo lido bastante, pensando também no enredo e nos personagens da nova história, mas sem nenhuma experiência de

textualização real, apoiada por um trabalho coletivo, que mostrasse como isso é feito na prática.

Essa proposta poderia ter sido realizada no momento de repertório dos contos tradicionais e desconstruídos, no entanto, como a equipe de professoras não havia discutido esse passo anteriormente, percebeu que em nenhum momento os estudantes haviam praticado a escrita com esse propósito.

Diante disso, foi proposto que as turmas desconstruíssem um fragmento dos contos originais de “Rapunzel” e “A princesa e a

ervilha”, previamente selecionados, partindo de discussões sobre o que aconteceria na história e evoluindo para as situações de escrita que envolvessem como usar a linguagem para relatar os even-

tos modificados. Foram oferecidos três trechos de cada um dos contos para os estudantes realizarem essa atividade. Esse fragmento poderia ser aproveitado, futuramente, no texto final do próprio conto.

Fragmento 2 (Conto original):

— Até que enfim, uma princesa de verdade! - exultou o príncipe. — Encontrei o que procurava!

O príncipe se casou com a princesa, e a ervilha passou a ser exposta no Museu Real (...)

Fragmento 2 (Conto desconstruído):

— Até que enfim uma princesa de verdade! - Exulta a rainha e anunciando. — o príncipe e a princesa vão se casar!

— Não! não vou me casar com ele! - a princesa se recusa e vai embora. e a ervilha vira sopa com as irmãs.

Imagem 9. Fragmento desconstruído do conto “A princesa e a ervilha”.

Fragmento 1 (Conto original):

“No começo, Rapunzel assustou-se muito, vendo entrar um homem como os seus olhos nunca haviam visto. Mas o príncipe começou a falar com ela muito delicadamente e contou-lhe que o seu coração fora tão tocado pelo seu canto que não mais lhe deu sossego, e ele tinha de vir vê-la pessoalmente.

Então Rapunzel perdeu o medo e, quando o príncipe lhe perguntou se ela o aceitaria para marido, e ela viu que ele era jovem e belo, pensou: “Ele vai me amar mais do que a velha mulher”: Disse sim e pôs a sua mão na mão dele.”

Fragmento 1 (Conto desconstruído):

Enquanto estava presa na torre do meu ex-marido, esperando ser salva por alguma de minhas fadas madrinhas. De repente Jurema (a que eu menos gostava das minhas fadas madrinhas) aparece com suas mãos sangrando (por causa das pedras asperas da torre) e com um frasco de uma de suas poções mágicas. Quando eu me recuperei do susto que ela tinha me dado, vejo a poção sendo arremesada em mim, ela atinge em cheio em mim mas o efeito de teletransporte acabava rápido então nem pensei, apenas me teletransportei lá pra baixo rapidamente.

Imagem 10. Fragmento desconstruído do conto “Rapunzel”.

As textualizações das crianças mostram uma releitura dos contos tradicionais, que expressam a construção de novos conflitos e relacionamentos entre personagens, usam diálogos diretos, descrevem e combinam diferentes elementos textuais.

Na primeira transgressão, vemos uma reversão do resultado: a princesa não aceita o casamento, e a ervilha deixa de ser um objeto de teste de nobreza e se torna um alimento comum. No segundo, a narradora é a própria Rapunzel, o que implica uma mudança de foco narrativo de um narrador externo para narrador em primeira pessoa. Além disso, o papel passivo da protagonista é invertido, e ela assume o controle de seu destino, bem como o da narração da história, em um interessante paralelo.

As crianças não apenas mudam os detalhes, mas desafiam a estrutura tradicional do conto: a princesa que rejeita o matrimônio e a ervilha que perde seu valor simbólico na primeira história, assim como a transformação de Rapunzel em uma mulher que não se submete ao príncipe na segunda história.

No fragmento desconstruído do conto “A princesa e a ervilha” a rainha assume um papel mais ativo na decisão do casamento, e a princesa se rebela, o que mostra uma mudança na hierarquia dos personagens. Já no fragmento desconstruído de Rapunzel, a princesa desenvolve um relacionamento conflituoso com sua fada madrinha, o que introduz um novo elemento narrativo.

A desconstrução de Rapunzel incorpora magia, sangue e teletransporte, um esforço para enriquecer o universo do conto com recursos dos gêneros fantasia e ficção científica.

O uso do discurso direto para marcar a ruptura com a versão original – “Não, não vou me casar com ele” – contribui para dar maior expressividade à história.

Em Rapunzel, a cena fica mais viva com detalhes sensoriais (“mãos ensanguentadas pelas pedras ásperas da torre”), algo totalmente ausente na versão original.

Enquanto as histórias originais mantêm um tom mais solene e tradicional, as versões desconstruídas incorporam uma linguagem espontânea e coloquial, com expressões como “a que eu menos gostava das minhas fadas madrinhas” ou “eu nem pensei e me teletransportei”.

Até agora, o processo de planejamento e textualização revelou a importância de equilibrar estrutura e flexibilidade na escrita das crianças. Ao longo das atividades, os alunos foram desafiados a modificar histórias tradicionais sem perder a coerência narrativa. Reorganizar as etapas de planejamento, incluindo a escrita coletiva de fragmentos antes da produção individual, mostrou-se produtivo na consolidação do aprendizado sobre estrutura textual e verossimilhança. As versões da história demonstram avanços na autonomia dos estudantes para propor novos conflitos, explorar relações entre personagens e inovar no uso da linguagem. As mudanças narrativas e estilísticas revelam um processo de apropriação e transformação do gênero, permitindo aos alunos não apenas reproduzir histórias conhecidas, mas também construir novas perspectivas sobre elas.

A história em sua primeira forma

A produção do texto foi realizada individualmente, utilizando o computador como suporte para a escrita. Antes de iniciarem o trabalho, as professoras lembraram aos alunos a importância da consulta

ao planejamento ao longo do processo, procedimento nem sempre realizado por todos.

Considerando que faz parte da tarefa do escritor revisar seu próprio texto enquanto o escreve, garantimos que essa etapa fosse realizada por vários dias seguidos. Dessa forma, os alunos permaneceriam com os textos vívidos, possibilitando a retomada e o controle dos trechos já produzidos, à medida que avançavam na escrita.

Por último, foi solicitado que, após considerarem o texto finalizado, fizessem uma leitura final, possibilitando pequenos ajustes percebidos naquele momento.

Essa primeira versão do texto foi guardada por uma semana, a fim de que se distanciassem de sua produção e pudessem, como leitores, executar a tarefa de revisar o próprio conto.

Apresentamos a seguir duas das produções iniciais que demonstram a diversidade de conquistas dentro de uma mesma turma.

A princesa conquistada

Num belo dia uma princesa estava passeando e o céu ia escurecer e na hora começou a chover, então parou na primeira casa que viu pela frente, e quando viu era um príncipe que abriu a porta, a princesa ficou muito envergonhada por a chuva ter estragado seu cabelo e ter deixado toda encharcada. Ela foi embora muito chateada, mas no segundo dia ela se produziu se toda para encontrar o príncipe e acaba, dormindo lá no castelo do príncipe e como o príncipe estava a procura de uma princesa ele deixou mas o príncipe tinha colocado uma maça no meio dos colchoes sem a princesa saber.

Então o príncipe fala bem baixinho para a princesa não ouvir:

— Bom se ela for uma princesa de verdade ela vai sentir dor.

— Então ao amanhecer ele pergunta:

— Bom dia princesa dormiu bem?

Rapidamente a princesa responde:

— É claro que não mal preguei os olhos essa noite! Amanheci toda cheia de roxos!

Então rapidamente percebe que ela era uma princesa mas estava em duvida se ela era mesmo uma princesa ou estava se fengindo de princesa e delicada.

Mas tirou esse pensamento ruim da cabeça e como todos os contos eles se casaram e viveram felizes para sempre.

A verdadeira história de Rapunzel

Olá eu me chamo Rapunzel, e hoje vou contar a verdadeira história de mim mesma porque as pessoas ficam incrementando coisas nas histórias e as princesas nunca reclamam, mas agora basta, (não aguento mais ir na rua e ouvir a história dos raponços pra lá, raponços pra cá). Finalmente vou contar a história. Prontos? Vamos lá: Eu tinha 12 anos quando um príncipe muito rico passou pela rua e me viu pela janela, ele ficou tonto do tamanho de minha beleza e 1 minuto depois estava negociando com meu pai. As mulheres naquela época não tinham o direito de escolher com quem queriam casar, então quando olhei já estava me casando com ele. O príncipe era até legal mas era muito mandão, então no nosso aniversário de casamento de 2 anos ele me mandou fazer o jantar e eu cansada fui rude com ele falando assim:

- Por que você não faz, hein preguiçoso?

E ele ficou muito bravo comigo (até eu mesma fiquei) e deu um grito:

-Já chega, vou te prender em uma torre até você morrer, sua ingrata!

Após ele falar esta frase descobri que ele era um aprendiz de feiticeiro e onde ficava a nossa casa agora era a minha torre (prisão).

Depois de muitos anos solitária na torre, falando com objetos inativos enquanto o príncipe não buscava seu próprio jantar ouço uma voz:

-Rapunzel querida, vim aqui te salvar, sou sua fada madrinha preferida!

Depois de pensar muito, lembrei que tinha 3 fadas madrinhas (Jurema, Clotilde e Mafalda) as que eu mais gostava eram Clotilde e Mafalda. Mas quando olhei para baixo vi a única que eu não queria (Jurema) olhando para mim carinhosamente e tentando escalar a torre com suas delicadas mãos, sangrando muito por conta das pedras pontudas da torre. Quando ela escalou eu desmaiei ao ver o estado de suas mãos mas ela me acalmou dizendo que já tinha se curado. Depois de me recuperar do susto ela rapidamente jogou em mim a sua poção de teleporte que explodiu na minha cara e me fez ficar muito suja. Logo depois de Jurema ter jogado sua poção em mim eu nem pensei apenas me teletransportei lá para baixo junto com ela. A felicidade durou muito pouco(Já disse que não gostava de Jurema) já que minha fada madrinha rapidamente me pediu 3 pepitas de ouro em troca da poção de teletransporte. E eu que não queria virar sapo fui correndo atrás das pepitas. Só que esqueci do príncipe e fui em direção da torre, adivinhem quem eu encontrei lá, isso mesmo o príncipe fervendo de raiva que ao me ver espetou sua dolorida espada em apenas um olho meu. Vaguei por anos na mais pura escuridão até que um dia passei a mão na terra e encontrei 5 pepitas de ouro, rapidamente nem pensei fui na direção que a fada madrinha tinha ficado. Rapidamente encontrei-a e entreguei as 5 pepitas de ouro, ela por sua vez usou 2 das pepitas para fazer uma poção para curar a minha cegueira e eu fui direto para a minha casa.

1ª versão do Estudante 2

No texto do Estudante 1, a história original é mantida, embora ela introduza algumas variações no papel da princesa, na atitude do prin-

cipe e no teste (uma maçã em vez de uma ervilha). A história mantém a estrutura dos contos de fadas, com um final feliz, em que a princesa e o príncipe se casam. Porém, em vez de ser simplesmente uma jovem que chega ao castelo em busca de refúgio, a protagonista decide retornar no dia seguinte “produzida”, demonstrando iniciativa e vontade de impressionar o príncipe que não está presente na versão original. Enquanto no conto clássico o teste da ervilha confirma inquestionavelmente a autenticidade da princesa, nesta versão o príncipe duvida se ela realmente é uma princesa ou se ela está “fingindo ser delicada”. Essa incerteza introduz uma ruptura com a lógica absoluta dos contos de fadas tradicionais. A história do Estudante 2, por outro lado, não apenas transgride, mas satiriza a história clássica “Rapunzel”, invertendo papéis tradicionais, quebrando a lógica do conto de fadas e adicionando elementos de humor, ironia e crítica. A protagonista é ativa, o príncipe é o vilão e o resgate é uma negociação comercial e não um ato de amor.

Como no conto tradicional, a protagonista é trancada em uma torre, embora nesse caso não por uma bruxa, mas por seu próprio marido, o príncipe. Em ambas as versões, há uma figura externa que intervém para libertá-la. Porém, nesse reconto, em vez de um herói romântico, ela é ajudada por sua fada madrinha Jurema, uma personagem com características ambíguas. Assim como na versão clássica, a protagonista enfrenta obstáculos para escapar de seu confinamento, embora, nessa versão, eles se tornem mais absurdos.

A história é narrada em primeira pessoa por Rapunzel. Sua voz é irreverente, sarcástica e consciente das histórias que circulam sobre ela, o que rompe com a ideia de princesa passiva e submissa. Desde o início, a protagonista reclama de como “as pessoas inventam coisas” sobre sua vida, dando a entender que a versão clássica não passa de uma distorção. Em vez de ser o salvador, o príncipe é um personagem controlador, impulsivo e cruel que acaba se tornando o verdadeiro antagonista. Ele não apenas aprisiona Rapunzel, mas também a fere fisicamente, algo incomum em contos de fadas tradicionais. Nos contos clássicos, a fada madrinha frequentemente representa ajuda altruísta e mágica. Nessa versão, Jurema é desajeitada, egoísta

e um tanto absurda, pois exige pagamento por seu auxílio, invertendo os valores tradicionais dos contos de fadas. Na versão clássica, Rapunzel é resgatada e encontra a felicidade com o príncipe. Nessa versão, depois de sofrer anos de cegueira e dificuldades, Rapunzel finalmente se salva, coletando pepitas de ouro para pagar por sua cura e voltar para casa sem depender de um homem.

Os dois textos demonstram diferentes possibilidades de transgressão dos contos clássicos. Enquanto o Estudante 1 altera detalhes do enredo e introduz incerteza no teste do príncipe, mantendo a estrutura tradicional do conto de fadas, o Estudante 2 realiza uma ruptura mais profunda, subvertendo papéis, ironizando a lógica do gênero e transformando o príncipe em vilão. A primeira transgressão apenas questiona a idealização da princesa, enquanto a segunda é uma transformação da narrativa em uma sátira. Assim, os textos revelam distintos graus de reinterpretação, desde pequenas variações até a reconstrução completa da história.

Revisão por aproximações

Estudos sobre a produção escrita indicam que escritores inexperientes têm uma capacidade limitada de avaliar textos, razão pela qual não conseguem realizar revisões substanciais de suas produções. Mas “quando lhes são ensinados os critérios para uma boa escrita, para que possam avaliar os artigos e melhorá-los com base em suas avaliações, suas habilidades de revisão melhoram substancialmente” (MACARTHUR; GRAHAM; SCHWARTZ, 1991). Assim, ainda que as situações didáticas e as intervenções propostas possam variar conforme diferentes perspectivas teóricas, a revisão textual pode ser compreendida como uma prática que precisa ser ensinada, planejada e acompanhada pelo professor.

Nas duas primeiras aulas dedicadas à revisão das histórias, os alunos trabalharam nos mesmos trios de planejamento, com a tarefa de serem **leitores dos textos uns dos outros**, de modo que pudessem contribuir na revisão das produções dos colegas. Todos leram os planejamentos e as escritas. Nesse momento, a orientação foi “**ler o**

texto de um colega e incluir comentários, pensando na melhoria desse texto". Conversamos sobre quais aspectos poderiam observar e compartilhamos com eles quais seriam as perguntas norteadoras dessa leitura, pois a intenção era que ficassem mais focados nos aspectos discursivos do que notacionais. Foram projetadas na lousa perguntas e comentários a serem feitos sobre o texto do colega:

- A história está clara para o leitor?
- Faltam informações?
- Existe uma lógica entre os fatos do texto?
- O início do texto oferece a “situação inicial” para o leitor, o contexto?
- O desfecho está interessante, atraente? Surpreende o leitor?
- O título é instigante? Desperta a curiosidade?
- O vocabulário utilizado é variado?

Foi necessário ensiná-los a usar os **comentários no Google Docs**, pois essa ferramenta ainda não tinha sido utilizada por eles.

A escrita no computador foi um facilitador, pois além de os estudantes inserirem seus comentários, trechos específicos puderam ser selecionados para que as sugestões de revisão fossem feitas com clareza. Algumas discussões sobre a forma como nos colocamos diante da produção de um colega e também se aceitamos ou não as sugestões oferecidas aconteceram nessa etapa e foram importantes para situar os alunos como escritores e revisores de texto.

Os comentários realizados foram de diversas naturezas: questionamentos, sugestões de mudanças discursivas ou referentes a aspectos notacionais e também elogios.

Olá eu me chamo Rapunzel, e hoje vou contar a minha verdadeira história (pela minha versão) porque as pessoas ficam incrementando coisas nas histórias e as princesas nunca reclamam, mas agora basta, (não aguento mais ir na rua e ouvir a história dos raponços pra lá, raponços pra cá). Finalmente vou contar a história. Prontos? Vamos lá: Eu tinha 12 anos quando um príncipe muito rico passou pela rua e me viu pela janela, ele ficou tonto do tamanho de minha beleza e 1 minuto depois estava negociando com meu pai. As mulheres naquela época não tinham o direito de escolher com quem queriam casar, então quando olhei já estava me casando com ele. O príncipe era até legal mas era muito mandão, então no nosso aniversário de casamento de 2 anos ele me mandou fazer o jantar e eu cansada fui rude com ele falando assim:



Estudante 3

23 de abr. de 2024

Adorei essa parte é muito engraçada

Revisão, texto 1

Nesse comentário, o aluno faz um elogio ao colega que, o inserir no texto um narrador descontraído e que se aproxima do leitor, quebra com a formalidade e rigidez características dos narradores tradicionais encontrados nos contos clássicos. Ele destaca a originalidade dessa abordagem.

— Bom, se ela for uma princesa de verdade ela vai sentir dor.

— Então ao amanhecer ele pergunta:

— Bom dia princesa dormiu bem?

Rapidamente a princesa responde:

— É claro que não, mal preguei os olhos essa noite! Amanheci toda cheia de roxos!

Então rapidamente percebe que ela era uma princesa mas estava em dúvida se ela era mesmo uma princesa ou estava se fingindo de princesa e delicada.

 **Estudante 4**
23 de abr. de 2024

✓ ⋮

não entendi o sentido do travessão, é uma fala de personagem?

Revisão, texto 2

Neste exemplo, o estudante questiona o uso do travessão na frase, baseando-se em uma regra que ela já conhece: o travessão é usualmente empregado para introduzir a fala de um personagem. Ao fazer essa observação, o estudante não oferece uma resposta direta à colega, mas propõe uma reflexão que a convida a reconsiderar sua escolha de pontuação.

A princesa responde:

— É claro que não, mal preguei os olhos essa noite! Amanheci toda cheia de roxos!

Então rapidamente percebe que ela era uma princesa mas estava em dúvida se ela era mesmo uma princesa ou estava se fingindo de princesa e delicada.

Mas tirou esse pensamento ruim da cabeça e como todos os contos

eles se casaram e viveram felizes para sempre.

 **Estudante 4**
23 de abr. de 2024

✓ ⋮

Podia ter colocado como ela responde para o texto ficar com mais details

Revisão, texto 3

Por fim, neste último exemplo, o aluno sugere que a colega inclua um verbo de enunciação no trecho assinalado, recurso fundamental para enriquecer a narrativa e proporcionar ao leitor uma compreensão não só da fala, mas também das emoções da personagem ao proferi-la.

Após a escrita dos comentários, cada estudante retomou seu próprio texto, leu as contribuições do colega de trio e realizou as revisões que considerou pertinentes.

Outro foco de revisão selecionado pela equipe foi a **caracterização de personagens**. Embora, frequentemente, as crianças realizem essa caracterização por meio do uso de adjetivos e locuções adjetivas, esses não constituem os únicos recursos linguísticos disponíveis para a construção descritiva. A caracterização pode acontecer a partir do uso de verbos de enunciação, que contam como os personagens realizaram determinadas ações, pelo uso de advérbios e a partir dos diálogos entre os personagens além de outros recursos, como suas próprias ações na história.

Dessa forma, os estudantes foram convidados a realizar uma nova leitura do conto tradicional escolhido para desconstrução, marcando os trechos em que encontravam indícios sobre as características físicas e de personalidade do personagem principal. Nesse momento, o grupo foi levado a pensar sobre as diferentes formas como um personagem pode ser apresentado ao leitor. Logo depois, cada aluno retomou seu texto para que pudesse revisar a caracterização do protagonista em seu próprio conto.

Dessa forma, as crianças fizeram modificações pequenas, mas bem focadas.

“— Bom dia princesa dormiu bem? Perguntou o príncipe.

Então a princesa responde:

— Sim dormi tão bem que nem acordei anoite.

Mas na verdade ela nem tinha pregado os olhos, mas como ela não queria chatear o príncipe não disse nada.

Mas a madrasta viu que a princesa estava cheia de roxos nas costas.”

Revisão, texto 4

O aluno introduziu a madrasta, tornando a trama mais estruturada. Diferentemente da versão 1, na qual a dúvida do príncipe parece surgir do nada, na versão 3, essa incerteza é reforçada pela observação da madrasta. A princesa agora mente sobre sua noite de sono para não “chatear” o príncipe, o que cria mais profundidade para sua personagem e introduz um conflito interno. O diálogo está mais bem integrado ao texto, especialmente com a adição da pergunta do

príncipe (“Perguntou o príncipe”), o que evita trechos soltos. A princesa assume uma postura mais ativa ao escolher esconder seu desconforto, sugerindo que tem consciência das expectativas sobre seu comportamento.

No texto do Estudante 2, é introduzida uma linha de diálogo explícita para a exigência de Jurema – “Olá menina, eu sei que te salvei...” –, o que torna seu comportamento mais claro e estruturado. Na versão 1, o pedido das pepitas de ouro foi mencionado abruptamente, enquanto na versão 3, Jurema se expressa diretamente, o que reforça sua personalidade oportunista. O príncipe, por outro lado, é retratado com mais exagero e sátira, principalmente quando menciona que “ele devia ser muito rico, porque estava jogando dinheiro por nada”.

Explicando que a tarefa de revisão estava chegando ao final, que esse seria o último momento para explicarem melhor os episódios, com a intenção de dar luz aos aspectos de **coerência e verossimilhança** do texto e considerando as especificidades de cada estudante, a professora apresentou-se como mais um modelo de leitor-revisor, realizando comentários nas produções dos estudantes, por meio do recurso oferecido pelo Google Docs.

Foi explicado que encontrariam os textos com os comentários das professoras e que seria importante lerem suas histórias inteiras antes de começarem a modificá-las e também ao final da proposta. Nesse ponto, era perceptível que as crianças já estavam dedicando mais tempo à proposta e não precisavam de tanta ajuda dos adultos para resolver as modificações, demonstrando que pareciam ter entendido o que era esperado delas.

Por fim, com o texto finalizado do ponto de vista discursivo, os estudantes realizaram a revisão notacional, assim como ela havia sido planejada no início da sequência. Nesse momento, optamos por deixar o **corretor ortográfico** ativado, de modo que pudessem refletir sobre os erros indicados por essa ferramenta.

Com a revisão finalizada, as professoras fizeram uma última leitura dos textos e escreveram **um bilhete** aos alunos, apontando aspectos positivos da narrativa e relatando aqueles que, em uma próxima escrita, mereceriam maior atenção.

A princesa conquistada

Num belo dia uma princesa estava passeando e o céu começou a escurecer e na hora começou a chover, então parou no primeiro castelo que viu pela frente, e bateu na porta quando viu era um príncipe que tinha abrido a porta, a princesa ficou muito envergonhada por a chuva ter estragado seu cabelo e ter deixado toda encharcada. Ela foi embora muito chateada, pela chuva ter molhado ela toda, mas no segundo dia ela se produziu toda para reencontrar o príncipe pediu para dormir no castelo o príncipe deixou ela dormir no castelo até porque o príncipe já estava a procura de uma princesa mas a madrasta tinha colocado uma maçã no meio dos colchoês sem a princesa perceber porque queria saber se ela era uma princesa de verdade.

Então o príncipe cochicha no ouvido bem baixinho para a sua madrasta e para a princesa não ouvir.

- Bom se ela for uma princesa de verdade ela vai sentir dor.

Então ao amanhecer ele pergunta:

- Bom dia princesa dormiu bem? Perguntou o príncipe.

Então a princesa responde:

- Sim, dormi tão bem que nem acordei a noite.

Mas na verdade ela nem tinha pregado os olhos, mas como ela não queria chatear o príncipe não disse nada.

Mas a madrasta viu que a princesa estava cheia de roxos nas costas.

Ela percebe que ela era uma princesa de verdade e fala para o príncipe princesa ou não ou estava se fingindo de princesa delicada. Mas como o príncipe era muito exigente queria uma princesa rica e arrumada, e como nunca conseguia achar a princesa que queria acabou casando com a rainha e como o rei ficou com pena casou com a princesa.

FIM

Última versão do Estudante 1

A verdadeira história de Rapunzel

Olá eu me chamo Rapunzel, e hoje vou contar a minha história (pela minha versão) porque as pessoas ficam incrementando coisas nas histórias e as princesas nunca reclamam, mas agora basta (não aguento mais ir na rua e ouvir a história dos raponços pra lá, raponços pra cá). Finalmente vou contar a história. Prontos? Vamos lá: Eu tinha 12 anos quando um príncipe (que devia ser muito rico) pois estava jogando dinheiro pro ar, passou pela rua e me viu pela janela, pois eu estava cantando (e sem dizer nada de mais, meu canto é demais). Ele ficou tonto do tamanho da beleza do meu rosto e 1 minuto depois estava negociando com meu pai. As mulheres naquela época não tinham o direito de escolher com quem queriam casar, então quando olhei já estava me casando com ele (obviamente nenhuma mulher gosta disso). O príncipe era até legal, pois não era preguiçoso e nem rude, mas era muito mandão, então no nosso aniversário de casamento de 2 anos ele ordenou para que eu fizesse o jantar, e eu cansada fui rude com ele falando assim:

- Por que você não faz, hein preguiçoso?

E ele ficou muito bravo comigo (até eu mesma fiquei brava comigo, mas sem esquecer minha raiva dele) e deu um grito:

- Já chega, vou te prender em uma torre até você morrer, sua ingrata!

(Só que foi a 1000 vez que fiz isso, por isso ele ficou bravo)

Após ele falar esta frase descobri que ele era um aprendiz de feiticeiro, pois ele começou a mover coisas com a força da mente e onde ficava a nossa casa agora era a minha torre (prisão).

Depois de muitos anos solitária na torre, falando com objetos inativos enquanto o príncipe não caçava seu próprio jantar ouço uma voz:

- Rapunzel querida, vim aqui te salvar, sou sua fada madrinha preferida!

Depois de pensar muito, lembrei que tinha 3 fadas mágicas (Jurema, Clotilde e Mafalda) as que eu mais gostava eram Clotilde e Mafalda. Mas quando olhei para baixo vi a única que eu não queria (Jurema) olhando para mim carinhosamente e tentando escalar a torre com suas delicadas mãos, sangrando muito por conta das pedras pontudas da torre. Quando ela escalou, eu desmaiei ao ver o estado de suas mãos, mas ela me acalmou dizendo que já tinha se curado. Depois de me recuperar do susto ela rapidamente jogou em mim a sua poção de teleporte que explodiu na minha cara e me fez ficar muito suja. Logo depois de Jurema ter jogado sua poção em mim eu nem pensei, apenas me teletransportei lá para baixo junto com ela. A felicidade durou muito pouco (Já disse que não gostava de Jurema), já que minha fada madrinha rapidamente me pediu:

- Olá menina, eu sei que te salvei mas em troca disso quero 3 pepitas de ouro pela poção de teletransporte! Vá, se apresse!

E eu que não queria virar sapo fui correndo atrás das pepitas. Só que esqueci do príncipe e da direção da torre, e a primeira direção que fui foi a torre, adivinhem quem eu encontrei lá, isso mesmo o príncipe fervendo de raiva que ao me ver espetou sua dolorosa espada em meus olhos. Eu berrei de dor (pois óbvio, era muito doloroso). Vaguei por anos na mais pura escuridão até que um dia passei a mão na terra e encontrei 5 pepitas de ouro, rapidamente nem pensei fui na direção que a fada madrinha tinha ficado (pois ela tinha deixado um rastro de fumaça). Rapidamente encontrei-a e entregando as 5 pepitas de ouro para ela eu disse:

- Finalmente depois de meses consegui aqui estão as pepitas.

- Graças a Deus, achei que você tinha morrido!

E ela por sua vez usou 2 das pepitas para fazer uma poção para curar a minha cegueira e virei uma advogada para ajudar princesas desesperadas.

Última versão do Estudante 2

A última versão do Estudante 1 é aprimorada em coerência, utiliza recursos narrativos mais variados e transgride em maior medida o conto original do que as versões anteriores. A história revisada sustenta melhor a sequência dos acontecimentos, esclarecendo que é a madrastra quem coloca a maçã sob os colchões, o que torna o plano para provar a identidade da princesa mais lógico. Além disso, o final tem uma resolução mais clara e menos previsível: o príncipe, em vez de se casar com a protagonista, acaba se casando com a rainha, enquanto o rei se casa com a princesa por pena.

São incorporados mais detalhes que enriquecem a história, como a explicação de por que a princesa esconde seu desconforto (“como não

queria incomodar o príncipe”). Também é introduzido um desenvolvimento mais profundo dos personagens, especialmente do príncipe, que deixa de ser simplesmente alguém que procura uma princesa para se tornar um personagem exigente e superficial.

A escassa transgressão da 1ª versão contrasta com esta, na qual há uma ruptura maior em relação ao conto original, apresentando um príncipe que não se contenta com qualquer princesa e prefere casar-se com a rainha. A prova da maçã sob os colchões ainda está presente, mas a ideia de que ser princesa não é o suficiente (pois o príncipe procura uma que seja rica) introduz uma ironia crítica ao conceito tradicional de nobreza.

O Estudante 2 também aprimora sua versão inicial. Embora na 1ª versão a história mantenha uma sequência lógica, alguns eventos acontecem abruptamente ou sem explicação, como o aparecimento da poção de teletransporte e o fato de Rapunzel esquecer completamente do príncipe ao escapar. Em contraste, na versão final, as conexões entre os eventos são reforçadas e as ações estão mais contextualizadas. Um exemplo é o detalhe de que Rapunzel já havia desobedecido muitas vezes ao príncipe, o que torna seu castigo mais verossímil. Também é melhor explicada a forma como ela encontra a fada madrinha depois de vagar cega, graças a um rastro de fumaça.

Também se percebe um maior desenvolvimento do personagem de Rapunzel, com mais expressões de sua personalidade irreverente e uma melhor construção dos diálogos, como quando a fada madrinha se surpreende por Rapunzel ter sobrevivido. Além disso, há mais detalhes sensoriais, como sua reação de gritar de dor ao ficar cega.

Embora, desde o início, o Estudante 2 introduza uma narradora rebelde, um príncipe cruel e uma fada madrinha interessada em dinheiro, o final seguia um fio mais tradicional – Rapunzel simplesmente retornava para sua casa depois de recuperar a visão. No entanto, na versão final, o garoto rompe ainda mais com o conto original: Rapunzel não apenas se salva, como também se torna advogada para ajudar outras princesas.

O Estudante 1 e o Estudante 2 conseguiram avanços em suas versões finais. Em ambos os casos, as novas versões apresentam maior profundidade narrativa e uma ruptura mais acentuada com os estereótipos tradicionais dos contos de fadas.

A última etapa da sequência foi a **divulgação do texto escrito** pelas crianças. Existem diferentes formas de realizar essa etapa, que vão desde a publicação de um livro de coletânea de contos ou de um *site* até a leitura em voz alta para a comunidade escolar ou para as famílias. Nessa proposta final, por conta da curiosidade e interesse demonstrados pelas crianças em conhecer todos os textos produzidos por seu grupo, as professoras organizaram os alunos em trios, em que os integrantes leram em voz alta e apreciaram as narrativas dos contos desconstruídos dos colegas.

Considerações finais

Desde o início do trabalho com esta sequência, a equipe pedagógica tinha noção de que, dada a complexidade das discussões realizadas a partir dos textos-fonte (livro, longa-metragem e acervo de contos tradicionais e desconstruídos) poderia não ser uma tarefa simples para os alunos a desconstrução por escrito de um conto tradicional. Todavia, ao longo do processo, percebemos as aquisições que eles foram realizando, especialmente na construção de um repertório mais amplo e organizado desses textos, tanto clássicos, como “subvertidos”. Quanto à produção escrita das crianças, houve visível aprimoramento em relação a anos anteriores, uma vez que as diferentes etapas desse processo foram sendo desenvolvidas com maior intencionalidade e reflexão coletiva dos educadores durante o andamento do trabalho.

Nesse sentido, compreendemos que os processos pedagógicos exigem análise e revisão constantes. O mesmo movimento de reflexão e transformação que buscamos promover nos alunos também precisa orientar o trabalho docente, permitindo o aprimoramento contínuo das propostas e das práticas de ensino.

Referências bibliográficas

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos*. São Paulo: DCL, 2003.

GRAHAM, Steve; HARRIS, Karen R. *Writing better: effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: P. H. Brookes Publishing, 2005.

- GRAVES, Donald H. *Didáctica de la escritura*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.
- GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. *Os contos de Grimm*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 2014.
- LERAY, Marjolaine. *Uma Chapeuzinho Vermelho*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.
- LERNER, Delia. “La autonomía del lector. Un análisis didáctico”. *Lectura y vida*, v. 23, n. 3, p. 6-19, 2002.
- LEWICKI, Glaucia. *Era mais uma vez outra vez*. São Paulo: Edições SM, 2015.
- LÓPEZ-QUIÑONES, Loreto Gómez. “Reformulación de la narrativa folklórica en la literatura infantil italiana del siglo XXI”. In: *AILIJ – Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, n. 14, p. 55-72, 2016.
- MacARTHUR, Charles A.; GRAHAM, Steve; SCHWARTZ, Shirley. “Knowledge of revision and revising behavior among students with learning disabilities”. *Learning Disability Quarterly*, v. 14, n. 1, 61-73, 1991.
- MCCORMICK CALKINS, L. *Didáctica de la escritura: en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aique, 1992.
- MATTHEWS, Andrew. *Minhas histórias de Andersen*. Ilustrações de Alan Snow. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.
- MORAL, Lola. *A Bela Adormecida*. Ilustrações de Sergio García Sánchez. Tradução de Miguel del Castillo. São Paulo: SESI-SP, 2018.
- SCIESZKA, Jon. *A verdadeira história dos três porquinhos*. Ilustrações de Lane Smith. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.
- SOUZA, Flávio de. *Que história é essa?: novas histórias e adivinhações com personagens de contos antigos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.
- TATAR, Maria (ed.). *Contos de fadas*. Edição comentada e ilustrada. Tradução de Maria Luiza X. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- TENÓRIO, Miguel Ángel. “Branca de Neve ao contrário”. BASCH, A. et al. *Não era uma vez: contos clássicos REcontados*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- Os três porquinhos*. Conto de tradição oral. [S. l.: s. n.], [s.d.].

Filme

Príncipes e princesas. Dir.: Michel Ocelot. França, 1999. Animação, 1h10min.

Palavras para quem partiu: cartas de amor e despedida

Escrita epistolar no 5º ano do Ensino Fundamental

*Documento elaborado por Ana Cláudia Pasotti Smaira,
Louisa Campbell Mathieson e Thaís Pimentel de Oliveira Xavier,
no marco do Grupo de Estudos em Práticas de Ensino de
Línguas no Ensino Básico do Colégio Santa Cruz*

Expressando a subjetividade na escrita de cartas ficcionais

Numa história cultural redefinida como o lugar onde se articulam práticas e representações, o gesto epistolar é um gesto privilegiado. Livre e codificada, íntima e pública, tensionada entre segredo e sociabilidade, a carta, melhor do que qualquer outra expressão, associa o vínculo social e a subjetividade. (CHARTIER, 1991, p.9-10; tradução nossa)

A escrita de cartas ficcionais foi concebida a partir da leitura e análise do livro *Kafka e a boneca viajante*, do autor catalão Jordi Sierra i Fabra. Nessa obra, a personagem Elsi, durante boa parte da narrativa, recebe cartas supostamente enviadas por sua boneca perdida, Brígida, que vai lhe dando-lhe notícias. Nossa proposta consistiu em que, após a leitura e interpretação do livro, os estudantes escrevessem uma resposta de Elsi a Brígida, expressando seus sentimentos à querida amiga de brinquedo, que nunca mais encontraria. Essa empreitada envolveria pôr em palavras a saudade, as dores da perda, mas também a alegria pelas conquistas da boneca aventureira, por seu crescimento, ou seja, toda a ambivalência envolvida na situação e uma gama de sentimentos complexos. As cartas, assim, tão anacrônicas do ponto de vista de seu uso cotidiano nos dias de hoje, constituem um precioso meio de expressão da subjetividade e seriam neste viés exploradas pelos alunos.

A obra de Jordi i Fabra, permeada pelo cenário emocional das personagens, que se encontram às voltas com seus dramas e problemas, à medida que vão estabelecendo fortes vínculos entre si, mostra-se um substrato potente à criação do gênero carta. Em uma missiva, há pelo menos duas subjetividades envolvidas: a de quem escreve e a do destinatário da mensagem. Nos diferentes momentos e configurações em que discutimos o livro com as crianças, foram exatamente as relações entre as personagens que se destacaram ao nos dedicarmos aos aprofundamentos que o texto de Sierra i Fabra permite. Franz Kafka, personagem ficcional desse enredo, se propõe a escrever cartas para uma garotinha, Elsi, que encontra amargurada em um parque de Berlim. As cartas, supostamente escritas por sua boneca,

procuravam minimizar a dor da menina pela perda de sua “melhor amiga”, companheira de brincadeiras, confidências e afagos.

Kafka, o personagem, que até então tinha uma relação distante e acanhada com crianças, passa a desenvolver com aquela infância machucada uma atitude de amorosidade e cuidado, que vem a surpreender a ele próprio. Torna-se o “carteiro de bonecas” que, durante semanas, traz notícias de Brígida, contando suas conquistas e felicidade, em um processo de crescimento pessoal, que inclui viagens e um relacionamento amoroso. Vai relatando à sua pequena “mãe”, Elsi, que, embora sinta muita falta dela e de tudo o que viveram juntas, suas novas experiências têm sido instigantes e a têm levado a desejar ampliar ainda mais seus horizontes, criando um destino para si, longe da companhia segura e protegida de sua querida amiga. Em outras palavras, a boneca apresenta o desprendimento necessário dos vínculos infantis, no fluir da vida, para que novas camadas de amadurecimento sejam alcançadas. Auxiliada pelos relatos de carinho, mas também de anseios de liberdade produzidos por Kafka, na voz de Brígida, a menina compreende gradualmente a trajetória de sua boneca e paralelamente vai vivenciando a sua, até o ponto em que também ela vem a se desprender do escritor, no momento em que este a percebe preparada para enfrentar novos desafios.

Desse modo, processos de crescimento, relações de paternagem e maternagem, ou seja, de cuidado e acolhimento, sentimentos de segurança, saudade e perda, desejos relacionados à independência e a novas experiências, a ambivalência experimentada nesses momentos são fortemente tematizados em nossas conversas com os estudantes, em um momento em que o enredo do livro se associa de modo interessante e curioso à sua própria experiência pessoal: o encerramento do Ensino Fundamental 1. Na finalização desse ciclo de estudos, bastante significativo na vida escolar das crianças, aspectos da infância se tornam lastro para que avanços em direção a uma nova etapa se constituam, não apenas no âmbito de sua escolaridade, mas no tocante a experiências de ser. Em um momento como esse, ler, ser tocado por personagens que estão dizendo “adeus” a laços, realidades, a toda uma vida, para ir ao encontro de outra, não sem deixar saudades ou

sentir perdas, são experiências formativas que estão longe de ser estritamente literárias. Disso decorre nossa escolha por incluir a obra no acervo de leituras do 5º ano, não apenas por sua qualidade literária – linguagem, composição de personagens, manejo dos pontos de vista –, mas também pelos temas que se propõe a abordar.

Por meio desse processo, pretendemos: aprofundar os processos de interpretação crítica e emocional das relações interpessoais na literatura; aprofundar o conhecimento dos alunos no gênero epistolar, especialmente no que se refere ao uso da voz narrativa e à interação entre escritor e destinatário; por fim, desenvolver as possibilidades de utilização da escrita para expressar aspectos da subjetividade, reconhecendo o ato de escrever como ferramenta de reflexão pessoal e de processamento de situações de transformação, amadurecimento e despedida.

Resumo do percurso educativo desenvolvido

Ao longo de três meses, as professoras do 5º ano propuseram aos estudantes escrever uma carta ficcional em resposta a Brígida, em nome de Elsi, na qual a menina pudesse expressar a ambivalência de seus sentimentos em relação ao crescimento e consequente perda de sua companheira de brincadeiras. Assim, o percurso educativo começa com a leitura e troca interpretativa sobre o livro *Kafka e a boneca viajante*. As trocas são realizadas, em pequenos grupos e coletivamente, a partir de perguntas abertas que estimulam a argumentação e a inferência sobre os personagens, seus relacionamentos e transformações emocionais. A valorização dos recursos linguísticos e discursivos utilizados para expressar sentimentos é ampliada por meio da interpretação das letras de duas canções, que expressam as relações entre as crianças e seus brinquedos já não usados, à medida que amadurecem.

As experiências anteriores dos alunos com a escrita de cartas na própria escola são então revisitadas e enriquecidas com novas leituras desses trabalhos para focar nesse tipo de expressão. Em seguida, uma atividade breve é realizada em que cada estudante escreve uma carta para um de seus brinquedos antigos para “ensaiar” formas de expressar sentimentos por escrito. Mais adiante, o planejamento e a escrita

da carta de Elsi para Brígida são guiados pela reflexão sobre o tom e os sentimentos que Elsi expressaria no texto, momento em que a turma trabalha em duplas para incentivar a revisão mútua e o enriquecimento das produções. Uma vez produzida a primeira versão individual, é realizado um processo de revisão em várias etapas, incluindo revisão individual, revisão em duplas e com intervenção da professora.

Por meio dessas situações, propomos que os alunos se desenvolvam como leitores cada vez mais atentos aos recursos de linguagem – no caso, com o intuito de expressar sentimentos –, identifiquem recursos linguísticos e recursos expressivos utilizados para representar emoções em textos literários e avancem tanto na apropriação do gênero epistolar em particular como nas diversas práticas de escrita necessárias para escrever de forma clara, coerente e expressiva. Fundamentalmente, entre outros objetivos, a sequência visa ampliar a capacidade dos estudantes de expressar emoções complexas por meio da escrita, ao mesmo tempo que aumenta suas possibilidades de leitura crítica e produção de textos ficcionais.

O início da leitura em sala de aula

A aprendizagem da leitura literária e o interesse na atividade do sujeito leitor levam a privilegiar as obras complexas que não oferecem uma compreensão imediata. Essas obras impulsionam uma atividade intelectual formadora, suscitando processos interpretativos conscientes e inconscientes. [...] O leitor investe no texto a partir de sua experiência de mundo e da literatura e se representa o universo ficcional com imagens mentais que lhe são próprias. Ao mesmo tempo, a incompletude do texto suscita no leitor uma forte atividade inferencial: inferências lógicas, ligadas ao sistema linguístico, inferências pragmáticas que convocam os saberes enciclopédicos – ambas são automáticas – e abduções que requerem relações cujos resultados permanecem marcados pela incerteza. São essas últimas que oferecem a possibilidade de ricos debates interpretativos na classe. (ROUXEL, 2013, p. 25)

O início da leitura da obra propriamente dita foi feito em sala de aula, coletivamente, momento em que se incentivou a exploração livro – capa, contracapa e orelhas – e realizou-se uma breve apresenta-

ção do autor. Também foi realizada de modo compartilhado a leitura do primeiro capítulo. Fizemos essa opção para acompanhar mais de perto as crianças ao entrarem em contato com a linguagem de Sierra i Fabra nessa narrativa. Nessas ocasiões, foram feitos comentários de primeiras impressões, questionando os estudantes sobre o que foi compreendido ou não, o que lhes chamou a atenção, o que intrigou ou encantou, o que acreditam que ocorrerá nessa história.

A ideia nessa etapa é envolver a todos, procurando enlaçar-los em uma leitura que farão em duas partes, mas de maneira autônoma a partir desse ponto. O compartilhamento com a professora e com os colegas pode ser um elemento importante para que se vá tecendo, em torno da atividade leitora, um contorno favorável ao engajamento de cada estudante, que sabe que levantará ideias, sentimentos e impressões provocados pelo livro em seu grupo de pares, o que já tende, por si só, a ser estimulante.

Professora: Pessoal, darei um tempinho para vocês explorarem o livro, olharem a capa, contracapa, orelhas, antes de iniciar a leitura.

[...]

Professora: Agora, vamos olhar a capa. O que vocês percebem da ilustração da capa?

Estudante 1: Percebi que no banco tem um chapéu e uma carta. O livro pode falar das trocas de cartas.

Estudante 2: Eu vi o sumário e vi que tem uma parte que diz “como surgiu esta história”, pelo que eu li, essa história se passa no ano em que esse Kafka morreu.

Professora: Hum....

Estudante 2: Mas uma coisa muito interessante é que ninguém sabe o nome da menina. Achei interessante como surgiu a história. Vou ler uma parte do que está escrito nesta parte [...].

Professora: Você acha que essa história é baseada em fatos reais?

Estudante 2: Tenho certeza que esse Kafka existiu. Mas não tenho certeza se a história é verdadeira. De algum jeito, é uma coisa que não foi comprovada.

Professora: Vejam, que interessante isso! O Estudante 1 acha que o livro é sobre uma troca de cartas. Já o Estudante 2 diz que a história não aconteceu de verdade, mas sim foi recriada.

[...]

Professora: Abram o livro na dedicatória. Estudante 3, leia em voz alta.

Estudante 3: “Para Franz, do besouro que um dia acordou transformado em menino”.

Professora: Reparem, Jordi Sierra i Fabra dedicou o livro a Franz.

Estudante 2: Mas ele não morreu?

Professora: Sim, mas ele dedicou o livro ao Kafka. Isso é muito comum.

Estudante 4: Meu pai me falou que tem um livro que o Kafka escreveu sobre um homem que virou um inseto.

Professora: Ah, vou lançar um desafio para vocês. Procurem quem foi Franz Kafka.

Estudante 5: Google!

Professora: Não, não no Google. Conversem com as famílias de vocês. Perguntem quem foi Franz Kafka, que história é essa de homem que se transforma em besouro.

Estudante 6: Mas aqui [no livro] é o contrário. Um besouro que se transforma em menino.

[...]

Estudante 7: Uma coisa legal é que a gente nem começou a ler o livro, mas a gente já descobriu um monte de coisas. Às vezes, você olha o livro e diz que não é legal, mas se a gente olhar a orelha, a capa, a gente consegue conhecer um monte de coisas sobre o livro. Dá para fazer uma análise.

Nessa exploração inicial do livro, houve estudantes que perceberam que, ao final do texto, havia uma explicação de como a história havia sido concebida. Essa foi a oportunidade para que se iniciasse um debate em sala sobre se o livro teria sido ou não baseado em fatos reais. Ao ler o texto ao final da obra e encontrar dados como o ano de

O momento certo para conhecer Kafka

Em *Kafka e a boneca viajante*, o personagem Franz Kafka é inspirado no escritor tcheco Franz Kafka. Essa é uma recriação literária de um episódio que teria ocorrido em sua vida.

Inicialmente, tínhamos planejado oferecer ao grupo de estudantes, já nesses primeiros momentos de contato com a obra, uma breve biografia de Franz Kafka, o escritor, para que se situassem sobre quem havia inspirado o personagem do livro. Entretanto, revimos essa decisão, decidindo adiar essa atividade até que as crianças já tivessem avançado na narrativa.

Isso porque, embora já trabalhássemos com a ideia de que o personagem do livro **não é** o escritor Franz Kafka, mas um personagem nele baseado, a apresentação de sua história de vida, ainda que sucinta, poderia impregnar a visão das crianças, que facilmente poderiam supor que o escritor real e o personagem da obra de Jordi i Fabra são o mesmo, em vez de

entender que o personagem é uma construção do autor a partir de uma pessoa real, no caso, outro escritor.

Assim, guardamos a biografia de Kafka para um momento posterior e oportuno, em que o mergulho no drama de Elsi e em sua bonita relação com o carteiro de bonecas já teria se dado e gerado representações próprias no imaginário dos estudantes, menos impregnadas do que excessos na contextualização do livro poderiam provocar.

Nesse ponto, a discussão entre realidade e ficção, que tantas vezes aparece nas conversas com nossas turmas, quando abordamos esta e outras obras, é tremendamente profícua: quais os limites entre realidade e imaginação; todas as questões relacionadas ao ponto de vista escolhido pelo autor; o gênero textual ficcional, que permite o livre exercício da criação. Todos esses são temas que, quando discutidos em sala de aula, despertam curiosidade e entusiasmo.

morte de Kafka, as crianças perceberam que ele existiu na vida real, mas não sabiam dizer se a história contada era verdadeira.

Ao ler a dedicatória, se depararam com o fato de o livro ter sido dedicado a Kafka, sendo mais um indício de sua existência real. Como percebemos que o mistério ao redor da figura do autor estava

aumentando, ao final da aula lançamos o desafio para as crianças de pesquisarem sobre Kafka ou perguntarem às suas famílias. Na semana seguinte, esse ponto foi retomado, as crianças compartilharam o que tinham descoberto e finalmente apresentamos quem foi o escritor. A partir desse momento, passamos a diferenciar explicitamente para as crianças o “Kafka escritor” e o “Kafka personagem”.

Iniciar a leitura da obra em sala de aula permite que os estudantes entrem em contato com o texto de forma guiada, compartilhando impressões e formulando hipóteses. A exploração e o debate inicial sobre a relação entre o Kafka real e o ficcional enriqueceram a compreensão da narrativa, favorecendo uma reflexão crítica sobre os limites entre realidade e ficção. A decisão de adiar a biografia do escritor permitiu aos estudantes que construíssem sua própria interpretação antes de contextualizar a história. Dessa forma, a leitura se tornou uma experiência de descoberta, análise e participação ativa.

Leitura, discussão e interpretação dos laços e das despedidas em *Kafka e a boneca viajante*

Em definitivo, entendemos por textos desafiadores aqueles que contêm alguns obstáculos que, para serem enfrentados, exigem que o aluno progrida em sua capacidade de interpretar. (MARGALLO, 2012, p. 79; tradução nossa)

O debate sobre a interpretação de *Kafka e a boneca viajante* instiga os estudantes a refletir sobre a composição dos personagens do livro, suas motivações, sentimentos, desejos e ambivalências. Também levamos nossos jovens leitores a pensarem sobre os deslocamentos realizados por estas figuras: Kafka, Elsi e a boneca Brígida. Como se encontram interna e externamente quando a narrativa tem início? Que processos pessoais enfrentam e quais mudanças subjetivas estão implicadas? Como se transformam? Quais são os elementos que provocam essa transformação?

Relacionamentos humanos, vínculos, perdas, enfrentamento de dificuldades e transformações pessoais são assuntos que avivam as conversas em sala de aula, seja contando com a mediação da professora, seja em momentos em que a palavra circula exclusivamente no

grupo, quando as crianças dialogam entre si, sem nenhum tipo de interferência da docente, a não ser a indicação de um rol de temas a serem discutidos.

Após uma semana do início da leitura em sala de aula, fizemos a primeira discussão sobre a obra, realizada em quartetos. Nesse momento, todos deveriam ter lido o livro até a metade. Orientamos a discussão a partir dos seguintes tópicos: como Franz Kafka era como pessoa; qual era sua relação com as crianças no início da narrativa; como o encontro com Elsi o influenciou nesse sentido; como Elsi reagiu às cartas de Kafka; releitura de um trecho selecionado (p. 51-52), discussão em pequenos grupos e registro da discussão; escolha individual de um trecho significativo no momento da leitura e discussão em pequeno grupo.

Esses tópicos têm como objetivo incentivar as crianças a refletir e discutir suas interpretações, em vez de simplesmente corroborar uma compreensão única da narrativa, pois sobre eles não há respostas fechadas. Por isso mesmo, não se trata de perguntas, mas de tópicos de discussão. Com a problematização “como era Franz Kafka como pessoa”, não se pretende que as crianças repitam uma descrição exata do texto, mas que interpretem a personalidade do personagem a partir de suas ações e diálogos. Cada criança pode destacar características diferentes, dependendo do trecho que mobilizarem. São problematizações que convidam a analisar as transformações ao longo da história. O questionamento a respeito da influência de Elsi sobre Kafka leva os estudantes a refletir sobre o desenvolvimento do personagem, permitindo múltiplas respostas, dependendo de como cada leitor percebe a evolução emocional de Kafka. Problematizar “como Elsi reagiu às cartas de Kafka” incentiva-se as crianças a se colocarem no lugar da personagem e pensarem sobre suas emoções, em vez de simplesmente retomarem um fato específico do texto.

Pedir aos leitores que releiam e discutam uma passagem incentiva a interpretação compartilhada, em que cada leitor contribui com seu ponto de vista, e se enriquecendo com o ponto de vista dos demais. Essas indagações buscavam incentivar as crianças a interpretar, argumentar e construir coletivamente o significado do texto, em vez de meramente reproduzir informações.

- 1) Franz Kafka era um homem modesto que não sabia lidar com crianças.
- 2) Ele começou a fazer cartas para Elsi, pois não queria deixá-la triste.
- 3) Elsi reagiu às cartas: feliz, triste e com saudade de sua boneca.
- 5) Elsi estava feliz pela boneca, mas triste por ter ido embora.

1- Kafka achava crianças muito misteriosas, complexas, "seus de alta periculosidade", como ele próprio as descreve.

- 2- Franz Kafka, ao ver o olhar de Elsi sentiu dó e quis ajudá-la.
- 3- Elsi ficou impressionada porque Brígida estava em Londres, porém, ficou chateada por Brígida ter Elsi deixado.

- 1) Ele não entendia as crianças e achava elas estranhas.
- 2) Ele parou de estranhar e entendeu como as crianças agem.
- 3) Ela entendeu que a Brígida não iria mais voltar mas estranhou pelo mesmo motivo.
- 4) Na p. 51 Kafka fala que não entende nada de psicologia e Elsi ficou triste por Brígida não voltar mais.

Imagem 1. Registros de três estudantes aos primeiros tópicos de interpretação da história.

Nessas primeiras anotações, as crianças mostram que estão começando a explorar a complexidade dos personagens e seus relacionamentos. As respostas deles revelam que estão desenvolvendo um olhar cuidadoso para o desenvolvimento dos personagens e das emoções na narrativa. Quanto aos traços e relações entre os personagens, os estudantes identificam Kafka como um personagem que, a princípio, não entende as crianças, mas que ao longo da história vivencia uma transformação em seu relacionamento com Elsi. Eles reconhecem que Kafka é modesto, que sente necessidade de ajudar Elsi quando a vê chorar e que, com o tempo, deixa de se surpreender com o comportamento infantil e passa a entendê-lo melhor.

Sobre Elsi, as crianças destacam sua dualidade emocional: ela sente alegria ao receber notícias de Brígida, mas também tristeza e nostalgia, porque sua boneca não está com ela. Eles capturaram a complexidade emocional do personagem e como seu relacionamento com Kafka evolui através das cartas. Além disso, as crianças percebem que a descoberta de que Brígida está em Londres causa em Elsi uma mistura de surpresa e decepção. Essa observação mostra que eles percebem como os sentimentos de Elsi mudam de acordo com o que Kafka lhe comunica em suas cartas, o que indica que eles estão atentos à construção subjetiva dos personagens.

Ao identificar a transformação de Kafka como eixo da história, as crianças entenderam que a narrativa não apenas descreve fatos, mas também mostra a transformação dos personagens. Da mesma forma, ao se referirem explicitamente a elementos do texto, vemos que eles passam a considerar o livro como um objeto de análise e não apenas como uma história ou, ao mencionarem que Kafka descreve as crianças como “seres de alta peculiaridade”, mostram que estão reconhecendo que dentro do texto há uma voz narrativa que introduz avaliações sobre os personagens. As crianças estão começando a identificar como a fala do narrador e dos personagens contribui para a construção da história.

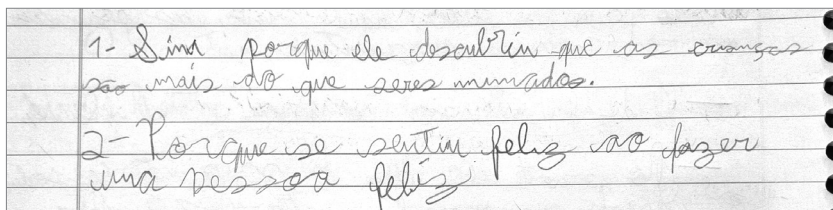
Após duas semanas do início da leitura em sala de aula, fizemos uma segunda discussão, também realizada em quartetos. Nesse momento, todas as crianças deveriam ter finalizado a leitura do livro. Orientamos a discussão a partir dos seguintes tópicos: transformações

no protagonista no decorrer da história; motivações e sentimentos de Kafka quando se propõe a escrever cartas para Elsi; paralelos entre a relação de Kafka e Elsi e a relação de Elsi e Brígida; questões relativas a crescimento e afeto que despontam na narrativa.

Esses tópicos para refletir sobre o texto e debater possíveis interpretações mais uma vez convidam a analisar, inferir e relacionar elementos da história. O primeiro não apenas pede aos estudantes que reconheçam uma mudança em Kafka, mas exige que selecionem e justifiquem quais transformações consideram importantes. Não há uma única resposta correta, o que estimula a argumentação e a troca de ideias. A reflexão sobre as motivações e sentimentos de Kafka quando escreve as cartas pede que se interprete qual significado elas têm para o personagem e como isso afeta seu estado emocional, o que exige um nível mais profundo de análise.

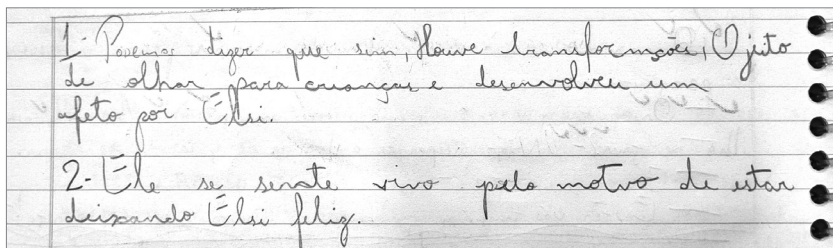
Ao abordar crescimento e afeto na narrativa, é necessário que as crianças identifiquem conexões temáticas e as ilustrem com exemplos do texto. Portanto, não basta lembrar dos fatos: os estudantes devem analisar como a história representa tais elementos em diferentes cenas. Por fim, ao incentivar a comparação de personagens, promove-se a busca por paralelos na história. Isso ajuda as crianças a verem a estrutura da narrativa e a entenderem que os relacionamentos entre os personagens não são isolados, mas fazem parte de uma rede de significados dentro do texto.

Vejam os alguns registros relativos a essas questões.



1- Sim porque ele descobriu que os casacos são mais do que seres mudados.

2- Porque se sentiu feliz ao fazer uma pessoa feliz.



1- Porque tipo que sim, houve transformações. O jeito de olhar para casacos e desenvolver um afeto por Elsi.

2- Ele se sente vivo pelo motivo de estar deixando Elsi feliz.

3- Kafka sente que tem uma relação paterna com Elsi, e Elsi sente que tem uma relação materna com Brígida.

4- O que tem de comum é que Kafka sente que tem que cuidar de Elsi, que por sua vez, sente que tem que cuidar de Brígida.

3- Uma das situações foi quando Kafka percebeu que as crianças não eram tão egoístas e irritantes quanto ele pensava. Outra situação foi quando ele começou a sentir saudade da Elsi das cartas da Brígida.

4- A relação é que Kafka e Elsi tem um amor paternal, enquanto Elsi e Brígida tem um amor maternal.

3.) Kafka afetou Elsi em seu crescimento porque imaginou que era um carteiro de bonicas, e escreveu cartas falando que era a Brígida.

4.) A relação entre Kafka e Elsi era que Kafka tratava a Elsi como a filha que nunca tem e Elsi e Brígida era materna porque cuidava dela muito bem.

Imagem 2. Registros de três estudantes às segundas diretrizes para interpretação da história.

Os novos apontamentos das crianças mostram um aprofundamento na compreensão dos personagens e seus relacionamentos: identificam o impacto emocional e transformador do relacionamento entre os personagens; observam a evolução de Kafka, que para de ver as crianças como “seres mimados” ou “egoístas e irritantes” e começa a desenvolver afeição por Elsi; reconhecem a dimensão afetiva e simbólica dos relacionamentos, estabelecendo paralelos entre a relação entre Kafka e Elsi e aquela entre Elsi e Brígida.

Do ponto de vista literário, as crianças entendem que a história não narra apenas fatos, mas também explora emoções e relações interpessoais complexas e identificam a transformação do protagonista como elemento central da história.

De uma perspectiva narrativa, os estudantes estão identificando temas estruturais, como crescimento pessoal e afetividade, o que indica uma consciência maior das intenções temáticas do autor. Eles também conseguem perceber que a obra vai tecendo um paralelismo nas relações entre os personagens.

O foco das conversas ocorridas em subgrupos é relatado para os demais, em um fórum de ampliação de percepções e de exercício de expressão dos entendimentos mais aprofundados daquilo que se leu, bem como das experiências vividas que a esses conteúdos se entrelaçam, quando os alunos vão começando a relacionar a leitura e suas interpretações a vivências pessoais: quando deixaram de lado seu brinquedo mais adorado na infância; quando perderam algum objeto significativo; quando tiveram que dizer adeus a algum amigo ou parente que mudou de cidade ou país, ou mesmo quando enfrentaram a morte de alguma pessoa amada.

Afinal, não se pode esquecer que Kafka, desde o início do enredo da obra, já se encontra às voltas com sua grave doença respiratória e tudo indica que pouco tempo antes de seu falecimento. Sendo assim, o tema do desapego interpessoal e do que se guarda dentro de si apesar dos afastamentos que o transcorrer da vida impõe perpassam todo o livro a ponto de tanger o delicado tema da morte. A ruptura ou o afrouxamento de laços afetivos implica processos de luto, como quando alguém a quem queremos muito se afasta ou deixa de viver. Elsi esteve sem dúvida enlutada pela perda de sua boneca.

Antes de chegar a tais extrapolações, porém, muito é percorrido na investigação daquilo que estava implicado nas atitudes de Kafka para com a menina e desta para com sua boneca, em um interessante paralelismo de comportamentos de proteção e zelo. Perceber que essas posturas em relação a uma pessoa amada estimulam e preenchem não apenas aquele que recebe tais cuidados, mas também aquele que se dedica; que tal apreço deve necessariamente ser um ato desprendido, pois “ninguém pertence a ninguém” e “ninguém é eterno”; que muitas vezes é preciso deixar para trás quem ou aquilo que se ama para crescer são questões que as crianças vão visitando conforme leem, dialogam e interpretam o livro. Também o quanto a

relação entre os personagens faz-se transformadora para cada uma delas seguir a própria vida de outra maneira é notório; e o quanto a mútua influência, permeada por sentimentos amorosos e desinteressados, colabora para os processos de amadurecimento.

Estudante 1: Quando Kafka tá lendo a primeira carta, a Elsi fica meio triste. A Elsi fala: Brígida parece estar feliz. Aí o Kafka fala: por que não estaria? A Elsi fala: porque está sem mim.

Professora: Gente, essa é uma parte muito importante que o colega está retomando de algo que outra criança já tinha comentado, foi na primeira carta mesmo. “Brígida está feliz mesmo sem mim”. Eu vou escrever essa ideia assim: Elsi estava feliz, porque a Brígida estava conhecendo novos lugares. Mas triste... Porque não estavam juntas.

Estudante 2: Kafka também se sentiu meio que tipo mais feliz durante as cartas.

Professora: Ele também ficou mais feliz. Vamos falar, tentar pensar mais nisso.

Estudante 3: Mas também preocupado, porque tinha que escrever cartas e se preocupar com a sua doença, com a sua saúde.

Professora: Exato, então ele tinha uma questão pessoal dele, né? Ele se colocou esse compromisso, esse dever, ele não teria esse dever de fazer isso, escrever essas cartas para uma menina, mas essa ação gerou uma felicidade nele.

Estudante 4: Quando ele ia escrever a segunda carta, eu acho que era a segunda, eu lembro que ele falava “quantas cartas será que a Elsi vai precisar pra ficar feliz?”.

Professora: Essa parte é muito boa. Vamos tentar achá-la? Eu acho que está no final da segunda. Essa parte, eu queria que a gente retomassem. Eu anotei essa parte também. Aqui ó, página 55, capítulo 1. Tá mais ou menos no início do parágrafo. “De quantas cartas Elsi precisaria para ser feliz? E Brígida, de quantas para se libertar?” Então, ele se coloca ali num trabalho que ele não sabe quanto tempo vai levar. E de que tempo ele está falando? Ele está falando de...

Estudante 2: Ele poderia se meter numa bela enrascada.

Professora: Enrascada. O que significa Elsi ser feliz e Brígida se libertar? Do que ele está falando? Estudante 5, que ainda não falou!

Estudante 5: Para a Brígida poder viver sem precisar ficar falando com a Elsi toda hora, também tem que se libertar.

Professora: A Brígida poder seguir o caminho dela.

Estudante 5: E a Elsi ficar feliz com as cartas dela. Não ficar mais triste.

Professora: Não ficar mais triste pelo fato de a boneca ter ido embora. Que ela vai ter que viver sem a boneca dela.

Estudante 1: Dessa parte, sobre Elsi ser feliz e Brígida se libertar, quando ela fala que ela não estaria feliz sem mim, ele dá uma explicação, ele dá uma inventada de que algumas, com a experiência dele assim, do carteiro de bonecas, algumas bonecas elas têm medo de...

Professora: Kafka fala algo assim. Eu, na minha grande experiência de carteiro de bonecas, já percebi que tem muitas bonecas que nunca fazem a sua viagem, porque elas têm medo de se libertar, daquele trecho que o Estudante 4 trouxe. Elas têm medo de desbravar, de se aventurar.

Estudante 2: Porque elas querem ficar com as donas. Não porque as amam, porque têm medo mesmo. Só que aí ele falou assim pra Elsi “só que você foi uma boa dona pra ela, uma boa professora”. E aprendeu a não ter medo, assim das coisas, de se libertar.

Após a discussão literária, fizemos registros coletivos na lousa. Trata-se, portanto, de uma escrita realizada “como leitores”, ou seja, a escrita está sendo usada a serviço de compreender e interpretar o livro.

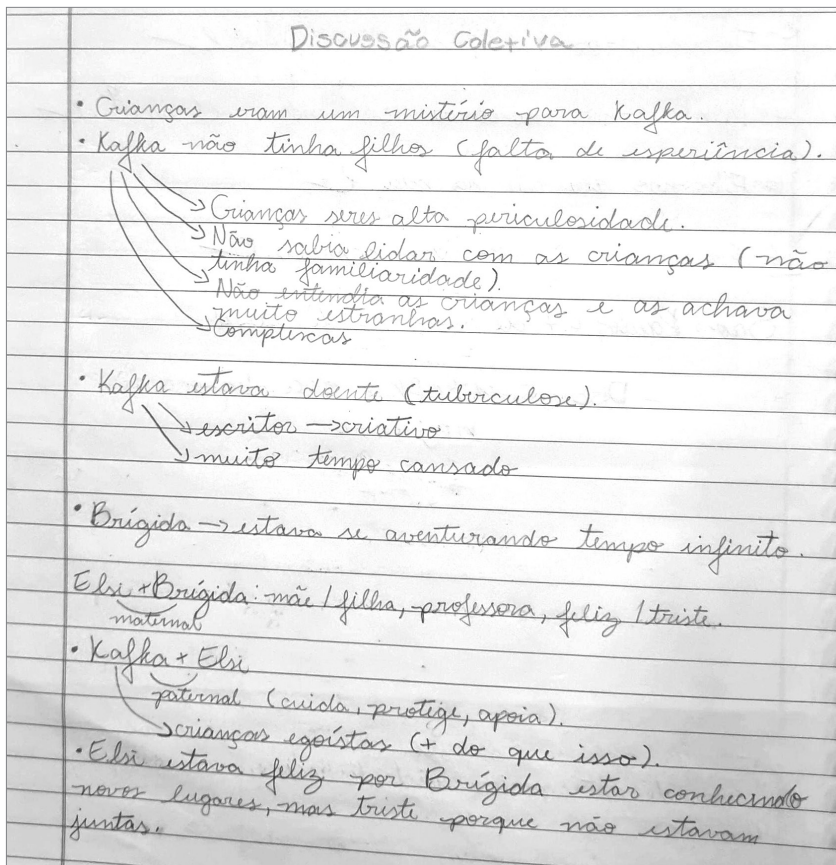


Imagem 3.

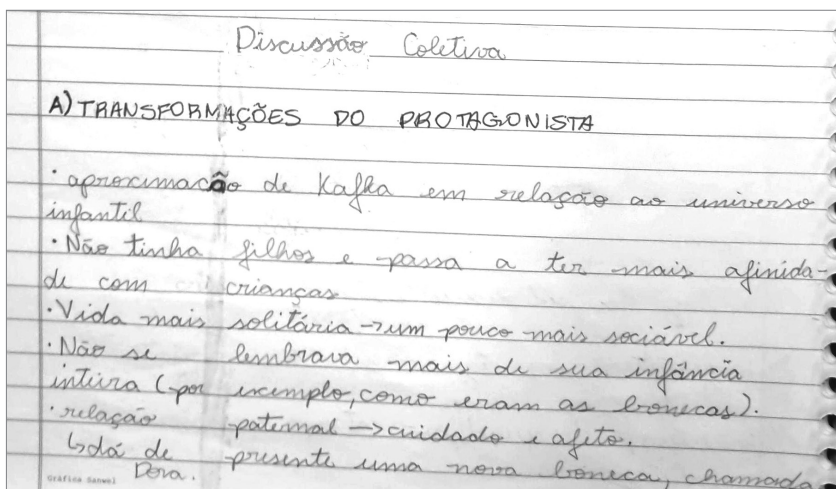


Imagem 4.

• sentimentos infantis: imaginação fértil, ingenuidade, pureza, inocência, curiosas. • contêiner de boneca → evitar trauma criação de fantasia • Em contato com Elsi, Kafka se alimentou de sentimentos mais positivos e brandos, em oposição ao universo sombrio de suas obras.
B) ATO DE ESCREVER • Kafka fica feliz pela felicidade de Elsi ↳ revive a alma / sentimentos de uma criança. • Kafka conhece novos sentimentos (afeto de Dora, mas também Elsi). • A escrita como sustentáculo da vida VIVER = SONHAR = ESCREVER
20/03/2024
C) RELAÇÕES AFETIVAS • Algum dia Elsi sairá de casa, mantendo o contato com a sua família, tal qual Brígida fez em suas viagens / cartas. • Faz de conta inventado por Kafka e justamente para Elsi aceitar a perda da boneca, trazer ânimo para a menina e liberdade. • Crescimento de Elsi está associado ao desapego da boneca perdida. • O desapego de Kafka está no fato que ele está muito doente e por perceber que o faz de conta não vai poder durar para sempre.

Imagem 5.

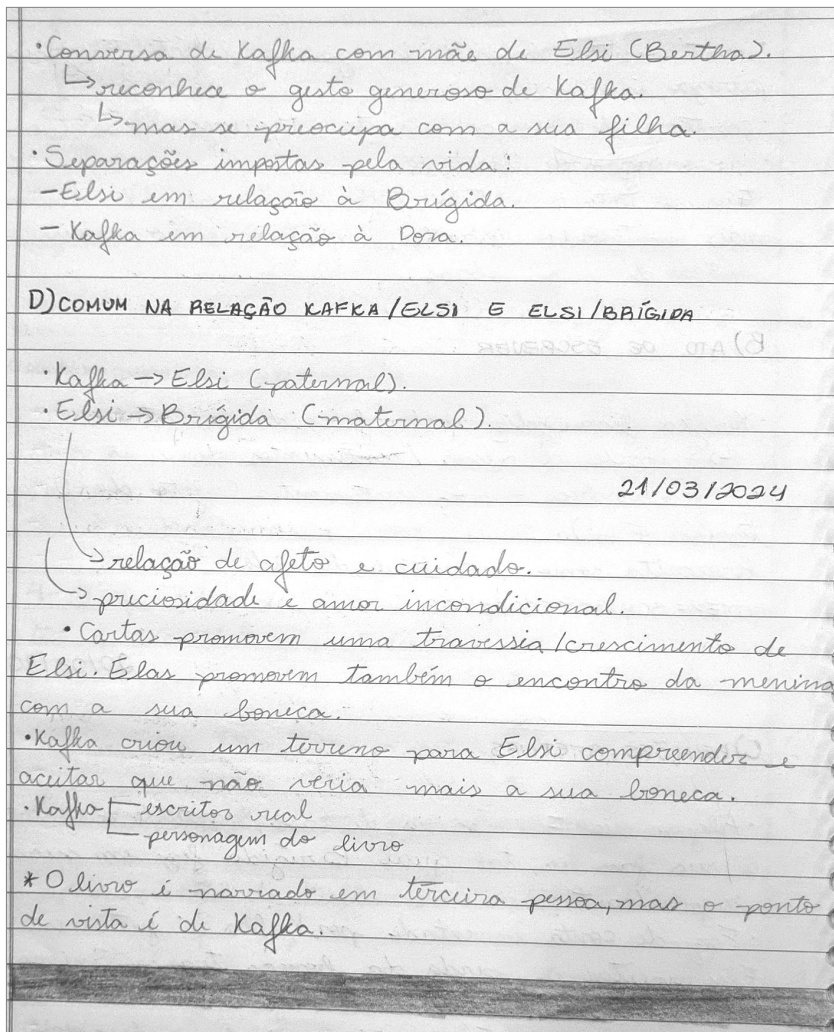


Imagem 6.

Todas essas conclusões a que nossos jovens leitores vão chegando conforme adentram o universo da obra são anotadas em seus cadernos e registradas, ao final das duas “rodadas” de discussão, em um mapa conceitual, proposto com o objetivo de utilizarem outra linguagem para elaborarem e organizarem suas percepções.

Apresentamos a seguir um exemplo para ilustrar o trabalho desenvolvido com as crianças, no qual seu desafio é registrar e relacionar as

ideias e reflexões mais marcantes da obra, no formato de mapa conceitual, de acordo com sua visão como leitor. Esta tarefa é realizada em duplas, completando o ciclo entre trabalho individual, coletivo e em pequenos grupos. (Imagem 7, p. 177)

Ler e discutir *Kafka e a boneca viajante* permitiu aos alunos desenvolver uma reflexão metaliterária, analisando não apenas a história e seus personagens, mas também os efeitos da narrativa e suas estruturas. Por meio do diálogo, eles identificaram a transformação de Kafka, a complexidade emocional de Elsi e os paralelos entre os elos narrativos. Eles relacionaram a história com suas próprias experiências, refletindo sobre apego, perda e crescimento pessoal. Os escritos produzidos no processo, como registros, discussões e mapas conceituais, desempenharam um papel fundamental na construção de sentido e no desenvolvimento de uma leitura crítica.

Em seguida, antes de propor a redação da carta-resposta de Elsi a Brígida, trabalhamos o gênero epistolar, recuperando experiências de aprendizagem anteriores e explorando novos aspectos dessa forma de escrita.

A escrita das emoções nas cartas

A escrita de cartas carrega consigo um encantamento singular: é um espaço em que palavras e sentimentos se entrelaçam, e a linguagem escrita se torna um canal de comunicação pessoal. Dos primeiros traços infantis às mensagens cuidadosamente elaboradas por escritores experientes, a produção epistolar reflete não apenas o repertório linguístico de quem escreve, mas também a maneira como essa linguagem é moldada por diferentes contextos e interlocutores.

Além de dominar sua estrutura e convenções, esse gênero permite que os estudantes experimentem a expressão de emoções, a construção ficcional de subjetividades e o diálogo com outros textos.

Em nossa proposta, partimos do resgate de experiências anteriores com a escrita de cartas, reconhecendo na memória das crianças um repertório de práticas e significados associados a esse gênero. Relembrar cartas escritas em anos anteriores, identificar sua finalidade

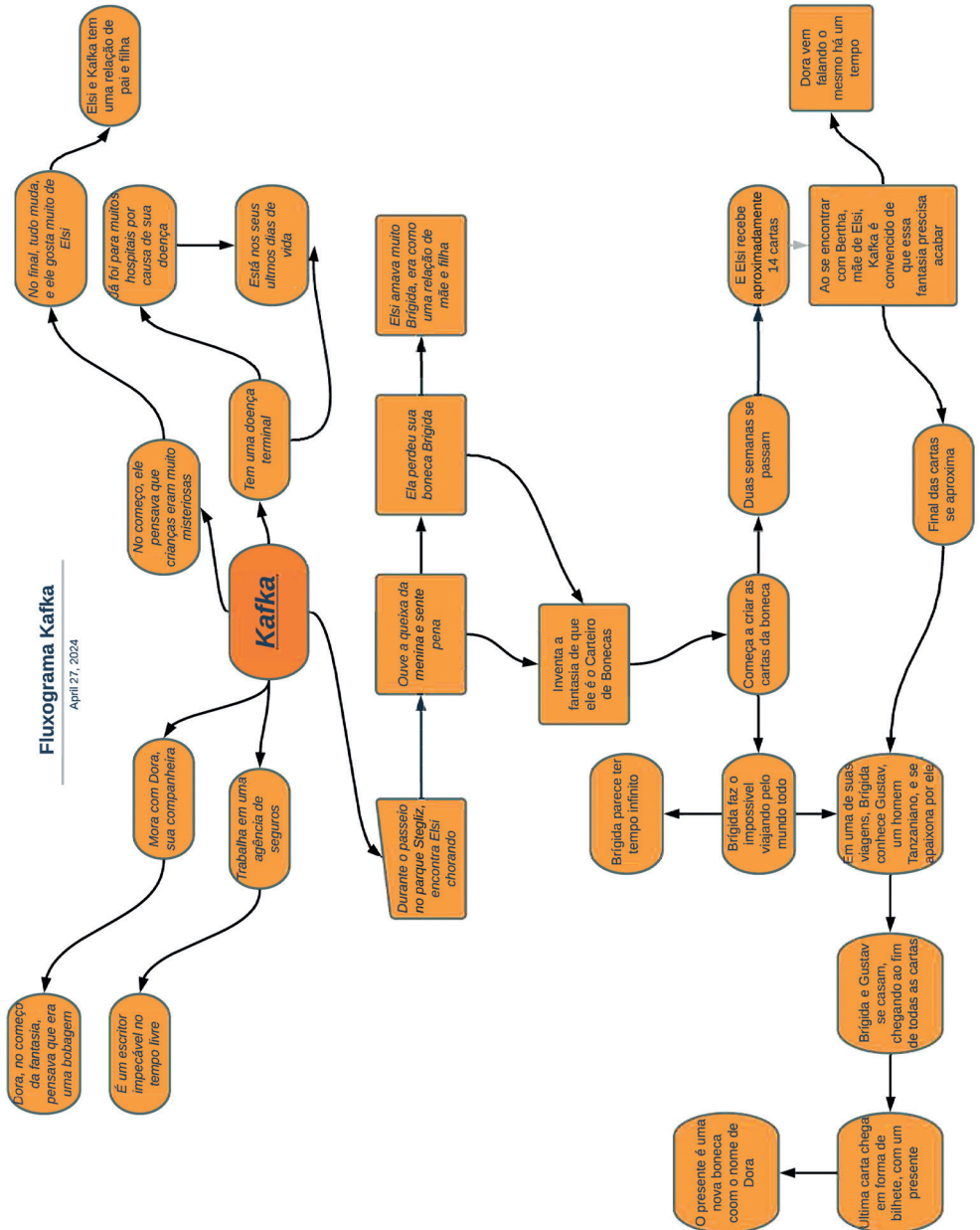


Imagem 7.
 Mapa conceitual
 feito em pares.

e diferenciar esse tipo de texto de outros semelhantes nos permitiu estabelecer um ponto de partida para a nova produção.

Em seguida, introduzimos a leitura de *Cara Carlota Cornelius* (Martins Fontes, 2014) e fragmentos de *Kafka e a boneca viajante* como formas de nos aprofundarmos no papel das cartas na literatura. Por meio dessas narrativas, exploramos como a escrita epistolar dá voz aos sentimentos dos personagens, revelando seus humores, desejos e conflitos. Assim, alunos puderam identificar os recursos linguísticos utilizados para construir a dimensão emocional na correspondência escrita.

Por fim, propusemos um exercício de intertextualidade por meio da audição e análise de canções do grupo Palavra Cantada que abordam a relação entre uma menina e sua boneca. Essa etapa nos permitiu ampliar a reflexão sobre a construção das emoções na escrita e preparar os alunos para a produção de suas próprias cartas. A coleta de palavras-chave e expressões, a partir da observação de estruturas linguísticas utilizadas em diferentes textos, facilitou o processo de planejamento e escrita.

Resgate de experiências prévias

A aprendizagem da leitura e da escrita implica que a língua se exteriorize, torne-se algo observável, que pode ser manipulado e sobre a qual se fala constantemente no decorrer das atividades escolares.

(CAMPS, 2019, p. 12; tradução nossa)

Mas... E a produção das cartas? Pareceu-nos que os estudantes não poderiam chegar a escrever seu texto sem alguma atualização de seu repertório no gênero – como é identificado, quais seus objetivos comunicativos, qual a forma epistolar, que linguagem é usada. Por ser uma proposta de carta ficcional (e não uma carta profissional ou mesmo uma carta particular, mas real, para pessoas reais), com função fundamentalmente expressiva, na qual se manifesta a subjetividade do emissor, seus estados de ânimo, afetos e emoções, fez-se necessário explorar junto às crianças uma miríade de recursos inerentes à linguagem de uma carta de cunho pessoal, mas ficcional.

Cartas e bilhetes: distinções e reflexões

Percebemos que seria importante fazer uma distinção, que não estava prevista em nosso planejamento, entre cartas e bilhetes. A partir das falas das crianças, anotamos, no registro coletivo, que bilhetes são textos curtos, mais imediatos e menos formais; por

sua vez, as cartas são mais longas e formais, e menos imediatas, pois costumam levar certo tempo até chegar ao destinatário. Por fim, refletimos acerca dos aspectos formais das cartas, os quais as crianças mostraram já conhecer.

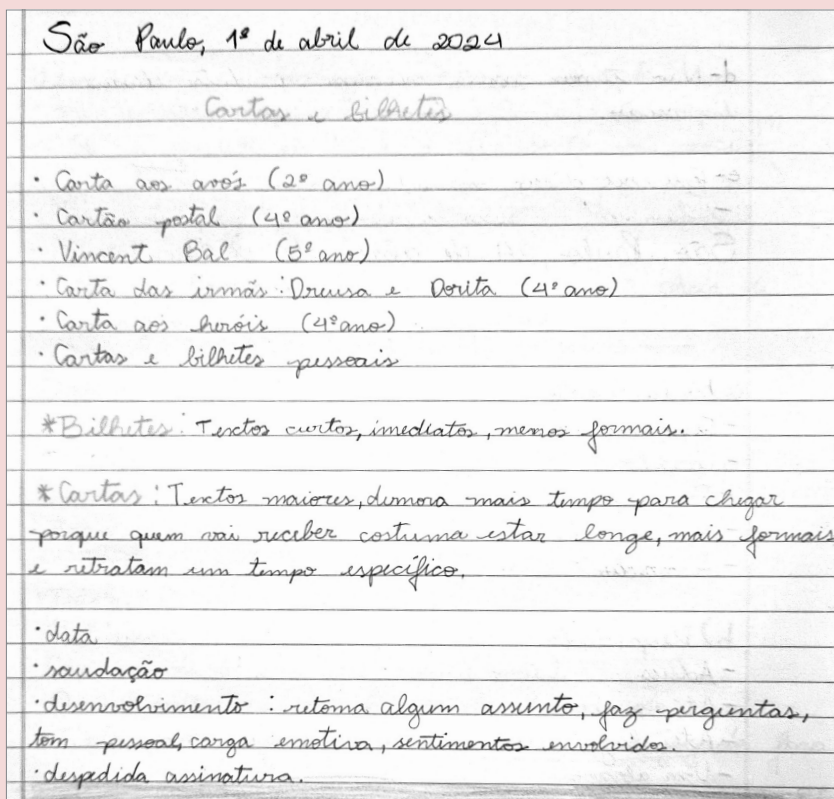


Imagem 8. Notas sobre a experiência anterior com o gênero.

Em aula, as crianças nos contaram que já haviam escrito e enviado cartas aos avós no 2º ano e cartões-postais no 4º ano durante a viagem de Estudo do Meio a São Luiz do Paraitinga. Em seguida, perguntamos sobre outras experiências prévias com a escrita de cartas, pois já tínhamos conhecimento de que, no âmbito da escola, haviam escrito a “Carta aos heróis” e uma carta para as personagens Dreusa ou Dorita, após a leitura do texto “O papagaio real”, ambas propostas realizadas no 4º ano. De forma entusiasmada, deram respostas variadas, compartilhando experiências com cartas pessoais, que haviam escrito para as mães, os pais, desejando a alguém “Boa sorte”, “Feliz aniversário”, “Feliz Dia das Mães/ dos Pais”, “Feliz Natal” etc.

Cartas, desejo e aventura: a interpretação de Cara Carlota Cornelius

Nas aulas seguintes, procedemos à leitura em destaque do livro *Cara Carlota Cornelius*, de Mathilde Stein e Chuck Groenink, durante as aulas na biblioteca, em que vários personagens em contextos bastante diversos escrevem cartas para a personagem principal, em uma intrigante multiplicidade de vozes narrativas, mas que, no entanto, preservam a essência do gênero. Também foram relidas algumas das cartas de Brígida a Elsi, dentro da própria narrativa do livro de Jordi i Fabra.

Além de chamarmos a atenção dos estudantes para a função e a vocação das cartas, ou seja, expressar os sentimentos dos personagens, seus estados mentais e emocionais, de modo “genérico” e amplo, discutindo seu conteúdo, passamos a destacar também o modo como, nesse gênero textual, as expressões das emoções e das subjetividades vão se construindo, em termos **de linguagem**. A ideia foi rastrear, de modo mais minucioso e preciso, no acervo de cartas que exploramos com os alunos, que “modos de dizer” são empregados em tais situações. Quais formas de comunicar – palavras, estruturas, expressões, construções frasais – são usadas pelos remetentes para exprimir o que pensam, anseiam ou temem? Como tais temáticas se traduzem em linguagem?

Pareceu-nos que seria muito esclarecedor e funcional que as crianças voltassem sua atenção para tais trechos e pudessem apreciar e compreender como a linguagem verbal contém recursos ricos e diversos para expressar com profundidade as complexidades dos sentimentos humanos. No caso da carta de Elsi a Brígida, que as crianças foram convidadas a escrever, toda a ambivalência das emoções que estavam habitando a personagem deveria estar presente, pois a menina se encontrava experimentando um misto de sentimentos, que poderiam variar do contentamento e orgulho pela vida interessante e dinâmica que a boneca estava levando, à tristeza, saudade e perda que também sentia. Assim, foi efetivamente realizada uma “busca” e sinalização, nos textos das cartas estudadas, de expressões linguísticas eficazes em expressar tal ordem de estados subjetivos.

A linguagem verbal dos sentimentos

Realizamos uma atividade em duplas e com computador com a intenção de discutir a regularidade na estrutura e na pontuação de uma carta, mas também e especialmente de explorar as sutilezas da linguagem na expressão profunda dos sentimentos, refletindo sobre como retratá-los por escrito, nomeando o mundo interior.

Os alunos leram a última carta em *Cara Carlota Cornelius* (p. 25) e a primeira carta em *Kafka e a boneca viajante* (p. 48-50) para sublinhar trechos das duas cartas

em que as emoções são transmitidas. Foi proposto o uso de cores diferentes para destacar expressões que remetem às emoções e sentimentos do emissor, manifestações de seus sentimentos em relação ao outro, trechos em que o emissor percebe o que o outro está sentindo, formas de se referir ou chamar o destinatário, revelando reflexões e expectativas sobre a vida ou ambiguidades nos sentimentos.

A seguir, um exemplo dos sinais que os alunos fizeram em ambos os textos. (cont.)

Querida Elsi,

Antes de mais nada, *me desculpe* por ter ido embora tão de repente, sem me despedir. *Sinto muita* e *espero que não esteja zangada*. Às vezes fazemos sem perceber, ou reagimos inesperadamente diante do que nosso instinto nos diz, e magoamos quem não queremos. Com você e a mamãe também acontece assim, não é mesmo? É que as despedidas são tristes, e *eu não queria que você chorasse nem tentasse me convencer a ficar mais um pouco*. Temia que você não me deixasse ir, e eu precisava fazer isso. Espero que você compreenda. Eu te amo tanto, Elsi, tanto, que não suportaria vê-la chorar ou que você me visse chorar. Agora sei que vai ficar mais tranquila e, sabendo que *estou bem, vai se alegrar por nós duas*.

Elsi, você deve saber que viver é seguir sempre em frente, aproveitar cada momento, cada oportunidade e cada necessidade. Você também vai fazer a mesma coisa daqui a alguns anos. As pessoas e as bonecas são feitas de sentimentos e emoções que é preciso ir usando aos poucos. São nossa energia vital. Depois desses anos a seu lado, *sou a boneca mais feliz que existe, cheia de energia*. Quero que fique contente, e muito, porque tudo que sou devo a você. Você cuidou de mim, me ensinou muitas coisas, me amou e me fez ser uma boa boneca. Agora que me preparo para iniciar uma nova vida, *a partida foi triste por deixá-la, mas bonita porque graças a você sou livre para fazer isso*.

Londres é uma cidade linda, para mim foi maravilhoso descobri-la. Agora mesmo, escrevo do coração dela, Picadilly Circus, depois de passear de barco pelo Tâmesa e caminhar um pouco pela Trafalgar Square. Hoje à noite, vou assistir a uma peça de teatro no Soho...

Imagem 9. Segmentos assinalados em uma passagem de *Kafka e a boneca viajante*.

As expressões em destaque refletem sentimentos de desculpas, tristeza e nostalgia pela despedida, mas também gratidão, carinho e desejos de bem-estar para Elsi. Eles expressam a necessidade de seguir em frente, o amor profundo entre elas e a importância da liberdade. Ao mesmo tempo, transmitem alegria pelas novas experiências e a beleza das descobertas.

Minha **adorada** Carlota,

Sempre que a vejo na rua, meu coração dispara. Sussurro: “Oi”, mas o que eu quero dizer é... Ah! Se eu conseguisse dizer o que sinto por você! **Nas raríssimas vezes que tento lhe falar, sua mãe começa a esbravejar furiosamente:** “Carlota, faça isso, faça aquilo, venha cá!” **Nunca vejo você sorrir. Nunca vejo você se divertir.** E é tudo culpa daquela bruxa! ops, me desculpe. Quis dizer... da sua mãe.

Daria tudo para vê-la sorrir de novo, para fazer o sol brilhar novamente na sua vida.

Querida Carlota, **um dia vou criar coragem, respirar fundo, me aproximar de você e lhe dizer tudo.**

Inclusive que adoraria ter aquela bruxa como sogra...

Anônimo

Imagem 10. Segmentos assinalados em uma passagem de *Cara Carlota Cornelius*.

As expressões destacadas nesse caso transmitem amor, admiração e saudade. Elas refletem ternura, emoção intensa e desejo de proximidade, combinados com nervosismo e frustração. A referência humorística à mãe sugere uma barreira no caminho do amor.

Passado certo tempo após o início da atividade e embora nem todas as duplas a tivessem finalizado, abrimos uma discussão coletiva sobre o que haviam realizado. Na discussão, as crianças falaram sobre as cores que usaram para grifar os trechos das cartas e justificaram suas escolhas. Foi interessante a forma como perceberam que algumas frases poderiam transmitir diferentes emoções, ou seja, uma mesma frase ou expressão poderia ser pintada de mais de uma cor.

Professora: Trechos em que o emissor expressa as próprias emoções ou sentimentos. Aqui no texto do Kafka, o que vocês... Quem grifou de amarelo [trechos em que o emissor expressa as próprias emoções e sentimentos], grifou qual parte do texto do Kafka? Vai, dupla 1.

Dupla 1: A gente grifou, a gente dividiu a parte do amarelo com a do verde [trechos em que o emissor expressa seus sentimentos em relação ao outro]. Mas a gente, a gente colocou...

Professora: Fala um pouco mais alto que eu não escutei. Qual parte vocês grifaram?

Dupla 1: “Me desculpe. Não, eu sinto muito.”

Exemplo da Dupla 1:

Querida Elsi,

Antes de mais nada, me desculpe por ter ido embora tão de repente, sem me despedir. Sinto muito e espero que não esteja zangada.

Professora: Eu queria perguntar, se mais alguém grifou “me desculpe” e “sinto muito”... Quem colocou amarelo nesses trechos? No “me desculpe” e no “sinto muito”? Colocaram amarelo. E verde? Alguém colocou verde?

Várias crianças: A gente também. A gente também. A gente colocou os dois, aliás.

Dupla 2: A gente botou rosa [formas de referir-se ao outro ou chamá-lo, revelando emoções].

[Trecho inaudível]

Professora: Mas acho que o rosa, não. Esse “me desculpe” e esse “sinto muito”. Refletindo agora com vocês, acho que dá mesmo para ser amarelo ou verde. Porque eu posso pensar que é o que o emissor está sentindo, mas eu também poderia pensar que é o que o emissor está pensando, sentindo em relação ao outro. Na hora em que a gente pede “me desculpe”, eu “sinto muito”... Shhh. Gente, na hora que eu peço “me desculpe”, eu “sinto muito”, também não tem algo a ver com o do outro? Quando eu falo “me desculpe”, não é algo que eu estou endereçando a uma outra pessoa?

Na aula seguinte, fizemos o registro de uma coleção de citações, isto é, os estudantes tomaram nota, tanto de expressões comuns em cartas, como das formas de revelar sentimentos, a fim de ampliar seu repertório. Nesse momento, discutimos amplamente sobre o desafio de escrever sobre sentimentos ambivalentes. Nisso, algumas crianças perceberam que os conectivos de oposição ou de concessão (sem nomear dessa forma) poderiam ser de grande valia para cumprir essa

tarafa. Assim, ao longo da sequência, contextualizamos alguns conteúdos de reflexão sobre a língua, ressaltando os diferentes efeitos que produzem no discurso verbal escrito.

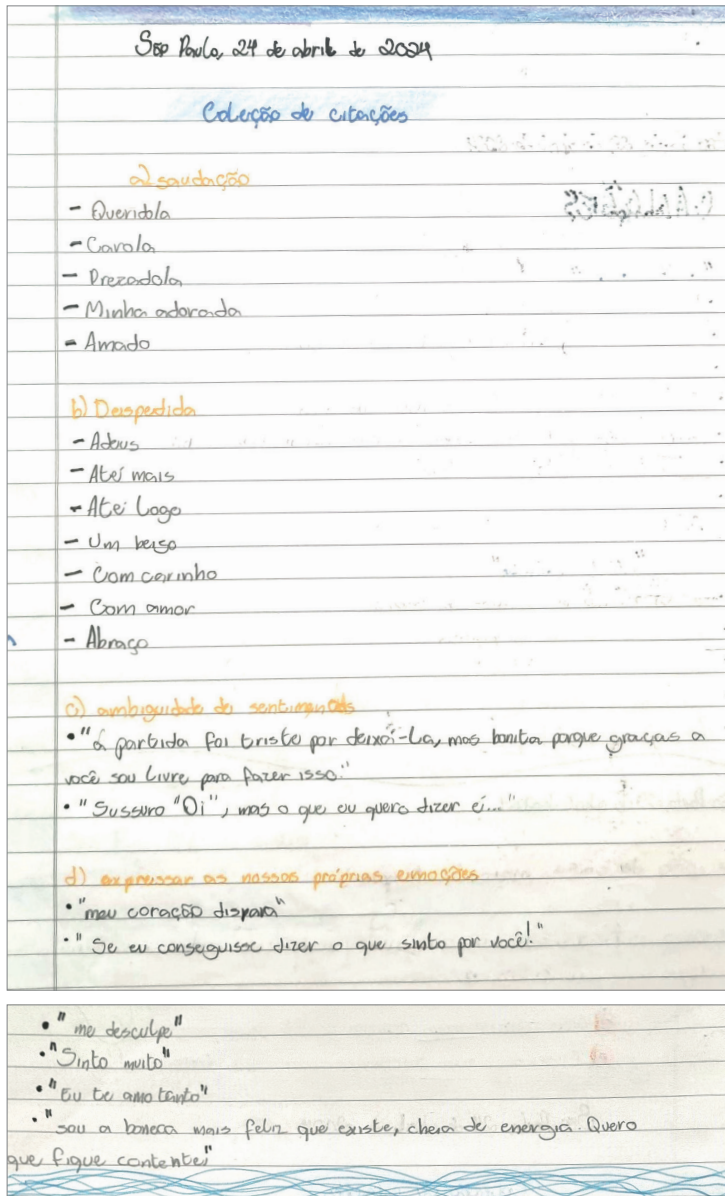


Imagem 11. Registro coletivo de expressões regulares em cartas, como as saudações e as despedidas.

Registramos, também, frases que expressam as emoções do enunciador, bem como as ambiguidades de sentimentos. Trata-se, portanto, de uma escrita “como escritores”, ou seja, em que a escrita está sendo usada a serviço da própria escrita.

Explorar palavras, expressões e frases em diferentes cartas permitiu que os alunos identificassem como a linguagem expressa emoções complexas. Por meio da análise dessas estruturas, obtiveram uma compreensão maior da riqueza dos recursos linguísticos na expressão de sentimentos. A atividade promoveu uma reflexão sobre a escrita como ferramenta para comunicar subjetividades e emoções ambivalentes. Por fim, as crianças ampliaram seu repertório linguístico, registrando e discutindo expressões típicas das cartas, integrando o aprendizado sobre a língua com seu uso.

Palavra Cantada

O conceito de intertextualidade evoca a ideia de interconexão, de interação, de reciprocidade. Aproximar-se do texto literário a partir de sua natureza intertextual significa analisá-lo por meio da relação que estabelece com outro ou outros textos, entendendo que todo texto remete a textos anteriores. A obra é então concebida como um conjunto de citações, como uma entidade aberta em constante diálogo com outras obras. E essa ideia nos devolve, por sua vez, uma percepção da literatura como um grande universo dialógico, no qual cada texto é um elo de uma cadeia comunicativa. (VOUILLAMAZ, 2022, p. 3; tradução nossa)

Por fim, realizamos uma etapa ainda por nós considerada de repertoriamento, não propriamente do que se refere à forma do gênero textual de cartas, mas daquilo que se relaciona com os conteúdos emocionais que poderiam permear essa troca entre as personagens da história de Jordi i Fabra. Trouxemos então para apreciação dos alunos duas canções do grupo Palavra Cantada que tratam justamente da relação entre uma boneca e sua dona, referida nas letras dessas canções como sua “mãe”. Nesses textos, o contexto narrativo é exatamente o inverso do que nossos estudantes escreveriam, pois é a boneca que, em “Antigamente”, se sente abandonada e preterida pela menina, que cresceu e já não brinca com ela, e revela esse sentimento com veemên-

cia e dor. Em “Tente entender”, a outra canção que escutamos em sala de aula e sobre a qual conversamos, traz a resposta acolhedora da menina, que procura mostrar para seu antigo brinquedo predileto, de modo suave e amoroso, que crescer é inevitável, necessário, não há como estancar esse fluir da vida, mas que ela sempre trará consigo as recordações dos momentos que passaram juntas e as marcas preciosas que essa companhia lhe trouxe durante a infância.

Embora os “papéis” das personagens representassem justamente o contrário da proposta feita para o 5º ano, pensamos que a qualidade dos sentimentos trazidos nas letras das canções poderia agregar ao conteúdo que constaria nas cartas que as crianças escreveriam. De todo o modo, as temáticas referentes a amadurecimento, autonomia, perdas e memória, estariam mais uma vez contempladas.

Ao longo da discussão, uma criança comentou que a música era triste, porque falava de uma boneca que foi esquecida, deixada de lado, tomando pó. Comentamos que a música tem um tom triste, pois é uma boneca que já não é usada, já não se brinca com ela. Foi justamente nesse ponto que as crianças conseguiram estabelecer uma relação com o livro *Kafka e a boneca viajante*.

Professora: Hoje, teremos uma aula deliciosa, em que a gente vai poder conversar sobre a nossa infância, sobre os nossos brinquedos. Vocês já queriam ter falado sobre isso, enquanto a gente discutia o livro *Kafka e a boneca viajante*. Sim, tem tudo a ver com isso. É uma proposta, é uma comparação. É uma aula de intertextualidade. A gente pega o livro, que a gente já leu, e compara com uma canção do Palavra Cantada, que não foi feita para comparar com o livro. Foi aqui na escola que a gente percebeu “Opa, olha só, essa música tem tudo a ver com o livro! Dá para comparar”.

Estudante 1: É uma coincidência então!

Professora: Sim, exatamente, uma coincidência! Tem coisas que a gente consegue comparar. E vocês, em várias aulas “do Kafka”, queriam falar sobre os brinquedos de vocês. Eu falava, “Gente, espera, vai ter uma aula em que a gente vai poder falar sobre quais eram os nossos brinquedos preferidos”.

Aproveitamos a oportunidade para falarmos de intertextualidade, ou seja, que é possível estabelecer uma relação de semelhanças e diferenças entre dois ou mais textos, nesse caso, o livro e a letra da canção, mesmo que os autores de um e da outra não tenham imaginado essa relação *a priori*.

Construção das emoções na escrita

[...] o autor costuma tomar notas para planejar o que escrever, selecionar algo interessante para se referir em seu texto ou mesmo para se apropriar de modo a contribuir com suas reflexões, fazer uso de citações e refletir sobre o que e como escrever. Todos esses registros favorecem e apoiam a escrita do texto pretendido, podendo ser retomados ao longo de toda a produção. Esses registros são chamados, por Mirta Castedo (2000), de textos intermediários. Os textos intermediários são aqueles que não serão publicados, pois servem somente ao autor, e cumprem o papel de apoiar a escrita da primeira versão e igualmente os momentos de revisão.

(LUIZE; TAMBELLI; PASSOS, 2023, p. 82-83)

Quando terminamos a troca sobre as canções, percebemos que a aula foi carregada de relatos pessoais e não conseguimos avançar tanto na interpretação das letras. Decidimos então retomar a aula de apreciação das canções do grupo Palavra Cantada, pois percebemos que seria importante que as crianças refletissem de forma mais intencional sobre os sentimentos presentes nas músicas, para que elas expressassem também em suas cartas as emoções da menina em relação à boneca.

Para tanto, em nossa turma, acrescentamos à sequência a seguinte situação: cada criança registraria em seu caderno palavras, frases ou expressões relativas aos sentimentos presentes nas letras das canções “Antigamente” e “Tente entender” (Sandra Peres e Zé Tatit – Palavra Cantada). Tocamos as músicas novamente para que a turma ouvisse com essa finalidade. Algumas crianças nos disseram que estavam com dificuldade de fazer o registro solicitado. De certa forma, já esperávamos que seria desafiador perceberem, nomearem e registrarem o conteúdo subjetivo presente, contudo, apostamos que tal aproximação seria um aquecimento proveitoso para a escrita da carta. Durante

a discussão, foi possível realizar um compartilhamento dos sentimentos, sensações e expressões em relação a ambas as canções.

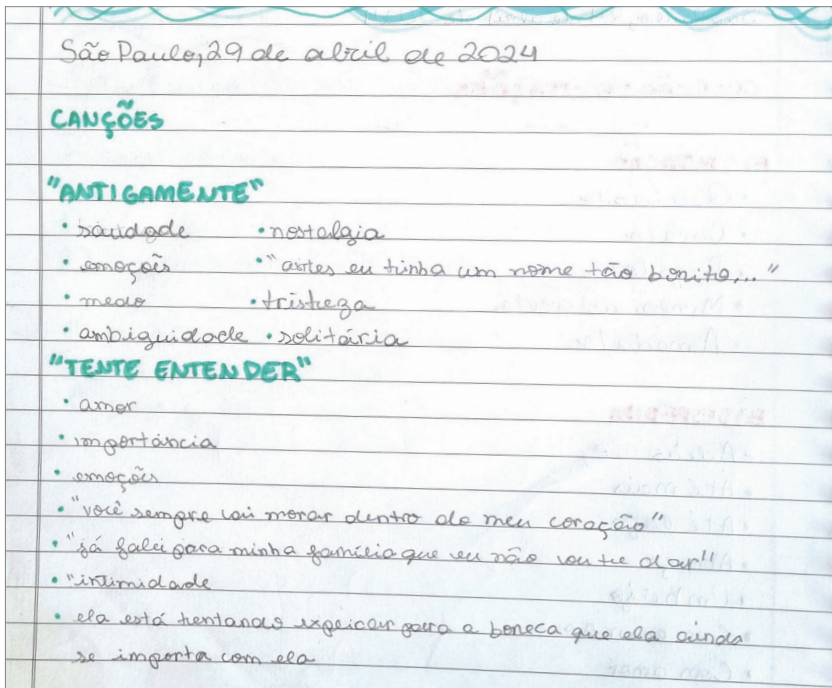


Imagem 12. Elenco dos sentimentos presentes na letra da canção e citações de alguns trechos.

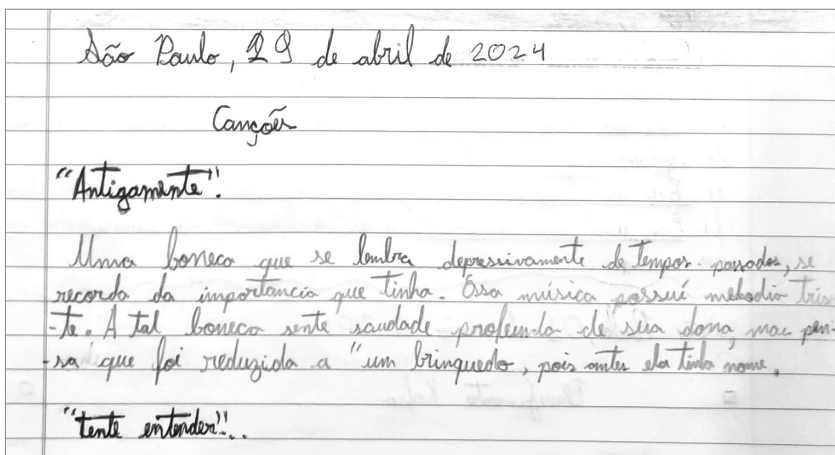


Imagem 13. As crianças sentem que a canção expressa o sentimento de abandono e perda de importância, destacando o desejo de recuperar a conexão emocional perdida.

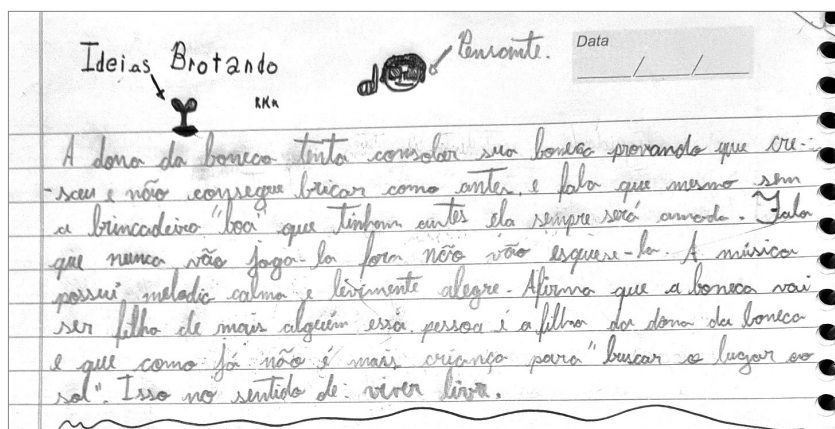


Imagem 14. As crianças sentem que a canção expressa o sentimento de abandono e perda de importância, destacando o desejo de recuperar a conexão emocional perdida.

A apreciação das canções de fato permitiu às crianças que refletissem sobre os sentimentos da menina e da boneca envolvidos no “enredo” dessas letras e por extensão nos sentimentos de Elsi e Brígida. Também permitiu-lhes registrar tais emoções por meio de palavras, promovendo uma experiência de como exprimir sentimentos complexos em palavras.

Os alunos ampliaram seu repertório linguístico e expressivo. Por meio da leitura e análise de diversas cartas, puderam identificar recursos específicos para a manifestação de emoções, compreendendo como a linguagem pode dar voz a sentimentos profundos e por vezes ambivalentes. O exercício de grifar trechos, discutir a função das palavras e explorar a intertextualidade com canções e narrativas permitiu que se apropriassem de estratégias para tornar suas próprias produções mais ricas. Além disso, a reflexão sobre os aspectos formais das cartas e sua distinção de outros gêneros fortaleceu sua consciência sobre as características desse tipo de texto. Ao final, as crianças não apenas escreveram suas cartas ficcionais, mas também experimentaram a potência da escrita como ferramenta para expressar subjetividades, desejos e memórias, consolidando um aprendizado que vai além da técnica e se inscreve na construção de suas identidades como escritores.

O processo de escrita ficcional epistolar

A princípio, a aula de apresentação da proposta de produção da carta foi realizada tal qual em outros anos. Isto é, após a apreciação das canções, apresentamos a proposta de produção textual, nos mesmos moldes que fazíamos anteriormente: “Escreva uma carta de Elsi para Brígida, incluindo os sentimentos da menina em relação à boneca nesse processo de transformação e crescimento de ambas. Inclua na carta notícias de Elsi – como ela está se sentindo, o que tem feito, o que tem pensado em relação a seu futuro. Afinal, elas ficaram muito tempo sem se encontrar”. No entanto, foram as próprias crianças que nos fizeram recuar um pouco antes de realmente começarmos a escrever.

Cartas aos brinquedos

Ao perceberem que teriam que escrever uma carta para Brígida, as crianças nos questionaram por que não poderiam escrever uma carta para o próprio brinquedo favorito, de modo análogo à canção “Tente entender”.

Então nós, professoras, propusemos uma lição de escrita de carta curta para o brinquedo favorito de cada um. De modo geral, as cartas aos brinquedos ficaram muito expressivas e carregadas de emoções, como vínhamos investindo em nossas discussões e análises.

Além de percebermos as crianças mobilizadas pela proposta, também acatamos o pedido da carta ao brinquedo, investindo um longo tempo na troca, no repertoriamento e nos registros antes da escrita em si, diferenciando os momentos em que as crianças escrevem como leitoras – ou seja, interpretando o livro ou outras cartas – dos momentos em que escrevem como escritoras, em um movimento de aproximações graduais em relação à escrita que realizarão.

(cont.)

São Paulo, 2 de maio de 2024.

“Meu querido e incrível leão. Meu esplendido brinquedo. Não tenho palavras a seu respeito. Eu me lembro de quando você se tornou rei da floresta.

E de quando fizemos uma aliança com os outros felinos para vencer a primeira guerra criminalística. E de quando salvamos os animais do fantasma. E muito mais; isso para mim vale muito, mas não vale mais do que você. Eu gosto muito de você. Não pense que não gosto de você porque não brinco mais com você. LEMBRE-SE: VOCÊ É MEU BRINQUEDO FAVORITO! Até.

Imagem 15. Cartas ao brinquedo

A criança utiliza diversos recursos para criar um tom carregado de nostalgia no qual transmite seus sentimentos de apego e carinho pelo seu brinquedo. Adjetivos e exclamações enfatizam afeição e emoção em relação ao brinquedo (“Meu querido e incrível leão”, “Meu esplendido brinquedo”, “LEMBRE-SE: VOCÊ É MEU BRINQUEDO FAVORITO!”). As expressões “Rei da floresta”, “aliança com os outros felinos para vencer a primeira guerra criminalística”, “salvamos os animais do fantasma” mostram a criatividade e a brincadeira imaginativa da criança, atribuindo ao seu brinquedo um papel heroico e significativo em sua vida. O apelo pessoal (“Não pense que não gosto de você porque não brinco mais com você”) expressa uma preocupação de que o brinquedo possa se sentir menosprezado. O uso constante de pronomes pessoais estabelece uma relação próxima e direta com o brinquedo, humanizando-o, assim como o uso do imperativo (“LEMBRE-SE”) mostra a urgência e o desejo de que o brinquedo se lembre de seu lugar especial quando Renata era pequena.

A criação de cartas para os próprios brinquedos preferidos dos alunos foi mais uma vivência potente de registrar por escrito os sentimentos e as experiências pessoais, permitindo que as crianças se conectassem ainda mais com o tema do livro, numa proposta de escrita intermediária.

Desafios e reflexões no planejamento da carta de Elsi

Em seguida, passamos às etapas referentes à escrita das cartas propriamente ditas.

Enquanto retomávamos a proposta de resposta de Elsi para Brígida, algumas crianças trouxeram questionamentos como: “Como escrever uma carta, se Elsi era uma menina de 4 ou 5 anos?”, “Se ela era uma criança pequena, a carta pode ser escrita em letra bastão!”.

Outra criança comentou que na carta o importante não era a idade da Elsi, mas os sentimentos dela em relação à Brígida, mostrando uma compreensão mais profunda da proposta. Diante dessas problematizações, retomamos que essa seria uma carta ficcional, ou seja, entre duas personagens e não entre pessoas reais. Assim, por um lado, a percepção dos estudantes sobre a carta de Elsi e sua idade, sugerindo que ela usaria letra bastão, indicou uma boa reflexão sobre o contexto e uma possível adequação da linguagem. Por outro, a discussão sobre a ficcionalidade da carta de Elsi foi um ganho qualitativo no entendimento de que a carta a ser escrita poderia, de forma análoga às cartas escritas pelo carteiro de bonecas, situar-se em um ponto além daquilo que se esperaria de uma criança pequena.

Como mencionado anteriormente, essa proposta de produção textual visou contemplar a inclusão dos sentimentos da menina em relação à boneca, nesse processo de transformação e crescimento de ambas, e sempre chamamos a atenção das crianças para que

Qual é o desafio de escrever esta carta?

Embora nós já discutíssemos com os alunos sobre a ficcionalidade da obra e, portanto, a ficcionalidade da carta, não costumávamos explicitar esse aspecto nesses termos, nem entre a equipe de professoras, nem para as crianças.

Na etapa de planejamento, costumávamos centrar esforços na estrutura formal de uma carta. Advertimos que a estrutura de uma carta é relativamente simples de se apreender; a dificuldade in-

cide justamente em expressar os sentimentos e suas ambivalências, especialmente neste caso, em que a personagem se encontra imersa em um conjunto contraditório de emoções. A carta é um gênero de expressão do eu, daí sua dificuldade – exprimir em linguagem escrita aspectos da subjetividade das personagens, retratando seu mundo interior. O desafio seria ter recursos linguísticos e discursivos para tal.

evitassem, no decorrer da carta, simplesmente responder a eventuais perguntas de Brígida ou apenas fazer perguntas. Nesse sentido, já pedíamos às crianças que dessem maior destaque a esse processo de crescimento de Elsi. Isto é, o que a menina estaria sentindo, passado esse tempo de seu crescimento e qual seria o tom da carta.

Assim, antes de iniciarem propriamente o planejamento, lemos coletivamente a última carta de Brígida para Elsi (outro passo adicionado à sequência, dando destaque às próprias cartas que constam no texto-fonte), conversamos sobre ela e apontamos quais aspectos as crianças deveriam levar em consideração para planejar a carta, refletindo sobre a posição enunciativa de Elsi: o **que** quem – no caso, Elsi – vai dizer **a quem** – Brígida –, em **qual circunstância** – responder a uma carta – e **com que intenção** – sente falta dela, repreende-a, compreende-a, agradece a ela. Discutimos que, se Elsi compreende Brígida, a carta teria um tom, mas se Elsi está ressentida, teria outro. Para tanto, apresentamos alguns tópicos para guiar os estudantes durante o planejamento para que pensassem no conteúdo que colocariam na própria carta.

Outro ponto que destacamos com as crianças foi o caráter provisório do planejamento; que um planejamento é feito para ser revisto, para ser utilizado na íntegra ou para ser alterado conforme novas ideias vão surgindo ao longo do processo de elaboração do texto.

Inicialmente, as crianças trabalharam no planejamento de maneira autônoma. Orientamos aquelas que finalizaram essa etapa, primeiro, a trocarem os cadernos com colegas de seu grupo de mesa para que pudessem receber sugestões sobre seu texto. Também essa troca entre pares foi acrescida à nossa sequência original em relação ao que costumávamos fazer.

Planejamentos em debate: aprendendo com os pares

No dia seguinte, percebemos que seria formativo insistirmos mais nesse compartilhamento dos planejamentos. Assim, decidimos acrescentar uma revisão do planejamento em pequenos grupos.

Neste momento, antes de apresentarmos como se deu essa nova atividade de troca de planejamentos em pequenos grupos, gostaríamos de destacar uma reflexão sobre o duplo papel que desempenhamos: de pesquisadoras da investigação e professoras de uma sala de aula. Esse ponto é de suma importância, pois, para levarmos a cabo a investigação didática, tínhamos um planejamento bastante organizado e precisávamos agendar com antecedência, com a equipe de multimídia da escola, as aulas que seriam gravadas, de modo a poderem ser usadas como material de análise, como estamos fazendo neste momento.

Contudo, no decorrer do cotidiano escolar, não raro sentíamos necessidade de fazer ajustes no planejamento inicial das aulas, a fim de dar conta de alguma demanda específica da turma; quando isso acontecia, ficávamos sempre diante de uma encruzilhada: garantir os combinados da investigação de gravar tudo relativo à sequência ou, ao contrário, fazer ajustes no planejamento, atendendo ao que

as crianças estavam colocando e, com isso, abrir mão de uma gravação e contar apenas com o relato narrativo da aula. Nesses momentos, ficou claro para nós algo que não é exatamente óbvio: o tempo de organização da gravação não coincide com o tempo didático da sala de aula. Por esse motivo, por exemplo, essa atividade de revisão de planejamento não foi gravada, pois acrescentamos essa etapa de um dia para o outro. Assim, infelizmente, não temos como compartilhar as falas de interação entre as crianças.

Contudo, entendemos que esta reflexão – sobre o tempo de organização das gravações e o tempo didático – é por si só de extrema relevância, pois o dinamismo da sala de aula se revela indiferente a qualquer tentativa de prever de forma rígida todas as etapas de qualquer sequência: a todo momento, replanejamos o que estava previsto, de sorte a atender as demandas das crianças ou vislumbres que temos de outros caminhos a tomar, os quais, certamente, são prioridades do fazer pedagógico.

Os pequenos grupos de revisão de planejamento foram formados, com cerca de quatro integrantes com supervisão de uma das professoras. Combinamos que cada estudante leria seu planejamento

em voz alta. Os demais colegas, por sua vez, ouviriam atentamente e fariam um comentário, que poderia ser um elogio, uma crítica ou apenas uma nova ideia para a carta. Foi um momento produtivo de troca entre pares, pois as crianças conseguiram realmente fazer elogios, comentar partes de que

gostaram e apontar contradições entre o planejamento e o contexto do livro, o texto-fonte. Alguns alunos aproveitaram o momento para fazer alterações no próprio planejamento, enquanto outros resolveram mantê-lo da maneira como estava.

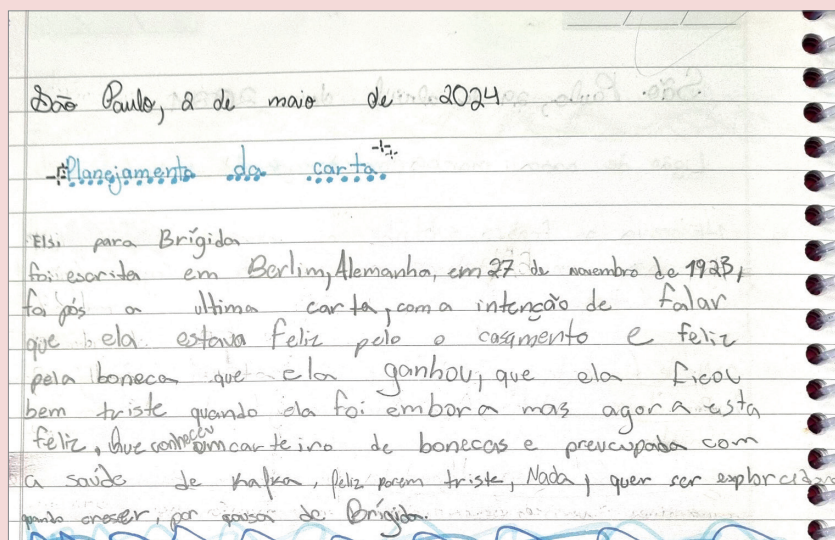


Imagem 16. Esta criança teve uma ideia para sua carta que se espalhou entre os colegas. Propôs uma Elsi que gostaria de se tornar exploradora no futuro. Outras crianças reproduziram essa mesma ideia em seus planejamentos.

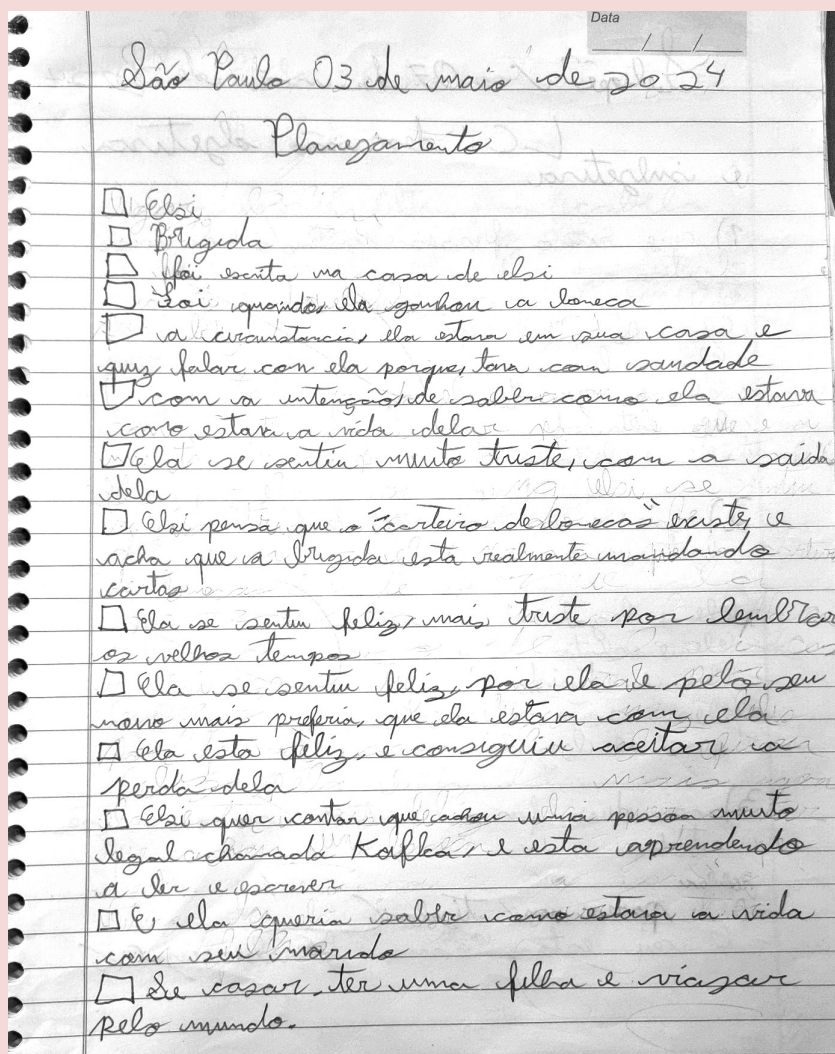


Imagem 17. Ao ser confrontado pelos colegas, esta criança percebeu que seu planejamento inicial estava pouco satisfatório. Apagou o que havia feito e fez todo esse trabalho.

Esse processo de planejamento inicial permitiu que as meninas e os meninos refletissem sobre a estrutura e o propósito da carta. Ao mesmo tempo, e mais importante, foi criado um espaço para a exploração e reflexão sobre as relações entre escrita, ficção e expressão de emoções, elementos-chave para a construção deste texto.

Escrevendo a primeira versão

Para produzir a primeira versão da carta, as crianças escreveram cada uma sua própria carta, mas com um colega ao lado dando suporte, isto é, enquanto uma criança escrevia sua carta, a dupla de trabalho estaria ali para apoiá-la e oferecer sugestões. Iniciamos a aula, retomando a consigna da proposta de produção textual, a estrutura formal de uma carta, o planejamento e as anotações no caderno. Ou seja, explicitamos que todos os registros feitos, bem como o livro, poderiam servir de suporte sempre que houvesse necessidade. Destacamos também que a primeira versão da carta deveria ser a mais completa possível, pois sabemos o quanto é desafiador fazer uma grande revisão quando o texto já está finalizado. Além disso, explicamos como funcionaria o trabalho em parceria e que a tarefa de revisão poderia ser um processo contínuo, iniciado ainda enquanto escreviam a carta. Pedimos também às crianças que desabilitassem as correções automáticas do Google Docs (correção ortográfica, correção gramatical e mostrar sugestões de escrita inteligente).

A escrita em duplas e seus benefícios

A etapa de escrita em pares durou quatro aulas, um tempo que, a princípio, pode parecer excessivo. No entanto, trabalhar dessa forma, ou seja, com um colega de referência para apoiar o processo de produção do texto foi muito proveitoso. As crianças estavam envolvidas na atividade, apropriadas do que deveriam fazer e se dedicaram ao trabalho. Presenciamos trocas ricas entre os pares da amostra escolhida para a investigação. Foi interessante observar que houve um cuidado nessa tarefa e que o tipo de comentário realizado foi na medida do que o colega podia entender. Por exemplo, houve uma troca extremamente interessante entre duas das três duplas da amostra. Estudante 1 e Estudante 2, as duas crianças com maiores dificuldades em produção textual, conversaram e se ajudaram durante o processo de revisão. Elas falaram sobre

pontuação, acentuação e sobre algumas frases que estavam sem sentido. Por sua vez, os Estudantes 3 e 4, duas crianças que escrevem muito bem, também tiveram conversas significativas, por exemplo, sobre a conjugação de um verbo em uma frase com sujeito composto. Assim, trabalhar em duplas, possibilitando uma troca entre pares, mostrou-se uma estratégia acertada.

A produção de texto alcançada é também fruto do tempo didático dedicado à escrita, que é muito diferente do tempo despendido pelos escritores de literatura de ficção. A escrita como prática escolar é atravessada por rotinas e tempos pré-estabelecidos que não foram concebidos para acompanhar os processos de escrita de vários escritores que, em algum momento, precisam chegar a um produto, todos ao mesmo tempo.

Transformação dos textos durante as revisões

Tanto na sociedade quanto na escola, a representação da prática de revisão de textos é rapidamente assimilada à ideia de correção que gera hierarquias: há alguém que erra e alguém que corrige. Daí decorrem papéis assimétricos, distribuídos na escola entre um professor ativo que corrige os erros de um aluno passivo que é corrigido. A análise da prática fora do contexto escolar e de sua própria história revela um panorama com outras dimensões. (CASTEDO, 2003, p. 2; tradução nossa)

Já na etapa de revisão das primeiras versões, indagamos das crianças quais aspectos poderiam ser revisados em uma carta. Coerência, pontuação, conhecimento e uso apropriado do vocabulário, manutenção do tempo verbal na escrita, uso dos pronomes para evitar repetições, uso de artigos definidos ou indefinidos foram aspectos levantados pelos estudantes. Foi interessante constatar que mobilizaram seus conhecimentos sobre o eixo de *Reflexão sobre a língua* a serviço da produção de texto.

Professora: Então, na hora que a gente é revisor de um texto, a gente precisa tanto conseguir perceber questões mais formais, ou seja, o que eu estou chamando de questões formais? Pontuação, parágrafo, ortografia. Isto é, tudo aquilo que tem a ver com aspectos formais da língua, que a gente trabalha aqui na escola nesse eixo, que é a reflexão sobre a língua. Mas tem também uma parte do texto que é o desenvolvimento. Eu atendi a proposta da carta? Eu consegui expressar todos os sentimentos da Elsi em relação à Brígida? Então, isso a gente vai fazer esta semana, mas hoje a gente vai fazer uma etapa intermediária de revisão.

Estudante 1: É que às vezes é meio... Na hora que você vai corrigir, é meio difícil imaginar como... Você nunca viu aquela história. Depois que você lê, é meio difícil de sair da cabeça o que aconteceu. Isso que eu acho que pode ter acontecido com várias pessoas e talvez tenha acontecido comigo.

(cont.)

Professora: Na revisão, né? Assim, na hora em que você está revisando, aquilo está tão dentro de você, que às vezes é difícil mesmo. Não é fácil, ser revisor do próprio texto, não é uma tarefa fácil. Porque como a gente conhece tudo que a gente escreveu... Não sei se vocês já fizeram isto: quando a gente está lendo um texto em voz alta, que é nosso, a gente coloca a palavra que não está lá. Nós completamos o sentido. Às vezes, vocês fazem isso nas respostas nas avaliações. Quando a gente vai discutir compreensão de texto, quantas vezes vocês, na hora que começam a ler a própria resposta, já percebem que está faltando alguma coisa e já completam automaticamente na leitura. Isso acontece muito. Só que quando a gente está revisando, a gente tem que conseguir ter um olhar muito atento e ler exatamente o que tá escrito ali. As palavras do jeito que elas estão escritas, se ortograficamente elas estão certas, não mudar a conjugação dos verbos na nossa cabeça, ler o que tá escrito.

[...]

Professora: O que a gente vai fazer? [...] Quando vocês estão revisando alguma coisa, quais aspectos, o que vocês olham? O que chama a atenção de vocês? Eu queria saber um pouco de vocês também. O que você observa quando está revisando?

Estudante 2: A coerência, a concordância, se faz sentido. É uma coisa que aconteceria naquele contexto daquele tempo, já que a gente está escrevendo um texto mais de antigamente. Não ia ter “Eu tava lá no TikTok, de repente aconteceu alguma coisa”. Não ia ter.

Professora: O colega fala em uma coisa que não é tão fácil de revisar, que é olhar para a coerência da carta. Se a carta tem sentido, se tem lógica, se está dialogando com o livro que a gente leu. Além dessa coerência, o que mais a gente olha quando a gente revisa algum texto?

Vários estudantes: Pontuação, letra maiúscula, acentuação.

Estudante 3: Tempo verbal.

Professora: Tempo verbal. Manutenção do tempo verbal? Se a gente começa uma frase no passado, a gente mantém no passado. Se a gente escreve algo no presente, mantemos no presente...

(cont.)

Estudante 1: Tem também as classes gramaticais. Tem que tomar cuidado para não, tipo confundir... Com as classes gramaticais, cuidado pra não confundir.

Professora: Entendi, então... Então, olha, como a gente pode tentar elaborar essa ideia do colega. Ele está falando sobre saber como as classes gramaticais vão ajudar no momento da revisão. Então, a gente tinha que pensar isso concretamente, como é que isso funcionaria.

Estudante 4: Sabendo os pronomes, você pode evitar algumas repetições.

Professora: Ah, que legal. Se a gente tem conhecimento de pronomes, a gente evita repetições. Além disso, se a gente sabe que os substantivos combinam com os adjetivos, se o substantivo é feminino e está no plural, a gente vai ter que usar adjetivo feminino e plural...

Estudante 5: E agora a gente sabe que antes vai vir um artigo!

Professora: Então, com certeza, saber das classes gramaticais vai nos ajudar. [...]

Estudante 6: Outra coisa que eu acho que pode valer a pena você saber é a ordem que elas vão e onde você posiciona elas. Depende da frase, do jeito. Por exemplo, você não vai colocar um adjetivo na frente de um substantivo de qualquer jeito. Tem que ter uma frase que combine com esse contexto. E o que eu ia falar é parecido com isso. As frases não podem ter discordância, porque senão o texto fica meio estranho. Você não percebe na hora, quando você está pensando muito e tira a cabeça do que você já escreveu.

Professora: Então, ó, o que o Estudante 6 traz é uma coisa legal. A gente até discutiu isso na semana passada. Olha que bacana. A gente falou que, no geral, em língua portuguesa, a ordem direta seria artigo, substantivo, adjetivo. Mas um recurso linguístico que é muito legal de ser usado é o de inverter, é colocar o adjetivo antes do substantivo. Isso dá um ar mais “poético”. Isso é um jeito legal de a gente perceber. Nesse tipo de texto, uma carta, que é um texto pessoal, que envolve sentimentos, usar esse tipo de recurso pode

(cont.)

ser muito interessante. Talvez num artigo de jornal, que eu quero comunicar algo claramente sobre o que aconteceu, um fato, não seja um texto que a gente vai fazer tão poético, é um texto muito objetivo. Então, perceber que, dependendo do tipo de texto, alguns recursos vão ser mais bem usados do que outros... O Estudante 6 também fala dessa ideia que o Estudante 1 traz da coerência, de que tem que ter uma lógica. Então a gente tem que perceber. Os parágrafos estão lógicos? [O texto] Atende à proposta? Está faltando alguma coisa? Porque às vezes muda de um parágrafo para o outro. Numa história, por exemplo, é como se faltasse alguma coisa.

Da leitura à revisão: a experiência de revisar cartas do 4º ano

Antes de iniciarmos a revisão das cartas produzidas pelos alunos, retomamos não apenas a revisão das cartas aos heróis, produzidas na série anterior, mas também a importância de deixar o texto “guardado na gaveta” para podermos tomar distância dele e conseguirmos lê-lo como “estrangeiros”, isto é, como leitores e não somente com o envolvimento inerente de quem o escreveu.

Como um exercício de revisão intermediária, outra etapa foi

acrescida: utilizamos a carta aos heróis, escrita por outra sala, no 4º ano. Iniciamos a atividade com uma parte coletiva, em que as crianças leram uma carta e deram sugestões para melhorar o texto. Depois, cada dupla recebeu duas dessas cartas produzidas no ano anterior para ler com o olhar de revisores, ou seja, identificar aspectos a serem aprimorados, e escrever sugestões.

Retomamos a proposta de produção textual, buscando deixar claro uma vez mais quais aspectos eram importantes serem contemplados nesse texto. Em seguida, explicamos como seria o processo de revisão da carta. Uma primeira etapa foi de revisão individual com dois focos: o conteúdo a ser expresso na carta (A carta está clara para o leitor? Faltam informações? O início da carta oferece um contexto? O desfecho está interessante, atraente? O vocabulário utilizado está variado e rico? E como usar a pontuação e a ortografia?). Uma segunda etapa foi a revisão em pares de trabalho. Por último, a revisão final do próprio texto, levando em consideração as sugestões feitas pelo colega.

Em geral, as revisões feitas pelas crianças nas cartas não se concentraram em simples revisões notacionais ou lexicais, mas também adicionaram conteúdo aos enunciados já produzidos, modificaram-nos ou acrescentaram passagens inteiras com claros efeitos estéticos e discursivos.

Exemplificamos com algumas passagens.

Primeira versão	Versão final
“Brígida, eu te amo, adeus. Espero retorne um dia. Ass : Elsi”	“Brígida, foi muito difícil superar a sua ida, me lembro de quando passamos horas e horas brincando. Brígida, eu te amo, adeus. Espero que volte um dia.”

Imagem 18. Alguns fragmentos revisados – Estudante 5.

Enquanto na primeira versão a despedida é abrupta e direta, a versão final enriquece a mensagem ao adicionar o contexto emocional e as memórias compartilhadas. A frase “foi muito difícil superar a sua ida” introduz uma relação causal e emocional, que dá coerência ao texto, e “me lembro de quando passamos horas e horas brincando” reforça essa relação com um exemplo concreto.

Primeira versão	Versão final
“Dora é minha melhor amiga aqui. Tenho vergonha de dizer para ela que eu gosto muito mais de você!”	“Tenho vergonha de dizer para a Dora que eu gosto muito mais de você!”
“Conheci um novo amigo: o Thomas. Ele também tem um boneco chamado Jordi. Brincamos juntos todos os dias, no parquinho do Steglitz. Ele e a Dora são meus melhores amigos por aqui. O Senhor Carteiro é um homem muito gentil, legal e carinhoso! Ele está me ajudando a escrever a carta, ainda estou aprendendo!”	“Conheci um novo amigo: o Thomas. Ele também tem um boneco chamado Jordi. Brincamos juntos todos os dias, no parquinho do Steglitz. Ele e a Dora são meus melhores amigos por aqui. <u>O parque de areia é onde mais gostamos de brincar!</u> <u>Todo dia, de manhã, encontro o Senhor Carteiro no parque. Pena que ele não me traz mais suas cartas!</u> Ele é um homem muito gentil, legal e carinhoso! Ele está me ajudando a escrever esta carta, ainda estou aprendendo!”

Imagem 19. Alguns fragmentos revisados – Estudante 6.

Na versão final, a informação sobre o parque de areia (“O parque de areia é onde mais gostamos de brincar!”) funciona como uma articulação que enriquece a descrição do local e as atividades com os amigos. A introdução de “Todo o dia, de manhã, encontro o Senhor Carteiro no parque.” acrescenta um elemento narrativo que torna a cena mais vívida e coloca a interação com o Senhor Carteiro em um contexto cotidiano. A expressão “Pena que ele não me traz mais suas cartas!” introduz uma nuance emocional que dá maior profundidade à história e sugere uma mudança na dinâmica entre o personagem e o carteiro.

Primeira versão	Versão final
“Se me mandar uma nova carta para mim espero que tenha novas aventuras. Com carinho ass: Elsi.”	“Se me mandar uma nova carta para mim espero que tenha novas aventuras, como quando você foi para Paris e a África, sinto saudades de você, com minhas despedidas para você, adeus. Ass: Elsi. <3”
	<i>Inserção de um parágrafo novo:</i> “Sabia que agora tenho um novo sonho que é me tornar uma escritora famosa para que os meus livros cheguem até você. E como você me divertiu com suas cartas agora é minha vez de te divertir.”

Imagem 20. Alguns fragmentos revisados – Estudante 2.

Enquanto a primeira versão é curta e direta, a versão final apresenta um desenvolvimento da ideia principal, ao mencionar exemplos concretos de aventuras passadas (“como quando você foi para Paris e a África”), o que enriquece o conteúdo e dá maior contexto ao desejo de receber uma nova carta. Uma carga emocional maior é expressa (“sinto saudades de você”, “com minhas despedidas para você, adeus”) e também uma projeção futura, pelo desejo de receber uma nova carta. Um objetivo pessoal de Elsi também é apresentado (“me tornar uma escritora famosa”). Essa versão usa frases com maior complexidade sintática: uma relação de causa e efeito é introduzida com a ideia de que Elsi agora também quer contar histórias (“Sabia que agora tenho um novo sonho, que é me tornar uma escritora famosa para que os meus livros cheguem até você”).

Com o processo de investigação didática e as mudanças que fizemos na sequência, avaliamos que a produção textual das crianças, em comparação com a produção de anos anteriores, deu um salto em qualidade. Ou seja, todas as crianças da sala, sem exceção, atenderam à proposta de produção da carta, incluindo nessa escrita os sentimentos da menina Elsi em relação à boneca Brígida. Isso fica evidente pelos inúmeros e diversos recursos utilizados nas versões finais dos estudantes 6 e 2 para expressar sentimentos.

Querida Brígida, estou muito aborrecida pela sua partida. Mas feliz pelas suas grandes aventuras e o seu casamento.

Recentemente, eu fui ao circo e levei a Dora, minha nova boneca. E lá eu vi uma menina fazendo um truque extraordinário. E percebi que essa menina parecia com você. Então, decidi que quando crescesse iria trabalhar no circo. Fiquei muito inspirada com isso.

[...]

Brígida, foi muito difícil superar a sua ida, me lembro de quando passamos horas e horas brincando. Brígida, eu te amo, adeus. Espero que volte um dia.

Imagem 21. Fragmento da produção final – Estudante 6.

Nesse fragmento, percebemos que a carta mostra que a autora conseguiu combinar recursos linguísticos, discursivos e enunciativos para construir uma rica expressão de sentimentos.

A carta é escrita do ponto de vista de uma menina, com uma construção sintática simples, mas mostra-se expressiva. O uso de “eu”, “minha nova boneca”, “quando [eu] crescesse” reforça a identidade e a perspectiva da criança. O uso do destinatário direto (“Querida Brígida”), desde o início, estabelece um tom afetivo e intimista.

Ela usa adjetivos e verbos na primeira pessoa, o que intensifica a expressão da subjetividade e a natureza íntima da carta, quando expõe várias emoções (“Estou muito chateada” – tristeza; “Estou mais feliz por suas grandes aventuras e seu casamento” – emoções contrastantes com as anteriores; “Fiquei muito inspirada por isso” – entusiasmo e admiração).

O contraste emocional é um recurso discursivo notável: começa com tristeza (“Estou muito aborrecida pela sua partida”), mas depois se equilibra com alegria (“Estou mais feliz com suas grandes aventuras”) e termina com esperança (“Espero que você volte um dia”). Ao longo do texto, a intensidade emocional também é destacada e vai aumentando: “Foi muito difícil superar a sua ida”. Em “me lembro de quando passamos horas e horas brincando”, a repetição de “horas e horas” aumenta a saudade do passado.

A autora usa despedidas afetuosas para reforçar seu relacionamento com Brígida: em “Brígida, eu te amo, adeus.”, a repetição do nome já expresso no cabeçalho enfatiza a proximidade emocional e o encerramento “Espero que volte um dia.” expressa desejo e nostalgia.

Em todos os momentos, o tom e a estrutura refletem a perspectiva infantil de Elsi, tornando a carta mais atraente.

Berlim, 18 de dezembro de 1923.

Querida Brígida,

Senti muito sua falta. Sua saída foi inesperada! Foi uma pena você ter ido, mas entendo seus motivos.

Brígida, sem você ao meu lado, minha vida não seria a mesma. Você é o amuleto de minha felicidade.

Toda semana você me mandava uma carta! Por que não uma resposta?!

Como está você? O Gustav é legal? Tem vontade de viajar de novo? A Tanzânia é um lugar interessante? Tenho muitas perguntas a fazer .

Tenho vergonha de dizer para a Dora que eu gosto muito mais de você! Ah, e obrigada. Minha nova boneca é muito legal!

Conheci um novo amigo: o Thomas. Ele também tem um boneco chamado Jordi. Brincamos juntos todos os dias, no parquinho do Steglitz. Ele e a Dora são meus melhores amigos por aqui. O parque de areia é onde mais gostamos de brincar!

Todo dia, de manhã, encontro o Senhor Carteiro no parque. Pena que ele não me traz mais suas cartas! Ele é um homem muito gentil, legal, e carinhoso! Ele está me ajudando a escrever esta carta, ainda estou aprendendo!

Sua primeira carta foi triste, mas estou feliz por você. Pelo menos, ela me aliviou, por saber que está bem! Já as demais, foram incríveis! Quero que você me envie mais uma!

Eu decidi minha futura profissão: vou ser uma “Menina Viajante”. Quero viver o mesmo que você, e também quero ter um “Gustav” para mim.

Você TEM QUE, um dia, vir me visitar aqui. Saudades de você fizeram meu coração disparar!

Brígida, adolecente, adulta, idosa, em nenhum desses momentos te esquecerei. Sempre terá um lugar só para você no meu coração.

Com muito carinho,

Elsi

Imagem 22. Produção final – Estudante 2.

A carta apresenta diversos recursos para transmitir sentimentos de carinho, nostalgia, gratidão e amor, utilizando um tom próximo e emotivo, focado na empatia e na conexão profunda com o destinatário.

Do ponto de vista linguístico, ocorreram o uso de adjetivos e expressões afetivas (“Senti muito a sua falta.” – nostalgia e carinho –, “Você é o amuleto da minha felicidade” – hipérbole –, “Você TEM QUE” – uso do imperativo afetuoso, indicando o quanto a visita é essencial para a autora); o uso de exclamações de gratidão e surpresa e outras que expressam intensidade emocional (“Saudades de você fizeram meu coração disparar!”); a enunciação na primeira pessoa em uma expressão de desejo pessoal, que denota confiança e proximidade (“decidi minha futura profissão: vou ser uma ‘Menina Viajante’”).

Do ponto de vista discursivo, são utilizadas perguntas que demonstram curiosidade, implicando interesse emocional pela outra pessoa; apelos diretos ao nome, que criam um tom próximo e direto, narração e detalhes (passagem sobre Thomas), que mostram como a autora tenta conectar seu mundo com o da destinatária.

Construções complexas como “Sua primeira carta foi triste, mas estou feliz por você” conseguem demonstrar empatia pela situação da destinatária e, ao mesmo tempo, expressar os próprios sentimentos, assim como a frase final (“Saudades de você fizeram meu coração disparar!”) captura a tensão emocional vivenciada pela menina.

O trabalho em pares permitiu que as crianças aprofundassem suas próprias compreensões dos sentimentos da personagem Elsi e das complexidades da inevitabilidade de crescer, resultando em produções textuais sensíveis e expressivas. Percebemos também que, possivelmente, o que as crianças apresentaram na primeira versão da carta é fruto tanto da leitura e interpretação do texto-fonte como do planejamento.

Berlim, 25 de fevereiro de 1924.

Querida Brígida,

Faz um bom tempo desde que nos falamos pela última vez. Ultimamente, tenho tido mais saudades do que o normal. Mesmo com Dora ao meu lado, você faz muita falta. Sinceramente, fiquei muito triste ao descobrir que você não me escreveria mais. Então, resolvi te escrever eu mesma.

Embora tenha ficado triste pela sua partida, achei muito legal seu interesse pelo mundo e tenho certeza que um dia eu farei o mesmo: viajar por todo o planeta, e quem sabe visitar você.

Também adoraria conhecer Gustav, seu marido. Será que ele também pensa em encontrar comigo? Vocês poderiam escrever para eu poder conhecê-lo.

Queria te dizer que quando você me enviava suas cartas, um carteiro de bonecas bem simpático vinha até aqui. Estou um pouco preocupada com ele, anda tossindo muito e meio cansado...

Mas agora quero falar de uma coisa muito legal que aconteceu. Primeiro, se lembra da Dora, a boneca que você me mandou? Eu, ela e a mamãe fomos à praia, um primeiro passo para meu sonho de ser como você e conhecer o mundo! Já foi à praia também? É tudo tão maravilhoso, só me deixou com mais vontade de ver outros lugares.

Também estou indo com a Dora no parque todos os dias como ia com você, mas Brígida, sempre se lembre que eu te amo. Não é uma competição, vou continuar amando você, mesmo com outra boneca na minha vida. Igual a Gustav, você continua me amando também, não é? Mesmo com ele aí.

Com amor,

Elsi

Imagem 23. Produção final – Estudante 3.

A carta é escrita de forma pessoal e íntima, em que a narradora (Elsi) constrói sua identidade por meio de seus desejos, memórias e emoções. O autor usa uma combinação de recursos linguísticos, como adjetivos afetivos, perguntas retóricas e exclamações (“Querida Brígida”, “Estou um pouco preocupada com ele”, “sempre se lembre que eu te amo”, “Faz um bom tempo desde que nos falamos pela última vez”, “Eu, ela e a mamãe fomos à praia”, “Já foi à praia também?”, “É tudo tão maravilhoso”).

Da mesma forma, o autor utiliza recursos discursivos como indagações para envolver o destinatário (“Será que ele também pensa em encontrar comigo?” – desejo e incerteza –, ou “Vocês poderiam

escrever para eu poder conhecê-lo.” – sugestão indireta), comparações que enfatizam a permanência do afeto (“Não é uma competição, vou continuar amando você”, ou “Mesmo com Dora ao meu lado, você faz muita falta.”) e a narração de experiências pessoais – a narradora fala sobre a praia e o parque, estabelecendo um paralelo entre suas experiências passadas com Brígida e suas ações com Dora.

A relação entre Elsi e Brígida é apresentada como um forte vínculo afetivo, marcado pela nostalgia, pelo desejo de comunicação e pela reafirmação do afeto: “Ultimamente, tenho tido mais saudades do que o normal” (reconhecimento explícito do sentimento de perda) ou “sempre se lembre que eu te amo” (uso do imperativo afetivo, reforçando o vínculo emocional). O autor usa de polidez e da busca de reciprocidade (“você continua me amando também, não é? Mesmo com ele aí.”) e encontra maneiras de expressar o desejo de manter contato: “Então, resolvi te escrever eu mesma”. Também inclui projeções para o futuro, demonstrando admiração e esperança (“tenho certeza que um dia eu farei o mesmo: viajar por todo o planeta, e quem sabe visitar você.”) e usa modais para expressar certeza ou dúvida (“tenho certeza que um dia farei o mesmo”, “ele também pensa em encontrar comigo?”).

Produzir a primeira versão nas melhores condições possíveis

Investimos bastante para que as crianças escrevessem a primeira versão da carta da forma mais completa que pudessem, pois entendemos que o processo de revisão é desafiador e que mudanças significativas, uma vez que o texto está pronto, constituem uma empreitada difícil.

Daí a preocupação de que cada estudante pudesse antecipar, da melhor maneira que conseguisse, tanto o conteúdo, como a forma de seu texto.

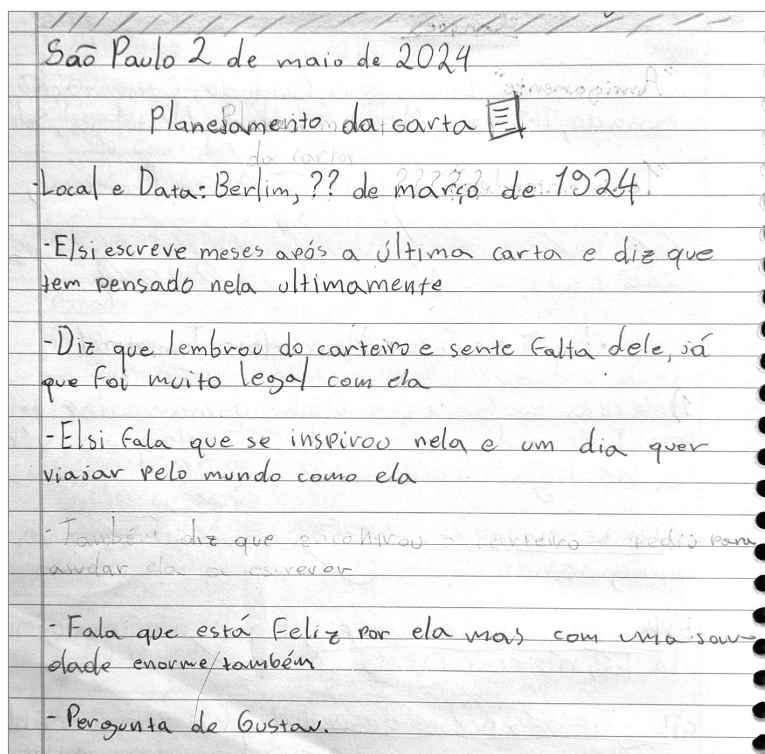


Imagem 24. Como vemos, no planejamento da última carta apresentada, já estavam presentes várias ideias que depois foram incluídas no texto.

Esses exemplos mostram que as crianças podem ter um papel ativo no aprimoramento de sua própria escrita. Por meio da reflexão sobre a linguagem e do trabalho colaborativo, as revisões não apenas refinam aspectos gramaticais e ortográficos, mas, acima de tudo, enriquecem o conteúdo, a coesão e a expressividade dos textos. Em suma, é um processo de construção de conhecimento que refina a escrita e o pensamento.

No início dessa investigação didática, a seguinte problematização foi colocada: O que é comum e o que é diferente nas produções e trocas entre as crianças mais ou menos avançadas em uma mesma sala de aula? Para nós, foi comum a todas as cartas o fato de elas terem trazido fortemente os sentimentos que Elsi nutria por Brígida, questionamentos sobre sua partida e planos para o futuro; cartas que

mostram o crescimento da personagem, apropriações do texto-fonte, da interpretação coletiva e do repertoriamento que fizemos ao longo do primeiro semestre. Mesmo que tenhamos usado mais aulas do que costumávamos, percebemos que as mudanças trouxeram ganhos, oportunizando novas discussões aprofundadas e crianças realmente implicadas na tarefa de escrever uma carta na voz da personagem Elsi.

Considerações finais

A sequência didática desenvolvida em torno da obra *Kafka e a boneca viajante* proporcionou a imersão literária nos sentimentos dos personagens e em suas transformações pessoais, promovendo também uma reflexão sobre a escrita de cartas como forma de expressar emoções. Os estudantes foram convidados a explorar a subjetividade dos personagens, especialmente a ambivalência entre o sofrimento profundo da perda de uma pessoa querida e a aprendizagem de poder se alegrar com a felicidade do outro, o que ocorre na relação entre Elsi e sua boneca.

A atividade de escrever cartas, aliada à reflexão e análise sobre a linguagem que se pode utilizar nessas situações, ampliou o repertório das crianças quanto ao uso de recursos linguísticos e discursivo de expressão. Ao relacionar a leitura com suas próprias experiências de separação e despedida, os alunos puderam se voltar para a profundidade das relações humanas, tanto no plano pessoal, como no da narrativa ficcional. Ademais, o trabalho de intertextualidade com as canções “Antigamente” e “Tente entender”, permitiu que os estudantes conectassem narrativas distintas – o sentimento de abandono da boneca guardada na estante, o crescimento de uma menina e as lembranças afetivas de ambas – à experiência de Elsi no livro.

A etapa de planejamento das cartas possibilitou que as crianças se preparassem de forma mais intencional para o momento seguinte. A discussão sobre o tom da carta – saudade, compreensão ou ressentimento – foi de suma importância para capturar a ambivalência emocional que Elsi daria à sua primeira escrita para a boneca. Além disso, a estratégia didática da troca entre pares durante a elaboração

do planejamento, a textualização e a revisão da carta foram momentos formativos, nos quais as duplas, organizadas de forma homogênea, isto é, reunindo estudantes com desempenho semelhante, receberam e ofereceram sugestões construtivas sobre suas produções e puderam reavaliar suas ideias. O trabalho em pares fortaleceu a reflexão sobre as escolhas linguísticas e as expressões das emoções nas cartas. Esses momentos de troca, possibilitados ao longo do processo de escrita, explicitou a compreensão de que a escrita é um processo contínuo e dinâmico.

Assim, ao integrar a leitura e a interpretação do livro, as atividades de repertoriamento, a intertextualidade com canções e as escritas intermediárias, esta sequência aponta para os meandros existentes na produção de uma carta, dado que esse processo exige, em paralelo, a construção de significados relacionados às próprias experiências pessoais. A um só tempo, observamos o desenvolvimento linguístico dos alunos e, principalmente, a apropriação que fizeram da escrita como instrumento poderoso de comunicação daquilo que guardam dentro de si e que, até então, acreditavam intraduzível em palavras.

Do ponto de vista do processo de investigação didática, avaliamos que ele nos trouxe a oportunidade de observar e analisar profundamente nossos fazeres, de refletir sobre aprimoramentos realizados ao longo desse percurso e de tomar consciência do alcance de uma proposta que desenvolvemos há alguns anos em nossas turmas. A associação entre a convocação às turmas para investigar camadas implícitas dos textos que leem e a condução de processos que os instrumentalizem para exprimir seu mundo interno de ideias e sentimentos segue nos parecendo uma forma genuína de formação de sujeitos capazes de transmitir-se aos outros. Neste caso, na expressão de suas emoções por meio de um recurso da razão, a linguagem, que circunscreve os sujeitos, mas também os emancipa, como a boneca Brígida, que parte ao encontro de novos horizontes.

Referências bibliográficas

CAMPS, Anna. “La actividad metalingüística en el aprendizaje de la gramática”. In: LEAL, António et al. *A linguística na formação do professor: das teorias às práticas*. Porto: FLUP, 2019.

CASTEDO, Mirta. *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. Tesis doctoral dirigida por la Dra. Emilia Ferreiro. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas. Junio de 2003.

CHARTIER, R. (org.). *La correspondance: les usages de la lettre au XIX^{ème} siècle*. Paris: Fayard, 1991.

LUIZE, Andréa; TAMBELLI, Andréa; PASSOS, Bárbara. *Infância e escrita: produção de textos na escola*. Lauro de Freitas: Solisluna, 2023.

MARGALLO, Ana Maria. “El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura”. *AILIJ – Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, n. 10, 2012, p. 69-85.

ROUXEL, Annie. “Aspectos metodológicos do ensino da literatura”. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SIERRA i FABRA, Jordi. *Kafka e a boneca viajante*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

STEIN, Mathilde; GROENIK, Chuk. *Cara Carlota Cornelius*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

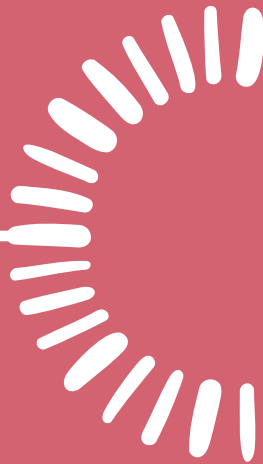
TORRES, Mirta. *Enseñar en la escuela: el enfoque de la enseñanza y las decisiones didácticas*. Diseño curricular para la Educación Primaria, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, 2008. Disponível em: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-04/Torres%20Mirta_Documento%201-2020%20-%20Ense%C3%B1a%20en%20la%20escuela.pdf. Acesso em: 30 abr. 2026.

VOUILLAMOZ PAJARO, Núria. *Álbumes que descubren la literatura como diálogo entre textos*. La intertextualidad en la formación del lector. Tesis doctoral dirigida por la Dra. Ana María Margalló González. Universitat Autònoma de Barcelona. Programa de Doctorat en Educación. Junio de 2022.

Mídia

PALAVRA CANTADA. Canções “Antigamente” e “Tente entender”. Álbum *Canções Curiosas*, 1998. Composição Sandra Peres e Zé Tatit.

ARTIGOS



A formação do leitor literário no Ensino Fundamental 1

Um olhar a partir das práticas escolares

*Julia Balhestero Duca, Olivia Paradas, Priscila Cristina Demasi Esteca,
e Ana Cláudia Pasotti Smaira*

Nos capítulos anteriores, foram apresentadas sequências didáticas desenvolvidas no 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com atenção especial aos vínculos entre leitura literária, interpretação e escrita. A sequência do 3º ano consiste na reescrita de uma versão do conto “Rumpelstiltskin”; a do 4º ano propõe a escrita de um conto desconstruído; e a do 5º ano culmina na produção de cartas ficcionais em resposta a uma correspondência originalmente incluída em um romance.

Em continuidade a essas análises, o presente capítulo propõe-se a se aprofundar nas situações de leitura literária consideradas de forma transversal, examinando conjuntamente práticas, intervenções docentes e processos interpretativos que atravessam os três anos. O foco desloca-se do estudo de cada sequência em particular para uma perspectiva integrada sobre a formação do leitor literário ao longo das séries, atentando às regularidades e especificidades que emergem quando as experiências leitoras são analisadas em conjunto.

A centralidade da formação do leitor literário

A formação do leitor literário ocupa, desde os primeiros anos da escolaridade, um lugar relevante no projeto educacional de várias instituições escolares e constitui foco de constante atenção, cuidado e aperfeiçoamento por parte dos educadores, dada sua importância na formação integral dos estudantes. De fato, desde a curadoria das obras que serão propostas até as formas de intervenção docente nesse processo, passando pela elaboração de situações didáticas e pelo aprofundamento das interpretações, previamente discutidas nos grupos de professoras, existe uma dedicação que corresponde diretamente ao apreço pela leitura literária.

Entendemos a literatura como humanizadora, no sentido de que amplia a visão de mundo dos sujeitos, trazendo novas perspectivas e modos de encarar a existência. Diferentes maneiras de pensar, reflexões e sentimentos podem se apresentar e ser reconhecidos, colaborando para o alargamento das dimensões afetiva, social e intelectual da subjetividade. Nesse sentido, compartilhar a leitura de obras literárias abre horizontes de sentidos. Ler é reconhecer os outros, reconhe-

cendo-se a si mesmo; é dialogar com os outros, estabelecendo um diálogo interno; é acolher a outros, em um aprendizado simultâneo de acolhimento de facetas diversas em si mesmo. É também transformar-se, amadurecer.

A apreciação da dimensão estética dos textos, de seus recursos, dos manejos na linguagem auxilia o leitor em formação a construir, por aproximações sucessivas, um acervo que lhe possibilita ler com maior profundidade, conforme vai conhecendo mais e melhor as possibilidades expressivas, o que essas maneiras de dizer podem agregar ao sentido a partir da forma, transpondo aquilo que percebeu em um texto para a leitura de outros.

Assim, se, em dado momento, na interlocução com seus pares, o estudante se apercebeu que determinado personagem, na relação com outro, mudou sua maneira de ser, vai talvez, em futuras experiências leitoras, estar atento às inter-relações entre personagens, à forma como são construídos, às suas mudanças subjetivas. Nossa intenção é que esse processo se dê de modo experiencial, por meio da percepção individual de cada estudante e simultaneamente na interação com seus pares, em um diálogo que vá construindo coletivamente sentidos para os textos. Nesse sentido, Teresa Colomer (2005), citada por Fernanda Carattoli,

[...] propõe algumas linhas de avanço na aquisição da competência literária que o ensino deveria propiciar ao longo da escolaridade. Os estudantes deveriam passar de sentir a literatura como algo alheio a sentir-se nela implicados, do domínio incipiente das habilidades leitoras ao seu domínio proficiente, do conhecimento implícito das convenções ao conhecimento explícito, da apreciação de um corpus restrito de leituras a outro mais amplo, de formas limitadas de fruição a formas diversas, da interpretação literal à mais complexa e da recepção descontextualizada ao uso da contextualização. [...] (CARATTOLI, 2019, p. 15; tradução nossa)

Procuramos oferecer, desde o início da escolaridade, uma formação que ultrapasse os significados explícitos dos textos, cujas intencionalidades incluem também noções literárias, ou seja, o reconhecimento e a apreciação dos elementos do texto – tempo, espaço, tema, perso-

nagens, narrador, atmosfera e tantos outros –, que não ocorrem pela apresentação declarativa desses conteúdos, mas por meio das impressões dos estudantes sobre as obras que estão sendo lidas e analisadas nas aulas: o compartilhamento, a problematização e a reflexão realizada nos grupos leva-os a leituras progressivamente mais conscientes desses recursos.

Ao notar e apreciar, por exemplo, um título bem colocado ou instigante, o uso de um léxico que crie determinado clima na narrativa, uma composição de personagem coerente e complexa, os sujeitos em formação se instrumentalizam para realizar leituras cada vez mais conscientes e aprofundadas, enquanto vão adentrando o universo literário e apreendendo seus conceitos e categorias de análise no próprio exercício de dialogar e realizar interpretações.

Por fim, a leitura literária é inspiradora na constituição de um acervo de boas referências para que os alunos venham a se expressar por escrito de modo mais rico e elaborado. Ao ler e dar-se conta da infinidade de modos de expressão e dos efeitos que provocam, pode o leitor em formação se inspirar para suas próprias produções escritas. É frequente, em nossa proposta pedagógica, que leituras de contos, novelas ou romances estejam relacionadas a alguma produção escrita a ser realizada depois das “boas conversas” sobre as obras, depois das interpretações construídas nas comunidades leitoras da escola, após os sempre surpreendentes aprofundamentos a que as turmas chegam em suas apreciações dos livros, que os docentes sempre instigam e provocam.

Acreditamos que a imersão dos estudantes no universo das obras literárias e de cada obra em especial, lhes conferirá, ao longo do tempo, da constância e da discussão dessas leituras, acervo cada vez mais vasto, tanto para ler, como para escrever. Assim, a leitura configura-se como uma prática orientada à fruição, à ampliação do repertório cultural e linguístico do sujeito, oferecendo inúmeros recursos que se refletem e se projetam no ato da escrita. Nesse sentido, é usual que nossas sequências didáticas partam do texto literário, cuja discussão e interpretação vão gerar repertório, reflexões e sensibilidade também para produções textuais.

Por todos esses aspectos é que consideramos a formação de leitores literários uma tarefa que a escola deve assumir com apreço e dedicação. Por isso mesmo, optamos por iluminar essa parte tão estimada de nosso trabalho no desenrolar da investigação didática e nas reflexões deste artigo.

Que leitores pretendemos formar?

Nossos propósitos didáticos estão profundamente relacionados, como não poderia deixar de ser, aos leitores que desejamos formar. Pretendemos que esse sujeito, que se forma em comunidade, se permita ser tocado pelo universo literário, se sensibilize pela leitura em suas dimensões existenciais, sociais e estéticas; extraia prazer e contentamento do ato de ler, ao apreciar tais recursos; reconheça que “forma é conteúdo” e que a atenção a esse aspecto agrega elementos à compreensão dos textos; se proponha a experimentar um pensamento crítico e reflexivo; e, desse modo, não se atenha somente aos explícitos do texto, acessando camadas mais profundas, estabelecendo relações e fazendo associações, que contribuam para sua formação.

Desejamos, de modo ambicioso e persistente, formar leitores que se constituam em um sentido oposto ao da velocidade e superficialidade que marcam muitas das práticas de leitura contemporâneas – um leitor que não apenas reproduza informações, mas que seja um produtor ativo de sentidos; que valorize a qualidade de suas leituras muito mais do que a quantidade. Um leitor que tenha abertura para transformar a si mesmo na experiência leitora. Que seja consciente da dimensão social da literatura e que se mostre apto a valorizar e participar de experiências coletivas em torno do ato de ler, integrando comunidades leitoras, voltadas a reflexões conjuntas, ao compartilhamento de impressões e análises, em um processo de conscientização que extrapole sua relação particular com o texto.

Assim é que, nas palavras de Martina Fittipaldi, “ler cada vez melhor” implica:

[...] chegar a ser um leitor autônomo, um indivíduo que possa aproximar-se regularmente da literatura, que saiba reconhecê-la, interpretá-la, valorizá-la e, sobretudo, descobrir nela um modo de conhecimento, uma forma de modificar a consciência para tentar, assim, transformar também a experiência. chegar a ser um leitor autônomo, um indivíduo que possa aproximar-se regularmente da literatura, que saiba reconhecê-la, interpretá-la, valorizá-la e, sobretudo, descobrir nela um modo de conhecimento, uma forma de modificar a consciência para tentar, assim, transformar também a experiência. (2014, p. 74)

(FITTIPALDI, 2013, p. 74, apud CARATTOLI, 2019, p. 16)

Como fazemos isso?

O processo de formação leitora no Ensino Fundamental 1 tem início na seleção do repertório literário que todos os estudantes lerão, ponto de partida necessário para que os textos possam se tornar objeto de conversas literárias, privilegiando a ideia de comunidade leitora, na qual as trocas, divergências e negociações vão constituindo um campo de sentidos em relação ao texto compartilhado.

Buscamos obras que tragam possibilidades interpretativas expressivas e que representem um acréscimo ao repertório dos estudantes em termos de linguagem literária, de imagens, símbolos, temas, pontos de vista e tantos outros elementos. O exercício da interpretação é aquele que mais privilegiamos, devido à sua potência de exploração do texto. Assim, estamos em consonância com Cecilia Bajour, quando postula que:

A conversa literária como situação de ensino destaca que a escolha também deve ser feita por textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações [...]. (BAJOUR, 2012, p. 52)

Nesse sentido, os professores que trabalharão com o livro em suas turmas se preparam para essa tarefa, definindo estratégias de ensino que incluem “chaves de leitura”. Conforme define Bajour (2012, p. 64), “os modos específicos de entrar nos textos podem partir de

algumas chaves que cada livro sugira, ou de algum aspecto que se queira destacar ou no qual se queira intervir para a construção de saberes literários”. Assim, as chaves de leitura funcionam como pontos de entrada nas interpretações, propostos pelo grupo de professores, que visam, em última instância, “[...] apurar os ouvidos e o olhar do leitor para uma leitura aguçada e atenta.” (BAJOUR, 2012, p. 64).

O projeto didático discutido pelos docentes abrange, desde o planejamento da forma como a obra será lida pelos estudantes – em quanto tempo, quais trechos serão lidos em leitura compartilhada, quais outros contarão com uma leitura autônoma, se haverá uma primeira discussão antes da finalização da leitura, entre outros –, até a definição das dinâmicas de discussão – com a turma organizada em rodas de conversa de poucos alunos, que depois devem relatar suas conclusões aos demais ou em algum outro desenho previamente planejado.

Um dos aspectos fundamentais de toda essa dinâmica de planejamento de ensino envolve um paralelismo entre a experiência que os estudantes terão e a preparação das professoras. Assim, as docentes experimentarão, bem como ocorrerá com suas turmas, uma imersão na obra escolhida, em profundidade, notadamente em seus aspectos interpretativos, refletindo e trocando com seus pares a respeito de conteúdos que não se mostram evidentes em uma primeira leitura. Isso lhes permitirá constituir-se em participantes dessa comunidade leitora, sensíveis para recortar, destacar ou propor aprofundamentos em “chaves de leitura”, que sejam potentes em favorecer uma compreensão mais abrangente das complexidades do texto.

No caso específico de nosso trabalho no Ensino Fundamental 1, a elaboração das chaves de leitura se dá no interior do trabalho coletivo do conjunto de professores junto às coordenadoras, a partir de leituras atentas e compartilhadas das obras. Esse processo envolve a troca sistemática de interpretações, a problematização de aspectos relevantes dos textos e a construção conjunta de hipóteses de leitura, em espaços que se configuram como rodas de conversa ou debates interpretativos. Tais intercâmbios permitem o aprofundamento e o refinamento progressivo dos significados atribuídos às obras, agregando novas camadas de reflexão e ampliando as perspectivas sobre o

texto, em um movimento que antecipa e fundamenta as práticas de leitura dialógica desenvolvidas posteriormente com os estudantes.

Em síntese, é isto o que nossos estudantes experimentam: compartilhar impressões sobre aquilo que leram com os colegas e professores; ouvir o que pensam outras pessoas, acolhendo concordâncias, contrapontos e acréscimos àquilo que pensaram ou sentiram; desenvolver critérios de apreciação e instrumentos de análise que lhes permitam participar ativamente dessa estimulante construção de significados que amplia suas vivências literárias.

A “leitura dialogada” e os “comitês” onde se levam a cabo intercâmbios de leituras, o “debate interpretativo” (MJENR, 2003, p. 28) e os intercâmbios sobre os textos realizados sob a guia de um mediador, [...] constituem oportunidades significativas de progresso na aprendizagem da interpretação, na medida em que convidam a reler, a tomar postura em relação ao lido e a dar razões das escolhas realizadas, a partir da consciência de “que o sentido de uma obra literária não é imediatamente acessível, mas [...] o trabalho de interpretação necessário não pode franquear [tampouco] os limites do texto. (FITTIPALDI, 2013, p. 337)

Nesses momentos, cabe ao docente escutar seus estudantes, acolher suas primeiras interpretações, refletir sobre elas com sua turma, questionar, problematizar, validar, recolher as ideias que estão sendo colocadas, organizá-las e ampliá-las, trazer novas proposições. Para que essa atitude de participação ativa no debate literário ocorra, é necessário tempo e experiência nessa prática. Por isso, insistimos nas trocas literárias no cotidiano escolar e explicitamos às crianças o valor que elas têm em sua formação.

O processo de interpretação realizado pelos leitores a partir das conversas em sala considera as obras literárias não como produções de sentido único, fechado, mas como campos abertos a múltiplas interpretações, que, sem prescindir do suporte e ancoragem no texto, incentivam as crianças a se colocarem em uma posição de leitores ativos, capazes de refletir sobre as escolhas estéticas dos autores, apreciar seus efeitos e construir significados no diálogo com seus pares.

Acreditamos que a associação das práticas interpretativas com as produções textuais, nas diferentes sequências didáticas que propomos, possibilitam que, uma vez experimentando o lugar de autores, as crianças possam converter as reflexões, percepções e sensibilidade que desenvolveram ao longo desse processo de leitura em um repertório fértil para suas escritas pessoais.

A seguir, analisaremos momentos de sequências didáticas que materializam os objetivos pedagógicos mais notadamente voltados para as aprendizagens literárias. Procuraremos demonstrar como nossos pequenos leitores e leitoras, ao mesmo tempo que vão adentrando o universo deste ou daquele texto específico, vão também tomando conhecimento de aspectos de “estudos literários”, como, por exemplo, a importância e a influência do tempo na narrativa, a densidade que se pode perceber na construção de uma personagem, ou ainda o quanto de carga de significado pode o processo de intertextualidade – comparação de textos que estão inter-relacionados de algum modo – oferecer ao leitor.

Buscamos analisar como experiências alicerçadas em intencionalidades voltadas ao campo da literatura podem colaborar para a formação de um leitor mais profundo, que pode se utilizar desse acervo construído também para enriquecer sua produção textual. Estamos nos referindo a como leitura literária e escrita se entrelaçam na formação dos estudantes.

Em que conteúdos se formam os estudantes?

A cada texto lido por nossos estudantes, diferentes aspectos interpretativos e categorias literárias vão sendo explorados. Como já mencionamos, há chaves de leitura que o próprio romance, conto, crônica ou poema desperta no leitor e que dificilmente passarão despercebidas quando o diálogo a respeito dos textos acontecer.

Também pode o docente problematizá-las, indagar a seu respeito, provocar a turma a explorar tais vieses da obra. Assim, se o herói da história, ao final do conto desconstruído, se enamora da bruxa, em vez de desposar a princesa que lhe fora oferecida, há algo nesse desfecho

que pede atenção e troca entre os pares. Na comparação entre versões de uma mesma história, seria valioso que não se deixasse de reparar em como a protagonista é apresentada – mais dócil, mais assertiva ou provocativa. Essas seriam “chaves de leitura” desses textos.

Nas sequências didáticas que estamos analisando, escolhemos dois recortes, entre os diversos eixos possíveis, que são explorados com os alunos e que se apresentam nas três séries, respeitando uma progressão ao longo da escolaridade. São eles: **composição de personagem e intertextualidade**.

Dessa forma, na sequência didática do 3º ano, focamos o trabalho em como são constituídos e apresentados os personagens, quais recursos são utilizados pelos autores de diferentes versões de uma mesma história para que os leitores os conheçam, como podem ser caracterizados por simples adjetivação ou pela apresentação de suas atitudes e hábitos e assim sucessivamente.

No 4º ano, por meio da comparação entre contos tradicionais e contos desconstruídos, as crianças vão se dando conta, ao lerem e partilharem impressões, o quanto esses personagens são diferentes e até divergentes entre si, conforme a época e o contexto em que foram criados. Percebem também o quanto os personagens contemporâneos geralmente rompem com estereótipos relativos ao que era esperado deles nos contos clássicos. Já no 5º ano, mergulhamos, com nossas crianças, na composição da subjetividade do personagem Kafka, quando suas emoções, contradições e dramas se desnudam para o leitor com uma clareza e veemência difíceis de ignorar.

Assim, nas três séries, vemos contemplada a abordagem desse elemento nuclear de todo e qualquer texto literário, o *personagem*.

Quando abordamos *intertextualidade*, nos referimos a como se relacionam diferentes textos a partir de um ou mais traços que tenham em comum e a como essa teia de leituras pode enriquecer o repertório dos estudantes, oferecendo-lhes mais possibilidades de leitura e de escrita.

Assim, podem os textos, por exemplo, tratar de um mesmo tema, sendo de gêneros diferentes; ou podem fazer parte de um mesmo gênero textual e guardarem temáticas bastante diversas. Esse foi o caso das cartas que foram apresentadas aos alunos do 5º ano, com o

intuito de se familiarizarem com a forma e o tom das missivas, visto que escreveriam uma carta ficcional.

Também pode haver uma relação entre textos por oposição, representando um a desconstrução do outro ou sua subversão, como foi realizado no 4º ano: a cada conto tradicional, apresentou-se outro conto, que partia do mesmo enredo, mas de forma “desconstruída”, isto é, trazendo um ou mais elementos textuais modificados à moda das paródias. No 3º ano, a intertextualidade se deu por meio da leitura de diferentes versões da mesma história, ou seja, os estudantes conheceram e conversaram sobre como um mesmo enredo pode ser narrado de diferentes formas, dependendo das escolhas do autor e dos efeitos que deseja provocar.

No contexto do Ensino Fundamental 1, o trabalho com intertextualidade tem um papel especialmente fecundo: permite que os leitores em formação percebam como o autor cria efeitos de sentido, mobiliza estilos, convoca gêneros e ressignifica tradições. Ao reconhecerem e compararem textos, as crianças se dão conta de que há escolhas, intenções e estratégias por trás das narrativas.

Passaremos a expor, por meio de breves fragmentos de aula e narrativas, como, nas diferentes séries que participaram da investigação didática, se desenrolaram os diálogos em sala de aula e o consequente tratamento dos aspectos relativos à *composição de personagens*.

Composição de personagens

Para a análise de nosso trabalho com personagens nas sequências em questão, partimos das premissas e elaborações de Maria Nikolajeva (2014). A autora compreende a construção de personagem como o conjunto de estratégias narrativas por meio das quais o autor dá forma, sentido e coerência a uma figura ficcional. Compreender um personagem, portanto, envolve reconhecer os recursos textuais que o constroem e o revelam ao leitor. Essa construção é sempre intencional, pois resulta de escolhas estéticas e ideológicas que compõem as narrativas. Para a autora,

[...] a teoria dos personagens tem a ver com como se apresentam aos leitores os personagens literários e que ferramentas e estratégias usam os autores para a construção dos mesmos: descrição externa, representação interna, expressão direta e indireta, comentários do narrador, ações e reações, etc. (NIKOLAJEVA, 2014, p. 17)

Nikolajeva distingue ainda a dimensão ontológica do personagem – o que representa na trama e os valores que expressa; a dimensão epistemológica, que se refere a como o leitor o reconhece, em um contínuo que vai da opacidade, quando apenas se percebe sua aparência externa, à transparência, quando se acessa sua interioridade. Assim, a construção do personagem é compreendida como um processo relacional, em que autor, texto e leitor participam da elaboração de uma identidade ficcional sempre incompleta, mas suficientemente articulada para sustentar a verossimilhança e o envolvimento estético com a narrativa.

Descrições, ações e jeitos de ser

Como aludido nos capítulos anteriores, no 3º ano, os alunos foram apresentados a diferentes versões do conto maravilhoso “Rumpelstiltskin”, pertencente ao folclore europeu e está presente em diversas tradições. Foram lidas as versões: “Rumpelstiltskin”, do livro *Contos de Grimm*, de Philip Pullman; “Tom Tim Tot”, do livro *Gnomos e duendes – Quase tudo o que você queria saber*, de Heloisa Prieto; e “El enano saltarín”, uma versão espanhola, muito semelhante à primeira.

O encontro de diferentes versões de uma mesma narrativa – em que se repete a lógica de uma tarefa impossível e a intervenção de um ser mágico que exige algo em troca – possibilitou a comparação entre os textos, ampliou a percepção intertextual dos alunos e incentivou a criação de novas versões da história, em uma etapa posterior da sequência.

Durante a leitura da terceira versão do conto, surgiu uma interessante discussão comparativa entre as diferentes versões. Nela, os estudantes demonstraram compreender como os personagens são

construídos e caracterizados, ao se deterem nas variações sutis do texto, especialmente no uso do tempo narrativo e nos efeitos que ele produz sobre a trama e a personalidade das figuras envolvidas.

Estudante 1: Eu queria falar que, quando a mulher precisou de ajuda para fiar, o anãozinho ou o duende fez isso de jeitos diferentes. Em uma versão, depois de algumas horas, tudo estava pronto, e na outra, na primeira história, ele demorou só um pouquinho, depois de segundos estava pronto!

Professora: Olha só gente, que bacana isso que ela falou! Cada uma dessas escolhas dá um efeito diferente, tem uma intenção... Se a gente fala assim “Depois de algumas horas, o trabalho estava pronto”, dá a impressão de que esse trabalho foi muito trabalhoso, ou pouco trabalhoso?

Vários estudantes: Muito trabalhoso.

Professora: É... durou quase uma noite toda! Foi muito trabalhoso... E se a gente fala que “Depois de alguns segundos, estava pronto?”

Vários estudantes: Pouco trabalhoso...

Professora: É... Pra mim, veja se vocês concordam... Parece que esse ser mágico, quando resolve as coisas em alguns segundos, é tão habilidoso que tem o poder de resolver esse problema em um piscar de olhos!

Fragmento 1 – 3º ano.

A intervenção da Estudante 1 revela uma leitura minuciosa das versões, abrindo a possibilidade para que a professora conduza a turma à reflexão sobre a relação entre forma e sentido, assim como sobre os demais aspectos analisados nesse fragmento, ao perceber que as variações na duração da ação (horas ou segundos) interferem na caracterização do personagem e em sua potência mágica. A turma, por sua vez, amplia a reflexão sobre o papel das escolhas linguísticas na construção dos efeitos narrativos.

Esse momento ilustra o trabalho de formação leitora que valoriza os detalhes como marcas de estilo, não como escolhas fortuitas. Do ponto de vista dos conteúdos revelados no diálogo, observa-se a

atenção dedicada à caracterização do personagem fantástico por meio de uma vinculação entre ação e poder, bem como o reconhecimento de uma relação discursiva entre a duração da ação e o efeito produzido.

A cena se desenrola:

Estudante 2: Nessa versão, fala que ela [a protagonista] não mandou um, ela mandou vários mensageiros atrás da informação.

Estudante 3: É, e nesta história, ela não fingiu, falou o nome logo de cara!

Professora: É... ela não ficou enrolando como na outra, né?

Estudante 2: Ela podia ter ficado enrolando pra ele [o duende] ficar com mais raiva...

Fragmento 2 – 3º ano.

Nessa cena, observa-se como os alunos avançam na comparação entre versões, identificando nuances relacionadas à atitude da personagem. O Estudante 3 destaca a importante distinção entre manter a expectativa e revelar o mistério de imediato, reconhecendo o impacto dessa escolha no ritmo e na tensão da história. Sua fala é reforçada pela observação da Estudante 2, que realiza uma análise ainda mais elaborada: ao propor que a protagonista poderia “ter ficado enrolando pra ele ficar com mais raiva”, ela demonstra compreender a função da demora como estratégia narrativa – tanto para provocar uma reação emocional no outro personagem, como para intensificar o suspense.

Essa leitura evidencia a capacidade dos alunos de interpretar o texto literário além do enredo, reconhecendo intenções e efeitos das escolhas narrativas.

Em outro momento da sequência, a professora orienta que as crianças, organizadas em pequenos grupos, observem ainda mais elementos relacionados aos personagens, explicitando esse ponto como um propósito didático. Convoca o grupo a retomar aprendizagens anteriores, como a leitura do livro *Felpe Filva*, de Eva Furnari, em que haviam discutido modos de expressar características das figuras literárias.

Um aluno recupera esse repertório e distingue características físicas e “o jeito”, sinalizando uma compreensão de diferentes dimensões da construção dos personagens: o que é visível – aspectos físicos – e o que é subjetivo – modo de agir, pensar ou falar. A professora desloca a observação para o plano enunciativo, conduzindo as crianças a perceberem que a caracterização pode se dar de modo indireto, quando as ações e falas dos personagens revelam aspectos de sua personalidade, sem que esses traços precisem ser mencionados explicitamente.

Professora: E como isso pode aparecer no texto?

Estudante 3: O rei fala as coisas como ele quer, se não ela morre... Ele é mandão!

Professora: Como, no texto, o rei poderia falar o que ele quer, de forma diferente, se ele não fosse mandão?

Estudante 3: O rei, então, teve uma ideia e sugeriu que a moça passasse um tempo com tranquilidade para pensar.

Professora: Isso, nesse caso, seria um rei respeitoso, pacífico... Vocês percebem que, no jeito como está escrita a história, há uma informação implícita? Digo, há uma característica do rei, sem estar escrito isso!

Fragmento 3 – 3º ano.

A docente, ao problematizar “Como, no texto, o rei poderia falar o que ele quer, de forma diferente, se ele não fosse mandão?”, amplia o campo interpretativo, estimulando a turma a imaginar alternativas narrativas e compreender o papel da enunciação na composição da personalidade do personagem. Trata-se de um momento de explicitação do processo de leitura inferencial, em que o foco recai sobre *como* a linguagem revela traços psicológicos e morais dos personagens. O Estudante 3 não apenas interpreta o rei como “mandão”, mas reformula sua intervenção de maneira alternativa, propondo um monarca mais atencioso. Compreende como o modo de falar define a imagem do personagem e propõe uma transformação coerente.

Percebemos como alguns elementos de interpretação literária vão sendo mobilizados – o tempo envolvido nas ações da narrativa, a

caracterização dos personagens, características físicas e psicológicas –, conforme as trocas entre as crianças vão acontecendo. Entendemos que a formação do leitor literário se dá neste duplo movimento: a elaboração coletiva de interpretações, juntamente com a aproximação a noções sobre os recursos literários de análise dos textos.

O pertencimento a uma comunidade de leitores, que oferece contexto estimulante a essas discussões, é fundamental para o envolvimento dos estudantes nesse processo e também para suas aprendizagens: formular o que pensam, ouvir o colega, levar em conta o que ele pensa ao reelaborar suas próprias opiniões, discordar de modo fundamentado são habilidades preciosas não apenas para a formação literária, mas também para toda a forma de interação intelectual, afetiva e social.

A tradição e suas atualizações

Como citado no relato narrativo do 4º ano, os estudantes haviam lido e discutido coletivamente pares de diversos contos, compostos por uma versão tradicional e uma versão desconstruída da mesma história, como *Chapeuzinho Vermelho*, na versão dos Irmãos Grimm, e *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Marjolaine Leray. Além disso, já haviam produzido em grupos um registro comparativo das características dos personagens desses contos.

Paralelamente às leituras dos pares de textos, os estudantes realizaram, de forma autônoma, a leitura do livro *Era mais uma vez outra vez*, uma novela em capítulos, de Glaucia Lewicki, na qual o narrador e os personagens – rei, princesa, dragão –, encontram-se deslocados de seus lugares tradicionais. Durante esse processo, em pequenos grupos, produziram anotações em um documento compartilhado, com o objetivo de caracterizar os personagens da obra em relação aos personagens dos contos tradicionais discutidos anteriormente. Cada grupo foi responsável por registrar características específicas de um determinado personagem.

A cena transcrita a seguir apresenta o momento em que professoras e estudantes, apoiados nos registros escritos pelos grupos, se debruçam sobre a caracterização das personagens e sobre as esco-

lhas lexicais utilizadas para isso. A professora lê para o grupo a lista de palavras registradas na tabela coletiva e questiona os estudantes sobre o uso do termo “ganancioso” para se referirem ao príncipe do livro *Era mais uma vez outra vez*. Para facilitar a leitura, transcrevemos a tabela citada no relato. (Imagem 1, p. 235)

Estudante 1: É que ele já tinha tudo o que queria, mas ele queria mais coisas. Ele queria se exibir, queria que a princesa fosse só dele.

Professora: Sabe o que eu fico pensando? Que ganancioso é uma palavra que normalmente tem a ver com posses, com dinheiro, com coisas que são possíveis de serem compradas, e não com a vontade de ter um amor... Não sei se combina tanto. O que vocês acham?

Estudante 2: Não combina com a vontade de ter um amor, mas com ele se achar melhor que os outros. Eu acho que pode ser “exibido”.

Professora: O que vocês acham? “Exibido” combina melhor?

Estudante 3: Sim, porque ele quer que a Priliana não goste do Nascara e goste só dele [se referindo à princesa do livro *Era mais uma vez outra vez*].

Professora: Mas será que isso é porque ele gosta dela de verdade ou por que ele quer ter alguém ao lado dele? Simplesmente porque ele é príncipe, e os príncipes precisam ter uma princesa?

Estudante 3: Eu acho que sim, ele precisa ter uma princesa ao lado dele para ele ser “bom” [no sentido de ser superior].

Fragmento 1 - 4º ano.

Nessa cena, a professora atua junto ao grupo como parte dessa pequena comunidade leitora, compartilhando reflexões e dúvidas sobre a escolha de determinadas palavras para caracterizar os personagens, ao mesmo tempo que valida a participação dos alunos e estimula a exposição de suas opiniões.

A reflexão proposta pela professora não se limita à revisão de um adjetivo, se estende à própria composição do personagem. Com a observação de que o príncipe “queria se exibir, queria que a princesa fosse só dele”, percebe-se que as crianças vão identificando esse personagem pelo que faz, diz, pensa e pela forma como é descrito –

Personagens	Narrativa tradicional	Era mais uma vez outra vez
Princesa	A princesa muitas vezes é delicada e graciosa. Muitas vezes ela ocupa o papel principal. Normalmente, as princesas têm nomes diferentes porém lindos. Ocupam um papel de alguém que será salva de algo: vítima de algum vilão; casa-se no final com um personagem que conheceu há pouco tempo. Dependentes, frágeis.	A princesa deste livro se chama <u>Priliana</u> , sendo um nome diferente da maioria das princesas. No começo da história, ela começa sendo solitária e depois conhece pessoas novas. Ela casa com alguém que realmente ama; não aceita o príncipe que lhe foi determinado. Independente. Forte.
Príncipe	Os Príncipes normalmente são ricos, corajosos, galantes, fortes e inteligentes e elegantes. Responsáveis por salvar a princesa.	No "Era mais uma vez outra vez", o príncipe só pensava em si mesmo. Exibido. Se acha melhor que os outros. Mimado. Imaturo. Não salva a princesa.
Rei	O rei, nas histórias tradicionais, é elegante, amado por todos de seu reino e é importante. Formal. Poderoso.	Na história "Era mais uma vez outra vez", o rei não sabia fazer negócios, era desarmado e rico. Desorganizado. Descontraído. Abre mão do poder.
Dragão	O dragão na maioria das histórias é malvado, trapaceiro e morto por um herói (príncipe).	No "Era mais uma vez outra vez", ele era gentil, amigável e vivia suspirando. É ele quem se casa com a princesa no final.
Narrador	O narrador em contos tradicionais geralmente sabe todas as informações da história para contá-la ao leitor, por exemplo a história "Os três porquinhos". Normalmente é em terceira pessoa e onisciente.	Em "Era mais uma vez outra vez", o narrador se chama Sir Narrador e atua como um personagem , não como um narrador em terceira pessoa. Não sabe tudo o que aconteceria na história, inclusive se preocupa com isso.
Leitora	As(os) leitor(a)s nos contos tradicionais apenas leem a história e não interferem, mas podem imaginar o que quiserem.	No "Era mais uma vez outra vez", a leitora decifrou o enigma proposto por Anascar que na verdade era <u>Náscará</u> . No final, é convidada para ser um personagem da história.

Imagem 1. Tabela coletiva de comparação entre os personagens de contos tradicionais e do livro *Era mais uma vez outra vez*.

e essa construção depende das palavras escolhidas pelo autor. Chamar um príncipe de “valente” ou “galante” o insere na tradição heroica; descrevê-lo como “ganancioso” ou “exibido” o desloca para um lugar crítico, abrindo fissuras no modelo clássico.

Nesse sentido, quando os estudantes discutem o uso do termo “ganancioso” para caracterizar o príncipe, esse adjetivo passa a assumir função interpretativa, capaz de revelar valores e subjetividades. Com isso, percebem que as palavras não apenas descrevem, mas esculpem o modo como o leitor enxerga e compreende os personagens.

Quando a professora provoca a turma, dizendo “porque ele é príncipe e príncipes precisam ter uma princesa”, desloca o foco do personagem específico para o arquétipo do príncipe nos contos de fadas, para o plano tipológico, aludindo aos atributos genéricos do personagem príncipe nos contos tradicionais. Assim, propõe uma generalização literária em que o personagem representa uma convenção do gênero, evidenciando as concepções ideológicas e históricas que atravessam o campo literário. Observa-se, nessa etapa, um avanço na capacidade de abstração e generalização das crianças.

Nessa perspectiva, a análise de palavras e arquétipos realizada pelos alunos amplia o olhar interpretativo.

Para Colomer,

A leitura literária na escola deve permitir que o aluno compreenda as obras como construções culturais, nas quais se articulam convenções de gênero, pontos de vista e valores, e que possa reconhecer nelas tanto os traços de permanência quanto as possibilidades de renovação.

(COLOMER, 2007, p. 33)

No fragmento de discussão transcrito a seguir, observa-se uma mudança de enfoque em relação à cena anterior: se, naquele momento, a atenção dos estudantes se concentrava nas escolhas lexicais empregadas para caracterizar os personagens, agora o foco desloca-se para a análise dos papéis desempenhados pelos personagens nas narrativas, tanto clássicas, como contemporâneas. As crianças passam a destacar elementos estruturantes das tramas, identificando ações recorrentes, perfis e funções narrativas que se repetem ao longo das

histórias clássicas. Essa mudança de perspectiva indica um olhar mais aprofundado para a construção dos personagens.

Após as sucessivas discussões literárias e a elaboração de registros escritos que compunham esse processo reflexivo, a professora pergunta à turma se alguém teria algo a acrescentar sobre o que já sabiam sobre as princesas dos contos tradicionais ou sobre a princesa de *Era mais uma vez outra vez*. Uma das crianças observa que as princesas tradicionais apresentam perfis semelhantes e que a princesa Priliana, no entanto, se diferencia desse modo de ser por não reproduzir o mesmo padrão.

Professora: Quando você fala sobre esse papel que as princesas ocupam nas narrativas tradicionais, que costumam ocupar um papel muito parecido, você poderia dizer qual é esse papel? O que sempre acontece com elas?

Estudante 1: Elas precisam ser salvas de alguma coisa. São vítimas de bruxas.

Professora: Ela sempre precisa ser salva? Vocês concordam com a colega?

Estudante 2: Sim, ela sempre é a vítima de algum vilão ou de alguma vilã.

Professora: Então, ela é vítima de um vilão e sempre precisa ser salva. E no final, o que acontece em geral com essa princesa?

Estudante 1: Ela se casa com o príncipe que a salvou.

Fragmento 2 – 4º ano.

A professora acrescenta no registro dos alunos: “Ocupa papel de alguém que será salva de algo. É vítima de um vilão. Casa-se no final.”

A discussão sobre as princesas dos contos tradicionais aprofunda-se à medida que os estudantes destacam características como fragilidade, necessidade de proteção e dependência da ação de outros personagens. Nesse ponto, um aluno observa que algumas princesas poderiam ser independentes, o que leva a professora a questionar:

Professora: Uma princesa independente combina mais com o perfil da Priliana ou de uma princesa clássica como a Branca de Neve?

Os alunos afirmam que Priliana é uma princesa independente, que não precisa ser salva por ninguém, concluindo, por oposição, que as princesas clássicas são, em geral, dependentes e frágeis.

Na análise das duas cenas (Fragmentos 1 e 2 – 4º ano), nota-se um percurso de aprofundamento das reflexões dos estudantes conforme se dá a progressão das aulas de conversação sobre o livro: de uma primeira análise, centrada no léxico para caracterizar personagens, para uma leitura mais estrutural e literária, voltada aos papéis ocupados na trama, aos estereótipos e suas transformações, construindo coletivamente a percepção de que esses personagens vão se modificando ao longo do tempo e, de alguma forma, vão se adequando aos anseios e valores contemporâneos. As crianças percebem a ruptura dessas estruturas narrativas. Esse movimento evidencia a complexificação progressiva do olhar da turma para essa obra literária específica e, por extensão e generalização potencial, para futuras leituras que as crianças farão.

Ao dialogarem sobre tais aspectos dos textos, tradicionais e desconstruídos, além de se debruçarem sobre a *caracterização de personagens* propriamente dita, as crianças acabam por experimentar um breve, porém significativo, exercício de “literatura comparada para iniciantes”, o que, a nosso ver, incrementa suas ferramentas para realizar leituras literárias.

Aprofundamentos: descobrindo as complexidades dos personagens

No 5º ano, as discussões acerca da composição de personagens foram realizadas ao longo de algumas aulas a partir da leitura de *Kafka e a boneca viajante*, de Jordi Sierra i Fabra.

Inicialmente, a turma explorou a capa e a contracapa e leu o primeiro capítulo da obra em conjunto. Alguns capítulos seguintes foram lidos de forma autônoma. Então, os estudantes do 5º ano receberam eixos para reflexão e, organizados em pequenos grupos, debateram a respeito deles.

Já habituados ao longo do Ensino Fundamental 1 a participar de discussões literárias a partir de leituras autônomas, os estudantes demonstram familiaridade com práticas como o levantamento e o confronto de hipóteses sobre o texto, a escuta atenta das contribuições dos colegas e a busca por interpretações mais aprofundadas por meio do diálogo coletivo e das intervenções da professora.

A cena transcrita a seguir remete às seguintes problematizações: quem é o personagem Franz Kafka nesta novela; como se configura sua relação com as crianças no início da narrativa; como se dá o encontro com Elsi e de que modo a menina influencia sua personalidade.

Na conversa sobre o livro, já havia sido retomada a questão da saúde do personagem e o fato de que, quando conheceu Elsi, já estava muito doente, com tuberculose em estágio avançado e que, nas crises, precisava ser internado em hospitais e casas de repouso. Os estudantes relacionaram esse aspecto com a leitura, observando um trecho em que Elsi pergunta a Kafka se ele já havia viajado, já que a boneca estava em constantes viagens.

Recordamos que a professora faz um comentário, utilizando uma palavra que gera inquietação na turma:

Professora: Então, a Elsi indaga o Kafka: “Kafka, você já viajou?”. Ele falou: “Olha, ultimamente o que eu faço de viagem é da minha casa para o hospital, do hospital para minha casa”.

Estudante 1: Ele pensou isso!

Professora: É, ele pensou, boa, ele não falou, é verdade! No pensamento dele... A Elsi era uma criança pequena...

Estudante 1: Ela não tinha como entender a situação...

Professora: [...] nem sempre a resposta mais verdadeira é a melhor resposta para aquele momento. E daí não quer dizer que ele mentiu, mas talvez ele não pudesse dizer tudo naquele momento.

Estudante 2: Isso significa que ele omitiu.

Professora: [...] é perfeito o que vocês falaram, gente, que ele não falou, que ele pensou. Porque na hora que ele omite essa informação, ele já está entendendo mais do universo infantil, que até então era desconhecido por ele.

Um aspecto particularmente relevante desse excerto é o valor do intercâmbio que se estabelece, quando é o aluno quem, de algum modo, interpela a professora, assinalando que não se tratava do que Kafka “disse”, mas do que “pensou”. Essa nuance no emprego do verbo declarativo atribui um sentido distinto à interpretação, e o fato de ser a criança a evidenciá-la revela sua autonomia diante do adulto, imbuída que está de sua posição de leitor que interpreta a obra. De modo análogo, observa-se que outro aluno recorre ao verbo “omitir”, marcando a distinção entre “mentir” e “omitir”. Destaca-se, portanto, a relevância desse gesto, na medida em que os estudantes articulam a compreensão dos personagens, a partir de suas ações verbais. Ao mesmo tempo, vão progressivamente adquirindo consciência linguística acerca das diferenças semânticas transmitidas pelos verbos.

A professora provoca os estudantes a perceber que esse gesto de Kafka indica uma transformação no escritor: alguém que, antes, via as crianças como um mistério distante, começa, aos poucos, a compreender suas fragilidades e a forma como lidam com as perdas. Este entendimento é trabalhado com os estudantes no contexto da construção de personagens, desenvolvendo-se a partir das conversas sobre a complexidade de Kafka, que se modifica ao longo da narrativa, especialmente devido a sua relação com a menina Elsi. Nikolajeva descreve esse tipo de personagem como dinâmico e redondo:

Os personagens dinâmicos mudam ao longo da história, enquanto os estáticos não mudam. [...] Os personagens redondos (“multidimensionais”) possuem várias características, tanto positivas quanto negativas; estão completamente desenvolvidos; passamos a conhecê-los realmente conforme a história avança, mas não podemos prever o seu comportamento. (NIKOLAJEVA, 2014, p. 226-227; tradução nossa)

Posteriormente, a discussão sobre o livro acha-se em uma etapa mais avançada. Os estudantes, que haviam compartilhado suas primeiras impressões sobre o personagem Kafka, agora voltam-se para aspectos de sua subjetividade mais profunda: a contradição vivida por ele ao assumir o papel de “carteiro de bonecas” – um compromisso

inesperado que, ao mesmo tempo, lhe trazia contentamento – e as implicações pessoais de sua relação com Elsi.

Os estudantes então comentam a primeira carta escrita por Kafka para Elsi. Destacam que o autor não apenas se preocupou com o conteúdo, mas também com os detalhes da forma: a entonação, o selo, tudo precisava ser convincente para que a menina acreditasse na fantasia criada sobre a boneca.

Estudante 1: Era tanta a preocupação dele com ela... Cada detalhezinho importava para ela não ficar triste. Ele só queria que ela ficasse feliz, que ela acreditasse.

Professora: Sim. Ele ficou preocupado com aquela criança, percebeu que ia ter que fazer alguma coisa. E daí, ele fala que armou uma confusão para si próprio. Mas ao mesmo tempo, essa confusão o que gerou nele? Vamos tentar falar um pouco mais disso?

Estudante 2: Emoções.

Professora: Emoções.

Estudante 1: Ele se sentiu mais feliz.

Estudante 2: Mas também preocupado.

Fragmento 2 – 5º ano.

A partir dessas observações, os alunos compreendem que, ao assumir o papel de “carteiro de bonecas”, Kafka se impôs uma tarefa que era ao mesmo tempo um peso e uma fonte de alegria. O escritor sabia que teria de sustentar a ilusão por um tempo incerto, mas essa entrega também o fazia experimentar emoções novas e positivas, mesmo em meio a sua doença e fragilidade física. Nesse momento, os estudantes ampliam a reflexão, buscando compreender o que estava em jogo nos processos de amadurecimento e emancipação de Elsi, de Brígida e também de Kafka.

No relato do 5º ano (p. 171-172), é feita referência a uma discussão em sala de aula na qual a turma se detém sobre o momento em que Kafka se prepara para escrever uma das cartas destinadas a Elsi. A partir da lembrança de um aluno, retoma-se a indagação presen-

te no texto acerca do número de cartas de que a menina precisaria para alcançar a felicidade, questão que é ampliada pela professora ao incluir também Brígida, interrogando-se sobre quantas cartas seriam necessárias para que esta pudesse se libertar. Essa problematização permite evidenciar que Kafka se envolve em uma tarefa de duração indeterminada, cujos desdobramentos ele próprio desconhece, o que leva um dos alunos a apontar o risco de que o personagem estivesse se colocando em uma situação potencialmente problemática.

Neste trecho, aprofunda-se a representação de um conflito interno vivido por Kafka: a alternância entre alegria e preocupação. As crianças vão se dando conta de uma personalidade complexa, que se transforma ao longo da história, que entra em conflito com sua fragilidade física, ao mesmo tempo em que esse compromisso com Elsi lhe proporciona vitalidade: o gesto de escrever cartas o transforma, mesmo em meio à sua doença.

No intercâmbio, também comentam sobre personagens secundárias que implicam um paralelismo: Elsi precisa das cartas para ser feliz; Brígida, por sua vez, necessita delas para “libertar-se”.

Na aula seguinte de conversa sobre o livro, a turma já havia comentado que o faz de conta criado por Kafka desempenhava um papel muito importante na aceitação e superação, por parte de Elsi, da perda da boneca e que o escritor a estaria auxiliando nesse processo ao apresentar uma Brígida feliz. Comentam, portanto, que a menina precisaria se “desapegar” da boneca. Nesse ponto, a professora problematiza se Kafka também não teria de passar por alguma experiência de “desapego” e seguem reflexões sobre esse processo para o escritor.

Estudante: Da Elsi. Ele tem que desapegar da Elsi. E se desapegar de escrever as cartas pra Elsi, porque era uma coisa que tava fazendo bem pra ele.

A discussão é então ampliada para os motivos que levaram Kafka a parar de escrever as cartas.

Estudante 1: Ele tem que se desapegar da Elsi, porque ele já tinha um afeto por ela, já tinha um afeto muito grande por ela. A doença dele... E... A Elsi tem que aceitar.

Estudante 2: Que o faz de conta uma hora vai ter que terminar.

Estudante 1: Ele tem medo de ela descobrir que era tudo mentira.

Nesse momento, a professora valida os apartes dos estudantes e chama a atenção deles para outro ponto do texto: uma conversa entre Kafka e a mãe da garota.

Estudante: [...] ela falou [a mãe], “até quando isso vai durar? Porque você não pode...”.

A professora comenta que a mãe de Elsi, nesse momento, impõe um prazo ao comportamento de Kafka, como uma espécie de ultimato. Ela reconhece a sensibilidade de Kafka, mas o alerta de que o faz de conta não pode durar para sempre.

Estudante 1: Mas mesmo com a mãe falando que não dava pra durar pra sempre isso das cartas, ele fala “Eu já entreguei a última carta”. Aí não era a mãe que faz ele querer parar, ele já sabia que ele ia precisar parar de mandar as cartas.

Professora: Bem observado. Ele já tinha dado esse sinal, né?

Estudante 2: Assim, quando ele vai falar com a mãe, ela diz “Eu entendi que você tem esse afeto por ela, que você tá fazendo isso pra não causar um trauma nela. Mas, se você continuar, o faz de conta pode causar trauma nela. A sua tentativa de não causar [trauma] pode até causar”.

Estudante 3: Mas eu ainda não entendi essa parte de o Kafka... Como assim o Kafka poderia gerar trauma na Elsi?

Estudante 2: Porque assim... Ele estava tentando não causar um trauma na Elsi, por causa da boneca. Mas se ele continuasse com

(cont.)

essa história, ele podia causar trauma, porque se de repente ele parasse... Ele não podia simplesmente parar, porque ela tava realmente acreditando nisso. Se ele parasse no meio do nada, ele podia causar um trauma nela. Se ele continuasse com isso a vida inteira, uma hora ela ia descobrir... Isso também poderia ser ruim pra ela. De algum jeito.

Vários alunos: Porque ele não ia conseguir fazer durar pra sempre.

Estudante 4: Porque o fim não viria dela, viria dele, ele ia morrer.

Estudante 5: Tanto que fala que era o último inverno dele...

Fragmento 3 – 5º ano.

A professora finaliza a conversa retomando as falas: reconhece a importância da observação do Estudante 4 e destaca que Kafka tinha consciência de que o fim de sua vida se aproximava – o que torna ainda mais significativo seu gesto de despedida.

Ao longo dessas conversas, fica evidente como a construção do personagem ocorre de maneira gradual, revelando-se à comunidade leitora da turma por meio de pistas e fragmentos que seus membros vão ressignificando em suas trocas sobre o livro. A caracterização realizada pelo autor tampouco é entregue de forma imediata ou completa, mas vai sendo constituída a partir de elementos diversos – ações, falas, pensamentos, reações e, muitas vezes, silêncios e omissões –, dos quais nossos leitores em formação vão se apercebendo e comentando, em uma trajetória de elaboração de interpretações e significados em torno do personagem.

Nikolajeva aborda essa questão ao destacar o papel dos recursos narrativos na composição dos personagens:

[...] temos observado como diversos recursos criativos funcionam para revelar os personagens. Esses recursos, no entanto, não nos são oferecidos desde o início do texto como um conjunto de ferramentas “prontas para serem usadas” cada vez que nos encontramos com um personagem no texto. Como leitores, reunimos a informação que recebemos do texto até formar um retrato coerente e verossímil.

(NIKOLAJEVA, 2014, p. 470-471; tradução nossa)

Desse modo, parece-nos claro o quanto o investimento realizado nas conversas literárias promovidas em sala de aula ao longo do Fundamental 1 propiciam que nossos estudantes acessem aspectos implícitos e complexos dos textos, como a rica e multifacetada composição do personagem Kafka, suas contradições e conflitos, nas trocas feitas no 5º ano; as estereotipias nos papéis estabelecidos para os personagens e a ruptura delas, presentes nos debates com o 4º ano ou a exploração da personalidade do rei mandão por meio de suas ações além das descrições realizadas sobre ele. No entanto, sabemos que, para atingir tais camadas, faz-se necessário um trabalho contínuo de interpretação e análise das obras lidas ao longo de toda a escolaridade e desde seu início.

A oportunidade de reflexões conjuntas sobre romances, contos e poemas é preciosa para a formação de um leitor literário que possa usufruir ao máximo dos aspectos estéticos, filosóficos e existenciais que as obras oferecem. Apoiados na construção, também paulatina, de recursos literários para o exercício crítico e analítico, tais diálogos ganham nova dimensão, que tem o potencial de amplificar o alcance das leituras, a exemplo do que afirma Felipe Munita, citando Colomer e Tauveron:

[...] os objetivos educativos consistem em ajudar a criança a construir ferramentas para seus prazeres, e não na obrigação de experimentá-los, e na consciência de que a leitura literária implica um prazer estético, intelectual e cultural que, longe de operar por magia, se constrói.

A essa construção procuramos nos dedicar cotidianamente, a cada texto lido, a cada aula dedicada a momentos desse fértil intercâmbio entre estudantes e professoras, a cada interpretação construída sobre as obras desse repertório, escolhido com tanto zelo para alicerçar suas descobertas literárias.

Intertextualidade

O trabalho com intertextualidade ao longo do Ensino Fundamental 1 tem como propósito favorecer a percepção de que os textos dialogam entre si e com o universo cultural em que circulam. Assim, a cada etapa escolar, as experiências de leitura e discussão literária vão sendo enriquecidas conforme o repertório das crianças vai se ampliando: das primeiras comparações entre versões às análises de estruturas narrativas, de temas que atravessam diferentes gêneros textuais e da complexidade dos personagens nas obras analisadas.

[...] uma educação a partir da intertextualidade melhora a habilidade receptora, enriquece a experiência leitora e contribui para a aprendizagem literária. As marcas intertextuais são como um jogo de pistas que as crianças aprendem a seguir e que ajudam a aprofundar no processo de construção de significados, potencializando uma série de habilidades cognitivas como a exploração e o reconhecimento, a análise comparativa, a decifração de chaves de significação implícitas e a vinculação da literatura com outras formas de expressão artística e cultural.

(COLOMER *et al.*, 2018; tradução nossa)

No 3º ano, a leitura dos dois primeiros contos foi precedida por uma conversa sobre os livros de coletâneas em que estavam publicados, incluindo análise de capas e índices, situando os textos em seus suportes materiais e contextos de publicação.

Nessa etapa da sequência didática, o objetivo principal era que os alunos observassem e discutissem semelhanças e diferenças entre os textos, refletindo sobre as escolhas dos autores em relação aos tempos da narrativa, às consequências dos eventos e à linguagem utilizada. A professora conduziu a atividade, favorecendo o diálogo e a análise comparativa: as crianças identificaram alterações e interpretaram os motivos dessas modificações, considerando tanto fatores culturais e geográficos, como a importância da fixação de versões orais. Essa abordagem permitiu que os alunos percebessem que, embora a história fosse essencialmente a mesma, a forma de contá-la e os detalhes escolhidos alteraram significativamente a experiência leitora,

desenvolvendo a consciência sobre recursos literários e linguísticos. O diálogo transcrito a seguir ilustra como esses elementos emergiram nas conversas em sala de aula.

Estudante 1: Em uma das versões, as coisas são mais rápidas, e, em outra, é mais demorado.

Professora: Olha que legal o que o Estudante 1 reparou... É a mesma história, mas o jeito de marcar o tempo é diferente... O que você quer dizer com isso?

Estudante 1: É que em uma já pulou um monte de partes das outras... É como se você fosse fazer uma mesma história, uma mesma história igualzinha, mas pulasse umas partes pra não ficar igualzinha...

Estudante 2: Eu achei que essa [versão] é muito parecida com a primeira. É muito parecida com a versão alemã, porque são países próximos. Esse escritor deve ter pegado as ideias dos contos de Grimm.

Fragmento 4 – 3º ano.

Neste momento, o Estudante 1 esboça a hipótese de que diferentes versões existem para evitar a repetição exata de narrativas anteriores, percebendo que a omissão de certos trechos pode ser uma estratégia estilística. Nesse entendimento inicial, as crianças já demonstram uma noção a respeito de autoria e de escolhas narrativas, reconhecendo que os escritores, ao criarem uma nova versão, preveem que o texto mantenha a essência da história, ainda que não conserve as mesmas expressões.

Embora nessas interpretações das crianças constituam aproximações válidas e produtivas, é importante que não reste validada a ideia de uma intencionalidade autoral para tais textos, uma vez que nesse contexto histórico ainda não existia a figura do autor tal como a entendemos hoje. Essas variações explicam-se, fundamentalmente, pelo caráter oral dos relatos.

O Estudante 2, por sua vez, contribui para consolidar a comparação entre versões, mas cria uma hipótese de distância geográfica para as diferenças entre elas. O diálogo continua:

Professora: Olha que legal! O Estudante 1 pensou que as diferenças entre as versões apareceram para que, nas histórias, não aparecesse “tudo igualzinho”, e o Estudante 2 achou que tinha a ver com a distância geográfica. Será que é isso?

Estudante 3: Eu acho que a história é a mesma, e o que muda são as palavras. As palavras pra contar são diferentes.

Professora: Exatamente!

Estudante 2: Eu não consegui escutar.

Professora: São os episódios... O que o Estudante 3 disse é que as coisas que acontecem na história são muito parecidas, mas o que mudam são as palavras, o jeito de contar.

Fragmento 5 – 3º ano.

O Estudante 3 identifica a tensão entre o conteúdo e a forma narrativa, compreende que diferentes versões conservam o enredo, mas modificam a linguagem para gerar matizes de sentido. A devolutiva da professora enfatiza a importância da escolha lexical e da forma de narrar para aqueles que estão aprendendo a escrever.

No 4º ano, assim como nas demais séries, observa-se um movimento importante de retomada e expansão daquilo que as crianças já vivenciaram como leitoras, que passa a ganhar novos contornos e aprofundamento em suas análises intertextuais. Os estudantes seguem comparando versões de uma mesma narrativa: passam a lidar com pares de textos que dialogam por oposição, ruptura e reescrita, reconhecendo que cada conto “desconstruído” desestabiliza a tradição e cria novos sentidos para personagens, temas e estruturas típicas dos contos de fadas. A intertextualidade, nesse caso, manifesta-se tanto no reconhecimento das marcas do gênero, como no estranhamento produzido pela quebra de expectativas.

As crianças passam a observar tanto o modo como cada narrativa é construída – suas escolhas de linguagem, vozes e cenas icônicas –,

como os elementos que pertencem ao universo dos contos tradicionais – temas recorrentes, papéis dos personagens na trama e expectativas em relação ao gênero. É nesse encontro entre o que o texto apresenta e o que os leitores já conhecem de outras histórias que a competência intertextual se fortalece.

Como se exemplifica no fragmento citado no relato narrativo do 4º ano (p. 126-127), as conversas sobre os inícios de *A Bela Adormecida* – tradicional e desconstruído – revelam que as crianças começam a identificar diferenças de tom, humor e pontos de vista. Durante a discussão, os estudantes comentam que o início do texto lhes parece mais engraçado e menos solene do que aquele a que estão habituados, observando que a narrativa se afasta do tom mais sério característico das versões tradicionalmente conhecidas. Um dos alunos destaca que, nos contos tradicionais, o início costuma repetir a fórmula consagrada “Era uma vez...”, enquanto outro observa que essa recorrência faz com que o leitor antecipe o desenvolvimento da história, uma vez que os contos parecem seguir um modo de narrar já estabilizado.

Ambos reconhecem, pela comparação imediata, que há um deslocamento em relação ao padrão esperado. Quando observam que contos tradicionais “quase sempre” começam com “Era uma vez...” e demonstram conhecimento de uma convenção do gênero.

A ruptura fica ainda mais clara quando leem o início desconstruído do conto. A professora retoma um trecho para problematizar com quem o personagem estaria falando e questiona se o interlocutor seria o leitor. Diante dessa indagação, um dos alunos afirma que ele se dirige diretamente ao leitor, isto é, aos próprios ouvintes da história. Em seguida, a professora amplia a reflexão ao perguntar se, nos contos tradicionais, o narrador costuma estabelecer esse tipo de interlocução com o leitor e se os estudantes percebem a existência de uma conversa direta entre narrador e leitor nesse gênero.

O estranhamento demonstrado pela reação do grupo indica que já percebem as diferenças na relação entre narrador e leitor – um elemento essencial na compreensão de versões que dialogam com a tradição.

Ao discutirem *A verdadeira história dos Três Porquinhos*, as crianças avançam para outra camada de intertextualidade, no que diz respeito à reconfiguração dos papéis tradicionais.

Estudante 1: Percebi que nesta história o lobo é inocente! Porque ele só está precisando de uma xícara de açúcar. Ele não está lá para comer os porquinhos.

Professora: Geralmente, nos contos tradicionais, quem são os personagens inocentes?

Estudante 2: Os porquinhos!

Estudante 1: A Chapeuzinho Vermelho! Sempre o lobo fica como malvado nas histórias. Ele derruba as casas dos porquinhos.

Estudante 3: Os porquinhos não poderiam esperar que ele não fosse mau.

Estudante 2: Eles já sabem que os lobos comem porquinhos!

Estudante 4: Eu acho que todos os contos tradicionais são contados de um jeito que os personagens bonzinhos, eles sempre ficam bons. E quem é mau fica sempre mau.

Fragmento 3 – 4º ano.

Esse diálogo revela que as crianças acionam textos anteriores para interpretar o atual. Essa ideia é reforçada quando uma criança comenta que os porquinhos “não poderiam esperar que o lobo não fosse mau”, mobilizando expectativas culturais que o gênero normalmente propõe.

O estudante 4 afirma, também, que “quem é mau fica sempre mau nos contos”, demonstrando consciência de uma lógica das narrativas tradicionais, com a qual o conto desconstruído rompe. Essa percepção demonstra que a intertextualidade já não se limita à comparação entre histórias, mas envolve leitura crítica das convenções que sustentam essas histórias.

Em outro momento da sequência, a turma discute escolhas linguísticas que também revelam intertextualidade. Conforme ilustra o diálogo a seguir:

Estudante 2: No outro conto, o porquinho fala: “sua avó que vá às favas”. Isso não combina com conto antigo! [Refere-se ao conto desconstruído *A verdadeira história dos três porquinhos*].

Professora: E por que não combina? O que essa fala mostra sobre o jeito de contar essa história?

Estudante 2: Não sei, mas parece um jeito mais direto de falar, mais simples.

Fragmento 4 – 4º ano.

O trabalho com elementos de intertextualidade em nosso currículo vai, portanto, além da comparação de enredos e passa a envolver, também, a análise de vozes narrativas, tons e escolhas lexicais, consolidando um repertório que vai sustentando a ampliação das interpretações.

No 5º ano, em um primeiro momento, o eixo central do trabalho com intertextualidade se deu por meio do gênero. Nesse caso, a carta, e aconteceu a partir da leitura das obras *Cara Carlota Cornelius*, de Mathilde Stein e Chuck Groenink, e *Cartas extraordinárias*, organizado por Shaun Usher.

Durante a leitura de *Cara Carlota Cornelius*, as crianças analisaram a composição estrutural das missivas, a mudança de tom de acordo com o remetente das cartas e as escolhas lexicais realizadas para provocar distintos efeitos. Ao fim da leitura do livro, algumas crianças manifestaram inquietação em relação ao final aberto da história, o que gerou uma conexão imediata com *Achimpa*, livro lido no início do ano e igualmente caracterizado por um desfecho ambíguo. Tal associação espontânea evidencia um movimento de leitura intertextual, no qual os alunos acionam memórias de textos anteriores para produzir interpretações e ampliar as possibilidades de sentido. Entendemos que a intertextualidade não se limita à citação direta entre obras, mas constitui um gesto interpretativo do leitor, que mobiliza seu repertório cultural e literário para estabelecer relações, reconhecer aproximações e tensionar diferenças entre textos.

Em seguida, foi apresentada *Cartas extraordinárias*, obra que reúne correspondências escritas por diversas personalidades. Foram lidas e discutidas, entre outras, a carta de Roald Dahl para uma menina.

Paralelamente, foram compartilhadas sugestões de livros que abordam o universo epistolar. Observou-se, por parte das crianças, o reconhecimento de vários títulos ali contidos, o que confirma a constituição de um repertório literário diversificado, elemento essencial para que práticas intertextuais possam emergir com naturalidade. Quanto mais amplo o repertório, mais possibilidades o leitor tem de relacionar obras, identificar temas recorrentes, comparar estratégias discursivas e construir sentidos.

Momentos posteriores de aula foram dedicados à intertextualidade a partir da temática abordada na obra *Kafka e a boneca viajante*, que deu origem a toda a sequência didática: uma criança que perde sua boneca. Para isso, os estudantes analisaram duas canções do grupo Palavra Cantada: “Antigamente” e “Tente entender” (Sandra Peres e Zé Tatit). Recordamos que o encontro se iniciou com uma breve diferenciação entre letra, música e canção, seguida de uma escuta orientada na qual os alunos deveriam identificar sensações e emoções evocadas pelas canções. Em seguida, foram convidados a identificar quem seria o *eu lírico*, compreendido como a voz que enuncia a canção.

Durante a discussão coletiva, um estudante observou que a música “Antigamente” apresentava um tom triste por narrar a história de uma boneca esquecida e coberta de pó. A partir dessa leitura, o grupo reconheceu o tom melancólico associado ao abandono da boneca. Essa reflexão abriu espaço para que as crianças estabelecessem relações intertextuais entre as canções e o livro: identificaram semelhanças temáticas, distintos pontos de vista e diferenças composicionais e de gênero textual entre as obras. Tanto “Antigamente”, como *Kafka e a boneca viajante* abordam vínculos afetivos e simbólicos entre crianças e suas bonecas, ainda que sob enfoques distintos. Já em “Tente entender”, a relação com o livro emerge a partir da oposição: enquanto na narrativa de Jordi i Fabra é a criança que sofre a perda da boneca, na canção é a boneca que se percebe esquecida.

O diálogo a seguir ilustra o processo de construção coletiva desses sentidos, evidenciando a capacidade dos estudantes de estabelecer relações entre textos, reconhecer aproximações e reelaborar interpretações:

Professora: Qual a relação dessas duas músicas com o livro *Kafka e a boneca viajante*?

Estudante 1: Trata de brinquedos meio que perdidos.

Professora: Esquecidos, né? Brinquedos esquecidos.

Estudante 1: É que a dona pede desculpas por não brincar mais com a boneca. E a boneca fica triste por não poder brincar mais.

Professora: Porque perdeu algo... Então, aqui na música, nessas canções, é uma situação diferente da do livro. Você trouxe que é uma situação diferente... No livro, a Elsi perde a sua boneca. Aqui, a boneca se sente esquecida, porque a menina não brinca mais com ela. Então tem, de fato, uma situação diferente.

Estudante 2: É meio o oposto. É que no livro sobre o Kafka, a dona se sente meio esquecida. E na música é a boneca que se sente esquecida.

Estudante 3: Se a gente fosse relacionar as duas músicas com a Elsi e a Brígida, no começo, a Elsi “é” a boneca, que está se sentindo abandonada, que está se sentindo super magoada. Porque deixaram ela lá sozinha. E a Brígida, ela “é” a garota. A Elsi... fica tentando se acalmar, vendo as cartas...

Fragmento 4 – 5º ano.

Este trecho revela não apenas a compreensão do enredo pelos alunos, mas sobretudo sua habilidade em construir sentidos pela articulação de diferentes textos. A fala do Estudante 1, por exemplo, demonstra a identificação de um eixo temático comum: o abandono ou esquecimento dos brinquedos, funcionando como ponto de partida para a comparação entre as canções e o romance. A observação dos estudantes, ao reconhecer que as situações apresentadas são “o oposto” uma da outra, indica um nível mais elaborado de análise, no qual a intertextualidade se manifesta pela identificação de relações de contraste.

Já a contribuição do Estudante 3 evidencia uma leitura relacional que envolve não apenas temas, mas também personagens e suas trajetórias emocionais, estabelecendo paralelos entre Elsi e a boneca do livro, de um lado, e as figuras femininas das canções, de

outro. Esses movimentos interpretativos mostram que as crianças não apenas reconhecem semelhanças, mas mobilizam o diálogo entre textos para construir interpretações próprias, articuladas e sensíveis, aspecto central da competência literária e da leitura intertextual que desejamos formar.

Por fim, tais conversas evidenciam como práticas sistematizadas de leitura literária podem favorecer o desenvolvimento de habilidades intertextuais, entendidas aqui como a capacidade de relacionar obras, reconhecer diálogos implícitos entre elas e produzir interpretações mais complexas de cada um dos textos em separado ou do conjunto que está sendo discutido.

Algumas considerações sobre as intervenções docentes

Para que os conteúdos mencionados se desenvolvam em sala de aula, o papel da professora nas discussões literárias é essencial. A partir das cenas analisadas, explicitaremos intervenções docentes que se mostraram especialmente significativas para o processo de formação do leitor literário. Segundo Delia Lerner:

[...] utilizamos o termo intervenção docente para nos referirmos à participação ativa do professor na conversa, por exemplo, quando ele pergunta, relê algum fragmento, retoma as palavras de algum estudante para refletir ou solicitar a opinião de seus colegas sobre isso, ou então para sintetizar as questões que considera mais relevantes da discussão com diversos propósitos, entre outras possibilidades.

(LERNER, 2002; tradução nossa)

Essas intervenções, longe de assumirem um caráter indutivo ou avaliativo, configuram-se como movimentos de mediação que visam ampliar as possibilidades interpretativas do grupo e favorecer a construção compartilhada de sentidos. A professora, ao intervir, não oferece respostas prontas, mas abre caminhos para que os estudantes avancem na elaboração de hipóteses, revisem suas ideias e ampliem suas interpretações a partir da escuta do que dizem os colegas sobre os

textos. Nas cenas analisadas, observamos que suas perguntas, reformulações e retomadas de comentários funcionam como disparadores para o pensamento literário, convidando as crianças a transitarem entre diferentes planos de interpretação do texto.

Como aponta Cecília Bajour (2012), a escuta docente é condição para que a conversa literária aconteça de modo significativo. A professora que escuta atentamente os alunos é capaz de identificar quando uma ideia pode ser mais explorada, ou quando um comentário abre espaço para novas reflexões. Assim, suas intervenções configuram atos de leitura que, mais do que conduzir a discussão, constroem um campo fértil de interlocução e interpretação e oferecem aos estudantes um modelo de participação em conversas literárias. Em uma mesma intervenção docente, nas situações de mediação de troca literária, estão contidas diferentes ordens de proposição e provocação. Em alguns momentos, por exemplo, a professora retoma a fala de um aluno, ao mesmo tempo que sugere ou possibilita novos caminhos interpretativos. Apresentamos a seguir, alguns recortes das aulas, buscando elucidar como essas intervenções acontecem e, em alguns casos, a que ordem de reflexões das crianças podem levar.

Dessa forma, durante a leitura compartilhada que integrou a sequência de turmas do 3º ano, a professora partiu das observações dos alunos para aprofundar a análise literária, explicitando o efeito de sentido e tornando observáveis possíveis modos de construção da narrativa e intenções autorais. No Fragmento 1 – 3º ano, o Estudante 1 observa: “Eu queria falar que, quando a mulher precisou de ajuda para fiar, o anãozinho ou o duende fez isso de jeitos diferentes. Em uma versão, depois de algumas horas, tudo estava pronto, e na outra, na primeira história, ele demorou só um pouquinho, depois de segundos estava pronto!”. A intervenção da professora, com afirmações que validam a colaboração do estudante, evidencia que recursos diversos podem aparecer na trama, e favorece que os alunos compartilhem seus próprios movimentos de leitura, colaborando para a construção coletiva dos sentidos enunciativos.

Por meio de perguntas dirigidas (como “Se a gente fala assim ‘Depois de algumas horas, o trabalho estava pronto’, dá a impressão

de que esse trabalho foi muito trabalhoso, ou pouco trabalhoso?”), a docente conduz o grupo a refletir sobre como o tempo investido na ação modifica a compreensão sobre o trabalho e evidencia a habilidade do ser mágico, provocando os estudantes a ler matizes do texto. Ao validar a interpretação das crianças – “Olha só gente, que bacana isso que ela falou!” –, reconhecendo a legitimidade de suas observações, confere-lhes valor como leitores aptos a interpretar dentro da comunidade leitora. Esse gesto tem duplo efeito: fortalece a autoconfiança leitora e reafirma o caráter coletivo da construção de sentido.

Neste trecho, a docente reformula as falas das crianças – “É... Pra mim, veja se vocês concordam... Parece que esse ser mágico, quando resolve as coisas em alguns segundos, é tão habilidoso que tem o poder de resolver esse problema em um piscar de olhos!” –, o que ocorre de forma dialógica e reitera suas observações com pequenas mudanças, tornando-as mais precisas e interpretativas. Desse modo, ela devolve ao estudante sua própria leitura sobre o texto, contribuindo para que seja objeto de atenção coletiva e favorecendo o avanço da construção de sentidos.

Em outra ocasião, ao refletirem sobre a caracterização autoritária do rei em cada versão, a professora problematiza esse aspecto da narrativa, ao convidar os alunos a imaginar alternativas para a enunciação desse personagem na situação discutida: “Como, no texto, o rei poderia falar o que ele quer, de forma diferente, se ele não fosse mandão?” (Fragmento 3 – 3º ano).

A pergunta citada ajudou os alunos a reconhecerem características presentes no texto de maneira implícita e a experimentarem formas diferentes de construção da voz de um personagem a partir da enunciação. Nesse movimento, a docente promoveu não apenas a reflexão sobre a personalidade do personagem, mas também percepção de que diferentes escolhas de linguagem e enredo constroem significados diversos no âmbito do texto.

No 4º ano, tomamos a cena em que os estudantes discutem o uso do termo “ganancioso” para caracterizar o príncipe da narrativa. A professora não invalida a ideia trazida pelo estudante, tampouco a corrige. Ao comentar “ganancioso é uma palavra que normalmen-

te tem a ver com posses, com dinheiro [...], e não com a vontade de ter um amor... Não sei se combina tanto. O que vocês acham?” (Fragmento 1 – 4º ano), ela problematiza a interpretação e, por meio de uma pergunta aberta, desloca o olhar do grupo, abrindo um campo de reflexão sobre os sentidos possíveis daquela palavra dentro do contexto narrativo em questão. Seu gesto é o de desnaturalizar a associação automática entre palavra e significado, levando as crianças a uma leitura que considera a intenção do autor e o efeito produzido no texto.

Além disso, em sua intervenção, há um movimento de questionar uma das hipóteses levantadas pelos alunos, agregando novas informações para ampliar a reflexão e, por fim, devolver o raciocínio em forma de indagação, de modo que os estudantes possam reformular ou sustentar suas interpretações. Ao fazer tal observação, a professora convida a turma a reconsiderar a adequação do termo, perguntando: “Será que combina tanto assim?”. O comentário provoca as crianças a explorar os limites de significado da palavra e a relacioná-la ao comportamento do personagem. Um dos estudantes pondera que o príncipe “[...] não queria mais coisas, mas queria se exibir”, hipótese acolhida e retomada pela professora ao perguntar se o termo “exibido” representaria melhor a intenção dele. O diálogo se transforma, então, em uma investigação coletiva sobre como o léxico define traços de personalidade e valores dentro do texto.

Mais adiante, no Fragmento 2 – 4º ano, quando as crianças observam que as princesas dos contos tradicionais “sempre são vítimas de um vilão” e “precisam ser salvas”, a professora recupera essas formulações e as recoloca em circulação: “Então, ela é vítima de um vilão e sempre precisa ser salva?”. Ao devolver a fala aos alunos sob a forma de pergunta, estimula novas análises e favorece que eles passem do exemplo particular à generalização literária. As crianças afirmam que, nas histórias tradicionais, as princesas “sempre acabam se casando com o príncipe que as salvou”, reconhecendo o padrão recorrente dessas narrativas.

A partir dessas trocas, amplia-se o campo de reflexão quando a professora indaga se essa estrutura é própria apenas de determinados

contos ou se expressa uma convenção cultural mais ampla. A turma, então, passa a perceber que a representação das princesas nos textos clássicos contrasta com figuras femininas mais autônomas presentes nas narrativas contemporâneas. O movimento da docente, ao escutar, reformular e tensionar as falas, transforma as observações das crianças em hipóteses literárias, promovendo a passagem de uma leitura descritiva para uma leitura analítica.

Em seguida, ao abrir novamente a perspectiva interpretativa, a professora devolve aos alunos a própria afirmação feita momentos antes: “Ela sempre precisa ser salva? Vocês concordam com isso?”. Essa pergunta convida as crianças a revisitar sua própria ideia e refletir sobre ela com mais profundidade. Aos poucos, a turma percebe que aquilo que descrevia não se limitava a um enredo específico, mas a um modo recorrente de representação das personagens femininas nos contos tradicionais. A discussão se estende, e as crianças reconhecem que “as princesas são sempre vítimas de algum vilão ou vilã” e que “o final costuma ser o casamento com o príncipe que as salvou”.

A professora, ao reformular e organizar essas contribuições, chama atenção para o padrão narrativo que se repete e provoca a turma a refletir sobre sua origem e permanência. Sua mediação permite que as crianças compreendam que o que parecia apenas um traço das histórias conhecidas é, na verdade, um elemento estrutural de um gênero literário e também um reflexo de valores culturais e sociais transmitidos ao longo do tempo. Nesse processo, a análise passa do plano da ação dos personagens para o campo simbólico das representações, e as crianças se aproximam da ideia de que a literatura carrega convenções que podem ser reafirmadas ou subvertidas.

Ao promover esse deslocamento, do reconhecimento de um enredo para a observação de padrões culturais, a professora cria condições para que os alunos compreendam que ler criticamente implica perceber que os textos são produtos de seu tempo e espaços de transformação. Assim, a mediação docente não apenas amplia o repertório interpretativo das crianças, mas também introduz, de maneira concreta e experiencial, a noção de que a literatura é um campo de diálogo entre tradição e ruptura.

Em uma das cenas de aula do 5º ano, uma das intervenções da professora valoriza o retorno ao texto como um comportamento importante e característico do leitor literário para revisitar passagens, confirmar interpretações ou ampliar sentidos. Uma estudante recorda o momento em que o personagem se prepara para escrever a segunda carta e retoma a pergunta de Kafka sobre quantas cartas Elsi precisaria para ser feliz. Sobre isso, a professora afirma: “Essa parte é muito boa. Vamos tentar achar?” (relato do 5º ano, p. 169). Ao agir desse modo, posiciona-se como mais uma leitora entre os alunos, participando ativamente do processo interpretativo. Ao mesmo tempo, oferece-se como modelo de leitora literária, a partir de seu papel assimétrico no grupo, uma vez que é mais experiente que os alunos nas vivências literárias.

Ao retomarmos esse ponto do relato, é possível perceber que, além da validação da fala do aluno, que rememora um trecho significativo para compreender o processo de transformação vivido por Kafka, a docente, propondo a releitura coletiva do fragmento, amplia as possibilidades de interlocução e interpretação do texto. Essa intervenção evidencia o modo como orienta a turma a deslocar o olhar da simples lembrança de um episódio para uma leitura interpretativa do texto. Ao propor a busca do trecho mencionado pela estudante, ela convida os estudantes a retornarem à materialidade da obra, reforçando a importância de utilizar fatos do enredo para comprovar o que estão pensando.

Em seguida, a docente amplia o campo de reflexão ao introduzir novas questões abordadas na obra: “De quantas cartas Elsi precisaria para ser feliz?” e “De quantas Brígida precisaria para se libertar?”. Essa estratégia mobiliza os estudantes a estabelecer relações entre felicidade, liberdade e transformação, aspectos centrais para a compreensão do percurso dos personagens ao longo do livro.

No Fragmento 1 – 5º ano, a professora realiza sua intervenção a partir da fala de um estudante, fazendo uma reformulação interpretativa do que havia sido dito anteriormente: “E daí não quer dizer que ele mentiu, mas talvez ele não pudesse dizer tudo naquele momento.”. Ao validar a observação do aluno sobre o verbo mais adequado para expressar a atitude do personagem, distinguindo “falar” de “pensar”, corrobora com a contribuição do estudante e acrescenta uma nova

informação significativa para o avanço da interpretação, o que possibilita que a turma se aproprie da distinção entre “mentir” e “omitir”.

Essa ampliação de sentido mobiliza as crianças a considerar o ponto de vista infantil, elemento essencial para compreender as relações afetivas que se estabelecem entre os personagens, levando-as a um aprofundamento para camadas mais implícitas do texto: **“Estudante 1:** Ela não tinha como entender a situação...”.

Por fim, no Fragmento 4 – 5º ano, ao realizar uma indagação aparentemente simples aos alunos, a docente abre um campo fértil de possibilidades interpretativas em torno de questões de intertextualidade, previstas em nossa sequência didática: a temática correlata entre o romance de Jordi Sierra i Fabra e duas canções do grupo Palavra Cantada. “Qual a relação dessas duas músicas com o livro *Kafka e a boneca viajante*?” é sua indagação, a partir da qual os estudantes, de maneira visivelmente autônoma, constroem paralelos, por semelhança ou oposição, entre os sentimentos dos personagens envolvidas em cada uma das obras, suas relações interpessoais e atitudes.

A partir da análise de algumas das intervenções docentes presentes neste capítulo, evidenciamos como cada uma delas revela escuta atenta e valorização da construção coletiva de sentidos, bem como da constituição de sujeitos leitores mais afeitos a buscar interpretar textos, extraindo deles prazer e conteúdos para ampliar sua experiência leitora.

Tais aspectos consideramos fundamentais no trabalho de mediação em leitura literária. Ao validar as contribuições dos estudantes e reformulá-las de modo a expandir o campo interpretativo, as docentes criam um espaço de interlocução em que os textos são continuamente revisitados e ressignificados, sustentando assim o papel do leitor como coautor de sentidos.

Considerações finais

O processo de investigação didática analisou sequências de leitura literária e de escrita autoral desenvolvidas com estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental 1. Uma experiência singular, de

olhar intenso e diferenciado para nossas práticas pedagógicas, teve lugar e levou-nos a dedicar tempo e esforços para documentar de modo detalhado e preciso intencionalidades, planejamentos e etapas de execução; analisar, em grupos de supervisão, nossos fazeres, em um processo metacognitivo da atividade pedagógica; abrir espaços para reflexão e revisão das rotas percorridas; dialogar entre as equipes de modo produtivo e persistente; refletir sobre toda a trajetória e seu dever.

Ao longo desse percurso, tornaram-se visíveis práticas de leitura literária que se constroem no cotidiano escolar a partir de escolhas didáticas intencionais, sustentadas pelo diálogo e pela concepção da literatura como campo de experiência. As análises das sequências mostram que a formação do leitor literário não se dá por acumulação de conteúdos, mas por um percurso progressivo, no qual ler, conversar sobre os textos e interpretá-los constituem gestos indissociáveis.

As situações de leitura discutidas evidenciam que, quando participam de comunidades leitoras, as crianças constroem interpretações que ultrapassam camadas mais superficiais do texto, reconhecendo escolhas narrativas, interrogando motivações dos personagens, mobilizando comparações e estabelecendo relações entre as obras. Esse movimento não se apoia na explicitação antecipada de categorias literárias, mas na experiência compartilhada de leitura, que permite construir sentidos no levantamento de hipóteses, na escuta do outro e na reflexão coletiva.

Nesse contexto, as conversas literárias assumem papel central. Nelas, os textos se revelam, os detalhes ganham significação e os aspectos implícitos na narrativa tornam-se objeto de atenção. A progressão observada entre as séries revela que essas práticas, quando sustentadas ao longo do tempo, ampliam o conjunto de referências literárias dos estudantes e favorecem uma relação cada vez mais aprofundada com as obras lidas.

Ao compartilhar essa investigação didática, não pretendemos apresentar modelos, mas contribuir para a reflexão sobre o trabalho literário na escola e sobre as condições necessárias para que ele se realize de maneira consistente. Buscamos, ainda, reiterar que, quando planejadas intencionalmente, tais situações contribuem para a cons-

trução de repertório para a escrita e se configuram como momentos potentes de reflexão sobre o manejo da linguagem, como a função do narrador e a construção de personagens.

Desse modo, evidenciam-se as potencialidades do trabalho articulado entre leitura literária e escrita na formação de estudantes. Destacam-se as intervenções docentes, que não antecipam sentidos nem encerram discussões, mas sustentam perguntas, organizam o diálogo e constroem situações favoráveis para que os estudantes adentrem as tramas que os textos literários apresentam.

A progressão observada entre as séries indica que, à medida que ampliam suas experiências de leitura, os estudantes passam a assumir maior autonomia nas reflexões. Investir nesse processo significa apostar na formação de leitores capazes de sustentar percursos literários próprios e que possam mobilizar os conhecimentos construídos nas experiências de leitura para suas próprias produções escritas. É nessa articulação entre ler, conversar sobre o que se lê e escrever que se desenha o horizonte deste trabalho: formar leitores que também se reconheçam como autores, capazes de explorar, em seus textos, as possibilidades da linguagem literária.

Referências bibliográficas

BAJOUR, Cecília. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CARATTOLI, María Fernanda. *Modos de leer literatura en situaciones de enseñanza en el último año de la educación primaria*. Tese (Mestrado em Escrita e Alfabetização) – Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, 2019.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa; MANRESA, Mireia; RAMADA PRIETO, Lucas; REYES LÓPEZ, Lara. *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis, 2018.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. *Os contos de Grimm*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 2014.

FITTIPALDI, Martina. *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*. Tese (Doutorado) – Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2013.

FURNARI, Eva. *Felpo Filva*. São Paulo: Moderna, 2006.

LERAY, Marjolaine. *Uma Chapeuzinho Vermelho*. Tradução de Júlia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEWICKI, Gláucia. *Era mais uma vez outra vez*. São Paulo: Edições SM, 2015.

NIKOLAJEVA, Maria. *Retórica del personaje en la literatura para niños*. Tradução de Ignacio Padilla. México: Fondo de Cultura Económica, 2014.

PRIETO, Heloisa. *Gnomos e duendes: quase tudo o que você queria saber*. Ilustrações de Elizabeth Tognato. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1992.

PULLMAN, Philip. *Contos de Grimm*. Tradução de José Rubens Siqueira. 1ª ed. São Paulo: Alfaguara/Companhia das Letras, 2014.

SCIESZKA, Jon. *A verdadeira história dos três porquinhos*. Ilustrações por Lane Smith. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

SIERRA i FABRA, Jordi. *Kafka e a boneca viajante*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SOBRAL, Catarina. *Achimpá*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

STEIN, Mathilde; GROENIK, Chuk. *Cara Carlota Cornelius*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MORAL, Lola. *A Bela Adormecida*. Ilustrações de Sergio García Sánchez. Tradução de Miguel del Castillo. São Paulo: Sesi-SP, 2018.

“El enano saltarín”. Tradução nossa com apoio da IA DeepL. <https://www.grimmstories.com/language.php?grimm=055&l=pt&r=es>

Mídia

PALAVRA CANTADA. Canções “Antigamente” e “Tente entender”. Álbum *Canções Curiosas*, 1998. Composição Sandra Peres e Zé Tatit.

Planejamento e plano de texto

Espaço de reflexão e usos na produção textual

*Gabriella Rodrigues, Louisa Campbell Mathieson e
Miriam Louise Sequerra*

A produção de textos no contexto escolar constitui um dos eixos centrais da formação linguística e discursiva de estudantes. De todo o processo de produção textual, o aspecto menos estudado tem sido as formas de planejamento dos textos e a maneira como a escola organiza o ensino para esse fim.

A inquietação que orientou as análises e a escrita deste capítulo consistiu em aprofundar a problematização sobre os desafios e as possibilidades decorrentes de propostas que buscam favorecer o planejamento textual feito pelas crianças, e analisar em que medida esse processo pode aprimorar a textualização¹, contribuindo para a produção de textos mais completos e mais bem trabalhados linguisticamente e literariamente.

Nesse sentido, propomo-nos a refletir acerca de quais estratégias didáticas empregadas para auxiliar as crianças a planejar seus textos resultaram produtivas, e entender de que maneira aquilo que se realiza nessas situações se recupera no momento da produção escrita da primeira versão. Assim, ao delimitar essa problematização, investigamos em que medida, durante o processo de textualização, os estudantes mobilizam os registros elaborados como planos, usados como recursos de apoio para organizar, estruturar e desenvolver suas produções escritas. Nosso objetivo foi compreender se e *como* esses registros influenciam a construção do texto, funcionando como referência para a articulação das ideias, a definição da estrutura, a coerência argumentativa e as decisões autorais que poderiam realizar.

Após a realização de três sequências didáticas de produção textual apresentadas nos relatos dos 3º, 4º e 5º anos, respectivamente “Crianças que transformam histórias em ouro”, “Era uma outra vez...” e “Palavras para quem partiu: cartas de amor e despedida”, retomamos as aulas documentadas dedicadas ao planejamento, bem como os respectivos relatos narrativos, elaborados após a realização de cada uma das aulas da sequência. Esses materiais nos permitiram analisar as intervenções docentes e as interações entre alunos. Também anali-

1 Neste capítulo, o termo “textualização” refere-se à primeira versão de um texto produzido por alunos.

samos as ações das professoras que eram comuns às três propostas, considerando que, por se tratar de sequências bastante diferentes, os planos propostos tinham suas especificidades e, portanto, as intervenções realizadas foram concebidas e desenvolvidas em circunstâncias distintas.

Além da análise das aulas, buscamos, nas primeiras versões dos textos produzidos pelas crianças, marcas que nos pareceram inspiradas ou que estiveram presentes nas discussões que ocorreram em sala de aula ou nos registros individuais dos alunos em momentos dedicados ao planejamento da produção. Assim, procuramos identificar as diferentes formas que os estudantes (re)apresentaram, em produções individuais, aquilo que fez parte da discussão entre pares, com apoio das duplas de professoras, em aulas dedicadas a pensar recursos que seriam utilizados nos futuros textos, bem como nos registros individuais, textos intermediários em que os alunos fizeram escolhas que seriam usadas em suas escritas.

Marco conceitual: breve abordagem

Para analisar o uso de recursos pré-textuais que incentivem as e os estudantes a anteciparem produções escritas, é essencial considerar em que condições e situações se propõe pensar sobre o texto a ser produzido e o que se pretende ensinar por meio dessas situações. Uma abordagem histórica desses usos requer, portanto, a retomada do lugar dedicado à produção textual nas práticas de ensino da língua em diferentes tempos.

Para Sonia Branca-Rosoff e Claudine Garcia-Debanc (2007), a “composição escrita” só ganha espaço nos anos iniciais de escolaridade no final do século XIX. A escrita das e dos alunos se restringe, nesse momento, a colocar no papel o que fora elaborado oralmente em sala de aula, a partir de uma instrução escrita entregue previamente (por exemplo, a produção de uma carta, em que emissor, destinatário, tema e objetivo estão previamente definidos). O trabalho sobre o texto consistia em aprimorar as construções frasais usadas para a apresentação do conteúdo.

Na primeira metade do século XX, valoriza-se a figura do “aluno observador”, e a escrita é concebida como uma atividade realizada a partir de um tema (por exemplo, “escreva sobre uma árvore que você ame e que está prestes a ser cortada”), sem associação a um gênero textual ou a um uso social. Previamente, são oferecidas listas de palavras ou expressões, com a expectativa de que as e os alunos se dediquem ao uso de termos pitorescos e à construção de orações consideradas sofisticadas.

Por volta de 1970 – período em que alguns autores passam a formular concepções mais próximas do que atualmente se entende como produção textual –, os escritos demonstram propósitos claros, relacionados à vida em sala de aula (bilhetes aos familiares, relatos de experimentos ou sínteses de estudos realizados nas diversas disciplinas). Branca-Rosoff e Garcia-Debanc (2007), referenciando Charmeux, afirmam que os didatas da época sugerem a produção de “textos autênticos”, entendidos como “situações de escrita da vida adulta”.

Nessa perspectiva, considera-se que “as aprendizagens linguísticas são construídas quando a necessidade é experimentada pelos(as) alunos(as) durante a elaboração de seus textos, pela observação e análise de textos literários do gênero considerado” (BRANCA-ROSOFF; GARCIA-DEBANC, 2007, p. 44. Tradução nossa). Dessa forma, os alunos realizam revisões sucessivas dos próprios textos, guiados pelas consignas do professor e por ferramentas construídas em sala de aula.

Nos anos 1980, passa-se a sugerir o uso de “facilitadores procedimentais”, entendidos como listas de características de cada gênero textual, construídas pelo professor com a participação dos alunos. Tais instrumentos são concebidos como ferramentas que “facilitam a produção ou a revisão de um texto” (BRANCA-ROSOFF; GARCIA-DEBANC, 2007, p. 45; tradução nossa).

Finalmente, nos anos 2000, há a tendência a generalizar propostas de produção textual que tomam como ponto de partida textos literários consagrados, com o objetivo de “ampliar, completar ou transformar” esses textos, como ocorre, por exemplo, na produção de um novo episódio para uma novela. Nessa perspectiva, considera-se que “os textos literários fornecem, assim, parte do material criativo,

mas também, muito provavelmente, o léxico e algumas características estilísticas” (BRANCA-ROSOFF; GARCIA-DEBANC, 2007, p. 47; tradução nossa). Ao mesmo tempo, enfatiza-se a importância das escritas intermediárias (como a tomada de notas ou a realização de rascunhos coletivos), com o objetivo de favorecer a progressiva autonomia dos alunos no processo de escrita.

Por esse apanhado histórico, é possível observar que, desde que a “composição” passa a fazer parte das aulas de Língua nos Anos Iniciais, diferentes recursos são usados para preparar os estudantes para a produção escrita, com variadas intenções: guiar, antecipar escolhas ou garantir a qualidade dos textos. Tais recursos estão relacionados à ênfase que cada época reservou às escritas dos alunos: desde situações guiadas e precedidas de conversas, em que a elaboração pessoal encontrava pouco espaço (como ocorria no final do século XIX), passando por produções cujo sentido se restringia ao contexto escolar, voltadas à observação das escolhas vocabulares e o domínio sintático e nas quais os planos prévios eram iguais para todos, até chegar às propostas mais autorais, a partir da segunda metade do século XX, em que os planejamentos passam a ser produzidos pelos próprios alunos-autores, na forma de rascunhos ou textos intermediários. É interessante notar que, nessa época, também, a escrita passa a considerar os textos consagrados ou de uso social, lidos em sala de aula, como fonte para reflexão e “inspiração” dos alunos.

Com relação à prática do planejamento, entendemos como uma oportunidade de antecipar e pensar o texto a ser produzido. Nessa perspectiva, ele pode ser definido, de modo amplo, como qualquer atividade cognitiva voltada à preparação de uma ação futura, tal como formula Mark Torrance (2016, p. 1, tradução nossa), ao afirmar que “planejamento é qualquer atividade cognitiva na qual uma função futura é preparada”.

De forma convergente, Irène Fenoglio e Lucile Chanquoy (2007, p. 6; tradução nossa) definem o planejamento textual como tudo aquilo que precede o texto propriamente dito (*avant-texte*). Conforme as autoras, o planejamento não se restringe a um momento inicial da

escrita, mas compreende um conjunto de atividades que se desenvolvem ao longo de todo o processo de produção textual: trata-se, ao mesmo tempo, de uma “reflexão preparatória”, necessária para recuperar ideias e elaborar um plano ou uma estrutura inicial do texto, e de uma atividade recorrente que emerge, com frequência, nos momentos de pausa da escrita, quando o escritor se interroga sobre o que escrever em seguida.

Atualmente, parece ser terreno comum, entre diferentes referenciais teóricos, que criar um plano de texto² antes mesmo da etapa de textualização pode ser proveitoso para a futura produção, armazenando as ideias de forma externa, sem o risco de perdê-las, o que liberaria também, em tese, o autor a dedicar mais tempo a outros aspectos do texto, aprimorando-o linguisticamente.

Contudo, não é na ideia geral de planejamento que residem as principais divergências teóricas. Entendemos que as diferentes compreensões acerca do planejamento são antes reflexo de diferenças teóricas relativas às próprias noções de ensino e de aprendizagem. Para algumas perspectivas, ensinar pode ser compreendido como sinônimo de aprender, isto é, a ideia de que a escola e o professor seguirão à risca o currículo determinado e que as crianças, por sua vez, vão assimilá-lo plenamente. Disso deriva a compreensão de que seria possível ensinar a planejar, com base em um modelo a ser seguido. Bastaria, portanto, um ensino explícito, modelizado, para que, ao final do processo, uma criança conseguisse produzir seu próprio planejamento e/ou texto com autonomia.

Assim, Karen Harris e Steve Graham (2007) descrevem uma série de estratégias de ensino de planejamento para aprimorar a escrita de estudantes, com foco nos passos que desenvolvem habilidades no processo de produção de um texto. Nessa perspectiva, o planejamento

2 Neste capítulo, diferenciaremos “planejamento” e “plano de texto”. Entendemos que o termo “planejamento” se refere a toda e qualquer ação que seja antecipatória ou preparatória para o texto que será produzido (por exemplo, reler um conto para discutir as expressões interessantes usadas pelo autor ou a discussão desse mesmo conto, para pensar em mudanças que não descaracterizem a história). Chamaremos “plano de texto” uma produção mais concreta em que futuros autores elaboram, intencionalmente e por escrito, decisões que orientem essa produção (por exemplo, após discutir quais expressões foram usadas no texto-fonte e consideradas interessantes pela turma, o autor seleciona aquelas que gostaria de inserir em sua produção).

é concebido como um meio da aplicação de um procedimento passo a passo para que os alunos escrevam melhor. Os autores citam, por exemplo, o uso de modelos para ajudar os alunos a entender como organizar suas ideias (como a técnica *STOP & DARE*). A instrução estratégica envolve a modelagem e o ensino explícito de processos de planejamento: “aos estudantes são ensinadas, explícita e sistematicamente, estratégias específicas para planejar seus textos, com o objetivo de que venham a aprender a usar tais procedimentos independentemente e com flexibilidade” (GRAHAM; HARRIS, 2007, p. 126; tradução nossa).

Partindo de outro percurso teórico, Torrance (2016), em tom provocativo, problematiza: Ao se exigir que escritores planejem ou utilizem métodos específicos de planejamento, qual efeito essa ação terá sobre a qualidade final do texto? O autor tensiona o entendimento comum de que seria supostamente necessário sempre escrever um esboço/plano para produzir um bom texto. Esse questionamento vem a reboque do entendimento de que, muitas vezes, os planejamentos podem ser elaborados de forma rápida ou implícita, não cabendo em um papel todas as ideias que se pretende escrever no texto completo. Torrance sustenta que a produção de textos é muitas vezes fluida e veloz, com poucas pausas, o que desafia a noção convencional de que um planejamento prévio detalhado seja essencial para a produção de uma boa escrita. Questiona ainda a utilidade do plano de texto explícito antes da escrita, dado que o planejamento mental pode ocorrer durante o processo de textualização. Para escritores inexperientes/principiantes, como são os estudantes, o planejamento pode ser útil, mas não é claro que o aumento na qualidade dos textos se dê exclusivamente em virtude da elaboração de um plano prévio.

Por sua natureza, o planejamento tem sempre um caráter *antecipatório* e *provisório*, pois o objetivo é que as crianças possam anotar decisões tomadas individual ou coletivamente para serem transformadas no momento da textualização. A ideia de planejamento como espaço de antecipação, como dito anteriormente, é consenso em diferentes perspectivas teóricas. A seu turno, o caráter provisório do planejamento parece menos óbvio. Sobre o tema, Torrance escreve:

“mesmo quando os escritores planejam extensivamente antes de redigir o texto completo, a estrutura e o conteúdo do texto que produzem frequentemente variam substancialmente em relação ao plano original” (2016, p. 12; tradução nossa).

Nas referências teóricas examinadas, observa-se que geralmente não aparecem explicitamente sistematizadas ou tematizadas como parte constitutiva do planejamento eventuais leituras prévias de textos pertencentes ao gênero sobre o qual se propõe escrever. Se o planejamento é definido como o conjunto de operações que precedem o texto propriamente dito, aquilo que se internaliza sobre o gênero por meio das leituras faz parte dessas operações; planejar não seria, portanto, uma simples tempestade de ideias (*brainstorm*) sobre o tema a ser desenvolvido. O conhecimento do gênero – incorporado por meio de práticas de leitura, de maneira mais ou menos implícita – constitui também um componente central do planejamento, ainda que nem sempre seja reconhecido como tal. Nessa perspectiva, é significativo que as características do gênero textual apareçam, no melhor dos casos, formuladas como uma série de etapas ou guias procedimentais, sem ficarem explicitamente ancoradas em leituras prévias que funcionam como modelos discursivos e que já foram internalizadas pelos escritores.

Tomando essas ideias de empréstimo, mas procurando ampliar a discussão, compreendemos o planejamento, no que concerne ao ambiente escolar, como uma prática que deve sobretudo ser encarada como um espaço de reflexão (e, portanto, de aprendizagem), em que é possível mobilizar e colocar em jogo o repertório trabalhado anteriormente – seja nas leituras dos textos-fonte, seja nas leituras de repertoriamento³. Portanto, é uma ponte entre a leitura e a escrita, com vistas a organizar as ideias para o momento da textualização.

Sob esse ponto de vista, nas sequências didáticas desenvolvidas (detalhadas nos capítulos precedentes), toda leitura de repertoria-

3 O *corpus* de leitura nas três sequências compõe-se de texto-fonte, compreendido como texto base para a discussão literária e referência estruturante para a produção textual das crianças, bem como de leituras de repertoriamento quanto à temática ou quanto ao gênero, além de situações de intertextualidade.

mento cumpre uma dupla função: por um lado, é formadora em si mesma, pois contribui para a constituição do leitor; e, por outro, integra o próprio processo de planejamento da escrita, já que prepara a produção do texto. Vale fazer uma ressalva: não vamos nos ocupar da leitura no presente capítulo, porque esse foi o tema de análise de um capítulo anterior, mas é importante salientar que, sem dúvida, as situações de planejamento que mencionaremos se nutriram das leituras realizadas.

Na escola, porém, não são apenas as leituras que alimentam o planejamento e o texto final, visto que também compõem esse cabedal de ideias (que são colocadas em ato para se produzir o futuro texto) atividades que fazem sentido no contexto escolar, tais como registros de discussões literárias, escritas de textos intermediários que aproximem os estudantes do gênero que produzirão, criação de coleções de citações, recursos esses que ampliam linguisticamente o expressar-se por escrito dentro de uma finalidade comunicativa.

A partir de um ponto de vista operativo, adotamos a distinção feita por Torrance acerca do planejamento, que pode ser deliberativo ou reativo. O planejamento deliberativo ocorre antes da textualização, definindo as etapas para se alcançar um estado final específico. Por sua vez, o planejamento reativo pressupõe intercalar a elaboração do planejamento com a própria escrita, isto é, o planejamento é feito em resposta a um ambiente em constante mudança (por exemplo, o que por analogia, ocorre em outros ambientes que exijam pensamento estratégico, tais como o jogo de futebol). De modo semelhante, Anna Llauro e Julie Dockrell (2019) também trabalham como uma distinção entre duas formas de encarar o planejamento que, ao nosso ver, guardam semelhança à proposição de Torrance. Ou seja, o planejamento pode ocorrer antes da escrita (*prewriting planning*) ou durante o processo de escrita do texto (*on-line planning*).

No contexto da experiência escolar que aqui constitui o objeto de análise, serão recortadas as situações de ensino do planejamento que ocorrem no momento deliberativo ou *prewriting*. Como se verá, isso não significa que esse planejamento deva dar conta de toda a estrutura textual, do início ao fim, antes da textualização, já que pensar em

um plano deliberativo pode significar elaborar apenas a estrutura do texto e, à medida que ele é desenvolvido, volta-se ao planejamento para expandir outros aspectos.

Condições didáticas

A produção de textos, como prática social e conteúdo escolar, demanda a garantia de condições didáticas que favoreçam o desenvolvimento da narrativa e da autoria dos estudantes diante de seus textos, da coerência discursiva e da consciência linguística. Consideramos que um recurso fundante para esse percurso é a leitura. Portanto, a primeira condição didática para que um bom planejamento seja realizado – e, por consequência, um bom texto seja escrito – é que os estudantes tenham explorado leituras suficientes, seja com a professora emprestando sua voz para ler em voz alta, seja autonomamente, para se aproximarem do conteúdo ou gênero em que irão posteriormente escrever suas produções textuais. Dito de outra maneira, seria inócuo planejar a escrita de um texto sobre um conteúdo ou gênero que ainda não foi suficientemente explorado e com o qual, portanto, as crianças não têm familiaridade.

Ao considerar a leitura como ponto de partida para o processo de escrita, não oferecemos às crianças apenas modelos discursivos em termos de estrutura textual, mas também referências culturais que orientam o que pode ou não ser escrito dentro de determinados gêneros. Esses conteúdos funcionam como base para a construção de sentidos, bem como para eventuais transgressões criativas em seus futuros textos. Diferentemente de um modelo a ser seguido, compreendemos os textos-fonte ou as obras lidas como formação de repertório, que pode ampliar o olhar das crianças para diferentes gêneros textuais, diferentes estilos e estruturas de escrita, assim como diferentes finalidades a que a escrita e a leitura estão a serviço.

A leitura, quando inserida em uma sequência que resultará em uma produção de texto, deve ser entendida como uma leitura especial: além de ser objeto de interpretação compartilhada, ela *solicita* aos leitores que revisitem o texto com *olhos de escritores*, aprofundando

a apreciação dos recursos linguísticos de todo tipo utilizados pelos autores e que poderão ser incorporados a sua própria produção. Assim, a própria proposta de produção age como organizadora da leitura, que assume um objetivo específico, isto é, ler para antecipar problemas que se poderiam enfrentar na situação de produção textual.

Por meio da leitura de textos de qualidade literária, é possível compreender ainda como os autores organizam suas produções, como os argumentos são articulados, a forma como as narrativas se constroem e, até mesmo, como descrições de personagens, lugares e situações se apresentam. Além disso, essas compreensões são essenciais também para os momentos de revisão textual.

Além de ampliar o olhar das crianças para os diferentes gêneros textuais, aproximando-as do que irão produzir em seus textos, outra condição didática essencial é planejar não somente *o que* escrever, mas também *como* escrever. Ou, como defende Torrance:

Um texto bem-sucedido exige sentenças sintaticamente corretas, mas também que essas sentenças se conectem formando um todo coerente. [...] os textos adquirem significado não apenas pelas proposições expressas em cada segmento textual (por exemplo, sentenças), mas também pelas conexões estabelecidas entre esses segmentos. Assim, a determinação do conteúdo e a estruturação retórica são inseparáveis durante a produção do texto, e não há uma distinção clara entre conteúdo e estrutura no produto final. (TORRANCE, 2016, p. 9; tradução nossa)

Assim, não há qualquer novidade em dizer que conteúdo e forma se imbricam. O passo seguinte dessa afirmação – pensando no contexto escolar de ensinar crianças a escrever melhor – é refletir sobre quais estratégias didáticas lançar mão para que os estudantes tenham onde ancorar seus planejamentos e futuros textos. Dos momentos de leitura, por exemplo, desencadeiam-se boas reflexões e discussões coletivas, deslocando conhecimentos prévios e oferecendo subsídios que poderão ser mobilizados no momento da textualização. Para que a ativação desses recursos ocorra durante a produção dos textos, uma escolha didática facilitadora é registrar as discussões realizadas coletivamente,

seja por meio de listas, pequenos textos ou até mesmo coleções de citações. Uma vez que esses registros operem como memória coletiva, espaço de reflexão e tomada de decisão da criança como escritora de um futuro texto, podem ser compreendidos como textos intermediários ou transitórios.

Os escritos transitórios são, ao mesmo tempo, o testemunho de um pensamento em processo de construção e a base para a elaboração de um texto acabado. Uma de suas características é a dimensão reflexiva: eles constituem um espaço em que os autores podem retornar aos próprios enunciados para retomá-los e transformá-los, revelando, assim, saberes em construção. (GARCIA-DEBANC; LAURENT; GALUAP, 2009, p. 31; tradução nossa)

É claro que essas propostas de escrita servem como atividades metacognitivas em si mesmas, mas o mais importante é garantir que os alunos tenham acesso a esses registros no momento de textualização, utilizando-os como instrumentos de consulta que atualizam as reflexões e as trocas ocorridas anteriormente.

Como mencionado nos relatos “Era uma outra vez...” e “Palavras para quem partiu: cartas de amor e despedida”, respectivamente na página 137 e página 195, outra condição didática relevante é a articulação entre o individual (ou pequenos agrupamentos) e o coletivo, que permite que o planejamento não se configure como uma etapa estática, mas como um espaço aberto à reformulação quando necessário. Essa flexibilidade favorece a construção de sentidos e amplia as possibilidades de autoria, além de evitar que o planejamento apenas reproduza a mesma estrutura sintática do texto que será produzido, assumindo a função que se almeja, de facilitar a textualização, operando como um dispositivo que apoia mas não limita a escrita.

Sustentamos que a aprendizagem decorre justamente de uma articulação entre o individual e o coletivo, mais especificamente no interior de uma comunidade: a sala de aula. Nesse sentido, um grande desafio que Delia Lerner (2002) aponta é o de criar condições didáticas que tomem a heterogeneidade de uma turma como uma

vantagem pedagógica de fato, articulando a aprendizagem cooperativa e o trabalho pessoal de cada aluno.

[...] articular o trabalho coletivo e individual, de tal modo que todos os alunos possam ser beneficiados pelos aspectos produtivos da interação cognitiva, ao mesmo tempo em que assumem a responsabilidade pelo projeto de aprendizagem e, principalmente, a responsabilidade de compreender o que leem. (LERNER, 2002, p. 127)

O texto de Lerner é explícito quanto às condições didáticas para formação de leitores, condições essas que, por extensão, podem ser tomadas de empréstimo para a formação de escritores autônomos. Isso significa promover um cabedal de condições didáticas que autorizem e habilitem o aluno a assumir sua responsabilidade como escritor, visto o recorte temático do presente texto.

Para tanto, é imprescindível fazer com que eles se insiram na participação da conservação da memória da sala de aula, pois “voltar ao já feito, permite antecipar o que virá e, como consequência, abandonar a posição de espera, tomar iniciativas, assumir funções que antes eram patrimônio exclusivo do professor” (LERNER, 2002, p. 132). Por um lado, é papel da professora, como representante do saber social na sala de aula, propiciar relações entre os textos que já foram e os que ainda estão sendo lidos. Por outro, os alunos podem cooperar na construção da memória coletiva.

Para levar a cabo essas condições didáticas, Lerner destaca ainda processos ascendentes e descendentes. A organização ascendente começa com o trabalho individual ou em duplas e culmina no trabalho compartilhado pelo grupo completo; por sua vez, a organização descendente se inicia com o trabalho coletivo e finda no trabalho individual ou em duplas. Assim, cria-se espaço de compartilhamento de reflexão de todos os estudantes, produzindo significados compartilhados pelo coletivo.

Ao lançarmos mão desse escopo teórico para refletir sobre a prática da escrita, especialmente no tocante ao planejamento, compreendemos que, para uma criança aprender a planejar, é importante ter o professor acompanhando de perto o processo, garantir situações em

que haja circulação de ideias e de dúvidas coletivas, em um espaço de compartilhamento do saber, de escuta, de troca, de validação e de reflexão.

Planejamento como aproximação do gênero e do conteúdo temático

Llaurado e Dockrell (2019, p. 351), com base em Graham e Harris (1996), sustentam a importância de ensinar as crianças a planejar a escrita, tanto em termos de organização estrutural quanto de criação de conteúdo. No contexto escolar, esse princípio costuma se traduzir em propostas de planejamento da produção narrativa que costumam incluir a elaboração de uma lista de episódios e, em alguns casos, também a organização inicial de ideias. Contudo, do nosso ponto de vista, o planejamento não se reduz a essas operações. No contexto escolar em que nos situamos, ele envolve igualmente uma aproximação mais aprofundada ao conteúdo temático, que permita, por exemplo, justificar as ações dos personagens a partir de seus traços característicos, bem como a consideração das características próprias do gênero discursivo em questão.

Diferentemente do que aparece explicitado nos autores consultados, entendemos que tanto a criação de conteúdo quanto a apropriação das características do gênero discursivo se ancoram de modo decisivo em práticas de leitura: leituras prévias desses gêneros e desses conteúdos, realizadas inicialmente como experiências de leitura e retomadas como insumos para o planejamento da escrita. Nesse sentido, as sequências didáticas desenvolvidas em nosso contexto apresentam-se como parcialmente distintas, na medida em que tomam a leitura como ponto de partida constitutivo do processo de produção textual.

No caso da reescrita de um conto tradicional, como aconteceu com as turmas de 3º ano, foi preciso analisar e discutir especificidades importantes da história que seria recontada e fazer acordos com as crianças, pensando no que poderia ou não ser modificado em sua produção. No 4º ano, foi preciso analisar os contos tradicionais

e refletir sobre possíveis mudanças que, ao mesmo tempo, envolvessem alterações significativas na história, sem, no entanto, torná-las irreconhecíveis pelos leitores, o que envolveu situações de leitura e discussão de pares de textos (o conto tradicional e sua transgressão) escritos por diferentes autores. Na escrita da carta, realizada pelo 5º ano, além de os estudantes reapresentarem algumas características das cartas que garantiriam a situação comunicativa, um grande desafio estava relacionado ao registrar por escrito os sentimentos ambíguos de uma menina que perdeu sua boneca. Entretanto, para que essas discussões e acordos didáticos fossem realizados, primeiro foram necessárias situações intencionais de leitura de textos do gênero em questão, seguidas de questionamentos planejados, para que a reflexão fosse possível, as características do gênero pudessem ser discutidas, e as questões estilísticas e discursivas, pensadas.

Algo que precisa ser garantido nesse processo é a escolha planejada e intencional dos textos que serão propostos para serem lidos pelos ou com os estudantes, considerando que a qualidade literária é imprescindível para que tenham bom repertório.

Traços comuns às sequências realizadas nos três anos escolares: planejamento como algo que se pode alterar enquanto se escreve

As três turmas investiram considerável tempo didático refletindo sobre a adequação à situação comunicativa, analisando diferentes passagens que possibilitaram, em situação de trabalho efetivo, a construção e o aprofundamento das ideias de verossimilhança, coesão e coerência. Assim, fica clara a importância de ter um texto-fonte que ancore a sequência e que promova boas possibilidades de discussão, em um movimento pendular entre a leitura e a escrita, tendo o planejamento como a ponte que conecta essas duas etapas.

O planejamento, portanto, não se reduziu, em nenhuma das turmas, a uma organização protocolar. Ao contrário, constituiu-se como um espaço privilegiado de reflexão e de aproximação, alimentado pela releitura de textos pertencentes ao mesmo gênero e à mesma temática.

Nesse processo, os estudantes puderam tomar decisões como autores, refletindo sobre escolhas discursivas, linguísticas e estéticas, ao mesmo tempo que registravam ideias provisórias, concebidas desde o início como passíveis de transformação. As discussões coletivas e em pequenos grupos, assim como os registros produzidos nesses momentos, desempenharam um papel central ao tornar explícito que tais anotações não fixavam o texto a ser escrito, mas funcionavam como hipóteses de escrita, suscetíveis de serem retomadas, ajustadas ou reformuladas ao longo do próprio processo de produção. Algo semelhante pode ser lido na seguinte citação:

A prática de planejamento de uma narração não consiste na simples elaboração de um esquema ou de uma lista de ações, mas no registro de opções e decisões sobre aspectos constitutivos da narrativa: em que ordem apresentar os acontecimentos no relato, qual voz escolher para contar e de quais recursos se valer para isso, a partir de que ponto de vista observar os acontecimentos e as personagens, como vincular temporalmente os fatos, com quais elementos construir um verossímil ficcional. E é que, como mencionamos anteriormente, a escrita – incluído o planejamento – possibilita o distanciamento e a reflexão sobre a própria construção da narrativa. (CASTEDO *et al.*, 2023, p. 90; tradução nossa)

Desse modo, durante a escrita, essas ideias voltavam a ser problematizadas e efetivamente modificadas, permitindo que as crianças ampliassem sua compreensão do desafio que enfrentavam como escritores e desenvolvessem maior consciência sobre o caráter processual da escrita.

Intervenções docentes identificadas nas conversas coletivas dos três anos escolares

As provocações e questionamentos que sucederam as releituras, a fim de fazer com que os alunos refletissem sobre as marcas dos textos-fonte, estiveram presentes em todas as turmas. Além disso, o espaço para que as crianças pudessem se colocar, compartilhando observações, enriquecendo as falas dos colegas e agregando boas

sugestões e análises, possibilitou que as discussões fossem bastante produtivas e os entendimentos aprofundados e alargados.

O registro dos intercâmbios foi uma intervenção docente importante, que foi ganhando espaço no decorrer das sequências de todas as turmas. As professoras dedicaram tempo didático consideravelmente crescente para realizar registros coletivos de algumas discussões, para que os estudantes pudessem recorrer a eles durante os momentos de escrita. Houve intervenções docentes para garantir que as crianças considerassem, em seu trabalho individual ou em pequenas equipes, que as questões ou reflexões norteadoras estivessem vinculadas à escrita dos textos. Em todas as turmas, as professoras enfatizaram a necessidade de que cada anotação ficasse ancorada na produção futura, intencionalmente, sem se confundir com a textualização.

Mais um elemento comum, ainda durante as interações, foi o papel assumido pelas professoras, especialmente no que diz respeito às estratégias de mediação e provocações adotadas. Todas realizavam intervenções previamente planejadas, com o intuito de orientar o processo de construção textual, ao mesmo tempo que promoviam provocações espontâneas, originadas na escuta atenta das reflexões e contribuições trazidas pelos próprios alunos.

Nos momentos coletivos, foi possível abordar conceitos importantes da produção escrita em ato, ou seja, sem que fosse necessária uma explicação de cada um deles (o que ocorreria em uma abordagem declarativa). As conversas giraram em torno de questões centrais como “continuidade”, “coerência”, “coesão”, “desconstrução” e sua relação com o texto clássico, “contexto” da história, “expressão de sentimentos” por escrito. Isso só foi possível porque, nesses momentos coletivos, os alunos já estavam ocupando sua posição de escritores. Durante as aulas dedicadas ao planejamento, a situação de escrita que iriam enfrentar propunha que considerassem, mais clara e intencionalmente, a necessidade de observá-los.

Todas as intervenções apontadas estão inseridas em uma concepção de que tais conceitos, estruturantes da prática de escrita, são ensinados ao exercê-los, ou seja, enquanto se lê ou escreve textos literários. Em oposição a essa concepção, encontra-se um ensino declarativo,

em que se considera a necessidade de definições descontextualizadas do uso. Ao tornarem explícitos os problemas relacionados à coerência interna, à importância de se ater ao texto-fonte para desconstruí-lo ou às possibilidades de manifestação de sentimentos e sua ambiguidade, as professoras permitiram que os alunos refletissem sobre tais questões, criando condições para que lidassem com elas enquanto escreviam ou refletiam sobre suas escritas.

Diferentes situações e intervenções didáticas nos 3º, 4º e 5º anos

As situações de planejamento foram propostas com o intuito de propor questões que levassem os alunos a pensar em seus futuros textos, priorizando aquilo que era necessário antecipar. Em virtude do gênero e do conteúdo temático, os enfoques de planejamentos foram distintos nos três anos escolares. No 3º ano, as crianças tinham de antecipar em seus planos de texto a seguinte problemática: o que valer-se do texto-fonte e o que modificar para que o texto final se caracterizasse como uma versão da história tradicional (uma reescrita). No 4º ano, considerando o conto que seria desconstruído, as crianças tinham de definir mudanças nas características dos personagens, no conflito ou no desenlace. No 5º ano, tinham de decidir e refletir sobre os sentimentos ambíguos da menina e como eles seriam expressos por escrito.

Considerando essa miríade de propostas, cada turma lançou mão de situações didáticas diferentes para planejar, situações essas que foram sendo modificadas ao longo do processo, ou seja, as propostas foram sendo ajustadas e reformuladas no decurso das sequências.

Situações e intervenções didáticas do 3º ano no planejamento da reescrita

Este tópico retoma e aprofunda as situações de planejamento da escrita no 3º ano já apresentadas no relato “Crianças que transformam histórias em ouro” (a partir da p. 74), no qual se descreveu, de forma

detalhada, a primeira organização do trabalho a partir da comparação de versões dos textos-fonte. Aqui ampliamos a análise ao focalizar as intervenções docentes e as reformulações didáticas realizadas ao longo da sequência, evidenciando como as dificuldades observadas no planejamento inicial deram lugar a novas decisões pedagógicas. Desse modo, este texto aprofunda a compreensão do planejamento como um processo didático dinâmico, ajustado progressivamente em função das respostas dos alunos e dos propósitos de ensino.

Recordamos que, tal como exposto no capítulo supracitado, a primeira situação de planejamento se originou na comparação coletiva de distintas versões do conto, registrada em uma tabela organizada por episódios. Posteriormente, cada estudante trabalhou de maneira individual com uma versão ampliada dessa tabela, que incluía uma coluna adicional (“Minha versão”), na que deveria anotar, de forma sintética, as mudanças que introduziria em seu próprio texto. Inserimos aqui novamente o material referido na página 79 a fim de facilitar a leitura:

	LISTA DE EPISÓDIOS 3ªE	RUMPEL	TOM TIM TOT	ANÃO SALTADOR
1	Apresentação dos personagens e como eles viviam	O pai é moleiro, pobre e tinha uma filha linda	Mãe é boa cozinheira, a filha é jovem, bonita e comilona	O pai é moleiro e tem uma bela filha
2	Descrição do lugar onde moravam	Não fala nada sobre o lugar	Pequena vila na Inglaterra	Uma pequena aldeia
3	Encontro da família com o rei	O moleiro estava no palácio, em uma conversa com o rei, ele pede que o pai a leve até lá no dia seguinte	O rei está no cortejo real e encontra a mãe que está cantando uma música	Passeio pelos domínios do Rei, que demonstrou interesse pela filha do moleiro
4	Conversa mentirosa sobre a filha ter poderes ou habilidades especiais	Ele mentiu para o rei, para impressioná-lo dizendo que sua filha transformava palha em ouro	Mãe estava cantando uma música falando coisas esquisitas sobre a filha, quando viu o rei, ela improvisou e mudou a música falando da habilidade falsa da filha para impressionar o rei	Vendo o interesse do rei em sua filha, o moleiro mente falando tem a habilidade falsa de transformar palha em ouro
5	Desconfiança do rei e prova das habilidades que o parente havia comentado	Bota ela em um quarto cheio de palha até o teto, com uma roca de fiar e dá o até o outro dia como prazo, caso contrário ela será executada	Primeiro o rei casa com a moça, depois de casados ela tem que transformar lençóis de algodão em ouro. A rainha pede para ficar uns dias sozinha para fazer a transformação, que não tem consequência, além de provar que é verdade.	O rei tranca a moça em um quarto repleto de palha, dá o prazo até a aurora, caso contrário vai bani-la do reino
6	1º encontro da moça com o ser mágico	A moça foi trancada no quarto, ficou triste e começou a choramingar. Então o anãozinho entra e eles conversam. O anão pede uma troca, examia o colar, balança a cabeça, coloca o colar no bolso e o transforma tudo em ouro. Ele faz isso tão rápido que a moça nem consegue enchergar suas mãos.	A moça estava no quarto, sem conseguir dormir, o elfo apareceu e pediu seu anel de diamantes em troca de fazer o lençol virar ouro. Em um passe de mágica, tudo virou ouro.	A menina estava chorando descontroladamente. Apareceu um anão bem esquisito e se ofereceu para realizar a tarefa desde que recebesse o colar que a menina trazia no pescoço. A filha do moleiro entregou o colar e ele começou a trabalhar muito rápido. Trabalhou quase a noite inteira. Depois de um tempo não sobrava mais nenhum fio de palha.

A tabela, como recurso, mostrou-se potente na comparação dos episódios das diferentes versões. Favoreceu organizar e registrar o que vinha sendo discutido durante o momento da leitura, o que era comum às três versões da história – aquilo que marca o que é característico desse conto – e as variações possíveis dentro desse esquema narrativo.

Assim, o planejamento se originou nesse exercício de comparação de versões. Em um momento posterior, cada criança tinha acesso a uma cópia digital dessa tabela, acrescida de mais uma coluna, intitulada de “Minha versão”, a fim de que os alunos planejassem os episódios em que fariam alguma mudança.

Professora: Gente, deixa eu só falar uma coisa. Muitas, muitas crianças, eu tô passando, e estão me perguntando a mesma coisa. Para um pouquinho de digitar e olha para cá. Para um pouquinho. [...] Muitas crianças estão me perguntando exatamente a mesma coisa. “Agora eu já escrevo, né? Era uma vez...” Sim ou não?

Crianças: Não.

Professora: Não. Isso vai ser na hora de produzir o texto. Agora, ainda não é a produção, é o planejamento. Aí, nos quadradinhos, quando a gente foi pensando em cada uma das versões, a gente não colocou um resumo? Só uma pequena escrita que nos fizesse lembrar dos detalhes de cada uma dessas etapas aí do texto? Não foi isso? É a mesma coisa que a gente vai fazer agora. [...] Ó, por exemplo, no primeiro episódio era a apresentação dos personagens e como eles viviam. Lá no “Rumpel”, a gente escreveu só assim: “O pai é moleiro, pobre e tinha uma filha linda”. Certo? No “Tom Tim Tot”, a gente colocou que era diferente: “Mãe é cozinheira, a filha é jovem, bonita e comilona”. Ok? No “Anão saltador”, “o pai é moleiro e tem uma bela filha”. Não é bem resumido?

Agora, na parte da “Minha versão”, vocês vão fazer a mesma coisa. Por exemplo... eu quero fazer exatamente igual no “Tom Tim Tot”. Então, eu escrevo exatamente como está no “Tom Tim Tot”: “Mãe é boa cozinheira, a filha é jovem, bonita e comilona”. Eu, na verdade, quero misturar o “Rumpel” e o “Tom Tim Tot”.

(cont.)

Por exemplo, o pai é bom cozinheiro, a filha é jovem, bonita e comilona. Eu não misturei as duas coisas? Posso misturar, mas agora você vai pensar como vai ser na sua própria versão, mas ainda nesse formato de pequenas escritas, pensando no planejamento. Porque o planejamento, lembra sobre o que a gente falou, é como se fosse um lembrete? Então, depois, quando chegar o momento de escrever o texto, eu vou olhar. Ah, eu quero que o meu texto tenha essas características. Aí sim, eu escrevo: “Era uma vez, em tal lugar, uma mãe ou um pai, que era...”. E aí eu vou explicar melhor.

Fragmento 1 - 3º ano.

No momento de começar a preencher o plano de texto, a professora observa que os estudantes não têm clareza se já estão escrevendo o conto. Então enfatiza que ainda não se tratava da produção propriamente dita, mas do planejamento. Retoma o trabalho prévio com as diferentes versões do conto para lembrar que, nessa etapa, haviam sido elaborados registros breves e sintéticos, destinados a evocar os traços principais de cada episódio. Explica que, no planejamento da versão própria, as meninas e os meninos deveriam proceder do mesmo modo, podendo combinar características de diferentes versões, mas mantendo o formato de pequenas anotações que funcionassem como lembretes, a serem retomados e desenvolvidos mais adiante, durante a escrita do texto completo.

As intervenções docentes buscaram: (1) diferenciar o plano de texto da textualização em si; e (2) escolher o que manter e o que modificar em relação às versões lidas. Aqui, a intervenção docente é uma *explicitação declarativa* da prática sobre o processo de escrita com exemplificações para delimitar a consigna. A professora relembra as versões anteriores e mostra como é possível combinar elementos de diferentes textos para criar uma versão pessoal. Essa estratégia pode ajudar a mostrar que o trabalho literário não é apenas reprodução, mas uma recombinação criativa e consciente. A professora tenta esclarecer ainda o que cabe escrever no plano e o que diferencia da narrativa propriamente dita. Apoia essa diferença com exemplos retirados de versões anteriores, o que conecta a atividade a uma trajetória entre a leitura e a escrita.

Como mencionado no capítulo sobre o planejamento da sequência do 3º ano (página 78), houve uma confusão por parte dos alunos entre a tarefa de planejar e a de textualizar, o que consideramos estar dentro do esperado, por se tratar de crianças do 3º ano e com pouca experiência em situações como essa.

Professora 1: [...] Ixi, você fez o que falamos pra não fazer. Você começou a escrever sua história, “Era uma vez uma menina linda”. Não é para escrever ainda a história.

Estudante 1: Peraí, não é pra escrever a história?

Professoras: Não.

Professora 1: Deixa eu te falar uma coisa, me deixou preocupada agora. Porque sabe, agora pouquinho, eu pedi pra todo mundo parar de escrever e prestar atenção. E o que eu estava falando, gente?

Crianças: Que não é para escrever...

Professora 1: Era exatamente sobre isso.

Professora 2: E você ainda escreveu?

A ênfase esteve em diferenciar o planejamento da textualização e em decidir o que manter e o que modificar em relação aos textos-fonte.

A tabela funcionou como um recurso potente de organização, permitindo visualizar regularidades do esquema narrativo e as variações possíveis. Favoreceu a articulação entre leitura e escrita, uma vez que o planejamento se apoiou diretamente na comparação das versões lidas, e evidenciou a dificuldade de distinguir entre plano de texto e produção textual, o que levou a numerosas intervenções docentes para esclarecer a consigna. Além disso, possivelmente, a organização por episódios tendeu a priorizar o “o que contar”, deixando menos espaço para refletir sobre o “como contar”, e o caráter individual do planejamento dificultou, em alguns casos, a explicitação das opções possíveis e dos critérios que orientavam as escolhas.

Assim, passou-se a considerar que provavelmente teria sido mais produtivo elaborar um plano coletivo, deixando claras as possíveis escolhas de cada aluno, ou, inclusive, apresentando alternativas abertas para que as crianças pudessem escolher. Tal encaminhamento

poderia ter sido mais eficaz, já que aprender a escrever uma versão de um conto implica refletir sobre o que é necessário manter e o que pode ser alterado em relação ao texto-fonte.

Após refletir e discutir sobre as questões apontadas, reformulamos a segunda parte do planejamento para uma situação coletiva, de diálogo entre professoras e estudantes – lembrando que essa reescrita foi realizada em dois momentos distintos.

Houve um primeiro momento em que os estudantes foram organizados em pequenos grupos, cada agrupamento tinha um dos textos-fonte impresso, para que pudessem ler, assinalando as palavras e expressões que consideravam interessantes e, posteriormente, com a turma toda, compartilharam as marcações, enquanto as professoras realizavam o registro coletivo como escribas.

Na aula seguinte, também coletivamente, foi realizado outro registro coletivo, dessa vez, pensando em mudanças possíveis na escrita da segunda parte do texto. Depois disso, individualmente, cada aluno teve de escolher as palavras e expressões que gostaria de utilizar em seu texto e quais mudanças pretendia fazer em sua versão, conforme modelo a seguir:

Boas Expressões	Palavras Interessantes	Mudanças possíveis
Ela se pôs a chorar / a trabalhar Ao amanhecer E a fez rainha Ela deu a luz à um belo bebê Agora tem de me dar o que me prometeu Riqueza do reino Para impressioná-lo Fiar essa palha Ficou ainda mais contente Bom, quem pode saber o que vai acontecer no futuro Dentro de três dias Não, esse não é meu nome! Havia trazido O anãozinho respondia Dançando em volta do fogo Esfregando as mãos Foi o diabo quem contou Pisando no chão Foi então que furioso... Tarde de primavera Aroma delicioso Cortejo real Comitiva real Catarolou para o rei Num passe de mágica Permaneceu isolado matreiro nos lábios Devorou-as todas	executada satisfeito majestade zangada roca de fiar carretéis insone garboso surgiu noturno cavaleiro basta choramingando transformada aroma examinou contente de repente experimentou desesperada porém pronunciou matreiro novamente adormecer melodia elegantíssimo imediatamente plebéia entretida cantarolou canção cumprido cumprimentava impressioná-lo espantada	Na segunda vez, o rei, ao em vez de colocar palha, poderia desafiá-la com outros materiais / mudar os materiais da transformação / mudar a forma que o duende desaparece / Mudar o ser mágico A forma de descobrir o nome / mudar o nome do ser mágico

Professora: Então todo mundo pensa em uma coisa que mudaria na história, pra deixar a sua história mais interessante, e que ainda assim a história permaneceria com o mesmo sentido. A mesma história sendo contada. [...]

Estudante 1: Mas de que história, do “Rumpel” ou do “Tom Tim Tot”?

Professora: Este conto... Tanto do “Rumpel”... É a mesma história, com duas versões, né? Então, este conto. Tem que ser o que a gente poderia mudar.

Professora: Ah! O diálogo com o rei poderia ser diferente para atrair a atenção dele. Mas, olha que coisa. Agora, a gente vai pensar principalmente no primeiro encontro do ser mágico com a menina pra frente. Entendeu? Então, vamos pensar nas mudanças dessa segunda parte. Combinado? Essa da mãe encontrar com o rei, é lá na primeira, né? Quer tentar uma, Bernardo pra inspirar? [...]

Estudante 2: Da segunda vez, o rei podia, em vez de botar palha, ver se ela consegue fazer com outros materiais.
[...]

Estudante 3: Tipo, transformar palha em ouro, você pode trocar tipo pedras em pedras preciosas, diamantes.

Professora: Mudar os materiais da transformação, né?

Estudante 4: Em vez de bater o pé no chão e cair, ele poderia ter saído do castelo e caído num lago e desaparecer.

Professora: Ah! Então, pode mudar a forma que o duende desaparece?

Estudante 4: É.

Professora: Vamos colocar isso? Mudar a forma. Porque, afinal de contas, o importante nisso tudo é o quê?

Estudante 5: O duende sumir.

Professora: O duende sumir. E geralmente ele some de uma maneira meio enigmática, misteriosa, né?

Estudante 6: Ninguém sabe pra onde é que ele vai e como que ele vai.
[...]

Estudante 7: Na verdade, o duende era tipo assim, sei lá, um animal ou algum outro ser.

(cont.)

Professora: É. [...] A gente tinha falado dessa mudança do ser mágico, mas a gente já escolheu os seres mágicos na primeira parte, né? Então isso é uma mudança ainda da primeira parte. Tem gente que colocou outros seres mágicos, teve gente que mudou. Mas isso é uma mudança que já deve estar escrita no seu texto. Agora eu quero ver uma coisa. Existe até uma palavra para falar da importância da continuidade no sentido do texto, que é coesão e coerência. Por que você tá falando isso pra gente? Porque assim, imagina que o ser mágico você colocou que era uma abelha fada, uma fada abelha. Agora, na segunda parte, pode virar um sapo bruxo?

Fragmento 2 - 3º ano.

Essa nova forma de organização do plano de texto permitiu um trabalho mais robusto de reflexão sobre os futuros textos, favorecendo as trocas entre os alunos, uma vez que tinham que discutir, a partir das versões lidas, os recursos linguísticos de que se apropriaram para usar em suas próprias histórias, valorizando não apenas os *acontecimentos da história*, mas também a *forma de contá-los*. Aqui, viu-se claramente a leitura sendo mobilizada para repertoriar uma análise dos alunos, já assumindo um papel de leitores que voltam aos textos-fonte com um olhar de escritores.

Enquanto ocorreram esses momentos de discussão coletiva, vários conteúdos relacionados às questões literárias e discursivas foram trazidos à reflexão, o que também foi uma forma de ampliar a consciência dos futuros escritores sobre o que estaria envolvido no momento da produção. Ademais, favoreceu também uma conversa mais fluida entre o que se deveria manter e o que seria passível de modificação nas futuras versões.

As intervenções também procuraram garantir que as escolhas dos alunos respeitassem o contexto da história, salientando a necessidade de continuidade dos elementos estruturais, cuidando da coesão e da coerência interna do texto. As professoras validaram as sugestões dos alunos e procuraram explicitar a importância de sustentar o pacto narrativo criado pelo conto. Por exemplo, o nome do anão não poderia ser óbvio, pois isso iria contrariar a dificuldade proposta pelo desafio;

seria possível alterar os materiais que seriam transformados na história, mas era necessário manter a relação entre algo pouco valorizado e algo cobiçado e valioso.

Ao discutir quais mudanças seriam pertinentes, por meio de exemplos próprios ou de sugestões trazidas pelos estudantes, as docentes exerceram um tipo de regulação sobre o que seria possível fazer para garantir o pacto narrativo, conferindo verossimilhança à história e continuidade entre a primeira e a segunda parte do texto. Esse pacto narrativo, proposto pelas professoras, foi sustentado e consolidado pela troca entre os alunos.

Em síntese, a segunda situação de planejamento foi reformulada e organizada de maneira coletiva. Incluiu a releitura dos textos-fonte em pequenos grupos, a identificação e seleção de palavras e expressões relevantes, o registro coletivo realizado pelas docentes como escribas e, posteriormente, a tomada de decisões coletiva sobre quais recursos utilizar e quais mudanças introduzir na segunda parte do texto. Esta situação esteve fortemente ancorada na leitura como insumo para o planejamento.

Embora, nesse caso, tenha sido necessário mais tempo didático, uma condução docente intensa para sustentar as discussões e os registros, e uma organização mais complexa da sequência, com ajustes progressivos durante sua implementação, foi evidente que também permitiu um trabalho mais robusto sobre o planejamento. Ao articular leitura, discussão coletiva e reflexão linguística, favoreceu a conscientização dos alunos como leitores-escreitores, que retornavam aos textos-fonte com um propósito de escrita, ao mesmo tempo que promoveu ricos intercâmbios entre pares e uma maior clareza sobre os critérios de modificação do texto.

Situações e intervenções didáticas do 4º ano no planejamento do conto desconstruído

Este tópico retoma e aprofunda as situações de planejamento da escrita no 4º ano já apresentadas no relato “Era uma outra vez...”, no qual se explicitou a organização inicial das propostas de desconstrução

de contos tradicionais. Dessa forma, o foco se desloca para a análise das intervenções docentes e das condições didáticas que foram sendo construídas ao longo da sequência, especialmente no que diz respeito à apropriação do gênero discursivo e aos critérios que permitiram reconhecer o texto-fonte mesmo em contextos de transformação. Nesse sentido, o planejamento é analisado como um processo progressivo e dialógico, no qual as decisões pedagógicas buscaram sustentar o equilíbrio entre a autoria dos alunos e a manutenção de traços estruturais, narrativos e discursivos próprios do gênero, evidenciando o papel central da mediação docente na construção desse percurso.

Na primeira aula dedicada à escrita do plano de texto, as professoras retomaram a necessidade de que, no processo de desconstrução, o conto tradicional fosse considerado de modo que os leitores pudessem reconhecê-lo. Dessa forma, retomaram a proposta de produção textual e destacaram a importância de considerar o leitor a quem se destina a produção. Além disso, a lista de episódios de cada conto foi retomada e projetada no telão.

Embora a escrita do conto tenha sido individual, a realização do planejamento ocorreu em trios. A turma foi organizada em dois grupos e cada um deles produziu contos desconstruídos a partir de uma história tradicional diferente: “A princesa e a ervilha” para metade da turma e “Rapunzel” para a outra. Com a turma organizada nesses dois subgrupos, cada docente pôde acompanhar de perto a discussão dos trios e, dessa forma, a troca discursiva e o espaço de reflexão foram garantidos. Para nortear as escolhas, as professoras formularam algumas problematizações para focar a discussão dos grupos:

- “O que vai ser diferente da história tradicional? Quais personagens vão desconstruir?” orientou a reflexão sobre os **processos de transformação do texto-fonte** e sobre a construção dos personagens, explicitando o critério de reconhecimento do conto original no interior da reescrita.
- “Qual conflito será enfrentado e como ele será resolvido?” colocou em foco a **organização do enredo** e a coerência narrativa, convidando os alunos a antecipar relações de causalidade e desfechos possíveis.

- “Quem vai narrar a história?” direcionou a atenção para um conteúdo de natureza **enunciativa**, relativo à escolha do ponto de vista narrativo e às implicações dessa decisão na construção do sentido do texto.

Após a troca de ideias nos trios, a produção foi compartilhada com os demais colegas do subgrupo e com a professora, sendo um momento em que todos poderiam opinar, fazer questionamentos e sugerir novas mudanças para os planos de texto.

Em uma passagem, desenvolveu-se o seguinte intercâmbio:

Professora: A madraستا a gente acabou de ver que vocês não desconstruíram. Vocês criaram uma personagem nova. [...]. Então a princesa, como que a princesa vai ser? [...] Tudo bem, eu ainda não consegui entender qual é a desconstrução de vocês, gente. [...]

Estudante 1: Ela vai ser mimada, feia, mal educada, desleixada, fedorenta, morre solitária, e pobre e cozinha para si mesma.

Estudante 2: É que ela é uma princesa, né? Não dá pra ela ser pobre.

Professora: Vamos lembrar, para o conto ser desconstruído, a gente precisa do seguinte, eu preciso conseguir identificar o conto tradicional que vocês estão desconstruindo e contar uma nova história a partir disso. Qual é a história de vocês? Eu ainda não entendi. Essa princesa é tudo isso: ela é mimada, ela é feia, ela é mal-educada, ela é desleixada, ela é fedorenta, ela vai morrer no final? Isso é uma diferença gigantesca. Como que ela vai morrer no final? O que vai acontecer para ela morrer no final? Ela é pobre, ela cozinha para si mesma, então ela não vai ser uma princesa? Ou ela vai ser uma princesa com tudo isso? Ela vai chegar no castelo?

Estudante 3: Eu tive uma ideia de como ela pode morrer.

Estudante 4: Como? O tubarão vai morder na perna dela?

Professora: A gente não pode começar a pensar no final se a gente não começar no início.

Estudante 5: Mas qual é a desconstrução?

Professora: Exatamente. Eu não estou entendendo qual é a desconstrução do texto de vocês.

(cont.)

Estudante 6: Eu também não.

Estudante 7: Ela pode morrer de várias formas.

Professora: O texto começa com a busca do príncipe por uma princesa para se casar. Isso vai continuar acontecendo na história de vocês?

Estudante 8: Não.

Professora: Não? Isso não vai acontecer. O príncipe vai estar lá no castelo.

Estudante 4: Sim.

Professora: A chegada da princesa ao castelo. A princesa vai chegar no castelo?

Estudante 7: Sim.

Fragmento 1 - 4º ano.

Nesse fragmento de aula de planejamento da desconstrução do texto “A princesa e a ervilha”, observamos que as intervenções docentes buscaram explicitar um princípio-chave: uma reescrita desconstruída deve ser lida como transformação de um texto reconhecível. Essa intervenção fortaleceu o critério de legitimidade literária e ajudou o grupo de estudantes a situar sua produção dentro de um diálogo intertextual. Em termos de conteúdos literários, a professora retomou a todo o momento o vínculo com o texto-fonte. Do ponto de vista discursivo, o sentido é construído com base em um marco referencial compartilhado entre os interlocutores.

No trabalho em trios, nem sempre se apresentou a tensão de ter ou não presente o texto-fonte a ser desconstruído. Alguns dos planos resultantes dessas discussões ficaram distantes dos contos tomados como referência. Ou seja, o equilíbrio entre o que desconstruir e o que manter para que o conto tradicional fosse reconhecível mostrou-se uma tarefa bastante desafiadora para a maior parte das crianças.

Durante a discussão coletiva de compartilhamento dos planejamentos, as professoras chamaram a atenção para a diferença entre a desconstrução de um personagem e a criação ou inserção de um novo personagem na narrativa de referência, após sentirem necessidade de explicitar essa distinção.

Contudo, o trabalho também permitiu que as ideias circulassem e que novas sugestões enriquecessem os planos iniciais, preenchendo lacunas, relacionando as escolhas feitas ao conto tradicional e gerando reflexões sobre o que poderia ou não ser desconstruído.

Dessa forma, foram criadas condições didáticas para que outros estudantes pudessem sugerir alterações às soluções propostas pelos trios, levando-os a considerar a coesão narrativa.

Professora: Tá. E aí? E aí ela vai chegar no castelo e aí? Aí depois vem o teste da rainha sobre a real identidade da princesa. Isso vai acontecer?

Estudante 1: Sim. A madrasta, ao invés dela colocar uma ervilha, ela vai trocar a cama e vai colocar uma cama de prego.

Estudante 2: Não, eu acho que não fica bom uma cama de prego, porque todo mundo sentiria.

Estudante 3: É. Uma maçã. É, uma maçã. É, uma maçã.

Professora: Então, a madrasta irá colocar uma maçã embaixo do colchão para descobrir se ela é uma princesa, é isso?

Fragmento 2 - 4º ano.

Ao observar a dificuldade de alguns grupos em lidar com as restrições impostas pela proposta – um conto desconstruído não é qualquer conto, pois precisa considerar a história tradicional e transformá-la, mantendo características que a tornam reconhecível –, as professoras auxiliaram as crianças a registrar ideias que surgiram apenas no momento da discussão coletiva (assumindo o papel de escribas) e sugeriram passagens ao constatar lacunas de conteúdo no planejamento inicial. Esses registros serviram de consulta para o momento da textualização.

A situação de planejamento desenvolvida no 4º ano caracterizou-se por um formato de trabalho que articulou momentos de reflexão em pequenos grupos com instâncias de socialização coletiva, fortemente mediadas pelas intervenções docentes. Esses intercâmbios cumpriram um papel decisivo não apenas na antecipação do texto a ser escrito,

mas também no aprofundamento das características do gênero narrativo trabalhado.

Ao discutir coletivamente as propostas de desconstrução, os alunos foram levados a confrontar suas escolhas com o texto-fonte, explicitando critérios de reconhecimento do conto tradicional e compreendendo que a ruptura de estereótipos – seja na caracterização dos personagens, no conflito ou no desfecho – não poderia comprometer a coerência interna da nova história nem romper o pacto narrativo estabelecido com o leitor. Nesse sentido, as trocas favoreceram a construção de uma consciência literária mais refinada, na qual transformar não significou abandonar a estrutura do gênero, mas operar deslocamentos significativos e verossímeis, sustentados por decisões discursivas coerentes.

Situações e intervenções didáticas do 5º ano no planejamento da carta

Este tópico retoma e aprofunda as situações de planejamento da escrita no 5º ano já apresentadas no relato “Palavras para quem partiu: cartas de amor e despedida”. Nesse caso, o foco deslocou-se para as **intervenções docentes** e as **condições didáticas** construídas para sustentar a apropriação do **gênero epistolar**, com especial atenção ao trabalho sobre a **subjetividade**, o **tom** e a **expressão de emoções**. O planejamento foi analisado como um espaço privilegiado de mediação entre leitura e escrita, no qual as professoras promoveram a reflexão sobre como dizer, o que revelar e de que modo colocar em palavras sentimentos ambíguos, próprios da situação comunicativa ficcional.

Nesse processo, os **textos intermediários** assumiram um papel central, funcionando como suporte para a elaboração progressiva da escrita, como repertório linguístico e como ferramentas de reflexão que permitiram aos alunos retomar, ajustar e aprofundar suas escolhas discursivas antes da produção da primeira versão. Assim, evidenciou-se o papel decisivo da mediação docente na construção de critérios compartilhados de leitura e escrita que orientaram o trabalho com a carta como experiência de escrita sensível e literária.

Na conversa coletiva que antecedeu o momento de anotações que as crianças faziam nos cadernos, as professoras do 5º ano recuperaram o que havia sido trabalhado em aulas anteriores, atualizando discussões que seriam úteis naquele momento. Inicialmente, elas leram em voz alta a última carta de Brígida (SIERRA e FABRA, 2008). Essa leitura foi pausada para serem realizados comentários e reflexões durante a própria leitura, pensando não apenas sobre a estrutura da carta, mas também em como o assunto é desenvolvido nela, contextualizando-o e compartilhando situações vividas pela remetente, no caso, a boneca.

Após a leitura, definiram alguns pontos que deveriam constar nas anotações individuais do plano de escrita. Algumas das circunstâncias da situação comunicativa já estavam definidas pela proposta (quem escreveria – Elsi –; a quem escreveria – Brígida –; e de que forma essa mensagem seria veiculada – por meio de uma carta). Contudo, as *intenções* (por exemplo, dizer que sente falta, que compreende suas decisões, agradecer a ela) e o *tom* da carta foram decisões das próprias crianças, bem como a forma como seriam manifestados os sentimentos do remetente.

Professora: Se a colega fosse escrever uma carta, por exemplo, que não tem mais o brinquedo, o tom ia ser outro, né? Isso é legal a gente perceber, que o tom seria diferente.

Estudante 1: Eu lembro até... desde quando eu era pequena, eu falei a mesma coisa que apareceu na... Na música “Tente entender”, que falava ia guardar ela até crescer e também emprestar pros seus filhos.

Professora: Caso você ainda tivesse esse brinquedo, você teria guardado, né? Quer falar, Estudante 2?

Estudante 2: Não, eu só queria te falar que eu dei uma bela exagerada.

Professora: Você exagerou? Tudo bem, tem... Quer dar um exemplo ou não? De um exagero ou não?

Estudante 2: É porque... Tá tipo, muito exagerado.

Professora: Mas assim, de...

Estudante 2: De sentimentos.

(cont.)

Professora: De sentimentos? Você deixou bem explícito o seu sentimento em relação ao brinquedo.

Estudante 2: Até demais.

Professora: Até demais? Então, isso é interessante [...]. A gente percebe, ó, vou aproveitar, a fala das colegas, vocês já sabem que vocês vão escrever uma carta que vai ser da Elsi para Brígida. Então, a gente vai ter que pensar muito no tom dessa carta. [...] Vamos ter que pensar bastante nesse tom. Vai ser um tom em que os sentimentos vão pesar muito e vai ter um exagero maior por conta disso?

Fragmento 1 - 5º ano.

Aproveitando a menção de Joana à música “Tente entender” (Palavra Cantada – Sandra Peres e Zé Tatit) e a um texto intermediário realizado anteriormente (carta aos brinquedos), as docentes introduziram a noção de *tom*. Sem recorrer a uma definição formal do conceito, promoveram um ensino em contexto, favorecendo que essa noção estabelecesse diálogo com as produções futuras dos alunos. Além disso, reformularam uma das falas de um aluno para um registro mais elaborado, auxiliando-o a passar de uma evocação oral informal para uma forma escrita mais próxima do gênero epistolar (“Caso você ainda tivesse esse brinquedo, você teria guardado, né?”). Trata-se de uma forma de ensino sobre a expressão de sentimentos por escrito. Ao utilizar exemplos que poderiam servir de inspiração para iniciar o texto, as professoras “modelizaram” o uso de estruturas sintáticas próprias do gênero epistolar. Sobre os textos intermediários ou de trabalho, lê-se o seguinte:

Esse tipo de escrita são apoios aos quais as meninas e os meninos recorrem no momento de começar a compor os textos “propriamente ditos” – servem como referência – ou quando revisam seus escritos para melhorá-los. Naturalmente, é a professora ou o professor quem conduz a produção desses textos de trabalho e o faz em momentos precisos, que não interrompam a textualização; quase sempre, antes de começar a escrever o texto propriamente dito, como forma de planejamento, ou em situações em que, ao revisar as produções já realizadas, são detectados problemas comuns em muitos textos, para os quais essas reflexões serviriam de

ajuda. Assim, ao reunir tudo o que foi produzido coletivamente em torno da produção de determinados textos, as professoras e os professores podem contar com uma memória dos conteúdos que foram objeto de reflexão durante a escrita. Fazer isso é importante para preservar a memória do ensino e também para retomar essas anotações sempre que algo aprendido em outra escrita puder ser reutilizado em uma nova [...]. (CASTEDO *et al.*, 2023, p. 83; tradução nossa)

Ao retomar diferentes etapas do trabalho desenvolvido até então e ressignificá-las para aquele momento, as professoras enfatizaram a dificuldade de expressar sentimentos por escrito e reformularam o conceito de ambiguidade, de forma contextualizada, uma vez que essa noção seria exigida na produção da carta. Para isso, solicitaram aos estudantes que retomassem exemplos utilizados em textos intermediários, criando, assim, um repertório linguístico sobre como expressar a ambiguidade de sentimentos na escrita. As professoras valorizaram os exemplos trazidos pelas crianças, destacando manifestações de afeto e chamando a atenção para a importância da expressão escrita carregada de emoção. Mais do que apenas validar as sugestões dos alunos, essa intervenção aponta para a construção de um critério compartilhado.

Professora: Nós temos conversado, desde a semana passada. Na sexta, [...] a gente escutou as canções do Palavra cantada. Na segunda, a gente escutou, retomou as canções, vocês fizeram o registro dessas sensações. Do que a boneca estava sentindo. Do que a menina estava sentindo. [...] Como é que a gente consegue falar o que a gente está sentindo? Qual é o jeito de a gente se expressar? Seja a boneca se sentindo meio rejeitada, meio sozinha, meio solitária, ou a menina falando assim: “olha, de fato eu não tô mais brincando com você, mas você ainda mora no meu coração, eu ainda guardei você, eu não vou te dar para qualquer pessoa, não vou colocar como brinquedo de doação, eu ainda nutro um carinho grande por você”. Quando a gente está falando de sentimentos, às vezes é muito difícil

(cont.)

de a gente colocar em palavras. Não é uma coisa simples a gente conseguir transmitir tudo aquilo que a gente está pensando. Ainda mais quando são sentimentos que também têm aquela ideia de ambiguidade, que a gente analisou tanto na carta da Elsi quanto na carta da *Cara Carlota Cornelius*. Que é aquele sentimento em que...

Estudante 1: Triste por algo, mas feliz...

Professora: Exatamente. [...] pode ser triste e feliz. Qualquer sentimento que gera uma ideia de oposição, duas coisas ao mesmo tempo, tem essa ideia de uma ambiguidade. [...]

Fragmento 2 - 5º ano.

No conjunto, essas ações contribuíram para que as crianças assumissem o lugar da personagem (Elsi) e pensassem a partir de sua subjetividade, trabalhando conceitos literários sofisticados, como ponto de vista, tom e afetividade no discurso epistolar. As professoras deram significado à proposta de planejamento ao sugerir a consulta a todas as anotações previamente realizadas (discussões literárias, coleções de citações, textos intermediários e texto-fonte), uma vez que essas referências poderiam auxiliar na tarefa de colocar sentimentos em palavras. Essa consulta se justificou pela dificuldade, reconhecida e enfatizada pela professora, de expressar emoções por escrito. Com isso, realizaram uma intervenção articulando o planejamento, o caderno como ferramenta de trabalho e a relação entre leitura e escrita.

As professoras criaram um espaço de diálogo no qual faziam perguntas, escutavam e valorizavam as intervenções dos alunos. Esses, por sua vez, também respondiam com perguntas, traduzindo, reformulando ou argumentando. Juntos, elaboraram uma noção compartilhada do que significa “escrever como se fosse Elsi” em uma circunstância emocional específica.

A partir da reflexão da estudante (no quadro ao lado), a professora ajudou a tornar mais precisa sua proposta narrativa em termos discursivos, ficcionais e de verossimilhança. Não cerceou sua iniciativa, mas ofereceu critérios para que ele pudesse avaliar se o que havia proposto fazia sentido no universo ficcional e no contexto de uma enunciação epistolar.

Professora: [...] Eu tinha falado para vocês pensarem em um brinquedo favorito, ou num brinquedo que vocês tinham muito, muito, muito carinho. Como é que foi falar pro brinquedo o que vocês sentiam por esse brinquedo? Quem quer contar? Não é ler a carta, olha só. É contar como é que foi conseguir falar para alguém, no caso um brinquedo, o que que sentia por esse brinquedo. Quem quer contar?

Estudante: Eu.

Professora: Vai.

Estudante: Bom, eu... Hoje em dia, eu ainda... Eu gosto de pouquíssimas coisas desse assunto, não é exatamente esse brinquedo, é outra coisa. Hoje eu jogo muito raramente é meu *videogame*. Ahn... Eu gostava muito de carta de Pokémon quando eu tinha 6, 7, 8, 9... Eu sempre no começo pedia, sempre ganhava um pacotinho novo de carta... Duas vezes por semana. Da última vez que eu procurei, quando eu tinha 8 ou 9 anos, eu tava com mais ou menos mais de mil cartas. Eu tenho muito boas lembranças com isso.

Professora: Mas, ó, minha pergunta foi: como é que você conseguiu falar com as suas cartas? Foi carta Pokémon que você escolheu?

Estudante: Sim.

Professora: Quanto que você gostava delas?

Estudante: Eu consegui falar que tipo... [...] Que eu tenho tantas memórias, mas hoje em dia não tem mais graça pra mim isso.

Professora: Mas, ó, é uma *ambiguidade*. Que você tem muitas memórias, mas que hoje em dia já não tem tanta graça brincar com as cartas. [...] Legal. Olha, ela trouxe uma coisa de uma ideia de *ambiguidade*, algo de que ela tem uma memória muito boa, embora hoje em dia perceba que não tem tanta graça. [...]

Fragmento 3 - 5º ano.

A professora tomou uma experiência emocional ambígua expressa pela estudante e a transformou em uma categoria literária compartilhada. Assim, legitimou a contradição como material narrativo e ofereceu aos estudantes uma ferramenta para pensar seus próprios textos com maior profundidade. Com isso, a docente sintetizou e

valorizou aquilo que a referida aluna conseguiu narrar, oferecendo uma escuta atenta e destacando o que há de relevante na evocação afetiva. Isso reforça o critério de qualidade da escrita literária escolar: dizer com emoção, construir cenas que falem do vivido. Essa intervenção, longe de ser apenas validação, torna-se um critério de leitura compartilhado.

Nessa passagem, a professora introduz uma categoria literária em diálogo com as emoções do grupo a partir da retomada da carta ao brinquedo favorito, a categoria de ambiguidade. Para fazer isso, ela modeliza formas de pensar e representar o que sente, reconhecendo os textos intermediários como materiais valiosos para a escrita. Por sua vez, o grupo de estudantes assume uma voz de tom mais intimista, mas ao mesmo tempo conflitivo e verossímil, explorando emoções complexas sem a necessidade de simplificá-las e construindo um sentido pessoal e literário para os brinquedos afetivos. Nesse momento, escrever não é somente escrever uma carta: é elaborar um vínculo, narrar uma perda, nomear uma emoção e projetar o sentido para o outro.

A pergunta feita pela professora – “Como é que foi falar pro brinquedo, o que vocês sentiam por esse brinquedo?” – tem uma ativação emocional do sujeito enunciador. Nisso, são trabalhados conteúdos discursivos como a tematização do destinatário não humano (o brinquedo) e o desafio de falar sobre sentimentos com ele. De conteúdos linguísticos, o trabalho com léxico afetivo, o uso da primeira pessoa e o registro íntimo ficam bem destacados. A professora não pede a leitura da carta que escreveram, mas uma reflexão sobre a experiência de falar com o brinquedo. Nesse momento, ela ensina que a escrita literária implica assumir uma posição subjetiva, explorando emoções e escolhendo como expressá-las por escrito. Trata-se de um deslocamento valioso: da carta como produto para a carta como experiência de escrita sensível.

Em seguida, a professora reorienta o foco do relato com a seguinte pergunta: “Mas, ó, minha pergunta foi: como é que você conseguiu falar com as suas cartas?”. Ao fazer isso, ela diferencia relatar feitos de expressar emoções, convidando a estudante a sair do inventário de recordações para entrar no espaço da fala íntima. Com isso, está ensi-

nando que escrever não é apenas contar o que aconteceu, mas decidir como se diz, o que se revela e o que se deixa ver do *eu* narrador. Nesse momento, a docente introduz a categoria literária de ambiguidade emocional como traço de profundidade. Linguisticamente, explora as contradições afetivas e o uso de contrastes (“gosto muito / não tem mais graça”). A estudante reconhece a ambivalência entre o valor da lembrança e a perda do interesse atual. Não oferece uma emoção pura, mas uma mistura complexa: nostalgia, distância, carinho residual. Ao tomar essa experiência ambígua, a professora a converte em uma categoria literária compartilhada, oferecendo aos estudantes uma ferramenta para pensar seus próprios textos com mais profundidade.

Para a escrita do plano de textos, os alunos deveriam fazer anotações individuais em seus cadernos referentes àquilo que deveriam incluir nas cartas de Elsi a Brígida, mas também planejar como fariam essas inclusões, com quais recursos linguísticos.

Após o momento de anotações individuais no caderno e de uma primeira troca entre pares, houve uma segunda aula, não planejada inicialmente, em que as crianças trabalharam em pequenos grupos – quatro ou cinco integrantes – junto a uma das professoras. Cada aluno pôde compartilhar suas anotações, fazer mudanças a partir das sugestões dos colegas e ampliar suas intenções a partir da escuta das ideias que circularam.

Em síntese, as situações de planejamento desenvolvidas no 5º ano evidenciaram que a escrita da carta ficcional se constituiu como um trabalho com densidade literária e subjetiva, no qual o planejamento assumiu novamente um papel decisivo na articulação entre leitura, reflexão e produção textual. As intervenções docentes, longe de antecipar soluções prontas, criaram condições para que os alunos elaborassem critérios compartilhados sobre o gênero epistolar, especialmente no que se refere ao tom, ao ponto de vista e à expressão de emoções ambíguas. Nesse percurso, os textos intermediários funcionaram como suportes fundamentais para a exploração progressiva da escrita, permitindo que os estudantes retomassem experiências de leitura, reorganizassem suas intenções e ajustassem suas escolhas discursivas antes da textualização final.

Da mesma forma que nas demais sequências, o planejamento, assim concebido, não operou como uma etapa meramente preparatória, mas como um espaço de construção de sentido, no qual escrever uma carta implicou assumir uma voz, elaborar afetos e transformar vivências emocionais em linguagem literária, sob a mediação atenta e intencional das professoras.

Do planejamento à primeira versão

Neste tópico, vamos analisar em profundidade o trabalho realizado em cada uma das sequências, comparando o plano de texto (em que se delineiam objetivos, estratégias e estruturas) de um aluno da amostra com a primeira versão de seu texto. Ao acompanhar este percurso, pretende-se evidenciar como o planejamento orienta escolhas linguísticas e discursivas, e como a primeira versão se configura como espaço de experimentação, em que o pensamento se transforma em linguagem e se abre à revisão e ao aprimoramento.

3º ano

Nas análises realizadas, é possível identificar a presença de marcas das discussões coletivas e orais que ocorreram durante o momento de leitura e que fizeram sentido para os estudantes, tanto no plano quanto nas produções escritas.

Um dos estudantes da amostra seguiu a maior parte dos registros que definiu em seu plano de texto. Ademais, conseguiu realizar a transposição da linguagem usada no plano, que era bastante simplificada, para um texto elaborado, com riqueza de linguagem. Outro ponto importante que pudemos observar é que, durante a escrita, ele também fez diferentes alterações em relação ao que havia planejado: em alguns trechos modificou totalmente o que planejou e, em outros, usou o que antecipou, porém fazendo alguma modificação. Esse era o movimento que tínhamos como objetivo.⁴

4 Nos planos e nas primeiras versões de texto, optamos por manter a escrita tal qual realizada pelas próprias crianças.

	LISTA DE EPISÓDIOS 3º E	MINHA VERSÃO
1	Apresentação dos personagens e como eles viviam	uma mae que tinha uma bela filha mas eram muinto pobres
2	Descrição do lugar onde moravam	eles moravão numa pequena sidade nos esta-dos unidos
3	Encontro da família com o rei	o rei estava pasiando em seus dominios e encontrou a mãe sentada na varanda cantando uma musica suspeita
4	Conversa mentirosa sobre a filha ter poderes ou habilidades especiais	a mãe mentio sobre a filha e dise que sua filha podia transformar terra em ouro
5	Desconfiança do rei e prova das habilidades que o parente havia comentado	o rei desconfiou que a mãe estava mentindo então ele dise se voce estiver mentindo eu irei matar a sua filha
6	1º encontro da moça com o ser mágico	

Plano de texto	O que escreveu no texto
“uma mae que tinha uma bela filha mas eram muinto pobres” “eles moravão numa pequena sidade nos esta-dos unidos”	“era uma vez uma mulher que tinha uma filha maravilhosa mas infelizmente elas eram muito pobres e moravam numa vila não tão grande.”

Nesse trecho, é possível observar que o estudante manteve, em sua narrativa, a apresentação da mulher e sua filha que havia previsto, contudo fez alterações quanto ao local onde moravam, modificando totalmente o que planejou para melhor adequá-lo ao gênero.

Plano de texto	O que escreveu no texto
“o rei desconfiou que a mãe estava mentindo então ele dise se voce estiver mentindo eu irei matar a sua filha”	“o rei ficol impressionado cuando ouviu a mãe e disse se voce estiver mentindo eu vou te executar”

Nesse outro trecho, o mesmo estudante aproveitou parte do planejamento inicial, preservando a ideia de uma ameaça por parte do rei: caso a promessa da mãe não fosse verdadeira, alguém seria punido. No entanto, realizou uma modificação em relação ao que planejou e apoiou-se em referências dos textos-fonte, substituindo a punição

da filha pela da própria mãe. Essa escolha insere-se nas possibilidades de alteração previamente discutidas e, ao mesmo tempo, mantém a coerência com a narrativa original, sem descaracterizá-la.

Ocorreu o mesmo em relação a possíveis modificações do ser mágico, parte importante da história. No plano, ele não antecipou esse trecho, mas, em seu texto, realizou modificações e o descreveu como uma “fadinha”, demonstrando ter compreendido o que fora discutido coletivamente, quanto a importância de preservar o contexto da narrativa e as restrições do gênero conto de fadas.

O que escreveu no texto:
“a menina sentou no chão e começou a chorar muito e depois de algum tempo uma fadinha apareceu”

Na segunda etapa da produção textual, foi possível perceber que as crianças demonstraram maior cuidado durante o processo de textualização, refletindo sobre a escolha das palavras e expressões que utilizariam. Observou-se que o estudante recorreu ao registro coletivo como apoio durante a produção do texto, incorporando em sua escrita algumas das palavras e expressões previamente selecionadas para a lista, tais como: *executada, imediatamente, novamente* e *foi o diabo quem contou*. Além disso, evidenciou-se que o planejamento textual não se mostrou rígido ou imutável, uma vez que a criança realizou alterações em relação ao que havia inicialmente previsto, demonstrando flexibilidade e autonomia no processo de escrita.

Plano de texto	O que escreveu no texto
“o nome do meu ser majico vai ser liriabela” éla vai para o cortejo real e encontra o ser majico cantando o nome dele mesmo”	“e a fada desapareceu na neblina a moça imediatamente mandou o carteiro ir procurar nomes incomuns e no dia seguinte ele voutou com alguns nomes horas se passarão e a fada apareceu para recolher os nomes...” “ - Bla bla bla bla bla bla o meu nome é liriabela” “- não foi o diabo quem ti contou e ela caiu num buraco fundo e nunca mais foi visto”

A produção desse estudante nos dá evidências de que todas as propostas realizadas na etapa de planejamento, além do plano de texto, deram subsídios para que pudesse fazer escolhas reflexivas durante o momento de textualização.

4º ano

De maneira geral, tanto as crianças de nossa amostra que escreveram o conto desconstruído de “Rapunzel” como as que fizeram suas histórias a partir de “A princesa e a ervilha” aproveitaram o que fora discutido no momento do planejamento realizado em trios e, posteriormente, discutido coletivamente.

As crianças que fizeram a desconstrução do conto “A princesa e a ervilha” se ativeram ao plano definido na discussão coletiva, integralmente ou considerando apenas algumas das mudanças que foram combinadas para a nova história, indicando o quanto essa antecipação foi necessária para que pudessem elaborar seus contos.

Em um desses contos, observamos que um aluno escreveu fielmente o que fora previsto por seu grupo no plano inicial. No entanto, nem o plano contempla todos os problemas enfrentados durante a textualização, nem esta última corresponde completamente ao plano, incluindo também algumas decisões que o trio havia considerado anteriormente.

Plano (combinado no momento coletivo, após a discussão em trios)	Primeira versão do conto desconstruído
A princesa é uma princesa pobre. Talvez o rei e a rainha tenham falido. E aí ela perdeu tudo que tinha e ela era uma princesa pobre.	Em um dia bem chuvoso, uma princesa chega a um castelo ela era bem simples e estava a cavalo assim que bateu na porta um príncipe chamado Pedro abre, e sua madrastra já grita do seu quarto:

Na introdução de seu texto, o referido aluno apresenta a princesa como uma pessoa “bem simples”, uma forma de referir-se à condição de pobreza prevista no plano. A ideia de o príncipe não viver com sua mãe, mas com uma madrastra, aparece na conversa do trio e é mantida no plano discutido coletivamente, como veremos no quadro a seguir.

Plano (conversa em trios)	Primeira versão do conto desconstruído
Estudante 1: Já sei, gente. Tive uma ideia. Ao invés de ser uma rainha, é uma madrasta que só namora com o rei.	Então a Julia ficou muito feliz pois teria um lugar para passar a noite, e o Pedro diz: — Então vou te mostrar um pouco da casa enquanto minha madrasta arruma o seu quarto. A madrasta gostou muito da menina e achou que ela parecia muito com uma princesa e resolveu colocar uma maçã de baixo do colchão dela [...]

A ideia de introduzir uma madrasta no lugar da rainha foi uma decisão do trio e mantida na discussão coletiva. O diálogo entre o príncipe e a princesa visitante (Julia) não faz parte do conto original e não estava previsto no plano. Essa camaradagem entre os personagens empresta leveza ao texto e permite observar a relação flexível desse aluno em relação ao plano inicial.

Plano de texto (combinado no momento coletivo, após a discussão em trios)	Primeira versão do conto desconstruído
Para o príncipe, isso (ser uma princesa pobre) era um problema. O príncipe não gostaria de se casar com alguém que fosse pobre. Ele sim é príncipe mimado, príncipe preconceituoso. Ele acaba negando essa princesa, ele não quer de jeito nenhum uma princesa pobre.	Oh, achei a princesa para o Pedro! É com a Julia que ele ira se casar! – A madrasta anuncia. — Não, não, não vou me casar com uma princesa simples quero me casar com uma mulher rica e Herdeira! – Pedro exclama.

Nesse trecho, o aluno expressa a caracterização do príncipe prevista em seu plano, uma pessoa preconceituosa e mimada, que apenas aceitaria uma pretendente rica. Faz isso por meio de sua resposta à proposta da madrasta. Dessa forma, em vez de explicitar tais características por meio de uma descrição, deixa-as implícitas em uma fala, o que é bastante interessante e sofisticado do ponto de vista textual.

Plano (combinado no momento coletivo, após a discussão em trios)	Primeira versão do conto desconstruído
O pai do príncipe, que aceita essa menina nessa condição, acaba se casando com ela.	— Para que isso meu filho? – O pai de Pedro diz. E o pai de Pedro fica com muita pena da Julia e decide casar-se com ela

Apoiando-se no plano definido inicialmente, o estudante apresenta o pai do príncipe, até então sem participação na história, como alguém que aceita a condição social da princesa. Porém, em seu texto, a generosidade desse personagem é enfatizada quando questiona a fala pouco sensível do filho e essa caracterização é aprofundada quando expressa que sentiu pena da princesa.

O texto final foi bastante fiel ao plano definido para o conto desconstruído, aproveitando também algumas decisões já presentes na discussão em trios (a pobreza da princesa e a existência de uma madrasta no lugar da rainha do conto original). No momento da textualização, a forma como o texto se desenvolve mostra que o plano foi aproveitado e enriquecido, especialmente na forma como as características bastante marcantes dos personagens são apresentadas.

Na nova versão do conto “Rapunzel”, a decisão de transgressão do gênero, escrevendo-o em primeira pessoa, foi tomada na discussão do trio, mas não fez parte do plano final. Essa opção provavelmente foi inspirada em um dos contos desconstruídos lidos previamente em sala de aula: *A verdadeira história dos três porquinhos*, de Jon Scieszka.

A escolha pelo formato “diário” permitiu o uso de diferentes recursos por parte dos integrantes desse trio: dividir o texto em diferentes momentos, assinalados pelas datas em que o diário foi produzido, e a contextualização da necessidade de recontar a história, já que “aqueles irmãos Grimm têm mesmo imaginação porque conseguiram falsificar um monte de histórias” (trecho do conto do Estudante 1), ou “porque as pessoas ficam incrementando coisas nas histórias e as princesas nunca reclamam, mas agora basta, (não aguento mais ir na rua e ouvir a história dos raponços pra lá, raponços pra cá)” (trecho do conto da Estudante 2), passagens bem-humoradas que explicam a necessidade de contar uma história de maneira diferente daquela mais conhecida.

A Estudante 3, fiel ao previsto na discussão, escreveu o “Diário de Rapunzel”.

Trecho da transcrição da conversa do trio	Primeira versão do conto desconstruído
Eu tive uma ideia bem boa. Vamos fazer que fosse tipo como diário da Rapunzel.	Olá meu nome é Rapunzel este é um diário que estou fazendo dos anos que fiquei presa naquela torre solitaria hoje vivo empaz novamente em minha casa por isso em agradecimento da minha fada madrinha estou escrevendo isto

Apesar de não mencionada no momento de compartilhar com os colegas de turma, a ideia de fazer o conto na forma de um diário parece ter sido bem aceita por todos os integrantes do trio, que assumiram a perspectiva da protagonista ao recriarem seus contos, alteração que por si só já é transgressora em relação às histórias de fadas.

Como explicado pela estudante, porém, este diário é uma retrospectiva dos anos passados na torre e é escrito “em agradecimento” à fada madrinha, elementos que não estavam previstos no planejamento e que são introduzidos por ela como forma de contextualizar a história para os leitores.

Plano (combinado pelo trio e apresentado aos colegas na discussão coletiva)	Primeira versão do conto desconstruído
Rapunzel vive com os pais até ficar mais ou menos adolescente. Aí ela se casa com o príncipe, que salva ela na história tradicional. Mas o príncipe prende ela numa torre, porque ele era do mal.	[...] até meus dezesseis anos vivi tranquila com os meus pais até que um dia quando me casei com um príncipe. Na noite seguinte que me casei o príncipe me prendeu em uma torre, fiquei por anos muito infeliz presa nesta torre esperando uma de minhas fadas madrinhas

Nesse trecho, a Estudante 3 é bastante fiel ao conteúdo previsto no plano, introduzindo, porém, alguns elementos: a dimensão temporal (“fiquei por anos [...] presa nesta torre”) e emocional (“muito infeliz”), não mencionadas no plano, contribuem para o tom dramático da história.

Plano (combinado pelo trio e apresentado aos colegas na discussão coletiva)	Primeira versão do conto desconstruído
A feiticeira descobre isso e salva a Rapunzel com uma poção que destrói o castelo (essa feiticeira era uma fada-madrinha), e ela foge. Em troca da poção, a bruxa pede pepitas de ouro, que Rapunzel vive procurando.	Quando me recuperei do susto que minha fada madrinha tinha me dado vejo a poção voando em minha direção e ela acerta em cheio como lembrava que o efeito teletransporte passava rápido já me teletransportei para o chão, quando ia comemorar que consegui escapar da torre em que aquele príncipe tinha me colocado Jurema me pediu três pepitas de ouro em troca. (por isso a que eu menos gostava). Fiquei assustada quando ela pediu isso mais como eu era muito pobre (porque o príncipe tinha me roubado) não tinha como pagar então solitária novamente vago por um bosque perto do castelo a procura das pepitas de ouro que minha fada madrinha havia pedido

A estudante expande a ideia prevista no plano com elementos de “filme de ação”. A ideia de que o drama da personagem não termina com sua retirada da torre, como também está previsto, é realçada com uma linguagem bastante rebuscada (“solitária novamente vago por um bosque perto do castelo”), explicitando o cuidado da autora em preservar a linguagem que é usual nos contos de fadas. Nesse e em outros trechos, Fernanda inclui explicações para seus leitores que não estão previstas no plano. Para isso, faz um uso bastante original da pontuação, inserindo trechos explicativos entre parênteses.

Plano (combinado no trio e compartilhado com os demais colegas)	Primeira versão do conto desconstruído
Professora: Então deixa eu ver se eu entendi. A história vai começar com a Rapunzel vivendo com os pais, normalmente. E aí ela se casa com um príncipe. Esse príncipe, na verdade, ele é um príncipe do mal, que prende ela numa torre. E quem vai salvar é a feiticeira. Eu tenho uma pergunta sobre essa parte. Como que a feiticeira vai aparecer? Ela já sabia da existência da Rapunzel? Estudante 1: Ela é a fada madrinha da Rapunzel.	fiquei por anos muito infeliz presa nesta torre esperando uma de minhas fadas madrinhas vir me resgatar até que um enquanto implorava por uma de minhas fadas madrinha Jurema (a minha fada madrinha que eu menos gostava) aparece de repente em minha frente com as mãos ensanguentadas (por causa das pedras asperas do castelo)

A ideia de a salvadora de Rapunzel ser sua fada-madrinha fora prevista no plano inicial. Os ferimentos que ela sofre para chegar ao topo da torre não estavam previstos. A Estudante 3 introduz essa informação em seu texto, enriquecendo a narrativa e tornando-a verossímil, já que a torre teria de oferecer alguma dificuldade a quem quisesse ter acesso a ela.

Primeira versão do conto desconstruído
Na noite seguinte que me casei o príncipe me prendeu em uma torre fiquei por anos muito infeliz presa nesta torre esperando uma de minhas fadas madi- nhas vir me resgatar depois de dias, semanas meses me encontro com o príncipe que havia me aprisionado. (como ele não sabia que eu havia saído) depois de mais de um ano cega acho uma uma coisa mordo achando que é comida mais percebo que é uma pepita de ouro

Não previsto no plano, o modo como a autora lida com a passa-
gem do tempo em diferentes trechos de sua história permite que os
vários episódios previstos ganhem uma nova densidade, como ocorre
no trecho destacado no último quadro, em que o príncipe demora
“dias, semanas, meses” para perceber a fuga da princesa, ou em outra
passagem, quando a princesa “depois de mais de um ano”, encontra
as tão almejadas pepitas de ouro.

É possível observar um olhar bastante atento ao plano inicial por
parte desse estudante, que o retoma, mas também o expande, criando
explicações verossímeis para que as mudanças na história original
façam sentido. Ela faz uso desse plano de maneira intencional e flexí-
vel, incluindo informações não previstas para dar mais sentido à sua
história.

5º ano

No plano de texto da carta, vemos que o Estudante 4 inicia
anotando o que já estava definido coletivamente: uma carta de Elsi
para Brígida, escrita em Berlim. E, na sequência, ele passa então a
registrar aquilo que seria específico da sua carta, conforme quadro a
seguir:

Plano de texto	Primeira versão da carta
Elsi para Brígida Foi escrita em Berlim, Alemanha, 27 de novembro de 1923, foi pós a última carta, com intenção de falar que ela estava feliz pelo casamento [...]	Berlim, 27 de novembro de 1923. Querida Brígida. Estou com saudades de sua companhia, estou bem feliz pelo seu casamento e espero que esteja feliz com Gustav, mas gostaria que algum dia, se você puder, vir me visitar.

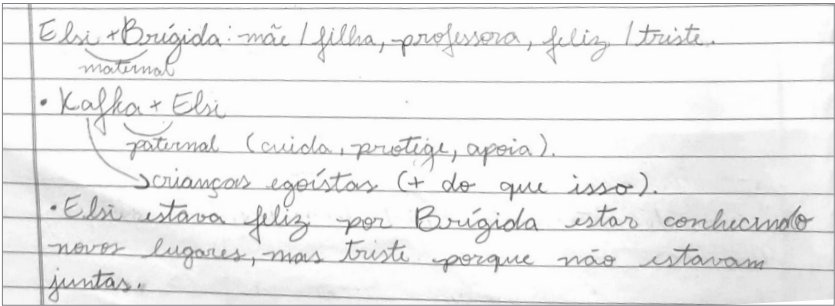
No plano de texto, esse estudante decidiu que a menina Elsi teria escrito logo após a última carta enviada pela boneca. Já na carta, ele transforma essa informação (de que teria sido após a última carta) em um texto com sentido e contexto, ou seja, não reproduz literalmente essa decisão, indo além, pois consegue transmitir essa mensagem de forma clara e carregada de sentido tanto pela data de escrita da carta quanto pela felicitação pelo casamento de Brígida com Gustav, festividade que foi relatada apenas na última carta da boneca.

Ainda no primeiro parágrafo de sua carta, ele acrescenta uma frase não prevista em seu planejamento, em tom sentimental, dizendo que gostaria que a boneca a visitasse algum dia, agregando densidade narrativa e carga subjetiva, marca típica de um texto epistolar. Aqui, vemos que o estudante se apropriou das muitas discussões em sala de aula quando foi discutido que o mais desafiador da escrita de uma carta não era garantir o formato, mas manifestar os sentimentos por escrito e a ambivalência neles imbuída.

Seguindo essa manifestação dos sentimentos, o estudante inicia o segundo parágrafo explicitando a ambiguidade vivida por Elsi, tema que foi amplamente tratado em aula. Assim, atendendo à proposta de produção textual, o aluno previu a ambiguidade tanto em seu planejamento como na carta, como vemos no quadro a seguir:

Plano de texto	Carta
[...] ficou bem triste quando ela foi embora, mas agora esta feliz [...]	Estava muito triste por você ter ido embora, mas estou entendendo que fui uma boa professora, e por agora não ter medo do mundo externo.

O ponto mais interessante a se notar nesse trecho é o acréscimo da ideia de que a menina Elsi tinha sido “uma boa professora” para sua boneca. Esse tema foi discutido e registrado no caderno durante as discussões literárias do livro. Assim, o estudante transporta para dentro de sua carta a interpretação do texto-fonte, o que ajuda na ambientação da carta:



Registro coletivo sobre a interpretação do livro *Kafka e a boneca viajante*.

Outro ponto em consonância com a narrativa do livro diz respeito à saúde frágil de Kafka, o carteiro de bonecas, como se observa na comparação a seguir:

Plano de texto	Carta
[...] conheceu um carteiro de bonecas e está preocupada com a saúde de Kafka, feliz porem triste, nada,	Conheci um carteiro de bonecas que me entregou todas as suas cartas, mas estou um pouco preocupada com a saúde dele, porque ele esta tossindo muito quando vem ao parque me entregar as cartas. Tomara que não seja nada.

No plano de texto, ele retoma a ambiguidade entre estar “feliz porém triste”, mas não escreve isso nesse ponto da carta. Ao mesmo tempo, dá sentido à palavra “nada” ao textualizá-la numa frase carregada de valor sentimental e empatia por alguém que está doente (“Tomara que não seja nada”), externalizando, assim, um pensamento.

Na elaboração do seu plano de texto, o Estudante 4 teve uma ideia que se espalhou entre os colegas na aula seguinte, quando as crianças puderam ler próprio planejamento para as demais. Em sua carta, ele

propôs uma Elsi que gostaria de se tornar exploradora no futuro, ideia que outras crianças acabaram por reproduzir também em seus planos, bem como em seus textos, incluindo a ideia do Estudante 4 inicialmente em suas próprias produções. Observe no quadro comparativo a seguir:

Plano de texto	Carta
quer ser exploradora quando crescer, por causa de Brígida.	Quando crescer quero viajar pelo mundo igual você.

É importante notar, contudo, que, no planejamento, esse estudante usou a palavra “exploradora”, ao passo que na carta acabou escrevendo de uma forma diferente, mas mantendo o cerne daquilo que o vocábulo “exploradora” carrega consigo: “Quando crescer quero viajar pelo mundo igual você”. Há também uma mudança estilística digna de nota: ao trazer para o início da frase a oração subordinada “quando crescer”, de algum modo o estudante enfatiza a posição infantil da remetente da carta, pois é comum que crianças pequenas, quando indagadas sobre o que querem ser quando crescerem, iniciem suas respostas não respondendo imediatamente o que serão, mas retomando a fórmula “quando eu crescer...”, deixando para o final aquilo que sonham ser, como se, ao repetirem aquela fórmula de abertura, ainda estivessem mentalmente elaborando a resposta “correta”, isto é, seu desejo/expectativa de futuro.

Por fim, no desfecho da carta, a remetente agradece pela boneca nova que Brígida havia enviado de presente, atualizando a destinatária ao revelar que brinca todos os dias com o brinquedo:

Plano de texto	Carta
feliz pela boneca que ela ganhou	Queria falar que gostei muito da boneca que você me deu, brinco com ela todos os dias e ela está sendo uma ótima companhia desde que partiu.

Nesse cotejamento entre plano de texto e carta, observamos o plano como um ponto de partida de decisões e reflexões, em que parte das discussões anteriores são retomadas. Na carta, Caio desenvolve suas ideias, expande-as e transforma-as. É na carta que vemos a subjetividade florir e o texto consolidar-se como tal.

Pela leitura das diferentes cartas da turma, vemos o cerne do trabalho epistolar: a relação entre quem escreve e quem recebe. Cada carta não é apenas uma atividade, mas um gesto afetivo, ficcional e narrativo que deve ser coerente com o universo simbólico construído. Assim, o exercício epistolar revela-se como espaço privilegiado de construção de sentido; escrever, aqui, não é simplesmente cumprir uma consigna: é uma experiência de expressão, vínculo e criação, é encontrar as palavras para dizer o que se sente.

Considerações finais

Valendo-se das ideias de Hayes e Nash (1996) e Fenoglio e Chanquoy (2007) compreendem o planejamento como uma “reflexão preparatória”, que se faz necessária para se recuperar ideias e desenvolver um plano de texto ou até mesmo uma estrutura simples similar. Considerando seu caráter antecipatório e provisório, propusemos diferentes situações para planejar as produções textuais descritas neste capítulo. Esses planos de texto foram condizentes com os desafios propostos aos alunos, além de considerarem sua autonomia como escritores de textos literários.

Da forma como o concebemos, o planejamento foi considerado um processo intermediário entre a leitura dos textos-fonte ou de ampliação de repertório e as textualizações dos alunos. Ao realizar seus planos, nas distintas situações propostas nas sequências didáticas apresentadas, as crianças retomaram e ressignificaram as leituras realizadas previamente, propiciando momentos em que se antecipou aquilo que seria escrito (o conteúdo da história ou da carta) e como tal conteúdo seria expresso.

Logo, não se trata apenas de uma “etapa” preparatória, mas de um recurso didático contínuo de reflexão e desenvolvimento da

textualização, uma condição estruturante, que fomenta, transforma e potencializa a produção de texto.

Nas produções analisadas, constatou-se que, em suas primeiras versões, os estudantes aproveitaram de diferentes formas aquilo que fora antecipado em seus planos. Eles, de fato, se apoiaram ou nas listas de episódios e nas escolhas do que gostariam de alterar para produzir suas reescritas, ou nas decisões tomadas em trio e depois referendadas na turma do que seria transgredido em uma história tradicional, ou retomaram as ideias antecipadas quanto aos sentimentos ambíguos que seriam apresentados na carta escrita para Brígida, a boneca de Elsi.

Constatamos que o planejamento teve um efeito positivo na facilitação do que os alunos tinham a “dizer” já em suas primeiras versões, o que se observa cada vez mais à medida que avançam em sua escolaridade. Parece ser terreno comum entre diferentes referenciais teóricos que criar um planejamento antes mesmo da etapa de textualização pode ser proveitoso para o futuro texto, armazenando as ideias de forma externa, sem o risco de perdê-las, o que liberaria também, em tese, o autor a dedicar mais tempo a outros aspectos do texto, aprimorando-o linguisticamente.

Em nossas reflexões, constatamos, como já apontado por diferentes autores em suas pesquisas, que a existência de um planejamento prévio não é garantia de qualidade da produção realizada. Consideramos, porém, que, se observadas algumas condições didáticas, ele pode se tornar um componente importante para esse fim.

Se, para um escritor competente antecipar o *que* e *como* escrever é parte integrante do processo e ocorre antes ou durante a produção em si, além de ter um caráter pessoal e muitas vezes solitário, entendemos que, na escola, como situação antecipatória da escrita, o planejamento precisa considerar também outras questões.

Em várias das atividades que descrevemos, os alunos puderam refletir sobre suas escolhas referentes àquilo que escreveriam, sobre as mudanças que introduziram em relação aos textos-fonte, sobre o modo como chamariam a atenção para determinadas características dos personagens, ou, ainda, sobre o tom emocional que buscariam

alcançar com determinada passagem escrita. Fizeram isso em propostas que ora foram individuais, ora em pequenos grupos e, além delas, não foram poucos os momentos em que essas decisões foram tema de conversa entre todos os colegas e as professoras. Assim, as produções individuais foram resultado de muitas trocas, em que as ideias circulam entre todos, em um processo compartilhado de geração de conteúdo e de formas linguísticas e estilísticas.

Retomando o conceito de transposição didática de Yves Chevallard (1997), a prática de planejar um texto na escola passa por uma necessária transposição didática dado o caráter coletivo do saber escolar. Contudo, essa não é apenas uma contingência, não se deve apenas à necessidade de contemplar um coletivo. Trata-se de uma oportunidade que favorece que cada um se enriqueça, não apenas com as ideias dos colegas, mas também com sua atitude e envolvimento com o ato de escrita.

Defendemos que as situações dedicadas ao planejamento sejam realizadas, estudadas e aprofundadas na escola não apenas por considerar que podem favorecer a qualidade do texto que será realizado; entendemos que a antecipação do que será escrito promovida por essas situações – antecipação essa que é potencializada pela possibilidade da discussão e da troca entre pares, promovida intencionalmente pelas professoras – favorece que as crianças, escritoras em formação, ganhem maior consciência sobre o *que* e *como* escrever o futuro texto, além de oferecer uma prática de escrita que se estende, como atitude de escritor, para outras situações de produção.

Com seu caráter antecipatório e provisório, as situações de planejamento compartilhadas nas turmas são uma poderosa oportunidade para aprender a escrever de maneira mais comprometida e consciente. Na escola, planeja-se para aprender a planejar, para produzir textos melhores e para aprender a escrever.

Referências bibliográficas

BRANCA-ROSOFF, Sonia; GARCIA-DEBANC, Claudine. “L’avant-texte à l’école primaire. Quelques jalons de 1850 à nos jours”. *Langue française*, v. 3, n. 155, p. 35-50, 2007.

CASTEDO, Mirta; LAXALT, Irene; PUERTAS, Ramiro; USANDIZAGA, Regina. *Escritura de narraciones a través de la escolaridad: cómo intervenir para ayudar a avanzar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. (Trayectos formativos). 2023. Disponível em: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.7009/pm.7009.pdf>

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique, 1997.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. *Os contos de Grimm*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 2014.

GARCIA-DEBANC, Claudine; LAURENT, Danielle; GALAUP, Michel. “Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d’appropriation dans le cadre de l’enseignement des sciences à l’école primaire”. *Pratiques Linguistique, littérature, didactique*, n. 143/144, p. 27-50, Décembre, 2009.

GRAHAM, Steve; HARRIS, Karen. “Students with learning disabilities and the process of writing: a meta-analysis of SRSD studies”. In: SWANSON, Lee; HARRIS, Karen; GRAHAM, Steve (ed.). *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford Press, 2003. p. 383–402.

GRAHAM, Steve; HARRIS, Karen. “Improving the writing performance of young struggling writers: theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning”. *Journal of Special Education*, v. 39, p. 19–33, 2005.

FENOGLIO, Irène; CHANQUOY, Lucile. “Avant-propos. La notion d’avant-texte: point de rencontre pour une compréhension de l’écriture en acte”. *Langue française*, v. 3, n. 155, p. 3-7, 2007.

HAYES, John; NASH, James G. “On the nature of planning”. In: LEVY, C. Michael; RANDELL, Sarah (ed.). *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 29–55.

GRAHAM, Steve; HARRIS, Karen. “Best practices in teaching planning”. In: GRAHAM, Steve; MacARTHUR, Charles; FITZGERALD, Jill. *Best practices in writing instruction*. New York; London: The Guilford Press, 2007.

MATTHEWS, Andrew. *Minhas histórias de Andersen*. Ilustrações de Alan Snow. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

LERNER, Delia. “Da autonomia do leitor: uma análise didática”. *Revista Projeto. Revista da Educação*. Porto Alegre, n. 6, p. 127-142, maio 2002.

LLAURADO, Anna; DOCKRELL, Julie E. “Children’s plans for writing: characteristics and impact on writing performance”. *Journal of Literacy Research*, v. 51, n. 3, p. 336-356, 2019.

SCIESZKA, Jon. *A verdadeira história dos três porquinhos*. Ilustrações por Lane Smith. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

SIERRA i FABRA, Jordi. *Kafka e a boneca viajante*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

TORRANCE, Mark. “Understanding planning in text production”. In: MacARTHUR, Charles A.; GRAHAM, Steve; FITZGERALD, Jill (orgs.). *Handbook of Writing Research*. 2ª ed. New York: Guildford Press, 2016. p. 72-87.

Mídia

PALAVRA CANTADA. Canções “Antigamente” e “Tente entender”. Álbum *Canções Curiosas*, 1998. Composição Sandra Peres e Zé Tatit.

Palavras finais

O que a investigação ensinou de dentro

Algumas das aprendizagens mais significativas desta investigação apareceram exatamente onde a investigação didática costuma ser mais fértil, nos momentos em que o que estava planejado precisou ser revisto à luz do que os alunos e alunas efetivamente faziam.

No 4º ano, por exemplo, a análise das produções mostrou que os alunos precisavam de mais contato com contos desconstruídos para conseguir escrever suas próprias versões com consistência. A decisão de reorganizar o repertório de leituras veio da observação cuidadosa do que eles conseguiam realizar e do que ainda lhes escapava como escritores. Esse é o tipo de decisão que a investigação didática torna possível, e que o ensino sem investigação raramente alcança com essa precisão.

Outros possíveis avanços nas formas de compreender as situações de leitura e escrita atravessam as três sequências. Os alunos precisam escrever muito, rever e reescrever, com frequência e com propósitos claros. O repertório literário rico é condição necessária, mas insuficiente, uma vez que a escrita precisa ser ensinada como prática, e isso exige tempo didático e decisões intencionais. O planejamento revelou-se, nesse processo, um espaço de antecipação e tomada de decisão que permanece vivo e aberto à reformulação à medida que a escrita avança. A revisão, por sua vez, mostrou-se uma prática de autoria, que faz parte do processo de escrita, é o momento em que o aluno volta ao próprio texto com olhos de leitor e descobre o que ainda quer dizer de outro modo.

Essas aprendizagens foram possíveis porque as professoras aceitaram ocupar o lugar de investigadoras de suas próprias escolhas didáticas, um lugar que exige suspender a certeza de que se sabe o que está acontecendo e olhar para o que os alunos produzem como dado de investigação. É precisamente essa disposição que permite ver

o que o ritmo cotidiano do ensino tende a encobrir, e transformar o que se vê em decisões didáticas mais fundamentadas.

O que esta experiência produziu nas professoras e nas coordenadoras

O que esta investigação produziu nas professoras e nas coordenadoras que dela participaram é possivelmente o resultado mais duradouro de tudo o que aconteceu.

Assinar um artigo que analisa as próprias escolhas didáticas e as torna públicas é um gesto que tem uma dimensão de exposição e de coragem que nem sempre é visível de fora. As professoras que participaram desta investigação abriram seu trabalho ao olhar do grupo, aceitaram que suas decisões fossem questionadas, revisadas e comunicadas a outros, e saíram desse processo como autoras de um saber que tem valor além dos muros da escola.

As coordenadoras viveram uma transformação de natureza diferente, mas igualmente significativa. Em muitos casos, elas tinham importante participação na elaboração e organização das sequências que estavam sendo investigadas, que haviam desenvolvido ao longo de anos de trabalho com as séries, e foi esse saber acumulado que tornou possível mapear algumas dúvidas do grupo, ajudar a distinguir o que era dificuldade coletiva do que era dificuldade individual, sistematizar o que havia sido discutido e devolver ao grupo para que desse seguimento.

A assessoria externa da professora Mirta Castedo e o acompanhamento sistemático do Núcleo de Investigação Didática, na pessoa de Kelly Araujo, levaram a coordenação a se envolver no processo de transformar a experiência vivida em pergunta investigativa, o que ampliou o repertório dessas profissionais como formadoras de professores. Assim, essa função foi se ampliando, e elas passaram a ler os textos das professoras, a acompanhar as devolutivas, a definir recortes para os artigos a partir da análise das produções dos alunos e a contribuir diretamente na escrita, tornando-se autoras dos textos que assinam junto com as professoras. A investigação tornou esse saber

acumulado visível, analisável e comunicável, e quando uma coordenadora pode dizer a uma professora que determinada decisão didática foi tomada com base na análise cuidadosa do que os alunos produziram, está exercendo uma liderança pedagógica fundada em evidências, o que muda a qualidade do diálogo entre quem coordena e quem ensina.

A investigação produziu também uma proximidade de outra natureza entre coordenadoras e professoras. Os papéis distintos de cada uma permaneceram, mas passaram a se organizar em torno de um objeto compartilhado de análise que as colocou no mesmo lugar com as mesmas perguntas. Quando coordenadora e professora olham juntas para o que um aluno produziu e perguntam o que isso revela sobre seu processo de aprendizagem, a conversa se organiza em torno do objeto. Para as professoras, o avanço fica refletido nas práticas pedagógicas e, para a coordenação, se revela na intervenção formativa, no papel da parceria mais experiente, em um lugar que possibilita e sustenta a institucionalização de certas práticas. Essa é uma transformação que vai além desta experiência e que pode orientar o trabalho de coordenação pedagógica em qualquer escola que decida investigar suas próprias práticas.

O que é possível desdobrar, ampliar e replicar

A experiência documentada neste livro foi uma iniciativa de grande envergadura. Reuniões quinzenais com supervisão externa especializada, horas de gravação de aulas, filmagem de telas durante a produção de textos dos alunos, transcrição de todo o material, análise coletiva sistemática ao longo de quase dois anos: tudo isso exige condições institucionais, financeiras e humanas que não estão disponíveis na maior parte das escolas brasileiras, e seria descuidado ignorar essa assimetria.

Quando pensamos em investigar nossas práticas, buscamos formas de dar continuidade àquilo que vivemos, sustentando a postura investigativa como parte de nossos modelos formativos, ainda que em outra escala de complexidade em relação ao processo registrado neste livro. A escola continua refletindo sobre possíveis desdobra-

mentos dessa experiência no próprio segmento e em todos os cursos, criando possibilidade de repercussão de estudo e reflexão por toda a comunidade escolar

Alguns movimentos presentes no ato de investigar no campo das didáticas, porém, podem funcionar em modelos possíveis aos cotidianos escolares. Uma escola que elege uma sequência didática como objeto de estudo coletivo, que registra o que os alunos produzem, que analisa esses registros em grupo, que reformula as hipóteses a partir do que encontra e documenta esse processo, está fazendo investigação didática. O que define o dispositivo é a pergunta didática que orienta o olhar do grupo, porque sem ela os encontros perdem o foco e a análise perde o objeto.

O que a experiência de investigar na escola tem revelado é que a disposição de colocar as próprias escolhas didáticas diante de um olhar que pergunta o que está acontecendo quando certas condições são criadas pode começar por uma única sequência, por uma turma ou por um conjunto circunscrito de produções. E isso já é um tipo de investigação. Para que ela funcione, porém, é preciso que a gestão pedagógica esteja comprometida com esse processo de modo ativo, exercendo uma função intelectual dentro dele. Essa condição não se cria do zero, pois depende de um lugar que a coordenação já ocupa na escola, legitimado pelo percurso compartilhado com as professoras, e é esse lugar que permite sustentar a incerteza inerente a qualquer investigação como parte legítima do processo de conhecer, e não como insegurança paralisante. Do lado dos professores, é condição que mantenham uma atitude investigativa e dediquem tempo, em suas rotinas já tensas, para registrar, refletir, rever suas escolhas didático metodológicas.

O Colégio Santa Cruz pretende seguir ampliando essa experiência. E espera que outras escolas, redes, instituições formativas e coletivos de educadores ao lerem este livro, encontrem aqui uma inspiração ou possível referência, uma evidência viva de que a lógica da investigação didática pode habitar escalas menores, atravessar disciplinas diferentes e começar por pequenos movimentos. O que esta experiência pode demonstrar é que, quando uma escola decide investir na capacidade

de investigar suas próprias práticas e cria as condições institucionais para que isso aconteça, a documentação sistemática do que os professores e alunos produzem e do que o ensino gera transforma-se em evidência científica e em conhecimento didático com validade além daquela experiência específica. É esse conhecimento em rede produzido dentro da escola sobre o ensino que torna possível transformações fundadas e duradouras.

Kelly Cristina Araujo

Sobre as autoras e organizadoras

Ana Cláudia Smaira

É formada em Letras Português e Inglês e Direito pela Universidade de São Paulo (USP). Fez especialização em Psicopedagogia no Instituto Sedes Sapientiae, formação com a Profa. Dra. Ana Maria Muñoz, e mais recentemente formação em Psicanálise, no Centro de Estudos Psicanalíticos. Desde os anos 1980, atua como educadora. Foi professora de Língua e Literatura, com experiência em Ensino Fundamental e Médio. Atuou também como orientadora educacional. Atualmente, é coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental 1 no Colégio Santa Cruz, onde trabalha há 26 anos.

Débora Vaz

É formada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Fez especialização em Ciências da Educação na Université René Descartes, Paris V, em Sorbonne, França. Participou da produção e implementação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores do MEC. Atuou como assessora e consultora em redes privadas e públicas. Atua como formadora de professores. É diretora pedagógica do Colégio Santa Cruz.

Gabriella Lucia Gomes Leme Rodrigues

É formada em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), onde atuou também como pesquisadora do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo. É especialista em Alfabetização pelo Instituto Vera Cruz e está em processo de finalização da especialização em Didática da Matemática pela Universidade Nacional de La Plata, na Argentina. Atualmente, é professora no Colégio Santa Cruz, onde participa da Investigação Didática coordenada pelo Centro de Formação do Colégio, com foco no processo de produção de texto dos estudantes.

Julia Balhester Duca

É formada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é especialista em Literatura para Crianças e Jovens pelo Instituto Vera Cruz, atualmente, cursa especialização em Escrita e Alfabetização pela Universidade Nacional de La Plata. É assistente de coordenação do Ensino Fundamental 1 no Colégio Santa Cruz, onde atuou como professora por seis anos. Participa da investigação didática coordenada pelo Centro de Formação do Colégio Santa Cruz, com foco no processo de produção de texto dos estudantes.

Kelly Cristina Araujo

Tem graduação em História, mestrado em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) e doutorado pela Université Paris IV, em Sorbonne, França.

Atuou como professora de História no Ensino Fundamental 2 e Médio, Na Escola Móbile, onde também foi assessora de História e Geografia para Ensino Fundamental 1, e no Colégio Santa Cruz.

Desde 2022 acompanha o surgimento do processo de Investigação Didática, colocado em curso a partir de 2024. Atualmente coordena o Núcleo de Investigação Didática do Colégio Santa Cruz.

Louisa Campbell Mathieson

É doutora, mestra e pedagoga pela Universidade de São Paulo (USP), desenvolvendo pesquisas na área de História da Educação e Historiografia. Na graduação, foi selecionada por mérito acadêmico para o Programa de Intercâmbio Internacional Bolsa Luso-Brasileira Santander Universidade, tendo cursado um semestre na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Também atuou como educadora-bolsista do Programa Ler e Escrever, do município de São Paulo.

Foi professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1 da Prefeitura do Município de São Paulo e docente da Educação Básica em diferentes instituições privadas. No Ensino Superior, atuou como educadora no Centro Universitário São Camilo (Univesp), em parceria

com a UniCEU, e no Programa de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP).

Atualmente, trabalha no Colégio Santa Cruz, no Ensino Fundamental 1, e elabora materiais didáticos para a Educação Básica e o Ensino Superior.

Miriam Louise Sequerra

É formada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP) e, desde 1990, atua como educadora. Foi professora das séries iniciais do Ensino Fundamental na Escola da Vila e no Colégio Santa Cruz, onde também trabalhou como coordenadora pedagógica, por 26 anos. Participou de programas de formação de professores da rede pública e privada no Centro de Formação da Escola da Vila e na Roda Educativa (Cedac).

Mirta Castedo

Doutora em Pesquisa Educacional e professora emérita da Universidad Nacional de La Plata, em Buenos Aires, Argentina. É presidente da Rede Latino-Americana de Alfabetização, na Argentina, e professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É integrante do Conselho Consultivo da Rede Latino-Americana de Alfabetização.

Olivia Paradas

É pedagoga formada pelo Instituto Singularidades, em São Paulo, e bacharela em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como professora e pesquisadora dedicada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desenvolve pesquisas e práticas comprometidas com a ampliação das narrativas que circulam na escola e com a construção de perspectivas plurais e decoloniais sobre o conhecimento e o currículo. Dedicar-se à elaboração de materiais didáticos e curriculares, à criação e análise de sequências e situações didáticas e ao trabalho com documentação pedagógica, compreendida como ferramenta de registro, reflexão e investigação dos processos de ensino e aprendizagem.

Priscila Demasi Esteca

É geógrafa formada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCamp) e pós-graduada em Alfabetização pela Escola da Vila, em São Paulo. Cursa especialização em Didática da Matemática pela Universidade Nacional de La Plata, em Buenos Aires, Argentina. Atua há mais de 20 anos na educação, com experiência no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas redes pública e privada, e na formação de professores nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Atualmente, é professora do Ensino Fundamental 1 no Colégio Santa Cruz.

Sandra M. Murakami Medrano

Pedagoga, mestre em educação pela Universidade de São Paulo (USP) e especialista em literatura para crianças e jovens pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Atualmente, é coordenadora pedagógica da Biblioteca e do Centro de Formação do Colégio Santa Cruz e professora do curso de pós-graduação no Instituto Vera Cruz, em São Paulo.

Foi professora e coordenadora pedagógica de Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Atuou como formadora de professores e gestores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e assessora da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação. É autora de livros sobre coordenação pedagógica e formação de leitores na escola.

Thaís Pimentel de Oliveira Xavier

É formada em Pedagogia e mestre em Educação, com foco em estudos de gênero, pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como professora na Educação Básica, formadora de professores e autora de livros didáticos. Também realiza consultorias na área da Educação, com enfoque interseccional, abordando como gênero, raça e classe se articulam nos processos educativos. Cofundadora da Mosaico Educação, iniciativa que promove debates sobre gênero, raça, sexualidade e outros marcadores sociais da diferença, a partir de uma perspectiva interseccional.



A investigação didática se configura como um dispositivo que articula a produção de conhecimento e o desenvolvimento profissional. Através da análise sistemática da prática, as docentes contribuem para a compreensão das condições de ensino e para transformar seu próprio olhar sobre o que fazem. A aprendizagem profissional se produz no interior da prática, na medida em que esta é interrogada, documentada e discutida coletivamente.

O trabalho apresentado nesta obra tem origem em uma preocupação da equipe de direção do Colégio Santa Cruz acerca da formação de seus docentes na didática específica da leitura e da escrita. Nesse contexto, gerou-se a ideia de envolver as professoras e coordenadoras dos últimos três anos do Ensino Fundamental 1 em um processo de investigação sobre as práticas de ensino desenvolvidas na instituição. Com a convicção de que uma experiência desse tipo poderia constituir um meio privilegiado de aprofundar a compreensão das decisões que configuram o ensino nas aulas. Em particular, buscava-se favorecer que as docentes pudessem reconhecer os pressupostos teóricos que – ainda que nem sempre de maneira plenamente consciente – orientam e dão sentido à ação didática, ter acesso a novos conhecimentos do campo e, eventualmente, produzir saberes próprios a partir da análise de suas práticas.

