

O PAPEL DAS PARCERIAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL: AS DIFERENTES REFLEXÕES COLOCADAS EM JOGO NA SALA DE AULA

Miruna Kayano GENOINO
Centro de Formação da Escola da Vila
miruna@vila.com.br

Resumo: O trabalho que aqui se apresenta teve como objetivo principal analisar as discussões mantidas por alunos do Ensino Fundamental I durante uma situação de produção textual, buscando identificar como as diferentes trocas verbais mantidas entre dois alunos que ainda enfrentam diferentes desafios ao reescrever um texto conhecido podem favorecer a aprendizagem em língua portuguesa. Esta situação foi analisada sob a luz da concepção construtivista de ensino e aprendizagem, tendo também como referência a teoria dos gêneros discursivos e a teoria Vygotskiana de aprendizagem. A hipótese principal do trabalho centrava-se na importância para a aprendizagem da leitura e da escrita, das conversas, discussões e trocas mantidas entre os alunos durante a reescrita de um texto, ou seja, de como a possibilidade de produzir um texto de forma compartilhada não oferece apenas uma ajuda para conseguir realizar a tarefa, mas também constitui-se como uma potente situação na qual diferentes aprendizagens são colocadas em jogo. Os resultados obtidos na pesquisa permitiram identificar que as discussões dos alunos são extremamente ricas e complexas e podem ser categorizadas de maneira a orientar a análise dos benefícios deste tipo de situação para a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: **reescrita; interação; discurso; notação; escrita.**

Introdução

De fato, diferentemente do monólogo (especialmente do escrito), a comunicação dialógica pressupõe um enunciado emitido de imediato. O diálogo é um discurso constituído de réplicas, é uma cadeia de reações. (VYGOTSKY, 2000, p. 456)

Desde o primeiro momento em que tive a possibilidade de ser professora e assim de trabalhar concretamente com a educação de crianças, encantei-me com a quantidade de conversas e diálogos que elas travavam ao longo do dia e as inúmeras possibilidades de aprendizagem que estas situações proporcionavam aos envolvidos. Mesmo antes de conhecer a fundo a concepção construtivista de ensino e aprendizagem, pude ver que efetivamente não é possível entender o espaço escolar como um ambiente privado de diálogo, de troca entre iguais.

Ao longo do meu percurso como educadora, sempre mantive um interesse especial pelas variadas discussões da equipe de professores, envolvendo a questão da troca entre crianças: como organizar as parcerias? O que fazer com certa dupla que não conseguiu trabalhar junta? Quando escrever em dupla? Quando escrever sozinho? Estes sempre foram questionamentos que proporcionaram reflexões essenciais para minha formação enquanto professora construtivista, onde foi necessária uma análise apurada dos objetivos esperados para cada situação escolar e também uma reflexão voltada às expectativas quanto ao que era possível esperar de um momento onde as crianças precisam trabalhar em parceria.

A vivência destas reflexões foi me mostrando que nos anos em que as crianças estão lidando com a apropriação da escrita alfabética, parece clara a necessidade de favorecer as interações entre alunos e alunas, de maneira a que tenham a possibilidade de lidar com diferentes hipóteses; ao confrontá-las, podem questionar suas próprias e assim avançar. Porém, na medida em que já escrevem convencionalmente e surgem necessidades crescentes de avaliações individuais, ou seja, conforme avançam em sua escolaridade, nem sempre estas interações são tão facilmente favorecidas e organizadas em sala de aula, algo que para mim sempre me instigou a querer conhecer mais sobre o tema, para poder efetivamente defender este tipo de troca que sempre me pareceu de grande importância, independentemente da faixa etária dos envolvidos.

O fato de ter retornado a um momento “oficialmente” dedicado ao estudo, já que é inerente ao ser educadora, estudar constantemente, concretizado pela Pós-Graduação *latu sensu* do Centro de Formação da Escola da Vila, favoreceu meu retorno a este interesse antigo e marcante em meu percurso profissional. Rapidamente compreendi que não bastava valorizar e favorecer a interação em sala de aula, era importante compreendê-la a fundo, saber exatamente o que ela potencializa e assim assegurar o lugar da troca entre alunos e alunas como um espaço essencialmente fundamental para a aprendizagem.

Paralelamente a esta questão, passei a assumir novas responsabilidades que me colocaram diante de outras preocupações. Concretamente comecei um novo percurso profissional, voltado para a formação de professores, centrando minha atuação na área de Práticas de Linguagem e mais especificamente aos aspectos didáticos voltados à produção textual em sala de aula. Esse desafio fez com que eu passasse a refletir de maneira cuidadosa sobre diferentes propostas didáticas, buscando analisar quais poderiam ser mais favoráveis para garantir o avanço dos alunos e alunas como usuários das práticas de leitura e escrita; foi nesse momento em que pude refletir mais especificamente sobre as reescritas literárias.

O fato de apresentar diferentes propostas envolvendo a reescrita de textos literários no Ensino Fundamental I permitiu com que eu me aprofundasse em elementos importantes envolvidos em uma produção de texto; conhecer os diferentes pesquisadores que refletem sobre a questão da escrita, analisar o que significa escrever um texto, e as considerações didáticas que relacionam o objetivo a alcançar e o trabalho que pode ser proposto, fez com que eu entendesse ainda mais a importância de analisar com cuidado o tipo de proposta de produção escrita, a ser apresentado em sala de aula.

Assim, no momento de organizar a pesquisa que eu realizaria ao finalizar a Pós-Graduação, ficou claro que eu estava diante da possibilidade de conhecer de maneira mais aprofundada as possibilidades dos alunos e alunas nas situações interativas e que, para isso, eles poderiam vivenciar em parceria uma situação de reescrita que também permitisse com que eu refletisse sobre os aspectos vinculados à esta proposta didática e suas potencialidades para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.

Desta forma, foi da união destes interesses, pela forma de trabalhar, em duplas, e pela tarefa a realizar, a reescrita, que surgiu a pesquisa realizada e que, para o simpósio interno da Escola da Vila, será relatada em alguns de seus aspectos.

Desenvolvimento

Somos conscientes de que alfabetizarse es resolver problemas prácticos ayudados por la escritura o por intermedio de la escritura, es acrecentar la comprensión del mundo, es usar el poder del lenguaje para convencer o

disuadir, es disfrutar de una realidad que escrita es más hermosa que realizada, es jugar a decir de maneras extrañas, es anticipar mundos utópicos con palabras... (CASTEDO in KAUFMAN, 2000 p.81)¹

Para que seja possível compreender e avaliar a interação entre os membros da dupla de alunos do 3º ano ao realizar uma reescrita e a relação entre estas discussões com a sua formação enquanto usuários da linguagem, será fundamental voltar-se à questão dos desafios envolvidos na tarefa de escrever um texto.

Ainda que a dupla aqui analisada já apresente uma escrita alfabética, isso de forma alguma significa que já resolveram todos os desafios envolvidos na tarefa de compor um texto. Um importante aspecto a ser considerado e que orientará a análise das reflexões, são os saberes que necessariamente as crianças precisarão colocar em jogo com relação ao discurso a ser utilizado no texto, já que

Además de las letras, quien escribe pone en acción conocimientos sobre el **lenguaje escrito** (...) el conocimiento de un lenguaje más formal a la vez que diferente según las variedades discursivas, es decir, un lenguaje que por su uso social es esperable encontrar de manera escrita y que por ciertas características lingüísticas denota una diferenciación textual. (MOLINARI in KAUFMAN, 2000, p. 16, grifos da autora)²

Assim, torna-se fundamental considerar que colocar em uso a linguagem escrita é um desafio que deverá guiar as decisões a serem tomadas pelos escritores em formação, que deverão articular os saberes entre um e outro da dupla de forma a produzir um texto que possa efetivamente cumprir o propósito estabelecido, recontando uma história, mudando a voz narrativa. Os saberes e discussões relacionados aos aspectos discursivos adquirem uma enorme complexidade por estarem relacionados ao propósito comunicativo do texto e assim, ao gênero do mesmo e à necessária adequação a ser colocada em jogo na produção textual em si. Como coloca TEBEROSKY (2008, p. 88)

Os propósitos comunicativos, as intenções e motivações do escritor tomam forma lingüística nos textos. (...) Dito de outro modo, são os acontecimentos sociais que determinam os propósitos da comunicação, e estes, por sua vez, ocorrem em determinadas situações e se realizam através de características lingüísticas. Portanto todo texto que esteja incluído num ato de comunicação pertence a um gênero.

No caso em particular, as crianças produziram a reescrita de uma crônica e assim, deveriam articular o uso da linguagem para construir um discurso que cumprisse com a adequação ao gênero em si, uma tarefa que envolvia tomar decisões das mais variadas quanto ao uso de expressões que melhor pudessem expressar o que desejavam, através do uso de

¹ “Somos conscientes de que alfabetizar-se é resolver problemas práticos ajudados pela escrita ou por intermédio da escrita, é acrescentar a compreensão do mundo, é usar o poder da linguagem para convencer ou dissuadir, é desfrutar de uma realidade que escrita é mais bela que realizada, é brincar de dizer de maneiras estranhas, é antecipar mundos utópicos com palavras...” (Tradução livre: Miruna Kayano Genoino)

² “Além das letras, quem escreve coloca em ação conhecimentos sobre a **linguagem escrita** (...) o conhecimento de uma linguagem mais formal ao mesmo tempo que diferente segundo as variedades discursivas, ou seja, uma linguagem que por seu uso social é esperado encontrar de maneira escrita e que por certas características lingüísticas denota uma diferenciação textual.” (Tradução livre: Miruna Kayano Genoino)

vocabulário específico que apóie a construção do relato e sobre a forma de colocar em jogo os mais variados saberes, sendo capazes de articular e recontar a narrativa mantendo sua qualidade literária.

Portanto, serão analisadas as reflexões feitas por Antonia e Vinícius, a dupla escolhida para a análise, centrando o relato da pesquisa em questão nos aspectos discursivos discutidos pelos alunos durante a situação de produção escrita.

Os aspectos discursivos: linguagem escrita em jogo

Durante todo o desenrolar da situação de produção de seu texto, Antonia e Vinícius mantiveram muitas discussões sobre as necessárias decisões que deveriam tomar para dar conta de reescrever um texto conhecido mudando o foco narrativo. Neste item do presente capítulo serão analisadas as discussões tidas por estas crianças relacionadas aos aspectos discursivos do texto, abordados no item anterior.

Primeiramente vale a pena destacar que ao longo de toda situação de produção as crianças em questão não indicaram quaisquer dúvidas quanto à ordem de acontecimentos da história, mostrando sempre um grande domínio da progressão dos acontecimentos presentes na crônica “Noite de terror”. Este conhecimento mostrou-se essencial para que pudessem efetivamente preocupar-se com outras questões muito mais complexas, como o uso de linguagem adequada, repetições, a questão da voz narrativa e a pontuação, ou seja, a estrutura narrativa do texto, que serão abordados nas diferentes análises que serão feitas sobre as discussões tidas pelos alunos durante a situação de reescrita já descrita anteriormente.

Uma discussão importante durante a conversa das crianças na situação de produção relacionou-se ao desafio do trabalho que estavam realizando, de escrever o texto modificando a versão escrita em 1ª pessoa para a reescrita em 3ª pessoa, uma tarefa que implicava pensar no uso mais adequado da linguagem e em como transformar as colocações pessoais da escritora em uma maneira de contar específica por se tratar de um narrador diferente:

Antonia: (escrevendo) Os pais de Tatiana tiveram de sair...
Vinícius: E eu, como de costume...
Antonia: Não, pêra aí.. Papai e mamãe tiveram que sair à noite...
Vinícius: E me deixaram sozinha, não é?
Antonia: Tatiana, como de costume...
Vinícius: Não.
Antonia: Ela, como de costume, cuidando dos dois irmãos...
Vinícius: É, mas tem que falar mais uma coisa, deixaram eles sozinhos...
Antonia: Ó, mas já ta falando (relê trecho), os pais da Tatiana Belinky tiveram de sair à noite... Tatiana, como de costume, teve de ficar cuidando deles... dos seus irmãos...
Vinícius: Tá, tudo bem.

Vinícius dita para Antonia exatamente como ouviu a história, em 1ª pessoa, mas ela em momento algum explicita ou se incomoda com este fato, já que automaticamente transforma o que está ouvindo para uma escrita em 3ª pessoa. A troca entre ambos se coloca de forma bastante natural e mostra que não foi necessário que ela o relembresse de que não poderiam escrever “eu como de costume”, mas sim concretizou o fato de que, ao ditar dessa forma Vinícius apenas a ajudava a saber o que viria em seguida; diante disso, Antonia só

deveria manter sua função, de escrever em 3ª pessoa, seguindo o objetivo da proposta. Neste caso, fica claro que os dois assumem uma posição muito importante para alcançar a tarefa que lhes foi proposta, nenhum dos dois teve que estar solitariamente relembando a história e mudando a voz narrativa da mesma, mas sim pôde trocar os papéis dessas tarefas, tornando a situação de produção bastante ágil e eficiente, sem nem sequer necessitar parar o trabalho para discutir estas ações escritoras.

O fato de manterem implícita a discussão das modificações vinculadas à voz narrativa, porém, não quer dizer que ambos não mantivessem esse olhar frequente para a questão, mas sim que, para eles, não se mostrou necessário justificar tal preocupação, algo também evidenciado no trecho seguinte:

Vinícius: Então foram para a cama de papai e mamãe... e Tatiana pensou... lembra que ela pensou? Isso, para a cama maior, dos pais...

Antonia: Posso colocar assim, cama maior, dois pontos, a cama de seus pais?

Vinícius: Tudo bem... agora vem que ela pensou...

Antonia: Vem antes da cama maior né?

Vinícius: Não vem, agora...

(Antonia relê o que escreveram)

Vinícius: É, fica melhor assim mesmo, depois do então...

Antonia: *(coloca asterisco e escreve embaixo)* Tatiana pensou... quando papai e mamãe... não precisa colocar pai e mãe dela né?

Vinícius: Não, porque aqui é ela mesma pensando...

O trecho ao qual os dois estão se referindo poderia claramente trazer muitas discussões e dúvidas quanto à escrita em 1ª e 3ª pessoa, uma vez que neste caso deveriam escrever em 3ª pessoa mas, tratando-se da explicitação do pensamento da personagem, poderia existir uma discussão quanto a escrever “Tatiana pensou que quando seus pais chegassem dariam um jeito em tudo” ou, como a opção por eles escolhida “Tatiana pensou: “Quando papai e mamãe chegarem darão um jeito em tudo”, ou seja, como registrar o pensamento da personagem no texto.

O grau de dificuldade implicado nesta decisão, porém, não se manifesta na discussão: para ambos parece ser clara a escolha pela segunda opção, uma vez que Antonia afirma não ser necessário escrever a frase do pensamento em 3ª pessoa e Vinícius justifica tal escolha de maneira bastante pertinente. Um apontamento importante é que neste caso os dois optaram por manter literalmente o pensamento da personagem tal qual contado na versão original, mas sem que isso de forma alguma signifique um deslize por parte deles quanto ao desafio de mudança da voz narrativa, algo que apenas analisando o texto não seria possível concluir.

Outra situação que mostra que o texto nem sempre oferece informações suficientes que permitam concluir o que as crianças sabem sobre determinado conteúdo das práticas de linguagem, é a discussão que abaixo se apresenta, voltada à decisão dos parágrafos da história:

Antonia: Mas enfim, ele adormeceu logo...

Vinícius: Outro parágrafo né?

Antonia: Eu acho que isso que vem é do mesmo parágrafo...

Vinícius: Eu não acho que é do mesmo parágrafo... vem outra coisa...

Antonia: Continua falando, tá, eles dormiram, e continua falando do caçulinha, tem tudo a ver uma coisa com a outra!

Vinícius: Ah, mas é porque é a mesma história né?

Antonia: Não... mas tem histórias que não são tão organizadas assim, a gente vai mudando de parágrafos, quando vai mudando de assunto, meio que ao invés de falar... por exemplo, estou falando de uma festa de aniversário, que tem um bolo, aí em um parágrafo eu digo que as bexigas vão ser rosa...

Vinícius: Não entendi...

Antonia: (para a pesquisadora) precisa terminar hoje?

Pesquisadora: não necessariamente

Antonia: Você não quer colocar no mesmo parágrafo, mas agora vem *novamente o inesgotável caçulinha*, é a mesma coisa...

Vinícius: Não é a mesma coisa, é outra vez que ele fez xixi...

Antonia: Mas é a mesma coisa... não é para só colocar 4 linhas de parágrafos, se não fica parecendo uma legenda...

Vinícius: Do que eu lembro da história, tinha outro parágrafo... eu lembro que eu era um parágrafo,

Antonia: Mas não é do que você lembra, tem que ver a história.

Vinícius: É, mas é que é outro momento, olha, novamente o bebê fez xixi...

Antonia: Não é só porque tem novamente que tem que começar um novo parágrafo...

Vinícius: Mas eu lembro da história

Antonia: A gente não vai fazer idêntico da história, se fosse assim era só copiar...

Vinícius: É que dependendo do momento da história, assim, quando passa o tempo, é, ela, a história muda de parágrafo...

Antonia: Não entendi...

Vinícius: Por exemplo, assim, um dia, no outro dia muda de parágrafo, se você não lembra, nos *elfos*, quando mudou de dia tinha que mudar de parágrafo...

Antonia: Ah... mas... não mudou de dia, mês... foi só uma hora

Vinícius: Então, é um tempo...

Antonia: Tá, tudo bem, esse pode ser outro parágrafo, mas vamos olhar bem os outros prá não ficar um parágrafo curto...

Apenas analisando os parágrafos colocados no texto não seria possível conhecer toda a reflexão realizada pela dupla para tomar a decisão de qual trecho deveria compor um novo parágrafo. Saber e constatar que aquilo que discutem nem sempre pode ser percebido no texto final é fundamental para que se valorizem as situações de trocas e diálogos, momentos onde a partir de certa tarefa, desafios precisam ser superados e conteúdos são objeto de reflexão, uma reflexão que não aparece na escrita final, já que nela apresentam-se as decisões finalmente tomadas e não o percurso vivido para que chegassem a cada uma delas.

Outro aspecto a pensar-se a partir da conversa acima se relaciona às várias considerações que são trazidas para a reflexão pelos alunos apenas porque estão produzindo em parceria, já que caso estivessem escrevendo sozinhos, cada um simplesmente colocaria em jogo sua própria compreensão em relação à organização em parágrafos sem ter o desafio de expor suas justificativas quanto à maneira de pensar sobre o conteúdo em si. No decorrer do diálogo, o fato de se encontrarem diante de uma opinião contrária sobre a estruturação do texto fez com que ambos tivessem que passar por uma situação diferente das anteriormente

apresentadas, já que aqui, sim, foi fundamental que cada um explicitasse seus saberes sobre o assunto discutido, para que assim pudessem justificar a escolha que estavam defendendo.

Pelo diálogo é possível analisar, porém, que esta explicitação acontece muito antes por parte de Antonia, que imediatamente começa a justificar sua posição retomando o que já sabe sobre parágrafos e que é a negativa dela em aceitar respostas pouco fundamentadas de seu companheiro (“*Do que eu lembro da história, tinha outro parágrafo*”) que faz com que Vinícius tenha que acionar seus conhecimentos e trazer para a conversa suas afirmações relacionadas à passagem de tempo que terminam por convencer sua parceira.

Além disso, o fato de que Antonia não tenha aceitado as primeiras justificativas de Vinícius, inclusive mostrando que ela não as acataria somente por conta de suas lembranças sobre a história original, justificando que não estavam copiando o texto (sem ter de explicitar que em uma reescrita devem produzir de seu jeito e não exatamente como o texto original), acaba fazendo com que Vinícius inclusive fundamente suas explicações baseando-se em uma reescrita feita no 2º ano, a que ele menciona quando cita *Os elfos* (BENNET, 1995). Está claro que o fato de ter encontrado alguém que não concorde com suas afirmações fez com que este aluno tivesse que não apenas explicitar seus saberes, mas também retomar trabalhos e reflexões feitos em séries anteriores e que lhe ajudariam a resolver o impasse.

Por outro lado, ainda que Antonia finalmente tenha aceitado o que seu companheiro justificou quanto à mudança de parágrafos, termina colocando de forma clara que vai manter seu olhar e sua preocupação – legítima – quanto ao fato de não organizarem parágrafos excessivamente curtos. A dificuldade de resolver a questão, algo que se coloca de forma clara quando percebemos a extensão do diálogo travado pelos componentes da dupla, indica que o fato de trabalharem em parceria, ainda que os coloque diante do desafio de ter de justificar suas próprias ideias sobre um tema, permite a ambos que conheçam o que o outro já sabe sobre a organização do texto em parágrafos, um conhecimento complexo e que tem sua construção favorecida por parte dos alunos na medida em que contam com a possibilidade de trocar informações a respeito do tema, na tentativa de resolver demandas trazidas pela produção textual.

Vale destacar, porém, que toda esta discussão relacionada aos parágrafos é realmente muito complexa justamente porque o conteúdo com o qual estão lidando não deixa de ter um aspecto em grande parte subjetivo. O dicionário Michaelis (versão eletrônica – 2008), por exemplo, define parágrafo como “Pequena parte ou seção de um discurso, capítulo, texto etc. que forma sentido completo e independente.”. Como definir que ideias formam um sentido independente? Como finalizar uma seção e considerar que outra deve ser iniciada? E como considerar estes dois aspectos em um texto literário, no qual as opções do escritor, muitas vezes, podem prevalecer a determinadas regras ou a usos mais comuns? Essa é efetivamente uma discussão que fica sob responsabilidade dos autores de um texto e que a troca entre Antonia e Vinícius mostra que não é nada simples e fácil de ser resolvida, mas que vivenciá-la permite que ampliem o olhar de ambos para a organização não só deste, mas de todos os textos em que deverão decidir onde iniciar ou finalizar um parágrafo.

Outro conteúdo que em muitas situações não deixa de ter um caráter subjetivo e pessoal e que também aparece nas discussões de Antonia e Vinícius refere-se ao uso de pontuação. Para apoiar a análise das reflexões que ambos realizam durante sua produção textual, mostra-se esclarecedor retomar alguns aspectos fundamentais apresentados por FERREIRO (1996, p. 151) em uma de suas pesquisas:

A pontuação é fundamentalmente um conjunto de instruções para o leitor. Assim se constituiu na história e assim segue funcionando. Há uma dificuldade intrínseca em situar-se ao mesmo tempo nos papéis de produtor e receptor, de escriba de uma história conhecida e de leitor dessa mesma história. Essa separação de funções supõe uma capacidade de descentração difícil em qualquer idade, porém em particular para crianças de 7 a 9 anos, ainda bastante preocupadas com outros aspectos da escrita: a escolha léxica, a ortografia de palavras e, inclusive, aspectos corretos do grafar.

Ao longo da situação de produção textual, ambas as crianças envolvidas mostram ter clareza quanto à necessidade de colocar diferentes sinais de pontuação que possam orientar a leitura a ser realizada do texto; tanto quando Antonia ditava quanto quando era Vinícius o ditante, ambos se preocupavam não só em chamar a atenção do outro sobre a história em si, como também sobre o uso de pontuação, sendo que a mesma não se restringiu apenas à utilização de ponto final ao terminar um parágrafo, ou ponto de interrogação e exclamação, sinais usualmente melhor dominados por crianças de 3º ano. Durante todo o trabalho chama a atenção a quantidade de vírgulas, dois pontos, entre outros, utilizados de forma pertinente.

Porém o trecho abaixo mostra que a dificuldade inerente ao uso de pontuação em uma situação de produção textual proposta a crianças de 8 anos, não foi um aspecto facilmente resolvido pelos componentes da dupla em todos os momentos da escrita do texto:

Antonia: (ditando) Não fez pouco, dois pontos.
 Vinícius: Não fez pouco, vírgula...
 Antonia: Eu acho melhor dois pontos, agora vai dizer sobre o que não fez pouco...
 Vinícius: ... (coloca a vírgula)
 Antonia: (ditando) O berço ficou encharcado de xixi...
 Vinícius: Ficou encharcado, não precisa colocar de xixi porque já dá para saber.
 Antonia: Mas coloca, vai Vini!
 Vinícius: Mas já dá para saber que é de xixi!
 Antonia: Mas a pessoa que vai ler não vai entender...
 Vinícius: Quem disse que não vai entender? Dá para saber que é de xixi. E agora é parágrafo?
 Antonia: Não, agora vem... encharcado de xixi, ponto, então Tatiana...
 Vinícius: Encharcado...
 Antonia: Não, encharcado de xixi... não dá para saber...
 Vinícius: Dá para saber...
 Antonia: Mas coloca vai Vinícius...
 Vinícius: Mas já dá para saber...
 Antonia: Então pelo menos em cima coloca dois pontos...
 Vinícius: Onde?
 Antonia: no *e não fez pouco*
 Vinícius: Tá bom... mas não era ponto e vírgula?
 Antonia: Não.
 Vinícius: Tem certeza? Então tá bom...

Diferentemente do trecho onde a dupla discutiu o uso dos parágrafos, utilizando explicitamente muitos dos conhecimentos que já possuem sobre o conteúdo, aqui fica clara a dificuldade dos alunos de conseguir expor seus saberes sobre o uso adequado da pontuação para assim justificar suas escolhas. O primeiro momento é marcado pelo conflito entre o uso

de dois pontos e vírgula com o uso desta última não por meio de um acordo, mas pela imposição de Vinícius que, na composição deste trecho do texto, assumia o papel de escriba, e posteriormente a conversa mostra que acabam optando pelo uso de dois pontos, não por conseguirem discutir abertamente o que sabem sobre os sinais de pontuação que estão sendo confrontados, mas por um acordo com relação a outra mudança onde aconteceu também um conflito.

Como em uma das divergências Vinícius manteve o que desejava no texto, isso foi utilizado por Antonia para solicitar o uso dos dois pontos que ela avaliava como mais adequados ao trecho do texto que estavam produzindo; ainda que essa situação deixe clara a dificuldade dos dois alunos em conseguir explicar ao outro as razões que os levavam a querer optar por determinado sinal de pontuação, o fato de Antonia depois retomar a questão do sinal anteriormente sugerido mostra que mesmo sem ter conseguido explicá-lo, para ela era realmente fundamental que fossem usados dois pontos e não a vírgula imposta por Vinícius.

Uma vez que muitos dos trechos já analisados anteriormente mostraram que esta dupla já possui muitos conhecimentos sobre diferentes conteúdos necessários para a produção de um texto, e ainda que o uso reiterado e constante de muitos sinais de pontuação ao longo da produção mostre que ambos reconhecem e utilizam os mesmos, o trecho acima, onde a discussão não mostra uma troca de ideias que explicitem conhecimentos formais sobre o tema tratado, deixa clara a dificuldade quanto à análise e explicitação de como utilizar corretamente os sinais de pontuação.

No entanto é bastante interessante analisar que ainda que não consigam elaborar uma explicação mais aprofundada quanto ao tema, a pontuação é efetivamente um saber que Antonia e Vinícius já vivenciam de forma intensa, sendo algo que os preocupa constantemente não só pelo uso frequente ao longo do texto, mas também na abordagem do conteúdo no momento da revisão do que escreveram. Ainda que na revisão eles pudessem centrar-se apenas na questão da ordem dos fatos e na organização geral das ideias do texto, aspectos que costumeiramente preocupam mais os alunos do 3º ano, Antonia e Vinícius mostram que efetivamente a preocupação pelo uso de pontuação já é algo inerente às reflexões que realizam, mesmo sendo este um conteúdo extremamente complexo:

Antonia: Uma hora depois o caçulinha fez xixi no berço, no berço... aí podia pôr um ponto e vírgula né?
Vinícius: Pode ser.
Antonia: Ou dois pontos?
Vinícius: Mas não tem nenhuma fala...
Antonia: É, mas só que...
Vinícius: Melhor um ponto e vírgula...
Antonia: Acho melhor não...
Vinícius: Acho melhor não colocar nada...
Antonia: A gente podia fazer dois pontinhos porque em geral, quando tem isso ó, faz dois pontinhos que quer dizer, que não fez pouco...
Vinícius: Tá bom vai...

Nesta nova conversa sobre o tema aparecem algumas afirmações sobre o uso de dois pontos que mostram uma ação de ambos na tentativa de sistematizar alguns saberes sobre o uso específico deste sinal, primeiro referindo-se à presença do mesmo no discurso direto, e

depois na utilização para anunciar algo, o que é dito por Antonia ao final do diálogo e que assim convence Vinícius. O interesse na análise desta situação é o fato de que na discussão anterior envolvendo este mesmo sinal, dois pontos, nenhum dos dois tenha levantado estas ideias sobre o mesmo, mostrando que as idas e voltas ao mesmo conteúdo, algo que a situação de produção textual possibilita, permite que revisitem conteúdos e possam construir novos observáveis sobre o mesmo. Fica claro que o tema da pontuação é algo que ambos estão arduamente refletindo e que esta ação, dos dois, em busca de explicações e formas de compreender qual sinal é mais adequado para cada situação é fundamental para que possam progressivamente construir novos saberes sobre o tema aqui abordado, voltando ao tema durante a textualização e revisão do seu texto.

Conclusão: O potencial da interação nesta parceria

As situações de interação vivenciadas entre os pares dentro da sala de aula são fundamentais para o processo de desenvolvimento dos sujeitos, tanto por permitir que acionem conhecimentos e troquem suas impressões pessoais sobre os mesmos, quanto para, a partir desta situação, poderem ressignificar seus próprios saberes e assim avançar em seu processo de aprendizagem.

A análise da situação de interação vivenciada por Antonia e Vinícius confirma a potencialidade da troca entre iguais enquanto possibilidade de vivenciar momentos importantes na sua formação como usuários das práticas de linguagem. Ao longo dos diferentes dias de trabalho, foi possível constatar pelos diálogos construídos entre as crianças que o fato de trabalharem em parceria propiciou a saída de suas posições pré-estabelecidas quanto ao que já sabiam sobre os diferentes conteúdos necessários ao reescrever um texto; para resolver os impasses, ambos tiveram que reorganizar seus saberes buscando a melhor maneira de explicitá-los visando a solução dos conflitos.

Por outro lado, o fato da importância da interação para sua formação escritora ser inegável não significa que a mesma foi proporcionada por meio de um processo facilmente vivenciado pelos que a protagonizavam. Em alguns momentos, foi possível perceber que existiam discussões intensas, em alguns casos advindas das dificuldades em conseguir aceitar o olhar diferenciado do outro, especialmente no caso de Vinícius, que sempre se colocou de forma menos aberta às sugestões de sua colega que diferiam do que ele acreditava ser melhor para o texto, uma dificuldade correspondente às informações apresentadas sobre o aluno e a composição da parceria, incluídas no capítulo 2.

Ao longo do trabalho foi frequente a atitude negativa de Vinícius diante de opiniões de Antonia contrárias às suas, porém como ela em pouquíssimas ocasiões aceitou diretamente o olhar diferente do colega apenas porque ele considerava sua decisão melhor do que a de sua parceira, isso o colocou diante do importante desafio de ter de fazer-se compreender, mostrar o que sabia sobre o tema, envolver-se com o trabalho de outra maneira. Antonia então, ao exigir que Vinícius se explicasse e buscasse justificativas aprofundadas que sustentassem sua opinião, por um lado mostrava grande comprometimento com o trabalho e por outro fazia seu companheiro ter de acionar todos os conteúdos necessários para que o conflito fosse adequadamente solucionado.

Ainda assim, os diálogos que ambos mantiveram durante a produção do texto mostram que de fato em muitos momentos as ideias de Vinícius, quando confrontadas com as de Antonia, acabaram prevalecendo na escrita do texto e que, se por um lado esta atitude mostra ainda a necessidade por parte dele em conseguir flexibilizar suas opiniões pessoais, isso também permitiu que ela, em momentos variados ao longo da situação, recordasse sua aceitação e assim conseguisse que ele concordasse em inserir modificações por ela sugeridas.

Mesmo que Antonia em muitos momentos tenha deixado de lado suas opiniões por conta da dificuldade de seu companheiro, fica claro que ao longo do trabalho ela foi construindo estratégias próprias para lidar com esta dificuldade do parceiro. Diante dos desafios apresentados, passou a “negociar” suas sugestões, retomando pontos anteriores onde a ideia de Vinícius prevaleceu, para que ele pouco a pouco pudesse ir compreendendo e percebendo a importância de aceitar também as sugestões dadas por ela. Um exemplo disso aconteceu logo após o longo diálogo incluído no item 3.1, sobre o uso de parágrafos; após a opinião de Vinícius prevalecer, ele se mostrou mais tranquilo e aberto a escutá-la nas decisões posteriores, inclusive acatando boa parte das sugestões da parceira.

Do ponto de vista da área de conhecimento com o qual lidamos, relacionada às práticas de escrita, seria pertinente refletir sobre a necessidade de que ambos fossem capazes de guiar suas decisões não por quem as sugeriu e por um equilíbrio entre quantas ideias cada um aceitou do outro, mas sim pela análise estritamente voltada às questões textuais. Trata-se, porém, de uma situação vivida por crianças de 8 anos que estão ainda construindo suas estratégias para saber interagir e produzir em parceria e o fato de encontrarem formas que lhes permitissem prosseguir com o trabalho e alternar as diferentes sugestões, mostram que estão avançando favoravelmente no sentido mais potente para sua formação pessoal.

Dois trechos ainda não apresentados nos itens anteriores complementam esta importante análise sobre o comprometimento de Antonia na parceria e como isso fez com que Vinícius tivesse necessariamente que colaborar com o trabalho:

Trecho 1

Vinícius: Não tinha mais cama para ir, então Tatiana resolveu ficar sentada...

Antonia: Ah, Vini, não é só isso né? Nem vai falar que ela deu um pulo para trás com o pequeno no colo e o maior atrás? Depois voltaram para a cama... entregou os...

Vinícius: (interrompendo) pontos?

Antonia: é, entregou os pontos e começou a chorar, assustando os dois que ainda abriram o bué...

Vinícius: Mas não precisava colocar... (sinais de cansaço)

Antonia: Mas essa parte é importante...

Vinícius: eu sei que é importante... é, tá bom, vamos colocar...

Antonia: precisa colocar os detalhes, de que pulou para trás, tem que colocar tudo...

Trecho 2

Antonia: Então, com o menor no colo... então com o menor no colo e o maior atrás... então com o pequeno no colo não era melhor?

Vinícius: Por mim pode ser... (voz desanimada)

Antonia: (*nervosa*) Vini! Como você acha melhor?

Vinícius: É... Acho melhor com o pequeno, porque senão a gente vai repetir...

Antonia: Então com o pequeno no colo e o maior atrás... peraí... o pequeno no colo... daí fica melhor colocar o maior atrás né?

Vinícius: Não, e o outro atrás, pode ser “e o outro atrás”...

Na primeira situação, fica claro o quanto a atitude de Antonia faz com que Vinícius retomasse sua postura com relação ao trabalho, já que é possível perceber o quanto neste momento, ocorrido na escrita do trecho final do texto, quando efetivamente as crianças tendem a mostrar um menor envolvimento com o trabalho, o fato de trabalharem em dupla é importante e potente para que a qualidade da produção não diminua mesmo com o cansaço normal para este momento do processo escritor. Antonia também poderia apenas contentar-se com o fato de Vinícius aceitar sua sugestão, mas ao invés disso continua argumentando, reafirmando sua convicção sobre a necessidade de que os detalhes da história sejam contemplados na proposta realizada.

No segundo diálogo Antonia contava com uma situação onde aparentemente a questão poderia ter sido resolvida ainda mais facilmente, já que o cansaço de seu companheiro faz com que ele nem sequer quisesse argumentar e assim ajudá-la a refletir sobre o que escrever; ele simplesmente diz aceitar o que ela está expondo. Contrária a essa atitude, Antonia repreende Vinícius, mostrando que não só valoriza a participação do colega na escrita como também não aceita que ele mostre pouco caso com o trabalho que estão realizando; que esta mensagem e esta valorização da parceria venha por meio da atitude de uma companheira da classe e não apenas pelos argumentos de um docente é uma vivência fundamental para que os alunos efetivamente possam dar um significado diferenciado às formas cooperativas de trabalhar dentro da escola.

Bibliografia

1. BENNET, William J. *O livro das virtudes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
2. BUENOS AIRES, Ciudad de Buenos Aires, *Documento curricular*, primeiro ciclo, 1995. (www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula acesso em 13 de julho de 2010).
3. BUENOS AIRES, Ciudad de Buenos Aires, *Documento curricular*, segundo ciclo, 1995b VERIFICAR. (www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula acesso em 6 de junho de 2011).
4. CASTEDO, M. MOLINARI, M.C., WOLMAN, S. *Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Editora Santillana. 2000.
5. CASTORINA, J.A., FERREIRO, E., LERNER, D. e OLIVEIRA, M., *Piaget – Vygotsky: Novas contribuições para o debate*. São Paulo: Editora Ática. 2006.
6. COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da Educação escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

7. COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da Educação escolar*. Porto Alegre: Artemed. 2004.
8. COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 1994,
9. COLOMER, T., TEBEROSKY, A., *Aprender a ler e a escrever. Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed. 2003.
10. FERREIRO, Emilia. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002 (Col. Questões da nossa época).
11. FINOCCHIO, Ana María. *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
12. VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
13. VYGOTSKY, L.S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
14. BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
15. BRANDÃO, Ignácio Loyola, et al. *Quem conta um conto – volume 6*, São Paulo: Atual Editora, 1990.
16. CEEV, *30 olhares para o futuro*, São Paulo: Escola da Vila, 2010.
17. TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever – Perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 1997, cap. IV.
18. _____. Compor textos. In: TEBEROSKY e TOLCHINSKY, Liliana (orgs). *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática, 1996.
19. BELINKY, Tatiana. *Onde já se viu?* São Paulo: Ática, 2005
20. BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
21. MOISÉS, Massaud. *A criação literária – Prosa II*. São Paulo: Cultrix, 1967.
22. SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.