

DILZA MARTINS

**ATIVIDADES MEDIADORAS
NAS AULAS DE LINGUAGEM ESCRITA**

MARÍLIA
2008

DILZA MARTINS

**ATIVIDADES MEDIADORAS
NAS AULAS DE LINGUAGEM ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – *Campus* de Marília - como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira)

Orientadora: Dr^a. Stela Miller

MARÍLIA
2008

DILZA MARTINS

**ATIVIDADES MEDIADORAS
NAS AULAS DE LINGUAGEM ESCRITA**

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Stela Miller (Orientadora) – UNESP – Marília

Dr^a. Lígia Márcia Martins – UNESP – Bauru

Dr^a. Cyntia Graziella Simões Girotto – UNESP – Marília

MARÍLIA
2008

Com efeito, grandes coisas fez o Senhor por nós; por isso estamos alegres.
Salmos, 126: 3.

A Ana Elisa, Maria Augusta e Domingos:
estímulos constantes ao longo da vida em comum.

AGRADECIMENTOS

Por modestas que sejam as contribuições desse trabalho, a sua realização não seria possível sem os apoios concitados para um objetivo comum.

Compete-me, por conseguinte, expressar a minha gratidão a pessoas e instituições que nobremente me auxiliaram:

À Professora Doutora Stela Miller, agradeço a generosa predisposição que sempre manifestou comigo. A sua competência e serenidade transmitiram-me confiança e a prontidão e empenho com que sempre atendeu minhas dúvidas e pedidos proporcionaram-me admiração e entusiasmo. Enquanto em mim houver memória, disso não me esquecerei. Agradeço, principalmente, a sabedoria com que me permitiu ser eu própria, sem, contudo, se exonerar da missão de orientadora.

Aos membros da Banca de Qualificação e Defesa, Professoras Doutoras Cyntia Graziella Simões Girotto e Lígia Márcia Martins, agradeço a contribuição por, mais de uma vez, participarem de minha formação.

À Secretaria de Estado de Educação, que pelo seu Programa Bolsa Mestrado, me proporcionou as condições necessárias para realizar a pesquisa, de março de 2006 a agosto de 2008.

À Universidade Estadual Paulista (UNESP – Marília), por me possibilitar condições reais de execução desta dissertação.

À amiga Denise Moraes Lourenço, grande companheira de trabalho e sonhos, pela sua crença em mim e estímulo na hora necessária.

À Liamar Diório, prima hospitaleira, que me ouviu com mansidão nas horas difíceis em Marília.

À amiga Rafaela Pires, que com sua competência, seriedade e afeto, muito contribuiu para a realização desse trabalho.

À Maisa Zakir, pela revisão cuidadosa desse trabalho.

Às minhas irmãs e cunhados agradeço o diverso apoio que me dispensaram e especialmente o firme estímulo, generosamente dado nos momentos mais difíceis.

À minha filha Ana Elisa, ofereço essa dissertação, pelos momentos em que me ausentei de seu crescimento e conhecimento do mundo, para estudar e escrever.

Aos meus pais: Domingos Martins e Maria Augusta Martins, que, sem a oportunidade de freqüentarem uma escola, nunca mediram esforços para nela incluírem e manterem suas quatro filhas.

Por fim, quero dizer que o segredo do agradecimento está em conseguir expressar, por meio de palavras e maneiras velhas, novas formas de satisfações, conciliando o pouco que se diz com o muito que se sente.

MARTINS, Dilza. **Atividades mediadoras nas aulas de linguagem escrita.** Marília: 2008. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP – Universidade Estadual Paulista.

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é explicitar as possíveis relações existentes entre as atividades mediadoras implementadas pelo professor em sala de aula — consolidadas por meio da organização das atividades de produção de texto e pela interação desenvolvida com os alunos — e a capacidade dos alunos para produzir textos escritos. Objetivou, especificamente (1) caracterizar o modo como o professor organiza e desenvolve em sala de aula, tarefas, intervenções, estratégias de ensino e a produção de textos com os alunos; (2) identificar como o professor interage com os alunos, explicitando os conceitos nas aulas com a finalidade de se apropriarem das aptidões e capacidades para a produção de textos. O *corpus* da pesquisa está constituído por observações e registros de manifestações verbais (anotadas e ou gravadas em áudio) de uma professora e seus alunos em situação de aula de português em uma sala de aula de 4ª série, do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental de um pequeno município no interior do estado de São Paulo durante o ano de 2007. Os resultados da observação foram entrecruzados com os registros reflexivos da professora e os resultados da redação dos alunos no SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) – 2007, no que se refere à produção de textos dos alunos dessa classe. Neste trabalho foram utilizados os conceitos básicos relacionados aos gêneros textuais que direcionam o processo de ensino da leitura e escrita, com base em Bakhtin, e os conceitos de desenvolvimento, ensino e atividade sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, com base em Vigotski, Leontiev e Luria. Os resultados obtidos por esta pesquisa possibilitam concluir que um processo de mediação que considere interações adequadas entre professores e alunos, seleção de conteúdo para produção escrita com base em diferentes gêneros textuais e organização do trabalho em atividades, promove a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento lingüístico nos textos e nas atividades de comunicação.

Palavras-chave: mediação; linguagem escrita; teoria histórico-cultural; interação; organização do trabalho pedagógico

MARTINS, Dilza. **Mediation activities in written language classes**. Marília: 2008. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP – Universidade Estadual Paulista.

ABSTRACT

This research aims to investigate the possible relations between mediation activities established in classes — carried out by means of the organization of the activities of text production and by interaction between teacher and student as well as between student and student — and the performance of the students on the written textual production. It aims, specifically: (1) characterize the way the teacher organizes and develops in his classes, homework, interventions, strategies of teaching and text production with the students; (2) identify how the teacher interacts with the students, explaining the concepts in his classes with the finality that they appropriate the skills and capacities to product texts. The *corpus* of this research contains observations and registers of verbal manifestations (written and/or taped in audio) of a teacher and her students in Portuguese classes of a 4th degree of an elementary state school of a small town of the interior of the state of São Paulo during the year of 2007. The results of the observations were crossed mutually with the reflexive registers of the teacher and the results of the written texts of the students on the SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – an external evaluation done by the students of some grades at public schools in the state of São Paulo) – 2007, related to text production of the referred students. In this work we use the basic concepts related to the textual genres that guide the teaching of the reading and writing process, based on Bakhtin, and the concepts of development, learning and activity from the historical-cultural perspective, based on Vigotski, Leontiev and Luria. The results obtained in this research lead us to the conclusion that a mediation process which considers appropriate interactions between teachers and students, selection of the subject to the written text production based on different textual genres and organization of the students' work in activities, promotes the learning of the students and, consequently, their linguistic development on text production and communication activities.

Keywords: mediation; written language; historical-cultural theory; interaction; organization of pedagogical work

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Normas utilizadas na transcrição dos dados coletados em classe	23
Quadro 2	Distribuição dos alunos por níveis de proficiência nas redações do SARESP	84

Quadro 3	A criança e seu entorno: Implicações para o ensino da linguagem escrita	89
----------	---	----

SUMÁRIO

Introdução	11
CAPÍTULO 1 - MÉTODO	20
1.1 Epistemologia marxiana	20
1.2 Estabelecimento dos protocolos	26
1.3 Coleta de dados	27
1.4 Análise dos dados	29
CAPÍTULO 2 – AS INTERAÇÕES NA SALA DE AULA: A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E NO PROCESSO INTERACIONAL DO ATO COMUNICATIVO/EDUCATIVO	30
2.1 A situação de interação professor/aluno no entorno escolar	32
2.2 O papel da linguagem nas interações sociais	36
2.3 A escola e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores	37
2.4 A interação em sala de aula e o papel da atividade de estudo	40
CAPÍTULO 3 – TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O ENSINO DE LINGUAGEM ESCRITA	44
3.1 A escola e a apropriação para além da decodificação	44
3.2 Linguagem escrita e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores	46
3.3 O desenvolvimento da linguagem e a noção de contexto ampliado	48
3.4 O ensino da linguagem escrita na escola	52
3.5 O significado e o sentido nas aulas de linguagem escrita	54
3.6 Os gêneros textuais e as aulas de linguagem escrita	60
3.7 Sequências didáticas: uma possibilidade para o trabalho com gêneros textuais nas aulas de linguagem escrita	62
CAPÍTULO 4- ANÁLISE DOS DADOS	65
4.1 A categoria utilizada na análise	65
4.2 Análise dos dados	66
4.2.1 Os registros relexivos de P	66
4.2.2 Observações das aulas	69
4.2.3 Os dados do SARESP	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
APÊNDICES	96

Introdução

A Teoria Histórico-Cultural, que tem Vigotski¹ como seu principal representante, é baseada na concepção de que desde o nascimento o ser humano se constitui pelas relações que estabelece com os outros, isto é, desde seu nascimento está inserido num contexto social em constante mudança. A relação que o homem mantém com a natureza é mediada pelos signos e instrumentos da cultura, com a ajuda do outro mais experiente que ele (VYGOTSKY, 1935; VYGOTSKI, 1993; VIGOTSKII, 1988; e VYGOTSKI, 2000).

Um dos tópicos pesquisados por Vigotski foi a constituição das Funções Psíquicas Superiores (FPS)². Essas funções se desenvolvem por duas vias que, apesar de se relacionarem, não se fundem. De acordo com Facci (2006), as FPS “compreendem os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento da cultura e do pensamento”. Nesse domínio estão: “linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho, entre outros”, e exigem que a mediação seja feita por meio de crescente conscientização por parte das crianças, em apropriações vinculadas às tarefas desenvolvidas pela escola. Em segundo lugar, “as FPS compreendem os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, tais como: atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos” (FACCI, 2006, p. 128).

Desenvolver as FPS é tarefa da escola, pois, para entender o mundo, a criança precisa desenvolver capacidades e habilidades que vão além das previstas pelos processos psicológicos naturais e que têm apenas bases biológicas, próprias da espécie animal a que pertence.

Os processos que conduzem a atividade humana são aqueles que estão sempre orientados para um fim e determinados por um contexto. As atividades especificamente humanas representam sempre um ato de consciência, ultrapassando assim as barreiras do que é dado pelo biológico (OLIVEIRA, 2006, p. 11). Para ter domínio dos signos e dos instrumentos da cultura — e ao mesmo tempo internalizá-los, a criança necessita dos meios produzidos pelo homem e já existentes: trata-se do entrelaçamento do natural e biológico com o social e histórico.

O processo de internalização do conteúdo cultural, em que se conjugam o mundo exterior objetivo e o mundo interior, se realiza principalmente pela mediação de signos

¹ O nome “Vigotski” aparece na literatura grafado de diferentes formas: Vigotski, Vigotskii, Vygotski, Vygotsky. Optou-se neste trabalho pela grafia “Vigotski”, porém nas citações bibliográficas as grafias serão apresentadas como nos originais.

² A expressão: Funções Psíquicas Superiores serão grafadas como FPS neste texto.

(VYGOTSKI, 2000). Na escola essa mediação é direta e intencional, pois foi planejada para reproduzir no indivíduo o que já foi produzido anteriormente pela sociedade (DUARTE, 1999).

Essa reprodução se desenvolve a partir de um processo que é primeiro externo – interpsicológico – mediado pela linguagem, escrita, cálculo, dentre outras funções, para se tornar interno – intrapsicológico – em que os signos interpretados pela criança no contexto de sua vida pessoal e social permitem ao homem o domínio de sua conduta (VYGOTSKI, 2000).

O papel desses signos determina o desenvolvimento intelectual do homem ao estabelecer relações assim mediadas: “O homem introduz estímulos artificiais, confere significado a sua conduta e cria com a ajuda dos signos, atuando de fora, novas conexões no cérebro.” (VYGOTSKI, 2000, p. 85. Tradução nossa).

Sob esse ângulo, firma-se a idéia de que o homem é capaz de dirigir sua própria conduta, pois assegurou para si, por meio de sua atividade, parte do patrimônio social e cultural produzido socialmente. A atividade necessária para que esse processo ocorra terá que ser aquela em que “*o homem se torna humano transformando a natureza para adaptá-la a si e não para o homem adaptar-se ao existente*”. (OLIVEIRA, 2006, p. 23).

A inclusão dos signos nesse processo demanda a mediação do homem e, diferentemente da atividade com uso de ferramentas, esse é um processo interno, que desenvolve no sujeito funções de ordem superior. Lembremos, então, Duarte (1999), que reflete sobre o importante papel da escola, uma vez que o uso dos signos implica sair do natural / orgânico para ampliar o sistema de atividade das FPS. (DUARTE, 1999, p. 50).

A respeito desse processo de internalização dos signos, entre eles a linguagem e a escrita, Vygotski afirma:

[...] a função do signo consiste, antes de tudo, em modificar algo na reação ou na conduta do próprio homem. O signo não muda nada no próprio objeto; se limita a proporcionar-nos uma nova orientação ou a reestruturar a operação psíquica. (VYGOTSKI, 2000, p. 128. Tradução nossa).

Nessa nova orientação, a linguagem é a função central das relações sociais e, diferentemente dos outros animais, o homem consegue ampliar sua capacidade de se comunicar.

Vygotski (2000) considera que as primeiras formas de linguagem se manifestam de forma independente do pensamento. No princípio, a criança acredita que o objeto faz parte da palavra e vice-versa. Com o tempo, a criança, na convivência com os outros, amplia seu

vocabulário perguntando o nome dos objetos. Esse crescimento do vocabulário não ocorre de forma linear e regular, mas por meio de importantes saltos qualitativos bastante significativos.

Dessa forma, as palavras que as crianças conhecem ao longo dos anos não são dadas naturalmente a elas, mas são recebidas prontas das pessoas com as quais ela convive e representam, primeiramente, a função de comunicação. A partir dessa função social, com o convívio em seu meio e seus próprios processos internos, a criança aprende a utilizar as palavras para si, isto é, além da comunicação com os outros, as palavras adquirem uma nova função – a de realizar os processos de pensamento (VYGOTSKY, 1935, p. 26).

Nesse movimento do externo para o interno, a linguagem exerce uma função de mediação importante, uma vez que a criança deixa o estágio do pensamento “difuso e indiferenciado” para organizá-lo com o uso das palavras. Na passagem da primeira condição para a segunda, a linguagem interna que as crianças usam para organizar os seus pensamentos tem, mais uma vez, o social como apoio. Nesse processo,

A linguagem para si mesmo surge através da diferenciação da função inicialmente social da linguagem para outros. Não é socialização paulatina, recebida de fora, mas a individualização paulatina, surgida sobre a base de caráter social interno da criança e que constitui o principal caminho do desenvolvimento infantil. (VYGOTSKI, 1993, p. 310. Tradução nossa).

Nessa individualização da linguagem realizada pela criança, as principais características são: ter uma sintaxe particular, ser predicativa, truncada, abreviada (VYGOTSKI, 1993).

Com diferentes funções, primeiramente a de estabelecer a comunicação entre os homens e depois a de estabelecer a expressão do pensamento, o uso dos signos se amplia com o crescimento da criança. Nesse caminho de ampliação do uso dos signos, para que a criança tenha acesso à linguagem escrita, ela terá que enfrentar uma aprendizagem bastante complexa.

Complexa porque diferentemente da linguagem oral, na qual a entonação, os gestos e as características da própria circunstância estão presentes, na linguagem escrita a expressão do pensamento é conseguida com o recurso de muitas palavras, numa estrutura muito ampla e complexa. Destarte, “*a linguagem escrita é a forma mais elaborada, mais exata e mais complexa de linguagem*” (VYGOTSKI, 1993, p. 327, tradução nossa e grifo do autor).

Se a linguagem escrita também é caminho para o desenvolvimento, uma nova questão se coloca, a de como estimular um desenvolvimento que não é naturalmente dado. Na resposta a essa questão, a Teoria Histórico-Cultural ensina que desenvolvimento e aprendizagem são processos considerados independentes, embora inter-relacionados (VIGOTSKII, 1988).

A aprendizagem da criança começa antes de ela chegar à escola. Quando se trata, porém, de provocar o desenvolvimento de signos complexos, como a linguagem escrita, é preciso planejar sistematicamente essa aprendizagem.

Para se tornar mais uma linguagem de expressão da criança, a linguagem escrita na escola precisa garantir a maior coincidência possível entre o uso que se faz dessa linguagem na escola e a sua função social fora dela (MELLO, 2006).

Ainda de acordo com Mello (2006), na linguagem escrita o professor tem que enfrentar o fato de ela não ocorrer natural e espontaneamente e, então, tornarem-se fundamentais a criação de necessidades e o estímulo do desejo de expressão por essa via. Nas estratégias do professor para esse processo, a rotina de sala de aula deverá contemplar o ouvir a opinião da criança sobre os diversos assuntos, a sua participação na tomada de decisões, permitindo assim que o aluno exerça o papel de protagonista, condição essencial para que tenha necessidade de escrever.

O protagonismo assim proposto nas aulas de linguagem escrita implica atividades com um sentido para o desenvolvimento dos alunos. Na Teoria Histórico-Cultural há distinção entre sentido e significado e, com relação ao signo lingüístico, o significado é aquele dado socialmente, enquanto o sentido é o signo que foi interpretado e internalizado pela criança no seu contexto de vida pessoal. O domínio desses signos como meios sociais de pensamento permite o desenvolvimento, e essa é uma das funções da linguagem (VYGOTSKI, 1993).

Essa internalização de um signo social — como meio de pensamento — advém da linguagem como meio de comunicação circulante nas atividades das quais a criança participa em seu entorno³.

No entorno se encontram as formas finais ou ideais do desenvolvimento a ser alcançado. No caso da linguagem escrita, essas formas finais ou ideais estão representadas pela linguagem culta, a qual se pretende que o aluno apreenda durante o curso de sua escolarização. Para se chegar a tais formas de desenvolvimento da linguagem escrita, então, é preciso ir além das informações recebidas simplesmente do exterior, pois, além de ela ser uma complexa atividade mental para transformar a linguagem interior e oral em linguagem escrita, é preciso que haja sentido para o aluno.

³ *El problema del entorno* é o título de um texto resultante de conferência proferida por Vigotski, em 1935, na qual ele afirma que “o entorno é fonte de desenvolvimento e não apenas seu âmbito”. (VYGOTSKY, 1935, p. 20).

O acesso à linguagem escrita, bem como à produção de sentidos para o aluno que precisa escrever, ocorre apenas de forma sistemática e, de acordo com Vygotski (1993), num processo de cooperação em que a ajuda do adulto é indispensável.

Nesse sentido, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP⁴) explicita, de forma aparentemente paradoxal, que o desenvolvimento autônomo deve ocorrer com a passagem do plano externo das atividades (interpsicológico) para o plano interno (intrapicológico) e realiza-se com a colaboração do adulto e / ou outras crianças que estejam em nível de desenvolvimento mais adiantado (VIGOTSKII, 1988).

Considerando o conceito de ZDP, algumas situações didáticas favorecem o desenvolvimento ou, em outras palavras, “encurtam” a distância entre o desenvolvimento atual (real⁵) da criança — que se caracteriza pela capacidade de resolver problemas sem ajuda — enquanto a ZPD representa a fase de desenvolvimento determinada pela solução de problemas com a ajuda de adultos ou crianças culturalmente mais capazes (VYGOTSKI, 1993; VIGOTSKII, 1988; VYGOTSKI, 2000), isto é, na aprendizagem tem-se que considerar não apenas as funções já formadas e amadurecidas das crianças, mas também as que elas conseguirão desenvolver durante o processo.

Ao estabelecer essas duas áreas de desenvolvimento, Vigotski confirma a possibilidade de a criança aprender sempre mais e resolver, em colaboração, problemas complexos como a linguagem escrita.

Duarte (1999) considera que a ZDP não estabelece fórmulas definitivas *do que e como* ensinar em cada disciplina nos diferentes níveis de ensino. Porém, na organização dos conteúdos escolares, é preciso considerar o que já foi alcançado pelo aluno e planejar no sentido daquilo que ele ainda vai conseguir (DUARTE, 1999, p. 103) e, dessa forma, estimular o desenvolvimento.

A escola produz desenvolvimento porque é local privilegiado para transmitir às crianças os conhecimentos conceituais, isto é, o conhecimento profundo e duradouro pertencente a um dado objeto. Para Vygotski (1993, p. 198), o desenvolvimento de conceitos e o desenvolvimento das palavras constituem um mesmo processo.

A partir da constatação de que por meio da linguagem é possível chegar ao desenvolvimento do pensamento conceitual, processo esse que ocorre mediado por conceitos

⁴ Abreviada como ZDP, a expressão aparece em *Obras escogidas II* (1993) como “zona de desarrollo próximo” (p. 238); em Vigotskii, 1988, como área de desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento potencial (p. 112). Nas citações bibliográficas serão conservadas as formas originais.

⁵ A expressão usada em Vigotskii (1988) para essa fase de desenvolvimento é também *desenvolvimento efetivo*. (p. 111).

espontâneos, naturalmente adquiridos na relação da criança com seu entorno, conclui-se que a presença do adulto (no caso da escola, o professor) e a interação por meio da linguagem oral são meios indispensáveis para o acesso da criança à escrita, pois o conceito científico “se produz nas condições do processo de ensino”. (VYGOTSKI, 1993, p. 183).

Na produção do conceito científico, o professor deverá recorrer ao detalhamento do conceito científico (em um processo de cima para baixo, do geral para o particular, do complexo para o simples), enriquecer e ampliar os conceitos espontâneos (num caminho inverso, agora de baixo para cima), com as características que correspondem ao desenvolvimento da própria linguagem. (VYGOTSKI, 1993).

Do processo descrito acima, decorre que no caminho do aluno até o objeto – a linguagem escrita – e do caminho desde o professor até a criança, as palavras e os conceitos têm significados e sentidos diferentes, e a criança se apropria de diferentes formas de linguagem e expande assim a sua experiência cultural. Esse processo não significa mera transmissão da experiência do professor ao aluno por meio da linguagem, mas um processo metalingüístico de produção de significados e sentidos, confirmando a tese da reconstrução mental, que vai da atividade interpsicológica para a intrapsicológica.

Ao produzir sua própria atividade, o homem recria a experiência histórico-cultural. Leontiev (1988) desenvolveu o conceito de atividade e considerou que cada tipo de atividade possui conteúdos definidos por necessidades e essas são desencadeadoras de motivos e ações orientados. A necessidade motiva o sujeito, no caso o aluno, a ter objetivos e, a partir daí, desenvolver várias “ações” para contemplá-la. Ao referir-se à relação entre atividade e ação, Leontiev considerou o seguinte:

O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. Este é um ponto excepcionalmente importante. Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a relatividade. Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para o outro. (LEONTIEV, 1988, p. 69).

Decorre daí que, nesse processo de mudança, uma atividade que era considerada principal para um determinado momento de desenvolvimento passa a ser secundária ou apenas complementar a uma nova atividade (esta agora principal). A escola e, em especial o professor, devem levar em conta os motivos que levam o aluno a realizar atividades com sentido para transformar a sua ação em atividade e descobrir objetos e fenômenos. (LEONTIEV, 1988).

A atividade assim concebida não coincide sempre com os programas escolares. Ela tem sua própria lógica interna e a organização formal para o ensino da escrita precisa quebrar as barreiras que a linguagem escrita encerra.

Nas situações de ensino da linguagem escrita o professor deve ir além do aparente no texto; em outras palavras, para buscar a essência dos textos escritos, o professor deve ir além dos aspectos superficiais do texto. (ARENA, 2006).

Nesse aspecto, Koch (2002) considera que o texto⁶ – produzido ou aquele que está em produção – representa um lugar de produção de sentidos entre os participantes, a saber, aquele que escreveu, o que lê, ou aquele que vai produzir outro texto. Essa produção de sentidos se realiza com base nos elementos lingüísticos que organizam o texto e estão presentes na atividade interativa que ocorre no contexto para produzir um texto (KOCH, 2002).

O diálogo entre professor e alunos e entre alunos e outros alunos abre possibilidades para a expressão das palavras, ou seja, dos textos lidos e escritos por diferentes autores, nos quais estão incluídos os textos dos alunos. Bakhtin refere-se desta maneira a essas possibilidades:

Todo enunciado pretende a justiça, a veracidade, a beleza e a verdade (o enunciado figurado), etc. Esses valores dos enunciados também não são determinados por sua relação com a língua (como sistema puramente lingüístico), mas por diferentes formas de relação com a realidade, com o sujeito falante e com outros (alheios) enunciados (particularmente com aqueles que são avaliados como verdadeiros, belos, etc.). (BAKHTIN, 2006a, p. 329).

A avaliação dos textos “verdadeiros” e “belos” nasce além dos limites da lingüística para se dirigir a outras questões, dentre elas: a) as condições sob as quais a língua é falada; b) a liberdade concedida ao que produz os textos (professor, alunos e o próprio texto); e c) o movimento da fala como expressão nasce da interação. Esse conceito ampliado de contexto requer uma situação cognitiva e sociocognitiva das ações de interação (KOCH, 2002) entre o professor e os alunos.

Algumas indagações direcionam o desenvolvimento desse tema: 1) Qual a relação existente entre a organização das atividades e das informações por parte do professor e a possibilidade de interação (criação de motivos e necessidades para produção de textos escritos)? 2) Como a explicitação dos conceitos, por parte do professor, pode ampliar as possibilidades dos alunos se apropriarem das aptidões e capacidades necessárias à produção

⁶ O conceito de texto depende da concepção de língua e de sujeito. Para KOCH, 2002, p. 17, o texto *representa* um *lugar* de produção de sentidos entre os participantes (o que escreve o que lê e ou produz outro texto), que se realiza com base nos elementos lingüísticos que organizam o texto e na atividade interativa que ocorre para, no contexto, produzir os sentidos.

de textos escritos? 3) Como explicar que o acolhimento da “voz” dos alunos por parte do professor pode criar e ampliar as possibilidades de aproveitamento dos conceitos espontâneos (resultantes da concepção dos alunos sobre a escrita de textos)?

Para falar de linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural, é preciso considerar fatores que não estão restritos apenas à área da lingüística. Antes há que se buscar apoio na história, nos fatores sociais e econômicos, nas políticas públicas para a educação, no ensino da língua, nas condições em que se dá esse ensino, dentre outras questões.

No Brasil, quando se busca a ampliação dos fatores de análise, depara-se com a reprodução, na escola, da hierarquização socioeconômica, impedindo um acesso igualitário à escrita e à cultura letrada (SIGNORINI, 2006). O resultado dessa reprodução é a precariedade da escola pública brasileira no primeiro ciclo (1ª a 4ª séries).

O fracasso escolar, embora não seja objeto deste trabalho, é um tema que o tangencia, porque discute questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem. Há dois aspectos a considerar quando se fala em fracasso: a retenção e a evasão da escola pública brasileira, principalmente nos primeiros anos do ensino básico. A dificuldade na leitura e na escrita tem sido apontada como uma das principais causas desse fracasso e, como consequência disso, um grande número de alunos é excluído da escola antes mesmo de estar alfabetizado⁷ ou dominar a complexidade da linguagem escrita.

Diante do exposto, este estudo considera relevante verificar como o professor mobiliza conhecimentos e estratégias a fim de produzir com os alunos o sentido nas aulas de linguagem escrita e, com isso, possibilitar-lhes a aprendizagem nessa área, especificamente, no caso deste estudo, o desenvolvimento de sua capacidade para escrever textos.

Considerando a relevância desse estudo, delimitamos como objetivo geral desta pesquisa explicitar as possíveis relações existentes entre as atividades mediadoras implementadas pelo professor em sala de aula – consolidadas por meio da organização das atividades de produção de texto e pela interação desenvolvida com os alunos nessa aula – e a capacidade dos alunos para produzir textos escritos.

A pesquisa objetivou, especificamente, (1) caracterizar o modo como o professor organiza e desenvolve em sala de aula, tarefas, intervenções, estratégias de ensino e a produção de textos com os alunos e (2) identificar como o professor interage com os alunos,

⁷ Harris e Hodges assim definem a alfabetização: 1- o ensino da lectoescrita. 2- instrução primária. 3- “uma estratégia de liberação [que] ensina as pessoas a lerem não só a palavra, mas também o mundo”; alfabetização ideológica. Dicionário de Alfabetização: Vocabulário de leitura e escrita. 1999, p. 28.

explicitando os conceitos nas aulas com a finalidade de eles se apropriarem das aptidões e capacidades para a produção de textos.

O *corpus* da pesquisa está constituído de observações e registro de manifestações verbais (anotadas e ou gravadas em áudio) da professora e dos alunos em situação de aula de português em uma sala de aula de 4ª série, do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, de uma escola estadual localizada na zona urbana de um município de quatro mil habitantes no Oeste Paulista, cuja atividade principal é a agricultura. Os dados foram coletados durante o ano de 2007 e a eles são acrescidos os dados do SARESP – 2007⁸ (SÃO PAULO, 2007), no que se refere à produção de textos dos alunos dessa classe.

Os dados coletados e publicados nesta pesquisa foram autorizados por meio de consentimentos, assinados pela professora, pela dirigente da Diretoria de Educação da região responsável pela escola e pelos pais ou responsáveis pelos alunos.

O texto está organizado em quatro capítulos: o primeiro abarca o método utilizado para a análise dos dados. O segundo refere-se ao *ensino da linguagem escrita*, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que discute a importância desse signo para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores no homem. O terceiro capítulo focaliza as *interações necessárias* nas aulas de linguagem escrita, com o objetivo de *ampliação do contexto* para essas aulas. O quarto capítulo aborda a *Descrição e Análise dos dados* e é seguido das considerações finais sobre a pesquisa e das referências bibliográficas.

⁸ SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

CAPÍTULO 1 - MÉTODO

1.1 Epistemologia marxiana

No dicionário de filosofia (JAPIASSU e MARCONDES, 2006), método significa “conjunto de procedimentos racionais, baseados em regras, que visam a atingir um objetivo determinado”, e, para as ciências de modo geral, a definição é “o estabelecimento e a demonstração de uma verdade científica”.

Apesar de existir grande número de métodos e técnicas para a investigação da prática educativa, existe a denúncia de que eles “se detêm apenas na aparência exterior dos fenômenos” e na sua articulação com o real, pois não existe uma coincidência da essência com a sua aparência, apesar de serem interdependentes (GOHN, 1987). Para a autora, na pesquisa de cunho social, as estratégias a serem desenvolvidas devem levar em conta basicamente três elementos: “um quadro teórico, um quadro epistemológico e um quadro técnico”. Dentro do quadro teórico da epistemologia materialista histórico-dialética, o fenômeno deve ser entendido como processual e em sua totalidade e nos “nexos entre singularidade, particularidade e universalidade.” (MARTINS, 2004).

O movimento pretendido é aquele que vai do geral para o particular. Esse *universal* é assim considerado por conter o todo, que é complexo em sua manifestação.

Entre esses dois pólos, neste trabalho procurei estudar a configuração do *particular*: a prática pedagógica da professora em uma escola pública em um pequeno município do interior de São Paulo, manifestação de parte do movimento do todo (GOHN, 1987; MARTINS, 2004), que, por estar em constante movimento, não se encontra pronto, nem acabado. Para Gohn (1987, p. 5), “o particular está contido no geral e é necessário explicitá-lo.” Para que essa explicitação ocorra, usam-se as categorias, que pertencem à estrutura do conhecimento científico. De acordo com a autora, as categorias “orientam o pensamento no sentido da procura de solução de novos problemas científicos.” (GOHN, 1987, p. 5).

Neste trabalho, a categoria que deu forma aos dados da pesquisa foi a mediação, vista sob um duplo aspecto: de um lado, a organização e o desenvolvimento das atividades em sala de aula e, de outro, a forma de interação utilizada na relação entre professor e alunos.

Além dessa categoria, alguns conceitos originados na teoria referenciada são fundamentais para o processo de decomposição do todo e a garantia da expressão do fenômeno por pensamentos e palavras. Alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural, como

ZDP, conceito já explicitado anteriormente, e atividade, cujo objeto, seu verdadeiro motivo, orienta as ações dos sujeitos, serviram como ferramentas para essa decomposição. Este último conceito — atividade — encontra seu correspondente na categoria marxiana de trabalho.

O trabalho, para a teoria do materialismo histórico-dialético, representa uma atividade que se dirige a um fim e é característico do processo que permite ao homem a humanização, isto é, “o homem se firma como sujeito de sua existência, construindo um mundo humano e humanizando-se nessa construção.” (MARTINS, 2007 p. 45). O trabalho assim entendido efetiva-se no social e orienta as atividades para os seguintes pontos: “o que fazer”, “para que fazer” e “como fazer”, permitindo que os atos envolvidos nas atividades sejam, de fato, resultado de reflexões.

Ao diferenciar-se dos outros animais por sua ação transformadora da natureza, o homem “se apropria dela e se objetiva nela” (DUARTE, 1999, p. 23), gerando, para si e para os outros homens, novas necessidades. Essas necessidades surgem da capacidade que o homem tem de refletir psiquicamente sobre as suas ações, ligando-as a questões geradas nas condições sociais mais amplas. (MARTINS, 2007, p. 45).

Os instrumentos, as relações com os outros homens e os signos, principalmente a linguagem, servem como mediadores no processo que o homem realiza ao apropriar-se da natureza e objetivar-se nela. Para Martins (2007), ao se diferenciar dos outros animais dessa forma, o homem rompe “as barreiras do biológico”, criando condições para desenvolver “novas funções cognitivas como o pensamento e o raciocínio, condições para pré-ideação, para a intencionalidade, para o ser consciente.” (MARTINS, 2007, p. 45).

A escola é local privilegiado para o desenvolvimento de atividades intencionalmente planejadas. Saviani (1996 apud DUARTE, 1999, p. 1) formula assim o trabalho da escola: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanização que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Essa intencionalidade transforma a educação via escola em uma atividade mediadora entre o aluno e o meio social mais amplo.

O conceito de atividade é central na Teoria Histórico-Cultural, e a manifestação inicial da atividade é sensorial e prática, para depois se tornar interior, ou a atividade da consciência, conforme aponta Leontiev (1978):

É a análise da atividade o que constitui o ponto decisivo e o método principal do conhecimento científico do reflexo psíquico da consciência. No estudo das formas da consciência social: dos modos de produção e do sistema de relações sociais inerentes a ela; no estudo do psiquismo individual é a análise da atividade dos

indivíduos em condições sociais dadas e nas circunstâncias concretas que tocam em sorte a cada um. (LEONTIEV, 1978, p. 22. Tradução nossa).

A consciência individual é, portanto, resultado da situação concreta de vida do indivíduo. As apropriações e objetivações que o homem realiza se dão na situação concreta e histórica e são resultantes de mediações com outros homens (MARTINS, 2007, p. 48). No caso da escola, no ensino formal, na organização das atividades de estudo, esse *outro* é representado pelo professor, ou pelos colegas mais experientes. É importante salientar que, no âmbito educativo, as atividades caracterizam-se por serem planejadas intencionalmente. Essa intencionalidade deve proporcionar o surgimento de necessidades nos alunos, as quais devem levar à apropriação e reprodução das riquezas materiais e espirituais produzidas pela humanidade. Para Davídov (1988, p. 243), essa apropriação é necessária para que os homens resolvam as questões de sua vida produtiva, social e cívica.

A atividade educativa promovida pela escola deve levar o aluno ao desenvolvimento pleno, isto é, conduzi-lo à humanização. O ensino capaz de promover o desenvolvimento intelectual dos alunos é aquele que não se limita a trabalhar só com vistas à prática, mas vai além, ampliando, assim, o mundo cognoscível (LEONTIEV, 1978, p. 163) e representável.

Essa ampliação da qual fala Leontiev é descrita por Martins (2007) com o conceito vigotskiano de interiorização, o qual abarca a possibilidade de “reconstrução interna de uma operação externa”. Assim, “os signos se convertem em instrumentos fundamentais da atividade mental interna, da atividade intelectual”. (MARTINS, 2007, p. 70). A autora considera ainda que os signos sejam “apenas” estruturados nas interações sociais e dados nas relações com o social. Mas, como “instrumentos psicológicos”, servem para relacionar o homem ao mundo.

Nessa relação do homem com o mundo, a linguagem é decisiva para que, por meio dela, torne-se possível ao homem a reflexão sobre suas atividades e sobre as coisas do mundo. Com base em Leontiev (1978), Martins (2007) assim sintetiza as vivências subjetivas dos homens e sua relação com as atividades no mundo exterior:

[...] pela atividade externa com os objetos pelas relações interpessoais, e essencialmente por meio da linguagem, os significados sociais vão sendo elaborados na consciência individual. Esta elaboração dos significados pela pessoa possui caráter histórico-social, resultando de apropriações efetivadas pelo indivíduo por sua atividade. Os significados, por sua vez, guardam uma dupla dimensão: a do significado objetivo, compartilhado pelos membros de um grupo social, e a do significado traduzido pela relação do sujeito com os fenômenos objetivos por meio das atividades que circunscrevem sua história particular, chamado, então, de sentido pessoal. (MARTINS, 2007, p. 109).

O sentido pessoal precisa, por vezes, ser provocado e, na escola, a criação dos sentidos deve criar novas necessidades no aluno, que, assim, não fica passivo na recepção dos conteúdos, e tampouco realiza tarefas, mas, ao contrário, desenvolve atividades com sentido para ele. Ao agir impulsionado por motivos, o aluno age em função de finalidades vinculadas à sua vida. Martins (2007, p. 111) lembra que é chamada de *atividade principal* aquela que orienta os processos psíquicos de desenvolvimento e aqueles que se referem à formação da própria personalidade.

O professor deve ter conhecimento de que o reflexo psíquico não é determinado só pelo objeto, mas também pelo sentido atribuído a ele. Cada aluno está o tempo todo estabelecendo sentidos próprios sobre o mundo e sobre os objetos que dele fazem parte. Sob esse ângulo, os alunos não aprendem todos de uma mesma forma e nem ao mesmo tempo.

Orientada teleologicamente, a atividade é composta por ações, concretizadas nas operações, que são as formas, os modos, as condições nas quais a ação se realiza ou se manifesta. As operações não respondem a motivos ou a fins, e são resultados de aprendizagens empreendidas pelo homem. Outra característica da operação é a de que nem todas elas são conscientes, mas domínios práticos incorporados pelo homem no decorrer de sua vida. Para tornarem-se conscientes, as operações devem ser objeto de reflexão especial, que não fica apenas na operação em si, mas também nas condições a que essas operações respondem. A mediação assim desenvolvida, isto é, pela atividade, reforça a necessidade de interações efetivas entre professor e alunos (LEONTIEV, 1978, p.207).

A interação que se considerou na análise dos dados desta pesquisa é aquela realizada nos discursos (verbais ou não) de sujeitos em atividade coletiva e individual, em movimentos históricos, culturais e sociais. Esse movimento, que é manifestado na palavra, representa a “unidade entre o pensamento e a linguagem”. (VYGOTSKI, 1993, p. 288. Tradução nossa).

A concepção de linguagem que orientou tais análises é aquela que:

[...] leva em conta as particularidades discursivas e textuais como forma de recuperar (no sentido de compreender e poder interpretar) contextos mais amplos quer porque eles estejam indicados de alguma forma nesses textos e nos discursos que constroem, quer porque o reconhecimento desses contextos permite melhor compreender a discursividade constitutiva desses textos. (BRAIT, 2006, p. 96. Grifos da autora).

Na análise dos dados obtidos, percebeu-se: “[...] um campo de luta, da arena discursiva onde é possível se discutir idéias e construir pontos de vista sobre o mundo, inclusive com códigos culturais emergentes”. (MACHADO, 2006, p. 154).

Nesse “campo”, é possível que a professora atue na ZDP dos seus alunos e possa, com isso, fazer com que os mesmos avancem na aprendizagem da linguagem escrita. Para Vygotski, a atividade realizada em colaboração com o professor e com os outros alunos permite que o aluno transfira para si aquilo que antes era coletivo. Nas considerações de Vygotski (1993, p. 310. Tradução nossa.), “A linguagem para si mesmo surge por meio da diferenciação da função inicialmente social da linguagem para os outros”. Nas observações, busquei perceber se P mobilizava os alunos para pensar conjuntamente na construção de confrontos e possibilitava acordos baseados em significados comuns e sentidos diferentes para cada aluno.

Ao longo dos oito meses de observação das aulas – movimento privilegiado de linguagem oral –, os enunciados ali estabelecidos eram resultados de conhecimento mútuo dos interlocutores e da existência de cumplicidade nas entonações, nos gestos e em outros recursos.

De acordo com Vygotski (1993, p. 329. Tradução nossa.), “a linguagem oral ocupa um lugar intermediário entre a linguagem escrita por um lado e a interior por outro”. Essa premissa permitiu o entendimento das atividades propostas por P para o ensino da linguagem escrita quando eram construídos os sentidos.

As palavras usadas nas aulas pela professora e pelos alunos adquirem diferentes sentidos, pois há diferenças na história de vida de cada um, e as abreviações nos diálogos ali estabelecidos só foram entendidas a partir de palavras ditas anteriormente pelos alunos, pela professora e até mesmo pelos autores dos textos usados para as atividades, além das referências das expectativas criadas.

O conteúdo semântico, por vezes, estava implícito e para que a análise se realizasse, muitas vezes tivemos de ampliar os referenciais dos dados obtidos. Nas observações, houve a percepção de que algumas palavras adquiriram significados próprios, convencionais para o grupo (classe), e os sentidos só puderam ser absorvidos no contexto e sob determinadas condições, pois a redução fonética, o predomínio do sentido sobre os significados e a predicação existentes nas falas surgiu da própria natureza da linguagem oral que se estabelece entre os pares (VYGOTSKI, 1993, p. 338-339). Além dos significados próprios, as falas observadas são permeadas por preferências, objeções, antagonismos, expressões afetivas, simpatias, antipatias, entre outros.

As características descritas para a linguagem oral dos íntimos, que se realiza entre pessoas conhecidas, servem também para caracterizar a linguagem interna do “processo de materialização e objetivação do pensamento” (VYGOTSKI, 1993), mas pode manifestar-se

também na linguagem externa, na relação professor-aluno, ocorrendo então a profícua interação entre eles. Nessa interação, o professor é o promotor da mudança que deve ocorrer na atividade do aluno, levando em conta a ZDP, excluindo a perspectiva individualista e unilateral de mero transmissor de conteúdos. O professor, assim descrito, possibilita a criação de novas necessidades e motivações, transformando as atividades de estudo dos seus alunos com base em necessidades e motivações reais.

Com essa atitude, o professor enfatiza a humanização, favorecendo as relações humanas na sala de aula e permitindo um entorno não homogêneo, estável e previsível. O professor como organizador desse entorno, no conjunto das interações que ali se realizam, é um professor que entende as demandas dos alunos por conhecimentos acumulados e pode levar os alunos ao desenvolvimento. A linguagem nesse processo não serve apenas para a comunicação; ganha nova função, a de desenvolvimento do pensamento por abstrações.

Entretanto, todo o processo acima descrito só será consistente se levar em conta a referência de uma teoria, pois, por meio dela é possível alcançar

[...] a apreensão do *conteúdo* do fenômeno preenhe de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico. Não se trata de descartar a forma pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. (MARTINS, 2004, p. 10).

Sob esse ângulo, nas observações escritas deste trabalho, tentou-se criteriosamente fugir de toda a análise de forma naturalizada e particularizada, que desliga os fenômenos de sua origem, distanciando-os de suas “determinações ontológicas do real”. (MARTINS, 2004).

Ciente dos obstáculos que existem e dificultam a opção por essa abordagem, foi escolhido o estudo de caso, por representar um estudo em profundidade, com possibilidades para captar nos fenômenos o seu movimento, o seu desenvolvimento, suas contradições, suas transições, sua totalidade.

A consideração desses aspectos permite a busca da essência na “configuração particular do fenômeno”, no tempo e no espaço. E é essa configuração que “determina os instrumentos que irão captá-los”. (GOHN, 1987, p. 6).

As estratégias utilizadas para fazer essa captura no movimento da sala de aula e as interações decorrentes desse mesmo movimento, representados, neste caso, no ensino e aprendizagem da escrita, requereram um estudo aprofundado característico das pesquisas em Educação. Sem separar o qualitativo do quantitativo incluem-se nas análises dados como: a) resultados das notas tiradas pelos alunos da classe no SARESP 2007 (SÃO PAULO, 2007); b) resultados do SARESP para as cinco quartas séries em funcionamento na mesma escola em

2007; e c) o resultado do SARESP para todas as quartas séries do Estado de São Paulo em 2007. Esses dados quantitativos possibilitam inserir um estudo que é específico em um contexto mais amplo, essencial para entendê-lo.

1.2 Estabelecimento dos protocolos

Para o estabelecimento dos protocolos, procurei a Diretoria de Ensino da Região em que se encontra a escola pesquisada, com o intuito de expor uma visão geral da pesquisa que seria desenvolvida e entregar à Dirigente Regional uma cópia do projeto. A seguir, solicitei autorização da supervisora de ensino responsável pela Escola Estadual de Ensino Fundamental, ciclo I (1ª a 4ª séries), para ali realizar o estudo.

Mediante autorização da supervisora, visitei a escola participante e expliquei o projeto de pesquisa e o modo como este seria desenvolvido à diretora e à coordenadora pedagógica. Informei a ambas que a escolha da escola devia-se ao fato de eu conhecer a professora “P”⁹ e saber de seu percurso de sucesso (de 2001 a 2006), com classes de quarta série do Ensino Fundamental. Alguns procedimentos foram tomados para viabilizar a observação e a coleta de dados: envio de autorizações para os pais ou responsáveis pelos alunos, assinatura de autorização pela professora, determinação dos dias da semana e dos melhores horários para que as observações fossem feitas nas aulas de português da quarta série A.

As aulas de português foram privilegiadas porque o foco do trabalho era observar o ensino da linguagem escrita de forma sistematizada. Apesar de as interações via linguagem ocorrerem em todas as aulas nas diferentes disciplinas, nessa escola quatro professoras diferentes ministram aulas para as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental: Português, Matemática, Arte e Educação Física.

Durante essa fase da pesquisa, enviei ao Comitê de Ética a documentação necessária para a sua aprovação, incluindo cópia do projeto de pesquisa, modelos dos termos de consentimento dos pais e/ou responsáveis pelos alunos, termos de consentimento da professora, autorização da Diretoria de Ensino.

Após a autorização do Comitê de Ética, expliquei à professora que faria uma observação não participativa das aulas, além de coletar textos dos alunos e análise de seu

⁹ A professora será designada por um P ao longo deste texto, e os alunos, por A, seguido do seu número de chamada. O objetivo desse procedimento é o de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, de acordo com orientação do comitê de ética da UNESP-Marília.

registro reflexivo e, finalmente, fiz o encaminhamento do termo de consentimento aos pais ou responsáveis dos alunos.

1.3 Coleta de dados

Ao coletar dados, é preciso recorrer a mais de uma fonte, o que torna o processo mais complexo, exigindo mais que um instrumento de coleta, pois trata-se de uma pesquisa em que os aspectos multidimensionais entram em jogo: modos de aprender, modos de ensinar, o papel mediador do professor na preparação das tarefas, bem como as mediações entre os participantes das aulas.

Iniciei, então, a coleta de dados por meio de observação *in loco* das aulas e análise documental das anotações escritas das manifestações verbais da professora e dos alunos nas aulas de português, cujas transcrições perfazem o total de vinte e três APÊNDICES, incluídos ao final deste texto, e dois APÊNDICES de transcrição de gravação em áudio, também incluídos ao final deste texto. As anotações foram feitas em caderno próprio no decorrer das aulas e depois, em minha casa, transcritas em meu computador pessoal.

Durante as observações para a coleta de dados, eu me sentava sempre em uma carteira no fundo da sala. Os dados foram transcritos a partir de quadro elaborado por Luiz Antônio Marcuschi¹⁰ (1986 apud URBANO e PRETI, 1988). O quadro abaixo (Quadro 1) apresenta as normas de transcrição sugeridas pelos autores e utilizadas neste texto

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	 o tucano ()...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(o tucano está entre os animais em extinção)...
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	Prof/ não copi/
Entoação enfática	Maiúsculas	A narrativa não precisa começar sempre com ERA UMA VEZ
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	Aí:::

¹⁰ MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

Interrogação	?	Qual é o título?
Qualquer pausa	...	Professora... Essa eu não sei...
Comentários descritivos do transcrito	((minúsculas))	((riu))
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	ta (...)
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.	<i>“Itálico”</i>	O título pode ser <i>“A menina e o passarinho”</i> .

Quadro 1 – Normas utilizadas na transcrição dos dados coletados em classe

Para complementar a coleta de dados, recolhi, ainda, quatro cadernos chamados de *volante* pela professora. Esses cadernos são os resultados da anotação diária das aulas, por um dos alunos da classe, seguindo a ordem da chamada. A professora envia mensalmente esses cadernos para os vistos da diretora e da coordenadora pedagógica.

Utilizei, também, os resultados das análises feitas sobre as redações dos alunos que me foram cedidos pela diretora da escola pesquisada. Esses dados expressavam a comparação entre notas obtidas pelos alunos de todas as cinco classes de quarta série da escola e resultaram de análise que considerou os seguintes descritores das competências que orientaram a correção das redações dos alunos que participaram do SARESP 2007 (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) (SÃO PAULO, 2007): COMPETÊNCIA I – Tema – desenvolver o texto, de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta da redação; COMPETÊNCIA II – Gênero – Mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais do gênero; COMPETÊNCIA III – Coesão/Coerência – Organizar o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimento dos mecanismos lingüísticos e textuais necessários para sua construção; e COMPETÊNCIA IV – Registro – Aplicar as convenções e normas do sistema de escrita.

Em todos esses dados, foram sempre preservadas as identidades dos alunos, da classe foco, bem como os das demais classes.

Em síntese, foram estes os procedimentos de coleta de dados: registro gravado e ou escrito das manifestações verbais das aulas, registro reflexivo da professora, análise dos resultados das redações do SARESP – 2007 (SÃO PAULO, 2007).

1.4 Análise dos dados

Por ser um estudo de caso e ter como pano de fundo a Teoria Histórico-Cultural, cujo pressuposto é o materialismo histórico, de Marx, a análise de dados foi feita considerando-se que “[...] a formação do ser humano representa um processo que sintetiza o conjunto de fenômenos produzidos pela história humana, de tal forma que a construção do indivíduo se situa no cerne de alguma construção mais ampla: a da humanidade”. (MARTINS, 2004, p. 85). Assim, sob essa perspectiva, as interações, realizadas nas atividades¹¹ desenvolvidas em sala de aula pela professora com os alunos e pelos próprios alunos com os colegas, são fundamentais para a construção/apreensão de importante parte dessa “construção mais ampla”.

Na análise sistemática, foram necessários recortes, com vistas a trazer para a análise dados que foram originados em diferentes momentos e em diferentes circunstâncias das aulas. Esses recortes baseiam-se nas categorias escolhidas para a coleta dos dados, bem como para as análises. Ou seja, eles se originaram da análise e síntese do real. Esse real é diferente da soma de mera percepção, mas, explicado pelo entendimento que vem da ciência, da teoria, dos conhecimentos acumulados. Essa realidade é, segundo Martins (2006, p.58), uma “realidade (...) a ser conhecida, compreendida e problematizada em sua essência”.

Os dados se sustentam com apoio nos seus determinantes sociais, a saber, as condições ligadas não somente ao cotidiano e às circunstâncias imediatas, mas, ao social, econômico, histórico. No entendimento da realidade assim delineada, o movimento é determinado não apenas pelo que se vê ou se sente no dado coletado, mas pelas relações anteriormente construídas pelos homens sobre esse fato ou fenômeno. Isso possibilita a compreensão crítica dos dados coletados que, por sua vez, permite “a construção da inteligibilidade sobre a realidade captada”. (MARTINS, 2006, p. 57).

Assim sendo, no capítulo dois, a reflexão com base nos princípios da Teoria Histórico-Cultural tornou possível um olhar diferente ao movimento das interações em sala de aula, bem como do papel da mediação realizada por meio da linguagem entre os sujeitos que atuam nesse espaço: o professor e os alunos, ou os alunos entre si.

¹¹ O termo *atividade* será explicitado adiante, por se tratar de um conceito básico para o entendimento deste texto.

CAPÍTULO 2 - AS INTERAÇÕES NA SALA DE AULA: A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E NO PROCESSO INTERACIONAL DO ATO COMUNICATIVO/EDUCATIVO.

A Teoria Histórico-Cultural é a contemplada como paradigma das reflexões aqui apresentadas. Destarte, é preciso considerar as interações em sala de aula como momentos significativos no processo de ensino e de aprendizagem. Por interação entende-se as relações que se dão entre o sujeito e seu entorno: professor e aluno, aluno e outros alunos e objetos de aprendizagem.

Os objetivos e finalidades da ação educativa na escola permitem que a criança entre em contato com os conhecimentos historicamente acumulados por intermédio dos adultos de maneira planejada e tenha o seu caminho mediado até o objeto de conhecimento. Tal mediação deve estar a serviço do pleno desenvolvimento da criança (aluno).

Esse desenvolvimento tem sua origem ligada à história individual do aluno e à sua história social. A compreensão do mundo implica, portanto, descobertas, investigações, discussões, análises dos fatos, reflexões de toda ordem. Estas facilitam o desenvolvimento das funções mentais superiores (linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho) e das funções psíquicas superiores especiais, que de acordo com Facci (2006, p. 128), são “atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos”, e tornam o aluno capaz de realizar por si mesmo o que antes só realizava com a ajuda de outros, pois a criança, por si só, não é capaz de apreender o objeto para além do seu aspecto superficial. Essa internalização é postulada por Vygotsky e representa a tese central de sua obra. Por ela entende-se que tudo que a criança assimila estava antes no social, no plano interpsicológico, e, ao ser apreendido, transforma-se em aquisições próprias da pessoa, passando agora ao plano intrapsicológico. A linguagem tem papel decisivo nesse processo:

[...] a linguagem egocêntrica da criança representa um dos fenômenos de transição das funções interpsíquicas às intrapsíquicas, isto é, da forma de atividade social coletiva da criança à suas funções individuais. [...] esta transição é uma lei geral do desenvolvimento das funções psíquicas, que surgem inicialmente como formas de atividade em colaboração e só depois a criança as transfere à esfera da sua atividade psíquica. (VYGOTSKI, 1993, p. 309. Tradução nossa).

É na interação com o adulto, e, no caso específico da escola, relacionando-se com o professor e com os demais alunos, que a criança será capaz de alcançar de forma sistemática e planejada o conhecimento sobre o mundo, sempre por meio da linguagem. Sob esse ângulo, é

por meio da interação com o outro e com o mundo que a criança é capaz de reconstruir para si uma atividade externa e, destarte, por meio da interação, conquistar o conhecimento.

O lugar em que ocorrem as interações, os parceiros mais experientes, o tempo dessas interações, enfim, as possibilidades que o meio proporciona à criança são decisivos para que sejam desenvolvidas suas funções psíquicas superiores, transformando o seu comportamento e o próprio pensamento.

Como em Vigotski (VIGOTSKII, 1988; VYGOTSKI 1993; VYGOTSKI, 2000), a concepção dialógica da linguagem de Bakthin (2006a e 2006b) permite pensar na interação que se realiza por meio da mediação da linguagem como algo que tem dimensões filosóficas, biológicas, psicológicas, sociológicas, dentre outras. Em ambos os autores, a produção de sentidos e da significação na interação entre duas ou mais pessoas ocorre *na e pela* linguagem situada.

O social como condição necessária para a constituição da linguagem nas inter-relações dos homens e o seu meio (ou entorno), concretiza-se nas enunciações¹², entendendo que a enunciação

[...] é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A *palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc...). (BAKHTIN, 2006b, p. 116. Grifos no original.).

A interação, realizada por intermédio da linguagem, vai variar de acordo com a história dos sujeitos envolvidos. Na escola, especificamente, trata-se de interação entre adultos e crianças, em situação planejada intencional e sistematicamente, com um objetivo também específico: promover “um desenvolvimento ótimo” nos alunos, sendo esse desenvolvimento para os educadores “o ponto de chegada que se quer atingir.” (DUARTE, 1999, p. 105).

2.1 A situação de interação professor/aluno no entorno escolar

No momento da comunicação entre professor/aluno e aluno/aluno na aula, a comunicação é sempre mediada pela linguagem, na qual estão presentes os conceitos

¹² O termo *enunciação*, da teoria de Bakhtin, segundo Brait (2006), tem sido usado com “sentidos diversos, de acordo com as teorias e os teóricos que os empregam; por outro lado, há características passíveis de serem identificadas e que no interior de cada teoria, levam esses termos a serem entendidos e compreendidos, cada um deles, de maneira distinta, mas teoricamente coerentes.” (p. 62).

espontâneos e os conceitos científicos, ambos considerados por Vigotski, no texto *El problema del entorno*, de 1935, como diferentes formas da aprendizagens. O primeiro está ligado ao cotidiano da criança, ao passo que o segundo resulta de processo que se inicia no primeiro, ou seja, os conceitos científicos são formados a partir dos conceitos já elaborados. Os dois processos, o de interação na sala de aula e o da formação dos conceitos são determinados social, histórica e culturalmente. De acordo com Vigotski, “sempre que existam as condições programáticas apropriadas no processo de instrução, o desenvolvimento dos conceitos científicos irá adiante dos espontâneos.” (VYGOTSKI, 1993, p. 243).

O professor que organiza os conteúdos e os procedimentos das atividades de estudo dos seus alunos de forma que o processo de ensino os conduza à formação dos conceitos, prepara um entorno de ensino propício ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

O entorno, constituição de todas as relações sociais das quais a criança participa, das atividades que realiza e das situações que vivencia, caracteriza-se por sua constante transformação e por ser fonte do desenvolvimento psicológico da criança. Importante também deixar claro que

[...] os fatores essenciais que explicam a influência do entorno sobre o desenvolvimento psicológico das crianças e sobre o desenvolvimento de sua personalidade consciente são suas experiências emocionais. A experiência emocional [...], que emana de qualquer situação ou de qualquer aspecto de seu entorno determina que classe de influência exerça sobre a criança esta situação ou este entorno. (VYGOTSKY, 1935, p. 3-4. Tradução nossa.).

Na perspectiva exposta acima, as ações da linguagem têm um papel central na configuração das experiências emocionais dos alunos. Elas estão presentes seja na fala da professora com os alunos, seja na fala dos alunos com a professora, ou na fala dos alunos com os outros alunos. Existe ainda um discurso mais amplo e que precisa ser considerado: o do modo como os envolvidos vêem o mundo.

Esse discurso amplo envolve a história dos alunos e do professor, envolve outros fatores que vão além do estritamente lingüístico. Na situação de sala de aula, estão incluídos dentre outros fatores, o espaço, o número de alunos em cada sala, o conhecimento e a compreensão dos conteúdos escolares (objeto de conhecimento), a avaliação que os alunos e professor realizam da situação imediata, que está em constante mudança.

Nesse sentido, os aspectos verbais e não verbais da situação de interação fazem parte da enunciação, que tem a marca de ser concreta. Na situação de enunciação concreta, no caso

específico da sala de aula, a expressão¹³ dos alunos e a expressão do professor estão na dependência imediata do meio.

Além disso, é preciso considerar que, dependendo da idade e do grau de compreensão que a criança tenha, as influências desse mesmo entorno serão diferentes para diferentes crianças. De forma semelhante, a linguagem que circunda as crianças no entorno tem uma influência diferente para elas e para os adultos; “a significação das palavras têm uma estrutura diferente em diferentes idades.” (VYGOTSKY, 1935, p. 12).

A interação estará, então, sujeita a essa condição da comunicação entre adultos e crianças e será truncada se o adulto/professor não se der conta da diferença do uso da palavra entre ele e os alunos. Para Vigotski, essa diferença pode causar, em certas circunstâncias, dificuldades, uma vez que

[...] As generalizações¹⁴ (e do ponto de vista psicológico toda palavra representa uma generalização) das crianças diferem das nossas, e isto, por sua vez, traz como resultado o fato bem conhecido de que uma criança interpreta a realidade, percebe os acontecimentos que acontecem ao seu redor não do mesmo modo que nós o fazemos. O adulto não é sempre capaz de comunicar o significado pleno de algum acontecimento à criança. (VYGOTSKY, 1935, p. 13-14. Tradução nossa.).

A consequência dessa diferença nas generalizações é que as crianças em diferentes idades e em diferentes etapas do seu desenvolvimento interpretam o mundo de forma diferente dos adultos. Assim, a mesma palavra afetará diferentemente os diferentes alunos em sala de aula. O cuidado que o professor deve ter é o de se fazer compreender de diversas formas, usando diferentes expressões e explicações para um mesmo assunto, permitindo que todos os alunos assimilem o conteúdo. A linguagem como meio de comunicação entre a realidade dos textos e a consciência dos alunos é intermediada pela fala do professor e se realiza por meio da atividade objetiva prática (DAVÍDOV, 1988, p. 260). É no entorno da sala de aula que essa comunicação ocorre, formando-se o esquema de atividade proposto por Leontiev (1988) e discutido por Davídov (1988, p. 258) no seguinte esquema de transformações: a *necessidade* – em *motivo* – depois em *finalidade* – que dependem das *condições* que resultam em *ações* e *operações*. No entorno que o professor prepara para os alunos, esse processo ocorre permitindo o movimento necessário para a interiorização da forma externa, resultando em imagem subjetiva da realidade. A realidade que se quer

¹³ Por expressão entenda-se “tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores.” (BAKHTIN, 2006a, p. 115).

¹⁴ Por generalização considera-se a operação racional a quem compete a identificação de propriedades gerais dos objetos e ou fenômenos, transpondo-as para outros que lhes sejam semelhantes. Pauta-se pelo geral prescindindo o específico.

transmitir aos alunos não está presente na sala de aula; os conteúdos são didaticamente preparados para essa transmissão, então o entorno (a aula com todos os seus componentes), deve ser criteriosamente planejado.

Para Vygotsky (1935), o entorno “não pode ser considerado uma entidade estática e periférica com relação ao desenvolvimento, mas mutante e dinâmico.” (p. 15). Desta maneira, a relação da criança/aluno com seu entorno muda e o próprio entorno influencia de maneira diferente a criança/aluno em cada etapa do desenvolvimento.

No entorno específico da sala de aula, especialmente nas aulas cujo foco é a linguagem, trabalha-se basicamente com as palavras, construindo-se enunciados, e tendo como ponto de referência um sistema criado especialmente *na* e *para* a aula. Os enunciados são resultados da interação entre o professor e os alunos e os alunos com outros alunos, e o sistema de referência por eles criado.

A escola tem, assim como a aula, um objetivo primordial: o de apropriação¹⁵ dos saberes produzidos historicamente. A contemplação desse objetivo pressupõe um professor capaz de realizar com o aluno o processo de ensino e de aprendizagem.

No entorno descrito acima, o espaço de comunicação deve ser, como considerou Bakhtin (2006b), socialmente situado, em que “toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*” e o significado de *um* depende da complementação do significado ou dos significados do *outro* (2006 b, p. 117-118. Grifos no original.).

Sob este prisma, surge um questionamento que deve ser objeto de reflexão: qual é o *entorno* ou espaço de interação ideal para que os problemas das diferenças entre a comunicação de adultos e crianças sejam superados e o processo de ensino e de aprendizagem ocorra? Vigotski apresenta algumas características desse entorno:

A característica mais notável do desenvolvimento da criança é que este desenvolvimento se alcança em condições particulares de interação com o entorno no qual a forma ideal e final [...] não só se encontra já no entorno, e, desde o início, está em contato com a criança, mas que em realidade interatua e exerce uma influência real sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 1935, p. 18. Tradução nossa.).

A aula, como parte desse entorno, torna-se então não só espaço e tempo de aprendizagem da linguagem, mas, ao mesmo tempo, fonte de aprendizagem por meio da própria interação, que está presente na aula desde o princípio, constituindo-se, desta forma,

¹⁵ Apropriação, na perspectiva histórico-cultural, refere-se, de acordo com Leontiev (apud DUARTE, 1999, p. 92), a “um processo que [...] é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade acumulada no objeto.”

como diz Vigotski, em fonte de desenvolvimento: “[...] o entorno é um fator no campo do desenvolvimento da personalidade e de suas características humanas específicas, e seu papel consiste em servir de fonte deste desenvolvimento, isto é, o entorno é a fonte do desenvolvimento e não seu âmbito.” (VYGOTSKY, 1935, p. 20. Tradução nossa).

A sala de aula é socialmente construída, e o aluno é o sujeito que interage junto com o professor e os demais alunos, e se a interação da sala de aula é fonte de todas as características de interação humana, então, cresce em muito a responsabilidade do professor em promover continuamente um processo de interação ideal.

Se a expectativa é a construção de interações ideais, isto significa que, se no entorno, no caso específico da sala de aula, as condições ideais não estiverem presentes, retardar-se-á ou inibir-se-á o desenvolvimento das crianças, e neste aspecto específico, confirma Vygotsky (1935):

[...] quando por diversas razões externas ou internas se rompe a interação entre a forma final que existe no entorno e a forma rudimentar que possui a criança, o desenvolvimento desta se torna muito limitado, e o que resulta daí é um estado mais ou menos subdesenvolvido das formas de atividade e características próprias das crianças. (VYGOTSKY, 1935, p. 23. Tradução nossa.).

O desenvolvimento ideal das interações nas crianças depende, portanto, de estas condições ideais estarem presentes na *fonte*, segundo Vigotski, no próprio *entorno*, no caso específico na própria sala de aula, quando são desenvolvidas as aulas de linguagem.

De acordo com Vigotski, “o homem é um ser social que, sem a interação social, não pode nunca desenvolver nenhum dos atributos e características que se desenvolveram como resultado da evolução sistemática de toda a humanidade.” (VYGOTSKY, 1935, p. 24). Neste sentido, na sala de aula, existe um lugar privilegiado para que ocorram interações verbais e, a partir daí, o próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa perspectiva, não se pode esquecer que, de um lado, a aula pertence a um contexto social e histórico mais amplo que a própria aula e, de outro, que cada sujeito envolvido, seja professor ou aluno, possui “sua linguagem interior”. (VYGOTSKY, 1935, p. 26).

É com a linguagem interior que cada sujeito envolvido em uma dada interação vai incorporar as palavras, os conceitos, que desempenharão um papel fundamental para o seu pensamento. Esta linguagem interna é “uma das funções mais importantes que temos a nossa disposição.” (VYGOTSKY, 1935, p. 26).

O surgimento da linguagem interior, formadora do pensamento, ocorre com base na linguagem exterior (VYGOTSKY, 1935, p. 26). Temos aí mais uma vez aumentada a

responsabilidade do professor ao promover interações por meio da linguagem em suas aulas, pois, de acordo com Vigotski:

Originalmente, para a criança, a linguagem representa um meio de comunicação entre pessoas, e se manifesta como uma função, no meio social. Porém gradualmente a criança vai aprendendo a utilizá-la para seu serviço, seus processos internos. Agora a linguagem torna-se não só um meio de comunicação com outras pessoas, mas também um meio para os processos dos pensamentos internos próprios da criança. (VYGOTSKY, 1935, p. 26. Tradução nossa.).

A interação permite, então, que se desenvolva nas crianças uma das mais importantes funções internas do homem: o próprio pensamento.

2.2 O papel da linguagem nas interações sociais

Vigotski (VIGOTSKII, 1988; VYGOTSKI 1993; VYGOTSKI, 2000) e Bakhtin (2006a, 2006b) provocaram mudanças no enfoque sobre o ensino e a aprendizagem da *linguagem*. As reflexões desses teóricos fundamentam-se na idéia de que a interação entre as pessoas ocorre como uma ferramenta para produzir sentidos e significados, objetivando localizar o homem no mundo, para o que se faz necessária a aquisição de conhecimentos.

De acordo com Bakhtin, toda a comunicação verbal, seja ela de que forma for, realiza-se balizada no social:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal* realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. (BAKHTIN, 2006b, p. 127. Grifos no original.).

A palavra como parte integrante dessa enunciação dirige-se a um interlocutor e irá variar de acordo com: a) o grau de relação entre aquele que fala e aquele que escuta; b) o grau de parentesco; c) o pertencimento ou não das pessoas ao mesmo grupo social; d) a posição que cada um tem na hierarquia social. É no contexto que se constrói a enunciação. É na situação próxima que se constroem “a forma e o estilo ocasionais da enunciação.” (BAKHTIN, 2006b, p. 118). É no vínculo concreto da situação que a linguagem (interior ou exterior) se realiza e se modifica, permitindo aos homens a comunicação.

Como Vigotski, Bakhtin (2006b) considera que não existe separação entre mundo exterior e interior na organização que o homem faz para se comunicar:

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas

em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas. (BAKHTIN, 2006 b, p. 117. Grifos no original.).

Uma vez que a produção de sentidos exige que a reflexão, a palavra de cada indivíduo ocorra orientada a um ou mais de um interlocutor, isto significa que ela procede de alguém e se dirige a alguém, materializando-se por meio de um signo, que, por sua vez, depende das relações sociais.

De acordo com Bakhtin (2006b, p. 118), “A manifestação da expressão exterior [...] esclarece a orientação tomada pelo discurso interior”, e, para Vigotski, o caminho do pensamento até a palavra é indireto, pois:

[...] a comunicação direta entre consciências é impossível tanto física como psicologicamente. Só se alcança através de um caminho indireto, mediado. Esse caminho consiste na mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e logo pelas palavras. O pensamento nunca equivale ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em seu caminho até a expressão verbal, isto é, o caminho do pensamento até a palavra é um caminho indireto e mediado internamente. (VYGOTSKI, 1993, p. 342. Tradução nossa.).

Está claro que, para ambos os teóricos, tanto as consciências como as aprendizagens constituem-se em contextos reais de interações mediadas pelos signos e, para os autores, a *linguagem* e o material cultural neles manifestado *nos* e *por meio* dos signos são culturalmente produzidos.

2.3 A escola e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores

Para Duarte (1999), um dos campos mais importantes da Teoria Histórico-Cultural em relação à formação do indivíduo é o do trabalho educativo realizado pela escola. Para ele, é de fundamental importância a “apropriação pelo indivíduo, da experiência histórico-social, dos conhecimentos produzidos historicamente já existentes objetivamente no mundo no qual o indivíduo vive.” (1999, p. 91).

Além disso, são fundamentais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores “os processos de aprendizagem conscientemente dirigidos pelo educador [que são] qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem.” (DUARTE, 1999, p. 91).

Partindo do pressuposto de que o homem é capaz de acumular e transmitir experiências, a idade escolar foi considerada por Vigotski como ótima para a atividade de estudo, principalmente quando o professor leva em conta o que o aluno já sabe e as funções que ainda estão em processo de maturação.

Conforme afirma Elkonin (1987, p. 119), a atividade diretora do período escolar se caracteriza por ser uma etapa em que as atividades escolares mediatizam as relações dos alunos com os adultos (no caso da escola o professor é o adulto que realiza essa mediação). Essa relação permite ao aluno a aquisição de uma grande quantidade de conhecimentos, que sustentam a formação de “forças intelectuais e cognitivas das crianças.” (ELKONIN, 1987, p. 119).

Além disso, o aluno tem a tendência de se sair melhor quando trabalha em colaboração com o professor e os demais alunos da sala. Porém, segundo o pesquisador, existe um parâmetro para essa aprendizagem conjunta: “sempre existe uma determinada distância, estritamente regulada, que determina a divergência entre o trabalho independente e o em cooperação.” (VYGOTSKI, 1993, p. 240). Esse limite é diferente, para os diferentes alunos.

Essa mesma diferença determina então as limitações de um trabalho sempre coletivo em sala de aula, e o trabalho em colaboração tem a característica de permitir à criança a solução de “tarefas que estão mais próximas de seu nível de desenvolvimento.” (VYGOTSKI, 1993 p. 240). Sob esse ângulo, é possível entender duas vias possíveis para o aprendizado e o desenvolvimento:

A maior ou menor possibilidade que tem a criança para passar do que pode fazer por si mesma ao que é capaz de fazer em colaboração constitui o sintoma indicador mais sensível para caracterizar a dinâmica do desenvolvimento e do êxito em sua atividade mental. (VYGOTSKI, 1993, p. 240. Tradução nossa.).

Essas duas vias são determinadas pela existência de uma zona de desenvolvimento real, ou seja, o nível de desenvolvimento já conquistado pela criança, com foco no passado, e a zona de desenvolvimento proximal, com foco no futuro, ou seja, o nível em que a criança realiza hoje com a ajuda do professor aquilo que irá resolver, depois de um tempo, sozinha. (VYGOTSKI, 1993, p. 241).

A existência desses dois níveis de aprendizagem e de desenvolvimento representa um aspecto importante para a prática pedagógica, como nos alerta o próprio Vigotski:

A instrução é válida unicamente quando precede ao desenvolvimento. Então desperta e engendra toda uma série de funções que se achava em estado de maturação e permaneciam na zona de desenvolvimento próximo. Nisso consiste precisamente o papel principal da instrução no desenvolvimento. Nisso se diferencia a instrução da criança do adestramento dos animais [...] A instrução seria totalmente inútil se só pudesse utilizar o que já amadureceu no desenvolvimento, se não se constituísse ela mesma uma fonte de aparecimento de algo novo. (VYGOTSKI, 1993, p. 243. Tradução nossa. Grifos no original.).

O professor em sala de aula uma fonte, um lugar para atuar com os alunos, e os movimentos da interação que ali se realizam representam ou podem representar as

possibilidades dadas de antemão pela ZDP. Sem ser determinante de *como* atuar, a descoberta da ZDP por Vigotski permite ao professor saber o que é necessário conhecer para poder atuar nessa zona.

Os alunos, como se sabe, estão em diferentes momentos de seu desenvolvimento, e por se tratar, geralmente, de mais de trinta alunos por classe (na escola elementar brasileira), não é fácil para o professor determinar o nível de desenvolvimento de cada um.

Ao professor cabe, então, a tarefa de conhecer os seus alunos e organizar os conteúdos escolares para atingir a ZDP, pois o ensino realizado tendo por base o que o aluno já sabe é, segundo Vigotski, “ineficaz” para o desenvolvimento do ponto de vista do aluno. Tendo como objetivo a atuação na ZDP, o professor deve ter claro que ele é o promotor do desenvolvimento de seus alunos. Uma pergunta surge então: como atuar na ZDP? Outras questões surgem a partir desta: como se dá o acesso ao conhecimento na sala de aula? Como se realizam as interações entre professor e alunos e entre alunos e os outros alunos? Que sentido os conhecimentos têm para os alunos?

Além dessas questões, há outras que estão presentes em todos os momentos de interação na sala de aula, uma vez que as relações mediadas pela linguagem não são estáticas, e tampouco perenes. O processo de ensino e aprendizagem é permeado por tensões resultantes de busca por sentidos ou, ainda, pela falta total deles. No espaço da sala de aula, a produção de sentido depende do conhecimento que cada um tem dos outros, do compartilhamento ou não dos mesmos universos de conhecimento, do pertencimento ou não ao mesmo grupo social. É preciso pensar em crianças em constante mudança e em constante aprendizagem. Na escola, de modo específico, as interações entre professor e alunos representam o adulto e crianças interagindo, mediados por signos.

Vigotski (1935) considera, como já foi citado neste texto, que os significados das palavras têm estruturas diferentes e não coincidem entre adultos e crianças. Então, por não possuírem um sistema de comunicação compatível com o dos adultos, crianças em diferentes idades e em diferentes etapas do seu desenvolvimento reagem de forma diferente em diferentes momentos.

2.4 A interação em sala de aula e o papel da atividade de estudo

A interação na sala de aula, processo que se interpõe entre o sujeito e o meio, deve ser intencionalmente planejada. Essa afirmação é senso comum, porém as mediações que se realizam no tempo e no espaço da aula não podem ser entendidas como resultado de um trabalho linear, mecânico. As idéias que foram desenvolvidas até aqui, tanto de Vigotski (VIGOTSKII, 1988; VYGOTSKI, 1993; VYGOTSKI, 2000) como de Bakhtin (2006a, 2006b), mostram que o que determina a aprendizagem e o desenvolvimento da criança não se refere apenas ao biológico da espécie (sem o qual é impossível a existência da vida), mas se refere também e principalmente ao que é histórica e socialmente dirigido.

Martins (2006), em estudo sobre as implicações pedagógicas dos pressupostos de Vigotski, considera que a premeditação do planejamento em educação requer que se considere “o aluno, em sua concreticidade”, e essa consideração não se limita apenas àquilo que o aluno é, mas principalmente ao “que ele pode vir a ser.” (p. 440).

Para que essa “influência premeditada” ocorra, é preciso “situá-la no âmbito das formas políticas e econômicas pelas quais se reveste historicamente a organização social.” (MARTINS, 2006, p. 50). Para a autora, mediante isso, uma outra questão se apresenta – a função essencial da escola como responsável em socializar o saber historicamente produzido e acumulado com o objetivo de alcançar “a máxima humanização dos indivíduos.” (p. 50).

Desta maneira, a intencionalidade que visa à humanização, de acordo com Martins (2006), representa “um efetivo posicionamento político-pedagógico” e “pressupõe tomada de decisões” (p. 51). A adesão à máxima humanização requer um novo professor, uma nova postura. Uma opção assim formulada tem a premissa de que é preciso uma “apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana” (2006, p. 53), e isso só se alcança quando a teoria se expressa nos micro-níveis da sala de aula em decisões didáticas que permitam aos alunos a análise, a síntese e as generalizações.

No contexto dessa abordagem, é preciso pensar a sala de aula no momento exato das interações. A trajetória dos conceitos espontâneos, já explicitados neste texto, até os conceitos científicos, envolve, além de uma nova postura do professor, a reorganização do tempo e do espaço da escola e da sala de aula, em que o aluno se sinta participante e seja ouvido.

Em importante trabalho, Mello (2000) reflete sobre uma nova questão pouco estudada e que implica, sobretudo, a mudança da postura do professor no momento da interação em sala de aula, com a finalidade de promover a humanização máxima dos alunos. Trata-se da

visão que o professor tem do aluno e do que ele pensa a respeito das suas capacidades. De acordo com Mello, essa visão depende de como:

[...] entendemos suas possibilidades e capacidades, a forma como pensamos que ela [a criança] aprende. Tais concepções – a concepção de criança, de processo de conhecimento – e a maneira como entendemos a relação desenvolvimento-aprendizagem e a relação aprendizagem-ensino orientam nossa atitude ao organizar a prática pedagógica. (MELLO, 2000, p. 2).

O conceito de criança que tem orientado a escola na pedagogia “tradicional” é a de um adulto em miniatura e, por isso, um ser incapaz e com necessidade de proteção. Essa proteção inibe as possibilidades do vir-a-ser da criança, uma vez, que na intenção de a “proteger”, o professor limita a “experiência de vida ao definir o que ela pode ou não aprender/fazer.” (MELLO, 2000, p. 2). A autora considera ainda que

[...] ao defini-la como ser incapaz, o educador estabelece uma relação de poder com a criança que, em nome de protegê-la, não permite que ela experimente o “complexo” e descubra seus limites. Com isso, a construção de sua identidade como ser humano único e irrepetível fica prejudicada. (MELLO, 2000, p. 3).

Ao se limitar assim as capacidades da criança, fica impedido o seu acesso às formas complexas de conhecimento, aqueles que vão além dos conhecimentos espontâneos, adquiridos no dia-a-dia, na própria vida. Desse modo, a criança é desestimulada pelo descrédito do professor, gerando nela o sentimento de insegurança.

Por não acreditar nas possibilidades dos alunos, na organização da aula, o professor, por vezes, impede a participação dos alunos nas atividades, ou então a organização de seqüência didática não deixa espaço para o aluno opinar ou refletir, e a aula toma um rumo bastante conhecido: cópias sem sentido, perguntas com respostas previstas de antemão, sem espaços para “análise, síntese e generalizações”, como considera Martins (2006, p. 58).

Segundo Mello, a criança impedida de participar da aula pela própria organização da atividade “vai introjetando uma imagem de incapacidade que permeará fortemente o conceito que constrói de si mesma. Em sua incapacidade e anonimato, a criança vira propriedade dos adultos que dela dispõem.” (2000, p. 3).

Contudo, o professor que tenha uma postura diferente e que seja capaz de fazer a opção pelo “desenvolvimento máximo das possibilidades humanas criadas pelos homens ao longo da história”, de acordo com Mello (2000, p. 3), considera a criança como capaz de participar da construção de enunciações que se dão na comunicação verbal próprias da sala de aula.

A participação de todos – alunos e professores – como protagonistas é resultado do posicionamento do professor diante do processo de ensino e de aprendizagem, e esse posicionamento implica entender que a linguagem, como o lugar de diálogo, é responsabilidade tanto do professor quanto do aluno. Para Machado (2006), Bakhtin apresenta “um circuito de responsabilidade: falante e ouvinte não são papéis fixados *a priori*, mas ações resultantes da própria mobilização discursiva no processo geral da enunciação. Além de potenciais, são intercambiáveis.” (p. 157).

A devolução da palavra à criança permitirá que se alcance o objetivo proclamado nos PCN¹⁶ de temas transversais sobre a pluralidade cultural, qual seja, o de eliminar todas as formas de discriminação e exclusão entre os alunos. Há implicações importantes quando se trata de atingir esse objetivo. Como afirma Mello,

Assumir a pluralidade das identidades infantis implica que o educador perceba a história individual de cada criança como parte de sua identidade e não como fardo do qual é preciso se livrar, implica não criticar, lamentar ou negar a linguagem e os valores que as crianças aprendem em casa e trazem para a escola, implica não tentar fazer a criança esquecer-se ou envergonhar-se da memória da vida fora da escola, mas percebê-la criticamente. (MELLO, 2000, p. 5)

Portanto, nas aulas de linguagem, as experiências vividas fora da sala de aula devem ser objeto de reflexão, compreensão, interpretação, confronto (não valorativo), favorecendo o processo de humanização pela construção conjunta de sentidos e significados. A organização das atividades de estudo pode facilitar ou dificultar esse processo.

Davídov e Márkova (1987, p. 324) consideram que na tarefa de estudo, principal *célula* da atividade de estudo, ocorre a assimilação dos conceitos científicos, permitindo aos alunos a aquisição de novas capacidades, ou “novos procedimentos de ação com os conceitos científicos”. O processo de transformação dos conceitos espontâneos em científicos não se dá apenas no domínio dos conteúdos escolares, do “mero intelectualismo”. A transformação pretendida na tarefa de estudo é aquela que ocorre com o próprio aluno, ou seja, mudanças qualitativas no desenvolvimento dos alunos.

Os autores sintetizam a estrutura a qual permite essa transformação em três etapas distintas: em primeiro lugar, “a compreensão pelos alunos das tarefas de estudo”, por via da generalização teórica da área de conhecimento que se quer que o aluno aprenda, quando se torna “sujeito” da atividade. Em segundo lugar, com as “ações de estudo”, as quais expõem a

¹⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento do Ministério da Educação, editado desde 1997, têm a intenção de orientar a escola de Ensino Fundamental quanto ao trabalho com a diversidade étnica e cultural do Brasil, cujo objetivo declarado é “formar novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão.” (BRASIL. PCN – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, 2001b, p. 15).

organização das ações a serem desencadeadas pelos alunos, para assim individualizar os princípios gerais e as idéias chave da área do conhecimento em foco. E, finalmente, com a realização pelos próprios alunos das “ações de controle e avaliação”. Para os autores, todas essas etapas devem ser realizadas em conjunto com o professor e seus alunos.

A atividade de estudo, nessa perspectiva, “não é um fim em si mesma, mas antes de tudo, a condição indispensável para o desenvolvimento intelectual e moral do aluno, de sua esfera intelectual e motivacional”. (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 328).

O percurso sugerido pelo desenvolvimento desse processo requer que cada aula e as ações dos alunos sejam estruturadas nas bases teóricas e gerais dos princípios que constituem determinado conteúdo ou área do conhecimento. As questões particulares serão vistas a partir desses princípios gerais, e a busca de soluções para problemas particulares deve ser feita por referência a problemas semelhantes ao apresentado pelo professor. Para os autores, esse trajeto representa o caminho do pensamento teórico com componentes que se englobam em “a reflexão, a análise, o plano interno das ações”. (1987, p.329).

Nas aulas de linguagem escrita, a apresentação e a exploração do texto como unidade de estudo levam o aluno a entrar em contato com toda a complexidade do conteúdo que se quer transmitir, e os princípios gerais estão presentes quando a escrita dos textos não é “facilitada” pela sentença ou por frases desconexas.

No próximo capítulo, a linguagem que se escreve e toda a sua complexidade serão tratadas à luz da teoria Histórico-Cultural.

CAPÍTULO 3 - TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA

3.1 A escola e a apropriação para além da decodificação

Apesar de a indicação do documento oficial, PCN de Língua Portuguesa¹⁷ (BRASIL, 2001a), editado e distribuído para os professores desde 1997, ter encaminhado a direção do trabalho pedagógico para uma prática que leve em conta o uso social da linguagem, a atuação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), seguindo as políticas públicas conduzidas pelos acordos feitos com os organismos internacionais de financiamento, segue a tendência de assumir campanhas e projetos de alfabetização emergenciais, que, tentando alcançar a “todos”, quase sempre acabam fragmentando as ações, não atingindo o alvo de alfabetizar nem os que estão em idade escolar.

Considerar o uso social da linguagem implica refletir sobre o conceito de letramento. Kleiman (2006) e Soares (2006), dentre outros, são pesquisadoras brasileiras que tratam desse conceito, para o qual ainda não existe um consenso. Kleiman (2006), ao analisar os dados sobre o letramento¹⁸ brasileiro, afirmou que “Os estudos sobre o letramento no Brasil estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa”. (2006, p. 15). Nesse mesmo estudo, Kleiman qualifica a forma de letramento na escola brasileira como um modelo autônomo “que considera a aquisição da escrita como um processo neutro”. (2006 p. 44). Nessa prática, realizada na escola, especificamente na relação professor e aluno, ocorre um diálogo de conflitos, no qual o professor tenta construir uma linguagem artificial, apresentando ao aluno um modelo de linguagem diferente do seu, não propiciando a ele a aquisição de novos conhecimentos.

Soares (2006, p. 82) também considera difícil fazer uma definição de letramento e alerta para o fato de que, na relação entre letramento e escolarização, há um controle que impede a expansão desse conceito. Esse controle é, segundo a autora, necessário para que se possa realizar a avaliação e a medição, o que geralmente ocorre por meio de testes padronizados, distorcendo e definindo letramento de forma que seu ensino se torna restrito e controlado. Essa medição, segundo a autora, “nem sempre é condizente com as habilidades de

¹⁷ Documento que orienta o ensino da língua portuguesa para o Ensino Fundamental, editado pelo Ministério da Educação e Cultura, (MEC) desde 1997.

¹⁸ O letramento é definido por Soares (2006, p. 17) como a versão brasileira do termo inglês *literacy* e representa a possibilidade de “tornar-se alfabetizado, adquirir a ‘tecnologia’ do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita”.

leitura e escrita e as práticas sociais necessárias fora das paredes da escola”. (SOARES, 2006, p. 86).

O ensino da língua portuguesa, caracterizado pelos problemas acima apontados, não permite que professores e alunos em interação com o objeto de conhecimento alcancem os objetivos propostos para esse ensino na legislação. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa,

O domínio de língua oral e escrita é fundamental para a participação social e efetiva, pois, é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (BRASIL, 2001a, p. 15).

Mais atual, o documento de 2007, *Pró-letramento: alfabetização e linguagem*, distribuído via correio a todas as escolas de Ensino Fundamental pelo MEC, retoma mais uma vez a preocupação com o fracasso escolar na escrita e na leitura e traz em anexo as matrizes de referência do SAEB¹⁹. Esse documento assinala na sua apresentação o objetivo de discutir com os professores de todo o Brasil questões como: língua e ensino da língua; alfabetização; letramento; e ensino da língua escrita. O documento apresenta o detalhamento dessas habilidades e capacidades para a aprendizagem da língua e traz ainda quadros explicativos para cada item. (BRASIL, 2007)

No quadro explicativo sobre a aquisição da língua escrita, o documento seleciona algumas capacidades que estão assim dispostas:

- 1- Compreensão e valorização da cultura escrita;
- 2- Apropriação do sistema de escrita;
- 3- Leitura;
- 4- Produção de texto escrito;
- 5- Desenvolvimento da oralidade. (BRASIL, 2007, p.15).

O documento mostra ainda a preocupação dos autores em esclarecer a polêmica questão entre a alfabetização e o letramento. Ao fazer a distinção entre os dois processos, destaca que “a alfabetização passou a designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação”, mas, também inclui o letramento, considerado como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais.” (BRASIL, 2007, p. 10-11).

Assim, a idéia de alfabetização e letramento, transcrita no documento, parece confirmar o alerta de Soares (2006) para o fato de o letramento escolar não levar em consideração as competências requeridas por esse processo “em situações exteriores” à

¹⁹ Sistema nacional de Avaliação da Educação Básica, composto, de acordo com a Portaria nº. 931, de 21 de março de 2005 (MEC), por dois processos: o de Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), e o de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida também como “Prova Brasil”.

escola. A autora lembra também que as “práticas de letramento em outros contextos sociais, parecem ir muito além das habilidades de leitura e escritas ensinadas e medidas em contextos escolares.” (SOARES, 2006, p. 100). Diante disso, pode-se concluir que o domínio do letramento extrapola a aula e a escola, transformando-se em instrumento de inserção dos sujeitos no mundo social carregado de escritas.

Kleiman considera a escola a principal agência de letramento, que até hoje não foi capaz de tratar o letramento em suas práticas como o documento oficial apregoa:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabetização, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 2006, p. 20. Grifos da autora).

Nessa perspectiva, ao se considerar o ensino dos códigos como a principal prática na escola, fica descartada a postulação dos documentos oficiais citados, ou seja, fica descartada a hipótese do tratamento da língua como prática social, como meio de comunicação, restringindo-a, quando muito, a instrumento de obtenção de informação. Geraldi (2006) confirma a redução das possibilidades de comunicação pela língua se houver a persistência de um ensino mecânico da língua e afirma que “Se entendermos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada.” (2006, p. 18).

3.2 Linguagem escrita e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores

O domínio da língua, como os textos dos documentos oficiais sugerem, é uma apropriação do tipo superior, característica do ser humano, o que implica reflexões e compreensão cognitiva do mundo, como resultado da construção subjetiva socialmente mediada pelos signos. No entanto, as recomendações sugeridas no texto do documento Pró-Letramento, em suas considerações finais, de desenvolvimento de “habilidades linguísticas para que [o aluno] possa ir além da decodificação de palavras” (BRASIL, 2007, 4ª contracapa) não foram alcançadas até hoje pela escola brasileira, e as considerações de Vigotski sobre a linguagem escrita parecem mais atuais do que nunca quando ele lembra que

Na prática escolar, a escrita ocupa até agora um lugar muito pequeno se comparada com o enorme papel que desempenha no processo de desenvolvimento da criança. À criança, se ensina a traçar as letras e a formar com elas as palavras, porém, não se lhe ensina a linguagem escrita. (VYGOTSKI, 2000, p. 183. Tradução nossa.).

O ensino da linguagem escrita assim entendido representa a construção de conhecimentos lingüísticos como culturalmente condicionados, e coloca a língua como um instrumento psicológico (VYGOTSKI, 2000, p. 242), que, junto com outras funções como o cálculo e o sistema de números, são signos internalizados. Sob o ângulo da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento ocorre a partir de um processo de apropriação dos bens culturais produzidos historicamente, e essa apropriação se dá *no* e *pelo* social, por meio das atividades realizadas pelo sujeito, em condições sociais que são diferentes para os indivíduos que pertencem a distintas classes sociais. Sendo esse meio histórico, os signos, e entre eles a linguagem, desempenham importante papel na comunicação entre os homens, e somente depois dessa forma de uso externo na comunicação é que a linguagem vai se constituir um meio de conduta individual. Vigotski, em seus experimentos, constatou essa relação: “A linguagem, sem dúvida é a função central das relações sociais e da conduta da personalidade.” (VYGOTSKI, 2000, p. 148. Tradução nossa.).

As relações mediadas entre os homens só são possíveis por meio dos signos. O desenvolvimento da criança se dá por meio desses signos mediadores e por meio dos adultos que rodeiam essa criança. Para Vigotski (VYGOTSKI, 2000, p. 149. Tradução nossa.), “o processo de formação da personalidade” necessita dessa mediação e, na formulação da lei geral do desenvolvimento, a mediação é indiscutivelmente necessária: “[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, no início entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica.” (VYGOTSKI, 2000, p. 152-153. Tradução nossa.).

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores só é possível no âmbito do social. Segundo Vigotski, “todo cultural é social” e ainda representa “relações sociais interiorizadas”, sendo que a base das “formas culturais de comportamento é a atividade mediadora”, na qual a utilização de signos como a linguagem é meio de desenvolvimento da criança (VYGOTSKI, 2000, p. 152-153. Tradução nossa.).

O desenvolvimento da linguagem não se dá de forma diferente do caminho do desenvolvimento das outras funções do tipo superior: “A linguagem se desenvolve de início independentemente do pensamento e o pensamento também se desenvolve com independência da linguagem”, e com o crescimento da criança, a partir de um dado momento, “a linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une à linguagem.” (VYGOTSKI, 2000, p. 172. Tradução nossa.).

Entre os sintomas elencados por Vigotski para se verificar se essa intelectualização ocorreu estão as seguintes características: o aumento do vocabulário por parte da criança, o aumento da frequência das perguntas sobre o nome dos objetos e a busca dos nomes dos objetos.

Ao entender que os objetos têm nomes, e isso ocorre no contato da criança com o adulto, as crianças descobrem as funções das palavras, transformando-as em signos para seu próprio uso, um signo psicológico, que, para Vigotski, se estabelece assim: “No início, a criança assimila a conexão externa entre a palavra e o objeto”, e só mais tarde realizará a relação entre signo e significado (VYGOTSKI, 2000, p. 181. Tradução nossa.). A partir dessas considerações, a questão do ensino da língua deve ser redimensionada, pois o ensino sistematicamente organizado leva à aprendizagem e ao desenvolvimento (VIGOTSKII, 1988, p. 114).

Se o aprendizado é fator necessário e fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, culturalmente organizadas e especificamente humanas, a tarefa da escola passa a ser entendida como primordial no processo do desenvolvimento humano. Leontiev, ao considerar a aprendizagem via escola, alerta para o fato de que o ensino deve ter relação com a vida do aluno:

[...] um enfoque vital e sincero da educação é aquele que encara as tarefas educativas e até as instrutivas, partindo das exigências que se referem *ao homem*: como deve ser o homem na vida e de que deve estar provido para isso, quais devem ser seus conhecimentos; seu modo de pensar; seus sentimentos, etc. (LEONTIEV, 1978, p. 185 Grifo do autor. Tradução nossa.).

A escola, o currículo e a própria aula devem partir daí. De acordo com a afirmação de Leontiev (1978), é a partir do entendimento do que seja o homem que o professor deve atuar. O “verdadeiro ângulo é o do homem.” (p. 186).

A partir da compreensão da cognição humana como um processo de construção subjetiva socialmente mediada, e das construções lingüísticas como culturalmente condicionadas, a língua é colocada como um instrumento psicológico, como signo que tem sentido e significado (VIGOTSKY, 1988, p. 114).

3.3 O desenvolvimento da linguagem e a noção de contexto ampliado

De acordo com Luria (1988, p. 146), a história do desenvolvimento na escrita da criança começa muito antes de ela ingressar na escola, e isso lhe possibilita adquirir certo número de técnicas capazes de facilitar o seu ingresso na escrita. Ao colocar crianças que não

sabiam escrever em situação na qual eram convidadas a realizar notações, Luria constatou que existe uma etapa “mnemotécnica” em que os desenhos são “signos indicadores primitivos para a memória” e na situação são transformados em “uma atividade intelectual complexa” (1988, p. 188). Essa etapa anterior à escola foi considerada pelo pesquisador como primordial, pois prepara a criança para a escrita, que representa um processo de conhecimento bastante complexo (1988, p. 143).

Vigotski vinculou o desenvolvimento da linguagem ao desenvolvimento dos gestos, dos desenhos e dos jogos infantis (VIGOTSKII, 1988, p. 187). Nos jogos infantis, um objeto substitui outro objeto, passando a signo representativo do primeiro. Essa substituição implica desconsiderar a semelhança entre os objetos como importante, pois a relação que se estabelece aí é a de funcionalidade, ou seja, a de se transformar em objeto cheio de significados e sentidos numa dada situação, convertendo-se, assim, em signo independente, como por exemplo, uma vassoura que se transforma em um cavalo porque pode ser colocada entre as pernas (VIGOTSKII, 1988, p. 188).

Por volta dos quatro ou cinco anos, as crianças começam a estabelecer as primeiras conexões lingüísticas em seus jogos e essas conexões são designações verbais convencionais, ricas de significados porque explicam, interpretam, esclarecem as situações e conferem sentido a cada momento, objeto ou ação. De acordo com Vigotski, “A criança, além de gesticular, fala, explica a si mesma o jogo, organiza-o, confirmando claramente que as formas primárias do jogo não são mais que o gesto inicial, a linguagem com a ajuda de signos.” (VYGOTSKI, 2000, p. 188. Tradução nossa.).

Os objetos, então, durante o jogo, ganham a “função substitutiva” (2000, p. 188), isto é, tornam-se, com o passar do tempo, por meio das convenções presentes nas relações, objetos portadores de significados. Com as crianças mais velhas, a partir mais ou menos dos cinco anos, essa “função substitutiva” ganha novos indícios e começa a trazer as características dos próprios objetos que substituem (VYGOTSKI, 2000, p. 189. Tradução nossa.), ou seja, torna-se “um sistema particular de símbolos e signos cujo domínio prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança.”

A linguagem, nas interações entre pessoas, tem essa função considerada substitutiva do objeto representado, e é resultado de um processo histórico de elaboração de sentidos e significados conquistados no tempo e no espaço, isto é, vai sendo histórico-socialmente constituída. Segundo Vigotski, ocorre antes de forma externa para depois ser interna:

Se for certo que o signo foi no princípio um meio de comunicação e somente depois passou a ser um meio de conduta da personalidade, é completamente evidente que o

desenvolvimento cultural se baseia no emprego dos signos e que sua inclusão no sistema geral do comportamento transcorreu inicialmente de forma social e externa. (VYGOTSKI, 2000, p. 147. Tradução nossa.).

A concepção do homem como produto e, ao mesmo tempo, como produtor de linguagem requer que sejam reestruturados o papel da educação no processo de desenvolvimento humano e o papel do professor no ensino da língua e ainda na relação ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

Nos experimentos feitos por Vigotski e seus colaboradores sobre a linguagem escrita, os desenhos infantis são colocados como uma etapa anterior e peculiar do desenvolvimento dessa linguagem e têm como uma forte marca característica nascer a partir da linguagem verbal, pois a criança sabe que seu desenho pode representar algo (VYGOTSKI, 2000, p. 192).

As representações que se dão inicialmente por meio dos gestos, dos desenhos e dos jogos têm por base a linguagem verbal e sobre ela formam-se todos os “significados simbólicos dos signos”, sendo, portanto, essenciais para o desenvolvimento da escrita (2000, p. 193).

Os símbolos, no período que antecede à escola, são símbolos de primeira ordem, ou seja, a criança estabelece uma conexão externa entre a fala e os objetos, e não uma conexão interna de signos e significados, isto é, utiliza denominações diretas de objetos e ações. Essa etapa é considerada primordial para a passagem para uma outra, a do entendimento de que os signos da escrita representam a fala, caracterizando um simbolismo de segunda ordem. Gradualmente a linguagem torna-se predominante na vida da criança, e esse simbolismo torna-se simbolismo de primeira ordem (VYGOTSKI, 2000, p. 197), fato que representa um salto qualitativo importante para o entendimento do uso da escrita.

Para a criança, o momento dessa virada é decisivo, porque é a partir dela que a criança passa a usufruir diretamente os bens culturais historicamente acumulados e produzidos com a escrita.

Quanto ao ensino da escrita, Vigotski constatava, já no seu tempo, a deturpação de ensiná-la como hábito e de forma mecânica. A mesma constatação é feita por Kleiman (2006) e pelo documento oficial PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001), mencionados anteriormente neste texto, que alertam para o ensino mecânico da língua como prática comum no Brasil. Segundo Vigotski, “A aprendizagem da escrita como hábito leva a uma escrita mecânica, a uma ginástica digital e não ao desenvolvimento cultural da criança.” (VYGOTSKI, 2000, p. 203. Tradução nossa.).

Para a superação desse ensino mecânico, três pontos são importantes para o bom ensino da língua. O primeiro é o de que o ensino da língua começa antes do ingresso da criança na escola; os experimentos demonstraram que é possível a uma criança de três anos de idade já unir os signos aos significados. O segundo ponto é o de que ler e escrever devem ser necessários às crianças. O terceiro é o de que a necessidade de aprender a ler e escrever deve ser criada como uma necessidade de humanização da criança, em ambiente de interação social propícia, que pode ser conseguido por meio de jogos, desenhos, brincadeiras e experiências com a língua materna que não sejam baseadas em ações mecânicas caracterizadas como simples hábitos (VYGOTSKI, 2000, p. 199-201).

Na linguagem escrita, o fato de o ouvinte e o interlocutor não estarem juntos faz com que a comunicação entre as pessoas se torne mais difícil. A dificuldade vem do fato de que tudo terá de ser transmitido em palavras, pois os gestos, as expressões faciais e corporais, que poderiam ajudar no entendimento da comunicação verbal, estão ausentes. Além disso, a tradução da linguagem interior, compacta e de sintaxe própria, para a linguagem escrita, faz dessa aquisição algo bastante complexo e que só a escola pode dar conta de realizar.

Na verdade, não se trata de uma aprendizagem mecânica, de fora, que se adquire por simples pronúncia ou repetição, mas resulta, segundo Vigotski, de uma aprendizagem que exige um “domínio de um sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade.” (2000, p. 185).

Outro ponto a ser destacado refere-se ao fato de que o sentido na aprendizagem de qualquer disciplina está ligado à atividade que os alunos irão desenvolver, e, nos estudos sobre a atividade, Leontiev (1988) considerou que

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 1988, p. 63).

Se por meio da atividade em “condições reais de vida” ocorre a interiorização das significações das práticas sociais, a escola deve levar em conta as características da mediação que a linguagem realiza dentro dessas práticas sociais e buscar no meio social da criança o material para desenvolver suas aulas.

As diferentes situações de produção de textos são, nesse aspecto, uma das formas de inserção prática da linguagem nas atividades humanas. Com predomínio das funções

cognitivas, e, sobretudo comunicativas, os textos tornam-se importante elo de interação entre professor e alunos e entre alunos.

Assim, para a compreensão e produção de textos, Koch (2002) sugere que é preciso refletir sobre as concepções de língua, de sujeito, e do próprio texto. Consideradas essas três dimensões, o espaço de produção da linguagem “passa a ser uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos.” (KOCH, 2002, p. 17).

Para a autora, nesse processo de compreensão é preciso ampliar a noção de contexto. O sentido de contexto é então construído para além dos limites da lingüística e se dirige a outras questões, entre as quais estão: as condições sob as quais a língua é falada e a liberdade concedida ou não no momento da fala e/ou na produção do texto. Koch (2002) lembra, ainda, que a noção do contexto ampliado evoluiu da noção de *co-texto*²⁰, isto é, de uma interação próxima, imediata, para uma situação cognitiva e sociocognitiva de ações comunicativas determinadas, provenientes de situações sócio-políticas e culturais mais amplas. Na confirmação da importância desse contexto ampliado, Koch (2002) afirma que ele abrange a “situação de interação imediata” bem como a “situação mediata (entorno sociopolítico-cultural)”. No processamento do texto as estratégias são, portanto, de ordem cognitiva, sociointeracional e textual.

Confirmada essa tendência de contexto ampliado, nas questões de linguagem com o foco na escola, Schneuwly e Dolz (2004, p. 72-73) destacam que a linguagem tem sua origem nas situações de comunicação, desenvolvendo-se em zonas de cooperação sociais determinadas e ainda sendo determinantes quando servem para explicar essas mesmas práticas sociais. Essa “explicação”, realizada *pela* linguagem, ocorre em contextos complexos, por meio de signos, nos quais o conhecimento individual confronta-se com “os conhecimentos coletivos pré-construídos” (BRONCKART, 2006) e que, por sua vez, foram anteriormente “constituídas no bojo de negociações de uso”. (BRONCKART, 2006, p. 247).

3.4 O ensino da linguagem escrita na escola

O ensino da linguagem escrita na escola ocorre num tempo e num espaço específicos para esse fim. A comunicação do aluno por meio do texto deve ser antes de tudo uma atividade consciente, deve fazer sentido para ele. Segundo Leontiev (1978), “o único modo de

²⁰ De acordo com a autora, *co-texto* refere-se ao entorno verbal do texto: a unidade e a coerência do texto resultariam “da reiteração dos mesmos referentes ou do uso de elementos de relação entre os segmentos maiores ou menores do texto”. Com o avanço dos estudos sobre o texto, novos elementos foram considerados na análise textual, como a situação comunicativa, a intencionalidade dos sujeitos, etc., ampliando-se, assim, a noção de contexto textual. (KOCH, 2002, p. 23).

reter um conteúdo como objeto da própria consciência, consiste *em atuar* em relação a esse conteúdo” (p. 194. Tradução nossa e grifo do autor.), o que significa que o aluno vai aprender a escrever escrevendo.

O fato de o aluno estar em contato direto com a escrita permite inicialmente o domínio da função social da escrita. Com referência a essa relação da linguagem com o social e o cultural, Schneuwly e Dolz (2004) consideraram que na aprendizagem *da, pela e sobre* a linguagem, devem ser disponibilizadas:

[...] diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74).

A partir do exposto, é preciso perguntar: o que tem que fazer o professor para considerar essas capacidades na aprendizagem da linguagem escrita? Ser escritor é saber expressar-se organizando o pensamento em língua escrita, transmitindo significado a um leitor, mas, diferentemente do que ocorre na esfera do cotidiano, na escola, a escrita deverá ser sistematicamente planejada, com projeção para a construção de um determinado texto. Nessa projeção, o professor deverá atuar num espaço potencial de desenvolvimento (ZDP). Em conformidade com essa teoria, as atividades de linguagem em interação com os adultos – e no caso específico da escola, com o professor – passam a ser determinantes. É, portanto, na relação interpessoal que se constrói o conhecimento, o qual mais tarde se tornará intrapessoal (interior), afirmando a importância das interações entre crianças e adultos. Vigotski relata assim esse processo:

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (VIGOTSKII, 1988, p. 115).

A partir desses pressupostos básicos da Teoria Histórico-Cultural, é possível responder à pergunta de como a escola deve trabalhar as atividades de produção de um texto: com propostas de ensino que sejam interativas, permitindo que as práticas sociais de linguagem sejam apropriadas pelos alunos no seu todo, por meio dos gêneros discursivos, que, de acordo com Bakhtin (2006a, 2006b), permitem abarcar todas as manifestações da alternância dos sujeitos. Na busca dessa alternância, o professor deve planejar novas alternativas de trabalho. É ainda Vygotski (2000) quem alerta para a necessidade de um ensino da escrita que conserve a sua função social e, para tanto, ele enumera as condições para que essa função se conserve:

(1) a escrita deve ser necessária para a criança (a criança tem de estar motivada para a escrita); (2) a escrita deve fazer sentido para quem a aprende (a escrita deve estar inserida em uma situação significativa para a criança) e (3) o ensino da escrita deve ser calcado na sua função social (não é apenas o ensino de sons e letras ou palavras isoladas). (VYGOTSKI, 2000, p. 183).

3.5 O significado e o sentido nas aulas de linguagem escrita

A psicologia cultural ou histórica considera que os instrumentos culturais como a escrita, a aritmética, as ciências sistematizadas em saberes escolares, “expandem as possibilidades humanas, superando os processos cognitivos elementares na direção dos processos superiores.” (MARTINS, 2006, p. 57). O ensino organizado de forma a permitir análises, sínteses e generalizações cada vez mais complexas supõe “a superação de conceitos sincréticos e espontâneos em direção aos conceitos científicos” (MARTINS, 2006, p. 57), e requer atividades com sentido e significado.

Sobre a existência ou não de sentido nas tarefas da escola, Leontiev (1978) lembra que o professor expõe oralmente as características do objeto de estudo, detalha, lembra e/ou omite algumas partes etc., supondo que nessa exposição o aluno esteja acompanhando-o, porém ele se esquece de, junto com o aluno, explorar o “foro interno” do objeto. A partir dessa constatação, Leontiev recomenda que o método a ser adotado utilize o “caráter didático do próprio objeto”, em um processo ativo, em que o aluno se apropria²¹ dos objetos culturais. A partida será sempre a do abstrato para o concreto, essencial para o desenvolvimento do pensamento teórico. Não se trata, pois, de uma apreensão empírica do objeto, mas de um movimento que permite retomar a origem e o desenvolvimento dos fenômenos e ou os objetos.

Para que essa apropriação ocorra, no entanto, é preciso que a atividade a ser realizada pelo aluno “reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto.” (LEONTIEV, 1978, p. 268). Outra característica assinalada pelo autor para o processo de apropriação refere-se ao processo mediatizado pelas relações entre os seres humanos, o que, para Duarte (2004, p.4), representa uma “transmissão de experiência social, isto é, um processo educativo no sentido lato do termo.”

²¹ Duarte (2004) afirma que o processo de apropriação de um objeto se realiza com a utilização desse objeto, e às vezes é preciso reproduzir a atividade de produção do objeto. Além dessa característica, outro fator determinante para a apropriação dos bens culturais é a de que “a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como ser humano.” (DUARTE, 2004, p. 4).

O processo educativo, no entanto, não conduz apenas à apropriação, mas também à objetivação, que se realiza na produção e reprodução da cultura humana, seja ela material ou não. A objetivação ocorre a partir das apropriações. O processo de internalização é detalhado por Leontiev (1978) como um processo em que o sujeito reproduz para si capacidades humanas que são inicialmente externas a ele; porém, como esse sujeito é ativo (e cada sujeito é ativo a partir de formas particulares de internalização, isto é, dependente da história de cada um), as objetivações realizadas serão diferentes para cada um. Desse modo, a humanização dos indivíduos vai depender do lugar que ele ocupa nas relações sociais, e não dos seus atributos biológicos.

Leontiev (1978), ao tratar da atividade, parte do pressuposto de que a atividade humana é diferente da do animal, uma vez que o homem não estabelece uma relação imediata entre o motivo e o objeto da atividade; a atividade humana tem uma estrutura mais complexa.

A atividade é diferente da ação. A ação “é o processo no qual não há uma relação direta entre o motivo e o conteúdo (ou objeto) dessa ação” (LEONTIEV, 1978, p. 69). A ação é intencional e operacional. Cada ação possui diferentes operações, as quais se referem aos procedimentos que o indivíduo utiliza para realizar a ação. Uma atividade pode tornar-se uma ação quando destituída do seu motivo inicial, ou o contrário, uma ação pode ganhar um motivo próprio, transformando-se, assim, em atividade (DUARTE, 2004).

Na maioria das vezes, as atividades humanas são compostas de um complexo conjunto de ações. A função da atividade é a “de situar o homem na realidade objetiva e transformá-la em uma forma de subjetividade.” (LEONTIEV, 1978, p. 74). É na sua relação com o mundo que o sujeito vê nascer as suas motivações, e a necessidade, um determinado estado de carência, é a geradora das motivações. São as motivações que impulsionam os indivíduos a agirem e suprirem as suas necessidades. É preciso, portanto, diferenciar a necessidade como condição interior (premissa da própria atividade), e a necessidade como aquilo que orienta e regula a atividade concreta do sujeito no seu meio objetivo. Para Leontiev,

O objeto da atividade aparece de duas maneiras: primeiro em sua existência independente como subordinando e transformando a atividade do sujeito; segundo como imagem do objeto, como produto do reflexo psíquico de sua propriedade, que se efetua como resultado da atividade do sujeito e não pode efetuar-se de outro modo. (LEONTIEV, 1978, p. 68. Tradução nossa.).

O reflexo psíquico dos indivíduos sofre transformações ao longo de sua vida e, segundo Leontiev (1978, p. 82), “surge a consciência, ou seja, a reflexão da realidade, de sua atividade e de si mesmo”, por parte do sujeito. Esse processo de “co-ciência” se desenvolve unicamente no social, ou unicamente na presença da consciência social e da linguagem.

Nesse processo de tomada de consciência, os conceitos (os significados), por si sós, não produzem pensamento, mas são meios para engendr-los.

No movimento da individualização, os significados desligam-se do sujeito concreto, ficando desprovidos de sensorialidade objetiva. Outro aspecto desse movimento é o da *parcialidade*, ou seja, do *sentido pessoal* que os significados adquirem sob o ângulo do pessoal. Os sentidos não são automáticos nem instantâneos, mas são engendrados “nas relações vitais reais do homem” (LEONTIEV, 1978, p. 120), e essa realidade opera no homem por significados prontos por meio da comunicação de conceitos, conhecimentos, opiniões, seja de forma individual ou coletiva.

A função inicial da linguagem é a de comunicação e, segundo Vigotski,

Para transmitir a outra pessoa qualquer sensação ou conteúdo da consciência não há outro caminho que catalogar o conteúdo que se transmite dentro de uma classe determinada, de um determinado grupo de fenômenos, e isso exige necessariamente, como sabemos, uma *generalização*. Resulta, por conseguinte, que *a comunicação pressupõe necessariamente generalização e o desenvolvimento do significado verbal*, isto é, que a generalização só é possível quando se desenvolve a comunicação. Portanto, as formas superiores de comunicação psíquica, próprias do homem, são possíveis unicamente, graças a que este, com a ajuda do pensamento, reflita a realidade de forma generalizada. (VYGOTSKI, 1993, p. 22. Tradução nossa. Grifos do autor.).

A incorporação do sentido nos significados, constituídos historicamente, manifesta-se por meio da linguagem como forma de comunicação da consciência social. Ao se transformarem em conceitos, os significados se individualizam e se subjetivam. Em outras palavras, tornam-se abstratos, ganhando vida própria, porém sem perder sua historicidade.

A história, nesse caso, é preservada com “o *uso específico da palavra*” (VYGOTSKI, 1993, p. 132). Portanto, a interação e a mediação verbal dos conteúdos entre professor e alunos, bem como entre um aluno e os outros, é fator poderoso de desenvolvimento. Junto a esses dois importantes fatores, um outro se impõe: o da situação de produção das diferentes formas de linguagem. Esse último fator tem a ver com a organização do ensino. Algumas recomendações nesse sentido foram feitas por Leontiev:

É bem sabido quão importante é o feito de indicar com absoluta precisão aos alunos [...] a ordem em que devem realizar as tarefas escolares, exigir-lhes determinada distribuição exterior do material nos trabalhos escritos, etc. Em rigor, também a anotação das perguntas para resolver as tarefas desempenha, em particular, esse mesmo papel de “trazer para fora” a ação teórica que desenvolvem os alunos. (LEONTIEV, 1978, p. 199. Tradução nossa.).

No ensino da escrita, a estruturação e a direção de ações teóricas dos alunos envolvem, entre outros elementos, a direção de sua percepção e o encaminhamento da sua atenção. Destarte, o material didático requerido para um ensino assim complexo é aquele cuja

“finalidade é servir de apoio externo às ações internas que o aluno efetua sob a direção do professor.” (LEONTIEV, 1978, p. 201). Nesse caso, o material, por si só, não é objeto direto da ação desenvolvida pelo aluno, mas, “o *material* didático é neste caso o material sobre o qual e através do qual se busca a assimilação de determinado tema”. (LEONTIEV, 1978, p. 201. Grifo do autor.). Ao enfatizar o papel predominante do material didático em situações nas quais a aprendizagem requer abstrações, Leontiev faz duas sugestões importantes para este estudo:

[...] como a consciência é resultado de um processo rico em conteúdo, orientado a um determinado fim, a introdução do material didático no ensino deve levar em conta indiscutivelmente pelo menos [...] dois momentos psicológicos [...]: 1) que papel concreto deve cumprir o material didático na assimilação, e 2) em que relação se encontra o conteúdo objetivo do dito material com o objeto de que se deve tomar consciência e que deve ser assimilado. (LEONTIEV, 1978, p. 203. Tradução nossa.).

O conteúdo objetivo do ensino da escrita na escola, para Leontiev (1978), pertence ao domínio “dos fenômenos objetivo-históricos ideais”, ou seja, aqueles que com o tempo representam generalizações significativas de uma dada realidade em uma dada situação. Os significados assim constituídos são pontos de partida para qualquer ensino e qualquer organização de ensino, pois esse significado

[...] existe também como fato da consciência individual. O homem percebe e concebe o mundo como ser sócio-histórico, está munido de noções, conhecimentos de sua época, de sua sociedade, e por sua vez está limitado por eles. A riqueza de sua consciência não se reduz de modo algum à riqueza de sua experiência pessoal. O homem conhece o mundo não como um Robinson, que faz descobertas por sua conta em uma ilha desabitada. No curso de sua vida o homem assimila a experiência da humanidade, a experiência das gerações precedentes; isto ocorre precisamente através da assimilação dos significados pelo homem, na medida em que os assimila. (LEONTIEV, 1978, p. 213. Tradução nossa.).

O significado mediatiza a tomada de consciência do mundo pelo homem e, nessa mediação, determina o sentido para cada indivíduo em particular. Sob esse ângulo, pode-se concluir que o sentido não se ensina, mas é possível desenvolvê-lo no processo de aprendizagem, quando o professor enriquece o aluno com as informações que permitem a tomada de consciência do objeto que precisa ser assimilado (LEONTIEV, 1978, p. 221).

Galperin (1988, p.39), em pesquisa sobre a transformação das ações materiais em ações mentais, isto é, no plano da reflexão, considerou que os conceitos, nas condições do ensino que se realiza na escola, são desenvolvidos por meio de atividades que utilizem das características (presentes desde o princípio) do objeto do conhecimento.

Nesse processo, a linguagem passa da forma externa de comunicação verbal para um plano interno, convertido em pensamento verbal, e representa uma forma indispensável de auxílio da atividade psíquica do homem.

Segundo o autor, as ações envolvidas nessas atividades reveladoras das características do objeto ocorrem por etapas:

- o professor apresenta o conceito ao aluno, demonstrando o que representa o novo fenômeno, bem como suas características;
- o aluno anota em papel as características destacadas do fenômeno, para ler em voz alta e discutir sobre elas (ação no plano concreto);
- o aluno recorda e reproduz oralmente, sem o apoio das anotações, as características discutidas e anotadas na etapa anterior (ação no plano da linguagem);
- o aluno sob novas condições, nas quais recebe mais detalhes do fenômeno analisado, em silêncio, compara as características com as novas condições e relata as suas conclusões (ação de dedução geral), a partir da existência ou não das características levantadas inicialmente para aquele fenômeno;
- a etapa seguinte é aquela em que as ações se realizam sem erros, num caminho de redução e automatização das ações para a apreciação dos fenômenos (a ação mental passa nesse momento para sua fase definitiva);
- na última etapa, depois de automatizado, o aluno reconhece de imediato o conceito do fenômeno buscado, ou sua ausência (a ação, nessa etapa, em um plano interno, manifesta-se por descrição do procedimento e, de forma imediata, é deduzida na consciência ao ser utilizada pelo aluno automaticamente).

Trata-se de “um conjunto de ações objetivas externas, transformadas em ideais e, em particular, em ações mentais” (GALPERIN, 1988, p. 42); o ideal é representado pelas ações materiais, transplantadas para a cabeça humana e submetida a trocas com ela. As trocas são materializadas nas reduções, nas generalizações, nas assimilações, constituindo-se como base para novas ações mentais.

As conclusões a que o autor chega são de que as ações requeridas para o sucesso dos processos psíquicos da aprendizagem de conceitos e ou fenômenos passam pela organização externa dos materiais requeridos pelas ações que evidenciam as características dos objetos e ou conceitos que se quer aprender.

Pesquisas mais recentes são desenvolvidas no sentido da busca de uma didática que possibilite a escrita com sentido afirmativo para o desenvolvimento do aluno na escola (DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2005; ROJO, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; e BRONCKART, 2006), mas existe um distanciamento entre a teoria e a atividade que produz esse sentido. Essa distância é mediada pela organização dos meios materiais e os planos concretos de ação.

O plano concreto de produção de textos na sala de aula normalmente caracteriza-se pela transmissão de algo acabado, e o professor não leva em conta as diferentes relações existentes na situação de produção. De acordo com Brait (2006) que trabalha o conceito de texto na obra de Bakhtin, a situação não verbal está implicada na verbal, ou seja, é importante considerar se os interlocutores se conhecem, se há hierarquias entre esses interlocutores, e se eles compartilham ou não o mesmo universo, os mesmos conhecimentos, pressupostos e sentimentos (BRAIT, 2006, p. 66). Uma enunciação assim desenhada aponta para outras questões além das referências do autor:

Aponta, por exemplo, para o ensino brasileiro, para as formas de constituição de um sujeito letrado, para as funções da escola na constituição do cidadão. E, certamente, para outros tantos lugares que, devendo ser de inclusão, revelam-se como sendo de exclusão. (BRAIT 2006, p. 71).

Outro fator determinante para que o texto seja produzido e o enunciado alcance seu objetivo é o de ele se dirigir a alguém, isto é, ter um destinatário, que pode ser concreto, real, ou presumido. A presunção pode ser a do autor ou ainda a da circulação para o caso específico da escrita. O destinatário, nesse caso, é geralmente o professor, que precisa não enxergar apenas os erros, “mas um discurso que diz muitas coisas sobre o aluno, sobre o ensino, sobre as concepções de linguagem e suas diferentes formas de aquisição.” (BRAIT, 2006, p. 72).

Sob esse ângulo,

Toda ação de linguagem implica, por outro lado, diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas a as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas). (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 74).

Schneuwly e Dolz (2004, p. 74. Grifos dos autores.) levantam a hipótese de que “*é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes*” e, com base em Bakhtin (2006 a), definem os gêneros como formas relativamente

estáveis de enunciados que têm origem em situações de uso, e como entidades culturais, modelos comuns que servem para determinar horizontes e expectativas.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), três características são essenciais para a definição de gênero:

1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero: 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 75).

Os gêneros podem, portanto, pela estabilidade e pelas outras características detalhadas acima, tornar-se a porta de entrada para a reflexão sobre as práticas de linguagem, além de evitarem que as práticas de linguagem em sala de aula sejam apresentadas de forma fragmentada.

3.6 Os gêneros textuais e as aulas de linguagem escrita

Marcuschi (2005), em estudo sobre os gêneros textuais, sua definição e funcionalidade, lembra que se tornou comum a referência aos gêneros textuais como “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, definidos pelo autor como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.” Eles são indicados nos PCN de Língua Portuguesa (2001) como possibilidade de trabalho com a língua em sala de aula.

Schneuwly e Dolz (2004), referindo-se ao gênero discursivo de Bakhtin (2006a), elaboraram um quadro orientador para o trabalho na escola:

- cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo - construção composicional;
- a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 25).

A escola, para fugir do ensino mecânico, poderá considerar o ensino de linguagem que se realiza sob a forma de gêneros, e estes podem se constituir como instrumento de mediação no ensino da textualidade apreendida nos PCN de Língua Portuguesa.

O gênero foi assim definido por Bakhtin:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter a as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a

unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2006b, p. 261).

Separados em dois tipos, os gêneros primários, simples, são definidos como aqueles de uso no dia-a-dia, e os mais complexos, como aqueles que têm origem em convívios culturais mais desenvolvidos, como os discursos políticos, romances, dramas, pesquisas científicas, entre outros.

Marcuschi (2005) considera que os textos se manifestam sempre em forma de gênero, e, por serem “artefatos lingüísticos concretos”, tornam-se geradores de “expectativas mútuas de compreensão”. Ainda segundo esse autor, o trabalho com gêneros na sala de aula atende à proposta dos PCN, possibilitando abarcar os textos orais e escritos que circulam socialmente, isto é, autênticos, sem se limitar a utilizar apenas textos produzidos para a escola.

Marcuschi (2005) alerta para o fato de existir uma confusão entre o que seja tipo de texto e gênero de texto. Em ensaio baseado em Werlich (1973, apud MARCUSHI, 2005), com a opção na base temática, é possível estabelecer cinco tipos de textos: o descritivo, o narrativo, o expositivo, o argumentativo e injuntivo. Cada uma dessas bases temáticas possui traços lingüísticos distintos. Os diferentes gêneros organizam-se em seqüências tipológicas diversas.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), é nos gêneros organizados em seqüências didáticas²² que a escola poderá achar um instrumental para organizar os conteúdos de língua portuguesa e fugir de três conseqüências mencionadas pelos autores na transposição das ações de linguagem para as aulas:

- o desaparecimento da comunicação em favor da objetivação, pois a comunicação representada pelos gêneros em situação de aula torna-se apenas objeto de estudo;
- a transformação da escola em autêntico lugar de comunicação, onde os parâmetros para o uso dos gêneros são as próprias situações de aprendizagem; o gênero não é tematizado: ele nasce naturalmente da situação de produção escolar de textos;
- a negação da escola como local particular de comunicação, ao realizar a transposição do modelo, sem considerar a descontinuidade que existe entre o local de produção das ações de linguagem na sociedade e a escola. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 76-80).

²² Além das seqüências didáticas, outras alternativas de trabalho são dadas para o planejamento e a organização dos conteúdos de reflexão sobre a língua e a linguagem em sua transposição para conteúdos escolares: “módulos didáticos”, “progressão curricular”, ou ainda simplesmente “projetos”. (ROJO, 2006, p. 35).

No planejamento de seqüências didáticas com base nos gêneros, deve-se levar em conta que se trata de simplificar o gênero, dando ênfase às suas características principais, com o objetivo de melhor compreendê-lo, ademais de tornar possível ao aluno ir além do gênero, recriando-o, adaptando-o, para usá-lo em ocasiões que não sejam somente as da aula. Outro fator a ser considerado no trabalho com gêneros é de, no momento da aula, ele ser “gênero para aprender, embora permaneça gênero para comunicar.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 80-81).

3.7 Seqüências didáticas: uma possibilidade para o trabalho com gêneros textuais nas aulas de linguagem escrita

O trabalho didático com os gêneros, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), representa uma variação dos gêneros que circulam socialmente e que são seus referenciais. A escola precisa, então, explicitar para os alunos as características do gênero que seja, no momento, o objeto de estudo. Os autores chamam essas variações de *modelos didáticos de gêneros* (p. 81), que se orientam por três princípios básicos: o de *legitimidade*, que se refere aos saberes teóricos elaborados por especialistas no assunto; o princípio de *pertinência*, referente aos saberes sobre determinado gênero e que são necessários aos alunos (se tornam por isso objetivos da escola e estão presentes nos processos de ensino e aprendizagem); e princípio de *solidarização*, que se refere à necessidade do estabelecimento de coerência entre a aprendizagem de um determinado gênero e os objetivos visados pela escola. Em síntese, esses três princípios devem garantir os objetivos práticos que orientam as intervenções dos professores e evidenciam as “dimensões ensináveis” dos gêneros nas aulas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.82).

Para os autores, duas características são fundamentais para o trabalho com gêneros na sala de aula: a primeira é a de que, por ser o gênero uma síntese relativamente estável dos enunciados, poderá permitir e orientar as intervenções por parte do professor; a segunda característica é a de que ele é capaz de evidenciar o que é “ensinável”, permitindo a elaboração de seqüências didáticas que possibilitem o trabalho com eles (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 27) consideram as seqüências didáticas como elementos-chave para o trabalho com gêneros na escola e as definem como: “[...] conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral

ou escrito.” O planejamento das seqüências didáticas tem o objetivo de ajudar os alunos a “dominarem um gênero de texto”.

Os textos orais e escritos são diferentes porque se destinam a distintos fins e são produzidos em diferentes situações, embora haja uma regularidade que se conserva neles. Para situações semelhantes, são produzidos textos semelhantes, ou seja, os gêneros são conhecidos e reconhecidos por todos em uma dada sociedade e, por isso mesmo, facilitam a comunicação. Para Bakhtin (2006b, p. 268), eles “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.”

A estrutura básica do trabalho com uma seqüência didática, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), possui os seguintes momentos:

- *a explicitação da situação* – momento no qual são explicitados os objetivos do projeto de produção coletiva de um determinado gênero, o produto final, bem como a importância dos conteúdos;

- o segundo momento, no qual é realizada *a primeira produção*: consiste em uma amostra do que os alunos pensam e sabem sobre o gênero a ser produzido. Nesse momento, eles têm a possibilidade de utilizar os elementos das informações provenientes da explicitação realizada na primeira fase;

- o terceiro momento é considerado pelos autores como o de *primeiro encontro com o gênero*. Trata-se da primeira produção coletiva do gênero, que deve ser simplificada e, de preferência, ser retirada de uma situação de classe. Por meio dessa produção, professores e alunos tomam ciência do que sabem sobre o gênero e são delineadas as aprendizagens necessárias e que ainda não foram alcançadas para a sua compreensão;

- o quarto momento é o de análise da produção dos alunos. Esse é um momento considerado pelos autores como de *avaliação formativa*. Os critérios dessa avaliação estão definidos no próprio gênero que se vai ensinar e aprender. A avaliação formativa pode ser realizada com discussões na classe, troca dos textos entre os alunos para leituras e comentários, leituras compartilhadas de um dos textos para levantamento de tópicos para discussão e conseqüente tomada de decisões.

Após essas etapas, os autores sugerem o trabalho com módulos e alertam para uma característica básica do trabalho com as seqüências didáticas: o fato de se partir do complexo para o simples e, em etapas muito bem definidas e delimitadas, voltar ao complexo novamente (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

Ainda de acordo com esses autores, por meio dos módulos, o trabalho com gêneros nas aulas de linguagem é desenvolvido em quatro níveis assim resumidos:

- o primeiro nível é o da *representação da situação de comunicação*, necessário para trazer os alunos o mais perto possível da situação de comunicação real que gerou aquele gênero, para que ele imagine qual é o destinatário final do texto;

- o segundo nível é o da *elaboração dos conteúdos*, representado pelo movimento de busca de informações em diferentes fontes para, a seguir, elaborar-se o conteúdo do trabalho com o gênero escolhido;

- o terceiro nível é o de *planejamento do texto*, representado pela estruturação individual do texto pelos alunos, considerando-se as finalidades, o destinatário, o gênero escolhido que se quer desenvolver;

- o quarto e último nível é o momento da *realização do texto*, quando ocorrem as escolhas de linguagem, de vocabulário apropriado, entre outros elementos de composição do texto.

Os trabalhos didáticos com os gêneros, concretizados por meio das seqüências didáticas, podem ampliar o conceito de contexto (KOCH, 2002), na medida em que o ensino e o conceito de linguagem privilegiem os sujeitos envolvidos, a história, a cultura, a sociedade, e as atividades (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 1993, 2000) se desenvolvam sob as perspectivas da relação que existe entre a produção, a circulação e a recepção dos textos existentes (BAKTHIN, 2006a, 2006b), bem como daqueles que serão produzidos pelos alunos. No próximo capítulo, na análise de dados, apesar de não aparecer com esse nome, percebe-se uma aproximação do trabalho de P com o modelo básico de uma seqüência didática.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS

4.1 A categoria utilizada na análise

Por ser uma pesquisa que tem como pressuposto básico que a formação do homem ocorre *no* e *pelo* social, e por ter como preocupação central a compreensão do aspecto básico do trabalho pedagógico de P nas aulas de linguagem escrita, o foco foi o da mediação pedagógica, em que se estruturam as interações nas aulas, bem como a organização e desenvolvimento das tarefas e atividades de estudo. Ambos os aspectos foram considerados na análise dos dados. A revisão bibliográfica do tema permitiu a realização de reflexões a partir dos conhecimentos existentes sobre a problemática escolhida. O estudo da Teoria Histórico Cultural foi fundamental para a compreensão das interações nas aulas de linguagem escrita e dos conceitos dessa mesma teoria, que, inseridos no movimento da realidade concreta, permitiram a superação “da percepção imediata dos fenômenos” (FRIGOTTO, 1991, p. 88).

A categoria que estruturou essa análise — a mediação — surgiu no decorrer da coleta dos dados, com a observação das aulas, nas conversas com a professora P, com a leitura dos seus registros reflexivos. Mediação realizada no desenvolvimento do homem em contato com o meio social e cultural em que vive principalmente por meio da linguagem e não provocada apenas por estímulos (VYGOTSKY, 1935, p. 12; VYGOTSKI, 2000, p. 355). Essa categoria será considerada a partir de um duplo aspecto: de um lado, a organização e o desenvolvimento das atividades em sala de aula e, de outro, a forma de interação utilizada na relação entre professor e alunos.

Esses dois aspectos têm implicações na natureza da atribuição de sentidos nas atividades desenvolvidas na escola. Essas implicações decorrem do fato de a escola exigir um tipo de mediação especial: aquela que é intencionalmente planejada. Mais especificamente, é planejada para o ensino de um determinado conteúdo que é o resultado do processo de apropriação/objetivação daquilo que é produzido historicamente pelos homens. Para cumprir essa intencionalidade, as atividades (LEONTIEV, 1978) deverão ter uma qualidade específica que propicie a mediação pretendida.

Quanto ao segundo aspecto, a interação representa a manifestação possível do processo das atividades desenvolvidas com fins específicos na sala de aula. Essa categoria foi escolhida porque atende a duas possibilidades: primeiro a de observar as atividades que

permitiram as objetivações, por parte dos alunos, dos conhecimentos necessários para a construção da linguagem escrita; em segundo lugar, a de observar como a comunicação dessas objetivações permitiu perceber o processo de atribuição de sentido pessoal dado pelo aluno às atividades pedagógicas. Os processos de objetivação e os de atribuição de sentidos dependem, segundo Leontiev (1987, p. 165), da qualidade que surge de “condições e circunstâncias concretas”.

4.2 Análise dos dados

O conjunto dos dados analisados é formado pelos registros reflexivos de P, observações feitas às aulas de P e resultados do SARESP/2007 (SÃO PAULO, 2007).

4.2.1 Os registros reflexivos de P

Nas conversas que tive com a professora, na leitura e análise dos cadernos de planejamento das aulas, foi possível perceber que ela planeja suas aulas semanalmente. Ao final do planejamento da semana, P faz um breve registro reflexivo, que é lido, vistado e comentado pela coordenadora pedagógica e pela diretora da escola.

Na organização do trabalho docente, P preenche uma planilha semanal que recebe o nome de ROTINA, na qual descreve os conteúdos a serem trabalhados nas seguintes modalidades: atividades permanentes (diárias, semanais ou quinzenais), atividades seqüenciadas (quando se trata de repetir um conteúdo em diferentes situações de ensino, para fixação do mesmo), projetos (são projetos didáticos, com foco na leitura ou na escrita, que visam a um determinado produto final, por exemplo, fazer uma exposição de cartazes sobre um determinado assunto ao final do projeto), e atividades esporádicas (para assuntos nem sempre pertinentes aos tópicos do conteúdo que estão sendo desenvolvidos, porém necessários para cumprir uma exigência da escola). Em registro reflexivo de 12 de maio de 2007, a professora escreveu:

Considero-me uma professora conteudista, pois acredito que a assimilação do conteúdo pelos alunos da escola pública pode aproximar os alunos que não tem chances de viajar, ler, ter acesso ao computador. O fato de eu me considerar conteudista não significa que eu valorizo e faço meus alunos decorarem os conteúdos. Mesmo a gramática eu procuro sempre contextualizar, mas, quando não dá, mostro que é importante saber as regras para escrever bem...

Considerando a importância dada por Vygotski (2000, p. 356) à apropriação dos signos construídos pelos homens ao longo da história da humanidade para “novas conexões no cérebro”, o fato de P se considerar conteudista, não seria uma marca de depreciação, mas pelo contrário, o entendimento da professora sobre a importância desses conteúdos para a formação do homem.

Nos registros de P, é comum encontrar críticas contundentes ao seu próprio trabalho, às suas aulas e aos seus planos. Ela avalia constantemente as aprendizagens dos seus alunos. Replaneja os conteúdos sempre que considera os resultados ruins. Esse rigor estende-se também à organização física da classe na sala de aula e/ou a outros ambientes como a biblioteca, a sala de informática, os grupos que forma para o desenvolvimento de alguma atividade em especial (a professora trouxe por escrito os nomes para a composição das duplas que iriam para os computadores na sala de informática, conforme APÊNDICE V - 05/06/2007). A professora determina os lugares dos alunos na sala e faz a troca desses lugares bimestralmente, ou de acordo com a atividade a ser realizada. Essa ordem é obedecida pelos alunos.

Outro aspecto a ser considerado na prática da professora refere-se à organização com que apresenta os conteúdos e a ordem que consegue manter na classe quando explica um conteúdo. No registro do dia 12 de junho de 2007, observa-se que P planeja situações adequadas de atividades de ensino:

Já assumi por três anos classes de 4ª série consideradas “difíceis”, duas vezes em rede municipal de uma cidade vizinha e uma ao chegar em 2006 nesta escola estadual. Para esses alunos, uso estratégias diferenciadas, materiais alternativos, como um material que conheço com o nome de Classes de Aceleração²³, material que acho muito bom, porque estimula os alunos a se envolverem nas tarefas, pois trabalha quase tudo em forma de projetos. Esse material traz jogos, trabalho com música, poesias. Para os que não estão totalmente alfabetizados, utilizo parlendas, músicas que sabem de memória, e então os alunos só precisam ter o foco no sistema de escrita e não em compor um texto. Para esses alunos, na correção dos cadernos, nunca coloco críticas ou uso a caneta vermelha para pôr tudo errado, pois eu sei que eles vão cometer muitos erros mesmo. A auto-estima deles deve ser melhorada, não passando a mão na cabeça deles, mas mostrando o que eles já sabem e aquilo que eles erraram. Quando é para corrigir, eu uso o lápis assim dou oportunidade para eles acertarem.

Há uma correlação entre a adequação das atividades com os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos da classe. O nível de desenvolvimento efetivo (VIGOTSKII, 1988, p. 111) dos alunos é levado em conta nessa adequação. A oportunidade de acertar, dada

²³ Esse material foi elaborado pelo CENPEC (Centro de Pesquisas para Educação e Cultura), com coordenação geral de Marta Wolak Grosbaum, e editado em quatro módulos para o professor e quatro módulos de atividades para os alunos, em 1998, no projeto denominado *Aprender pra Valor*. O material destinava-se a classes com problemas de defasagem em relação à série/idade e foi aplicado nas escolas do Estado de São Paulo.

pela professora ao aluno, quando ela corrige a escrita a lápis, demonstra que a professora sabe que a habilidade de escrever se desenvolve na escola e que se trata de conteúdo complexo.

Em outro registro, do dia 20 de junho de 2007, a professora escreveu sobre a importância do contato dos alunos com os signos culturais criados pelo homem. Essa interação do aluno com o objeto em sua “forma ideal” (VYGOTSKY, 1935, p. 23), os bons textos, permite uma compreensão, um melhor discernimento que só a apresentação do objeto como tal pode fornecer ao aluno:

Diferentemente da maioria das crianças que adoram gibis, os meus alunos não se mostraram muito interessados/motivados. Acho que isso acontece porque eles têm muitas dificuldades de entenderem as malícias e estratégias utilizadas nesse tipo de gênero. Vou continuar insistindo, pois os meus alunos não têm acesso a esse tipo de leitura, uma vez que não podem comprar gibis (...). Estou feliz com a leitura em voz alta que faço todos os dias. Estamos lendo um livro em capítulos. Não achei que conseguiria o envolvimento dos alunos tão cedo, pois, é texto longo. Eles estão gostando muito. Antes de começar um novo capítulo, pergunto-lhes sobre o anterior e eles sempre têm informações para apresentar.

O trecho acima mostra como o nível de desenvolvimento efetivo (VIGOTSKII, 1988, p. 111) influenciou a professora na escolha e organização do trabalho com a leitura de gibis e outros textos.

Como decorrência do trabalho que faz com a leitura em voz alta, P realiza com seus alunos atividades de sistematização por meio das fichas de leitura. Em seu registro do dia 08 de julho de 2007, percebe-se que P não considera ser possível a simplificação para esse ensino. Os autores escolhidos pela professora demonstram que ela entende a escrita e a leitura como um “artefato histórico, cultural e antropológico” que é “amplo e multifacetado” (ARENA, 2006, p. 170).

Esta semana finalmente, consegui deixar a ficha de leitura em dia, preenchemos todos os campos e avaliei com os alunos tudo que já tínhamos lido. E não foi pouca coisa! Anotamos dia a dia o que lemos com: data, título, autor, editora, gênero, e observações. Vi com esse trabalho que já lemos Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Clarice Lispector, Tatiana Belinki, Joel Rufino dos Santos, Sylvia Orthof. Acho que estamos bem, os alunos estão conquistando comportamento de leitores, ficam em silêncio, têm coisas a comentar ao final da leitura e reclamam quando não gostam.

A reflexão que P faz permite perceber que a leitura em voz alta, feita todos os dias, oportuniza aos alunos o contato com bons textos, que não são fáceis, mas são de qualidade. Os alunos compartilham idéias sobre os textos, com os colegas e com a professora, em uma estratégia que P utiliza para aproximar os alunos do mundo letrado e da produção de significados e sentidos, preenchendo as necessidades de leitura na escola e na vida cotidiana (JOLIBERT, 1994, p. 31).

Exercer a função social da escrita quanto à legibilidade parece ser a preocupação de P quando revisa os textos escritos por seus alunos. No registro de 11 de agosto de 2007, a professora planejou atividades de revisão, onde a autonomia do aluno como revisor do seu próprio texto e dos textos dos seus colegas pode ser exigida. O PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001a, p.80)

Fizemos a revisão coletiva da reescrita do texto *Maria vai com as outras*, de Sylvia Orthof. Os alunos participaram bastante dessa atividade, o aluno 11 ficou orgulhoso de ver seu texto exposto no retroprojeto e, depois de revisado, colado no caderno dos colegas. Dessa vez fiz a revisão com o foco na textualidade, por isso devolvi os textos com a correção ortográfica já feita. Os alunos estão avançando na sequência de um texto narrativo, e percebo que os alunos param para prestarem atenção no uso dos diálogos, da estruturação dos parágrafos.

As reflexões que P realiza permitem perceber que, no processo de produção e reprodução dos textos, bem como nas tarefas de revisão, os alunos podem ser protagonistas e recriadores de textos clássicos e produtos culturais da atividade humana, neste caso, a linguagem escrita de autores consagrados. No caso do conhecimento da linguagem em textos bem escritos (BRASIL, 2001a, p. 82) e do acesso aos livros, a maioria dos alunos, muitos filhos de plantadores/cortadores de cana e outros produtos da agricultura, depende exclusivamente da mediação de P.

4.2.2 Observações das aulas

Além dos registros reflexivos de P, a organização das tarefas de estudo pode ser vista nos registros de observações das aulas de trechos destacados dos apêndices. No dia 05-06-2007, P planejou uma pesquisa na internet sobre os animais em extinção. Como o número de computadores não é suficiente para todos os alunos, antes de sair da sala, P determinou antecipadamente quais duplas iriam trabalhar em cada computador, como já afirmamos anteriormente. Além disso, preparou uma atividade de pintura para os que iriam esperar o momento de fazer a pesquisa (a sala tem uma mesa central que possibilita a divisão dos alunos em dois grandes grupos para o uso das máquinas). P explicou para os alunos a divisão prévia das duplas:

A divisão das tarefas é muito importante, pois sei que existem alunos que já sabem acessar a internet e aqueles que não sabem. Vou orientar passo a passo, e aqueles que já sabem não irão atropelar e nem se adiantar aos que ainda não sabem. O compromisso com os combinados tem que ser seguido à risca, senão o tempo não será aproveitado. (Apêndice V).

Para Leontiev (1978), a preocupação com a organização do material didático deve estar em relação direta com o “objeto do qual se deve tomar consciência e que deve ser assimilado” (LEONTIEV, 1978, p. 203), e as ações externas devem colaborar para a assimilação por parte do aluno. A professora com 33 alunos e apenas 10 computadores teve de tomar providência para que o uso da máquina não fosse apenas mais um exercício mecânico, mas que as aprendizagens fossem, de fato, conseguidas, não apenas em relação aos animais em extinção, mas também em relação ao uso do *site* de busca que a professora utilizou (para essa tarefa, ela contou com a ajuda de uma funcionária da escola).

A mediação do computador na aprendizagem dos alunos só foi possível, nesse caso, pela organização rigorosa das duplas e pela divisão das atividades a serem desenvolvidas por eles em dois grandes momentos: o de pintar o cartaz que seria usado para ilustrar o trabalho e o de participar da pesquisa no computador. Ao planejar as atividades, a professora pensou nas condições disponíveis na sala de informática da escola e nas dificuldades que teria por isso. Ao permitir que, em ordem, os alunos tivessem o contato com os dados sobre os animais em extinção, a professora possibilitou que o material didático exercesse o “papel concreto [...] na assimilação” dos conteúdos por parte dos alunos e a relação que esse material tem com o próprio conteúdo (LEONTIEV, 1978, p. 203).

No dia 16-05-07 (**Apêndice III – Produção coletiva de texto**), a professora fez com os alunos a produção coletiva de um texto, que teve como referência a seqüência de gravuras (história em quadrinhos) de uma menina que pretendia desenhar um pássaro e que, no entanto, ao vê-lo preso na gaiola, não conseguiu. Solicitou, então, ao dono da gaiola que soltasse o pássaro, mas o pedido não foi atendido. Assim, a menina desenha e pinta uma paisagem e faz uma troca com o dono do pássaro: ele solta a ave e ela pendura o quadro no lugar da gaiola.

Nessa produção, a professora mobilizou vinte e três participações dos alunos, e a interação realizada entre eles e a professora resultou em um texto do tipo narrativo que teve origem em um texto visual. Segundo Bronckart (2006), a professora desenvolveu dois processos: um referente ao gênero de texto escolhido (conto), que atendia às necessidades de ação, e outro referente às adaptações ao modelo escolhido, resultando em um “novo texto empírico, que, portanto, apresentará os traços do gênero escolhido e os do processo de adaptação às particularidades da situação.” (BRONCKART, 2006, p. 147).

Para esse autor, os alunos e a professora estão envolvidos em uma situação de ação na linguagem; trata-se de uma “mediação formativa”, isto é, processo deliberado no qual o adulto (neste caso, a professora) integra os alunos aos “pré-construídos disponíveis no seu ambiente sociocultural.” (BRONCKART, 2006, p. 129).

P não demonstra ansiedade para encerrar as participações: utiliza a linguagem na escuta e produção de sentidos pelos alunos, os quais partem da produção do texto oral para chegar à produção do texto escrito posteriormente. A utilização da linguagem como mediação estrutura a experiência do aluno. Nessa estruturação, P e os alunos operam com várias áreas do conhecimento. No caso do título da história, a questão da liberdade aparece:

P: Qual é a primeira coisa de um texto? O título.

P: Vamos escolher um.

A1: Marina e o passarinho.

A12: Solte o passarinho.

A3: O passarinho engaiolado.

A5: A gaiola do passarinho.

A22: O passarinho que pensa em ser livre.

A7: O passarinho triste.

A16: O sonho de liberdade.

P anota todas as sugestões na lousa, e faz o seguinte comentário: “A história poderia ter um título que falasse sobre o que vai acontecer, ou que crie um suspense. Vou respeitar a opinião de vocês. A história é NOSSA. Não precisamos colocar títulos parecidos com os que encontramos geralmente nos textos” (**Apêndice III**, de 16-05-07). Ao ouvir um número tão grande de sugestões para o título da história, P está permitindo o protagonismo dos alunos e a possibilidade de expressão dos mesmos (MELLO, 2006, p.190), possibilitando que os mesmos se apropriem da linguagem de forma ativa.

Ao poder participar da elaboração do texto sem medo, o aluno tem o seu desejo de expressão estimulado e exercita “seu papel de protagonista no seu processo de aprender e se tornar cidadão.” (MELLO, 2006, p. 190). A afirmação desse protagonismo aparece quando a professora respeita as sugestões dadas pelos alunos, mesmo não concordando muito com eles, sem descuidar, no entanto, de fazer as adequações quando elas são indispensáveis.

Apesar da participação intensa dos alunos nessa produção, em vários momentos, a professora faz adequações nas sugestões dos alunos para aprimorar e dar sentido ao que vai ser escrito:

P: Vamos começar. Não escrevam, por enquanto.

A 6: Era uma vez.

A6: Era uma vez uma menina que se chamava Marina.

P: Um texto narrativo tem vários começos. Não precisa começar sempre com ERA UMA VEZ.

A11: Um belo dia, Marina queria desenhar um pássaro.

A16: Uma tarde Marina saiu para desenhar um pássaro para sua coleção de desenhos.

P [na lousa]: “Um belo dia Marina saiu de sua casa muito contente à procura de um passarinho para desenhar.”

Ao completar as idéias dos alunos, a professora dá pistas de como continuar o texto, de como explicitar a idéia que está implícita, nesse caso, a alegria da menina manifestada na gravura. Além disso, ao retomar a leitura do texto todo constantemente, a professora recupera o foco narrativo com os alunos e os ajuda na construção de sentidos, para que seja possível continuar a escrita. Para Koch (2002), o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação entre os interlocutores, que, como sujeitos ativos no processo de produção, “se constroem e são construídos.” (KOCH, 2002, p. 17).

No dia 24-05-07 (**Apêndice IV**), na aula de **Produção individual de texto**, a professora elabora um quadro com todas as características de um texto narrativo. Na construção desse quadro, a participação dos alunos é intensa, pois eles já conhecem esse tipo de texto. Com vinte e três participações nas sugestões da composição do quadro, os alunos, mesmo sem usarem a nomenclatura, sugerem o foco narrativo, os personagens, a presença do narrador, o enredo, o tempo da narrativa e o espaço:

P: Vocês vão falar para mim o que não podemos esquecer na hora de produzirmos nosso texto.

A3: Pontuação.

A8: Parágrafo.

Em outros trechos:

P: O que mais temos que lembrar para fazer um texto?

A22: Começo, meio e fim.

P: E como será o começo da história?

A8: A menina saiu para desenhar o passarinho.

P: Ela saiu com A INTENÇÃO de desenhar um pássaro. E o meio? Como será?

A6: Ela viu um pássaro na gaiola.

P: E o final?

A6: Ela resolve dar o desenho em troca da gaiola.

Em outro trecho, P perguntou: “O que mais temos que lembrar?” A8 respondeu: “Temos que lembrar que existe um narrador. Quando ele for falar, tem que ficar separado.” P escreve na lousa: “Anunciar os diálogos com (:) ou (–)”.

A professora, nessa atividade, fez do gênero textual “conto” e do tipo “narrativo” o instrumento de mediação entre aluno e professor (MARCUSCHI, 2005). A produção desse texto faz parte de uma sequência de aulas que têm por objetivo principal ensinar as características do gênero conto²⁴. Apesar de ser um gênero conhecido pela criança, mesmo antes de entrar na escola, o desenvolvimento detalhado das características desse gênero é

²⁴ Ver também o Apêndice III, quando a professora faz a exploração oral de uma sequência de gravuras e produz com os alunos um texto padrão.

importante para explicitar como ele se apresenta na escrita de um conto. A maior dificuldade dos alunos parece estar na separação adequada dos personagens e do narrador.

Para Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros, por serem “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais”, podem tornar-se “instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação.” A utilização dos gêneros textuais nas aulas, de acordo com esses autores, evita que a linguagem seja apreendida de forma fragmentada e se transforma em um *megainstrumento*, isto é, “um suporte para a atividade nas situações de comunicação”, em que dominam a ‘expressão do pensamento, da experiência, ou da percepção.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74-76).

Outro momento significativo de interação entre a professora e os alunos, mediada pelos gêneros, ocorreu em aula do dia 12-06-07 (**Apêndice VII**), quando trabalhou com a fixação das características do texto do tipo informativo, gênero verbete de dicionário:

P inicia a correção da tarefa em voz alta: “*Por que a floresta tropical está com problemas?*” Aqui, P realiza o que Schneuwly e Dolz (2004), indicam como sendo a adaptação do gênero a ser estudado às capacidades apresentadas pelos alunos.

A8: Porque está sendo destruída.

A13: Os animais estão perdendo o lugar onde moram.

P: O que é biodiversidade? Procurem no caderno. Nós já procuramos no dicionário. Leiam no caderno.

[A4 faz a leitura.]

P: Então uma floresta rica em biodiversidade é aquela que tem uma variedade muito grande de espécies de animais e vegetais. A destruição das florestas tropicais traz junto a destruição de tudo que existe lá. Abram a cortina e vejam que aquelas duas árvores são da mesma espécie, porém o coqueiro do jardim é outra espécie.

A busca das capacidades dos alunos em relação ao assunto continua, pois P busca, no cotidiano, referências para o entendimento do texto. Para Leontiev (1988), as atividades podem ser decompostas em ações, e as ações de linguagem envolvem uma série de reflexão, compreensão, interpretação e outras. Essas ações dependem do contexto. Para Schneuwly e Dolz (2004), “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” e ampliam a capacidade de comunicação. P, ao questionar os alunos sobre as características do gênero informativo, permite que elas sirvam de suporte para a comunicação/interação que ocorre na sala de aula.

P pergunta qual é a informação mais importante do texto e lembra aos alunos que as características do texto informativo já haviam sido estudadas alguns dias atrás.

A5: A maioria dos seres vivos precisa da floresta tropical.

A11: O Brasil tem floresta tropical?

P: Sim, o Brasil tem e já teve muita, mas muita coisa já foi destruída.

[P faz correção de questões do texto: diferença entre ambiente silvestre e ambiente doméstico – o desenho é auto-explicativo.]

[A7 lê um verbete de dicionário] A7: Silvestre: da selva.

P: Tudo o que é da selva, selvagem.

[A8 lê também um verbete de dicionário] A8: doméstico (ambiente doméstico)]

P: Tudo o que é relacionado à casa, família, lar.

[P escreve na lousa: “Silvestre: Ambiente próprio das selvas, selvagem;

Doméstico: Concernente à vida da família, à casa, ao lar.”]

[Os Alunos dão várias respostas.]

A3: Porque estão acostumados com a vida nas selvas e irão morrer.

A9: Porque é crime.

A10: Porque eles gostam de viver juntos.

A11: Porque eles não vivem sem seu habitat natural.

P: Parabéns! Vocês já estão usando novo vocabulário.

A4: Porque haverá interrupção na cadeia alimentar.

P: Parabéns! Sua resposta está ótima. Vocês estão caprichando nas respostas.

[P escreve na lousa: “Porque eles precisam viver em seu habitat natural para viver.”]

P: Quando compramos animais, aumentamos a lista dos animais ameaçados de extinção e prejudicamos a cadeia alimentar.

P [pergunta ao A3]: Por que quando compro animais silvestres aumento a lista dos animais em extinção?

A3: Porque ele não sobrevive em ambiente doméstico.

P: Porque interrompem a cadeia alimentar e, se não houver alimento, pois já sabemos que um animal come o outro, e se aquilo que ele come está em extinção, acabou então ele terá que recorrer a outro alimento.

[P diz que quer ouvir todas as respostas]

P: Penso que as pessoas quebram uma lei.

A13: Porque é muito errado. Acho chato.

A14: Acho que está errado tirá-lo do seu habitat natural porque eles já estão acostumados lá.

A1: Ninguém gosta de viver em cativeiro.

A16: O animal silvestre pode criar dependência de seu dono e não resistir se voltar para seu ambiente natural.

P: **Vocês estão de parabéns. As respostas estão ótimas.**²⁵

No momento em que destaca as características do texto do tipo informativo, a professora interage com os alunos e vai ampliando as informações sobre os animais silvestres e outras que são pertinentes ao assunto do texto. Para Koch (2002), na busca de sentidos, “o ouvinte/leitor de um texto mobilizará todos os componentes do conhecimento e estratégias cognitivas que tem ao seu alcance para ser capaz de interpretar o texto como dotado de sentido.” (KOCH, 2002, p. 18).

Nas aulas de produção e interpretação de textos, P realiza com seus alunos a mediação necessária para buscar esse sentido a que autora se refere. Realiza com os alunos, passo a passo, o mesmo percurso que deverão realizar quando forem escrever os textos individualmente e “[...] estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com os outros, que, na continuação, são

²⁵ Os trechos em negrito são grifos nossos e têm como objetivo ressaltar determinados aspectos da fala dos alunos ou da professora.

absorvidos pelo curso interior do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.” (VIGOTSKII, 1988, p. 115).

Ao permitir que os alunos participem ativamente das aulas, P transforma a atividade de escrita em oportunidade de ampliação da experiência psicológica deles. E por ser uma atividade reflexiva, estimula ainda “a formação de capacidades, motivos, finalidades, sentimentos etc.” (MARTINS, 2007, p. 84), tudo sendo objetivado *na e pela* atividade.

Durante os oito meses de observação das aulas de português, P nunca deixou de ouvir os alunos em qualquer que fosse o tipo de atividade desenvolvida: na interpretação, na produção, na reescrita dos textos dos alunos, na produção coletiva de texto, no estudo de um determinado gênero textual, dentre outras.

As questões gramaticais, nas aulas de P, foram ensinadas sempre em situações em que os textos estavam presentes, porém, observou-se que os textos não eram pretextos para a realização de atividades gramaticais. Permeadas por textos de diferentes gêneros, as atividades de gramática exigiam a reflexão dos alunos sob a influência da aplicação prática dos recursos no próprio texto. A atividade de gramática assim situada transforma-se em conteúdo constitutivo da atividade, isto é, os motivos da atividade, o objetivo da ação e o resultado da operação estão relacionados pelo uso prático desse mesmo conteúdo.

Para Galperin (1988, p. 10), a atividade psíquica é “o resultado da passagem das ações materiais externas para o plano da reflexão, ao plano das percepções das imagens e conceitos”. A aplicação imediata das regras da gramática no texto que está sendo discutido e/ou reformulado pode permitir que as etapas sobre as quais a forma material da ação produz a sua forma mental sejam contempladas.

Na aprendizagem e no ensino da língua escrita, a comunicação está atrelada ao desenvolvimento do aluno; ela não responde apenas à comunicação necessária para que a aula se realize, mas é meio de expressão importante e necessária para o aluno. P, ao propiciar as condições para que os alunos participem da aula, opinando sem inibição ou medo de errar na produção de textos orais com destino ao texto escrito, permite interações do aluno com o mundo (via texto) e com os outros alunos (na aceitação ou não das sugestões dadas). Esse processo de interlocução que P desenvolve durante as interações realizadas ao redor dos textos desempenha importante papel na construção de significados pelos alunos.

O movimento de produção de texto assim concebido torna-se um processo pedagógico privilegiado. Nesse processo ocorrem: o uso dos modelos (com os textos que a professora leva para leitura), a interpretação (com a sua assistência e a dos alunos mais adiantados e com

as pistas que a professora dá ao adequar as sugestões dos alunos no momento em que realiza o registro na lousa) e a negociação que P desenvolve com os alunos para realizar as escolhas.

A mediação exercida *na* e *pela* linguagem permite a internalização de signos qualitativamente melhores e culturalmente elaborados. As aulas observadas parecem confirmar a afirmação de Luria (1988, p. 188) de que “[...] não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato freqüentemente precede a compreensão”, e os alunos gradativamente são capazes de usar “expedientes culturais complexos.”

A mediação não ocorre somente pela fala da professora ou pelas falas dos outros alunos, mas pode ser realizada pelo texto, ao ser construído passo a passo em diferentes situações de aprendizagem, por meio de diferentes gêneros, na própria linguagem que se estabelece na aula.

A formação de conceitos pelos alunos nesse processo de construção de significados é muito importante. Vigotski destacou que os conceitos espontâneos são apreendidos pelo indivíduo “após seu contato com os objetos ou fenômenos e só mais tarde consegue realizar operações abstratas com eles.” Inversamente, um conceito científico nasce “após o estabelecimento de ligação indireta com o objeto.” (POLONI, 2006, p. 158). Com paciência, P ouve os alunos sem pressa e permite, nesse momento, a construção de significados com os textos e com os outros alunos.

Para Poloni (2006), o caminho do conceito científico, no caso do texto em construção e toda sua complexidade até a compreensão pelos alunos, se faz pelo “processo dedutivo”. Nas diversas observações das aulas, P depura com os alunos os textos, que, de inatingíveis por sua complexidade, tornam-se claros e assimiláveis pelos alunos. A atuação na ZDP é, portanto, realizada pelas falas da professora e dos outros alunos, pelas atividades e pelos textos. Os trechos a seguir mostram a organização da atividade que permite a participação dos alunos:

Leitura e entendimento de uma notícia de jornal (Apêndice XXII, do dia 17-10-07):

[P distribui a notícia “Pescador chinês captura tartaruga que pode ter 500 anos”.]

P: Cada um lendo a notícia

[Os alunos, em silêncio, lêem a notícia.]

P: Quem acabou pode fazer a leitura para o companheiro (da dupla).

[Algumas duplas realizam a tarefa, já buscando algumas informações, por exemplo, o que era “yuans”.]

[P, enquanto os alunos fazem a leitura, escreve na lousa: “1. O que aconteceu? 2. Onde aconteceu? 3. Quando aconteceu? 4. Quais os envolvidos? 5. Como aconteceu? 6. Informações adicionais?”]

P: Hoje vocês não farão perguntas sobre o texto da notícia. Vocês resolverão as questões **em dupla**.

Em outra situação de leitura, expressa no trecho abaixo, é possível perceber a interação realizada pelos alunos com a professora, com os outros alunos, com o texto que está sendo produzido e com a ajuda específica dada pela professora a grupos especiais de alunos que encontram dificuldades:

Atividade: Leitura e entendimento do texto A Coisa, de Ruth Rocha (primeira parte).
(APÊNDICE XVI - TRANSCRIÇÃO DE GRAVAÇÃO DE AULA EM ÁUDIO) Data: 22/08/2007.

[P inicia a leitura de texto em voz alta.]
[A1 reconta texto de maneira breve.]
[P pede aos alunos para pensarem e dizerem o que é “a coisa”.]
A17: Só imaginação dele.
A9: Uma bagunça, várias coisas espalhadas.
A4: Brinquedos velhos com luz.
A11: Algum objeto que tem espelho e reflete quando bate luz.
P: Só isso que vocês sabem da história?
[A classe, em alvoroço, quer iniciar a leitura da segunda parte do texto para descobrir o que era “A Coisa”.]
P [antes de entregar diz]: vocês ainda podem dar sugestões do que é... Nem você pode falar [para um aluno repetente que já conhecia o texto.]
P [para a classe]: Então ninguém acredita que é monstro de verdade?
[A classe fica em tumulto e os alunos dão várias opiniões.]
A6 [tenta dar sua opinião sobre as várias solicitações]: Professora... Professora...
[P distribui a segunda parte do texto.]
P: Pessoal... Deixa-me falar uma coisa... Pessoal... Nós ainda não terminamos a interpretação da primeira parte. Não é isso.
P continua: Nós fizemos a questão um; a dois era o desenho da casa de tarefa, nós fizemos a três. Nós fizemos a quatro, a letra “a” da cinco, a “b” era o desenho dos mortos também de tarefa... Então está faltando fazer as de número: 6, 7 e 8, certo? Marquem aí. Se você precisar de mim, é só levantar a mão que eu vou circular pela classe toda.
[Os alunos prestam atenção.]
P: Se o problema é “eu comecei e agora como faço, é só colocar ‘continuação da interpretação’...”
[P circula pela classe o tempo todo e responde aos mais diferentes tipos de questões: sobre o próprio texto, sobre se tinham ou não que pular linha, se era com letra maiúscula ou minúscula...]
P [após algum tempo]: Vamos fazer a 6, a 7 e a 8 no coletivo senão não dá tempo de fazer a outra parte e vocês estão ansiosos para saber o que é “a coisa”.
P [para A7]: O que você imagina que seja “foi tirar a limpo”? Quando uma pessoa fala isso “fulano foi tirar a limpo”. No texto, por exemplo, “Dona Julinha foi tirar a limpo o que estava acontecendo”.
A7: O que estava acontecendo.
P [para A11]: O que é “foi tirar a limpo”?
A8: Esclarecer uma dúvida sobre determinado assunto.
[P dirige-se ao A9.]
A9: É... É... Ver o que está acontecendo.
P: Todos falaram a mesma coisa até agora.
[P dirige-se ao A17.]
A17: Tirar satisfação.
P: Isso mesmo... **“Tirar a limpo”: tirar satisfação... Esclarecer uma dúvida, ver de verdade o que está acontecendo...**
[P pede para os alunos corrigirem e marcar a resposta certa.]
P: O sete é uma frase com a expressão “foi tirar a limpo”. Quem fez?

[P dirige-se ao A10, que levantou a mão.]

A10: Dona Marina ouviu falar mal dela, então foi tirar a limpo.

P: Isso mesmo...

[P escreve na lousa lendo em voz alta.]

P: Quem mais fez a frase?

A6: Eu tirei a limpo o assunto de matemática.

P [esclarece]: Só estou dando exemplos. Se a pessoa quiser, pode fazer sua própria frase.

[P anota todas as frases coletadas na lousa e, ao escrevê-las, lê em voz alta.]

A2: Professora, posso copiar uma dessas?

P: Você pode copiar uma ou fazer a sua.

P [dirige-se ao A3]: Vai, A3!

[P pergunta se mais alguém fez.]

A1: Passei a limpo o exercício de português.

P: Mas aqui não é “passei a limpo”. É “foi tirar a limpo”.

A1: Eu tirei a limpo as dúvidas de português.

P dirige-se ao A6: Fala!

A6 [referindo-se a um texto que já haviam lido]: Eu tirei a limpo o roubo do museu.

P [dirigindo-se ao A24]: Você inventou uma. Espere aí.

A24: Dona Marina ouviu dizer na... rua que o povo fala que ela traiu o marido dela...

Ela... Ela foi tirar a limpo.

P [escrevendo na lousa]: Vamos diminuir essa frase. Dona Maria...

A7: Não! Dona Marina.

P: Ah! Dona Marina ouviu dizer...

[Vários alunos dão sugestões.]

P: Dona Marina ouviu as pessoas dizerem que ela estava traindo o marido. Ela foi “tirar a limpo”.

A3: Professora inventei uma...

P [dando atenção individual ao A3]: Fala, A3.

A3 [rindo e referindo-se a um fato ocorrido na saída da escola no dia anterior com A8, quando levou uma paulada na cabeça]: A8 foi tirar a limpo quem jogou o pau na sua cabeça.

[A classe se agita e alguns alunos riem.]

P [anotando frase na lousa]: Certo... Fato verídico.

A9: Mas ele já sabe quem atirou o pau. Então tem que falar assim: A8 foi tirar a limpo porque o menino atirou o pau na sua cabeça.

P: Que o jogou já sabe... Ele sentiu. Agora ele quer saber por quê?

A10: Eu fiquei sabendo que bateram no meu primo e fui tirar a limpo essa história.

P: Isso mesmo! Pelo jeito vocês entenderam o que significa a expressão. Eu coloquei vários exemplos, mas é só um. Vocês podem... Podem colocar esses que estão na lousa ou fazer o seu.

P: Questão oito. O que você imagina que era “a coisa”?

P [continua]: Cada um vai pensar aí e vai escrever. As pessoas que já me disseram podem colocar o que ela imagina.

P [pergunta para a classe]: Pessoal, o que vocês imaginam que seja “a coisa”?

A classe se agita.

[P pede silêncio e solicita aos alunos que façam a questão. Nesse momento P dá atendimento especial a três alunos com dificuldades.]

P [após algum tempo]: Já responderam o que vocês acham que é “a coisa”?

Alunos: Já...

P: Bom, antes de entregar o texto [protestos da classe toda], vou matar a vontade de A11 e A12 (alunos repetentes que já conheciam o texto do ano anterior).

A8: Tinha um espelho e tinha um pano em cima... O pano caiu e aí a gente ia lá e pensava que era um monstro.

P: Mas a pessoa estava se vendo. É por isso que A2 falou assim, mas de que coisa vai falar, se cada um vê uma coisa... Então, o Alvinho foi lá e viu ele... O vovô foi lá e viu ele... O tio Gumerindo foi lá e viu ele... É isso que estava acontecendo.

A7: Professora, então eles eram o próprio monstro?

P: É... O que o medo não faz... O menino tem que ser ruivo, não é? E a luz na barriga, era o quê?

[A classe quase toda quer responder.]

Vários alunos: A lanterna.

P: A11 chegou bem perto da resposta ontem.

[P distribui e lê a segunda parte do texto em que a história é contada de outra forma e faz a interpretação com os alunos. Ex.: fogo na boca = alguém que fumava; luz na barriga = a lanterna que os personagens usavam para iluminar o porão. Alunos solicitam que P leia outro livro que tenha o mesmo personagem.]

P: Pessoal, pessoal... Sei que a sala está lotada e se vocês continuarem conversando será impossível realizar o trabalho.

[P, após atender um grupo, lê a primeira questão da segunda parte do texto.]

P: A12, Por que eles viam coisas diferentes no espelho?

A12: Porque cada um deles era diferente.

[P não coloca a resposta na lousa e solicita que os alunos respondam sem sua ajuda. (Esses alunos, por serem os mais avançados, conseguem realizar as atividades com autonomia). Enquanto os alunos respondem, P ajuda individualmente os alunos de um pequeno grupo com mais dificuldades. P faz a leitura do próximo exercício e pede que cada um responda sozinho, recomendando que a resposta seja completa. P com o pequeno grupo solicita que A13 **leia a questão e tente responder oralmente para depois escrever no caderno.**]

P [voltando a se dirigir à classe toda]: Vamos corrigir. Quem gostaria de dizer qual parte achou mais interessante?

[Vários alunos lêem suas respostas. P estimula os alunos mais tímidos, citando nominalmente quem deveria responder. Nove alunos participam dessa resposta. P faz leitura da resposta.]

P: Você notou que algumas vezes aparece a expressão “A Coisa” com letra maiúscula. Por quê?

A14: Para dar suspense.

A5: Porque é título.

A16: Porque é parágrafo.

A2: Para dar destaque.

P: Pode ser para dar destaque, mas não é só para isso. “A Coisa” **está com letra maiúscula porque se refere a uma pessoa. Nome de uma pessoa! Um monstro que as pessoas viam.**

[Os alunos tentam participar sem levantar o braço, mas P não permite, pois o número de alunos é muito grande. Enquanto alunos copiam a resposta da lousa, P atende alunos do pequeno grupo.]

Eis um outro trecho que envolve a interação mediada pelo texto e pela organização detalhada das atividades a serem realizadas (Apêndice XI de 17-06-07):

P: Vamos ler o texto da p. 78 “Quitutes de São João”. (O texto apresenta três receitas: Beiju, Broinha de coco e Paspalhão, retirado da revista Ciências Hoje das Crianças. RJ: SBPC, n.8, s.d. autora: Cássia Frade.)

(P lê em voz alta o texto das três receitas.)

P: Alguém de vocês já comeu algum desses quitutes?

(Vários alunos respondem que sim.)

P: Mesmo para aqueles que nunca comeram, se vocês tivessem que escolher um desses, qual você escolheria?

(Pergunta a todos os alunos.)

P: Vocês fizeram quais questões?

(Os alunos respondem que fizeram as questões.)

(P escreve na lousa: “Petisco: iguaria saborosa preparada com capricho).

BEIJU BROINHA DE COCO PASPALHÃO”

P: Pintem de amarelo o doce e de azul o salgado.

[P circula entre as carteiras para conferir as respostas. Alunos têm dificuldade em realizar a atividade, pois a comanda envolve mais que uma informação. P faz a demonstração da atividade na lousa e dá tempo para que os alunos façam a correção.]

No trecho selecionado a seguir, é possível ver a interação feita com a organização das comandas dadas por P para a realização das atividades (Apêndice VIII, dia13-06-2007).

Atividades: Correção de tarefa, estudo da Unidade (Festa Junina) e continuação da Avaliação de Língua Portuguesa do 2º Bimestre.

P: Cadernos sobre a mesa para eu dar visto na tarefa.

[Ao passar pelas carteiras, P comenta sobre as palavras com “x” que têm sons diferentes. Apenas A1 não fez a tarefa. P usa giz colorido quando o aluno pode escrever no caderno com caneta: títulos, subtítulos e outros. Usa giz branco para escritas a lápis no caderno.]

[P escreve na lousa]: “Extinção
Estimação”

Ao usar diferentes cores de giz, dar visto nos cadernos de tarefa de casa todos os dias e exigir que os alunos organizem os cadernos de acordo com os combinados, P está criando condições para que os alunos realizem as atividades de forma ordenada e para que o registro no caderno possibilite retomadas.

A possibilidade de novas aprendizagens por parte dos alunos, aberta por sua ZDP, fato já explicitado neste texto, “confere ao professor a função principal de ensinar, de dirigir o processo educativo.” Para que esse processo se concretize, a interação a ser estabelecida “tem que ser organizada, os objetivos precisam ser claramente definidos.” (FACCI, 2006, p. 143). Nessa organização, a atividade torna-se elemento chave para que a mediação entre aluno e conteúdo se estabeleça. No trecho a seguir, há um exemplo da organização estabelecida por P no andamento da aula (Apêndice XIV – de 07-08-07):

[P inicia as atividades de pontuação. A folha tem frases soltas, com setas que indicam a sequência de um texto. Os alunos devem seguir as setas e montar o texto com a pontuação adequada.]

P: Pessoal, atenção. Para ler é preciso seguir as setas. Tentem ler em silêncio. O texto está organizado em pequenos blocos de idéias sem nenhuma pontuação.

[Alunos lêem o texto em silêncio.]

P: Pergunto a vocês: Conseguiram ler o texto?

A6: Não tem pontuação.

P: Foi difícil, não foi? Pois então, quando vou ler o texto de vocês e vocês não usaram a pontuação adequada é muito difícil.

[P pede para todos fecharem o caderno.]

P: Agora vamos escrever esse texto todo mundo junto. Vamos escrever o texto na lousa, todo mundo junto. Não quero chamar a atenção de ninguém. Vou deixar o texto sem título. Depois escolhemos um título. **Quem for me ajudar deve levantar a mão.**

P: A17...

A17: Deixa um parágrafo. [P escreve sem vírgula.]

A8: Professora, tem vírgula?

P: Onde?

A8: Depois de “tarde”.

P [escreve na lousa]: Já era tarde, quando o telefone tocou. Cinthia correu para atendê-lo. – Quem é?

P: Vejam que o anúncio vem depois da fala. E aí? Como faço?

[Os alunos não conseguem responder.]

P: Quando a fala do narrador vem depois, uso um travessão.

[P escreve na lousa: “Quem é? – perguntou a mãe aflita.”]

P: O traço fica dentro do parágrafo. “ – É de Portugal.”

P: A menina falou assim: É de Portugal [sem nenhuma ênfase.]

[P escreve na lousa: “**É de Portugal!** Exclamou a menina.”]

P: Quem continua a fala?

A12: A mesma menina.

P: Então vamos mudar de linha ou não?

A12: Não entendi.

P: Se é a mesma pessoa que informa, eu não preciso mudar de linha mesmo que tenha a fala do narrador no meio.

[P escreve na lousa: “É de Portugal! – Exclamou a menina. É o primo Antônio Carlos.

A família ficou ansiosa com o telefonema.”]

P: E aí, como vamos continuar?

[P pára e lê o último parágrafo. Lê duas vezes para que os alunos pensem e vejam se há ou não vírgula.]

A10: Depois de “neta” tem vírgula.

P [coloca a vírgula e fala]: Vamos ver como ficou?

P lê e alunos concordam com a vírgula.

P: E agora, tem parágrafo?

A8: Tem.

[P escreve na lousa: “Durante alguns minutos, a família se revezou para conversar com o menino.”]

[P pára e lê. Alunos prontamente percebem que ali há uma parada e sugerem a vírgula.]

[P continua na lousa.]

A12: – Parágrafo, travessão.

P repete a frase em voz alta e escreve na lousa: Você virá aqui passar alguns dias? – Perguntou Adriano.

A13: Parágrafo, travessão.

[P repete a frase e escreve na lousa: “Sim – Respondeu o garoto do outro lado da linha.”]

P: E então?

Alunos: Parágrafo, travessão.

[P lendo e escrevendo na lousa: “Estarei aí com meus pais, de 11 a 18 de setembro para comemorar o aniversário da vovó Bartira.”]

A4: Parágrafo, travessão.

P: **Vou escrever tudo até o final e vocês vão descobrir onde está a vírgula.**

[P escreve na lousa: “- Legal! Assim você poderá participar também dos festejos de Jaçanã, que acontecem no Clube de Campo Guapira, na mesma semana.”]

[P, em seguida, pergunta onde e quantas vírgulas há no trecho.]

P: **Vamos ler** para ver como ficou?

[P faz a leitura em voz alta e, em seguida, solicita que os alunos pensem em um título.]

A8: Um telefonema.

A15: Uma boa notícia.

A22: O telefonema de Portugal.

[Após várias discussões, o título escolhido foi esse último.]

A12: Professora, depois de Antônio Carlos não pode ser ponto de exclamação?

P: Classe! **Vejam que a A12 perguntou se aqui pode ser ponto de exclamação. Pode sim. Se for com ponto final, a leitura será assim.** [A professora aproveitou a pergunta de um aluno para explicar para todos.]

[P lê sem ênfase no nome de Antônio Carlos.]

P: Ou pode ser com ponto de exclamação.

[P **Lê com ênfase no nome Antônio Carlos.**]

P: Alunos, hoje vocês fizeram o texto coletivamente. Outras vezes vocês irão pontuar sozinhos e irão ver que a pontuação pode variar. Uns acham que deve ter

ponto de exclamação, outros não. Ai de alguém que não fizer parágrafo! Ai de alguém que não colocar o travessão depois do espaço do parágrafo!

[A17 pede um lápis a P, que pega uma caixa do armário, onde esses estão com nomes marcados. P anota a retirada do lápis.]

[Os alunos começam a cópia do texto.]

[P circula o tempo todo pela classe e faz comentários sobre as letras, os tamanhos dos espaços dos parágrafos.]

P: Não esqueçam de colocar a referência bibliográfica!

O cuidado de P com os pequenos detalhes na interpretação e construção de textos com os alunos, a retomada do texto com novas leituras para ver o que ainda falta, e a circulação exaustiva de P pelas carteiras para observar e ajudar os alunos foram eventos observados durante todo o tempo destinado à coleta de dados. No trabalho pedagógico de P, os dois aspectos analisados — na interação que ela promove na classe, e a organização das atividades de ensino — o aluno é percebido como um ser capaz, e o objeto do conhecimento é analisado para além de suas evidências. O texto escrito recebe um tratamento que vai além de sua aparência externa (ARENA, 2006, p. 171).

4.2.3 Os dados do SARESP

Os resultados da avaliação externa — SARESP 2007 (SÃO PAULO, 2007) —, na classe de P, indicam que os alunos conseguiram produzir o texto solicitado e dominaram as competências e habilidades requeridas para essa série: COMPETÊNCIA I: Atende ao tema/contexto proposto; COMPETÊNCIA II: atende à estrutura do texto narrativo; COMPETÊNCIA III: conhece os mecanismos lingüísticos da narrativa; COMPETÊNCIA IV: domina a norma padrão de escrita da língua portuguesa.

Os resultados apontam que apenas dois alunos, dos trinta e dois que realizaram a prova, não atenderam ao tema proposto (Competência I); um aluno não conseguiu desenvolver a estrutura do texto narrativo (Competência II); dois alunos não apresentaram os mecanismos lingüísticos da narrativa (Competência III); e seis alunos apresentaram problemas quanto ao domínio da norma padrão de escrita (ortografia, pontuação) (Competência IV). Os demais alunos conseguiram atingir os níveis básico, adequado e avançado para a elaboração de texto narrativo-descritivo.

Esses níveis correspondem a três das quatro categorias em que foram distribuídos os resultados das redações dos alunos e que se referem a graus de proficiência em texto narrativo-descritivo, assim classificados:

- **Abaixo do básico:** Os alunos demonstram não dominar as competências dos elementos da redação desejáveis para a série escolar em que se encontram.

- **Básico:** Os alunos demonstram domínio parcial das competências de redação desejáveis para a série em que se encontram.

- **Adequado:** Os alunos demonstram domínio das competências de redação desejáveis para a série escolar em que se encontram.

- **Avançado:** Os alunos demonstram domínio das competências de redação acima do requerido na série em que se encontram.

Os resultados percentuais obtidos pelos alunos das quatro quartas séries da escola cuja sala de aula foi pesquisada e pelos alunos das quartas séries das escolas do Estado de São Paulo, disponíveis no *site* www.educacao.sp.gov.br, no link SARESP 2007, da Secretaria do Estado da Educação (SÃO PAULO, 2007), foram comparados com os dados obtidos pelos alunos da classe analisada e com os dados da outra 4ª série em que P também ministrou aulas de português durante o ano de 2007²⁶, em quadro abaixo:

Níveis de Proficiência	Dados das 4ªs séries das escolas do Estado de São Paulo	Dados das 4ªs séries da escola pesquisada	Dados da classe pesquisada (4ª série 1- 32 alunos)	Dados da outra 4ª série em que P também ministrou aulas de português (4ª série 2 -34 alunos - 2007)
Abaixo do básico	20,7	21,8	8,3	2,94
Básico	39,1	34,6	31,3	14,41
Adequado	34,7	39,8	16,6	29,41
Avançado	5,6	3,8	43,8	52,94

Quadro 2 – Distribuição dos Alunos por Níveis de Proficiência – SARESP – 2007

Fonte – Secretaria do Estado de Educação de São Paulo – SEE

Os resultados apresentados no quadro acima fornecem elementos para afirmarmos que as diferenças entre os resultados da classe de P e os dos alunos da mesma escola e do Estado

²⁶ A escola divide as aulas das 4ªs séries com dois professores. Um professor ministra aulas de português, história e geografia e o outro ministra aulas de ciências e matemática. P ficou responsável por ministrar português em duas classes.

de São Paulo, são qualitativamente superiores, uma vez que os critérios de análise da proficiência nas redações foram os mesmos.

Outro fator a se destacar é o da diferença entre os alunos que se encontram no nível avançado das duas classes de P e os das demais quartas séries da mesma escola. As condições para os alunos das classes de P e para os alunos das demais classes da escola foram basicamente as mesmas para o ano de 2007: o ambiente da escola, o horário, a merenda, o grupo socioeconômico de origem dos alunos, o tempo de duração das aulas, os livros disponíveis na biblioteca, a sala de informática e os horários de distribuição de visitas a esses dois últimos ambientes.

O nível avançado, alcançado por 43,8% dos alunos da classe pesquisada de P, bem como por 52,94% da outra classe de P, demonstra que os alunos superaram as expectativas para as redações de alunos nessa série e, portanto, demonstra que o conhecimento da norma-padrão para o gênero narrativo-descritivo é muito bem utilizado pelos alunos.

Além do domínio do gênero solicitado pela prova, os alunos da sala pesquisada que se encontram no nível avançado demonstram raríssima inadequação gramatical e ortográfica, os recursos coesivos estão presentes nos textos. O tema proposto para a narração, nesse nível de proficiência, foi abordado de forma a apresentar: o foco narrativo, os personagens, a caracterização do tempo e do espaço, o enredo com clímax e desfecho adequado para a história; portanto, o contexto de produção solicitado foi atendido pelo aluno.

Neste texto, abordamos que escrever não é tarefa fácil, e o processo de produção textual exige do escritor um plano, um exercício de interlocução com o leitor, que só é conseguido com uma classe onde o espaço para muitas interlocuções reais acontece, onde os textos são pensados sobre: quem escreve, para quem, para quê, sobre o quê, onde e como se escreve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos dados obtidos das observações das aulas evidenciam a importância das interações realizadas nas aulas de produção de texto, pela professora com os alunos, bem como as interações entre os alunos. A qualidade das interações de P com seus alunos permite uma aproximação do ensino da leitura e da escrita, via linguagem, com a situação discursiva em que o texto foi produzido, isto é, coerente com as circunstâncias do uso desse texto. Escrever com os alunos, para P, parece ser muito semelhante às situações reais de escrita, nas quais estão presentes as dúvidas, as contestações, as revisões, os rascunhos, a multiplicidade de idéias. A utilização da escrita como objeto sócio-cultural, nas aulas, é realizada com a participação efetiva dos alunos nas produções de linguagem. Dar a palavra aos alunos permite, por parte de P, uma escuta não passiva em que a compreensão envolve uma devolutiva, isto é, uma resposta que não estava previamente fixada.

Nesse processo interativo, P constrói um verdadeiro diálogo com os alunos, quando propicia nas aulas a preservação do sentido das práticas de escrita por parte dos alunos, conservando nos conteúdos destinados ao ensino a sua função sócio-cultural. Nas aulas de P, as práticas de leitura e de escrita conservam o sentido funcional quando ela permite que os alunos se familiarizem com os textos de diferentes gêneros, lendo infalivelmente todos os dias para eles textos de diferentes fontes. A adequação dos textos para as diferentes situações de uso e a explicitação sobre essa adequação que P faz para cada gênero de texto permitem que os alunos percebam a funcionalidade dos diferentes gêneros, isto é, utilizem os textos de forma adequada para cada situação particular. Ao estimular as discussões, participações, sugestões, sem pressa para chegar à conclusão, P permite que os alunos expressem suas idéias, comparem textos, recorram a informações para além dos textos. A participação efetiva nas produções/interpretações dos textos leva à reflexão/conscientização na atividade e à construção de situações didáticas favoráveis para que os alunos sejam colocados como protagonistas dos textos que produzem. E, por último, ao analisar criticamente os textos com os alunos, P realiza o distanciamento necessário para formar neles a autonomia.

Para Galperin, Zaporózhets e Elkonin (1987), a forma de o aluno conquistar essa autonomia, sair do senso comum e chegar até novos conhecimentos e habilidades depende de:

[...] pôr em descoberto para os alunos os aspectos da realidade que constituem o conteúdo da ciência dada, nos quais os alunos deverão orientar suas ações de estudo. Esta tarefa surge porque esses aspectos da realidade, suas propriedades e inter-relações, que constituem o objeto de uma ciência, não estão dados de forma

imediate. (GALPERIN; ZAPORÓZHETS; ELKONIN, 1987, p. 307. Tradução nossa.).

Quanto à organização das atividades de estudo, P, ao preparar as aulas semanais em uma *Rotina*, documento que contempla a leitura, a produção de textos, a análise do sistema de escrita e a leitura oral, propicia aos alunos a possibilidade de participar de eventos permanentes de linguagem como objeto de estudo, sistematicamente controlado, em que a língua, seus significados e características se encontram em relação direta com a sua função.

Ao ler textos considerados difíceis, em situações didáticas explicitadas para isso, P permite que os alunos vivenciem práticas que eles enfrentarão na vida fora da escola, pois esses textos conservam as especificidades dos textos que circulam normalmente no entorno social e não representam, portanto, algo produzido apenas para ser usado em uma aula.

As revisões dos textos dos alunos, realizadas por P e pelos alunos e/ou coletivamente, permitem perceber que as interações realizadas na classe, nas aulas de língua escrita, são resultado de um “acordo” implícito entre a professora e os alunos, no sentido de que é permitido discordar; de que a coordenação de diferentes opiniões sobre o texto pode resultar em um texto melhor; de que existe clareza entre os direitos e as obrigações de cada um na hora de produzir o texto e de que é necessário escrever com propósitos claros, considerando o destinatário, o plano de elaboração e o destino do texto, para escolher o gênero mais adequado e, enfim, fazer nele as modificações necessárias.

As perguntas levantadas no início deste texto sobre as interações nas aulas de produção de texto, a organização do material para essas aulas, o planejamento com base na linguagem para aprender a linguagem, parecem se confirmar nas aulas de P. O modelo didático analisado e a explicitação de como P trabalha permitem elaborar conclusões, ainda que provisórias, sobre o que é bom para o ensino nas aulas de produção de texto. A nossa opção pela escolha de uma professora considerada “boa” por obter resultados finais diferenciados com seus alunos não significa a perfeição, mas uma tentativa de observar as aulas de produção de textos como um longo e complexo processo que envolve planejamento, interação e revisão. Esse processo não se caracteriza como um fim em si mesmo, mas como possibilidade de que a “atividade em particular, a atividade de estudo (...) se torne condição indispensável para o desenvolvimento intelectual e moral do aluno, e de sua esfera intelectual e motivacional”. (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 328).

A noção de contexto ampliado, a saber, a referência ao mundo exterior no e a partir do texto para a sua compreensão, também parece estar presente nas aulas de P, não tornando o

texto a ser feito pelo aluno como algo pronto e acabado, mas algo a ser reconstruído, compartilhado, refeito.

A escrita torna-se, nessa perspectiva, instrumento de reflexão e instrumento de organização do pensamento, e não uma habilidade a ser ensinada mecanicamente. A escrita, que deverá ser assimilada nas atividades de estudo, perde então o caráter de estudo apenas dos aspectos lingüísticos, para adquirir as conotações históricas, sociológicas, psicológicas e culturais que lhe são próprias, porque é apresentada por inteiro aos alunos. Para Davídov (1988) “os escolares realizam ações mentais, [...] que reproduzem o processo real pelo qual os homens criam conceitos, imagens, valores e normas”. (DAVÍDOV, 1988, p. 174).

P parece estabelecer durante as suas aulas o princípio metodológico que reproduz o processo real em que os textos foram criados, isto é, as atividades de estudo que P estrutura não partem apenas da exposição e reprodução do conhecimento, mas parecem seguir o esquema sintetizado por Davídov (1988, p. 175).

No esquema de Davídov, o pensamento ascende do abstrato para o concreto. Nesse caminho, a atividade de estudo segue duas características principais: primeiro estabelece um movimento orientado “*do geral ao particular*”, e a partir daí os alunos constroem abstrações e generalizações, e essas se tornam necessárias para a construção de novas abstrações e generalizações. Quando esse processo ocorre, as estruturas mentais iniciais se fixam em certas “células” do objeto estudado. A partir do conteúdo dessas “células”, os alunos constroem uma base que passa a ser um meio pelo qual é possível aplicar essas mesmas características mais particulares, os conceitos em outras situações similares.

Segundo Davídov, o importante na escola é desenvolver o pensamento teórico, um procedimento que permita ao homem compreender os fenômenos por meio da análise de sua origem e, também, de seu desenvolvimento (DAVÍDOV, 1988, p. 6). Na mediação realizada por P, que organiza e desenvolve as atividades de estudos dos seus alunos e com eles interage durante todo o processo, tais atividades têm foco na origem e desenvolvimento dos fenômenos, e os conteúdos nelas inseridos não são dados de forma pronta e acabada, mas, pelo contrário, são analisados passo a passo até que se estabeleça a compreensão almejada por P.

Os princípios orientadores para a prática pedagógica de P quanto ao ensino da linguagem escrita parecem, então, sintetizar as orientações de Davídov (1988, p. 193), que alerta para a relação existente entre a atividade de estudo e a estruturação dos conteúdos escolares. Ao desenvolver as aulas de linguagem escrita, P mantém sempre a relação do abstrato para o concreto e apresenta os textos completos, conservando assim todas as suas

características, para aos poucos ir estabelecendo com os alunos (num diálogo constante) as particularidades de determinado gênero. O conhecimento parte, pois, do próprio aluno ao descobrir de maneira prática a função do texto.

Em quadro formulado por Miller (2008) com base nos pressupostos teóricos de Vigotski (VYGOTSKY, 1994), é possível estabelecer uma correlação com o modelo didático e os procedimentos de organização de ensino nas aulas de linguagem escrita de P:

Recursos materiais adequados	• Fazer circular em sala de aula materiais diversos, como livros, revistas científicas, gibis, dicionários, panfletos, jornais etc. • Inserir-los como parte integrante das atividades de estudo dos alunos. • Manter funcionando uma biblioteca, para consultas, retirada de material e momentos de leitura e estudo. Justificativa: É na inserção dos alunos em situações de leitura e escrita de textos, por meio desses materiais de leitura, que eles adquirem os conhecimentos e desenvolvem as habilidades que estão em jogo na apropriação desse conteúdo cultural. O entorno é fonte de desenvolvimento; daí a importância de que ele ofereça o máximo de possibilidades para que isso aconteça.
Organização de atividades que lidem com significados sociais relevantes que as tornem capazes de fazer sentido aos educandos	<u>Aspectos que devem ser considerados:</u> • a <u>natureza</u> do conteúdo (linguagem escrita apresentada aos alunos como um instrumento cultural complexo, que funciona como um veículo de interação entre as pessoas, e se organiza sob a forma de textos); • a <u>forma</u> pela qual o conteúdo é apresentado ao aluno (atividades de leitura e escrita que considerem o desenvolvimento da capacidade de compreender os textos lidos e de produzir textos escritos adequados a seus diferentes contextos de funcionamento e cumprindo uma destinação social determinada); • e a previsão de <u>momentos de sistematização</u> e <u>avaliação</u> do que foi aprendido (uma vez assimilados, os novos conceitos são objeto de sistematização, objetivando a reorganização constante do

	sistema de conhecimento dos alunos, e de avaliação, objetivando a verificação do nível de compreensão dos conceitos aprendidos e o planejamento de novas atividades.
Forma de interação professor/aluno e alunos entre si que possibilite a adesão de todos nas atividades.	• Para que todos os alunos queiram participar das atividades de estudo em sala de aula, envolver a todos nas atividades (um aspecto muito complexo e desafiador da tarefa de ensinar, porque está diretamente ligado à esfera motivacional do psiquismo humano). • Esse aspecto relaciona-se com o que Vigotski denominou “experiência emocional” (VYGOTSKY, 1994). • Em cada situação de desenvolvimento (isto inclui as atividades de ensino e de aprendizagem no interior da sala de aula) estão presentes os significados dados socialmente — as informações, os conceitos, valores, etc. — e os sentidos individuais — as formas pelas quais o sujeito percebe e sente os acontecimentos que se dão em seu entorno — que, por sua vez, constituíram-se na interação com as pessoas, objetos e fatos sociais próprios do meio em que ele se desenvolveu.
Conclusões	• O processo de ensino da linguagem escrita, quando se dá em um entorno favorável à inserção do aluno em atividades para as quais ele encontra um sentido que o move a agir, possibilita a sua aprendizagem e leva adiante o seu processo de desenvolvimento. • O entorno é fonte de desenvolvimento, porém, quando se trata de fazer a criança aprender as formas discursivas próprias da linguagem escrita, “se a forma ideal apropriada não está presente no entorno, então, na criança, a correspondente atividade, característica ou o traço deixará de desenvolver-se.” (VYGOTSKY, 1994, p 350). • Desde o ingresso da criança na escola, há a necessidade de que o processo de ensino da linguagem escrita se organize em um ambiente tal que lhe permita conviver com os padrões lingüísticos desejáveis, pois “parece que, para que ocorra qualquer desenvolvimento feliz e satisfatório dos traços superiores especificamente humanos, é necessário que esta forma final ideal

	guie, se é que se pode dizer assim, o desenvolvimento da criança desde o princípio.” (VYGOTSKY, 1994, p. 350-351).
VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. (Org.) <i>The Vygotsky reader</i> . Oxford, UK: Basil Blackwell, 1994, p.338-354.	

QUADRO 3 - A criança e seu entorno: implicações para o ensino da linguagem escrita.

A síntese proposta por Miller (2008) coincide em grande parte com o conjunto de ações objetivas de linguagem escrita que P transforma em modelos ideais, e essas ações validadas por P junto aos alunos são materializadas em generalizações que servem de base para novas aplicações (ações). Um exemplo dessa exploração é a retomada do mesmo gênero textual por P, várias vezes, em diferentes situações e a exploração dos textos com as perguntas: *o quê, por quê, onde, quando, para que, quem*. Os modelos dos gêneros que circulam socialmente são, então, sistematicamente reproduzidos por P em suas aulas de linguagem e as características da linguagem que se escreve são destacadas a partir do próprio texto, e os alunos percebem que essas características pertencem a um grupo determinado de textos que são usados em situações similares àquela que a professora explorou, (o uso do gênero em outras situações).

Em análise dos últimos Apêndices, a partir do mês de setembro aproximadamente, é possível perceber a evolução nas respostas dos alunos: novos conceitos e procedimentos já estão presentes (APÊNDICE XXIV, de 12/11/2007), quando os alunos percebem as repetições indevidas do texto, as informações necessárias em uma notícia, as informações complementares, dentre outros elementos; ou no APÊNDICE XXV, de 20/11/2007, quando se constata que os alunos conseguem realizar um texto com todas as características de um diálogo escrito.

Pelos resultados do SARESP – 2007 (SÃO PAULO, 2007), destacados no capítulo anterior, é possível perceber a superioridade dos resultados das redações dos alunos de P — os dados sugerem que os alunos apropriaram-se da escrita convencional de texto narrativo — e a importância do papel dos recursos mobilizados por P, quanto à organização das atividades e às interações realizadas nas aulas de linguagem escrita.

Ao intervir fazendo uso de seqüências didáticas de estudo com os gêneros textuais, instigando os alunos com perguntas e apresentando o texto com toda a sua complexidade para reflexões, análise e nova síntese, P possibilita que eles descubram as regularidades das características presentes nos diferentes gêneros textuais bem como as razões dessas regularidades, para que saibam utilizá-las em novas situações.

O movimento de estudo assim desenvolvido permite que os textos dos alunos e o de outros autores se tornem veículo de interação na sala de aula. Essa interação permitiu a organização coletiva das reflexões, para recuperar princípios e conceitos básicos do objeto (linguagem que se escreve), e, junto com os alunos, estabelecer a argumentação consistente sobre o gênero textual em questão. O fato de a atividade ser motivadora e de interesse dos alunos permite que os alunos participem ativamente nesse processo.

A intenção, modesta, foi a de destacar que o trabalho assim planejado permitirá aos alunos se apropriarem de um saber que vai além do cotidiano, permitindo-lhes conhecer, a partir das abstrações, os textos de forma concreta. Esse conhecimento se realiza pelas mediações realizadas por P expressas na organização e desenvolvimento das atividades de estudo, na utilização de textos focalizados em sua situação de uso social, na interação com os sujeitos na sala de aula, oportunizada pelo diálogo que P mantém com os alunos e pelo diálogo que acontece entre os alunos da sala.

Os resultados da avaliação do SARESP – 2007 (SÃO PAULO, 2007), que aqui utilizamos para análise comparativa entre o desempenho dos alunos da classe pesquisada e o dos alunos da escola pesquisada e dos alunos de todo o Sistema Estadual (São Paulo), referendam a nossa hipótese de que uma boa organização das atividades de estudo, no contexto de adequadas interações em sala de aula, permite a aprendizagem do aluno, levando adiante o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENA, D. B. Palavras grávidas e nascimentos de significados: A linguagem na escola. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. *Vigotski e a escola atual: Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas* (Orgs.). Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006, p. 169 – 179.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006 a.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Iara Yaguello. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 b.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Pró-letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino fundamental: Alfabetização e linguagem*. Edição revista e ampliada - inclui matriz de referência SAEB/Prova Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural: Orientação sexual*. 3. ed. Brasília: A Secretaria da Educação fundamental, 2001b.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Orgs. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio; tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio et al. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção idéias sobre linguagem)

DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: Investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou; Editorial Progreso, 1988.

_____; MÁRKOVA, A. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: SHUARE, M. *La psicologia evolutiva y pedagogia en la URSS – Antología*. Moscú; Editorial Progreso, 1987, p. 316 – 335.

DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências oral e escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95 – 128.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: O ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos Cedes*, v.24, n.62 Campinas abr.2004.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS – Antología*. Moscú; Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

FACCI, M.G.D. Vigotski e o processo ensino – aprendizagem: A formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. *Vigotski e a escola atual: Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas* (Orgs.). Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006, p. 123 – 148.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.

GALPERIN, P. Y. *Desarrollo de las investigaciones sobre formación de acciones mentales*. [S.I.: s.n.], 1988.

_____; ZAPARÓZHETS, A.; ELKONIN, D. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos metodos de enseñanza en la escuela. In: SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS – Antología*. Moscú; Editorial Progreso, 1987, p.300 – 315.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. A pesquisa nas ciências sociais. *Cadernos Cedes*, n. 12. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

HARRIS, T. L, HODGES, R. E. (Orgs.). *Dicionário de alfabetização*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2006.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Tradução: Bruno C. Magne. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KOCH, I. G. V. *Desvelando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: LEONTIEV, A.N.; VIGOTSKII, L.; LURIA, A.R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; USP, 1988, p. 59 - 83.

_____. A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires, Argentina: Edições Ciências Del Hombre, 1978.

LURIA, A. R.. O desenvolvimento da escrita na criança. In: LEONTIEV, A.N.; VIGOTSKII, L.; LURIA, A.R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; USP, 1988, p. 143 – 189.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In BRAIT, Beth. *Bakhtin: Conceitos-chave*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006. P.151-166.

MARTINS, Lígia Márcia. A natureza histórico-social da personalidade. *Cadernos Cedes*, vol. 24, n. 62, p. 82-99, abril 2004.

_____. Implicações pedagógicas da Escola de Vigotski: Algumas considerações. In MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs). *Vigotski e a escola atual: Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2006. p. 49-61.

_____. *A formação social da personalidade do professor: Um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Lucerna, 2005.

MILLER, S.. *A criança e o seu entorno: implicações para o ensino da linguagem escrita*. In: 7ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, 2008, Marília – SP. 7ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília – SP: oficina Universitária, 2008, (Texto impresso).

MELLO, S. A. Concepção de criança e democracia na escola da infância: A experiência de Reggio-Emília. *Caderno da Faculdade de Filosofia e Ciências*, Marília, v. 9, n. 2, p. 83-94, 2000.

_____. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. *Vigotski e a escola atual: Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas* (Orgs.). Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006, p. 181 – 192.

OLIVEIRA, B.A. de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: A questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. *Vigotski e a escola atual: Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas* (Orgs.). Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006, p. 3 – 26.

POLONI, Adil. Educação matemática e a psicologia sócio-histórica. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. *Vigotski e a escola atual: Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas* (Orgs.). Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006, p. 149 – 167.

PRETI, Dino; URBANO Hudinilson. (ORGs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: Materiais para estudo*. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor/Fapesp, 1988.

ROJO, Roxane.(Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs*.Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Correção e Análises das Produções Escritas - Ensino Fundamental*, Saresp, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SIGNORINI, I. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

SOARES, M. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; USP, 1988, p. 103 – 117.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II* (Incluye pensamiento y lenguaje) y conferencias sobre psicología. Madrid: Aprendizaje: Visor, v.2, 1993.

_____. *Obras escogidas III* (Incluye problemas del desarrollo de la psique). 2.ed. Madrid: Aprendizaje: Visor, v.3, 2000.

VYGOTSKY, L.S. *El problema del entorno*. (4ª conferência publicada em Leningrad: Izdanie Instituto, 1935, p. 58 – 78). (Versão em castelhano [S.I.: s.n.]), 1935 (mimeo).

_____. L. S. The problem of the environment. In: VAN DER, R. & VALSINER, J. (Org.) *The Vygotsky reader*. Oxford, UK: basil Blackwel, 1994, p. 338-345.

APÊNDICES

APÊNDICE I - Transcrição de aula

Data: 08/05/2007

Atividade: *Análise de histórias em quadrinhos*

P apresenta a pesquisadora à classe; a seguir solicita que alunos olhem o livro na Unidade 2 para conhecê-la, página 25 em diante, e conversa com alunos sobre os tipos de textos.

P: Quais gêneros de textos nós já vimos?

Os alunos participam dizendo: poesia, narração de histórias, fábulas, propaganda, história em quadrinhos, texto instrucional, publicidade de TV.

P: Legal o A12 lembrar sobre o texto da TV, pois é sobre esse tipo - o texto informativo, é que iremos trabalhar este mês. O objetivo final será a elaboração de um texto informativo.

P: Não será poesia, aviso ou uma história. Será um texto informativo.

A1: O texto com % é informativo?

P: Ah! O gráfico. O que vocês percebem de diferente no texto informativo?

A12: Informa alguma coisa.

P: No caso daquele texto?

A12: Informa sobre a propaganda de TV.

P escreve na lousa: Registro: *Levantamento prévio das características de um texto informativo.*

P: O texto informativo apresenta várias informações a respeito de um determinado assunto. Quais são os meios de informação?

A3: Rádio, TV, Internet.

A14: Carta.

P: Carta, telefone, são meios de comunicação.

P escreve na lousa: *Hoje temos vários meios de comunicação de massa que nos informa sobre as coisas da nossa cidade, do nosso estado, do país e até do mundo. Alguns exemplos são: televisão, rádio, Internet e jornal.*

P: O meio de comunicação de massa!

P explica a diferença entre telefone, carta com os outros meios. P:- Massa = muita gente. Quando você assiste uma informação na sua casa, milhares de outras pessoas estão ouvindo a mesma notícia.

P: Na página 40 temos um texto informativo. Faça a leitura silenciosa desse texto.

Alunos lêem o texto.

P: O texto informa sobre o que é o IBAMA e a quantidade de animais e plantas ameaçadas de extinção. O último parágrafo, os motivos pelos quais ocorre a devastação da fauna/flora.

Após algum tempo para leitura silenciosa, P lê o texto em voz alta.

P: Por que vocês acham que a professora pulou vários textos e foi para este?

A5: Porque os animais estão ameaçados.

A12: Por causa da extinção dos animais.

A7: Porque esse texto é informativo.

P: Se ele tem informação... Ele tem informação a respeito de quê?

A8: Sobre animais.

P: Qualquer animal? Ele fala da galinha, do porco?

A8: Não, só dos ameaçados.

P: Ah! Só dos animais ameaçados. Então temos um tema.

P escreve na lousa: Leitura do texto informativo “Espécies ameaçadas”, da p.40, do livro de Língua Portuguesa.

P: **Informações principais:** animais e plantas em extinção. O que é ameaçado de extinção?

A9: Ameaçado de morte.

A8: É animal que vai acabar.

P: No texto encontramos outras informações, menos importantes.

A10: O porquê está acontecendo.

P escreve na lousa: **Outras informações:** O que tem causado a extinção dos animais?

A10: O meio ambiente aumentou o nível de pobreza.

P: O aumento da população e o aumento do nível de pobreza. O que tem haver animais em extinção e o aumento da população e o nível de pobreza?

A11: A pobreza foi chegando, a pessoa não tinham o que comer, então ia matando os animais.

P repete a pergunta. Explica a resposta da A11.

P: As pessoas não passaram a matar os animais, mas a prendê-los para vender sua pele. Que outros motivos?

A10: Está tudo no texto: abertura de fronteiras agrícolas.

P: Por que a abertura de fronteiras agrícolas? Qual é a agricultura que está se desenvolvendo?

Vários alunos: – Cortar as árvores.

Os alunos levantam as mãos na maioria das vezes para pedir a palavra.

P escreve na lousa: Abertura de fronteiras agrícolas.

P: O que é expansão de áreas de pastagem?

A10: Para criar gado precisa cortar as árvores.

P: Vejam no texto outro motivo da extinção dos animais.

Vários alunos: – Comércio de peles e de animais.

P: O que marcamos até agora é a causa da extinção dos animais. Que outras informações estão no texto?

A12: IBAMA.

P: O que significa o I, o B, o M e o A?

Os alunos vão respondendo.

P escreve na lousa: O IBAMA é um órgão responsável pelo meio ambiente.

P: Aqui tem uma atividade específica sobre o que o IBAMA faz. Neste texto, o IBAMA foi citado porque existe uma informação específica.

P pede para que A13 leia o primeiro parágrafo.

A4: Pela política de proteção e manejo.

P atualiza constantemente a lista dos animais e plantas ameaçados de extinção.

A14: Esse IBAMA existe de verdade?

P: Sim. Esse instituto existe.

P apresenta lista dos 208 animais em extinção e faz levantamento das informações do texto (para finalizar).

P analisa as informações do texto: O instituto, exemplos de alguns animais em extinção, exemplos de plantas em extinção, plantas citadas que servem para fabricar móvel.

P: Nosso objetivo em produção de texto é o texto informativo.

P dialoga sobre os animais em extinção.

P: Por que os animais estão desaparecendo?

A9: O homem mata os animais para vender a pele.

P: Vender animais sem registro é crime. Existem os brasileiros e outros países que se interessam pelos animais. Se um animal desaparece, que problema acarreta para a natureza?

A15: Se os peixes sumirem, nós não teremos mais peixes para comer.

A13: Se os animais sumirem, a natureza não é mais a mesma.

A21: Se os animais sumirem, a natureza não será mais a mesma.

P: A cadeia alimentar mudará. E os animais dos cartazes? Qual o nome deles?

P passa na lousa lista dos animais e utiliza o Livro *Coleção Linhas & Entrelinhas* 4ª série – Autoras: Lucia Helena Ribeiro Cipriano e Maria Otília Leite Wandresen. 2ª edição – Curitiba: Editora Positivo, 2004.

Os alunos elaboram com a professora, uma lista de animais que eles conhecem e sabem que estão em extinção.

Os alunos fazem leitura silenciosa da história em quadrinho “Bicho Perigoso”, p. 26 – Maurício de Souza. Chico Bento. São Paulo: Globo, n. 59, fev. 1993. p. 15 – 18).

Após a leitura, os alunos fazem estudo do texto. p. 30.

P dirige uma a uma as questões propostas.

Os alunos são estimulados a darem as suas respostas. Para as respostas pessoais, P dá visto no caderno.

P lê individualmente as questões para quatro alunos que ainda não têm autonomia de leitura e passa visto nas respostas dos cadernos.

APÊNDICE II – TRANSCRIÇÃO DE AULA

Data: 15/05/2007

Gênero: História em Quadrinhos

Título: “*Bicho Perigoso*”, p.31 e 32, do Livro didático.

A1 conta a história: “*Os três conselhos*”: – não se desvie nunca do seu caminho, nunca seja curioso, não aja antes de pensar.

A aluna conseguiu contar a história – que é longa – sem titubear. A professora registrou na lousa os três conselhos).

P falou sobre a necessidade de autonomia dos alunos da 4ª série. Então os alunos fariam as atividades sozinhos.

P: Qual é o título da História em Quadrinhos ?

P solicitou que os alunos respondessem a letra “b” dos exercícios.

A1 pergunta se a professora daria 10 para a redação do Chico Bento.

P dirige as atividades indicando apenas o tempo que deveria ser gasto em cada uma das perguntas.

P corrige as atividades na lousa.

P: O Chico Bento escreveu certo. Na “norma culta” não é “errado”. É fora da norma padrão! Vocês já conversaram com alguém que converse como o Chico Bento?

A2: Quando eu morava no sítio, tinha um homem que se chamava Cícero, e dizia que se chamava “Cirço”.

Vários alunos se manifestaram.

A 22: Um homem fala “cotoneque” para “cotonete”. (P1 fala sobre a diferença entre zona urbana e zona rural)

P: Existe diferença entre como falamos e como escrevemos. Na língua escrita, existem regras.

A1: “Nós vai”, “a gente vamos”.

P: Na escola aprendemos e exercitamos a norma padrão.

A4: “Zóio”. Comentário sobre a forma de falar do Chico Bento.

P escreve na lousa: “Transformar o texto para a norma padrão” Transcrição do texto “Bicho Perigoso” do Chico Bento para a norma padrão.

P dirige a atividade perguntando aos alunos como seria a norma culta.

P: “Homem” aí é o ser humano.

P pede para todos pararem a atividade e pergunta por que “mais” é diferente de “mas”.

P: “E aí” pode ser retirado ou substituído por outra palavra: “então”.

Os alunos não conseguiram responder.

P: “Se a gente for” P: questiona os alunos. Eles têm dificuldade para responder. P1 estimula-os. Mesmo assim não conseguem “descobrir” o “formos”.

P distribui uma folha com testes objetivos para a interpretação de texto “Olha o passarinho” – história em quadrinhos.

P faz o entendimento da História em Quadrinhos através de perguntas.

P: O que queria Marina? No 2º quadro, o que ela está fazendo?

A participação foi muito boa. Todos queriam responder.

P faz funcionar a regra de levantar a mão para responder. Os alunos contam a história quadro a quadro, um a um. P estimula a participação de alguns alunos.

P destaca os recursos da História em Quadrinhos durante a criação da história. Ex: Marina brava no quadro 13.

Após a exposição do aluno ao criar a história, P repete a idéia do aluno de forma a ser ouvida/entendida por todos os alunos.

Tarefa individual.

Preenchimento da folha de resposta.

Pintura da História em quadrinhos. Neste momento, os alunos se reúnem para pintar (dois ou três).

Enquanto os alunos pintam, P atende os quatro alunos que não têm autonomia de leitura.

APÊNDICE III – TRANSCRIÇÃO DE AULA DO DIA 16/05/07

Data: 16/05/2007

Atividade: Produção de texto coletivo

P começa a aula falando sobre a reunião de pais no Conselho Participativo e sobre a importância da participação dos pais. 69% dos pais da 4ª A compareceram. A porcentagem é boa, porém, de acordo com, P, a classe não ganhou o pic-nic. Promete que os levará independente da porcentagem de frequência, porém é importante que os pais participem.

Os alunos falam que preferem ir ao cinema. P: (fala que o cinema custa R\$ 10,00 e cita nominalmente os pais dos alunos que não vieram pedindo que compareçam. P fala sobre o assunto tratado na reunião: frequência às aulas, tarefas, reforço, desempenho dos alunos na classe).

Pelo plano da professora, o objetivo da produção coletiva de texto é o de trabalhar o **gênero “conto”**.

P mostra aos alunos duas folhas de história em quadrinhos. A história não tem legenda, e faz análise da sequência de gravuras para a elaboração de texto coletivo.

P: Qual é a primeira coisa de um texto? O título!

P: Então vamos escolher um.

A1: Marina e o passarinho.

A12: Solte o passarinho.

A3: Desenhando o passarinho.

A9: O passarinho engaiolado.

A5: A gaiola do passarinho.

A22: O passarinho que pensa em ser livre.

A7: O passarinho triste.

A16: O sonho de liberdade.

P anota na lousa todas as sugestões e as lê em voz alta, a seguir, comenta a quantidade de sugestões.

P: A escolha deverá ser aquela que represente mais o texto e deverá ser feita democraticamente. Levante a mão só uma vez.

P comenta que a votação foi sobre o mais simples: “*Marina e o passarinho*”.

P: A história poderia ter título que fale sobre o que vai acontecer, ou que crie um suspense. Vou respeitar a opinião de vocês. A história é nossa. Não precisamos colocar parecidos com o texto!

P: Marina e o passarinho. Vamos começar. Não escrevam por enquanto.

A: Era uma vez...

A9: Era uma vez uma menina que se chamava Marina.

P: Num texto narrativo temos vários começos. Não precisa começar sempre com “era uma vez”.

A12: Um belo dia, Marina queria desenhar um pássaro.

A7: Uma tarde, Marina saiu para desenhar um pássaro para sua coleção de desenhos.

P escreve na lousa: “Um belo dia, Marina saiu de sua casa muito contente a procura de um passarinho para desenhar”.

P: Vamos continuar!

A6: Marina olhou para um lado, olhou para outro.

P escreve na lousa: “Marina olhou por todos os lados e não encontrou nada”.

A10: E já ia indo embora triste.

A1: Foi assim que, andando, escutou um canto triste.

P opta por: De repente, escutou um canto de pássaros.

A8: E correu desesperada para ver o que era.

A22: Quem sai correndo é porque já sabe o que é.

P escreve na lousa: “E saiu correndo, desesperada, atrás do passarinho”.

P retoma a leitura do texto todo.

A14: A Marina breiou e viu o passarinho.

A15: Marina breiou.

P: Essa palavra é de carro. Vamos colocar outra palavra.

A classe fica agitada e a professora diz que vai esperar por silêncio.

A16: Marina parou ao ver o passarinho engaiolado.

P leu novamente o texto todo.

A9: Marina olha o passarinho cantando triste.

P: Marina olha? Pensa? Vamos arrumar o que o A9 falou.

P vai à lousa, após várias sugestões: “e ouviu o canto entristecido do passarinho”.

A9: Então, ela pensou:

P: Aqui temos duas opções: ir para outra linha com travessão e aspas ou não ir para outra linha e coloca aspas. Vou optar pelas aspas na hora de pensar e travessão para fala. O autor pode escolher qualquer uma das duas formas.

A16: Por que alguns autores colocam travessão?

P explica que qualquer uma das duas formas está certa. Demonstra na lousa.

A17: A professora da 3ª série sempre colocava os dois pontos e o travessão.

P: Era uma opção dela.

A9 continuando: Fazer o quê? Vou desenhar. Esse foi o único que encontrei.

A18: E ela começou a desenhar.

A 7: Marina começou a desenhar.

A18: Não, professora! Ela só tentou. Ela não desenhou não!

P escreve na lousa: “Marina tentou desenhar o passarinho”.

P: E daí? Estamos aqui neste quadro. (mostrou na folha).

A20: Mas não conseguiu.

P ouve com paciência a opinião 12 alunos.

P escreve na lousa: “Mas não consegui se concentrar por causa daquele choro triste”.

P: Algumas pessoas não estão participando. O texto é coletivo.

A21: Marina tentou de novo.

P: O problema da Marina era a gaiola ou a tristeza do passarinho?

P escreve na lousa: “Ela tentou de novo, mas ver o passarinho engaiolado a incomodava”.

A2: Marina saiu enfezada em direção à porta.

P: Que porta?

Vários alunos: “para a casa do dono do passarinho”.

P: Vamos dar um nome para o dono?

Várias sugestões. A professora escolhe o nome de “Juca” (a primeira sugestão).

P lê “O Juquinha”.

P: Vocês viram como eu separei os dois “ss” da palavra passarinho. Um “s” de um lado, outro “s” na linha de baixo.

Alguns alunos perguntam se pode copiar o texto com a caneta. P: Diz que não quer caderno rasurado e que somente os alunos que conseguirem usar a caneta sem errar podem usar; os que não conseguem, deverão usar lápis.

P circula pela classe e faz alguns comentários sobre a letra, sobre o uso do espaço da separação do parágrafo, sobre o uso de letra maiúscula no início da frase.

P: A18, já falei para você não fazer essa letra deitada.

P: A20, você não devia copiar com caneta vermelha. Ela serve para dar destaque. Continue o texto com o lápis.

P: Vamos corrigir a tarefa. (Passar o texto do Chico Bento para a norma culta).

A7: Como se fala na cidade?

P: Existem pessoas na cidade que também não conseguem falar de acordo com a norma culta.

P passa de carteira em carteira corrigindo e dando visto na tarefa feita em casa.

APÊNDICE IV – TRANSCRIÇÃO DE AULA

Data: 24/05/2007

Atividade: Produção de texto

P explica aos alunos que faltará na próxima semana para ir a Vitória (ES) apresentar um trabalho (Anpedinha) relativo aos seus estudos. Informa também que a professora substituta continuará a matéria e que os alunos não podem faltar.

P dá informações sobre a produção de texto narrativo.

P: Vocês irão falar para mim o que não podemos esquecer na hora de produzirmos nosso texto.

A1: Pontuação.

A22: Parágrafo.

P: Isso mesmo: ponto final, vírgula, dois pontos.

P registra na lousa: *Usar pontuação adequada* (-, . : ! ? ...).

P se dirige a A2: – O que é parágrafo?

A2: O espaço que colocamos no caderno.

P pega um caderno e mostra o lado esquerdo, dizendo que as idéias diferentes, cada idéia do texto, devem ser separadas por parágrafos.

P escreve na lousa: *Dividir o texto em parágrafos*.

P: O que mais temos que lembrar?

A3: Colocar título.

P: O que mais vamos ter que lembrar para fazer um texto?

A4: Começo, meio e fim.

P: E como será o começo dessa história?

A5: A menina saiu para desenhar um passarinho.

P: Ela saiu de casa com a intenção de desenhar um pássaro. E o meio? Como será?

A5: Ela viu o pássaro na gaiola.

P: Então temos que... E o final da história?

A6: Ela resolve dar o desenho para o menino em troca de ele soltar o passarinho.

P escreve na lousa: *O Texto deve ter introdução (começo), desenvolvimento (meio) e conclusão*.

P: O que mais temos que lembrar?

A7: Temos que lembrar que existe um narrador. Quando ele for falar, tem que ficar separado.

P: Escreve na lousa: *Anunciar diálogos com (:) e indicar os diálogos com (-)*.

P: O que mais?

A8: Escrever certo.

P1: Isso mesmo: lembrar das regras para escrever, por exemplo: “m” antes de p e b. Se vocês não lembrarem de alguma regra, pergunte para a professora. O que mais?

A14: Não misturar a fala do personagem com o narrador.

P: O que mais?

A9: Quando for parágrafo, colocar letra maiúscula.

P: Isso mesmo.

P escreve na lousa: *Iniciar parágrafos com letra maiúscula*.

P: Será que só quando formos iniciar os parágrafos é que temos que usar letra maiúscula?

A10: Não, também quando for nome de gente.

P: Não é só pessoas, mas os nomes das cidades, rãs.

P escreve na lousa: *Escrever nomes próprios com letra maiúscula*.

P: Cuidado! Não escrevam o texto desenfreado. Escreva um pouco, leia, veja se não tem nada errado; depois continue.

A4: Eu faço isso, professora. Leio para ajudar a ter mais idéias.

P: Eu vou ser leitora dos textos de vocês. Então como deve ser a letra?

A4: Letra bonita.

P: Letra legível. O que é isso?

A9: Letra que dá para ler.

P escreve na lousa: *escrever o texto com letra legível; revisar o texto antes de entregar para a professora*.

P: Vou distribuir as folhas, mas não quero “fim” e “foram felizes para sempre”... Não se esqueçam do nome, data e série.

A10: Professora, desenho de escreve com “s”?

P: Sim. Vou falar bem alto: desenho/desenhar se escreve com “s”.

P enquanto os alunos faziam o texto: – Vou chamar alguns alunos que irão trocar o livro na biblioteca, depois que voltarem cada um deve continuar o texto. Ao voltar, leiam o texto para

ver onde parou. Os alunos dessa escola levam semanalmente livros da biblioteca escolar para casa, existe um dia estipulado para cada classe fazer a troca dos livros.

A11 tem dificuldade de organização das idéias e, com ela, a professora foi perguntando o que a Marina fez em primeiro lugar: desenhou ou saiu de casa com a intenção de desenhar?

P circula pela classe durante a realização do texto. Os alunos consultam-na por diversas vezes: sobre se devem ou não trocar de parágrafo, sobre o uso das aspas ou não, sobre a escrita de diferentes palavras, etc. A P anota na lousa as palavras que os alunos perguntam e estimula aqueles alunos que apenas iniciaram o texto.

A12 pega o caderno de classe e copia alguns trechos do texto construído coletivamente, a P ao perceber, diz que o objetivo é o de ver o que cada aluno consegue produzir no texto narrativo, por isso o texto é individual.

Na medida em que os alunos iam acabando de produzir o texto, a professora pedia que lessem o que tinham trocado na biblioteca para não atrapalhar os que ainda estavam escrevendo.

Depois da produção do texto, P, distribui o texto que deveria ser lido, colado no caderno de texto.

Esse caderno é o arquivo de textos que são lidos na classe e que devem ser lidos em casa para os pais ou outras pessoas, podem ser também copiados, ilustrados, estudados para a leitura em voz alta na classe em outras ocasiões.

P: Cuidado! Não colem no caderno de tarefa. Já temos o texto “Maria vai com as outras”, da Sylvia Ortórh. Agora silêncio absoluto. A aluna, A8, irá contar uma história.

A8: *Ganância não leva a nada.*

A8 conta a história de um homem rico e ganancioso e, ao chegar ao céu, Deus lhe apresenta sua casa, um barraco. O homem contesta: – Eu, tão rico na Terra, vou morar nesse barraco? Deus explica que ele foi muito ganancioso e a cada maldade que ele fazia na Terra, um pedaço da mansão caía. A8 conta a história toda e é aplaudida.

A14 vai à frente contar uma piada. A classe faz silêncio absoluto nos dois momentos, mas os alunos não acham graça na piada e protestaram. A14 então resolve contar outra piada: “do papagaio”, que foi amarrado perto de Jesus crucificado. Os alunos adoram a piada.

A15 conta uma piada do *Silvio Santos vem aí...*

A12 conta a piada do *Joãozinho que tinha como tarefa de casa fazer três frases. Ao chegar a casa, perguntou ao pai – que havia perdido o emprego (1º) – depois perguntou à irmã que assistia o Batman (2º) e depois perguntou à empregada (3º).*

1º Cala boca; 2º Batman! Batman!; Leva-me no colo! Faz-me um carinho...

A professora pergunta: Joãozinho, você fez as três frases.

J: Sim, professora. Cala boca!

P: Vou te dar um castigo.

J: Batman, Batman.

P: Vou te levar para a diretoria.

J: Leva-me no colo! Faz-me um carinho!

Os alunos adoram a piada e aplaudem.

A professora frequentemente, convida os alunos para ocuparem os últimos minutos das aulas para contarem histórias e ou piadas. Os demais colegas gostam muito e fazem silêncio absoluto para ouvirem. Mesmo quando o aluno engasga ou demora a se lembrar da continuação da piada ou da história, os alunos não reclamam, parece haver um grande respeito ao colega que está na frente.

APÊNDICE V - TRANSCRIÇÃO DE AULA

Data: 05/06/2007

Atividade: Pesquisa na Internet

P explica aos alunos que eles serão divididos em 10 grupos para ilustrarem os direitos dos animais após a leitura que ela fará sobre os direitos dos animais.

P: Após essa aula, a classe irá para a sala de computação, metade dos alunos irá para o computador pesquisar em um *site* a ficha de informação sobre um animal que está em extinção. Os outros ficarão nas carteiras pintando a ilustração. A divisão das tarefas é algo muito importante, pois sei que existem alunos aqui que já sabem acessar a Internet e aqueles alunos que ainda não sabem. Vou orientar passo a passo, e aqueles que já sabem não irão atropelar e se adiantar aos que não sabem. O compromisso com os combinados tem que ser seguido à risca senão o tempo não será aproveitado.

P faz a leitura do texto “*Direitos dos animais*”, p. 33 do livro de texto (retirado da Folha de São Paulo. *Folhinha*. 29 de set. 1990) e informa que a Declaração dos Direitos dos Animais foi aprovada em 1978, por muitos países no mundo.

P antes da leitura, coloca na lousa o modelo da ficha que deverá ser preenchida na pesquisa da Internet.

P escreve na lousa: *Ficha de animais ameaçados de extinção, cada X representa uma linha a ser deixada:*

Nome comum (ou vulgar): X

Nome científico: X

Distribuição geográfica: XX

Habitat: XX

Hábitos: X

Longevidade: X

Alimentação na natureza: XX

Causas da extinção: XX

P explica cada um dos itens aos alunos. Em seguida, pede que os alunos abram o livro na página 33 do livro didático e façam a leitura silenciosa. Em seguida, faz a divisão dos grupos. Pede que, ao falar os nomes dos alunos e o número dos grupos, os respectivos alunos podem fixar-se no item referente ao número do grupo – são 10 os direitos dos animais; cada grupo fará a ilustração do número correspondente. Em seguida, entrega a um dos componentes do grupo o material para a ilustração. Os grupos são divididos a partir dos números de chamada. A seguir, P lê o texto em voz alta. (A leitura foi feita com objetivo específico, fazer a ilustração para um dos itens pelo grupo que tivesse o número correspondente).

P: Ontem a policial feminina ambiental disse que aprisionar animais é crime, segundo a Lei nº 9605.

A1: Lembra que a pessoa que prende animais pode pagar multas ou ficar presa entre 6 meses a 1 ano.

P: Temos aqui os direitos dos animais e temos policial para fiscalizar. Será que mesmo com tudo isso as pessoas fazem o que está nesta Declaração?

P pede para que os alunos levanten a mão para falar.

A2: Alguns tratam bem, outros não.

A3: Na TV, passou um homem que prendeu um monte de passarinho na gaiola.

P fala que nessa mesma reportagem tem a informação de que a cada 10 animais presos, apenas 01 sobrevive e que o traficante não se preocupa se, após a venda, aquele animal viverá ou não.

P: Para ter animais silvestres em cativeiro é preciso ter uma autorização do IBAMA. Lembram quando estudamos a cadeia alimentar? Se aqueles animais morrerem, o que se alimenta dele não terá alimento. A cadeia alimentar será interrompida. A policial informou que há 3 espécies de animais. Se houver denúncia, haverá uma análise se o animal é silvestre, doméstico ou domesticado e, se for silvestre, analisam se há condições dele retornar ao seu habitat.

A2: Um leão escapou do circo e ameaçou toda platéia.

P: Veja o direito número 7. Se ele vive no circo, o dono está desrespeitando esse item.

P: Na mão, vocês levarão o caderno, o livro, a folha para ilustrar o seu direito. Depois passaremos para uma folha maior. (O objetivo é fazer um painel para que os outros alunos conheçam os direitos dos animais).

Grupos 1, 2, 3, 4,5 e 6 no computador. Alunos dirigem-se para a sala de informática em silêncio e com muito interesse. As duplas sentam em frente ao computador.

P explica como acessar a Internet e como acessar o *Google* (site de busca).

Após alguns minutos, entra na sala uma funcionária da escola para auxiliar P no atendimento aos alunos no computador.

Alunos começam a desenhar.

P caminha entre os computadores, e observa os alunos que lêem notícias do site *TERRA*.

P: Atenção! Escrevam “Animal em extinção”.

P: Junto com a funcionária passam conferindo as telas.

A3: P tem muita informação aqui! O que eu copio?

P: Siga a ficha.

Os alunos retornam para sala e fazem interpretação do texto “*Maria – vai – com – as outras*”, de *Sylvia Orthof*.

APÊNDICE VI - TRANSCRIÇÃO DE GRAVAÇÃO DE AULA EM ÁUDIO

Data: 06/06/2007

Atividade: Correção de tarefa (Respostas da interpretação da história “*Maria vai com as outras*”, de *Sylvia Orthof*).

P: Eu vou respeitar o modo de vocês fazerem o cabeçalho, porém no caderno volante é preciso colocar todos os dados: data, nome do aluno, etc.

P escreve na lousa: - Ficha dos animais em extinção.

- Leitura e interpretação do texto “*A vida cercada de ameaças*”, p. 34 e 35, do livro didático.

P: Perceberam que a estrutura desse texto é diferente? A diagramação é diferente.

P compara o texto com outros textos do livro.

P: A história em quadrinhos tem um formato; os Direitos dos Animais é um texto dividido em bloquinhos e colunas; o jornal também é escrito em colunas. No texto de hoje, o título está no meio.

A1: O que é biodiversidade?

P: Bio = vida; diversidade = diversa.

P faz leitura em voz alta do quadro central.

P: O título é “*A vida cercada de ameaças*”. O texto está cercado de ameaças o ser vivo. Vamos começar pelo quadro de cima “*Expansão da fronteira agrícola*”, onde “expansão” significa aumento da área, lugares, espaços de cultivo, de plantação. A2, por que a expansão das fronteiras agrícolas representa uma ameaça?

A2: Porque quanto mais se planta, mais os animais sofrem.

P faz leitura do texto em voz alta.

P: Temos como exemplo de monocultura quando todo mundo planta cana. Para isso, temos que retirar árvores, vegetação. A ampliação do cultivo só para alimentação tudo bem, mas os homens querem lucro!

A3: Fui à casa da minha tia e tinha queimada.

A4: Tinha o baixadão, tinha fogo e muita fumaça.

A5: A planta de cana é para pinga e álcool.

P: As pessoas estão plantando para obter lucro.

A2: As máquinas dispensam os trabalhadores.

P entrega quadro sobre “*Efeito Estufa*”.

P: O que a policial falou sobre o efeito estufa? Que há uma camada de ozônio que nos protege; produzimos poluição; o buraco na camada de ozônio está no pólo sul; o sol passa pelo buraco e vem direto para nós; a temperatura quente do sol entra pelo buraco e vem direto para a Terra; os animais que precisam do gelo para sobreviver irão morrer.

P pergunta para a classe: – O que é desertificação?

A6: Uma coisa abandonada!

P: Algum lugar que se transformou em deserto. Pra quê isso acontece? Por que o lugar onde a gente planta pode se tornar deserto?

A4: Quando coloca muito agrotóxico.

A2: O sol faz a terra secar.

A7: Quando planta cana, põe fogo.

P: A desertificação ocorre quando se planta um só produto, por exemplo, arroz. Tira-se sempre a mesma substância da terra e assim ela não terá mais nutrientes para qualquer plantação. A terra precisa descansar. Quem pensa só em dinheiro, planta, planta, planta...

P continua: – Outra ameaça é a exploração da madeira. Precisamos da madeira para diversos fins. A exploração ilegal. A pessoa tira sem se preocupar com a reposição.

P fala sobre a pesca marinha (leitura).

A8: No sítio, nós pescamos peixinhos pequenos.

P: Temos que devolver os peixes pequenos para o rio.

P fala sobre a caça.

P: Caça esportiva: para exposição.

A9: Não pode comer carne de jacaré. É ilegal.

A6: Poder pode, mas é ilegal.

P: Se é ilegal, não pode. É proibido.

P fala sobre a destruição de habitat (faz leitura de texto).

P: Vimos no computador que o habitat dos animais está sendo destruído.

P fala sobre poluição: – Não é só a indústria que polui. O cigarro, os carros, as queimadas...

P: Reflete com os alunos sobre exploração de pastagens: – Na floresta é possível viver vários tipos de animais.

A10: Pergunta o que é floresta tropical.

P: Variação de tipo de clima.

P fala sobre a última ameaça: – Urbanização e crescimento. Quando falamos em “por cento”, cem é o máximo. Se já destruímos 92,7%, falta pouco para destruímos tudo.

Alunos participam da interpretação de texto.

P: Levante a mão quem vai responder “*O que é a vida cercada de ameaças?*”.

A11: O homem está poluindo o ar?

A12: Eu entendi que as florestas estão acabando.

A3: Eu entendi que nós, os animais, as flores, estão ameaçados.

P: O que vocês sabem sobre a palavra “ameaça”? É coisa boa ou ruim?

Os alunos dizem que é coisa ruim.

A4: Quem provoca a ameaça é o próprio homem.

P: O A4 lembrou uma coisa importante.

P: Como vamos fazer essa resposta e essa primeira pergunta?

A14 fala muito baixo: – ... Tucano que morreu.

P: Ouvi uma notícia que no zoológico de São Paulo foram roubados dois sagüis. O responsável ficou muito preocupado porque eles só vivem a 20° C. E com esse frio podem morrer. Ontem foi o dia mundial do Meio Ambiente. Gostaria que cada um de vocês respondesse sobre o que você entendeu sobre “*A vida cercada de ameaças*”.

P formula uma nova questão: – Como a idéia do cerco da ameaça está representada graficamente?

A8: O texto apresenta o título cercado de ameaças à vida dos seres humanos.

P: Quais são as ameaças citadas no texto?

P pede para que os alunos coloquem vírgula e, no último, coloquem “e”. Explica também que a parte central é o título e que os títulos pequenos são os subtítulos.

P: Vocês perceberam que a última questão tem duas partes? A primeira parte pergunta quais são as ameaças e a segunda questiona quem sofre com essas ameaças.

APÊNDICE VII - TRANSCRIÇÃO DE AULA

Data: 12/06/2007

Atividade: Correção de tarefa feita em casa pelos alunos: (**Leitura e interpretação de texto** – p. 36 e 37, do livro didático – “*Florestas Tropicais*”).

P da visto nos cadernos dos alunos, fazendo elogios e correções. Fala do uso do caderno de classe, do motivo das faltas no dia anterior, sobre as mentiras.

A1 diz que fez a tarefa no **Caderno Volante**, quando na verdade não a fez.

P faz observação no caderno dos alunos que não fizeram a tarefa e pede para que tragam assinado pelo responsável.

P: Estou a 20 minutos olhando os cadernos. Passei seis bilhetes de alunos que não fizeram a tarefa. Quem fez a tarefa gastou quanto tempo? 20 minutos! Será que não dá para vocês gastarem 20 minutos para realizarem a tarefa? Os bilhetes devem ser assinados. Estou chateada, pois a Unidade II ficou sem acabar por causa da festa junina. Tivemos que entrar nesta nova Unidade. A tarefa era importante. Quem não fez tarefa tem que arcar com as responsabilidades de não tê-la feito.

P inicia a correção da tarefa em voz alta.

P: Por que a floresta tropical está com problemas?

A8: Porque está sendo destruída.

A13: Os animais estão perdendo o lugar onde moram.

P: O que é biodiversidade? Procurem no caderno. Nós já procuramos no dicionário. Leiam no caderno.

A4: Faz a leitura.

P: Então uma floresta rica em biodiversidade é aquela que tem uma variedade muito grande de espécies de animais e vegetais. A destruição das florestas tropicais traz junto a destruição de tudo que existe lá. Abram a cortina e vejam que aquelas duas árvores são da mesma espécie, porém o coqueiro do jardim é outra espécie.

P pergunta qual é a informação mais importante do texto. E lembra a eles que as características do texto informativo já foram estudadas a alguns dias atrás.

A5: A maioria dos seres vivos precisa da floresta tropical.

A11: O Brasil tem floresta tropical?

P: Sim, o Brasil tem e já teve muita, mas muita coisa já foi destruída.

P faz correção de questões do texto: diferença entre ambiente silvestre e ambiente doméstico (o desenho é auto-explicativo).

A7: Lê um verbete de dicionário: – Silvestre: da selva.

P: Tudo o que é da selva, selvagem.

A8: Lê também um verbete de dicionário: – O ambiente doméstico.

P: Tudo o que é relacionado à casa, família, lar.

P escreve na lousa: Silvestre: Ambiente próprio das selvas, selvagem;

Doméstico: Concernente à vida da família, à casa, ao lar.

Os Alunos dão várias respostas.

A3: Porque estão acostumados com a vida nas selvas e irão morrer.

A9: Porque é crime.

A10: Porque eles gostam de viver juntos.

A11: Porque eles não vivem sem seu habitat natural.

P: Parabéns! Vocês já estão usando novo vocabulário.

A4: Porque haverá interrupção na cadeia alimentar.

P: Parabéns! Sua resposta está ótima. Vocês estão caprichando nas respostas.

P escreve na lousa: Porque eles precisam viver em seu habitat natural para viver.

P: Quando compramos animais, aumentamos a lista dos animais ameaçados de extinção e prejudicamos a cadeia alimentar.

P pergunta ao A3: por que quando compro animais silvestres aumento a lista dos animais em extinção?

A3: Porque ele não sobrevive em ambiente doméstico.

P: Porque interrompem a cadeia alimentar e, se não houver alimento, pois já sabemos que um animal come o outro, e se aquilo que ele come está em extinção, acabou então ele terá que recorrer a outro alimento.

P diz que quer ouvir todas as respostas.

A9: Penso que as pessoas quebram uma lei.

A13: Porque é muito errado. Acho chato.

A4: Acho que está errado tirá-lo do seu habitat natural porque eles já estão acostumados lá.

A19: Ninguém gosta de viver em cativeiro.

A16: O animal silvestre pode criar dependência de seu dono e não resistir se voltar para seu ambiente natural.

P: Vocês estão de parabéns. As respostas estão ótimas. Já vamos marcar a tarefa de hoje.

P passa as atividades a serem feitas como tarefa.

P: Sabiam que amanhã é dia de Santo Antônio, o santo casamenteiro?

A12: E hoje é dia dos namorados!

A classe se agita.

P: Podemos conversar?

Enquanto os alunos falam, P anota tipos de dança (quadrilha), comida (pipoca, pispalhão, biju, pé-de-moleque, pamonha, bolo de fubá, canjica, quentão, amendoim torrado, arroz

doce), brincadeiras (correio elegante, cadeia, pau de sebo, corrida de saco), enfeites da festa junina (bandeirinhas, lanternas de papel, chapéus, fotos de santos, desenhos de balões).

P: Vamos para a página 64. Além do dia de São João, Santo Antônio, São Pedro ... em quais dias comemoram-se os dias desses santos? Dia 13: Santo Antônio; dia 29: São Pedro. As pessoas religiosas acreditam nos santos. Outras acreditam em simpatias.

A17: Cortar a maçã, colocar mel e jogar no quintal.

A3: Passar rosa no Santo Antônio.

A19: Conta história que a prima do primo queria namorar e fez uma simpatia que deu certo.

P lê as diferentes simpatias na p. 64. No caso da casca de laranja, há a variação de falar o alfabeto. Onde a casca quebrar, será o nome inicial do namorado.

P: À meia-noite. Olha, amanhã tem aula!

A classe se agita. P pede silêncio e lembra que, quem quiser falar, deve levantar o braço.

A20: Diz que só vai colocar o nome da A12, pois qualquer papel que abrir vai dar A12.

A classe se agita muito.

P: Aí você vai estar se enganando.

A12: Fica envergonhada, mas parece gostar da brincadeira.

P demora em conseguir voltar ao assunto.

A classe se acalma e A21 fala sobre a simpatia da faca, que se utiliza das letras do alfabeto, gira-se a faca no sentido horário. Onde ela parar, é a primeira letra do nome.

P explica no relógio o que é sentido horário.

Ao perceber que um aluno escreveu com letra ilegível, P fala para todos olharem para as letras na parede: em azul são letras de fôrma, e em vermelho, letras de mão.

P: Vocês, olhando para essas letras precisam, ao escrevê-la, fazer o contorno correto. Vamos fazer o contorno no ar. A cursiva está na linha de baixo. Alguém percebeu que escreve alguma letra errada?

A3: O “k” minúsculo.

P faz o contorno e fala da diferença entre o “a” e o “o” que, em alguns cadernos, não dá para entender e que a professora de matemática já falou isso também.

P faz o alfabeto cursivo, maiúsculo, minúsculo de todas as letras e comenta o contorno de cada uma delas. Comenta também que, ao corrigir os textos produzidos com a seqüência de gravuras, encontrou textos com letras ilegíveis.

P mostra a diferença do “j” e “J”; “s” e “S”; “T” e “F”; “U” e “V” e pedem para os alunos copiarem com capricho e lembra que vão copiar apenas uma simpatia.

P repete a grafia das palavras.

P: O que vou ver, ao passar pelas carteiras, é o contorno das letras.

P circula o tempo todo olhando os cadernos.

A22: Já sei fazer essas letras desde a primeira série.

P: É, mas tem gente que está “inventando” outras letras!

P diz aos alunos que a simpatia é em verso.

APÊNDICE VIII - TRANSCRIÇÃO DE AULA

Data: 13/06/2007

Atividades: Correção de tarefa, estudo da Unidade (Festa Junina) e continuação da Avaliação de Língua Portuguesa do 2º Bimestre.

P: Coloquem os cadernos sobre a mesa para eu dar visto na tarefa.

Ao passar pelas carteiras, P comenta sobre as palavras com “x” que têm sons diferentes.

Apenas A1 não fez a tarefa.

P usa giz colorido quando o aluno pode escrever no caderno com caneta: títulos, subtítulos e outros. Usa giz branco para escritas a lápis no caderno.

P escreve na lousa: Extinção

Estimação

P lê com ênfase para que os alunos percebam a diferença dos sons.

P lê as palavras explorando os sons, perguntando aos alunos qual o som do “x”.

Os alunos respondem corretamente.

As palavras são colocadas na lousa e repetidas com ênfase pela professora: EXCURSÃO, TEXTO, EXPLODIR.

Leitura Compartilhada

P a seguir, lê texto “*Curitiba ganha orelhão temático*”, faz seu comentário enfatizando que o objetivo da cidade é destacar quais animais estão em extinção.

P em seguida inicia atividade de continuação da Unidade do livro didático sobre Festa Junina.

P: Alguém fez alguma simpatia?

Os alunos relatam algumas experiências.

A2 diz que fez e que a letra foi “c”.

A22: Fiz da casca de laranja e não deu letra nenhuma.

A4: Fiz e confirmou o “G”.

P solicita aos alunos que seja feita a leitura das brincadeiras em voz alta e depois individualmente.

P: Alguém já participou de alguma brincadeira dessas?

A17: Sim, foi corrida do ovo, mas sem cozinhar.

A6: Saco, cadeias e correio elegante.

Nove alunos relatam experiências com brincadeiras de festa junina.

P: Aqui nesta escola tem dessas brincadeiras?

A7: Não, só pescaria.

P: Escolham uma das brincadeiras e copiem à lápis. Vou passar pelas carteiras para ver a letra dos alunos.

P circula pelas carteiras solicitando aos alunos que escrevam as letras com contornos corretos.

P: Vamos ler o texto “*As raízes profanas de São João*”.

P explica os detalhes do texto: cristianismo, paganismo, diferença entre Festa Junina e Joanina, a visita de Isabel e Maria (quando João Batista nasceu Isabel levantou um mastro e fez uma fogueira para anunciar o seu nascimento).

P: Essa é uma história da tradição da fogueira para o cristianismo.

P continua a leitura e explicação do texto. Após leitura, faz comentário sobre as quadrilhas do Nordeste.

P: Vamos tentar juntos fazer a interpretação do texto.

O entendimento é feito oralmente e P pergunta nominalmente as respostas.

P escreve na lousa: Os povos europeus comemoravam a chegada do sol e do calor?

P: Como eram as celebrações antes do cristianismo?

P discute com os alunos as manifestações profanas. Nesta atividade a professora gasta pelo menos uns dez minutos e a participação é intensa e organizada, pois, há uma exigência sempre lembrada e seguida com rigor pela professora, de que é preciso levantar a mão para participar.

P escreve a resposta na lousa: *Armavam grandes fogueiras, faziam sacrifícios de animais e ofereciam cereais para afastar os demônios e a infertilidade.*

P: O que significava a frase “*O cristianismo, na verdade, “converteu” uma tradição pagã em festa católica*”?

Os alunos não conseguem dar a resposta.

P escreve na lousa: A frase apresenta que a igreja católica transformou as festas, que não tinha preocupação com a religião em festas religiosas.

P: Que povo trouxe a festa junina para o Brasil?

Alunos respondem rapidamente: – Os portugueses.

P informa as datas de comemoração dos dias dos santos.

APÊNDICE IX – TRANSCRIÇÃO DE AULA

Data: 14/06/2007

Atividade: Correção de tarefa (texto “*De babá a tanque de guerra*”, de Thales Menezes).

P passa as regras do texto de tarefa: colar o texto no caderno de texto; ler e ilustrar.

P lê o texto em voz alta.

P: Vocês conheciam essas informações? A1: comece a leitura pelo título e em voz alta.

A1: Faz a leitura.

P: A2 continue a leitura.

A classe faz silêncio total e acompanha a leitura.

P: A13, continue.

P solicita a alguns alunos que façam a leitura em seqüência.

P: Pessoal, vocês perceberam que o texto fala de dois tipos de elefantes.

A24: Os domesticados e os selvagens.

P: O que são animais domesticados?

A5: Aquele que foi ensinado.

P: Vocês sabiam que o elefante tem instinto maternal?

A6: A mãe que protege o filho.

P: E a informação que o elefante tem grande memória?

A7: A8 tem memória de elefante! A8 lembrou-se do número da lei sobre animais em extinção.

Passados alguns minutos, P diz que precisa antecipar as avaliações do bimestre por causa das festas juninas. Diz também que aplicará a avaliação Saresp 2004 para saber como está a classe.

P: Eu fiz as avaliações da própria classe. Esta avaliação serve de parâmetro, de comparação, porque é aplicada em todas as outras 4^{as} séries. Esta avaliação não pode ser lida porque ao final da 4^a série todos têm que saber ler e responder sozinhos. Hoje acho muito chato não ler para alguns alunos que precisam. Agora, existem alunos que sabem ler, mas, como é prova objetiva, com alternativa, colocam “X” em qualquer resposta, então, por causa disso, vou dirigir a prova. Os textos servirão para todas as 4^{as}, então vocês vão responder na folha à parte. Só a letra da resposta, na folha da resposta.

P: Explica com mais detalhes: – Falarei assim: Leiam o texto; Façam à questão. Todos devem seguir as orientações e, mesmo que alguém leia mais rápido, deverá esperar a comanda (a ordem de fazer). É bom usar o tempo que é dado. Usem o tempo todo.

P continua sua explicação: – Sobre a carteira, só quero lápis e borracha. Usaremos as folhas que A9 vai distribuir para responder. Ninguém vai abrir nem escrever o nome no caderno de questões. Preciso dizer que a margem vermelha tem que ficar do lado da janela?

A9 entrega as folhas.

P: – Coloquem o nome inteiro, data e série no gabarito da avaliação de Língua Portuguesa: Modelo SARESP 2004) do 2º Bimestre. Depois que escreverem tudo isso, numere as linhas de 1 até 30, no canto esquerdo.

Os alunos iniciam as atividades.

APÊNDICE X – TRANSCRIÇÃO DE AULA

Data: 21/06/2007

Atividade: Correção de tarefa: **Gênero Carta**

P faz leitura em voz alta de uma carta.

Os alunos acompanham a leitura seguindo com suas folhas.

P: Como vocês podem ver, este texto é uma carta que Marisa escreveu para uma prima que tinha vindo passar as férias. A carta tem uma estrutura própria com uma parte de data e que cidade é. Depois você anuncia com quem vai falar, desenvolve o assunto e despede-se.

P continua: – Dei duas questões para tarefa: a primeira é sobre o tema da carta.

A1 relata corretamente o assunto da carta. **Apesar de longa, P ouve sem interromper** toda a resposta, mesmo quando o aluno lê “*ponhava*”.

P: Você não descreveu o assunto, você copiou quase a carta toda.

A2 pede a palavra e faz um pequeno relato sobre o assunto.

A12 lê sua resposta.

P: Temos que preencher usando a resposta de A2 e A3.

A4: Consegue fazer um bom relato da carta.

P: Muito bem. Você não precisava colocar “*Era uma vez*”.

A5: Faz relato incompleto e P diz que faltam dados.

P: Vou colocar na lousa para os alunos que erraram corrijam e os que não fizeram, copiem.

P escreve na lousa, lendo em voz alta: O texto é uma carta de uma menina chamada Marisa para sua prima Ângela. Marisa decidiu escrever essa carta porque estava com saudade de Ângela.

P: Esse é o assunto da carta. É a idéia principal. Os detalhes da carta não interessam. Na prova do Saresp vários alunos tiveram problemas com esse tipo de pergunta.

P dá exemplo do texto sobre os animais que comem pedra.

P: Nós temos que decidir qual é o assunto principal.

A6: O que falta no meu texto?

P: Leia para você ver o que falta.

A6 lê e outra aluna completa.

P: Vocês já tiveram uma experiência assim? Ter alguém que veio passar as férias e depois vocês sentiram saudade e mandaram uma carta?

Alunos relatam experiências sobre visita de parentes e amigos. P ouve todos os alunos que levantam as mãos para contar as experiências de visitas e saudade.

P: Vocês gostaram do texto? Por quê?

Vários alunos lêem a resposta.

P: Pronto pessoal. Vamos para a Festa Junina? (livro). Cada aluno irá fazer a leitura do texto “Pula fogueira”, em silêncio.

P: Pede para que os alunos acompanhem sua leitura, que é feita em voz alta.

P: Um dos símbolos das festas juninas é a fogueira. A tradição fala que quem pula a fogueira de mãos dadas no dia 23 tornam-se amigos. Não é aconselhável fazer isso, pois algumas pessoas se machucam e se queimam.

A11: Nesse dia 23 minha mãe vai pular a fogueira com minha colega para batizar ela.

P: Do outro lado, o texto é a lenda que já contei para vocês.

P inicia a leitura do texto em voz alta.

P: Agora vocês vão registrar os dois textos com letra legível e rápido. Não quero rabisco no caderno. Então aconselho que escrevam a lápis. O “Pula fogueira” é um texto, e não uma poesia. Vocês irão usar a linha até o fim. É um texto que só tem um parágrafo e não se esqueçam de escrever até o final da linha. Aqui está deste modo porque tem o desenho da fogueira.

P explica que “Pula fogueira” é um texto e “Lenda” é outro texto.

P: Já vi erro! Já vi gente que começou o título com letra minúscula. Vou dar uma olhada em umas letrinhas. Vai dar parágrafo só no começo.

P circula o tempo todo pela classe.

P: Vocês não precisam ficar preocupados porque não estão usando caneta. O texto vai até o final da linha.

P faz A8 apagar e fazer novamente porque há espaço na linha.

P: A8, por que você não foi até o final da linha?

Uma funcionária da escola entra na sala para recolher os livros que estão com os alunos, pois a biblioteca não funcionará no mês de julho.

Os alunos perguntam várias vezes se é para continuar na mesma linha.

P: Para A9: – Vou fazer você copiar de novo!

A4: Eu passo a limpo.

P: Não, não. Você tem que fazer bem feito na primeira vez. Quaisquer dias vão pedir para você ler do seu próprio caderno.

A10: Por que tem um tracinho separando “conta-se”?

P: Porque são duas palavras. Se eu falasse “contasse”, seria junto, mas como a expressão é “conta-se”, então é separado.

P circula pela classe e vê cadernos dos alunos.

P: Não, não, não! Pode apagar. Não é uma poesia! Você tem que escrever até o final da linha!

P: Para A16: – Você escreveu “fogeira”, e é “fogueira”!

P circula o tempo todo e faz interferências de vários tipos.

P: Se fosse uma coisa que eu não tivesse avisado tudo bem. Mas eu avisei muito.

A12: O texto da “Lenda” também tem só um parágrafo.

P: Isso mesmo! Ele tem apenas um parágrafo. Pessoal, não se esqueçam da referência bibliográfica. Essa referência mostra de onde foram retirados esses dois textos.

P: Inicia outra atividade.

P: Página 72, do livro didático: “Sabor e movimento dos cinco cantos do país”.

Os alunos ficam felizes porque encontram o texto sobre o “pau de fita”, cuja dança P está ensaiando com eles para apresentar na festa junina.

P pede para que leiam em silêncio, mas alunos estão agitados e parecem ansiosos e felizes por encontrarem as brincadeiras juninas.

P: Na página 72, temos “Sabor e movimento dos cinco cantos do país”. Alguém sabe em que região fica São Paulo?

A22: Responde corretamente.

P: A14 está distribuindo o livro de Geografia. Na página 76 temos o mapa do Brasil dividido em regiões.

Alunos abrem livro para verem as regiões.

P: Preciso de dois livros abertos. Vamos conhecer a festa junina das diferentes regiões do Brasil.

Os alunos citam um por vez, estados da região Norte.

P lê em voz alta texto sobre a Região Norte.

P: Temos as comidas: tapioca, beiju e bebidas alcoólicas feitas com a mandioca; a disputa entre dois “partidos”: Boi Garantido X Boi...

Os alunos citam nomes dos Estados da região Centro-Oeste.

P faz a leitura do texto sobre o Centro-Oeste e faz seus comentários.

Sobre a região Sul, os alunos citam três Estados.

P: Então vocês já sabem que nosso pau de fita é do Sul.

P lê o texto.

A15: Aqui só tem quatro fitas!

P: É só uma ilustração!

P cita o nome dos alunos que estão com a mão levantada e os mesmos vão citando os nomes dos Estados do Nordeste.

P solicita que leiam o texto e observa que macaxeira é a mandioca.

P: Vamos conhecer nossa região. Levantem o braço porque tenho 33 alunos e não dá para todos falarem.

P lê texto sobre região Sudeste e alunos se manifestam fazendo “hum...” quando P cita as comidas.

P: Aqui nós conhecemos um pouquinho de cada região.

P pergunta se pode explicar a tarefa. Fecha o livro de Geografia e abre o livro de Português. Espera silêncio para explicar.

P: Na página 74, temos os exercícios 1, 2, 3, 4 que serão feitos em casa e no caderno de classe porque são atividades de classe.

P escreve na lousa: Tarefa: Atividades 1, 2, 3, 4, da p. 74, do livro didático.

P: Vou falar como a tarefa será feita. Primeiro é a questão do assunto principal. Respondam como farão, qual é o assunto principal.

A10: Responde corretamente.

P: O que é isso? O que é “*Cinco Cantos*”?

Os alunos não conseguem identificar as “regiões”.

P explica a 3ª questão, que é para preencher o quadro com danças e comidas.

P: Quem quiser falar comigo vai levantar a mão.

P pede para alguns alunos lerem e responderem, fazer e preencher o quadro, pergunta das comidas e danças há na região em que moram.

A16: Eu não sei essas coisas não!

P: Você não vai a quermesses, festas em sua rua, na escola? Temos quadrilha, country, etc.

APÊNDICE XI – TRANSCRIÇÃO DE GRAVAÇÃO DE AULA EM ÁUDIO-As observações das aulas gravadas em áudio foram complementadas com as observações feitas na aula.

Data: 27/06/2007

Atividade: **Estudo da Unidade “Festa Junina”**, do livro didático.

P distribui o comunicado do Conselho Participativo e faz o alerta sobre a importância do comparecimento dos pais nesse evento e pede que eles cole o papel no caderno.

P inicia estudo da Unidade 4 “Festa Junina”.

P: Vamos ler o texto da p. 78 “*Quitutes de São João*”. (O texto apresenta três receitas: Beiju, Broinha de coco e Paspalhão, retirado da revista *Ciências Hoje das Crianças*. RJ: SBPC, n.8, s.d. autora: Cássia Frade).

P lê em voz alta o texto das três receitas.

P: Alguém de vocês já comeu algum desses quitutes?

Vários alunos respondem que sim.

P: Mesmo para aqueles que nunca comeram, se vocês tivessem que escolher um desses, qual você escolheria?

P pergunta a todos os alunos.

P: Vocês fizeram quais questões?

Os alunos respondem que fizeram as questões.

P escreve na lousa: *Petisco: iguaria saborosa preparada com capricho.*

BEIJU BROINHA DE COCO PASPALHÃO

P: Pintem de amarelo o doce e de azul o salgado.

P circula entre as carteiras para conferir as respostas.

Alunos têm dificuldade em realizar a atividade, pois a comanda envolve mais que uma informação.

P faz a demonstração da atividade na lousa e dá tempo para que os alunos façam a correção.

P: Os exercícios 3,4,5 e 6, vocês farão sozinhos. Prestem atenção, leiam as três receitas e justifiquem a resposta. Não basta responder. Tem que justificar. No exercício quatro, se você conhece um desses quitutes, diga com que nome você conhece.

P: continua: – No exercício 5, apenas uma receita traz o tempo de cozimento. Localize qual e diga que tempo. Tem uma frase que diz qual o tempo. No exercício 6, quero saber qual é a pontuação que separa os ingredientes. Copiem os textos e pintem o sinal de pontuação, que no caso é a vírgula.

A1 pergunta sobre a questão 4. P explica novamente.

P: Copiem as receitas com caneta, e quando vocês pintarem, a vírgula ficará destacada.

P corrige na lousa atividades da página 79.

P: Já que vocês não copiam as perguntas, é preciso localizar a página de onde vocês estão tirando.

A2 vai até a mesa de P e pergunta sobre a página 4. Diz que não conhece nenhum quitute e P diz para ele colocar que não conhece.

P: Lembram a questão da resposta completa? Vocês já não copiam as perguntas, então é preciso copiar, digo responder de forma completa. Se alguém pegar o caderno de vocês, não irão entender nada!

P circula pelas carteiras tirando as dúvidas e vendo as respostas. Os alunos levantam as mãos para serem atendidos.

P: Observa que os alunos tiveram muita dificuldade em localizar o tempo na expressão “*leve ao forno por pouco tempo*”.

P: Quem terminar tudo levante o braço que eu vou corrigir.

P vai até a carteira dos alunos que levantam o braço e corrige dando seus comentários.

P faz a correção das atividades na lousa.

P: Para que a receita seja fácil de fazer, é preciso gastar pouco tempo com ela. Não é só ir pouco ingrediente. A broinha vai mais ingredientes. Vamos descartar. A maioria acertou no

paspalhão, pois vão poucos ingredientes e leva pouco tempo para fazer. A resposta é pessoal! Você apaga se quiser.

P escreve na lousa – A receita mais fácil é o paspalhão, pois se usa menos ingredientes e precisam-se fazer poucas coisas.

P: Vou usar a resposta da A2, pois ela conhece um quitute com outro nome. A resposta é pessoal.

P escreve na lousa: A A2 conhece beiju por bolinho de mandioca.

Na questão cinco, P lê a questão e comenta que os alunos deveriam ler na resposta do beiju: – “*Leve ao forno por pouco tempo*”.

P escreve na lousa: Questão nº. 5 – A receita de beiju marca o tempo com a expressão “*pouco tempo*”.

P: Na questão nº. 6, quantas vírgulas vocês circularam?

P faz a leitura e ressalta as vírgulas e também desta o uso do “e” ao final das citações.

P Podemos terminar das duas formas, usando o “e” e a vírgula.

APÊNDICE XII – TRANSCRIÇÃO DE AULA

Data: 03/07/2007

Atividade: Livro didático: CIPRIANO, L. H. R. E WANDRESEN, M. O. L. *Linhas e entrelinhas*. Curitiba: Positivo, 2004.

Atividades da página 81, continuação de atividades iniciadas no dia anterior.

Exercício n. 12 – *Nos trechos a seguir, as palavras estão referindo-se a palavras ou expressões anteriormente citadas. Que palavras ou expressões são essas? Copie as frases e sublinhe-as.*

- a) *Umedeça a farinha de mandioca com água, de maneira que ela fique solta.*
- b) *Quando a massa estiver unida, enrole-a como um canudo.*

Os alunos têm dificuldade em saber o que é preciso sublinhar.

P: Circula pela classe o tempo todo explicando o termo e vai olhando e indicando no livro do aluno onde está o sublinhado. Também explica a expressão “sublinhe”, “destaque”.

Exercício 13 – *Leia e depois faça o que se pede:*

Unte uma bandeja com manteiga. Pingue nela uns bocadinhos da massa e leve assar no forno quente.

- a) *O que significa bocadinhos, nesse trecho?*
- b) *Reescreva o trecho, recuperando a palavra que foi substituída pela palavra sublinhada.*

A respeito da questão “*Leia e faça o que se pede*”, P esclarece que é preciso ler as questões e **exige respostas completas.**

Na atividade de n.15, P explica lendo as palavras MASSA, SAL, UMEDEÇA e destaca que todas têm o mesmo som, mas grafias diferentes.

P faz um quadro com três colunas e escreve as palavras MASSA, SAL E UMEDEÇA, em cada uma delas. Em seguida P, solicita aos alunos procurem as palavras no livro que tenham “ss”, “s” inicial e “ç”, com som de s. Na medida em que os alunos encontram as palavras, P

vai preenchendo os quadros. Foram escritas na lousa dez palavras para cada uma das dificuldades ortográficas sugeridas.

Alunos participam intensamente das atividades e sugerem adequadamente as palavras. Encontraram muitas outras palavras, porém P copiou dez de cada.

Passado alguns minutos, P inicia leitura de uma história em quadrinhos para interpretação. *MARCO* de Maurício de Souza, que serviu de introdução do assunto sobre comidas típicas das festas juninas. (Livro Didático, p. 82).

P diz que o objetivo da atividade é organizar uma receita.

P: Observe: a receita deve ter título, ingredientes e modo de fazer.

P escreve na lousa a comanda da tarefa: Escolha um dos pratos típicos e traga a receita para a escola.

Alguns alunos são retirados para participarem do ensaio da quadrilha.

P convida A12 para contar uma história, A12 conta duas histórias, a primeira foi: “*O peixe mágico*”.

A12 conta uma história de assombração: *Carmelinha*: uma menina que ouve uma música. A letra da música manda a menina matar sua cachorrinha.

O suspense é criado pela repetição excessiva da música, e o susto acontece quando a aluna, ao invés de repetir a música, fala “é um monstro que vai te pegar”, e A12 fala o nome de A3.

Ao final de cada dia a professora dá oportunidade para o aluno que quiser conte uma história ou uma piada. Os alunos participam ativamente deste momento.

Os alunos ouvem com muita atenção as histórias contadas.

Tarefa para casa: Pesquisar nos cadernos de receita da mãe alguma que lhe interesse e copiar no caderno.

APÊNDICE XIII – TRANSCRIÇÃO DE AULA

Data: 04/07/2007

Atividade: Correção da tarefa – Leitura das receitas pesquisadas pelos alunos. P permitiu que vários alunos lessem a sua receita. Na medida em que os alunos liam, P comentava que era uma delícia, que não sabia fazer, ou qualquer outro comentário que envolvesse a receita lida.

P: Abram o livro na página 84 e leiam, em silêncio, o texto “*Bandeirinhas*”.

P pergunta, após alguns minutos, se alguém saberia explicar qual é o tipo de texto usado.

A11 e A2: Informativo, instrutivo.

P: Não. É instrucional.

P comenta sobre as faltas e diz que os alunos devem honrar os compromissos assumidos.

P faz a leitura do texto “*Bandeirinhas*”. Livro didático p.84.

P: Perceberam que, após cada explicação, existe um desenho? Vamos conversar um pouco sobre esse texto.

A3: Horizontal.

P: Horizonte.

P escreve na lousa: Atividades da página 85.

A4: Lê a primeira questão.

P: Vocês conseguiram confeccionar as bandeiras com facilidade?

P escreve na lousa: Seguindo as orientações do texto, é possível fazer as bandeirinhas com facilidade, pois o texto explica como deve ser feito.

P: A15 leia a número 2, por favor.

A15 faz a leitura.

P: O que vocês acham? O que mais ajuda?

Alunos: Os dois juntos.

P após ouvir várias respostas: – A escrita explica e o desenho mostra.

P escreve na lousa: O desenho e o texto ajudam a confeccionar as bandeirinhas. Enquanto o texto explica o que devemos fazer, o desenho mostra como fica cada passo realizado.

P: O número 3 vocês já fizeram. Substituição do pronome pessoal pelo nome: *Abra a bandeirinha e cole-a no barbante*. Leiam e vejam se já sabem fazer.

P lê a comanda e a frase “*Abra as bandeiras e cole-as no barbante*”.

Os alunos não conseguem nas primeiras tentativas. A professora insiste e dá os exemplos da aula passada para que se lembre de como se faz a substituição.

Atividade quatro repete o número 3, com atividades de substituição das expressões: o, a, os, as. Alunos devem substituir as expressões por pronomes pessoais “o, a, os, as”.

Os exercícios propostos têm como objetivo, ensinar como se elimina as repetições no texto escrito.

P reúne os alunos em grupos para que realizem a atividade para um concurso de estímulo mental (um voluntário da comunidade quer doar dinheiro para a escola, mas quer estimular os alunos a escreverem com esse concurso. Os prêmios são: 1º lugar recebe R\$ 300, 00, 2º R\$ 200, 00, 3º R\$ 100,00). O tema do concurso é “*O mais belo objeto que encontrei nas minhas férias*”. (Atividade em grupo de no mínimo dois e no máximo cinco alunos, além de um responsável adulto). P dá tempo suficiente para que os alunos escrevam e informa que a correção será feita no dia seguinte.

P distribui uma folha de revista para que os alunos façam à bandeirinha e explica passo a passo o procedimento.

Os alunos fazem as bandeirinhas e colam no caderno.

APÊNDICE XIV – TRANSCRIÇÃO DE AULA

Data: 07/08/2007

Atividade: Leitura compartilhada de “*Reinações de Narizinho*”; de Monteiro Lobato.

Objetivo da aula: **Pontuação do texto.**

P: A minha proposta é a da leitura compartilhada de “*Reinações de Narizinho*”, um pouco por dia. Poderemos pular alguns trechos, ou ler tudo, se vocês tiverem interesse.

P faz, inicialmente, leitura da biografia de Monteiro Lobato.

P: Então quando ele tinha 16 anos, já não tinha nem pai nem mãe; usava pseudônimo, ou seja, ele escrevia, mas não usava seu próprio nome; teve quatro filhos.

P lembra que leu “*Jeca Tatu*” para os alunos, na versão de Ana Maria Machado.

P: Olha só, antes de ele escrever livros, as pessoas tinham que escrever e mandar editá-lo em Portugal. Ele funda então uma editora.

P continua: Hoje nós sabemos que tem petróleo aqui, mas naquela época as pessoas não acreditavam.

P inicia a leitura do primeiro capítulo.

A17: Ele já morreu?

P: Já. Ele morreu em 1948.

A2: O “*Sítio do Pica-Pau Amarelo*” mudou tudo.

P: O “*Sítio do Pica-Pau Amarelo*” aqui do livro é um pouco diferente do sítio da TV. Bom, vamos ler.

A classe permanece em silêncio absoluto durante todo o tempo e prestam muita atenção na leitura.

P após a leitura do primeiro capítulo P inicia as atividades.

P: Quais são as informações que vocês tiveram com a leitura? Como é a Emília?

A3: Morena como jambo.

P: Como ela chama as “*Tias Anastácia do Rio*”?

A24: Porque a água era escura.

P: É isso mesmo. As pedras eram escuras como a tia Anastácia.

A5: E o Pedrinho?

P: Nós vamos conhecê-lo mais pra frente. No capítulo 1 Monteiro Lobato só apresentou a Emília.

P inicia as atividades de pontuação. A folha tem frases soltas, com setas que indicam a sequência de um texto. Os alunos devem seguir as setas e montar o texto com a pontuação adequada.

P: Pessoal, atenção. Para ler é preciso seguir as setas. Tentem ler em silêncio.

P: O texto está organizado em pequenos blocos de idéias sem nenhuma pontuação.

Alunos lêem o texto em silêncio.

P: Pergunto a vocês: Conseguiram ler o texto?

A6: Não tem pontuação.

P: Foi difícil, não foi? Pois então, quando vou ler o texto de vocês e vocês não usaram a pontuação adequada é muito difícil.

P pede para todos fecharem o caderno.

P: Agora vamos escrever esse texto todo mundo junto. Vamos escrever o texto na lousa, todo mundo junto. Não quero chamar a atenção de ninguém. Vou deixar o texto sem título. Depois escolhemos um título. **Quem for me ajudar deve levantar a mão.**

P: A17...

A17: Deixa um parágrafo. (P escreve sem vírgula)

A8: Professora tem vírgula?

P: Onde?

A8: Depois de “tarde”.

P escreve na lousa: *Já era tarde, quando o telefone tocou. Cinthia correu para atendê-lo.*

- *Quem é?*

P: Vejam que o anúncio vem depois da fala. E aí? Como faço?

Os alunos não conseguem responder.

P: Quando a fala do narrador vem depois, uso um travessão.

P escreve na lousa: - *Quem é?* – *perguntou a mãe aflita.*

P: O traço fica dentro do parágrafo.

- *É de Portugal.*

P: A menina falou assim: *É de Portugal* (sem nenhuma ênfase).

P escreve na lousa: - ***É de Portugal!*** *Exclamou a menina.*

P: Quem continua a fala?

A12: A mesma menina.

P: Então vamos mudar de linha ou não?

A12: Não entendi.

P: Se é a mesma pessoa que informa, eu não preciso mudar de linha mesmo que tenha a fala do narrador no meio.

P escreve na lousa: - *É de Portugal!* – *Exclamou a menina. É o primo Antônio Carlos.*

A família ficou ansiosa com o telefonema.

P: E aí, como vamos continuar?

P **para e lê** o último parágrafo. **Lê duas vezes para que os alunos pensem e vejam se há ou não vírgula.**

A10: Depois de “neta” tem vírgula.

P: Coloca a vírgula: – Vamos ver como ficou.

P **lê** e alunos concordam com a vírgula.

P: E agora, tem parágrafo?

A8: Tem.

P escreve na lousa: *Durante alguns minutos, a família se revezou para conversar com o menino.*

P **pára e lê**. Alunos prontamente percebem que ali há uma parada e sugerem a vírgula.

P continua na lousa.

A12: – Parágrafo, travessão.

P **repete a frase em voz alta e escreve na lousa**: - *Você virá aqui passar alguns dias?* – *Perguntou Adriano.*

A13: Parágrafo, travessão.

P **repete a frase e escreve na lousa**: - Sim – *Respondeu o garoto do outro lado da linha.*

P: E então?

Alunos: Parágrafo, travessão.

P **lendo e escrevendo na lousa**: – *Estarei aí com meus pais, de 11 a 18 de setembro para comemorar o aniversário da vovó Bartira.*

A4: Parágrafo, travessão.

P: **Vou escrever tudo até o final e vocês vão descobrir onde está a vírgula.**

P: escreve na lousa: - *Legal! Assim você poderá participar também dos festejos de Jaçanã, que acontecem no Clube de Campo Guapira, na mesma semana.*

P em seguida, pergunta onde e quantas vírgulas há no trecho.

P: **Vamos ler** para ver como ficou?

P **faz a leitura em voz alta** e, em seguida, solicita que os alunos pensem em um título.

A8: Um telefonema.

A15: Uma boa notícia.

A22: O telefonema de Portugal.

Após várias discussões, o título escolhido foi esse último.

A12: Professora, depois de Antônio Carlos não pode ser ponto de exclamação?

P: Classe! **Vejam que a A12 perguntou se aqui pode ser ponto de exclamação. Pode sim. Se for com ponto final, a leitura será assim. A professora aproveitou a pergunta de um aluno para explicar para todos.**

P **lê sem ênfase no nome de Antônio Carlos.**

P: Ou pode ser com ponto de exclamação.

P **lê com ênfase no nome Antônio Carlos.**

P: Alunos, hoje fizemos o texto coletivamente. Outras vezes vocês irão pontuar sozinhos e irão ver que a pontuação pode variar. Uns acham que deve ter ponto de exclamação, outros não. Ai de alguém que não fizer parágrafo! Ai de alguém que não colocar o travessão depois do espaço do parágrafo!

A17 pede um lápis à P, que pega uma caixa do armário, onde esses estão com nomes marcados. P anota a retirada do lápis.

Alunos começam a cópia do texto.

P **circula o tempo todo pela classe e faz comentários sobre as letras, os tamanhos dos espaços dos parágrafos.**

P: Não esqueçam de colocar a referência bibliográfica!

APÊNDICE XV – TRANSCRIÇÃO DE AULA

Data: 21/08/2007

Atividade: **Produção de texto.**

P continua a leitura em voz alta dos textos de Monteiro Lobato. Lê o capítulo I do “*Sítio do Pica-Pau Amarelo*”.

A classe permanece em silêncio total durante a leitura.

Alunos riem quando P lê as onomatopéias dos barulhos das crianças comendo jabuticabas e jogando os caroços para os pássaros (cloc; pluft; nhoc...).

P coloca a data na lousa, dizendo: – Copiem rápido porque precisarei apagar para fazer um quadro.

P escreve na lousa: Leitura compartilhada “*Reinações de Narizinho*” – *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, capítulo. I: *As jabuticabas*;

P inicia a atividade do dia. Na lousa: pauta do dia

-*Correção da tarefa de casa*: Quadro com frases para serem completadas com os tempos verbais correspondentes.

-*Leitura e interpretação (modelo do SARESP)*;

-*Conversa sobre jornal*.

P após colocar o programa na lousa, circula pela classe para olhar os cadernos. Em seguida, desenha o quadro dos verbos para correção da tarefa de casa. A tarefa tinha como proposta o preenchimento de um quadro com frases nos três tempos verbais: presente, passado.

P inicia a correção, e escreve na lousa as frases e, em seguida circula pela classe e espera que todos copiem e ou façam a correção.

Após preenchimento do quadro, os alunos têm a oportunidade de ler suas próprias frases.

A1: Eu gostarei da minha professora.

A8: Tainara e Pâmela brigam na escola.

A13: Vitor corta Sávio no campo.

Passados alguns minutos, P pede para alunos deixarem sobre a carteira apenas lápis e borracha, pois farão leitura e interpretação do modelo SARESP.

P: Vou entregar... vou chamar um a um para entregar... Ninguém vai comentar quantas acertou ou errou.

P faz a distribuição das provas para correção.

P após distribuição das provas corrigidas, explica as várias situações da classe: alguns alunos já haviam acabado a correções da prova, outros tinham faltado no dia anterior e que teriam que completar o que faltava.

Os alunos fazem a prova até o final da aula. Alguns alunos erraram a uma das questões porque não sabiam o que era enciclopédia, outros erraram a questão que solicitava a identificação do remetente de uma carta.

P explica o que é enciclopédia e também explica sobre as partes de uma carta.

Na lousa:

Remetente

Cumprimento

Despedida

Local

Destinatário

APÊNDICE XVI - TRANSCRIÇÃO DE GRAVAÇÃO DE AULA EM ÁUDIO

Data: 22/08/2007

Atividade: **Leitura e entendimento do texto: *A Coisa*, de Ruth Rocha, (primeira parte).**

P inicia a leitura de texto em voz alta.

A1 reconta texto de maneira breve.

P pede aos alunos para pensarem e dizerem o que é “a coisa”.

A17: Só imaginação dele.

A9: Uma bagunça, várias coisas espalhadas.

A4: Brinquedos velhos com luz.

A11: Algum objeto que tem espelho e reflete quando bate luz.

P: Só isso que vocês sabem da história?

A classe, em alvoroço, quer iniciar a leitura da segunda parte do texto para descobrir o que era “*A Coisa*”.

P: Antes de eu entregar, vocês ainda podem dar sugestões do que é... Nem você pode falar (para um aluno repetente que já conhecia o texto).

P Se dirige à classe: – Então ninguém acredita que é monstro de verdade?

A classe fica em tumulto e os alunos dão várias opiniões.

A30 tenta dar sua opinião por sobre as várias solicitações: – Professora... Professora...

P distribui a segunda parte do texto.

P: Pessoal... Deixa-me falar uma coisa... Pessoal... Nós ainda não terminamos a interpretação da primeira parte. Não é isso.

P continua: Nós fizemos a questão um; a dois era o desenho da casa de tarefa, nós fizemos a três. Nós fizemos a quatro, a letra “a” da cinco, a “b” era o desenho dos mortos também de tarefa... Então está faltando fazer as de número: 6, 7 e 8, certo? Marquem aí. Se você precisar de mim, é só levantar a mão que eu vou circular pela classe toda.

Alunos prestam atenção.

P: Se o problema é: eu comecei e agora como faço, é só colocar “continuação da interpretação”...

P: circula pela classe o tempo todo e responde aos mais diferentes tipos de questões: sobre o próprio texto, sobre se tinham ou não que pular linha, se era com letra maiúscula ou minúscula...

P após algum tempo: – Vamos fazer a 6, a 7 e a 8 no coletivo senão não dá tempo de fazer a outra parte e vocês estão ansiosos para saber o que é “a coisa”.

P Se dirige a A27: O que você imagina que seja “foi tirar a limpo”? Quando uma pessoa fala isso: fulano foi tirar a limpo. No texto, por exemplo, “Dona Julinha foi tirar a limpo o que estava acontecendo”.

A27: O que estava acontecendo.

P para A11: – O que é “foi tirar a limpo”?

A8: Esclarecer uma dúvida sobre determinado assunto.

P dirige-se ao A9.

A9: É... É... Ver o que está acontecendo.

P: Todos falaram a mesma coisa até agora.

P dirige-se ao A17.

A17: – Tirar satisfação.

P isso mesmo... **“Tirar a limpo”**: tirar satisfação... Esclarecer uma dúvida, ver de verdade o que está acontecendo...

P pede para os alunos corrigirem e marcar a resposta certa.

P: O sete é uma frase com a expressão *“foi tirar a limpo”*. Quem fez?

P dirige-se ao A10, que levantou a mão.

A10: Dona Maria ouviu falar mal dela, então foi tirar a limpo.

P: Isso mesmo...

P escreve na lousa lendo em voz alta.

P: Quem mais fez a frase?

A6: Eu tirei a limpo o assunto de matemática.

P esclarece: Só estou dando exemplos. Se a pessoa quiser, pode fazer sua própria frase.

P anota todas as frases coletadas na lousa e, ao escrevê-las, lê em voz alta.

A2: Professora posso copiar uma dessas?

P: Você pode copiar uma ou fazer a sua.

P dirige-se ao A3: Vai, A3!

P pergunta se mais alguém fez.

A1: Passei a limpo o exercício de português.

P: Mas aqui não é *“passei a limpo”*. É *“foi tirar a limpo”*.

A1: Eu tirei a limpo as dúvidas de português.

P dirige-se ao A6: Fala!

A6: Referindo-se a um texto que já haviam lido: – *Eu tirei a limpo o roubo do museu.*

P dirigindo-se ao A24: Você inventou uma. Espere aí.

24: *Dona Marina ouviu dizer na... rua que o povo fala que ela traiu o marido dela...* Ela... Ela foi tirar a limpo.

P escrevendo na lousa: Vamos diminuir essa frase. Dona Maria...

A7: Não! Dona Maria.

P: Ah! Dona Marina ouviu dizer...

Vários alunos dão sugestões.

P: Dona Marina ouviu as pessoas dizerem que ela estava traindo o marido. Ela foi *“tirar a limpo”*.

A3: Professora inventei uma...

P dando atenção individual ao A7): Fala, A3.

A3 rindo e referindo-se a um fato ocorrido na saída da escola no dia anterior com A8, onde levou uma paulada na cabeça: A8 foi tirar a limpo quem jogou o pau na sua cabeça.

A classe se agita e alguns alunos riem.

P anotando frase na lousa: – Certo... Fato verídico.

A9: Mas ele já sabe quem atirou o pau. Então tem que falar assim: A8 foi tirar a limpo porque o menino atirou o pau na sua cabeça.

P: Que jogou ele já sabe... Ele sentiu. Agora ele quer saber por quê?

A10: Eu fiquei sabendo que bateram no meu primo e fui tirar a limpo essa história.

P: Isso mesmo! Pelo jeito vocês entenderam o que significa a expressão. Eu coloquei vários exemplos, mas é só um. Vocês podem... Podem colocar esses que estão na lousa ou fazer o seu.

P: Questão oito. O que você imagina que era *“a coisa”*?

P continua: Cada um vai pensar aí e vai escrever. As pessoas que já me disseram podem colocar o que ela imagina.

P pergunta para a classe: – Pessoal, o que vocês imaginam que seja *“a coisa”*?

A classe se agita.

P pede silêncio e solicita aos alunos que façam à questão.

Nesse momento P dá atendimento especial a três alunos com dificuldades.

P após algum tempo: Já responderam o que vocês acham que é “a coisa”?

Alunos: Já...

P: Bom, antes de entregar o texto (protestos da classe toda), vou matar a vontade de A11 e A12 (alunos repetentes que já conheciam o texto do ano anterior).

A8: Tinha um espelho e tinha um pano em cima... O pano caiu e aí a gente ia lá e pensava que era um monstro.

P: Mas a pessoa estava se vendo. É por isso que A2 falou assim, mas de que coisa vai falar, se cada vê uma coisa... Então, o Alvinho foi lá e viu ele... O vovô foi lá e viu ele... O tio Gumercindo foi lá e viu ele... É isso que estava acontecendo.

A7: Professora, então eles eram o próprio monstro?

P: É... O que o medo não faz... O menino tem que ser ruivo, não é? E a luz na barriga, era o quê?

Quase toda classe quer responder.

Vários alunos: – A lanterna.

P: A11 chegou bem perto da resposta ontem.

P distribui e lê a segunda parte do texto onde a história é contada de outra forma e faz a interpretação com os alunos. Ex.: fogo na boca = alguém que fumava; luz na barriga = a lanterna que os personagens usavam para iluminar o porão.

Alunos solicitam que P leia outro livro que tenha o mesmo personagem.

P: – Pessoal, pessoal... Sei que a sala está lotada e se vocês continuarem conversando será impossível realizar o trabalho.

P após atender um grupo, lê a primeira questão da segunda parte do texto.

P: A12, Por que eles viam coisas diferentes no espelho?

A12: Porque cada um deles era diferente.

P não coloca a resposta na lousa e solicita que os alunos respondam sem sua ajuda. (Esses alunos, por serem os mais avançados, conseguem realizar as atividades com autonomia).

Enquanto os alunos respondem P ajuda individualmente os alunos de um pequeno grupo com mais dificuldades.

P faz a leitura do próximo exercício e pede que cada um responda sozinho, recomendando que a resposta seja completa.

P com o pequeno grupo solicita que A13 leia a questão e tente responder oralmente para depois escrever no caderno.

P voltando a se dirigir à classe toda: - Vamos corrigir. Quem gostaria de dizer qual parte achou mais interessante?

Vários alunos lêem suas respostas.

P estimula os alunos mais tímidos, citando nominalmente quem deveria responder.

Nove alunos participam dessa resposta.

P faz leitura da resposta.

P: Você notou que algumas vezes aparece a expressão “A Coisa” com letra maiúscula. Por quê?

A14: Para dar suspense.

A5: Porque é título.

A16: Porque é parágrafo.

A2: Para dar destaque.

P: Pode ser para dar destaque, mas não é só para isso. “A Coisa” **está com letra maiúscula porque se refere a uma pessoa. Nome de uma pessoa! Um monstro que as pessoas viam.**

Os alunos tentam participar sem levantar o braço, mas P não permite, pois o número de alunos é muito grande.

Enquanto alunos copiam a resposta da lousa, P atende alunos do pequeno grupo.

APÊNDICE XVII – TRANSCRIÇÃO DE GRAVAÇÃO DE AULA EM ÁUDIO

Data: 23/08/2007

Atividade: Levantamento das características do personagem na lenda do Lobisomem: Texto de Samir Curi Meserani, p.44, de o livro *Aprender pra valer*. Módulo. I.

Alunos em círculo.

P faz o levantamento dos conhecimentos prévios sobre o lobisomem através de perguntas aos alunos e inicia leitura do texto em voz alta.

P: Pessoal, como esse mês é o mês do folclore e ontem foi comemorado oficialmente o dia do folclore, vou ler para vocês um texto sobre uma lenda folclórica, a “*Lenda do Lobisomem*”, ta bom? **Agora então ninguém fazendo nada, nem data, nem caneta na mão, nem lápis... Só prestando atenção na leitura compartilhada.**

P pergunta se alunos acreditam em Lobisomem e pede que levantem a mão em caso afirmativo.

Alguns alunos levantam a mão.

P: Por que vocês acham que o Lobisomem se chama Lobisomem? Como ele é para ser chamado de Lobisomem? Quais características ele tem?

A1: Ele é quase igual a um lobo. A2 falou assim que é um homem que quando chega à lua cheia ele vira lobo.

P: Então seria: metade homem, metade lobo. Por isso o nome Lobisomem. Como você acha que ele era antes de se transformar em Lobisomem?

A6: Um homem normal.

P: E depois da transformação?

A12: Um lobo.

P: O Lobisomem é uma lenda brasileira ou é conhecida de outros povos? Só nós conhecemos ou todos do mundo conhecem?

A3: Todo mundo conhece.

P: Como você acha que o ser humano pode se transformar em Lobisomem?

A9: Uma maldição.

P: Através de uma maldição? Alguém amaldiçoa aquele homem...

A16: Uma bruxa.

P: Ah? Uma bruxa amaldiçoa aquele homem...

A4: Ela amaldiçoa (...) Sempre na lua cheia tem a maldição.

P: Aí à meia noite ele vira lobisomem.

A5: Acha que o lobo amaldiçoado mordeu esse homem e depois dessa mordida ele se transformou em lobisomem.

P: Como vocês acham que as pessoas podem se defender do lobisomem?

A2: Com a palavra.

A5: Mostrar a cruz.

A11: Água benta.

P: Água benta? Tem que atirar para matá-lo?

Vários alunos: É...

P: Como fazer para quebrar o encanto para sempre e ele voltar ao normal, sair dessa maldição que vocês estão falando?

A22: O mandar comer alguma coisa especial na lua cheia.

P: E encontrar quem foi o responsável pela maldição e obrigar ela desfazer. Não tem outro jeito de desfazer a maldição?

A16: A cruz não é pra vampiro?

P: A cruz é pra vampiro. Agora vamos saber um pouquinho sobre o lobisomem e depois a gente volta para essas questões para ver se a gente consegue respondê-las.

P faz leitura de texto e propõe que alunos levantem as características do lobisomem, colocando cada uma delas em uma seta que sai de um círculo central, onde os alunos deveriam escrever a palavra “lobisomem”.

Os alunos fazem essa atividade em folha avulsa para irem virando a folha e escrevendo as características do lobisomem ao redor do círculo.

APÊNDICE XVIII – TRANSCRIÇÃO DE AULA

Data: 11/09/2007

Atividade: **Leitura e produção de texto**

P faz leitura em voz alta de “*Reinações de Narizinho*”, de Monteiro Lobato (leitura seqüenciada), capítulo IV.

A1: Professora leia hoje o capítulo V - “*As formigas ruivas*”.

P: Não, amanhã continuaremos.

Correção da tarefa de casa

Vocês perceberam que a palavra “*canto*” se repete várias vezes?

A13: Canto = de cantar. Canto = da gaiola.

P: Vamos colocar um ponto onde for canto da gaiola. Na linha 11, a palavra “*cantos*” tem dois sentidos. Pelo final do texto a gente vê o quanto foi importante para os pássaros aprenderem a cantar. A partir do canto, ele consegue a liberdade. Ao final, a porta aberta permite que o pássaro fuja.

P fala ao A13: – Você não está com a folha do texto? O aluno responde acenando com a cabeça.

P: Primeira questão: quando temos que descobrir o significado das palavras você pode usar o recurso de substituir usando na frase todas as opções. “*Um dia o pássaro ensina um canto*”. Não, ele não está ensinando a ninguém. Ele escuta? Não, ele não está escutando. Ele “*experimenta*” ou “*imagina*” um canto?

Alunos: – Ele experimenta.

P: Segunda questão: tem alguma coisa no texto que remete ao valor do canto?

A17: Sim. “*O pássaro ensaiou um canto*”.

P: Nas outras opções: “*foge depressa da gaiola*”, nós podemos imaginar que o fato de ter fugido da gaiola, a vida ficou melhor, mas neste trecho não se trata da fuga do pássaro.

A22: Ele se junta aos companheiros.

P: Também não é esse o motivo da alegria do pássaro.

Alunos ficam curiosos.

P: **Agora vou distribuir um texto informativo.** Desconsiderem a linha 15.

P entrega o texto.

P: Na linha 13 vocês encontram a informação.

Texto “*A festa de carnaval é muito antiga*”

Alunos fazem leitura silenciosa.

Após terminarem a leitura, os alunos levantam o braço e a professora os chama para corrigir as duas questões.

P faz leitura do texto em voz alta e alunos acompanham a leitura no texto distribuído.

P: O tema do texto é...

A6: Pergunta o que é tema e P responde: É o assunto principal do texto.

P: Nem tudo que está no texto é o tema. Falamos por exemplo de festas religiosas porque servem para explicar o carnaval. Não fiquem confusos. Não é só porque aparece no texto que é a resposta certa. Qual é o assunto principal?

P: Questão número 2: “**umbigada**” é uma dança da Páscoa?

Alunos respondem negativamente.

P: É um primo do samba?

Alunos: – Não!

P: Quem é o primo do samba?

Alunos: – O “lundu”.

A professora conclui a atividade e inicia outra: **Projeto Jornal**.

P: Essa atividade será difícil de ser realizada porque o jornal de Palmeira é semanal e as pessoas não têm costume de ler jornal.

A: A minha avó recebe o jornal todo sábado.

P: Minha preocupação em trabalhar o jornal é porque lá encontramos vários tipos de texto, como notícias, propagandas...

A: Meu pai vai a Tupã comprar jornal para ele.

P: Levante o braço e me diga se vocês sabem algum nome de jornal.

P registra na lousa os nomes citados.

A7: *Folha de São Paulo*.

A18: *Estadão e Bom Dia*.

A9: *Jornal Hoje*.

P: O jornal que A9 disse é o jornal da televisão, então vamos colocar na frente “TV”.

A1: *Jornal de Herculândia*.

A11: *Jornal Diário* (de Tupã).

A4: *Globo Repórter* (TV) *.

A13: *Jornal Nacional* (TV).

A14: *Tem Notícias* (TV).

A2: *Jornal da Globo* (TV).

A6: *Folha do Povo* (de Tupã).

A17: *Fantástico* (TV) *.

P: Esse é um programa que tem um jornal dentro dele. O “*” será colocado para fazer a diferença.

A10: *Jornal da Recorde* (TV).

A7: *Jornal da Band* (TV).

A19: *Brasil Urgente* (TV).

A20: *Jornal da Cidade* (rádio).

A21: *SBT Brasil* (TV).

A2: *Rotativa* (rádio).

A13: *Jornal Agora* (TV).

A24: *Tempo* (de Marília).

APÊNDICE XIX – TRANSCRIÇÃO DE AULA

Data: 12/09/2007

Atividades: **Leitura compartilhada; atividades com jornal. Trabalho em grupo.**

P faz leitura em voz alta do livro “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato (Cap. V, “Pedrinho”. São Paulo: Brasiliense, 1993. 48ª edição).

Os alunos parecem que esperam ansiosamente por essa leitura. Fazem silêncio imediato assim que a professora se acomoda com o livro na mão para ler.

Após a leitura, alguns alunos solicitam que P continue lendo. Ela, porém deixa para o dia seguinte.

Para organização dos grupos, P solicita que todos peguem o material e se dirijam à frente. Em seguida, chama 3 a 3 (2 alunos bons com 1 aluno com dificuldades, essa informação foi dada à pesquisadora, pela professora, após o término da aula).

Alunos fazem tumulto normal de movimentação das carteiras para formação dos grupos.

P dirige-se a A11: Não quero que escreva de caneta vermelha. Se você não tem azul, use o lápis.

A11: Toma A11 ,emprestando-lhe uma caneta azul.

P escreve na lousa: *Leitura compartilhada “Reinações de Narizinho” – O sítio do pica-pau amarelo, cap. V, Pedrinho;*

Trabalho com jornal (folhear, elencar seções, ler notícia); corrigir tarefa.

A seguir, P distribui um exemplar completo do jornal “A Folha de São Paulo” para cada grupo e um exemplar de “O Diário” e um “A Folha do Povo”, ambos de circulação na cidade de Tupã (a 15 km de Palmeira).

Alunos folheiam livremente o jornal e fazem comentários entre eles.

P: Pessoal, vocês vão folhear e depois montar do jeito que estava.

O interesse é muito grande. Alunos se encantam com as gravuras e até com os textos.

A3: Professora eu descobri o horóscopo. Qual é seu signo?

P: Peixes.

A9: Mostra para P uma foto de pessoas nuas e vários alunos querem ver também.

A professora mostra a foto para todos e diz que é um protesto na Alemanha.

P: Eu deixei a disposição de vocês os vários tipos de jornais. Muitos desses jornais vocês listaram ontem, quando eu perguntei os nomes dos jornais que vocês conheciam. Só no grupo um, eu dei um exemplar de um jornal não citado por vocês, o “Correio Popular”, de Campinas. Foi a professora de matemática quem me deu.

P continua: Deixei vocês mexerem, folhearem. A4 descobriu uma turma nua, deitada no gelo para protestarem contra o aquecimento global.

Alguns alunos riem.

P: Não é uma foto pornográfica, mas está num jornal, é público. Fiquei feliz em ver que vocês se interessaram por vários assuntos como história em quadrinhos, a parte de esportes...

P continua: Agora quero fazer relacionar com vocês as partes dos jornais.

A5, que parte você conhece?

A5: A parte de humor.

P: Olhem... Na “Folha de São Paulo”, a parte chamada de *Ilustrada* é para entretenimento. É a parte do jornal onde a pessoa vai ler para relaxar.

P escreve na lousa: *Seções do jornal: Entretenimento.*

P: O que tem na parte de entretenimento?

Alunos levantam a mão.

A6: Piadas.

A12: Cruzadinhas.

A8: História em quadrinhos.

A2: Caça-palavras.

A10: Horóscopo.

P: Qual é a outra seção?

A11: Classificados.

P: O que são classificados?

A12: Onde se vende e se compra casas, carros e outros produtos.

P escreve na lousa: *Classificados (espaço destinado a exposição de produtos que as pessoas querem vender, alugar, comprar ou estão procurando).*

P: Qual outra seção que vocês descobriram?

A3: Esportes.

P: O que a seção de esportes traz?

A11: Basquete.

A15: Futebol.

A22: Vôlei.

A17: Todos os esportes.

P: Qual a outra seção?

A8: Seção do Dinheiro.

P: Nessa seção... Qual a outra seção?

A19: *Cotidiano*.

P: Os jornais “*Folha de São Paulo*” e “*Estadão*” têm nomes diferentes para as notícias do dia a dia. A “*Folha*” é “*Cotidiano*” e no “*Estadão*”, “*Cidades*”. Essas seções tratam de assuntos das cidades. Por exemplo, “*Cotidiano*” são coisas do dia a dia da cidade de São Paulo. Se vocês pegarem o jornal “*Folha*” serão notícias da cidade de São Paulo. Se for o jornal de outro Estado, serão notícias de cidades desse Estado.

A professora relacionou na lousa as várias seções dos principais jornais e comentou cada uma delas, sempre perguntando para os alunos que assuntos essas seções incluíam.

APÊNDICE XX – TRANSCRIÇÃO DE AULA

Data: 18/09/2007

Atividades: **Leitura compartilhada** – “*Reinações de Narizinho*, Cap. VIII. *Tom Mix*”; Apresentação de jogral de 04 meninos – “*A casa de Mazalu*”, de *Malba Tahan*.

A história envolve um tatu e um sapo que convida o tatu para jantar e providencia uma casa de madeira, que é fabricada pelo macaco. Quando o tatu chega, não consegue entrar na casinha.

Registro de plano de aula na lousa:

- leitura compartilhada “*Reinações de Narizinho*”. *Sítio do Pica-pau Amarelo*. Cap. VIII. *Tom Mix*.

- correção das tarefas; **Projeto Jornal (análise da primeira página e leitura de uma notícia).**

- Ficha de leitura

Título: A casa de Mazalu

Autor: Malba Tahan.

Personagens: sapo Mazalu, tatu Pavio e o macaco.

Ambiente: uma floresta.

Vários alunos são convidados a ler os resumos do texto que foi feito em casa.

P: Gente... Temos que entender o que é **resumo**. Temos que contar os fatos importantes: o sapo encontra um tatu e o convida para ir à sua casa; o sapo pensa em melhorar a casa; a visita. Como escreveríamos essa primeira parte?

P escreve na lousa: *Era uma vez um sapo que encontrou seu amigo tatu. Esse prometeu fazer-lhe uma visita.*

P: E a segunda parte?

Vários alunos participam dando sugestão de resumo.

P escreve na lousa: *Como não tinha uma casa sofisticada, pediu para o macaco lhe arranjar uma casa.*

P: E a terceira parte?

Vários alunos participam dando sugestões.

P escreve na lousa: *No dia da visita, o tatu ficou muito triste, pois não cabia dentro da casa que o sapo havia arranjado.*

P explica que “*apreciação*” é a opinião que você tem sobre o texto.

P: Estou ficando muito triste porque muitos alunos não estão fazendo a tarefa.

Correção da tarefa: “*Sua Alteza, a Divinha*”, de *Ângela Lago*. – texto lacunado para completar.

P: Todos devem acompanhar para não preencher errado.

P lê oralmente o texto e os alunos com o texto na mão e em coro respondem.

A1 não quer preencher. P insiste e vai próximo de sua carteira conversa baixo com ele, até que A1 aceita e pega seu texto da mochila e participa da aula.

Enquanto P lê e espera pelas respostas, circula o tempo todo para ver os cadernos e aguarda quando algum aluno precisa fazer correção.

P: Pessoal, atenção! Agora o momento é outro. A leitura vai ter outro objetivo. Já completamos. O objetivo agora é descobrir algumas coisas que estão explícitas. Todo mundo com o texto na mão! Todo mundo acompanhando.

P faz a leitura, dá algumas paradas estratégicas para alunos completarem lendo as lacunas que haviam preenchido.

P: Pergunto a vocês: como o louva-deus conseguiu responder as três adivinhações da princesa?

A2: Por sorte!

P: Por sorte?

A2: Fica quieta.

P: Vamos ver a primeira adivinhação: Foi uma coincidência. Seu nome era o mesmo nome do inseto que a princesa apertava nas mãos. Na segunda adivinhação, a expressão “*agora o quadro está preto*”, o que o Louva queria falar.

A3: Queria dizer que a situação está ruim.

P: Na terceira adivinhação, quando o Louva falou que era um adivinha de “merda”, ele estava falando dele mesmo. Foi uma coincidência de novo. Por que a autora colocou esse título “*A Divinha*”?

A4: Porque os dois personagens vão fazer adivinhações.

Projeto Jornal

P coloca na lousa (com fita crepe) a primeira página dos seguintes jornais: “*Folha de São Paulo*” e “*Diário*” (de Tupã).

P: Prestem atenção no que vou falar... Hoje nós vamos conversar sobre a primeira página do jornal. Por que a primeira página não é uma página qualquer?

A1: Acho que ela tem as coisas mais importantes.

P: Isso mesmo. Aqui nós encontramos as notícias mais importantes. Um resumo, que informa algumas coisas e o leitor poderá continuar a leitura dentro do jornal. Além do resumo das notícias, eles apresentam o jornal.

P continua: Olhem... Aqui está o índice. Ainda tem a hora que ele foi concluído, o nome do diretor, o número do jornal...

P: Volta a falar da primeira página: – Alguém sabe me dizer o que é uma “*manchete*”?

A22: É o enunciado da notícia.

P: O que mais?

A22: É a notícia mais importante.

P: Isso mesmo! É o destaque para a notícia mais importante. Veja neste jornal... Quanto maior for a letra, maior a importância da notícia.

P continua: Atenção! Interesse para o produtor do jornal. Para mim, a notícia mais importante pode não ser a mesma para o produtor do jornal. “*Cesta básica com produtos mais baratos*”, por exemplo, pode ser a notícia mais importante para mim.

Passado algum tempo, P: Agora vamos ao livro (*Aprender para valer*, Projeto Aceleração da Secretaria estadual de Educação, na página 20), “*Aprendendo a ler o jornal*”. O livro traz a figura da primeira página de um jornal com setas que indicam os nomes das partes; índice, olho, manchete, título, cabeçalho, nome do editor, etc.

P: Inicia a leitura.

P: Que assuntos você pode achar no jornal?

A1: Notícias.

P: Notícias sobre o quê?

A2: Esportes.

P: Certo.

A3: Cultura.

P: Isso mesmo!

A4: Página policial.

P: Isso mesmo! Fala sobre assassinatos...

A5: Tem cabeçalho.

P: Isso mesmo. O título é o cabeçalho.

A6: Tem aquela parte que vende e compra coisas.

P: Isso mesmo! Essa parte se chama “*Classificados*”.

A7: Professora tem a parte de concursos.

P: Isso mesmo! Tem um jornal que só publica concursos e se chama “*Jornal do concurso*”.

A8: Notícias de política.

P: Certo. Agora vamos analisar a primeira página do jornal, página 21 do livro. Vamos ver o cabeçalho.

P pergunta: – De que dia é esse jornal?

A9: 28 de julho de 1996.

P: Quem era o responsável pelo jornal nesse dia?

A10: *Júlio de Mesquita Neto*.

P: Vejam a manchete “*Bomba mata dois e fere onze em Atlanta*”. Vejam onde está escrito “olho”. O que é olho?

A11: O resumo da notícia.

P: Vamos ler a notícia principal?

P: Lê a notícia.

P: Eu tenho certeza que as páginas A21 e A23, onde se encontram os textos sobre estas notícias, elas estão na parte - “*Mundo*”.

A12: Professora, é como você mostrou, tem o A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3.

P: Isso mesmo! Vamos fazer os grupos para montar e desmontar o jornal e vou contar o tempo.

P continua: Vamos retomar a notícia. As perguntas sobre a notícia: O quê?

A8: Uma bomba explodiu e Atlanta.

P: Onde?

A6: Em Atlanta.

P: Quando?

A9: Em 27 de julho de 1996.

P: De madrugada. E quem são as pessoas responsáveis?

A10: Terroristas.

P: Isso mesmo! Eles não têm certeza, mas acham que seja ação de terrorismo.

P continua: Vamos continuar. Foto-manchete, legenda... O que é legenda?

A11 leu a legenda.

P: Mas o que é? É uma explicação da foto. E a foto-manchete?

A12: É a foto sobre a notícia!

P: Qual notícia?

A12: A mais importante.

P: Quem tirou essa foto?

A13: O fotógrafo.

P: Qual? O do jornal?

A13: É!

P: Não. O repórter não estava no local da bomba. Alguém que estava lá tirou a foto e depois foi vender para o jornal. Agora vamos ver as outras notícias.

P lê outros títulos e pergunta onde se encontram as notícias. Alunos localizam a letra e o número das páginas.

P: No caso dos grandes jornais tem letras e números. Vejam o “índice de seções”. Primeiro caderno vai de A – 28.

P continua: Economia?

Alunos: B -14.

P: Cidades?

Alunos: C – 12.

P: Caderno 2

Alunos: D – 16.

P: Esportes?

Alunos: E – 12.

P: Feminino?

Alunos: F – 24.

P: Imóveis?

Alunos: I – 32.

P: Empregos?

Alunos: J – 26.

P: Autos?

Alunos: K – 24.

P: Casa & Família?

Alunos: M – 28.

P: Negócios?

Alunos: N – 16.

P: Telejornal?

Alunos: T – 20.

Registro

Na lousa

P: Junto comigo! Vamos agora anotar as informações da primeira página de um jornal. Para que serve a primeira página de um jornal?

A7: Para falar o que é mais importante.

Na lousa: A primeira página do jornal apresenta o resumo das notícias mais importantes que podem ser vistas com mais detalhes dentro do jornal.

P: O que é o cabeçalho do jornal?

A9: Data, dono do jornal...

Na lousa: Cabeçalho: nome do jornal, nome do diretor responsável, data da publicação, número de publicações.

P: O que é manchete?

Na lousa: Manchete: título da notícia principal.

APÊNDICE XXI – TRANSCRIÇÃO DE AULA

Data: 16/10/2007

Atividades: Leitura compartilhada de “*Os três mosqueteiros*”, de *Alexandre Dumas* (Adaptação de Luiz Antonio Aguiar), Cap. I “*Um por todos e todos por um*”.

Melhoramentos;

Análise de uma notícia de jornal; interpretação de história em quadrinhos.

Leitura silenciosa da notícia “*Mulher consegue fugir de tubarão branco após ser atacada na Austrália*”, da cidade de Efe, em Sydney.

P: Todo mundo vai ler a notícia silenciosamente. Pessoal, essa notícia é um fato verídico, tirei essa notícia da Internet.

P lê a notícia em voz alta.

P após leitura: Pessoal, vocês se lembram quais são as perguntas para fazermos a interpretação do texto?

P escrevendo na lousa, pergunta a 18: O que aconteceu?

A18: A mulher fugiu do tubarão branco.

P: A mulher fugiu e ou foi atacada?

A18: A mulher foi atacada por um tubarão branco.

P escrevendo na lousa: 2. Quando aconteceu?

A2: Segunda-feira, dia 15 de outubro de 2007.

P escrevendo na lousa: 3. Onde aconteceu?

A7: No rio.

Vários alunos (em coro):– no R – I – O?

P: Onde ocorreu?

A4: Na Austrália.

P: A notícia trouxe detalhes sobre o lugar?

A5: Em *Byron Bay*, no norte do estado australiano de *Nova Gales do Sul*.

P escrevendo na lousa: 4. Quais as pessoas envolvidas?

A6: Uma mulher.

P escrevendo na lousa: 5. Como aconteceu?

P escrevendo na lousa: Uma mulher, que estava andando de *jet ski*, foi atacada por um tubarão branco. Ela caiu na água, sofreu um ferimento no braço, mas conseguiu subir no *jet ski* e fugir.

P: Vejam como ficou.

P lê o texto da resposta número 5.

P: Vejam que até a pergunta 4 conseguimos responder somente com o primeiro parágrafo. Esse primeiro parágrafo tem um nome especial, que é “Lide”.

P distribui outra notícia e pede para alunos formarem grupos e responder as mesmas perguntas.

APÊNDICE XXII – TRANSCRIÇÃO DE AULA

Data: 17/10/2007

Atividades: Leitura compartilhada “*Os três mosqueteiros*”, de *Alexandre Dumas*, cap. II “*Intriga na corte*”; análise de uma notícia; leitura e interpretação de história em quadrinhos.

(Alunos estão agitados, pois ontem, por volta das 17 horas, um grande vendaval destruiu muitas casas de madeira, destelhou outras e arrancou muitas árvores em Palmeira. A professora ouve o relato de todos os alunos que levantam a mão para falar. Os relatos envolvem todos os alunos; além das casas e árvores, os lugares públicos também foram atingidos: a prefeitura, o frigorífico, a praça, etc.).

Leitura compartilhada

Cap. II “*Intriga na corte*”, de “*Os três mosqueteiros*”. (Após a leitura, P questionou se alunos estavam entendendo).

P: O cardeal da França fez que acreditassem que a rainha estivesse apaixonada por ele. Qual é a intenção de *Richilieu*?

P escreve na lousa:

- Leitura compartilhada “*Os três mosqueteiros*”, de *Alexandre Dumas*, cap. II “*Intriga na corte*”.

- Análise de uma notícia.

- Leitura e interpretação de história em quadrinhos.

P organiza duplas para análise da notícia. O critério é o de alunos com autonomia de leitura e interpretação e os que apresentam dificuldades.

P: Ontem nós fizemos a análise de uma notícia em grupo e não deu muito certo. Hoje vamos fazer em dupla para ver se melhora.

P distribui a notícia “*Pescador chinês captura tartaruga que pode ter 500 anos*”.

P: Cada um lendo a notícia

Os alunos, em silêncio, lêem a notícia.

P: Quem acabou pode fazer a leitura para o companheiro (da dupla).

(Algumas duplas realizam a tarefa, já buscando algumas informações, por exemplo, o que era “*yuans*”).

P enquanto alunos fazem a leitura escreve na lousa:

1. O que aconteceu?

2. Onde aconteceu?

3. Quando aconteceu?
4. Quais os envolvidos?
5. Como aconteceu?
6. Informações adicionais?

P: Hoje vocês não farão perguntas sobre o texto da notícia. Vocês resolverão as questões **em dupla**.

P continua: A informação do número 3 não tem no texto, mas vocês escreverão assim: O dia do acontecimento não está no texto, porém a notícia foi publicada em 25/09/2007.

P circulando pela sala: Estou observando que alguns alunos estão fazendo a atividade sozinhos. A atividade deve ser feita em duplas.

P observando uma dupla: Vocês estão demorando em fazer a atividade.

P circulando pela classe: Pessoal, China com letra maiúscula.

P após perceber a dificuldade das duplas, registra na lousa:

P: Essa informação não aparece no texto, mas a notícia foi publicada em...

A1: Professora, posso colocar a tartaruga nas 4?

P: Pode por isso eu não coloquei “pessoas envolvidas”, mas “Quais os envolvidos”.

A8: Professora, o que é um povoado?

P: É um lugar pequeno. Como Juliânia, por exemplo.

(As duplas trabalham muito envolvidas).

Passado algum tempo, P lê o texto em voz alta.

P: Vou resolver as questões oralmente.

APÊNDICE XXIII – TRANSCRIÇÃO DE AULA

Data: 23/10/2007

Atividades: **Leitura compartilhada, leitura individual e revisão da prova.**

Na lousa:

- *Leitura compartilhada “Os três Mosqueteiros”, de Alexandre Dumas, Capítulo IV: Uma bela assassina.*

- *Leitura individual “Passarinho e Passarão”.*

- *Revisão da prova.*

A9 faz leitura do texto “*Passarinho e Passarão*” em voz alta.

P: A9, diga tudo que você sabe sobre o passarinho.

A9: Tem 5 centímetros, parece abelha.

P: Onde vive?

A2: *Cuba*.

P: O que você sabe sobre o maratonista gigante?

A3: Não responde.

P: Ele voa? De onde ele vem?

P continua: Amanhã vou trazer um outro texto e alguém vai ler e interpretar aqui na frente.

A4: Fala quem é!

P: Não vou avisar, porque senão os outros alunos não irão ler.

P prossegue: Agora vamos corrigir a prova.

P chama um a um para entregar a prova.

P; Peguem as provas na mão.

Os alunos pegam a prova.

P: Alguns alunos que já têm a primeira prova corrigida e a outra não. Peguem a nova. Em cima da mesa quero só lápis, borracha e a prova.

P faz leitura do primeiro texto da prova, “*Conversa fiada*”.

Conversa fiada

Era uma vez um homem muito velho que, por não ter muito que fazer, ficava pescando num lago.

Era uma vez um menino muito novo que também não tinha muito que fazer e ficava pescando no mesmo lago.

Um dia, os dois se encontraram lado a lado na pescaria, e no mesmo momento, exatamente no mesmo instante, sentiram aquela puxadinha que indica que o peixe mordeu a isca. O menino puxou com força e precisão. O velho usou mais precisão e menos força. Quando apareceram os respectivos peixes, porém decepção: o peixe do menino era muito velho e o peixe do velho era muito novo!

O velho disse para o menino:

- você não pode pescar esse peixe tão velho! Deixe que ele viva o pouco de vida que lhe resta.

O menino respondeu:

- e o que você vai fazer com esse peixe tão novo? Ele é tão pequeno... Deixe que ele viva um pouco mais!

O velho e o menino olharam um para o outro e, sem perder tempo, jogaram os peixes no lago.

Ficaram amigos e agora, quando não tem o que fazer, vão até o lago, cumprimentam os peixes e matam o tempo jogando conversa fora.

(FRATE. Diléia. Histórias para acordar. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996).

1- “O velho disse para o menino”:

...

O menino respondeu:

...

As duas frases acima, no texto, dão.

(A) continuidade ao diálogo.

(B) fim da pescaria.

(C) início de uma pescaria.

(D) Motivo para briga.

2- O que quer dizer a expressão “conversa fiada”, que dá nome a este texto?

(A) do início de uma amizade.

(B) de como pescar no lago.

(C) de como jogar conversa fora.

(D) do que fazer com peixes pescados.

3- O texto trata

(A) do início de uma amizade.

(B) de como pescar no lago.

(C) de como jogar conversa fora.

(D) do que fazer com os peixes pescados.

- 4- Quando o velho disse “Você não pode pescar esse peixe tão velho! Deixe que ele viva o pouco de vida que lhe resta”, ele estava.
 (A) preocupado com a preservação dos peixes.
 (B) comparando o peixe a si próprio.
 (C) protestando contra a pescaria.
 (D) proibindo o menino de pescar.
- 5- O menino e o velho devolveram os peixes ao lago porque.
 (A) os peixes eram muito pequenos.
 (B) os peixes não eram da espécie que eles queriam.
 (C) eles estavam praticando pesca esportiva.
 (D) eles reconheceram que cada peixe merecia viver mais.
- 6- Na frase “Quando apareceram os respectivos peixes, porém, decepção: o peixe do menino era muito velho e o peixe do velho era muito novo”, qual a função dos dois pontos?
 (A) finalizar a frase.
 (B) introduzir uma explicação.
 (C) fazer uma pausa na frase.
 (D) destacar uma expressão.

P: Um dia... o A5 ficou apontando lápis e não prestou atenção na leitura da professora. Tem gente que não se concentra, aí quando vai fazer o exercício, erra!

P retoma a leitura do texto desde o início.

P: Pessoal, eu só corriji o gabarito porque no Saresp e Prova Brasil o que vai para ser corrigido é só o gabarito. Os cadernos de questões ficam aqui. Se vocês errarem o gabarito, irão ter as respostas erradas.

P continua: Quem acertou essa questão levante a mão.

A6: levanta a mão.

P: Se dirige a A6: Por que você acha que a resposta certa é essa?

A6: Explica cada uma das opções.

P: Para ver se sua resposta é mesmo certa, você precisa ver se as outras não estão certas.

P pede para os alunos que erraram que coloque na frente da questão a resposta certa.

P: O que quer dizer “*Conversa fiada*”, que dá título ao texto?

P; Lê as opções, uma a uma.

P: Qual é a resposta certa?

Vários alunos levantam a mão.

P: O que é conversa fiada?

A17: É “*jogar conversa fora*”.

P: Isso mesmo!

P: Lê e comenta por que as outras opções não estão corretas.

P: Anotem... a resposta certa é a “C”.

P: (lendo): – O texto trata: a palavra “*trata*” significa o tema do texto, o assunto do texto...

P; Lê as opções.

Após ler as opções, P: – Embora o texto fale de peixe, embora fale de lago, a pescaria serviu para que nascesse uma amizade. Ele fala sobre como se pesca? Ele fala que precisamos pegar a vara, colocar o anzol? Jogar o anzol no lago...

Classe: – Não.

P: O texto trata de como começar uma conversa fiada? Fala que preciso encontrar uma pessoa, começar uma conversa? Nada disso! Ele fala do início de uma boa amizade...

P: Diz a resposta correta e explica cada alternativa.

A característica principal na correção dessa prova foi a de que a professora lê opção por opção de cada questão destacando as incoerências, as pegadinhas, o tom de voz, o uso da pontuação de forma diferenciada, a importância da releitura do texto, após a leitura da questão. Através de novas perguntas, novos questionamentos, os alunos apoiados no texto seguiram os questionamentos passo a passo.

P: Vocês perceberam que os dois pontos têm duas funções, a de introduzir uma fala e a de introduzir uma explicação.

A avaliação contém vinte e nove questões semelhantes a estas e envolveu mais cinco textos dos seguintes gêneros: texto jornalístico, texto de informação científica, texto publicitário, texto instrucional, história em quadrinhos e gráfico.

APÊNDICE XXIV – TRANSCRIÇÃO DE AULA

4ª série

Data: 12/11/2007

Atividades: Leitura compartilhada e produção de textos.

Os alunos ouvem um CD com uma história, “A arca de Noé”, muito interessante porque tem o som de cada casal de bichos, além de relacionar os nomes dos bichos e as adaptações engraçadas, por exemplo: “*acho que ele deixou de levar esses bichos chatos: pulga, carrapato, pernilongo*”. O som da forte chuva que também cai é muito natural e as brigas dos bichos dentro da arca gerando a inimizade de alguns bichos, que dura até hoje, como a do cachorro e o gato. As músicas que são intercaladas na história são criativas e animadas, com repetições de palavras: “*chove chuva, chove pra chuchu*”, no CD Palavra Cantada “*Mil pássaros*”, sete histórias de Ruth Rocha, produzido por Sandra Peres e Paulo Tatit e o coral do “*Instituto de Cegos Padre Chico*”.

(Na lousa)

- Leitura compartilhada “*A arca de Noé*” – Ruth Rocha.

- Produção de texto coletiva (notícia).

- Leitura individual / Revisão de texto individual.

P: Ontem nós lemos algumas notícias, depois fornecemos os dados e cada um escreveu sua notícia. Eu li e percebi que vocês colocam todas as informações, mas não colocam em ordem. Tem gente que confundiu e começou a contar uma história. Existe uma ordem. O primeiro parágrafo tem que ter: O quê? Quando? Onde? Depois vocês podem colocar outros detalhes. Vou ler uma notícia para dar o exemplo.

P faz leitura.

P: A notícia é boa! Vocês já sabem o que tem que ter uma notícia, mas não estão sabendo como organizar a notícia e as vezes repetem os detalhes. Temos que analisar o título, onde aconteceu, quando, como...

P lê mais notícias e comenta esses tópicos em cada uma delas e repete que essas informações devem ser as primeiras, pois o leitor precisa saber o quê, onde, quando e como.

A11: Produz um texto.

P: O que falta na notícia de A11?

P: Espera um pouco e, como os alunos não conseguem responder: – Quando isso aconteceu? A11 não colocou a data de publicação e nem escreveu na notícia quando essa tempestade aconteceu.

P faz leitura de notícia de A8, que está desordenada.

P: Eu vou enfatizar: os dados da notícia precisam aparecer no primeiro parágrafo. O tema da notícia é um acidente, porém esses dados, como data da publicação, título (já deve informar o acidente), o quê, quando (primeiro parágrafo), onde (segundo parágrafo) e informações complementares (terceiro parágrafo). Vou ler a notícia de ontem e vamos fazer um texto coletivo.

P: Lendo a notícia: – Ladrão fica entalado em...

P: Pessoal, vamos ver a data: 23/10/2007. Provavelmente essa notícia foi publicada no dia seguinte. Então vamos colocar a data de publicação 24/10/2007.

(Na lousa):

24/10/2007

P: E o título?

A3: Ladrão fica entalado em tubulação ao tentar roubar uma farmácia.

P escreve o título sugerido.

P: O quê? Quando? Onde? Devem ficar no primeiro parágrafo para interessar o leitor e então continuar lendo.

P: Aguarda resposta dos alunos.

A14: Usa o título, amplia com a data, sem a ordem necessária.

P: Vamos reescrever na ordem.

P: Na lousa:

No dia 23 de outubro, na Flórida, ladrão fica entalado em tubulação de ar ao tentar roubar uma farmácia.

P: Vejam se colocamos as três informações no primeiro parágrafo: Quando? O quê?

A5: Jefer, Jeferi... Não sei ler o nome do homem, professora!

P: Jeffery Mumani.

A5: Jeffery Mumani, de 25 anos, ao tentar roubar uma farmácia, entrou pela tubulação do ar condicionado e ficou preso por 10 horas.

P: E agora, quais são as informações complementares?

A6: Ele implorou para sair e o gerente chamou os bombeiros.

P: Então vamos escrever.

P: Na lousa:

Ele implorou ao gerente que o tirasse de lá. O gerente chamou os bombeiros que levaram uma hora e meia para tirar o ladrão da tubulação.

P: Vamos ler.

P: Lê em voz alta e comenta: – Pessoal, está muito repetitivo. No segundo parágrafo podemos retirar a repetição “Ao tentar roubar uma farmácia”.

P: Apaga a lousa e reescreve, lendo em voz alta.

(Na lousa):

Jeffery Mumani, de 25 anos, ficou preso por 10 horas dentro da tubulação. Ele implorou ao gerente que o tirassem de lá. Os bombeiros levaram uma hora e meia para desentalar o ladrão.

P: Vamos pensar sobre o final da notícia.

A7: Ao sair de lá, ele disse que tinha ido lá por causa de um gato.

A18: Ele disse que não foi um roubo.

P: Então vamos organizar.

P: Na lousa:

Ao sair da tubulação, Mumani negou a tentativa de roubo e disse que havia entrado na tubulação para salvar um gato.

P: Dá para tirar aqui “da tubulação”. Está repetindo muito.

P: Apaga a expressão “da tubulação”.

P: E agora, o que falta informar?

A9: O policial falou que ele tinha ficha suja na polícia.

P: Vou escrever.

(Na lousa):

Segundo os policiais, Mumani foi acusado de roubo comercial e foi constatado que ele já tinha passagem pela polícia por roubo e drogas.

P: Pessoal, falta falar o que ele foi roubar!

A10: – Remédios de prescrição médica.

P: Vamos incluir no primeiro parágrafo.

P: Na lousa, escrevendo e acrescentando a informação no primeiro parágrafo):

Ao tentar roubar remédios de prescrição médica em uma farmácia...

APÊNDICE XXV – OBSERVAÇÃO DE AULA

4ª série

Data: 20/11/2007

Atividades: Leitura, produção de texto.

P: Separei alguns livros aqui, separei livros de história, outros tipos de livros e também gibis. Vocês terão meia hora de leitura silenciosa. Vocês irão pegar os livros por fileira, sem barulho.

(Os livros já estavam sobre a mesa da professora).

P: São 07h25minh. Só pode trocar de livro às 07h35minh e só vai um de cada vez para a troca.

(Alunos pegam os livros de maneira organizada e lêem silenciosamente). (Os alunos dessa sala pegam livros na biblioteca da escola, que possui 3.600 exemplares no acervo, uma vez por semana, e levam o livro para ler em casa).

(Na lousa):

- Leitura individual.

- Produção de texto narrativo (coletivo).

- Terminar produção da notícia.

Ao encerrar o horário da leitura, A1 distribui uma folha que contém cópia da história em quadrinhos do Chico Bento, com o título “*Se é assim...*”.

(O objetivo do texto é o de transformar coletivamente a sequência da história em quadrinhos em uma narrativa sem o desenho).

P: Nós vamos fazer a produção desse texto. Escolhi esse texto de propósito. Escolhi um texto que tivesse falas. A semana que vem vocês farão a prova do SARESP, e a maior dificuldade nos textos é a narrativa que tem falas. Nós vamos fazer uma narrativa coletiva. Nós na 4ª série usamos: falas com travessão e uma linha para cada fala. Vocês vão encontrar outras formas de

escrever as falas, mas na 4ª série vamos usar assim. As aspas devem ser usadas para o pensamento. Nas histórias em quadrinhos a fala do narrador aparece pouco, mas hoje vamos incluir o narrador contando essa história. Vamos lá!

Inicia-se a produção do texto.

P: O título ficará para o final.

(Era uma vez... não é muito adequado para essa história. É mais para contos de fadas).

P: Regra: Levantar a mão para falar.

A1: *Um dia Chico Bento percebeu que seu dente estava mole...*

P: A2, fale!

A2: – Um belo dia, Chico Bento acordou e percebeu que seu dente estava mole.

P: – Vamos registrar. Só eu, na lousa. Vocês não.

(Na lousa):

Um belo dia, Chico Bento acordou e percebeu que seu dente estava mole.

A23: Professora me deixa falar?

P: A14, você quer sugerir? Tem o fio dental aqui na gravura, não tem?

A14: Tem.

P: Então como fica?

A4: *Ele pegou um fio dental e amarrou em seu dente para arrancá-lo.*

P: Vou anotar desse jeito. (Anotou a frase na lousa). E agora? Vamos colocar a fala dele?

Atenção! O traço do travessão não fica no canto da folha, não fica no meio da linha, mas fica na linha dos parágrafos.

P foi mostrando cada uma das situações.

P: O Chico Bento não tem fala culta, mas nós vamos transformar essas falas em falas cultas. Na escola nós aprendemos à fala e a escrita culta, correta. Então vamos registrar a fala.

(Na lousa)

- É um, é dois, é três e... Rá!

P: Dois pontos de exclamação por quê?

Alunos em coro: – Ele se admirou, ou gostou, ou ficou feliz.

P: Exatamente! Vou registrar em seguida.

(Na lousa)

Ah! Consegui! – exclamou Chico.

P: E agora? Como vamos incluir o outro personagem?

A5: Zé Lelé chegou...

P: Ele chegou ou já estava lá?

Classe: – Estava na janela.

P: Estava passando ou já estava lá?

A6: Estava passando.

P: Então como fica na escrita?

A7: Zé Lelé...

P: Mas como vamos introduzir o personagem na história?

A18: Zé Lelé chegou...

P: Chegou de repente? Vamos colocar...

(Na lousa)

Enquanto isso...

P: Continue, A2.

A2: Enquanto isso, Zé Lelé...

P: – A2: – Pela janela de Chico, resolveu parar para ler o que Chico Bento estava fazendo.

P: Vamos tirar o 2º Chico Bento? Como fica então?

A26: Ele.

(P na lousa, escrevendo e repetindo a oração na medida em que escrevia):

Enquanto isso, Zé Lelé, que estava passando pela janela de Chico, resolveu parar para ver o que ele estava fazendo.

P: E agora, como será a resposta de Chico?

A9: Chico Bento disse...

P: Onde estava Chico?

A9: No quarto.

P: Então vamos registrar.

(Na lousa)

- Agora é só colocar o dente debaixo do travesseiro e esperar a recompensa!

P: – E agora?

A10: – O Zé Lelé perguntou para Chico.

P: Vamos lá!

(Na lousa)

Zé Lelé, que prestava atenção em Chico, perguntou:

P: (na lousa)

- Chico! Por que você está fazendo isso com seu dente?

P: Como foi que o Chico Bento respondeu? (dirigindo-se à A11).

A11: Vou dar meu dente para a fada para ganhar dinheiro.

P: Como vamos organizar essa fala?

A12: Zé, não, não, Chico Bento disse.

P: Vamos precisar desse “disse”?

Vários alunos: – Não!

P: Então como fica?

A23: – Estou dando ele para a fada dos dentes!

P: Vamos incluir toda a fala numa só frase.

(P escrevendo na lousa e lendo ao mesmo tempo).

- Estou dando ele para a fada dos dentes! Você não a conhece não? Disse Chico.

P: E como será a resposta do Zé Lelé?

A3: Zé Lelé disse.

P: Disse de novo. Vamos pensar numa forma melhor.

A3: Zé Lelé, balançando a cabeça, disse que não.

P: Isso ficou bom. A3 incluiu um gesto do Zé Lelé – o de balançar a cabeça. Foi com o balanço da cabeça que ele respondeu. O modo de responder na história em quadrinhos tem que ser escrita. Vamos ler tudo desde o começo para ver como está?

P lê o texto todo para acalmar os alunos.

P: Como fica agora?

A14: Chico Bento falou.

A10: Chico Bento explicou.

P: Isso mesmo! Boa palavra! “Explicou” é uma boa palavra.

A10: *Então Chico explicou...*

P: Registra na lousa.

P: Vocês precisam me falar se eu tenho que colocar vírgulas. Como foi que Chico explicou?

A15: Ele explicou que o seu primo...

P: Mas na escrita como fica?

P: (na lousa):

- Meu primo falou que existe uma fada que dá uns trocados pelos nossos dentes! É só colocá-los debaixo do travesseiro, que no dia seguinte aparecem os trocados no lugar deles!

P: “Colocá-los” vai ao lugar de qual palavra?

A16: Dos dentes.

P: E agora?

A12: O Zé Lelé perguntou...

P: Vamos anunciar a fala do Zé Lelé depois da frase para ficar diferente.

A10: Tem certeza de que ela compra tudo que é dente?

P: Tudo que é dente fica bem na escrita?

Vários alunos: – Não.

P: Então como vamos escrever?

(P escrevendo na lousa):

- *Tem certeza de que ela compra todos os dentes que colocamos debaixo do travesseiro?*

P: Agora temos que anunciar que essa fala é do Zé Lelé.

(P escrevendo na lousa).

- *perguntou Zé Lelé.*

P: Para a fala de resposta do Chico Bento vamos anunciar antes ou depois? O que fica melhor?

(P escrevendo a resposta de Chico):

- *Meu primo falou que é verdade mesmo! Respondeu Chico.*

P: Agora temos um problema! O desenho diz que Zé Lelé pensou em voz alta! Como vamos colocar isso?

A16: Zé Lelé, pensando em voz alta, disse.

P: Ficou muito longo. Preciso anunciar que ele pensou e disse.

(P escrevendo na lousa):

Zé pensou e disse a si mesmo:

- *Bom... Se for assim, eu acho que amanhã vou acabar com os doces da venda do senhor Terenço!*

P: Pessoal... “Nhô” significa senhor. Olhem outro problema. A história em quadrinhos usa os desenhos para mostrar as coisas. O que foi que Zé Lelé fez?

A6: Pegou a dentadura de sua avó!

P: Como vamos anunciar isso? Na escrita temos que escrever tudo o que está no desenho.

(P escrevendo na lousa):

Zé Lelé pegou a dentadura de sua avó, colocou debaixo do travesseiro e foi dormir.

P: Quando a avó do Zé Lelé percebeu o que tinha acontecido?

A16: Só no outro dia.

(P escrevendo na lousa):

Na manhã seguinte, a avó de Zé Lelé, preocupada, disse:

(P diz que usará outra cor de giz para novo personagem, pois utilizou giz branco o tempo todo para o narrador e uma cor de giz diferente para cada personagem).

- *Será que alguém viu a dentadura que deixei aqui no copo?*

P: Vocês irão copiar assim: O narrador com lápis, e os personagens com caneta.

APÊNDICE XXVI – TRANSCRIÇÃO DE PARTE DE AULA

4ª série

Data: 21/11/2007

Atividades: **Produção de texto, comentários sobre prova do SARESP.**

P: Bom dia! Vamos falar hoje sobre a prova Saresp. O texto da 4ª série será uma narrativa de produção independente. O que é isso? É um texto que somente o tema é sugerido e você fica responsável em desenvolver o tema. A narrativa é livre, porém o tema tem que ser seguido.

Por exemplo, se for um passeio na floresta, vocês terão que falar sobre árvores, coisas que existem na floresta; não pode escrever sobre as coisas que acontecem num passeio no *shopping*. Já vi provas assim: “Fui numa festa ontem, conheci uma pessoa que...”.

P: Fala de outro tema: “*Escreva sobre a amizade entre um gato e um cachorro*”; também comenta que já viu provas que eram para continuar uma lenda, etc.

P: Ontem nós trabalhamos uma narrativa, onde havia narrador, personagens e história. Eu acredito que a prova Saresp peça uma narrativa de tema independente.

A1: Professora, não é escrever uma notícia?

P: Acredito que não, pois na notícia a narrativa é muito rápida e os dados, os acontecimentos são dados na prova. Se eles querem avaliar se vocês sabem fazer uma narrativa, o tema livre, independente, fica mais fácil. É mais longo, eles podem avaliar todas as partes de uma narrativa.

Em seguida, P forma duplas para a produção de uma narrativa a partir de uma seqüência de história em quadrinhos. A seqüência sugerida é “*Cascão em Barquinho Diferente*”, de Maurício de Souza.

P: Atenção, todos receberam... Agora em silêncio, leiam à seqüência de gravuras.

P: Explicando: – Parem e olhem para mim. **O trabalho em dupla não é eu faço uma parte, você faz a outra parte. Não é também eu faço e a outra pessoa olha. Os dois alunos devem participar; os dois são responsáveis pelas idéias.**

A seguir, P determina em cada dupla o aluno que escreveria.

P: Atenção: nome inteiro dos dois. A fala do narrador não existe nos quadrinhos. Não pode deixar de colocar as falas do narrador e juntar com as falas dos personagens. Não se esqueçam de corrigir a fala do Cebolinha.

Passado algum tempo, P: – Pessoal, pessoal. Parem um pouquinho. Vamos ler.

P: Lê a história e faz alguns comentários, principalmente o significado de “*teste drive*”. Explica que quando vamos comprar um carro, o vendedor manda você passear com o carro um pouquinho para você ver como é o carro e que, no caso da história, o teste drive é experimentar o barco).

P: Atenção! O Cebolinha troca o “r” pelo “l”, então cuidado na hora de transcrever as falas Dele.

As duplas trabalham tranquilamente. P circula o tempo todo lendo e sugerindo correções nos textos. Além disso, P estimula também o entrosamento entre as duplas. Atende principalmente as duplas com dificuldade e faz alguns alertas em voz alta.

P: Atenção! Já vi uns quatro ou cinco textos com o nome do personagem errado. “Cascão” não tem “ç” (escreve o nome de forma correta na lousa). Lembre-se que nome próprio é com letra maiúscula. Outro detalhe: é para escrever até o final da linha. Não pare no meio não. O travessão fica no meio de uma linha e outra e acompanha a linha do parágrafo.

P: Continua a explicação e fala sobre falas informais: “tá”, que deve ser escrito “está”.