

**UNESP - Universidade Estadual Paulista  
“Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências  
Campus de Marília**

**Larissa Helyne Bassan**

**O TRABALHO PEDAGÓGICO E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL  
NA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA**

**Marília  
2008**

**LARISSA HELYNE BASSAN**

**O TRABALHO PEDAGÓGICO E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL  
NA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração 1 : Ensino na Educação Brasileira).

Orientadora: Profa. Dra. Stela Miller.

**Marília  
2008**

Bassan, Larissa Helyne.  
B317t O trabalho pedagógico e a zona de desenvolvimento proximal na aprendizagem da linguagem escrita. / Larissa Helyne Bassan. – Marília, 2008.  
325 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.  
Bibliografia: f. 151-158.  
Orientador: Profa. Dra. Stela Miller.

1. Teoria Histórico-Cultural. 2. Linguagem escrita.  
3. Zona de desenvolvimento proximal. I. Autor. II. Título.

CDD: 372.41

**LARISSA HELYNE BASSAN**

**O TRABALHO PEDAGÓGICO E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL  
NA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração 1 : Ensino na Educação Brasileira).

Aprovação: Marília, 11 de fevereiro de 2008.

Membros componentes da banca examinadora

Profa. Dra. Stela Miller (UNESP-Marília) \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Lígia Márcia Martins (UNESP-Bauru) \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Suely Amaral Mello (UNESP-Marília) \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

À minha família, principalmente à minha mãe, exemplo de garra e determinação, pelo amor dispensado e por ter me ensinado a nunca desistir, mesmo nos momentos mais difíceis. Aos meus irmãos, pelo carinho e pela compreensão nas horas em que estive ausente para me dedicar a este trabalho.

À minha orientadora e amiga doutora Stela Miller, pela confiança depositada, pelas mensagens de otimismo e de entusiasmo sempre propícias, e, por incidir com sua orientação em minha zona de desenvolvimento proximal, potencializando meu desenvolvimento como pesquisadora e como ser humano.

À doutora Lígia Márcia Martins e à doutora Suely Amaral Mello pela disponibilidade, pelas sugestões oferecidas, participando da banca de qualificação e contribuindo para o enriquecimento deste trabalho, além de terem aceitado compor a banca de defesa.

Às doutoras Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Sueli Terezinha Ferreira Martins pela disponibilidade em lerem este trabalho e participarem da banca de defesa.

Aos participantes da pesquisa, alunos, seus responsáveis e às professoras das escolas, que se puseram a colaborar e sem os quais esta pesquisa não aconteceria.

Às minhas amigas, principalmente Aline da Silva Ribeiro, Greice Ferreira da Silva e Thaís Pondaco Gonsales, pela amizade sincera, pelo apoio e por terem sempre as palavras certas nos momentos oportunos.

Às agências que financiaram minha pesquisa: à CAPES pelo apoio financeiro dispensado no primeiro ano de trabalho e à FAPESP, pela bolsa e reserva técnica concedidas no segundo ano da pesquisa.

A todos os que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho.

Muito obrigada!

## RESUMO

Vigotski, um dos maiores representantes da Teoria Histórico-Cultural, definiu a categoria zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como sendo o nível de desenvolvimento em que a criança é capaz de realizar suas ações mediante a colaboração de alguém culturalmente mais experiente. Para ele, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento da criança, e isso é possível, acreditamos, desde que o ensino incida em sua zona de desenvolvimento proximal. Coerente com essa orientação, a presente pesquisa teve por objetivo geral estabelecer as possíveis relações entre o trabalho pedagógico do professor e a zona de desenvolvimento proximal do aluno no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita. Esta pesquisa foi realizada com oito professoras e dezesseis alunos das 1ª e 2ª séries do ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Marília. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, observações e registros de episódios da interação professor-aluno nos estritos limites das situações de produção textual escrita, além de análise de textos dos alunos, coletados durante o período pesquisado. Os resultados obtidos indicam que o professor que desenvolve ações mais potencializadoras organiza o ensino de modo a lidar com as possibilidades de aprendizagem dos alunos, fornecendo-lhes as ajudas necessárias à apropriação dos conteúdos culturais com os quais trabalham, propicia-lhes o seu desenvolvimento, ou seja, potencializa-o. Durante essas ações, o professor se relaciona de maneira envolvente com seus alunos, permitindo que eles objetivem suas necessidades e interesses, além de trabalhar a linguagem escrita pela função social e prover ajudas diferenciadas no momento da produção textual. A análise das observações das situações de produção escrita e a análise dos textos produzidos permitem-nos apontar que o trabalho pedagógico desenvolvido por meio de ações mais potencializadoras, durante o momento da aprendizagem, pode interferir na ZDP dos alunos. Os dados relacionados às ações menos potencializadoras indicaram a realização de trabalho pedagógico pautado no ensino do código lingüístico, desvinculado da função social da linguagem escrita e distante de atividades que partissem das necessidades dos alunos, além de não planejado com ajudas diferenciadas durante o processo de mediação.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Zona de desenvolvimento proximal. Linguagem escrita. Ações mais potencializadoras.

## ABSTRACT

Vigotski, one of the greatest representatives of the Historical-Cultural Theory, defined the zone of proximal development (ZPD) category, as the level of development in which the child is capable of performing its actions by means of the involvement with someone culturally more experienced. For him, good instruction is the one that makes the development of the child advance, and that is possible, we believe, once the teaching process works with the possibilities in the area of proximal development. Consistent with this guidance, this search aimed to establish the possible relations between the pedagogical work of the teacher and the zone of proximal development of the students in the teaching and learning processes of the written language. This search was conducted with eight teachers and sixteen students of the first and second series of the elementary school of the municipal system of education of the city of Marília. The data were collected by means of semi-structured interviews, observations and records of episodes of the teacher-student interaction in the strict limits of the situations of textual production. Besides, we analyzed the students' texts, gathered during the search. The results indicate that the teacher who develops strongly effective actions organizes the instruction in order to deal with the possibilities of students learning capacity by providing them the necessary assistance to the appropriation of cultural contents they work with, makes them progress in their development, giving potency to it. While she develops her work, the teacher interacts with her students, allowing them objectify their needs and interests, besides dealing with the written language by its social function and providing differentiated aid in the moment of textual production. This kind of action has implications in the learning process. The analysis of the observations of written production situations and the analysis of the texts produced in those situations allow us to point out that the pedagogical work organized through of the strongly effective actions, during the learning process, can interfere in the ZPD of the students. The data related to the non-strongly effective actions indicate the realization of pedagogical work guided by the code language, not linked to the social function of the written language and distant from activities that are originated in the needs of students, and, in addition, not planned to provide the differentiated aid during the mediation process.

**Keywords:** Historical-Cultural Theory. Zone of proximal development. Written language. The strongly effective actions.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização dos sujeitos professores.....	20
Quadro 2	Caracterização dos sujeitos professores quanto à sua formação.....	20
Quadro 3	Normas utilizadas na transcrição as entrevistas.....	24

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>17</b>
	1.1 A pesquisa desde seu início.....	17
	1.2 Caracterização dos sujeitos participantes.....	19
	1.3 Observações.....	21
	1.4 Entrevistas semi-estruturadas.....	21
	1.4.1 Procedimento da coleta de dados por meio da entrevista.....	22
	1.4.2 Transcrição dos dados coletados por meio das entrevistas.....	23
	1.5 A coleta de dados por meio das produções escritas dos alunos.....	24
	1.6 O procedimento do recorte dos dados.....	25
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO E O TRABALHO ESCOLAR DO PONTO DE VISTA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>26</b>
	2.1 O processo de humanização.....	26
	2.2 A atividade e a consciência humana.....	28
	2.3 Significado e sentido como conteúdos da consciência humana.....	30
	2.4 A relação entre apropriação e objetivação.....	32
	2.5 A mediação, o ensino e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).....	34
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>38</b>
	3.1 O processo de ensino da linguagem escrita.....	40
	3.2 Os níveis de ajuda.....	46
	3.3 As possíveis ações potencializadoras desenvolvidas pelo professor no processo de ensino da linguagem escrita.....	47
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>50</b>
	4.1 Categoria mediação.....	50
	4.1.1 Subcategoria organização da tarefa.....	53
	4.1.2 Subcategoria intervenção.....	60
	4.2 Categoria significação da atividade.....	82

4.3 Categoria significação para o aluno.....	96
4.4 Categoria objetivação.....	106
4.4.1 Subcategoria objetivação do interesse do aluno.....	106
4.4.2 Subcategoria objetivação por meio das produções escritas dos alunos.....	124
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>151</b>
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido do professor participante.....	159
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido do aluno participante.....	160
APÊNDICE C – Roteiro para entrevista semi-estruturada do professor.....	161
APÊNDICE D – Roteiro para entrevista semi-estruturada do aluno.....	162
APÊNDICE E – Transcrição das informações coletadas por meio das entrevistas semi-estruturadas das professoras.....	163
APÊNDICE F – Transcrição das informações coletadas por meio das entrevistas semi-estrutura dos alunos.....	197
APÊNDICE G – Transcrição das observações realizadas.....	221

## INTRODUÇÃO

Conforme a Teoria Histórico-Cultural, cujo principal representante é Vigotski<sup>1</sup>, o desenvolvimento e a aprendizagem são processos que estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. Embora inter-relacionados, não devem, entretanto, ser confundidos. Um entendimento mais preciso das relações entre desenvolvimento e aprendizagem torna-se possível quando se compreende a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento atual<sup>2</sup>, que diz respeito àquilo que a criança realiza sozinha, sem a colaboração de alguém mais experiente de sua cultura, e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)<sup>3</sup>, referente àquilo que a criança realiza mediante a colaboração de alguém culturalmente mais experiente (VIGOTSKI, 1994; VIGOTSKI, 1998; VIGOTSKI, 2000; VYGOTSKI, 2001a; VIGOTSKII, 2001b), ou seja, zona que “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário” (VIGOTSKI, 1994, p.113).

Decorre daí que uma correta avaliação das possibilidades de aprendizagem contidas na zona de desenvolvimento proximal do aluno permite verificar o que ele já é capaz de fazer autonomamente, ou seja, os conteúdos culturais que já foram internalizados e apropriados por ele, bem como os processos que ainda estão em vias de desenvolvimento. Isso permite ao professor ter a idéia do desenvolvimento atual e da possibilidade de suas conquistas futuras no processo de ensino e de aprendizagem (REGO, 1997; FREITAS, 1994). Por essa razão, a zona de desenvolvimento proximal torna-se um instrumento de análise relevante ao planejamento do ensino e à explicação dos seus resultados (HEDEGAARD, 1996).

A categoria zona de desenvolvimento proximal confere, portanto, ao professor o importante papel de ensinar e dirigir o processo de ensino, para que potencialidades do aluno possam ser desenvolvidas, pois o que o aluno faz mediante ajuda do professor ou do colega mais avançado hoje, poderá realizar autonomamente amanhã (FACCI, 2006). Daí Vigotski afirmar que o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento (VIGOTSKII,

---

<sup>1</sup> O nome Vigotski é encontrado, na literatura, grafado de várias formas: Vigotski, Vigotskii, Vygotsky, Vygotski, Vygotsky. Neste trabalho, optou-se pelo emprego da grafia VIGOTSKI, porém, preservou-se nas citações bibliográficas a grafia apresentada nos originais.

<sup>2</sup> A expressão nível de desenvolvimento atual encontra-se na obra *A construção do pensamento e da linguagem* (2000), mas em *Obras Escogidas II* (2001) aparece com a denominação de real ou efetivo.

<sup>3</sup> A expressão zona de desenvolvimento proximal é encontrada em *Obras Escogidas II* (2001) como zona de desenvolvimento próximo e, em *A construção do pensamento e da linguagem* (2000), é vista como zona de desenvolvimento imediato. Embora a expressão empregada neste trabalho seja “proximal”, preservou-se nas citações bibliográficas a forma do texto original.

2001b), ou seja, aquele que incide na ZDP do aluno, naquelas funções ainda em vias de formação (VYGOTSKI, 1996), produzindo, como consequência, novas aprendizagens que caracterizarão um novo patamar de desenvolvimento (tanto atual como proximal).

Isso nos permite afirmar um aspecto essencial da aprendizagem: o fato dela criar a zona de desenvolvimento proximal (TANAMACHI, 2006; OLIVEIRA, 2000; REGO, 1997; VIGOTSKI, 1994). Em outros termos, podemos afirmar que a aprendizagem desperta muitos processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e em atividade compartilhada com seus companheiros (TANAMACHI, 2006; OLIVEIRA, 2000; TUDGE, 1996).

Esse fato nos remete à idéia de mediação, necessária sempre quando não há ainda na criança uma formação psicológica completa, o que não permite que ela realize uma tarefa sozinha, necessitando, por isso, da colaboração do outro, ou seja, da mediação de alguém culturalmente mais experiente (ARIAS BEATÓN, 2005).

No sentido vigotskiano, a mediação não ocorre numa única direção, ela é uma “via de mão dupla”: o mediador (professor) pode se constituir no sujeito do desenvolvimento (aluno), e o sujeito em desenvolvimento, por sua vez, em mediador, constituindo-se essa dinâmica o elemento caracterizador do interpessoal para Vigotski (ARIAS BEATÓN, 2005).

Da mesma forma, Duarte (1999) afirma que o que provoca o desenvolvimento da criança é o fato de o conteúdo de uma nova aprendizagem exigir dela o uso de capacidades ainda não formadas, que estão na zona de desenvolvimento proximal. Para o desenvolvimento dessas capacidades, a criança necessita da colaboração do professor ou o do colega mais avançado, e, depois o aluno passa a realizar independentemente a tarefa que antes fazia apenas com ajuda, concretizando-se, com isso, uma nova aprendizagem (ARIAS BEATÓN, 2005).

A zona de desenvolvimento proximal tem, então, para a dinâmica do desenvolvimento intelectual e do aproveitamento do aluno no processo de aprendizagem, igual relevância que o nível de desenvolvimento atual da criança (VIGOTSKI, 2000), já que as possibilidades da aprendizagem são aí determinadas. Com efeito, toda aprendizagem escolar sempre se constrói sobre um terreno ainda não amadurecido, no terreno das potencialidades, o que equivale a dizer que a aprendizagem se torna mais propícia quando incide sobre a zona de desenvolvimento proximal.

Dentro dessa concepção, o papel do ensino escolar no desenvolvimento da criança é fator de fundamental importância, pois cabe a ele

a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas. (DUARTE, 1999, p. 98).

A intencionalidade do trabalho pedagógico do professor é, desta forma, condição necessária, ainda que não suficiente, para o avanço do aluno no processo de desenvolvimento intelectual. O objetivo do professor deve sempre estar voltado para esse avanço, com conteúdos que o aluno é capaz de se apropriar mediante sua ajuda, o que caracteriza uma concepção de ensino colaborativo. O progresso do aluno no processo de desenvolvimento intelectual precisa ocorrer de tal maneira que ele possa formar as capacidades humanas que na falta do processo de educação não se constituíam, é importante que o professor crie condições para que essas capacidades sejam formadas no aluno (MELLO, 2006).

Essa questão remete à reflexão sobre o papel da imitação no processo de aprendizagem. Segundo Vigotski, a imitação, quando analisada em seu sentido amplo, é um importante instrumento pelo qual se concretiza a influência da aprendizagem sobre o processo de desenvolvimento e deve ser entendida como uma oportunidade para que a criança realize ações que estão além de suas capacidades (MELLO, 1999). Para Vigotski, “a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação, porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação” (VIGOTSKI, 2000, p. 331). E isso se faz possível quando o trabalho escolar incide sobre a zona de desenvolvimento proximal:

A possibilidade maior ou menor que a criança passe do que sabe fazer sozinha para o que sabe fazer em colaboração é o sintoma mais sensível que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e o êxito da criança. Tal possibilidade coincide perfeitamente com sua zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2000, p. 329).

Nessa perspectiva, o trabalho escolar deve incluir tarefas que sejam interessantes aos alunos e que venham ao encontro de suas necessidades, para que dessa forma eles atribuam

um sentido humanizador ao que estão fazendo e se envolvam nas tarefas propostas. O que é interessante e necessário ao aluno contribui para o processo de apropriação do conhecimento cultural acumulado.

Segundo Mello (2006), quando a criança realiza atividades que se encontram em sintonia com seus interesses, necessidades e motivos é que ela consegue engajar-se nelas e “atribuir um sentido ao que realiza” (p. 184). Realizar uma atividade significa, pois, para a criança, “saber o que está fazendo, para que faz e estar motivada pelo resultado daquilo que realiza” (p.184-185).

Se isso é válido para a aprendizagem de qualquer conteúdo, com mais razão o é para a aprendizagem da linguagem escrita, já que esta se constitui, segundo Vigotski, em “uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança” (VIGOTSKI, 2000, p.332).

Isso remete à idéia de que o papel do professor no ensino da linguagem escrita é o de provocar nos alunos avanços que não aconteceriam de forma espontânea, mas intencional, por meio de atividades planejadas de leitura e de escrita que incidam na zona de desenvolvimento proximal dos alunos. Tal intencionalidade da ação educativa é fator relevante para essa aprendizagem, pois, mesmo possuindo todo o suporte físico da espécie necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, o indivíduo não aprenderá a ler e a escrever se não participar de situações e práticas sociais que possibilitem tal aprendizado, pois para ocorrer o desenvolvimento, se fazem necessárias situações de aprendizado que o impulsionem.

Nesse contexto, o aprendizado da língua implica a apropriação, pelo professor, do conhecimento sócio-historicamente acumulado pelo homem para essa área do saber. Vale dizer, a criança só poderá aprender a ler e a escrever se tiver acesso a informações sobre esse objeto de conhecimento e participar de situações planejadas de leitura e de escrita (REGO, 1997).

Desta forma, o processo de ensino da linguagem escrita configura-se como responsável pela organização das situações educativas que propiciem o aprendizado dos alunos, para que, com isso, possam ampliar, cada vez mais, seu desenvolvimento nessa área, configurando o que Nemirovsky (2002) chama de “evolução da linguagem escrita na criança”:

a evolução está determinada pelas oportunidades que as crianças possuem de interagir com a escrita e com os usuários da escrita convencional em situações nas quais possam analisar, refletir, contrastar, verificar e questionar seus próprios pontos de vista. Daí resulta a importância de que a escola assuma a responsabilidade pela geração de situações favorecedoras. (NEMIROVSKY, 2002, p. 17).

Tais situações, do ponto de vista de Jolibert e seus colaboradores (1994a; 1994b), devem focalizar a língua em seu funcionamento, como um instrumento de interação entre as pessoas, oportunizando aos alunos o conhecimento desse objeto por meio da proposição de situações efetivas e diversificadas de leitura e de escrita, em sessões de trabalho coletivo e individual, pela focalização do trabalho com diferentes tipos de textos, questionamento e reorganização das escritas dos alunos, utilização de instrumentos de referência elaborados por eles mesmos e construção de suas próprias estratégias de leitura.

Como toda a função psíquica superior, a linguagem escrita tem seu desenvolvimento nas relações sociais, para que depois, a criança venha a internalizá-la, conforme a Lei Genética Geral do Desenvolvimento enunciada por Vigotski que afirma que, toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico; no princípio, como categoria entre os homens e logo no interior da criança, como categoria intrapsíquica (VYGOTSKI, 1995). Daí a importância das tarefas que envolvem a produção de texto serem compartilhadas, além do professor permitir a comunicação entre seus alunos e destes com ele. Por isso,

É preciso que os alunos se sintam profundamente envolvidos com as tarefas, que compartilhem seus textos com os outros e percebam a si mesmos como autores que selecionam, equilibram e configuram idéias. Nessa interação, não apenas o aluno aprende, mas também o professor. (GARCEZ, 1998, p.39)

Além disso, as tarefas propostas devem desenvolver as habilidades especificamente lingüísticas que permitam aos alunos o domínio do ler e do escrever diferentes tipos de textos. Dessa forma, é importante que o professor envolva seus alunos em experiências que promovam as situações de ensino da escrita e, desta maneira, permitindo-lhes o seu aprendizado.

Todas essas considerações remetem-nos à necessidade de levar em conta o conceito da zona de desenvolvimento proximal como intermediário obrigatório entre os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento (VERGNAUD, 2000) e nos conduzem a algumas indagações que direcionam o desenvolvimento desse tema em nossa pesquisa: qual a relação

existente entre o desempenho do aluno, na aprendizagem de um novo conteúdo da escrita, com as possíveis ações do professor quando este interfere em maior ou menor grau na sua zona de desenvolvimento proximal? Como age o professor quando orienta seus alunos? Como os alunos reagem a essa orientação? O que faz um professor que desenvolve ações mais e menos potencializadoras do desenvolvimento da linguagem escritas de seus alunos ?

Diante de todo o exposto, este estudo considera relevante verificar quais são as relações entre o trabalho pedagógico do professor e a zona de desenvolvimento proximal do aluno no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita. Em outros termos, verificar como o professor leva em conta as possibilidades de aprendizagem dos alunos no interior de sua zona de desenvolvimento proximal, configurando-se, com isso, suas ações, em maior ou menor grau, potencializadoras do desenvolvimento do aluno quanto a sua capacidade de produzir textos escritos.

Definimos, então, como **objetivo geral** da pesquisa estabelecer as possíveis relações entre o trabalho pedagógico do professor e a zona de desenvolvimento proximal do aluno no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, no âmbito da produção escrita de textos.

Daí deduzimos três objetivos específicos. O primeiro foi caracterizar o modo como o professor interfere na zona de desenvolvimento proximal do aluno, por meio de ações identificadas como mais e menos potencializadoras do desenvolvimento da linguagem escrita dos alunos. O segundo objetivou identificar a versão do aluno com relação ao processo de significação acerca da produção de texto proposta pelo professor. O terceiro e último objetivo específico foi avaliar o nível de escrita do aluno em termos de maior ou menor complexidade textual.

A caracterização do modo como o professor interfere na zona de desenvolvimento proximal do aluno (primeiro objetivo específico) foi possível por meio das observações das situações de produção de texto. A versão do aluno com relação ao processo de significação acerca da produção de texto proposta pelo professor foi identificada por meio das informações advindas nas entrevistas semi-estruturadas dos alunos. Esses dois objetivos visavam fornecer as informações necessárias para a compreensão do processo sob análise indicado pelo objetivo geral. O último objetivo específico foi avaliar o nível de escrita dos alunos, a fim de verificar como foi a evolução deles quanto à aprendizagem da linguagem escrita e quais as possíveis implicações do trabalho pedagógico do professor nesse processo, focalizando, desta feita, o produto do trabalho realizado durante o processo apontado pelo objetivo geral.

A pesquisa foi realizada em quatro Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram oito professoras das séries iniciais (1ª e 2ª) do ensino fundamental, sendo duas de cada escola, uma da primeira e outra da segunda série e dezesseis alunos, sendo quatro de cada escola, ou seja, dois por série. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram observações e registro das manifestações verbais do professor e dos alunos em situação de produção textual; entrevistas semi-estruturadas com todos os sujeitos e análise das produções escritas dos alunos.

Os dados coletados e publicados nessa pesquisa foram autorizados por meio dos termos de consentimento (APÊNDICES A e B) assinados pelas professoras e pelos pais ou responsáveis pelos alunos.

O texto está organizado da seguinte maneira: o primeiro capítulo refere-se à *Metodologia*, onde está explicitado o percurso da pesquisa desde o início, a coleta e sua transcrição; o segundo capítulo aborda *O processo de humanização e o trabalho escolar do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural*, que discute conceitos importantes para o entendimento da Teoria desde o processo de humanização até a ZDP; o terceiro capítulo focaliza *O ensino da linguagem escrita na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural*, que aborda a concepção de ensino para Vigotski e as possíveis ações mais potencializadoras do desenvolvimento da linguagem escrita de seus alunos; o quarto capítulo diz respeito à *Descrição e Análise dos dados*, que é seguido das *Conclusões* sobre a pesquisa e das *Referências Bibliográficas*.

## CAPÍTULO 1

### METODOLOGIA

#### 1.1 A pesquisa desde o início

Para iniciar a pesquisa, solicitei a autorização da Secretaria Municipal da Educação de Marília, município onde foi realizado o estudo, para coletar dados em quatro escolas dessa jurisdição, de preferência quatro que se situassem em diferentes pontos da cidade, buscando uma heterogeneidade de dados. Em conversa com o supervisor ficou acertado que eu poderia entrar em contato com oito escolas, indicadas por ele, localizadas em diferentes pontos da cidade, das quais eu escolheria quatro, conforme obtivesse aceitação de seus diretores. Feito o contato por telefone com as oito Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) sugeridas pelo supervisor, quatro diretores aceitaram participar. Retornei à Secretaria com um ofício para que fosse expedida a autorização constando os nomes das quatro escolas participantes. Mediante a autorização, eu deixei uma cópia do projeto de pesquisa na Secretaria, obedecendo a uma norma para realização de pesquisas na rede municipal de ensino.

Com a autorização em mãos, visitei as escolas participantes. Em reunião com cada diretora, expliquei o projeto de pesquisa e como seria desenvolvido. A escolha das séries, uma primeira e uma segunda série para cada escola, foi realizada mediante sorteio. Tendo em vista que eu não conhecia nenhuma das séries envolvidas e nem as professoras, o sorteio foi feito da seguinte forma: a diretora citava os nomes das séries de um determinado período (exemplo: 2ª série A, C e F) e eu escolhia uma série entre as citadas. Assim foi feito com todas as séries em todas as escolas. As séries sorteadas foram quatro primeiras e quatro segundas. Sendo quatro no período da manhã em duas escolas e quatro no período da tarde nas outras duas; uma primeira e uma segunda série em cada escola. A escolha dos períodos foi feita apenas para viabilizar a coleta de dados, que se estenderia muito se fosse realizada no mesmo período em todas as escolas.

As séries envolvidas foram primeiras e segundas por serem as séries iniciais no período da alfabetização e possibilitarem, por isso, saber como o professor das séries iniciais

tem atuado no processo de ensino da linguagem escrita do aluno, num período que caracteriza o ingresso da criança na escola, onde tem início o ensino da linguagem escrita de forma sistematizada.

Para compor a amostragem dos alunos, solicitei de cada professora a lista de presença e compus a amostra por sorteio. Foram sorteados dois alunos de cada série pesquisada, totalizando dezesseis alunos. O sorteio aleatório foi realizado para que fosse composta uma amostra significativa, que não privilegiasse os alunos bons ou os alunos com dificuldade, mas que tivesse a probabilidade de englobar todos, obtendo uma amostragem mais heterogênea.

Durante essa etapa da pesquisa enviei ao Comitê de Ética a documentação necessária para sua aprovação, incluindo: cópia do projeto, modelos de termos de consentimento (professor e aluno), autorização da Secretaria Municipal da Educação de Marília e formulário preenchido do comitê.

Com a aprovação do Comitê de Ética, expliquei às professoras como desenvolveria a pesquisa, falei sobre as entrevistas e sobre as observações, além da coleta de produção de texto dos alunos. Mediante tais explicações, solicitei a elas que enviassem os termos de consentimento (APÊNDICE A) aos pais dos alunos participantes e me coloquei à disposição para quaisquer esclarecimentos. Também encaminhei os termos de consentimento (APÊNDICE B) às professoras, que assim como os pais dos alunos os assinaram devidamente.

Dessa forma, pude dar prosseguimento à coleta de dados por meio dos seguintes instrumentos: observações e registro das manifestações verbais apresentadas pelo professor e pelos alunos durante a tarefa de produção de texto; entrevistas semi-estruturadas; coleta das produções escritas dos alunos. Esses instrumentos são explicitados nos próximos tópicos deste capítulo.

Nesta pesquisa, as observações das tarefas de produção de texto em sala de aula e as entrevistas com os alunos e com os professores ocorreram num processo de interação social (MANZINI, 2003 e 2004), em que há uma relação dialética entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados que pode fazer com que o modo de agir da pesquisadora possa interferir direta ou indiretamente nos sujeitos pesquisados e vice-versa, em consonância com Gil (1999) quando afirma que “a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade” (p.32).

Por ser uma pesquisa embasada na Teoria Histórico-Cultural que possui raízes filosóficas no materialismo histórico-dialético de Marx, o instrumento metodológico é a

epistemologia materialista histórico-dialética (MARTINS, 2006a). Como instrumento de análise, a dialética marxista, presente nessa epistemologia, nos serve como

um método de aquisição da verdade objetiva e está subordinada à tarefa de representar as leis da natureza e da vida social tais quais elas existem na realidade (KOPNIN, 1978, p. 98-99).

Ao interpretar os dados coletados, é necessário ir além deles, dessa forma, o materialismo histórico nos fornece condições para investigar e analisar a realidade, pois “a base da observação científica consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado” (VYGOTSKI, 1991, p. 318, tradução nossa). Em outras palavras “não pode nos bastar o que é *visível aos olhos*, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a *visibilidade da máxima inteligência* dos homens” (MARTINS, 2006a, p.11, grifos no original).

Na epistemologia materialista histórico-dialética encontramos as categorias que nos permitem analisar os dados além do aspecto sensorial imediato, ou seja, além do que os órgãos dos nossos sentidos podem captar. Essas categorias são termos mais gerais, são formas de pensamento que refletem o mundo objetivo, a realidade. Elas “*são ricas em conteúdo, nelas está generalizada, sintetizada, a experiência anterior do conhecimento do mundo*” (KOPNIN, 1978, p. 109, grifos no original), ou seja, o conhecimento sócio historicamente sistematizado.

Com base nos pressupostos presentes no materialismo histórico-dialético, utilizamos para analisar os dados coletados as seguintes categorias: mediação, significação (relação sentido-significado), atividade e objetivação. As quais são explicitadas no capítulo 4.

## **1.2 Caracterização dos sujeitos participantes**

Os dezesseis alunos eram meninos e meninas na faixa etária de seis a oito anos. Na descrição e análise dos dados não será especificado o sexo do aluno participante; os sujeitos serão mencionados, genericamente, no masculino.

No que diz respeito aos docentes pesquisados, por serem todos do sexo feminino, serão mencionados nesse gênero. Tinham entre 21 e 32 anos, com tempo de magistério entre dois e oito anos, ou seja, eram professoras jovens e com pouco tempo de magistério. No

Quadro 1, estão expostos dados das professoras: idade, tempo de magistério e série que leciona.

Quanto à formação profissional (vide Quadro 2), todas as professoras tinham curso de magistério do tipo Normal ou CEFAM (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). As professoras P2, P3, P6 e P7 haviam concluído o curso superior de pedagogia, a primeira em uma instituição pública e as demais em uma particular. Duas professoras, P1 e P4 estavam cursando o último ano de pedagogia em instituição pública, e P8 abandonou o curso no terceiro ano na mesma instituição. Apenas P5 havia feito outro curso superior, era socióloga e psicopedagoga.

Quadro1 - Caracterização dos sujeitos professores

Professoras	Idade (anos)	Tempo de magistério (anos)	Série que leciona
P1	21	03	1 <sup>a</sup>
P2	26	04	2 <sup>a</sup>
P3	32	04	1 <sup>a</sup>
P4	21	02	2 <sup>a</sup>
P5	29	06	1 <sup>a</sup>
P6	29	06	2 <sup>a</sup>
P7	32	08	1 <sup>a</sup>
P8	27	05	1 <sup>a</sup>

Quadro 2 – Caracterização dos professores quanto à formação

Professoras	Normal ou CEFAM	Pedagogia (Instituição Pública)	Pedagogia (Instituição Particular)	Pedagogia em andamento (Instituição Pública)	Outro curso superior
P1	X			X (cursando o último ano)	
P2	X	X			
P3	X		X		
P4	X			X (cursando o último ano)	
P5	X				Ciências sociais e psicopedagogia
P6	X		X		
P7	X		X		
P8	X			X (abandono no 3º ano)	

### **1.3 Observações**

As observações realizadas foram do tipo observação participante, pois mantive contato direto com a situação observada — alunos e professoras durante a tarefa de produção de texto — e, de alguma forma, a minha presença em sala de aula interferia no modo de agir ou de falar dos alunos e das professoras, seja direta ou indiretamente. Esse é o aspecto dialético da observação, não há uma dicotomia entre o observador e o entorno observado.

Na observação participante, o fenômeno é descrito pelo observador que faz uma observação compreensiva dos participantes, constituindo a descrição e a compreensão das ações dos observados no seu contexto natural, ou seja, em sala de aula. Dessa forma, foi feito o registro das manifestações verbais apresentadas pela professora em situações de produção de texto, para verificar como a tarefa de ensino incide na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos.

O registro das observações foi realizado em cadernos específicos para cada classe. Para realizar as observações, eu me sentava em uma carteira do fundo da sala, de forma que pudesse ter uma visão geral da classe e anotava o que observava. A média de observações foi de seis vezes por série, somente em situações de produção textual, seja individual, em dupla, em grupo ou coletiva.

### **1.4 Entrevistas semi-estruturadas**

A entrevista semi-estruturada prevê a elaboração prévia de um roteiro (APÊNDICES C e D). Este foi feito durante o curso “Coleta de dados por meio de entrevistas e diálogos”, ministrado pelo professor Eduardo José Manzini. Para elaboração do roteiro, baseei-me em Manzini (2003, 2004) que apontou para o cuidado com a linguagem utilizada, elaboração de perguntas simples e diretas, que estivessem em sintonia com os objetivos da pesquisa e que não fossem vagas ou imprecisas, contemplando o contexto, no caso escolar, em que a entrevista se desenvolvia.

O roteiro foi discutido e analisado pelo professor Eduardo José Manzini, pela professora orientadora da pesquisa e pelos juízes que compunham a banca do Seminário de Pesquisa, no qual os projetos de pós-graduação foram discutidos e analisados.

Para adequação do roteiro da entrevista, foi necessária a apreciação dos juízes, citada anteriormente, e a realização da entrevista-piloto. Esta, além de ter auxiliado na adequação do roteiro, possibilitou a familiarização com a arte de entrevistar (MANZINI, 2003). A entrevista piloto foi realizada com duas professoras e seis alunos das mesmas séries da amostra, mas da rede particular de ensino, em função de viabilidade para a realização das entrevistas, não sendo necessários todos os trâmites envolvidos na pesquisa em rede pública (autorização da secretaria municipal e do supervisor, confecção de ofícios). Após a entrevista e posterior transcrição dos relatos, fiz análise das perguntas e respostas, pude verificar a necessidade da alteração de algumas questões. Isso aconteceu apenas no roteiro da entrevista semi-estruturada dos alunos, em que houve a necessidade de adequar melhor o vocabulário para tornar mais fácil a compreensão dos entrevistados que, neste caso, eram crianças.

A entrevista semi-estruturada foi adotada como instrumento de pesquisa porque, de acordo com Manzini (2004, p. 2), “esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas”.

Manzini (2004) define entrevista semi-estruturada de uma forma que, a meu ver, coaduna-se com a Teoria Histórico-Cultural que norteia esta pesquisa, pois aponta para relevância da mediação da linguagem. Para Manzini (2004), a entrevista

deve ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre principalmente por meio da linguagem. (MANZINI, 2004, p. 9).

#### **1.4.1 Procedimento da coleta de dados por meio da entrevista semi-estruturada**

A coleta de informações por meio da entrevista semi-estruturada foi realizada com cada sujeito da pesquisa. As professoras foram entrevistadas no período contrário ao seu trabalho, para que não houvesse prejuízo em suas aulas. As entrevistas com as professoras foram realizadas na sala dos professores ou em uma sala que estivesse disponível no momento. O processo de coleta de dados por meio da entrevista teve duração média de 20 minutos, sempre com ruídos de fundo.

As entrevistas realizadas com os alunos duraram menos, cerca de 8 minutos, tendo em vista que a quantidade de questões era menor que a das professoras (vide roteiros). Cada aluno entrevistado foi retirado de sua sala, depois da tarefa de produção escrita (individual e

coletiva). As entrevistas com os alunos foram realizadas em salas que estivessem desocupadas naquele momento, também com ruídos de fundo.

Para melhor compreender as ações das professoras no momento das observações, foram utilizados os dados das entrevistas semi-estruturadas feitas com elas, pois esses dados são um meio complementar para alcançar os objetivos propostos na pesquisa (MANZINI, 2004). Por outro lado, visando à compreensão de como os alunos recebem as orientações da professora, que sentido atribuem ao trabalho de produção escrita e quanto conseguem internalizar das orientações recebidas, além das observações, foram feitas entrevistas com eles e analisadas suas produções escritas coletadas durante o período pesquisado.

#### **1.4.2 Transcrição dos dados coletados por meio das entrevistas**

A transcrição (APÊNDICE E) foi realizada por mim e em minha casa, com o auxílio do computador pessoal. Com o mesmo gravador utilizado para gravar foi realizada a escuta dos trechos das entrevistas, por meio de um fone de ouvido: o gravador era pausado e as falas transcritas para o computador.

Para a transcrição dos dados obtidos nas entrevistas foram utilizadas as normas propostas por Luiz Antônio MARCUSCHI<sup>4</sup> (1986, apud URBANO e PRETI, 1988). Abaixo, apresento um quadro com as normas que utilizei, incluindo exemplos.

---

<sup>4</sup> MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

Quadro 3 - Normas utilizadas na transcrição das entrevistas

<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>SINAIS</b>	<b>EXEMPLOS</b>
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	ela fala essa letra é aqui ( )...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	eu converso com eles...falo da importância (da escrita)...
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	aí eu copi/guardo a letra e escrevo...
Entoação enfática	Maiúsculas	...eu gosto de escreve porque eu MELHORO minha LETRA...
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ah:::...
Interrogação	?	ah...só isso?
Qualquer pausa	...	geralmente tem alguns alunos que têm maior facilidade...que você precisa motivar menos...tem alguns outros alunos...
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.	“ ”	agora...se ela começar a ficar em dúvida... “ai professora não sei”...

### 1.5 A coleta de dados pelas produções escritas dos alunos

A escolha dos textos produzidos pelos alunos obedeceu a três critérios. O primeiro deles diz respeito à escolha feita pelos textos nos quais o aluno não teve ajuda do professor ou do par (aluno mais avançado). O segundo critério é que foram escolhidos dois textos por aluno, sendo um do início e outro do fim do ano, a fim de acompanhar a evolução quanto a aspectos textuais. E o terceiro critério corresponde à escolha preferencial de textos de mesmo gênero.

Os textos são analisados quanto à evolução nos seguintes aspectos: coesão referencial e seqüencial, formatação do texto e domínio do sistema de representação da escrita.

## **1.6 O procedimento do recorte dos dados**

Devido à abundância de dados obtidos por meio das observações e entrevistas, foi necessário realizar um recorte para compor uma amostragem que conduzisse aos objetivos da pesquisa. Para compor esse universo de dados, baseei-me em Gil (1999) e compus por conveniência a amostragem, que, conforme Gil (1999) é aquela em que

o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão. (GIL, 1999, p. 104).

Depois de composta a amostragem por conveniência, a organização e a análise dos dados foram feitas com base na epistemologia materialista histórico-dialética. Os processos da descrição e da análise de dados foram incluídos no capítulo 4, onde estão explicitadas as categorias e subcategorias de análise.

No próximo capítulo abordarei a humanização do homem pelos processos de apropriação e objetivação do conhecimento acumulado pela sociedade ao longo de toda história, relacionando tais processos com a mediação e a questão da zona de desenvolvimento proximal.

## CAPÍTULO 2

### O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO E O TRABALHO ESCOLAR DO PONTO DE VISTA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Esse capítulo tem por objetivo discutir o processo de humanização na realização da atividade humana por meio da relação entre apropriação e objetivação, e por fim, a mediação, o ensino e a zona de desenvolvimento proximal no processo de desenvolvimento psíquico humano.

#### 2.1 O processo de humanização

Para melhor entender o processo de humanização, explicarei brevemente em que consiste o processo de hominização. Conforme Leontiev (1978), a hominização resultou de uma passagem do homem à vida organizada no trabalho e compreende três estágios. No primeiro estágio, a evolução do homem ainda se submete às leis biológicas e ele se comunica com seu semelhante por meios muito primitivos. O segundo estágio compreende etapas da passagem ao homem; ainda impera a submissão às leis biológicas, mas estas estão mais dependentes do desenvolvimento da produção, já que nesse estágio inicia-se a fabricação de instrumentos nas formas mais elementares de trabalho e da organização da sociedade; com o início do desenvolvimento da produção no trabalho, os homens sentem a necessidade de se comunicarem, o que resulta no início do uso da linguagem. O terceiro estágio do processo de hominização corresponde ao aparecimento do homem atual; ocorre a “viragem”, isto é, a evolução do homem passa a ser regida pelas leis da história e da sociedade. Dessa forma, “A hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade.” (LEONTIEV, 1978a, p.264).

Daí decorre a idéia de que o homem não nasce humano, ele se torna humano. Diferentemente dos animais que têm seu desenvolvimento submetido às leis biológicas e se adaptam à natureza, o homem tem seu desenvolvimento condicionado pelas leis históricas e sociais, extrapolando os limites da biologia. A humanidade do homem é externa a ele:

condicionado pelas leis da história e da sociedade, ele se humaniza por meio da apropriação da cultura acumulada ao longo das gerações.

A humanização visa ao desenvolvimento das máximas capacidades humanas. Mas, na sociedade capitalista, o processo de humanização é limitado pela alienação que é “um processo onde as relações sociais cerceiam ou impedem que a vida dos indivíduos realize as possibilidades da vida humana” (DUARTE, 1993, p.61).

A humanização do homem acontece no interior da sociedade e pela sociedade; “a essência do homem é um conjunto de relações sociais” (GORENDER, 1998, p. XXIV). O tornar-se humano é um processo que ocorre através da apropriação das características humanas presentes nos modos de uso dos objetos e instrumentos da cultura. Essas características humanas que foram acumuladas ao longo da história e estão aí para serem apropriadas individualmente formam o gênero humano; depois de apropriadas, são objetivadas nas atividades, gerando história. Nas palavras de Duarte (2004),

O indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. (DUARTE, 2004, p.51).

O processo de apropriação é um diferencial entre o homem e os outros animais. Como já referido anteriormente, o homem se apropria da natureza transformando-a e, nesse processo, também transforma a si mesmo para além daquilo que é previsto pela natureza (OLIVEIRA, 2006). Ele criou meios para transformar a natureza, satisfazendo as suas necessidades através da atividade humana, enquanto os animais se adaptavam à natureza, modificando as capacidades do organismo e o comportamento da espécie para se adaptarem. Leontiev (1978a) afirma que a diferença fundamental entre a adaptação do animal e a apropriação do homem

reside no fato de o processo de adaptação biológica *transformar* as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como seu comportamento de espécie. O processo de assimilação ou de apropriação é diferente: o seu resultado é a *reprodução*, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. (LEONTIEV, 1978a, p.169. Grifos no original).

Os animais modificam a natureza pela sua presença; o homem a modifica e a domina pela sua atividade, ou seja, pelo seu trabalho. A atividade humana engendra a humanização da natureza e também do homem. De acordo com Duarte (1993),

a atividade humana é uma atividade histórica e geradora da história, do desenvolvimento humano, da humanização da natureza e do próprio homem, em decorrência de algo que caracterize a especificidade, a peculiaridade

dessa atividade frente a todas as demais formas de atividades de outros seres vivos. (DUARTE, 1993, p.38).

## 2.2 A atividade e a consciência humana

Ao nascer, o homem já traz consigo necessidades elementares, biológicas, como a nutrição, por exemplo. Inicialmente, essas necessidades são supridas pela mediação de outra pessoa. Com o processo de humanização, o homem passa a estabelecer relações cada vez mais dinâmicas, e, sempre mediadas entre suas necessidades e o objeto para saciá-las. A necessidade é indispensável para a realização da atividade, ela é uma condição interna do indivíduo, correspondente a um estado carencial do organismo; até o encontro do objeto, é a necessidade que orienta a atividade (LEONTIEV, 1979). Quando esse objeto não é encontrado, ele precisa ser descoberto e somente

como resultado dessa descoberta é que a necessidade vai adquirir sua objetividade e o objeto que é representado por esse processo de descoberta adquire função estimuladora e orientadora da atividade, quer dizer, converte-se em motivo. (MARTINS, 2004, p.47).

Em outras palavras, o objeto da atividade é que lhe confere uma determinada orientação, constituindo seu verdadeiro motivo, que pode ser ideal ou material, e vem sempre por detrás de uma necessidade (LEONTIEV, 1979). Uma tarefa configura-se como atividade quando ela tem um objeto e um motivo, desencadeante dela, coincidindo com o objetivo, que é a sua finalidade. Dessa forma, nas palavras de Leontiev (2001), atividade corresponde a

processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2001, p. 68).

A atividade possui uma estrutura interna, composta por ações. Estas são ações objetais, isto é, ações direcionadas a um objeto de estudo. Conforme Galperin (2003), a ação objetal possui duas partes. A primeira é a orientativa, que inclui: a composição do quadro de circunstâncias para realização da ação, o esboço do plano de ação, controle e correção da execução. A segunda corresponde à execução propriamente dita da ação, e a realização desta segunda parte decorre da qualidade da primeira.

Geralmente, na atividade escolar é o professor que realiza a primeira parte da ação, quando ele aponta as condições nas quais serão realizadas as ações da atividade e também

suas etapas, além de levantar as possíveis hipóteses de erros no percurso da atividade e já corrigi-los previamente. Ao aluno, compete a execução da ação que depende da etapa orientativa, mas não se reduz a ela (GALPERIN, 2003). A atividade se distingue da ação. “Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquele para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (LEONTIEV, 2001, p.69). Para a ação ser realizada, “é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte” (LEONTIEV, 2001, p.69).

Para Leontiev (2001), temos dois tipos de motivos relacionados à atividade: os motivos eficazes e os motivos apenas compreendidos. Os primeiros são aqueles que, ao impulsionarem a atividade, lhe atribuem o sentido, ocorrendo uma relação consciente entre os motivos e as finalidades da atividade. Os motivos apenas compreendidos existem conjuntamente com os eficazes, eles apenas sinalizam a atividade e não possuem a função de sentido (MARTINS, 2004).

Em níveis mais avançados do desenvolvimento do sujeito, o fim geral da atividade é um motivo consciente e, pela participação da consciência, se converte em um “motivo-fim” (LEONTIEV, 1979, p.22). A consciência não é dada desde o início e nem seu surgimento é espontâneo, ela é gerada pela sociedade e no meio social se produz. Como afirma Leontiev (1979), a consciência individual é a

forma especificamente humana de reflexo subjetivo da realidade objetiva, pode ser compreendida somente como produto das relações e das mediações que surgem durante a gênese e o desenvolvimento da sociedade. (LEONTIEV, 1979, p.32, tradução nossa).

A atividade humana é, inicialmente na história, prática e externa ao homem, e, num período mais avançado do desenvolvimento histórico da consciência, ela passa a ser o seu objeto, quando, através do uso da linguagem oral, se fazem conscientes para o sujeito as ações de outras pessoas e, por meio delas também as suas ações. Esse fato é relevante, pois é a base da gênese das ações e das operações internas que acontecem na mente, no plano da consciência (LEONTIEV, 1979).

Não só as ações e operações internas constituem a consciência, a qual tem uma multidimensionalidade psicológica (LEONTIEV, 1979). Uma dessas dimensões é a sua sensorialidade representada pelas imagens sensoriais que

permitem que o mundo se manifeste para o sujeito como não existente em sua consciência, mas *fora* dela, como um campo objetivo e objeto da sua atividade. (LEONTIEV, 1979, p.33, grifos no original, tradução nossa).

Tais imagens têm sua origem material e sua gênese na atividade humana que relaciona o homem com a realidade. Por mais complexas que sejam as relações sociais e as ações desenvolvidas na atividade, as imagens sensoriais sempre terão sua materialidade, assim, “não perceberíamos o mundo material se não pensássemos” (LEONTIEV, 1979, p.36, tradução nossa).

Quando as imagens sensoriais, em nossa consciência, representam o reflexo psíquico gerado pela atividade humana, elas “adquirem uma nova qualidade, e é justamente seu caráter significativo” (LEONTIEV, 1978b, p. 110).

### **2.3 Significado e sentido como conteúdos da consciência humana**

Além das imagens sensoriais, os significados e também os sentidos, que veremos a seguir, são conteúdos da consciência humana. Os significados constituem a parte do conteúdo mais relevante da consciência humana (LEONTIEV, 1979), pois neles

está representada a forma ideal – transformada e envolvida na matéria da linguagem – da existência do mundo material, de suas propriedades, vínculos e relações, revelados pela prática social conjunta. (LEONTIEV, 1979, p. 37, tradução nossa).

O homem se apropria dos significados através da sua atividade e também pela comunicação com os outros homens. Para Vigotski, o significado é uma unidade que representa a propriedades do todo, que une o pensamento e a linguagem em sua forma mais simples (VYGOTSKI, 2001a). Dessa forma, os significados não existem por si só, ou seja, sem as relações internas da atividade humana e sem a consciência.

Na consciência, o significado se relaciona com um outro elemento constituinte da consciência, o sentido. É na relação consciente com o sentido que os significados passam a ter seu traço psicológico, a existirem como conceitos ou generalizações (VYGOTSKI, 2001a). No plano de nossa consciência, o significado não se realiza por si só, mas na relação com o sentido. Por esse motivo, ao ser objetivado por meio da linguagem, por exemplo, esse significado vem “psicologizado”, isto é, vem encarnado de sentido (LEONTIEV, 1979). E o sentido, por sua vez, também não se encerra em si mesmo, ele é objetivado, refletido nas relações com os motivos e com os objetivos da atividade humana (MARTINS, 2004).

Como vimos anteriormente, a atividade humana, no seu desenvolvimento histórico, não sofreu mudanças em sua estrutura interna, sempre realizada por ações para transformar os objetivos em produtos, ações estas subordinadas pelos motivos desencadeantes, porém, as relações entre os objetivos e os motivos da atividade foram alteradas. O homem que antes era motivado pelo produto do trabalho, atribuindo-lhe um sentido diretamente ligado à sua atividade, passou a ser motivado pelo salário que recebe pelo trabalho, sem o qual, por exemplo, não sacia a fome da família. Com essas transformações nas relações entre os objetivos da atividade e seus motivos, houve um distanciamento entre significado e sentido, já que as relações internas da consciência são geradas pela atividade prática do homem, pelo seu trabalho (LEONTIEV, 1979).

Com esse distanciamento entre significado e sentido gerado pelas relações existentes na sociedade capitalista, o homem não se encontra motivado a desenvolver a atividade pelo fruto de seu trabalho. Assim, o aspecto afetivo do desenvolvimento histórico-social humano se encontra também modificado, pois o sentido se relaciona a esse aspecto.

Os aspectos afetivo e cognitivo são interdependentes no processo de desenvolvimento psíquico, ou seja, não se dissociam. Dessa forma, para que haja desenvolvimento intelectual, é necessário que o homem realize atividades que estejam sintonizadas com seu aspecto afetivo. Essa interdependência evidencia a categoria vigotskiana de vivência.

Para Vigotski, a vivência diz respeito a como o sujeito, no caso a criança, se relaciona emocionalmente com determinado acontecimento naquele momento de seu desenvolvimento histórico e social (VYGOTSKY, 1935), em outras palavras, a vivência é “a relação interior da criança como ser humano com um ou outro momento da realidade” (VYGOTSKI, 1996, p. 383, tradução nossa). Para Arias Beatón (2005), vivência é

a unidade básica de análise na formação psicológica, é a unidade complexa mais elementar do psíquico a partir da qual se constrói todo o edifício psicológico até a conformação da personalidade. (ARIAS BEATÓN, 2005, p. 221. tradução nossa)

No processo de apropriação do conhecimento humano acumulado, os aspectos cognitivo e afetivo constituem uma unidade. Certamente, não haverá avanço no desenvolvimento intelectual da criança se ela não estiver inserida em tarefas que estejam de acordo com seus interesses, motivos e necessidades, o que está ligado às emoções e aos sentimentos da criança. Dessa forma, para Leontiev, além do motivo coincidir com o objetivo,

outro traço importante da atividade é que um tipo especial de experiências psíquicas – emoções e sentimentos – está especialmente ligado a ela. (LEONTIEV, 2001, p.68).

Dessa forma, para que o homem se humanize e desenvolva suas plenas capacidades humanas, se faz necessário que ele consiga atribuir sentidos, de maneira consciente, às atividades que realiza, quando essas atendem às suas necessidades e motivos. Para que assim possa se apropriar do conhecimento sócio historicamente sistematizado pela humanidade e objetivá-lo.

#### **2.4 A relação entre apropriação e objetivação**

O processo de apropriação do homem se faz pela atividade humana, ou seja, é pelo trabalho que o homem se humaniza, ele “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana” (ENGELS, 2004, p.1). Ao se apropriar da natureza, o homem transforma-a para satisfazer suas necessidades e nessa transformação ele se objetiva. A atividade humana, que é o trabalho, quando objetivada na natureza, passa a ser objeto de apropriação do homem que se apropria daquilo que de humano foi criado. Essa apropriação gera novas necessidades que exigem nova atividade num processo que não tem fim (DUARTE, 1993).

Desde seu início, a atividade humana foi sempre coletiva. Além da produção de meios para satisfação das necessidades do homem, ocorria também a “produção” de relações sociais (DUARTE, 2004). Foi assim que se produziu a linguagem oral, que é fundamental para o desenvolvimento do ser humano. A linguagem oral surgiu da atividade humana coletiva, da necessidade que os homens tiveram de encontrar uma forma de comunicação entre si para se organizarem como coletividade;

o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram a necessidade de dizer algo uns aos outros. (ENGELS, 2004, p.4).

A apropriação é a internalização das qualidades humanas, do conhecimento socialmente presente na cultura. A objetivação é a externalização desse conhecimento apropriado, ou seja, é o processo que expressa sob uma forma - exterior e objetiva - as apropriações obtidas através da atividade humana (LEONTIEV, 1978a). A apropriação e a

objetivação são processos que se relacionam de maneira interdependente, são opostos, mas ao mesmo tempo, complementares (DUARTE, 2004, p. 50).

Quando falamos na relação entre a apropriação e a objetivação, nos remetemos a outro traço diferencial entre os humanos e os animais: as funções psíquicas superiores que são faculdades especificamente humanas, pois o ser humano desenvolve essas faculdades pela objetivação que se realiza, desde que cada indivíduo se aproprie daquilo que foi objetivado pelas gerações anteriores (DUARTE, 1993). As funções psíquicas superiores “representam o substrato da consciência, regulando o comportamento dos homens e, definitivamente, diferenciando-os dos animais” (MARTINS, 2006b, p.51).

As funções psíquicas superiores — pensamento, linguagem (oral e escrita), percepção, memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, cálculo, imaginação e controle da própria conduta — são genuinamente humanas, e o seu processo de formação caracteriza a relação entre apropriação e objetivação, pois se desenvolvem “por meio das apropriações dos bens materiais e culturais objetivados pelo gênero humano” (MARTINS, 2006b, p. 57).

O que é apropriado hoje foi objetivado por alguém ontem. “Cada geração tem que se apropriar das objetivações resultantes das atividades das gerações passadas” (DUARTE, 1993, p. 39) . A criança se apropria de objetivações realizadas pelas gerações passadas através da mediação, isto é, da intervenção de alguém mais experiente que apresentou essas objetivações anteriores à criança que se apropriou delas, gerando novas objetivações, num processo infinito.

Uma das funções primordiais da linguagem escrita é a de registro. Para que nos apropriássemos de determinados conhecimentos hoje, no passado, outras pessoas os objetivaram por meio da escrita em livros e documentos, por exemplo. Dessa forma, a linguagem escrita contribui para o desenvolvimento de uma outra função psíquica superior que é a memória, registrar fatos para fazer história. Para a criança, a linguagem escrita adquire caráter simbólico, de signo, quando ela compreende que a sua marca deixada no papel serve como instrumento para recordar, como função mnemônica (LURIA, 1987).

A explicitação da relação existente entre apropriação e objetivação relacionando-a com a formação das funções psíquicas superiores através da mediação, nos remete à Lei Genética Geral do Desenvolvimento, segundo a qual toda função, antes de ser internalizada pela criança, aparece primeiramente no âmbito coletivo. Quando abordamos essa lei ao tratarmos do desenvolvimento intelectual da criança, podemos relacioná-la com o processo de ensino e a categoria zona de desenvolvimento proximal, em outras palavras, com a mediação do adulto ou de par (colega mais avançado) que, ao levarem em conta as capacidades que a

criança tem e também aquelas que estão em processo de formação, propiciam uma aprendizagem mais efetiva. É o que discutiremos a seguir.

## **2.5 A mediação, o ensino e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)**

A humanização, isto é, a apropriação pelo homem de todas as características específicas humanas ocorre nas interações sociais. O homem, para Vigotski,

é um ser social, que sem a interação social, não pode nunca desenvolver nele nenhum dos atributos e características que se tem desenvolvido como resultado da evolução sistemática de toda a humanidade. (VYGOTSKY, 1935, p. 24. tradução nossa).

Todo o processo de desenvolvimento psicológico superior é mediado pelas pessoas (adultos e colegas culturalmente mais experientes), pelos instrumentos e conteúdos da cultura, ou pelo signo (ARIAS BEATÓN, 2005). O mediador pode se constituir no sujeito do desenvolvimento, e o sujeito em desenvolvimento, por sua vez, em mediador, pois a mediação nunca ocorre em uma única direção, e esse fato corresponde às relações interpessoais.

Como apontado anteriormente, o processo de apropriação requer a mediação das outras pessoas da sociedade, ou seja, ele é mediado pelas relações entre os seres humanos, o que equivale dizer que a apropriação é “um processo de transmissão de experiência social, isto é, um processo educativo” (DUARTE, 2004, p.51).

No processo de apropriação, assim concebido, é necessária a mediação, que é intervenção de alguém para que o indivíduo se aproprie da cultura acumulada sócio-historicamente, o que é viabilizado por meio da educação e orientado segundo as condições concretas de vida e o acesso das crianças ao conhecimento acumulado ao longo da história (MELLO, 1999).

No desenvolvimento do psiquismo infantil, essa mediação é feita por alguém mais experiente da cultura, que vai apresentar à criança o objeto cultural a ser apropriado. Dessa maneira, a

criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos. (LEONTIEV, 1978a, p. 271-272)

Ao ingressar na idade escolar, a criança se apresenta com uma nova situação social de desenvolvimento, em que ela passa a ter obrigações e começa a perceber o lugar que ocupa na

sociedade. A atividade de estudo é capaz de atender todos os seus interesses em aprender, esses interesses são requisitos para que a criança sinta a necessidade de se apropriar dos conhecimentos teóricos oferecidos no âmbito escolar (DAVIDOV, 2003). Quando entra na escola, a criança pode não ter essa necessidade, neste caso, convém ao professor criar a necessidade na criança de se apropriar do conhecimento teórico sócio historicamente sistematizado, pois

esta necessidade surge no processo de assimilação real dos conhecimentos teóricos elementares durante a realização conjunta com o professor das ações de estudo mais simples, dirigidas à solução das correspondentes tarefas de estudo.(DAVIDOV, 2003, p. 217, tradução nossa).

É imprescindível a atenção do professor aos interesses, aos motivos e às necessidades de seu aluno, que, possivelmente só se apropriará de determinado objeto cultural se tiver a necessidade desse objeto. Quando o aluno realiza atividades conforme suas necessidades, é que ele consegue envolver-se nelas, atribuindo um sentido humanizador ao que realiza. Quando não há a necessidade por parte do aluno compete ao professor criá-la.

Quando o objeto cultural a ser apropriado é a linguagem escrita, objeto de estudo desta pesquisa, é preciso considerar que, para que a criança dela se aproprie, ela precisa ser apresentada por meio uma atividade, já que é por ela que o homem se humaniza, ou seja, que ele se apropria das capacidades humanas, desenvolvendo suas funções psíquicas.

Dentro de uma atividade, o sentido que a criança atribui à linguagem escrita está ligado a sua necessidade de expressão e comunicação, ou seja, ela precisa ter um motivo real para ler ou para escrever. Daí que, para que a criança se aproprie da linguagem escrita, é preciso que essa linguagem seja apresentada a ela de uma forma concreta, quer dizer, pelo seu uso social (MELLO, 1999), e dentro de situações de ensino em que o professor e seus alunos objetivem suas idéias acerca do objeto cultural escrito em questão, um texto, por exemplo.

O ensino colaborativo inclui momentos em que os alunos e o próprio professor objetivam suas idéias e opiniões sobre a escrita, na função em que esta é utilizada na sociedade, o que contribui para que o aluno se aproprie da linguagem escrita, internalizando-a, consonante à Lei Geral do Desenvolvimento, segundo a qual as funções superiores do pensamento se manifestam, primeiramente, na vida coletiva das crianças através de discussões e, posteriormente, aparecem na sua própria conduta de reflexão, ou seja, quando as discussões são internalizadas (VYGOTSKI, 1995).

Assim pensando, o ensino supõe a necessidade de que a criança receba ajuda para se apropriar do objeto cultural, no caso, a escrita, envolvendo tanto a ajuda do professor quanto

do colega culturalmente mais experiente, os dois atuando como mediadores num processo de “atividade conjunta” (SHUARE, 1990, p. 74, tradução nossa).

Essa atividade conjunta remete ao professor o papel relevante de mediador, pois é ele quem conduz o processo de apropriação, pelos seus alunos, do conhecimento acumulado social e culturalmente. Vale lembrar, entretanto, que esses possuem papel ativo no processo de apropriação, pois o professor apenas conduz, mas quem se apropria é o aluno que deve estar motivado para aprender, para atribuir um sentido humanizador acerca do objeto cultural a ser apropriado. Pode-se dizer, por isso, que a Teoria Histórico-Cultural reconhece o importante papel da mediação no processo de formação do indivíduo, mas não subestima o papel ativo do sujeito em desenvolvimento: no processo de ensino e de aprendizagem escolar, a intencionalidade do professor é fundamental, mas sem perder de vista a independência, a autonomia e o papel ativo do aluno.

Na perspectiva histórico-cultural, o trabalho do professor tem como intenção o avanço do desenvolvimento de seu aluno. Se ele ensinar o que o aluno já sabe, seu desenvolvimento avançará menos do que se ensinar o que o aluno é capaz de aprender, mas com ajuda. O ensino deve se antecipar ao desenvolvimento do aluno (VIGOTSKII, 2001b), para que em colaboração, ele avance em seu processo de desenvolvimento e se aproprie de novos conhecimentos.

É importante que o professor saiba em que nível de desenvolvimento seu aluno se encontra, o que ele faz sozinho, mas não é menos importante que ele também tenha ciência do que esse aluno é capaz de fazer mediante ajuda. Quando o ensino se dirige ao que o aluno é capaz de fazer em colaboração, ele atinge o “período ótimo” (SHUARE, 1990, p.77, tradução nossa) para aprendizagem.

O ensino que se antecipa ao desenvolvimento incide na ZDP e é um ensino desenvolvente (DAVIDOV, 2003). Nesse processo de ensino, o professor realiza a tarefa com o aluno e não para ele ou por ele (MELLO, 1999). O aluno precisa da ajuda do professor porque na ZDP se encontram processos psíquicos ainda em formação, que são “*brotos* ou *flores* do desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2003, p. 54, grifos no original, tradução nossa); e o ensino quando aí incide, provoca avanços que de maneira não intencional não ocorreriam, isto é, engendra novas aprendizagens e faz avançar o desenvolvimento do aluno. Assim, considerada a concepção de ensino de Vigotski, a ZDP é

uma fundamentação, em última instância, do processo de ensino. Por isso, Vigotski disse: o ensino antecede o desenvolvimento psicológico. Nesta definição está se aplicando o conceito de ZDP. Mas como todo processo de

ensino ou de ajuda, produz aprendizagem, então através do ensino que produz positivas e boas aprendizagens, se promove o desenvolvimento e a formação, muito mais eficientemente. (ARIAS BEATÓN, 2005, p.236, tradução nossa).

Assim como a atividade, a ZDP também está ligada à unidade cognitivo-afetiva. O fator afetivo é um dos aspectos que move e estimula a dinâmica da zona de desenvolvimento proximal: os desejos, necessidades, interesses e motivos do aluno em aprender devem ser considerados pelo professor, que também deve criar necessidades no aluno, despertando nele a vontade e o prazer em aprender (ARIAS BEATÓN, 2005), e, dessa forma, propiciar o seu desenvolvimento cognitivo.

O professor medeia o processo de aprendizagem, mas o aluno deve estar motivado a aprender; caso contrário, o processo de aprendizagem poderá não avançar e, conseqüentemente, o processo de desenvolvimento também não. Não basta, pois, a mediação do professor sem o *querer necessário* do aluno. No processo de ensino e de aprendizagem há, portanto, um “protagonismo compartilhado” entre o professor e o aluno (MELLO, 2006b, p.95).

Para o homem se tornar humano e desenvolver as funções psíquicas superiores, ele se apropria e se objetiva do conhecimento cultural acumulado, processo que ocorre por meio da mediação, das relações entre os homens. A criança precisa do adulto para se apropriar. Na escola, esse adulto é o professor, daí a relevância dele no processo de desenvolvimento psíquico infantil.

Como o foco desta pesquisa se restringe à linguagem escrita, no próximo capítulo abordarei o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança e a participação do professor no processo de ensino dessa linguagem.

## CAPÍTULO 3

### O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA DA TEORIA

#### HISTÓRICO-CULTURAL

Dentre os representantes da Teoria Histórico-Cultural, os que mais estudaram o desenvolvimento da linguagem escrita foram Vigotski e Luria, que afirmam que para compreendermos o desenvolvimento dessa linguagem é necessário entendermos sua pré-história. No capítulo 7 “A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita” do Tomo III das Obras Escolhidas (VYGOTSKI, 1995), Vigotski explica o desenvolvimento da linguagem escrita sob o ponto de vista histórico, tomando a pré-história dessa linguagem como a história da forma de objetivação do sujeito, ou seja, a história da necessidade de expressão da criança. Além disso, Vigotski também aborda algumas possíveis implicações pedagógicas no processo de ensino da linguagem escrita. Por essas razões utilizo o texto como introdução deste capítulo. Inicialmente, abordo o desenvolvimento da linguagem escrita relacionando-o com o gesto, com a representação e com desenho, conforme Vigotski. No corpo textual trago autores que, a meu ver, compartilham das idéias vigotskianas no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem escrita, além do seu processo de ensino e de aprendizagem.

O desenvolvimento da linguagem escrita não se inicia quando a criança ingressa na escola, ele começa logo após o nascimento, com os primeiros signos visuais. Estes correspondem aos gestos. O desenvolvimento da linguagem escrita tem início com o primeiro gesto do bebê ao se comunicar com a mãe. “O gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita” (VYGOTSKI, 1995, p. 186, tradução nossa), por isso, a evolução dos gestos representativos nos jogos infantis, quando acompanhado do uso da linguagem verbal, e também o desenho podem determinar o desenvolvimento da linguagem escrita, porque já se constituem como formas de expressão e comunicação da criança com as pessoas ao seu redor.

Os primeiros jogos infantis vêm acompanhados de gestos representativos. No jogo da criança não importa a semelhança entre um objeto e o que ele simboliza, mas o gesto que se pode representar com esse objeto. É o gesto que confere sentido ao objeto envolvido na

brincadeira, dessa forma, o significado reside no gesto e não no objeto em si. A representação por meio de gestos nos jogos infantis evolui dos gestos representativos para o uso da linguagem verbal.

Na idade pré-escolar entre 4 e 5 anos, a criança já produz a designação verbal referente ao objeto envolvido na brincadeira. Vigotski (1995) afirma que, aproximadamente nessa idade, ocorre uma conexão lingüística rica, por meio da qual a criança explica, interpreta e confere sentido a cada movimento, objeto e ação que realiza. Agora, a criança não somente gesticula para representar, mas também usa da linguagem verbal para explicar o jogo. Com o rico desenvolvimento da linguagem verbal, a representação passa a não depender mais do gesto, mas sim da linguagem. Na brincadeira, a criança passa a representar os objetos e suas relações verbalmente, sem o uso do gesto.

O signo passa a se desenvolver independentemente do gesto infantil; o mesmo ocorre com o desenho infantil que é uma “linguagem gráfica peculiar sobre algo” (VYGOTSKI, 1995, p. 192, tradução nossa). O desenho inicial da criança é o gesto da mão com o lápis e, logo, o desenho começa designar por si mesmo alguns objetos, e os traços feitos pela criança recebem verbalmente os nomes que lhes são correspondentes.

Tanto a representação simbólica no jogo como o desenho infantil são formas particulares da linguagem escrita (VYGOTSKI, 1995). O desenho e a linguagem verbal estão relacionados, a criança desenha o que ela sabe e faz como se relatasse, por isso, para Vigotski, o desenho corresponde a “uma linguagem gráfica nascida da linguagem verbal” (VYGOTSKI, 1995, p.192, tradução nossa).

Se o desenho é uma forma particular da linguagem escrita, podemos dizer que o desenvolvimento do desenho infantil compreende parte do desenvolvimento da linguagem escrita. É importante apontar que no desenvolvimento do desenho infantil, portanto, no desenvolvimento da linguagem escrita, há um momento crítico quando a criança percebe que seu simples rabisco no papel pode representar algo. E essa representação, como foi dito anteriormente, se relaciona com a linguagem verbal que exerce forte influência sobre o desenho e conseqüentemente sobre o desenvolvimento da linguagem escrita.

O desenvolvimento da linguagem escrita é um processo complexo, caracterizado por evoluções, involuções, mudanças, saltos, interrupções e alterações, e o seu domínio implica uma grande virada no desenvolvimento cultural da criança, o que faz dele um processo revolucionário (VYGOTSKI, 1995). A complexidade do desenvolvimento da linguagem escrita se deve ao fato dela ser um simbolismo de segunda ordem, isto é, ela simboliza a fala que é um simbolismo de primeira ordem, e por sua vez, representa diretamente a realidade. A

fala é um elemento de ligação que fica entre a realidade e a escrita, e para que haja um domínio da linguagem escrita ou sua apropriação efetiva, esse elemento precisa desaparecer como intermediário para que a escrita se transforme num simbolismo de primeira ordem, isto é, num sistema de representação direta da realidade. A escola parece não ter conhecimento sobre o quanto é complexo o processo de desenvolvimento da linguagem escrita e a relevância fundamental de se levar em conta a sua pré-história.

Ao ingressar na escola, a criança já possui toda essa pré-história da linguagem escrita que foi descrita nos parágrafos anteriores. Luria ao falar da pré-história da linguagem escrita, alerta que

mesmo antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, esta “pré-história” individual, a criança já tinha desenvolvido por si mesma, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos de escrita e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado. (LURIA, 2001, p. 144).

Essas técnicas primitivas mencionadas por Luria já funcionavam, embora em nível elementar, como a escrita. Mas ao ingressar na escola, a criança perde esse estágio que seria necessário para o processo de desenvolvimento da linguagem escrita (LURIA, 1987; 2001), pois a escola, ao não considerar essa “pré-história” acaba não pautando o ensino dessa função na forma como é usada na sociedade.

Nos itens seguintes deste capítulo explicito o processo de ensino da linguagem escrita na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, discuto a influência da vivência, os níveis de ajuda e, por fim, as possíveis ações mais potencializadoras desenvolvidas pelo professor no processo de ensino da linguagem escrita. Em todo o corpo textual faço uma análise do papel do professor no processo de ensino dessa linguagem.

### **3.1 O processo de ensino da linguagem escrita**

Abordo brevemente a concepção de ensino para a Teoria Histórico-Cultural no sentido mais amplo, para depois me remeter, especificamente, ao ensino da linguagem escrita.

O ensino que desenvolve é aquele que atinge a zona de desenvolvimento proximal da criança, aquele em que o conteúdo cultural apresentado pode ser apropriado por ela com a

colaboração de alguém culturalmente mais experiente. Portanto, é um ensino colaborativo, que envolve a participação do outro.

Esse outro pode ser representado pelos pais, irmão mais velho, professor ou colega mais avançado no desenvolvimento. Arias Beatón (2005) fala ainda do grupo, seja de classe ou de amigos e os meios interativos de comunicação: TV, Vídeo (cinema), Micro computador (internet) como outros que também podem potencializar o desenvolvimento infantil. É pela mediação e pela forma como ela é realizada que a criança pode se apropriar dos conteúdos da cultura que são inicialmente sociais, para, posteriormente, serem individuais.

Conforme a Lei Genética Geral do Desenvolvimento que rege todo o pensamento vigotskiano a respeito do desenvolvimento humano, toda função psíquica superior primeiramente é social para depois se tornar individual, quando é internalizada. Um exemplo disso é o que ocorre com a linguagem escrita: inicialmente é mediada pelos outros para que depois a criança internalize-a. Por isso, é relevante a forma como a linguagem escrita é abordada na escola, como o professor conduz seu processo de ensino e como este repercute na aprendizagem do aluno.

Como explicitado anteriormente, a linguagem escrita é um simbolismo de segunda ordem, porque reflete a fala, e esta, a realidade. A fala deve desaparecer – como elo intermediário – e a linguagem escrita tornar-se um simbolismo de primeira ordem, assim como é a fala, e por sua vez também refletir a realidade. Quando isso acontece, há a apropriação efetiva da linguagem escrita como uma atividade cultural complexa. Porém, não é o que vemos no dia-a-dia das nossas escolas.

O que acontece é que o ensino da linguagem parece estar pautado no aspecto técnico da linguagem escrita, como por exemplo, a ênfase no traçado da letra, fato que não possibilita que a linguagem escrita se torne uma representação de primeira ordem e represente a realidade, ela continua no plano do simbolismo de segunda ordem. Apesar de atual, esse problema não é novo: já no início do século XX, Vigotski criticava a forma como a linguagem escrita era ensinada em sua época. Para ele, era ensinada como um traçado de letras, que focava a ortografia e a caligrafia (VYGOTSKI, 1995). Atualmente, essa crítica ainda é pertinente. A escrita continua sendo ensinada dessa maneira, como um hábito motor e não como um instrumento que faz parte da cultura e que é usado para expressar desejos e sentimentos, para comunicação entre os homens.

Para que a escrita se torne concreta para o aluno, para que ele, mediante a colaboração do professor, possa internalizá-la, ela precisa ser ensinada pela sua função, ou seja, pela finalidade para a qual foi criada. O aluno só se apropria da escrita quando é capaz de

reproduzir a função para a qual esse instrumento foi criado na interação com outras pessoas, ou seja, quando ele escrever para expressar seus desejos, seus sentimentos e suas opiniões. Nas palavras de Mello (2005):

as novas gerações se apropriam dos instrumentos culturais criados pelos homens ao longo da história – como, por exemplo, a linguagem escrita – à medida que realizam com esses instrumentos as atividades para as quais esses foram criados. No caso da escrita, é necessário utilizá-la – considerando o fim social para o qual foi criada – para escrever ao registrar vivências, expressar sentimentos e emoções, comunicar-se. (MELLO, 1995, p.29).

É ensinando a linguagem escrita por sua função social que o aluno poderá articular o sentido estabelecido por ele ao significado social dessa linguagem, aprendendo para quê ela serve na sociedade. Quando o ensino, como ainda muitas vezes ocorre, é baseado no aspecto técnico, ou seja, quando é prioritário o estudo da ortografia, da sílaba e da letra, ele não passa de um treino em que o aluno possivelmente não se envolva, por não sentir a necessidade da escrita, pois, como bem o disse Vigotski,

Nosso ensino da escrita não se baseia ainda no desenvolvimento natural as necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega-lhe de fora, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico. (VYGOTSKI, 1995, p. 182, tradução nossa).

O ensino da linguagem escrita envolve tarefas propostas de leitura e de escrita. Para que essas tarefas levem os alunos a articularem os sentidos dados por eles ao que a leitura e a escrita significam socialmente, além de serem inseridas em situações nas quais seja possível vivenciar a função social da linguagem escrita, precisam estar de acordo com interesses, desejos e necessidades dos alunos. Pois além de saber o que estão fazendo e para quê, isto é, a função, eles estão motivados a fazer, porque a tarefa está em sintonia com suas necessidades, já que ela é conforme seus desejos e interesses.

Para saber das necessidades, vontades, interesses e desejos dos alunos, o professor deve dialogar com eles, precisa ser “parceiro no diálogo” (GARCEZ, 1998, p.62), além de permitir a comunicação do aluno com ele e com os outros alunos da classe.

Ao professor convém entender a unidade afetivo-cognitiva, entender que esses aspectos são inseparáveis no processo de desenvolvimento psíquico da criança. Quando nos remetemos ao desenvolvimento da linguagem escrita, vemos que as tarefas organizadas conforme as necessidades e os interesses dela, são as que podem aproximar o sentido dado pela criança à função social da escrita. Dessa forma, possivelmente a farão avançar no desenvolvimento intelectual.

Ao atribuir um sentido ao que faz, ou seja, ao objeto cultural escrito a ser apropriado em sua função social, o aluno percebe que vale a pena ler e escrever e se envolve na tarefa proposta, sinalizando seu interesse em aprender, pois entende que não vale a pena escrever “textos que não interessam, nem comunicam, nem transmitem, nem emocionam, nem informam e nem divertem” (NEMIROVSKY, 2002, p.20).

Quando a tarefa proposta no ensino da linguagem escrita envolve o aluno, que se motiva a aprender tendo em vista o resultado daquela tarefa, esta se constitui como uma atividade (LEONTIEV, 2001), categoria que será retomada no próximo item deste capítulo. Assim, o aluno só se apropria realmente da linguagem escrita como um instrumento cultural complexo realizando atividades para as quais esse instrumento foi criado.

Se o aluno não apresenta a necessidade da linguagem escrita, compete ao professor criar nele essa necessidade por meio de atividades que envolvam situações verdadeiras e interessantes em que o aluno tenha que usar a linguagem escrita para se expressar, para se comunicar e alcançar um objetivo. Atividades que envolvam os alunos e que mostrem que

a escrita registra nosso desejo e necessidade de comunicação e expressão: a vivência de experiências significativas cria as necessidades de expressar-se e comunicar-se. (MELLO, 2006a, p.183).

O conteúdo relacionado à linguagem escrita é tão importante quanto a forma como o professor organiza e conduz o processo de apropriação desse conteúdo pelo aluno, buscando encontrar seus interesses, além de criar novos, e também propiciar que o aluno construa uma “atitude consciente sobre a base da utilidade dos conhecimentos adquiridos” (DOMÍNGUEZ, 2003, p.118, tradução nossa), usando socialmente a linguagem escrita. Certamente, ao agir dessa forma, o professor poderá proporcionar, aos seus alunos, experiências significativas acerca da linguagem escrita, que, possivelmente, refletirão em seu desenvolvimento, otimizando-o.

Dependendo de como uma criança vivencia determinado episódio, este pode influenciar negativa ou afirmativamente<sup>5</sup> em seu desenvolvimento. As ações do professor que promovem experiências significativas envolvendo a linguagem escrita e seus alunos possivelmente potencializarão mais o desenvolvimento deles, caso contrário, podem potencializá-lo menos. Um exemplo de uma vivência que possivelmente influencia

---

<sup>5</sup>. Optei por usar o termo afirmativo (a) em contraposição ao termo negativo (a), por causa das críticas que Vigotski fez às concepções positivistas de sua época, a fim de evitar qualquer mal entendido ou erro de interpretação. Ver “El significado histórico de la crisis de la psicología” no Tomo I das Obras Escogidas (VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas I*. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1991).

negativamente o desenvolvimento da linguagem escrita de um aluno é quando ele solicita ajuda ao professor durante a execução de uma tarefa proposta e não é atendido, sendo negligenciado pelo professor que pode fazer comentários em que o aluno é rotulado como quem não consegue aprender porque sempre pede ajuda.

Retomando o conceito de Leontiev sobre a categoria atividade, quando a tarefa cujo motivo que levou o aluno a desenvolvê-la coincide com o objetivo, ela se caracteriza como atividade. E no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, como se caracterizariam essas atividades?

É necessário que toda proposta de produção de texto, por exemplo, parta de uma situação real, para que o aluno perceba a necessidade de produzir textos para se comunicar. As situações reais são necessárias porque, por elas, os alunos experienciam concretamente a função da escrita na sociedade. Se a proposta for a escrita de uma carta, que esta seja realmente enviada pelo correio a um destinatário também verdadeiro, e que os próprios alunos juntamente com o professor possam ir até a agência postar suas correspondências.

Na atividade, o professor trabalha com o aluno, nunca por ou para ele. O ensino da linguagem escrita realizado por meio da atividade não perde de vista a participação ativa do aluno, ele não recebe apenas a instrução do professor. Na atividade, o aluno está envolvido nela: ele é livre para opinar, expressar seus pontos de vista a respeito de todos os aspectos envolvidos na produção escrita, desde o tema que está sendo trabalhado durante até na correção. Nesta, o professor, em trabalho conjunto com o aluno, vê os erros cometidos, explica o porquê de cada erro, além de, quando necessário, analisa junto com os alunos as possibilidades de reelaboração do texto. Garcez (1998) chama essa maneira de trabalhar do professor de “reversibilidade de papéis”. Conforme esta autora,

pode-se considerar que o papel do professor ultrapassa o de suporte ou andaime estático, pois tem um caráter mobilizador, encorajador, impulsionador e construtor muito claro. Essa forma de agir possibilita a reversibilidade de papéis e permite que o aluno, durante a ação de analisar e reestruturar o texto, se aproprie de um novo processo de leitura e de escrita. (GARCEZ, 1998, p.159).

Pela atividade, o professor medeia a relação entre o aluno e o objeto cultural a ser apropriado, em nosso caso, a escrita. Pois a escrita “pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (LURIA, 2001, p.144). O professor representa aquele que está mais preparado para possibilitar ao aluno a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade, mas não é apenas ele que pode cumprir essa função; também outro aluno

em nível de desenvolvimento mais avançado pode fazê-lo, além do próprio aluno que aprende, pois a mediação não ocorre numa única direção.

Do ponto de vista do ensino colaborativo, compartilhado, não é importante somente a participação do aluno durante as atividades que envolvam o ensino da linguagem escrita, mas também no planejamento delas. Como apontado anteriormente, é por meio do diálogo que o professor se familiariza com as necessidades e com os interesses de seus alunos. Quando o professor ouve seus alunos com atenção, questionando-os sobre suas vontades e desejos referentes à linguagem escrita, e utilizando o produto desse diálogo para planejar suas atividades, possivelmente essas ações potencializarão mais o desenvolvimento deles.

O professor deve planejar atividades que propiciem situações reais de reprodução da função social da linguagem escrita. Situações reais que envolvam tanto o professor quanto os alunos da classe, levando-os não só a sentir a necessidade da escrita, mas também a sentir o prazer de escrever. Jolibert e colaboradores (1994b) defendem a produção de texto como uma produção particular, individual de cada aluno, mas que maximiza suas possibilidades quando realizada em situações reais e em interação com os demais. As atividades mediadoras para apropriação da linguagem escrita devem ser desenvolvidas em situações que realmente existam, em que as produções de texto tenham uma finalidade, um objetivo. Por isso, para Jolibert e colaboradores,

é preciso que, em cada criança, o escrever não seja sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso, mas que evoque, em vez disso, projetos realizados graças à escrita, ou projetos de escrita de ficção concluídos: é preciso que as imagens que vêm à mente das crianças, quando se fala a elas em relação a escrever, sejam “fazer um cartaz” para anunciar uma exposição, “escrever um argumento” para o espetáculo de retorno da classe de neve, “inventar um conto” para os pequeninos, “fazer um relatório de visita” para o diário da escola, “escrever poemas”, etc., em lugar de “fazer exercícios de gramática”, “completar frases”, “fazer ditados”. (JOLIBERT e colaboradores., 1994b, p.16).

A atividade de ensino da linguagem escrita que é compartilhada envolve não somente a mediação do professor como também do aluno mais avançado. Mas ela não perde de vista a independência do aluno e sua autoria nos textos por ele produzidos (GARCEZ, 1998). A mediação precisa ocorrer de acordo com cada criança, com cada nível de desenvolvimento atual e com cada ZDP. Para que assim ocorra, temos os níveis de ajuda, os quais aponto no item seguinte.

### 3.2 Os níveis de ajuda

No processo de ensino da linguagem escrita, se o professor atua na zona de desenvolvimento proximal de cada aluno, pode provocar a aprendizagem, e, portanto o desenvolvimento. Como atuar, se cada aluno está em um nível de desenvolvimento atual? É importante que o professor conheça seu aluno, saiba em qual nível de desenvolvimento ele se encontra para que possa propor tarefas que se configurem em atividades através dos níveis de ajuda. Esse conhecimento é fundamental para que o professor, conhecendo cada aluno, saiba quais níveis de ajuda devem ser utilizados para realização de atividades que promovam seu desenvolvimento, e não para rotulá-lo ou discriminá-lo.

Cada aluno pode estar em um nível de desenvolvimento diferente e possuir uma ZDP diferente também. Por esse motivo, ao professor compete ter a iniciativa e a criatividade (ARIAS BEATÓN, 2005) para que o ensino não seja realizado de uma maneira homogênea, em um único nível, sem respeitar a especificidade do desenvolvimento de cada aluno. Segundo Vigotski (1996), os níveis de ajuda são um meio para que o professor possa atender aos seus alunos, sem perder de vista a especificidade de cada um, pois por meio desses níveis

propomos à criança que resolva, com uma ou outra forma de colaboração, as tarefas que excedam os limites de sua idade mental. Dessa maneira, determinamos até onde chega a possibilidade de colaboração intelectual para cada criança e em quanto excede o âmbito de sua idade mental.

(VYGOTSKI, 1996, p. 269, tradução nossa).

A ajuda do professor ou do par (colega mais avançado) deve corresponder à possibilidade de que o aluno possa atuar, o mais rapidamente possível, de maneira independente na realização das tarefas (ARIAS BEATÓN, 2005). Arias Beatón (2005) enumera quatro níveis de ajuda, sendo a escala crescente dos níveis de ajuda inversamente proporcional à independência do aluno, ou seja, quanto menor o nível de ajuda, maior o grau de independência do aluno na realização da tarefa proposta.

O primeiro nível de ajuda envolve maior independência do aluno: é quando o professor apenas relembra o objetivo da tarefa que ele deve realizar; com isso, o professor busca uma forma para que o aluno traga tudo o que está em processo de formação e elabore, o mais independentemente possível, a solução da tarefa solicitada. O segundo nível de ajuda consiste na atitude do professor de se remeter a tarefas semelhantes que o aluno sabe fazer ou já tenha feito anteriormente, e que estejam no seu nível de desenvolvimento atual, e o próprio

aluno, independentemente, estabelece alguma relação dessa tarefa com a nova e mais difícil, para que ele possa fazer a transferência entre a tarefa já executada e a atual. O terceiro nível é quando o professor, ou o colega mais avançado, começa a realização da tarefa junto com o aluno, que, posteriormente, é convidado a finalizar a tarefa sozinho. O quarto nível envolve um menor grau de independência do aluno, pois corresponde à demonstração pelo professor de como se realiza a tarefa ou se resolve o problema.

Por esses níveis de ajuda pode se verificar que a intencionalidade é um fator de fundamental importância no desenvolvimento das atividades mediadas pelo professor, para que seu trabalho respeite e promova a independência do aluno. Cabe ressaltar que o último nível de ajuda, por caracterizar menor independência do aluno, deve ser aplicado em último caso, somente quando o professor percebe que o aluno não conseguirá resolver o problema proposto. Tendo conhecimento desses níveis de ajuda e sabendo aplicá-los, possivelmente, o professor conseguirá direcionar intencionalmente o processo de ensino da linguagem escrita para cada aluno, incidindo diferencialmente na ZDP de cada um, promovendo, dessa forma, o seu desenvolvimento intelectual.

O professor, ao utilizar os níveis de ajuda para mediar o processo de apropriação do objeto cultural escrito, busca a independência de seu aluno na realização de tarefas que antes eram realizadas sob sua ajuda. As habilidades que se encontram na ZDP de seu aluno hoje, amanhã estarão no nível de desenvolvimento atual. Nas palavras de DAVIDOV (2003):

Os escolares, no começo, naturalmente, não sabem formular de maneira autônoma as tarefas de estudo e realizar as ações para resolvê-las. Ajuda-os, até certo momento, o professor, mas paulatinamente os alunos, adquirem as correspondentes capacidades. (DAVIDOV, 2003, p.220, tradução nossa).

### **3.3 As possíveis ações mais potencializadoras desenvolvidas pelo professor no processo de ensino da linguagem escrita**

As ações mais potencializadoras do desenvolvimento da linguagem escrita são aquelas que propiciam a apropriação dessa linguagem pela criança e podem ser desenvolvidas pelos adultos ou por pares mais avançados. Neste trabalho, nos referimos às ações mais potencializadoras desenvolvidas pelo professor e/ou pelo par mais avançado no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita.

Ao desenvolver tais ações, o professor se preocupa com o sentido que seu aluno vai atribuir à determinada tarefa proposta, buscando que suas tarefas sejam configuradas como atividades, pois ele escuta seu aluno, sabe de suas opiniões e de seus anseios. Ele dá voz ao aluno e permite sua participação na vida da escola. Planeja as atividades que serão realizadas, discutindo com os alunos os temas que lhe são interessantes.

As atividades que envolvem a linguagem escrita são planejadas em conjunto pelo professor e pelo aluno. Uma das ações mais potencializadoras é desenvolvida pelo professor quando ele procura saber das necessidades e dos interesses de seus alunos, buscando centrar o ensino “no sujeito que aprende, em suas necessidades, motivações e interesses” (ARIAS BEATÓN, 1999, p. 3, tradução nossa).

Ao perceber que seu aluno possui dificuldades individuais quanto à apropriação da linguagem escrita, o professor cujas ações são mais potencializadoras busca formas diferentes de ajuda. Ele é criativo e se baseia nessas dificuldades para utilizar os níveis de ajuda necessários para que esse aluno avance no desenvolvimento. Não faz comentários constrangedores que venham rotular o aluno, mas o encoraja, mostrando que ele é capaz de aprender.

Ao desenvolver as atividades de leitura e escrita com o aluno, o professor busca uma relação envolvente com o aluno e também com a linguagem escrita, relação que interfere no desenvolvimento desta função psíquica superior. Nas palavras de Arias Beatón, “É uma relação de colaboração, de construção particular em função das condições e características do sujeito e da relação que se estabelece” (ARIAS BEATÓN, 1999, p. 9, tradução nossa), caracterizando uma relação social potencializadora.

As ações mais potencializadoras também podem ser desenvolvidas por meio da colaboração entre pares, que é permitida e orientada pelo professor. Como conhece o nível de desenvolvimento atual de seus alunos, o professor sabe quais alunos mais avançados podem colaborar com os que são menos avançados. Essa ajuda é orientada pelo professor e direcionada pelos níveis de ajuda, sempre objetivando o *fazer com*, buscando a independência do aluno que está sendo ajudado.

Para que o aluno tenha seu desenvolvimento da linguagem escrita potencializado é importante que vivencie os momentos de apropriação desta função de uma forma afirmativa, que seja significativa para ele. Se o professor realiza ações mais potencializadoras do desenvolvimento de seus alunos, possivelmente ele é um propiciador de vivências afirmativas, pois a vivência “determina de que modo influi sobre o desenvolvimento da criança um ou outro aspecto do meio” (VYGOTSKI, 1996, p. 383, tradução nossa).

As vivências afirmativas não só influenciam beneficentemente o desenvolvimento da linguagem escrita, como também todo o desenvolvimento psíquico superior infantil, ou seja, a formação da consciência, da personalidade e da inteligência. Pois quando o aluno consegue reproduzir o uso social para o qual serve essa função psíquica superior é que ele se apropriou dela, e essa apropriação “é o elemento essencial na formação da inteligência de cada sujeito” (MELLO, 2006, p. 181).

As vivências também influem vitalmente na formação da consciência da criança, pois a “unidade plena que constitui a base da consciência é a vivência” (VYGOTSKI, 1996, p. 383, tradução nossa). Assim, é com base nas vivências que a criança estabelece suas relações com o mundo, aprendendo a estabelecer significados e sentidos. Em se tratando do ensino sistemático da linguagem escrita, é por meio das vivências propiciadas pelo professor que o aluno aprende a estabelecer os sentidos e os significados da linguagem escrita que podem estar ou não ligados à sua função social.

Segundo Leontiev (1979), o processo de significação da criança tem início com sua atividade prática e por meio da linguagem. Quando é pequena, a criança se apropria dos significados concretos, que estão ligados diretamente aos objetos, depois se apropria de operações lógicas, ainda exteriorizadas. Quando ocorre a interiorização, a criança passa a operar com os significados abstratos, que são os conceitos; o processo de significação passa a ocorrer como “atividade mental interna” (LEONTIEV, 1979, p. 37).

Ao ingressar na sistematicidade do ensino escolar, é o professor que medeia o processo de significação da linguagem escrita de seus alunos, ou seja, o processo em que eles aprendem a estabelecer os sentidos e os significados acerca dessa linguagem. Para que haja uma apropriação efetiva da linguagem escrita pelo aluno, que este consiga reproduzir as funções para as quais a escrita e a leitura foram criadas, as tarefas envolvidas no processo de significação devem estar relacionadas ao uso que a escrita tem em nossa sociedade, para que os alunos possam se tornar produtores de textos, expressando suas idéias e opiniões em textos coesos (KOCH, 1991), tornando possível ao leitor, ao lê-los, atribuir-lhes o sentido adequado a seu processo de humanização.

A descrição e análise dos dados será explicitada no próximo capítulo com base nos conceitos discutidos nos capítulos 2 e 3.

## CAPÍTULO 4

### DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo trata da descrição e análise dos dados coletados por meio de três procedimentos: observações das situações de tarefa de produção de texto, entrevistas semi-estruturadas dos sujeitos e produções escritas dos alunos. Os dados obtidos pelos procedimentos citados não serão apresentados isoladamente, mas relacionados entre si: a dialética materialista nos permite interpretar o mundo objetivo mediante as categorias que, ao partirem do dado imediato pesquisado, refletem a natureza deste dado em suas múltiplas determinações, pois, essas categorias

não separam o homem do mundo mas o unem com este por serem objetivas a seu modo e refletirem os processos da natureza e da sociedade tais quais eles existem na realidade. (KOPNIN, 1978, p.106).

A primeira categoria a ser explicitada é a categoria mediação e também suas subcategorias: organização da tarefa, intervenção (individual, coletiva e do par mais avançado). Em seguida, a categoria significação da atividade, que toma como referência a função social da escrita. Daí, tiramos a terceira categoria que é a significação da tarefa de produção de texto para o aluno. A quarta categoria é a objetivação que possui duas subcategorias, a primeira é a objetivação do interesse do aluno, quando ele expressa oralmente seu interesse e demonstra seu entusiasmo durante as tarefas de produção de texto, principalmente as que envolvem as produções de texto coletivo; a segunda subcategoria é a objetivação por meio das produções escritas, que é a expressão escrita. Cada uma das categorias é explicitada em seu respectivo item.

#### 4.1 Categoria mediação

No processo de ensino e de aprendizagem, o professor tem o papel de mediador, ou seja, ele é aquele que apresenta ao aluno o objeto cultural, neste caso, a escrita, que deve ser

por esse apropriado. Muitas vezes, não somente o professor, no âmbito escolar, atua como mediador, mas também um par (aluno mais avançado). Neste trabalho, a categoria mediação é analisada por meio de duas subcategorias: organização da tarefa e intervenção, que são definidas e exemplificadas mediante trechos de relatos das professoras e dos alunos, além das observações realizadas em situações de produção de texto.

Com as observações realizadas em situação de produção de texto e com o aporte teórico Histórico-Cultural foi possível apontar categorias, na tentativa identificar e caracterizar quais as possíveis ações mais e menos potencializadoras do desenvolvimento da linguagem escrita do aluno desenvolvidas pelas professoras pesquisadas. A seguir, explicitarei primeiramente as ações mais potencializadoras e, posteriormente, as menos potencializadoras.

As ações mais potencializadoras são desenvolvidas pela professora que, durante os momentos de produção escrita, trabalha com seus alunos de maneira diferenciada quanto ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita: provê ajudas coletivas e individuais, além de promover a colaboração entre pares, orientando o amigo mais avançado em como ajudar o que menos sabe. Essa maneira de atuar leva em consideração os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos e as suas possibilidades de aprendizagem, favorecendo a incidência das ações pedagógicas na ZDP do aluno. Ao incidir na ZDP, a ação mais potencializadora permite à professora levar em conta as diversas possibilidades de aprendizagem de seus alunos, ou seja, o que eles conseguem fazer sozinhos e o que eles são capazes de realizar em colaboração com o outro, que são as possibilidades encontradas na ZDP (VYGOTSKI, 1996).

As tarefas propostas e realizadas que envolvem tais ações são dinâmicas e partem das necessidades dos alunos, são desenvolvidas em situações reais. Nessas situações reais e planejadas, a professora, além da diversidade das ajudas que fornece, explicita a função social da escrita na tipologia de texto trabalhada, o que torna a linguagem escrita concreta para o aluno, propiciando sua apropriação. Esse é um contexto de trabalho que promove o atendimento ao interesse do aluno, viabilizando que ele construa um sentido que esteja mais próximo do significado social acerca do objeto escrito em questão.

Além disso, o trabalho pedagógico permeado por ações mais potencializadoras objetiva o trabalho autônomo do aluno, privilegiando sempre o papel ativo deste último no processo de aprendizagem da linguagem escrita. A independência do aluno ao produzir um texto – sendo o autor – somada aos demais fatores de organização da prática pedagógica

citados anteriormente, sugere que o trabalho pedagógico realizado por meio dessas ações incide na ZDP do aluno, propiciando a formação de alunos produtores de texto.

As características que delineiam as ações menos potencializadoras não são atribuídas a uma única forma de trabalhar de uma professora isoladamente, mas a um conjunto de ações que é realizado durante a tarefa de produção de texto.

Durante as tarefas de produção de texto as ações menos potencializadoras realizadas pelas professoras envolvem a não disponibilidade da ajuda do aluno mais avançado àquele menos experiente, não permitindo que isso aconteça nem mesmo quando esse aluno demonstra interesse em auxiliar o colega com dificuldade. No momento da dúvida por parte de um aluno, algumas professoras fornecem a resposta pronta ou negligenciam ajuda, de forma que o aluno parece ficar sem saber como buscar a solução, ações que podem ser consideradas como menos potencializadoras.

O trabalho pedagógico que envolve ações menos potencializadoras, muitas vezes, é pautado no aspecto técnico, quando é enfocada a ortografia, o estudo da letra (soletração) e o estudo da sílaba (silabação). Nesses casos, o aspecto técnico é trabalhado não como uma parte do processo de ensino da linguagem escrita, mas como foco. As tarefas propostas quando direcionadas por ações menos potencializadoras não partem da necessidade do aluno, sendo realizadas dentro de situações inventadas pelas próprias professoras. Durante a realização dessas tarefas não é trabalhada a função social da escrita e nem elas estão ligadas ao interesse e à necessidade do aluno, diminuindo, dessa forma, a meu ver, a possibilidade de ocorrer a potencialização do desenvolvimento da linguagem escrita no aluno, pois, para que isso ocorra, as tarefas precisam estar centradas nas necessidades do aluno (ARIAS BEATÓN, 1999).

Outras ações menos potencializadoras ocorrem quando, algumas vezes, as professoras realizam a tarefa pelo ou para o aluno e não com ele, dificultando seu trabalho autônomo e não respeitando a sua independência. Tais ações possivelmente não incidem na ZDP, pois para que isso aconteça, se faz necessário que o trabalho do professor seja realizado com o aluno, através de tarefas que tenham o conteúdo de que ele é capaz de se apropriar em colaboração.

A seguir, os dados são apresentadas pelas categorias já definidas. Elas são explicitadas e explicadas a partir das ações mais potencializadoras para as menos potencializadoras.

#### 4.1.1 Subcategoria Organização da tarefa

Antes de todas as tarefas de produção de texto, P2 (2ª série) explica o que o aluno deve fazer, ou seja, ela organiza a tarefa, dizendo ao aluno qual o objetivo e quais as etapas da tarefa proposta. Pelas situações de observação, a organização da tarefa é feita de duas maneiras: a) organização da tarefa mediante a explicação ampla das tarefas quanto à rotina (do dia ou da semana); b) organização da tarefa por meio da explicação específica da tarefa de escrita. Somente em P2 foram observadas situações em que a professora organizava a tarefa mediante a explicação das tarefas do dia quanto à rotina, que é a situação *a*.

Na situação que segue, P2 realiza a orientação da tarefa pela explicação das tarefas que serão desenvolvidas naquele dia (a):

##### Situação de observação (a) (10/08/2006)

*P2: \_ Nós vamos fazer três momentos: no primeiro momento, a gente vai fazer o levantamento do que precisa para ter em uma carta; segundo momento, a professora vai passar um modelo (de carta), carta que eu mandei para meu pai, ele não mora aqui, como vocês sabem e eu conservei esse costume (escrever cartas). Eu vim para Marília bem pequena e me lembro de quando meu pai escrevia para meu avô. Enquanto vocês forem lendo e colorindo, a professora vai chamar um por um para ler junto e fazer a refacção individual (correção da primeira versão), a professora não vai ler lá na frente, por que a carta é muito pessoal. Depois que a gente corrigir metade da sala mais ou menos, vou colocar para ajudar o restante na correção (alunos mais avançados). Só depois, vocês passarão a limpo a segunda versão (terceiro momento), ainda não é para o papai, é da pasta, a cartinha final toda colorida só amanhã, é a que vai com a lembrancinha.*

Nessa situação (a), vemos que P2 diz para seus alunos quais serão as tarefas daquele dia, explicita cada etapa e a forma como será desenvolvida, além do que cada aluno deve fazer. A organização que P2 faz da rotina do dia, apontando o que cada um deve fazer, de que maneira e para quê, é uma ação que pode potencializar o desenvolvimento da linguagem escrita o aluno. Conforme Mukhina (1996), o fato das crianças saberem os objetivos da tarefa de antemão e as etapas a serem seguidas contribui para o desenvolvimento do psiquismo infantil.

Na situação seguinte, P2 realiza a orientação da tarefa pela explicação específica da produção textual escrita sobre o tema “Trabalho infantil”(b):

Situação de observação (b) (16/11/2006)

*P2: \_ Trouxe algumas figuras e fotografias, vocês vão escolher uma fotografia para fazer produção. Primeiro, vocês vão criar um personagem, a produção vai ser em dupla. Um vai apenas registrar, escrever, quem dá a idéia é o outro. Quero que o outro crie, vocês só vão registrar, se tiver muita dificuldade pode dar uma idéia. Não adianta trocar, eu conheço todos aqui, sei quando a idéia é de um ou de outro, mesmo se tiver com a letra de um, eu saberei quem deu a idéia.*

*P2 nomeia os alunos que vão escrever.*

Na segunda situação (b), vemos que P2 organiza estritamente a tarefa de produção escrita, explicando como será desenvolvida. A qualidade da orientação fornecida por P2 na organização da tarefa, influi na execução desta por parte dos alunos (GALPERIN, 2003): o modo como os alunos interagem com o texto e entre eles, sofre influência do modo como a professora lhes solicita a escrever (LEAL, 2005), ou seja, a forma como é explicada a proposta de produção de texto.

Nessa observação, além de organizar a tarefa de produção de texto, P2 também demonstra, por meio de seu diálogo com os alunos, que conhece cada um e sabe em que nível cada um está. É o que pode ser constatado no trecho “*eu conheço todos aqui, sei quando a idéia é de um ou de outro, mesmo se tiver com a letra de um, eu saberei quem deu a idéia*”. Seguidamente, ela nomeia os alunos mais avançados para escreverem, enquanto as idéias serão as dos alunos menos avançados.

Esses dados permitem apontar que as ações realizadas por P2 são mais potencializadoras, pois ela, além de organizar a tarefa, conhece as diferenças individuais entre seus alunos, não usa isso para separar os que mais sabem dos que menos sabem, pelo contrário, por meio dessas diferenças, ela promove a ajuda do colega mais avançado e sabe que nível de ajuda é necessário para o desenvolvimento da tarefa proposta (ARIAS BEATÓN 1999; 2005).

Nas observações das tarefas de produção escrita das demais professoras, verificamos apenas a organização da tarefa realizada da maneira *b*, ou seja, com a explicação específica da tarefa de escrita, e, ainda, como veremos mais adiante, algumas feitas de forma reduzida.

Na situação de observação que segue, P1 organiza a tarefa por meio da explicação da proposta de produção de texto sobre o tema “Festa Julina” (b):

**P1(1ª série)**

Situação de observação (b) (01/08/2006)

*P1: \_ Nós estamos ensaiando para quê?*

A: *\_Festa Junina.*

P1: *\_ Que no nosso caso será junina, porque acontecerá no dia primeiro de julho.*

P1: *\_ Como é o nome da dança?*

A: *\_ Quadrilha.*

P1: *\_ Lembra quando a professora explicou da festa junina, da história da festa junina? Vocês vão escrever tudo o que tem na festa junina, quando começou, as barraquinhas, músicas, danças, comidas típicas.*

P1 *está com a folha mimeografada na mão e explica como aos alunos devem produzir o texto, na folha há linhas para escrever e um desenho de festa junina.*

P1: *\_ A linha menor é para que?*

A: *\_ Para pôr o título.*

P1 *com o desenho na mão (apontando para o conteúdo ele) lá na frente diz: \_ Tem sanfoneiro, violeiro, fogueira, barraquinha (tudo isso está desenhado).*

*Os alunos se esforçam para enxergar o conteúdo do desenho que está nas mãos da professora, alguns até levantam da cadeira.*

P1 *distribui folhas mimeografadas.*

P1: *\_ Pensa, se tiver dúvida, olha para tirar a dúvida . (P2 aponta para as famílias silábicas em um painel).*

A organização da tarefa realizada por P1 explicita o que é para fazer e dá algumas dicas sobre o tema festa junina. Ela explica a tarefa, mas com o desenho temático da festa junina em suas mãos; só depois da explicação é que entrega as folhas com os desenhos temáticos mimeografados para cada aluno fazer sua produção. Isso parecer ter ocasionado dificuldade no entendimento da proposta pelos alunos (que talvez fosse diferente se cada um já tivesse com o desenho temático em mãos durante a explicação), pois alguns até se levantavam do lugar para ver o que estava nas mãos de P1. Esse fato pode contribuir para que essa ação desenvolvida por P1 seja menos potencializadora do desenvolvimento da linguagem escrita de seus alunos, mesmo organizando a tarefa, a forma como é realizada essa organização (com o desenho somente em suas mãos, no caso da observação em questão) parece não viabilizar o entendimento da proposta pelos alunos.

A seguir, temos a organização da tarefa realizada por P3 numa situação de correção coletiva de texto (b), ela corrige coletivamente o texto, escreve na lousa a forma correta e os alunos copiam.

### **P3 (1ª série)**

Situação de observação (b) (06/08/2006)

*Tarefa: Correção coletiva de um texto escolhido e alterado pela professora.*

*P3 distribui texto mimeografado (escolhido e alterado pela professora) que está escrito errado.*

*P3: \_ Vocês vão procurar os erros, todo mundo sabe o que tem que ter um texto. Deve prestar mais atenção no quê?*

*A1: \_ Parágrafo.*

*A2: \_ Espaço.*

*P3: \_ Espaço entre as palavras.*

*A3: \_ A letra errada.*

*P3: \_ Palavra escrita errada.*

*A4: \_ Não esquecer o ponto final.*

*P3: \_ Enquanto vocês procuram os erros (no texto mimeografado entregue para cada um), eu passo o texto errado na lousa.*

*P3: \_ Quando achar um erro, faz um círculo, tem que prestar atenção também na história, para ver se ela tem sentido, se está sem pé nem cabeça. Se é que a palavra está errada, circula só a palavra. Se está faltando parágrafo, faz uma marquinha.*

*P3: \_ Vai lendo a historinha.*

A tarefa proposta por P3 é uma correção textual que resultou numa cópia do texto corrigido na lousa. Como podemos ver, ao abordar o texto, P3 questiona primeiramente os alunos com relação à estrutura, organização do texto e ortografia, só posteriormente, P3 fala sobre o sentido do texto: “*tem que prestar atenção também na história, para ver se ela tem sentido, se está sem pé nem cabeça*”. É um dado que sugere que a ação realizada por P3 seja menos potencializadora, pois é relevante começar a leitura pela atribuição do sentido que é sua função social, ou seja, pela compreensão: um texto é para comunicar algo a alguém, que precisa compreender o que está escrito, para que ele (o texto) cumpra a sua função.

Na mesma situação de observação, P3 organizou a tarefa dizendo o que era para fazer em colaboração com os alunos, como podemos ver com a participação de A1P3, A2P3, A3P3 e A4P3. Ela escolheu um texto de um livro que fala sobre animais e alterou-o quanto às normas gramaticais (ortografia e estrutura textual). O artificialismo da situação poderia ser evitado se essa tarefa fosse feita sobre um texto de autoria do aluno, produzido por ele conforme suas necessidades e interesses, e não pela professora, para que ele se envolvesse na tarefa e, se toda a classe participasse desde sua escolha até a correção.

Para que ação pedagógica de P3 pudesse potencializar o desenvolvimento do aluno, seria importante que o trabalho com o texto fosse realizado dentro de uma situação real. Quando a leitura é realizada numa situação real, em que realmente o aluno precisa construir um sentido para texto lido a fim de atender a uma necessidade sua, ele usa todo seu conhecimento cultural, apropriado até aquele momento, e busca novos caminhos para a compreensão do texto (JOLIBERT e colaboradores, 1994a). Usando seu conhecimento apropriado anteriormente para a construção do sentido do texto, o aluno passa a estabelecer relações entre o que sabe e o assunto do texto em questão (VYGOTSKI, 1995).

A seguir, está disposta parte de uma situação de observação em que P7 trabalhou a proposta de produção textual “Receita do Dia das Mães” com organização da tarefa específica dessa produção textual (b):

### **P7 (1ª série)**

#### Situação de observação (b) (11/05/2006)

Tarefa: *Produção individual de texto (receita do dia das mães)*

P7: *\_ O que tem mesmo em uma receita?*

A: *\_ Título, ingredientes, modo de fazer, rendimento (alunos falam ao mesmo tempo).*

P7: *\_ Como estamos trabalhando com o dia das mães, vamos trabalhar com uma receita especial.*

*P7 explica o que fazer na produção de texto da receita especial com todas as folhas a serem distribuídas aos alunos em suas mãos, os alunos acompanham olhando P7 explicar como fazer (P7 em pé na frente da lousa).*

*Depois de explicar, P7 distribui folhas mimeografadas com receita aos alunos; tem ajuda de um aluno para distribuir.*

*Depois que todos já têm suas folhas, P7 diz: \_ Vamos ler todos os ingredientes do lado da janela (referindo-se alunos que sentam do lado esquerdo (janela) da sala).*

*P7 lê oralmente acompanhada de poucos alunos.*

P7: *\_ Agora, os do lado de cá (sinaliza com a mão para o lado direito (porta) da sala).*

*Também lê oralmente acompanhada de pouco alunos.*

*De acordo com P7, o aluno deve seguir a ordem dos sentimentos (amor, carinho, respeito, etc.) e copiar se é xícara, copo ou colher. O aluno só é livre para pôr a quantidade que quiser e para escolher se é xícara, copo ou colher. P7 instrui os alunos a seguir à risca a ordem dos sentimentos, que já se encontram dispostos um em cada linha, o aluno deve copiar o palavra (sentimento) na forma como está, apenas transferindo-a para o espaço destinado à produção.*

P7: *\_ Não esquece que na receita não deve escrever o número, tem que pôr o número mesmo.*

Assim como P1, P7 também explica a tarefa com todas as folhas para produção em sua mão.

*Folha para produção:*

**INGREDIENTES**

---



---



---



---



---



---



---



---

*Tem oito linhas, tem oito ingredientes dispostos com figuras e legendas de uma xícara, um copo e uma colher.*

Também, neste caso, P7 poderia ter entregado aos alunos as folhas mimeografadas para produção para que eles acompanhassem melhor a explicação, e chegassem ao entendimento da tarefa proposta. Além disso, o aluno, nesse caso, não é livre para mostrar sua criatividade, sua tarefa precisa ser da forma como a professora quer (GERALDI, 1993) e não como o aluno deseja. Da forma como essa professora age, o “*aluno deve seguir a ordem dos sentimentos (amor, carinho, respeito, etc.) e copiar se é xícara, copo ou colher. O aluno só é livre para pôr a quantidade que quiser e para escolher se é xícara, copo ou colher. P7 instrui os alunos a seguir à risca a ordem dos sentimentos, que já se encontram dispostos um em cada linha, o aluno deve copiar o palavra (sentimento) na forma como está, apenas transferindo-a para o espaço destinado à produção*”, isso nos remete à questão da significação: a tarefa proposta deve fazer sentido para o aluno de forma que esse sentido se aproxime do significado social da linguagem escrita, de sua função na sociedade; além de ser importante o fato de que a tarefa parta da necessidade do aluno, caso contrário, a ação pedagógica poderá não se constituir como mais potencializadora.

A seguir, a orientação da tarefa realizada por P6:

### **P6 (2<sup>a</sup> série)**

Situação de observação (b) (22/09/2006)

*Tarefa: Produção individual de texto (carta).*

*P6: \_ Vocês prestem bastante atenção, eu vou ler de novo e falar sobre a carta que o chefe indígena mandou para o presidente dos EUA. Hoje, vocês vão escrever uma carta para esse chefe indígena contando para ele que se o que ele pediu com tanto carinho, são notícias muito boas, vocês sabem como estão nossos rios. Hoje é dia do rio Tietê.*

*A1: \_ Nós vamos mandar de verdade?*

*P6: \_ Não, é uma carta simbólica, nós vamos fazer de conta.*

*P6: \_ Primeiro, antes de ler a carta eu vou ler o significado que um rio tem para os índios, eles pensam diferente da gente. A2, para que os índios usam o rio?*

*A2: \_ Para beber, pescar e banhar.*

*P6 lê oralmente um texto e, seguidamente, diz: No rio, o índio toma banho, pega o peixinho e faz a fogueirinha para assar. Hoje, os índios estão ameaçados, os homens brancos tomaram as suas terras.*

*A3: \_ Professora, conta a história da indiazinha.*

*P6: \_ Gente, a A3 quer que a gente relembre a história da indiazinha.*

*P6 reconta a história de uma indiazinha que conseguiu se salvar da dizimação, exterminação de sua tribo, graças a ajuda das pombinhas que ela chamava de pombas mensageiras ela se salvou enquanto sua tribo era exterminada.*

*P6: \_ Eu vou ler de novo a carta que o chefe indígena escreveu para o presidente dos EUA, vocês vão escrever a carta para o chefe indígena dizendo como estão nossos rios. Vamos nos colocar no lugar do chefe durante a leitura da carta.*

*P6 lê oralmente a carta e comenta:*

*P6: \_ Será que a água é sagrada para todo mundo?*

*A: \_ Não.*

*P6: \_ Quem fica quinze minutos no banho será que economiza?*

*A: \_ Não.*

*P6: \_ Vocês lembram que a gente falou do matadouro que mata os boizinhos e joga o sangue deles nos rios?*

*P6 retoma a leitura oral e comentários.*

*Depois de terminada a leitura:*

*P6: \_ O que precisa ter em uma carta? A data, a cidade, o ano e depois a saudação. Nós estamos lembrando.*

*P6 põe na lousa: Marília, 22 de setembro de 2006.*

*P6: \_ Para quem a gente está escrevendo?*

*A4: \_ Para o chefe indígena.*

*P6: \_ A saudação, A5 deu um exemplo, Querido chefe indígena. Vocês podem colocar outro, esse foi o exemplo de A5.*

*P6: \_ No corpo da carta vocês podem colocar o que vocês quiserem, podem perguntar dele.*

*P6: \_ E no final?*

*A6: \_ O nome.*

*P6: \_ Mas antes eu mando um beijo, um abraço, o que eu quiser e só depois eu assino o meu nome.*

*P6 distribui folha de fichário para classe.*

P6 inicia a explicação da tarefa sobre a carta de um chefe indígena ao presidente dos EUA, é interrompida por A3P6 que solicita a ela que conte a história de uma indiazinha. Talvez fosse melhor que P6 terminasse a explicação da proposta para depois contar a história, porém esta é contada no meio da explicação. A proposta não parte da necessidade dos alunos e não é real, eles deveriam escrever ao chefe indígena falando sobre a situação dos rios e dos índios brasileiros, escrevendo para um destinatário que não existe, é fictício. Como se trata do tipo textual carta e não de uma história de ficção, seria necessário que o destinatário realmente existisse para que se cumprisse a função social da linguagem escrita e que o conteúdo da carta fosse interessante e necessário aos alunos, para que dessa forma, eles se envolvessem na produção. Esse tipo de ação pode não incidir na ZDP e não contribuir para a formação de alunos produtores de texto, conforme Mello (2006), “quando a criança convive com situações reais de leitura e de escrita, na escola ou em casa, ela cria para si a necessidade da escrita” (p.184), e isso vale tanto para o plano da produção como para o da recepção.

Quando a proposta de trabalho é fictícia, inventada pela professora, a escrita é algo artificial para o aluno que, possivelmente, não irá se apropriar dela como instrumento de interação com o outro, já que não cumpre a função para a qual realmente foi criada. Temos essa hipótese confirmada pelo trecho da observação em que o aluno A1P6 pergunta a P6 se irão mandar a carta de verdade e ela responde que não, que irão fazer de conta. Nesse caso, a

apropriação da escrita pelo aluno pode ser comprometida, já que a escrita da carta não é “de verdade”, não está ligada a uma necessidade.

As instruções seguintes constituem a organização da tarefa realizada por P8 (1ª série) e P5 (2ª série):

### **P8(1ª série)**

Situação de observação(b) (06/10/2006).

*P8:\_ Hoje, nós vamos fazer um texto sobre a nossa horta. Nós vamos contar como nós da primeira série, o que fizemos até hoje (sobre o canteiro que os alunos da classe estão cultivando, desde a semente até as primeiras plantinhas).*

### **P5(2ª série)**

Situação de observação (b) (17/05/2006)

*P5:\_ O que nós vamos fazer hoje é uma coisa muito séria. Eu quero que prestem atenção. Ontem eu passei a cartinha do colega na lousa e vocês foram falando os erros. Agora, vou passar a folha mimeografada e vocês vão assinalar com um lápis de cor amarelo o que precisa melhorar. Essa atividade é de dois em dois.*

Ambas as professoras instruem seus alunos durante a organização da tarefa de uma forma reduzida, só dizem o que é para fazer, não explicam como e nem para quê. Retomando a idéia de que a organização da tarefa, a explicação de suas etapas e a explicitação de seus objetivos para os alunos contribuem para o desenvolvimento deles, podemos dizer que ações desenvolvidas por P8 e por P5 – durante a organização da tarefa – não se mostram como ações mais potencializadoras do desenvolvimento dos alunos, pois a não explicitação dos objetivos e das etapas da tarefa de produção textual proposta por elas pode influenciar no produto apresentado pelos alunos, ou seja, na produção de texto (LEAL, 2005).

## **4.1.2 Subcategoria Intervenção**

A subcategoria intervenção corresponde à forma como a professora ou o par (aluno mais avançado) ajuda o aluno durante o processo de produção de texto. A intervenção é vista sob três aspectos: intervenção coletiva ou com o grupo classe, intervenção individual e intervenção do par ou aluno mais avançado.

A intervenção individual é a maneira como a professora ajuda cada aluno separadamente, a atenção está voltada para ele durante os momentos em que recebe esse auxílio na tarefa de produção de texto: quando ele a chama no lugar para tirar uma dúvida, quando vai até a mesa da professora perguntar ou quando ela passa nos lugares para acompanhamento da tarefa e intervém junto ao aluno que ela acha que seja necessário.

A intervenção coletiva corresponde à ajuda para o grupo classe, no momento da produção de texto, seja no esclarecimento de uma dúvida individual que a professora aproveita para torná-lo comum ou uma orientação fornecida a todos os alunos para a realização da tarefa de produzir um determinado tipo de texto.

Como é explicitado ao longo deste trabalho, as ações mais potencializadoras desenvolvidas por P2 priorizam a função social e a aproximação do sentido que o aluno atribui à atividade de produção textual ao significado social da linguagem escrita. Ao não enfatizar o aspecto técnico da linguagem escrita, P2 também realiza uma ação mais potencializadora, ela procura “garantir a escrita como bem cultural, no processo de ampliação e compreensão de mundo” (LEAL, 2005, p. 66-67), diferentemente das ações menos potencializadoras realizadas por algumas professoras, ações que evidenciam que o ensino da escrita não ocorre por meio do seu uso social, mas mediante o enfoque no aspecto técnico, trabalhando este como se fosse elemento suficiente para apropriação da linguagem escrita pelo aluno.

Na entrevista dos alunos há a questão “Quando você acha difícil escrever alguma coisa, como a professora faz para ajudar você?” e na das professoras, as questões “No momento de produção escrita, seus alunos escrevem sozinhos ou solicitam a sua ajuda? Como você fornece essa ajuda?”. Essas questões estão relacionadas às ajudas, por isso, explicitarei os dados dos relatos primeiramente, e depois os dados coletados nas observações.

Os relatos dos alunos A1P2 E A2P2 parecem indicar que possa ocorrer ajuda durante a produção de texto por meio de soletração e ou silabação, mas essa informação não foi corroborada pelas observações realizadas nem com o relato de P2:

*A1P2: outro dia nós trabalhamos com...é que eu não consegui escrever abacaxi... a professora mandou escreveu um negócio assim de fruta...e eu não consegui escrever...*

*P: abacaxi? Aí você pediu para ela te ajudar?*

*A1P2 responde com aceno afirmativo de cabeça.*

*P: como ela ajudou você escrever abacaxi?*

*A1P2: mandou ponhar o **a** e o **b** e o **a** e o **xi** o **x** e o **i**...*

*P: ela falou as letrinhas?*

*A1P2 responde com aceno afirmativo de cabeça. (soletração)*

*A2P2: eu tento...eu apago...tento pensar e fazer...*

*P: e aí se você não conseguiu porque estava difícil...o que você faz?*

*A2P2: eu peço ajuda pra prô...*

*P: para professora...e aí como ela faz para te ajudar?*

*A2P2: ela vem e explica... para pra ela fala **p-r-a** (soletra)...aí ela fala se está certo e eu escrevo...*

Embora os alunos de P2 tenham feito referência à soletração como uma forma de ajuda, durante o período observado não foi possível detectar, no trabalho pedagógico dessa professora, nem soletração nem silabação.

Já no início do século XX, Vigotski apontava que não se ensina linguagem escrita às crianças, mas as letras. Esse apontamento vigotskiano é válido para os dias atuais, pois o trabalho pedagógico ainda atribui grande importância ao traçado da letra e à leitura oral que obedece às regras de pontuação, ou seja, com o aspecto técnico da linguagem escrita. Dessa forma, não se apresenta a escrita para o aluno como um instrumento cultural complexo mas como um hábito motor, dificultando ao aluno a apropriação adequada da linguagem escrita, já que ela não é ensinada por sua função social. Nas observações, podemos ver que muitas ajudas ocorrem por meio da soletração e da silabação, além da ênfase dada à questão ortográfica por parte de algumas professoras.

As professoras realizam a intervenção coletiva e individual, e a ajuda ocorre por meio da soletração, silabação e do fornecimento de respostas prontas quando a dúvida é ortográfica ou quando se refere aos aspectos da estrutura textual. Focam o trabalho no aspecto técnico da linguagem escrita, deixando de lado sua função social. Elas fazem perguntas que já tenham respostas prontas e únicas, sem abrir caminhos para que o aluno busque repostas diferentes, soluções diferentes para determinada questão. Dessa forma, tais ações podem ser consideradas como menos potencializadoras do desenvolvimento da linguagem escrita dos alunos.

Os dados advindos dos relatos dos alunos de P4 e das observações são apresentados na seqüência:

#### **P4 (2ª série)**

Os relatos de A1P4 sugerem o uso da silabação e soletração quanto a uma das maneiras de intervenção de P3 durante a produção de texto:

*P: dá um exemplo para mim...pensa em alguma vez que você não conseguiu pediu ajuda e ela te ajudou...como que ela fez?*

*A1P4: ela foi me ajudando a escrever...*

*P: como que ela foi te ajudando a escrever?*

*A1P4: falando a sílaba...(silabação)*

Tais informações advindas dos relatos dos alunos confirmam apenas uma situação de observação:

Situação de observação– intervenção individual (02/08/2006)

*A4: \_ Professora, como escreve **estrela**?*

*P4: \_ **Es-tre-la**, tem lá no texto, olha lá.*

Os dados relacionados à ajuda por meio de soletração e silabação coletados nos relatos e na observação não se encontram presentes no relato de P4, que não mencionou nada a esse respeito.

Segundo relato de A2P4, a ajuda de P4 pode ocorrer mediante uma dúvida ortográfica:

*P: quando você acha difícil escrever alguma coisa...como que a professora faz para ajudar você?*

*A2P4: quando eu acho que tem algum ponto assim em algum lugar (do texto)...eu pergunto pra ela...se eu to com alguma dúvida eu pergunto pra ela...*

*P: aí como ela faz?*

*A2P4: aí ela fala...se tem ponto ou não...*

Esse dado pode ser corroborado pela situação de observação:

Situação de observação – intervenção individual (02/10/2006)

*P4 passa nas carteiras para ver a produção de cada aluno.*

*A5: \_ Professora, **passaio** é como?*

*P4: \_ **Passeio** é com dois ss.*

*Alunos realizam atividade enquanto P4 faz anotações em sua caderneta.*

*A5: \_ Pro, **tá bom** termina com **m** ou **n**?*

*P4: \_ **Está bom**? Pensa. Você fala **tá**? É **está bom**, com **m**.*

*A6: \_ Professora, **Mônica** tem acento?*

*P4: \_ Tem. Você fala **Mônica** ou **Mônica**? Que acento que é?*

*(A7 que prestava atenção no diálogo de A6 com P4 diz: \_ Circunflexo.)*

*A8: \_ Professora, **ainda** é junto?*

*P4 responde com aceno afirmativo de cabeça.*

Com relação a P4, pode ser constatado que ela utilizou a silabação. No segundo recorte da observação, P4 tirou dúvidas ortográficas. Em alguns momentos levou o aluno a refletir sobre qual a forma correta, por exemplo, no caso do uso do acento circunflexo, deu duas alternativas “*P4: \_ Tem. Você fala **Mônica** ou **Mônica**? Que acento que é?*”, o aluno A7P4 que prestava atenção no diálogo entre P4 e A6P4, respondeu adequadamente. Em outro momento, P4 forneceu resposta, ao responder prontamente ao aluno A5P4 que “*passaio*” era com dois “*ss*”.

Essa ação desenvolvida por P4 é mais potencializadora, visto que ela indicou o caminho para que o aluno encontrasse a resposta certa, além de seu trabalho pedagógico não enfatizar o aspecto técnico da linguagem escrita.

Os dados advindos das entrevistas dos alunos podem confirmar as situações de observação e também o relato das professoras P1 e P3.

A seguir, estão explicitados os relatos dos alunos de P1:

### **P1(1ªsérie)**

Conforme relato dos alunos A1P1 e A2P1, P1 realiza intervenção mediante soletração e silabação:

*P: quando você acha difícil escrever alguma coisa...como que a professora faz para ajudar você?*

*A1P1: ela faz a gente pensar...*

*P: como que ela faz assim...você pensar? me explica...*

*A1P1: pensar...como assim...como eu não sei fazer cha ela faz PENSAR...cha...c-h-a (soletra)...*

*P: mas e quando você não consegue fazer sozinho?*

*A2P1: eu peço ajuda...*

*P: para quem?*

*A2P1: para professora....*

*P: para professora...como que a professora te ajuda?*

*A2P2: ela fala para mim ir falando as palavrinhas (letras) e eu penso e faço....*

*P: como que ela fala para você falar as palavrinhas?*

*A2P1:ela fala para mim ir pensando...e eu penso e consigo fazer...*

Essas informações advindas da entrevista dos alunos confirmam relato da P1 “...agora... tem momentos em que eu interfiro... eu ajudo...eu faço eles pensarem...a gente pensa junto... às vezes... alguma criança me pergunta... “é com s ou com dois ss?”...daí... a gente leva pra discussão... “olha... o que você acha?” ... “eu acho que é com isso”... “mas... por quê”?...sempre eu procuro estar ajudando... eu não posso sempre deixar eles fazendo sozinhos.. porque senão... não anda... não caminha...porque...eles por eles mesmos...não vão conseguir perceber as dificuldades... onde estão errando né....então... essa interferência também ocorre...”.

Os relatos dos alunos e de P1 confirmam uma situação de observação em que o trabalho objetiva o estudo e a formação de duas palavras: joaninha e diferente. Tendo em vista que trabalharam durante a semana com o livro “A Joaninha Diferente” (de Eunice BRAIDO e

lançado pela FTD Editora) e que P1 havia contado essa história duas vezes. A seguir, o recorte da observação, que é longo, nos permite ver o processo:

Situação de observação – intervenção com o grupo classe (25/07/2006)

P1: *\_ Vamos fazer o estudo de duas palavras. (escreve na lousa)*

*JO/A/NI/NHA= 8 LETRAS E 4 SÍLABAS.*

*DI/FE/REN/TE= 9 LETRAS E 4 SÍLABAS*

*P1 conta as letras e separa as sílabas. Fala as vogais de cada palavra, em seguida, as consoantes.*

P1: *\_ Qual palavra tem mais letras?*

A: *\_ Diferente.*

P1: *\_ Agora pode fazer no caderno que faremos outra atividade.*

*Alunos copiam o exercício com as duas palavras.*

A9: *\_ Prô, depois que copiar isso pode fechar o caderno?*

P1: *\_ Não!*

P1: *\_ Quem acabou de copiar, pula uma linha e anota atividade com o alfabeto móvel (P1 anota na lousa).*

*P1 escreve na lousa as seguintes sílabas:*

*JO*

*NI*

*FE*

*DI*

*NHA*

*TE*

*Em seguida, P1 diz: \_ Vocês vão montar uma palavra com cada sílaba, pode estar no começo, meio ou fim.*

A10: *\_ Prô, quem quiser montar mais pode?*

P1: *\_ Depois que montar uma de cada eu deixo.*

P1: *\_ Primeiro, monta com o alfabeto depois no caderno.*

*Cada aluno tem uma latinha com letras de papel, o chamado alfabeto móvel.*

P1: *\_ Depois que fizerem, vamos colocar na lousa e fazer a leitura para ver quantas palavras vocês formaram.*

*P1 verifica os alunos que esqueceram o alfabeto e os coloca com os alunos que trouxeram.*

*P1 passa nas carteiras e diz: \_ É para escrever com as sílabas que estão aqui. (aponta para lousa)*

*Vários alunos esqueceram o alfabeto, por isso estão, em sua maioria em dupla.*

*P1 diz que é para um ajudar o outro, mas cada um fazendo o seu diferente.*

*P1 para A11: \_ Ni-nho.*

P1: *\_ A11, olha na lousa, joaniNHA. (A11 coloca o a no lugar do o)*

P1: *\_ Por que o a? Olha o som do NHA, NHO.*

P1: *\_ A11, você colocou o l no lugar do n. Assim, fica lho e é para ficar nho. (A11 corrige)*

*P1 pára em uma carteira, A12 escreveu com a letra e não usou as sílabas: \_ A12, é para escrever com JO e não com JÁ (A12 escreveu janela com a sílaba jo). Pensa! (energicamente)*

*A12 apaga e escreve Joze (de Jozeane).*

P1: *\_ Quem acabou pode anotar no caderninho as palavrinhas. (formadas com alfabeto móvel)*

Conforme observação, verificamos que o trabalho desenvolvido por P1 possui ações direcionadas ao aspecto técnico, como já abordado anteriormente. Essa ênfase na codificação pode ser confirmada quando P1 exagera na articulação das sílabas “nha” e “nho” a fim de mostrar a diferença de terminações “a” e “o”. Isso poder ser um indício de que, nesse momento, as ações desenvolvidas por P1 possam ser menos potencializadoras do desenvolvimento da linguagem escrita dos alunos.

### **P3(1ª série)**

A seguir, os relatos dos alunos A1P3 e A2P3 evidenciam o uso do aspecto técnico como formas de intervenção de P3 durante a produção de texto:

*A1P3: ela me ajuda escrever...a ler...*

*P: como ela faz isso? Como ela te ajuda a escrever?*

*A1P3: ela fala as letras e eu começo a escrever...(soletração)*

*P: como ela faz para ajudar você?*

*A2P3: ela fala...ela fica falando e a gente escreve....ela fala que não é aquela letra...eu apago e escrevo a letra que ela falou então...ela me ajuda assim...(soletração)*

Essas informações advindas dos relatos dos alunos são confirmadas por duas situações de observação, uma coletiva e a outra individual:

#### Situação de observação – intervenção com o grupo classe (28/07/2006)

*Tarefa: produção individual de texto.*

*P3 está em sua mesa enquanto alunos produzem o texto, eles perguntam e P3 responde.*

*A10:\_ Professora, como que é o **co**?*

*P3:\_ Como é o **co**?*

*A10:\_ **C-o** (soletra).*

*P3:\_ Então, assim é o **co**.*

*A11:\_ Professora, injeção é com **j** ou com **g**?*

*P3:\_ Com **j**.*

*A12:\_ Professora, **ga** é o **g** e o **a**?*

*P3:\_ Sim.*

#### Situação de observação– intervenção individual (23/08/2006)

*Tarefa: produção de pequenos textos de acordo com as figuras folclóricas.*

*P3 chama alguns alunos para ajudar em sua mês.*

*P3 dita para A2:\_ A Iara enfeitiça.*

*P3:\_ **En** como escreve?*

*A2:\_ **E-n** (soletra).*

*P3:\_ **E** com **n**.*

*P3:\_ En-fe-ti-ça, O que falta?*

*A2:\_ Fei-ti-ça.*

P3: *\_ Enfeitiça o homem, HO-MEM.*

A2 escreve.

P3: *\_ HO-MEM, ME como que é o ME, M-E (soletra), é M e não N.*

P3: *\_ Que mais?*

A2: *\_ Leva.*

P3: *\_ Então põe embaixo leva, le, le.*

A2 escreve.

P3: *\_ Esse é o v da vaca (falando da sílaba va).*

P3: *\_ Para o rio, pa-ra (sílabas).*

P3 diz a A2 (estava ao lado de P3): *\_ Volta para o seu lugar para tentar escrever o rio sozinha.*

(...)

P3 com A3

P3 dita para A3: *\_ A I-a-r-a (soletra).*

P3: *\_ Leva pera (apaga produção de A3). É leva para, p com a.*

P3 pede para A3 ler que tem dificuldade, pois não lê: *\_ Lê para mim, leva p com a.*

A4: *Ca.*

P3: *\_ P com a é ca? Pa-ra o rio, vai escrever o rio.*

A3 escreve e começa a falar do saci.

P3 dita para A3: *\_ Sa-ci, põe o sa, O saci fuma cachimbo.*

P3: *\_ Como é o fu?*

A3 não responde.

A6: *\_ O f e o u (prestando atenção na ajuda de P3).*

P3 chama A3: *\_ Leia aqui A3, presta atenção (P3 eleva a voz e bate com a caneta na mesa), fu-ma, como é o ma?*

A3 não responde.

P3 com A3: *\_ Fuma cachim...?*

A3: *\_ ...bo.*

P3 pede para A3 ler, não entende, pois ele lê baixo (não entendo).

P3: *\_ É para ler, não é para inventar, é para olhar aqui (aponta para a folha) e le.(...)*

Tanto na intervenção coletiva como na intervenção individual, podemos ver que a ação desenvolvida por P3 é voltada ao aspecto técnico da linguagem escrita. Os alunos parecem estar tão acostumados a falar sílaba por sílaba e letra por letra que, quando P3 pergunta como se escreve determinada palavra, eles a soletram imediatamente. Mas voltemos a atenção para a intervenção individual: P3 dita para os alunos A2P3 e A3P3 o que é para escrever, ela só não escreve para eles, mas elabora oralmente e dita. P3 faz para o aluno e não com ele, dessa forma, seu trabalho pedagógico não permite ao aluno lidar com as possibilidades próprias de aprendizagem, presentes em sua ZDP. Essas considerações nos permite considerar que tais ações realizadas por P3 são menos potencializadoras.

Os dados relatados pelos alunos de P3 confirmaram as observações, mas não seu relato. Segundo ela “...eles vem perguntar...como que é o ba?...então...eu joga para eles de volta...como que é o ba?...e às vezes...a criança já sabe como que é o ba...mas é insegura

*né...então...ah é isso? é...então...volta lá tranqüilo...”. Como pode ser visto, P3 não relata que intervém por meio da silabação e soletração.*

### **P7(1ªsérie)**

Os alunos A1P7 e A2P7 informaram através de seus relatos que há o auxílio de P7 por meio de silabação e soletração, conforme o que segue:

*A1P7: por que tem vez que é difícil umas letras...*

*P: e quando você acha difícil essas letras...você pede ajuda?*

*A1P7: peço...*

*P: para professora?*

*A1P7: eu peço um pouco...*

*P: e quando você pede um pouco...como ela faz para ajudar você?*

*A1P7: ela ...fala a letra (soletração)...*

*P: ela fala a letra?*

*A1P7: é...*

*P: como que ela faz para ajudar você?*

*A2P7: quando eu tô com dificuldade assim numa palavra pra escrever...como o s tem um pouquinho do som de z...casa quando você lê é igual...aí eu não sei decidir quem é quem...aí eu pergunto pra professora...*

*P: e ela como que ela fala?*

*A2P7: aí eu vou lá...pergunto...ela me fala...eu guardo na cabeça e vou e quando eu preciso dessa letra e eu não saio do lugar e um amiguinho pergunta...a mesma coisa...aí professora responde...aí eu copi/guardo a letra e escrevo...*

*P: para SUA professora...você pede ajuda ela te ajuda?*

*A2P7: uhum...*

*P: como ela faz para ajudar você?*

*A2P7: ela me ajuda em muitas coisas... a escreve...a lê...a prionunciar a sílaba...*

Os dados advindos desses relatos, apesar de não confirmarem o relato de P7, confirmam uma situação de observação em que P7 enfatiza o aspecto técnico da linguagem escrita. Os recortes apresentados a seguir fazem parte da mesma situação de observação, eles são explicitados e seguidamente comentados.

#### Situação de observação – intervenção com o grupo classe (13/06/2006)

*Tarefa: Formação de palavras a partir da palavra base.*

*P7 passa na lousa o nome da atividade: formação de palavras a partir da palavra-base.*

*Em cada pedaço de papel cortado está escrito*

C	O	P	A	D	O	M	U	N	D	O
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

*Os alunos devem cortar cada quadrinho, cada letra para formar as palavras.*

Os papéis são distribuídos aos alunos que recortam conforme instrução de P7.

P7 diz energeticamente a A1 que faz bagunça: *\_ Tem gente que vai atrasar. Eu já te dei duas chances, depois eu viro uma louca aqui!*

A1 continua bagunçando, P7 isola sua carteira do restante da sala (encosta na lousa) e dá uma bronca: *desde a hora da entrada está me desrespeitando.*

P7: *\_ Todo mundo achou **copo**?*

A: *\_ Sim.*

P7: *\_ Agora todo mundo monta a palavra que A2 achou, **canudo**.*

P7: *\_ Monta e deixa tampado.*

P7 passa nas carteiras.

**P7 diz a A2: *\_ Até você sabe! Não acredito!***

**P7 diz para classe toda: *\_ É facinho! Até A2 fez hoje!***

P7: *- Calma uma coisa (palavra) de cada vez, senão, a gente esquece! (alunos falam muitas palavras formadas ao mesmo tempo)*

P7 na lousa para anotar palavras: *\_ Só a A3 vai falar.*

P7 soletra e escreve **canudo**.

P7: *\_ Agora todo mundo vai escrever **cano**.*

P7 passa nas carteiras.

P7: *\_ Agora A4 vai falar como se escreve **cano**.*

A4 soletra e P7 escreve palavra na lousa.

P7: *\_ Tem gente que escreveu **dado**. A5 vai ditar para mim.*

A5 soletra **dado**.

P7: *\_ Agora, quero que todo mundo escreva **pouco**.*

P7 olha folha de A6 e diz: *\_ Muito bem A6! Sozinha!*

P7: *\_ A7, fala para mim como se escreve **pouco**.*

A7 soletra pouco: *\_ Agora, todo mundo vai escrever uma palavra que A8 achou: **omo**, **O-m-o** (soletra).*

P7: *\_ É fácil!*

A9: *\_ Dois **o** e um **m**.*

P7: *\_ Fácil! Dois **o** e um **m**.*

P7 escreve **omo** na lousa.

P7: *\_ Teve gente que escreveu **um** (escreve na lousa).*

P7: *\_ Teve gente que escreveu **duda** (escreve na lousa).*

P7: *\_ Vamos escrever a palavra que A10 achou, **moda**.*

P7: *\_ Dita A11 **mo-da**.*

A11 soletra **moda**.

P7: *\_ Agora A12 vai me ditar **modo**.*

A12 soletra **modo**.

P7: *\_ Você escreveu **mudo**. Não é **modo**. Mas dita.*

A13 dita **mudo** e P7 escreve.

P7 diz a um aluno que fica levantando do lugar; *- Pára de ficar levantando, acha **modo**.*

Antes de abordar a questão da ênfase no aspecto técnico evidenciado durante a tarefa, convém apontar os comentários aparentemente constrangedores que P7 fez para e sobre A2P7. Esse fato pode nos remeter ao conceito de vivência que, no sentido vigostkiano, não quer dizer o mesmo que desenvolvimento de ações, mas é a forma como a criança se relaciona emocionalmente (experiência emocional) com determinado acontecimento (VYGOSTKY,

1935). Frente aos comentários feitos por P7: “P7 diz A2:\_ Até você sabe! Não acredito! P7 diz para classe toda:\_ É facinho! Até A2 fez hoje!”, podemos levantar a hipótese de que A2P7 tenha experimentado um sentimento negativo quanto à sua capacidade de aprender. Essa vivência pode ter levado A2P7 a internalizar a idéia de que não tem capacidade de fazer coisas mais difíceis, pois, em uma outra ocasião de observação, A2P7 concorda que a tarefa é fácil e afirma: “Até eu fiz né prô?”.

Durante toda a tarefa P7 trabalhou o aspecto técnico da linguagem escrita. Os alunos formaram palavras partindo da expressão “Copa do Mundo”. Palavras que não estavam, em sua maioria, relacionadas à expressão em questão. Possivelmente, se a proposta fosse formar palavras relacionadas à Copa do Mundo ou ao futebol para elaboração de um texto, por exemplo, talvez pudesse envolver mais os alunos na tarefa.

Segue mais um trecho da situação de observação:

*P7:\_ Tem um monte de criança aqui que está de parabéns.*

*A2:\_ Até eu?*

*P7 ignora A2.*

*P7:\_ A14 escreveu **modo**.*

*P7 escreve **modo** na lousa.*

*P7:\_ Agora escrevam **campo**.*

*P7:\_ **CAM-po**.*

*P7 escreve **campo** na lousa.*

*P7 passa nas carteiras.*

*P7 olha de A15 que escreveu **capo** no lugar de **campo** e diz:\_ **CAM-po**.*

*P7 vai até a lousa e diz:\_ A16, vou explicar uma regra, se você não ouvir, não vai saber.*

*P7:\_ Campo tem som de **n**, mas tem uma regrinha na língua portuguesa que...?*

*A17:\_ ...o **m** tem que sempre ficar perto do **p** e **b**.*

*P7:\_ Isso (repete a regra) e escreve na lousa: CAMPO CANPO (traça um X em cima da consoante N).*

*Depois escreve **também, bomba e pomba** e diz:\_ Palavras igual a **campo**.*

*A1 que está isolado da sala escreve **copa do mundo** na lousa, P7 apaga.*

*P7:\_ Todo mundo escreve **dono**. (escreve na lousa)*

*P7:\_ Agora todo mundo escreve **comando**.*

*P7:\_ Vai, **comando**.*

*P7:\_ A18, me fala.*

*A18 soletra **comando**.*

*P7 dá uma bronca:\_ Gente, pára de barulho, a amiga (A18) está falando, ninguém está respeitando!*

*P7:\_ A19, dita **copa do mundo**.*

*A19 soletra e P7 escreve na lousa.*

*P7:\_ Pode escrever **pano**.*

*P7:\_ Como que é A20?*

*A20 soletra **pano** e P7 escreve na lousa.*

*P7:\_ Agora é para todo mundo abrir o caderno. Respeitam a margem e colam separadinho.*

*P7 demonstra na lousa como é para colar: COPA DO MUNDO.*

Novamente, podemos ver que para os alunos a soletração é tão presente, que P7 pergunta como se escreve determinada palavra formada, um aluno soletra-a no ato. O problema não está no modo como o aluno responde à pergunta – soletrando a resposta – mas em como a pergunta é realizada pela professora, de uma forma fechada, que conduz a uma única resposta. Podemos dizer que essa forma de trabalhar de P7 constitui ações menos potencializadoras por razões antes citadas: realiza ao trabalho pautado no aspecto técnico da linguagem escrita, sem referência à sua função social. O ensino da linguagem escrita realizado dessa forma é mais um treino do que o ensino propriamente dito, o que pode trazer uma consequência ao desenvolvimento da linguagem escrita da criança. Conforme Mello (2006), tal consequência está relacionada

ao sentido que levamos a criança a estabelecer com essa escrita sob a forma de treino e que marca a relação que ela vai estabelecer com a escrita no futuro: ao enfatizar o aspecto técnico, começando pelo reconhecimento das letras e gastando um tempo enorme numa atividade que não expressa informação, idéia, ou desejo pessoal de comunicação ou expressão, acabamos por ensinar a criança que escrever é desenhar letras, quando de fato, escrever é registrar e expressar informações, idéias e sentimentos. (MELLO, 2006a, p. 187).

É possível considerar que as ações realizadas por P7 são menos potencializadoras, não só pelo treino da escrita que caracteriza parte do seu trabalho, como também pela forma como fez comentários sobre o aluno, ao contrário do que seria uma ação mais potencializadora que envolve o respeito e a aceitação do aluno como alguém que é capaz de aprender. As diferenças individuais são para direcionar o trabalho pedagógico, para ver quais níveis de ajuda são necessários para que o aluno avance no processo de desenvolvimento. Esse tipo de atitude de P7 é um julgamento que pode contribuir para a formação de uma auto-avaliação negativa do próprio aluno, que poderá afetar seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o de desenvolvimento, pois segundo Domínguez (2003), o julgamento,

quando se centra no resultado obtido pelo escolar (sem levar em conta suas qualidades pessoais, nem as diferentes ações que desenvolve para alcançar um determinado objetivo), pode conduzir ao surgimento de uma auto-avaliação inadequada por supra-avaliação ou sub-avaliação que repercutirá em sua aprendizagem, e em geral, em toda sua vida de relação com quem o rodeia. (DOMÍNGUEZ, 2003, p. 124, tradução nossa)

**P6 (2ª série)**

Os alunos A1P6 e A2P6 têm em seus relatos indícios de ajuda quando há dúvida ortográfica, conforme se vê:

*P: quando você acha difícil escrever alguma coisa... como a professora faz para ajudar você?*

*A1P6: eu pergunto pra ela o que que é que ela responde...*

*P: quando você acha difícil escrever alguma coisa... como que a professora faz para te ajudar?*

*A2P6: escreve na lousa...*

*P: e aí ela escreve na lousa e você vê o quê?*

*A2P6: eu vejo qual letra que tem que começa pra mim fazer...*

O trabalho de P6 enfocando a ortografia, além de ser indicado pelos relatos dos alunos, também é confirmado pelo seu próprio relato “*solicitam ajuda na questão ortográfica né... ‘professora... travessão é com dois s ou travesseiro’... ...uma palavra mais... mais comum assim... que a gente percebe que sempre surge em produção de texto... eu peço para que um aluno vá ao dicionário e leia na frente o significado da palavra... o porquê... daí eu explico o porquê do acento... aí eu entro com o caderninho **de caligrafia**... vem toda uma coisa depois sabe... porque eu gosto de trabalhar com o caderninho de caligrafia também... porque **os erros mais frequentes nas produções dos alunos** eu peço para que procurem no dicionário... e depois a gente faz um trabalho... de caligrafia né... com essas palavras... com os erros maiores... mais frequentes...”*

As informações advindas dos relatos dos alunos e de P6 podem ser confirmadas pelas situações de observação, em que P6 enfoca a ortografia:

Situação de observação – intervenção individual (12/05/2006)

*P6 senta em sua mesa e lê alguma coisa enquanto alunos desenvolvem a tarefa, quando conversam, falam baixinho.*

*P6 levanta e passa nas carteiras.*

*A2: \_ Professora, como é o nome da bruxa, madrasta?*

*P6: \_ Madrasta, **ma-dras-ta**. (silaba)*

*P6 lê produção de A2 e diz: \_ **Encontra** é junto.*

*A3: \_ Professora, **existem** é com dois s?*

*P6: \_ Com **x**.*

*A4: \_ Professora, como escreve Branca de Neve?*

*P6 escreve Branca de Neve na lousa.*

*A5: \_ Professora, **dizia** é com z?*

*P6: \_ **Dizia**? É.*

Situação de observação– intervenção individual (30/06/2006)

*P6 lê produção de A14 e diz: \_ Querido Cicinho, Cicinho é com letra maiúscula e com C.*

*P6: \_ A14, traz seu lápis e sua borracha.*

*P6 coloca A14 ao seu lado em sua mesa.*

*P6: \_ Você vai pôr a saudação, querido Cicinho. (dita e soletra).*

*P6: \_ Cicinho tem pingo no i e é com letra maiúscula.*

A professora P6 realiza seu trabalho por meio de ações direcionadas ao aspecto ortográfico da língua. É o que pode ser comprovado pelos relatos dos alunos e dela, além de corroborar as observações realizadas. Quando a dúvida do aluno é ortográfica, ela responde prontamente ou escreve na lousa a palavra, ele só copia a forma certa sem saber o porquê.

Os dados são indicativos de que as ações desenvolvidas por P6 concebem um destaque à ortografia em seu trabalho pedagógico, em que a escrita não é apresentada como um instrumento cultural complexo que tem um uso na sociedade. Em nenhum momento, P6 menciona a função social, dessa forma, não utiliza a escrita considerando o fim social para o qual o homem a criou, “registrar vivências, expressar sentimentos e emoções, comunicar-se” (MELLO, 2006, p.100). Levando em conta essas considerações, pode-se dizer que tais ações realizadas por P6 constituem ações menos potencializadoras do desenvolvimento da linguagem escrita.

**P8(1ªsérie)**

Seguem as informações advindas dos relatos de A1P8 e de A2P8:

*P: você chama a professora e aí o que ela faz?*

*A1P8: ensina...*

*P: como ela faz para ensinar você?*

*A1P8: fala as síbala...*

*P: as sílabas?*

*A1P8: éh...(silabação)*

*P: e o que a professora faz?*

*A2P8: ela escreve algumas letras...daí ela vai lá e passa na lousa pra mim copiar...*

*P: para você copiar...*

*(...)P: éh... e como que a professora faz para ajudar você?*

*A2P8: ou ela escreve...ou ela fala a letra e eu coloco...(soletração)*

Os alunos são objetivos em expressar que, quando pedem ajuda, P8 fala as sílabas e as letras ou escreve na lousa a palavra para eles copiarem. Esses dados podem ser confirmados pela situação de observação seguinte (o recorte é longo para mostrar todo o processo, pois, ora ela orienta um aluno, ora outro e também os quatro ao mesmo tempo). Não somente os alunos

que estão na mesa são ajudados, alguns que estão em seus lugares vão tirar dúvida com P8.

Segue a observação:

Situação de observação– intervenção individual (04/10/2006)

*P8 seleciona um grupo de quatro alunos que tem dificuldade para levar em sua mesa enquanto os outros alunos desenvolvem a tarefa.*

*P8 para A6: \_ Essa letra sozinha (**p**) faz esse som de **pê**?*

*P8 para A5: \_ Como é **ensinar**?*

*A5: \_ Com **s**.*

*P8: \_ Antes do **s** tem uma letra (**n**).*

*P8: \_ O que tem nesse final **ensinAR**?*

*P8 para os quatro alunos: \_ Ele vai ensinar a fazer o quê?*

*A4: \_ Uma horta.*

*P8 para A5: \_ E nesse final **AR** (ensinar)?*

*A5: \_ O **r**.*

*P para A5: \_ Você está esquecendo! **Plantar uma horta, plantar uma?***

*P8 para A5: \_ O **m** sozinho forma **ma** (uma)?*

*A5 acena negativamente com a cabeça.*

*P8: \_ então.*

*P8 para A5: \_ **HO-TA**, falta o que para ficar **HOR-ta**?*

*A5: \_ Tem que colocar o **r** aqui (aponta)?*

*P8: \_ Tem.*

*P8 para A4: \_ Ensinar o quê? A plantar uma horta?*

*A8 leva produção para P8 que lê e diz: \_ Olha esse **UM** A8, Você colocou só duas perninhas, são três (desenha a letra com o dedo indicador no ar).*

*A9 leva produção: \_ A9, esse **cha** de **chama** não é com **xha**, tem som de **x**, mas nessa palavra **chama** é com **c-h-a** (soletra).*

*P8 com os quatro: \_ E agora, tem que afofar a terra.*

*P8 para A4: \_ Isso A4! Com dois **rr**, muito bem!*

*P8 para A4: \_ Vai colocar o quê na terra?*

*A4: \_ Semente.*

*P8: \_ Antes da semente.*

*A4: \_ Adubo.*

*P8: \_ Adubo e o que mais?*

*A4: \_ Água.*

*P8: \_ Água, colocar?*

*A4: \_ Professora, é o **q** e o **a**?*

*P8: \_ É **q** que chama essa letrinha? É **c**.*

*P8 com A5: \_ É **a-du-BO** (silaba), você não colocou o **b** e o **o**.*

*P8 com A6: \_ Você também escreveu pela metade **a-du**?*

*A10 mostra produção para P8 que lê e diz: \_ Não é **gir-sol** (silaba) é **GIRASSOL**.*

*P8 com os quatro: \_ Nós sabemos que tem que afofar a terra, colocar água, adubo e o que mais? Fazer o quê? Buracos.*

*P8 apara A4: \_ Não é **q** que se chama essa letrinha, ela se chama **o**.*

*P8: \_ O A5 está rapidinho, ele escreve a palavra toda, não pára no meio.*

*P8 apaga produção de A4 e dita: \_ **A semente**.*

*P8 apaga escrita de A4 e silaba: \_ **SE – MEN – TE**.*

*P8 para A4: \_ Como escreve **se-men-te** (silaba)? Eu plantei a **se**?*

*P8: \_ O **t** sozinho faz esse som?*

A4: *\_ Não, com e.*

P8: *\_ Então A4 se você já sabe, não espera a professora.*

P8 para os quatro: *E depois que plantou a semente?*

A4: *\_ Pôr água.*

P8: *\_ Isso! Temos que cuidar. Vamos lá e **cuidar**.*

P8: *\_ E cuidar quando? Todos os dias? Só de segunda – feira?*

A6: *\_ Todo dia.*

P8: *\_ A6, todos os dias.*

P8 com A4: *\_ Vou esperar essa palavra sair inteira.*

P8 com A5: *\_ **Toze dias? Todos os dias.***

P8: *\_ E depois de cuidar todos os dias, aí então, a planta cresce.*

P8 dita silabadamente para os quatro alunos: *\_ **A-plan-ta.***

P8 para A4: *\_ **Plan-ta.***

P8: *\_ **A planta cresce.***

P8 separou os alunos com dificuldade para atendê-los em um grupo menor. Podemos ver que ela não lhes fornece respostas prontas, no trecho:

*“P8 para A5: **\_ HO-TA, falta o que para ficar HOR-ta?***

*A5: **\_ Tem que colocar o r aqui (aponta)?***

*P8: **\_ Tem.***

É possível perceber que P8 dita a mesma idéia para os alunos, ditando silabadamente, ou seja, sílaba por sílaba. Além da silabação, novamente há o fato da professora fazer para o aluno, como ocorreu com P3: os alunos só escrevem o que as professoras ditam, não escrevem o que desejam expressar. São ações que não explicitam a função social da linguagem escrita e nem priorizam a autoria do próprio aluno na produção de texto, essas ações podem ser menos potencializadoras e não incidir na ZDP dos alunos.

## **P5(2ª série)**

As informações coletadas nos relatos de A1P5 e A2P5 indiciam ajuda de P5 com relação à dúvida ortográfica:

*P: quando você acha difícil escrever alguma coisa...você pede ajuda para professora?*

*A1P5: **peço...***

*P: e a professora te ajuda?*

*A1P5: **ajuda...***

*P: como ela faz para ajudar você?*

*A1P5: **ela fala assim que tem uma letra no meio...senão ela fala assim que tem que apagar tudo...porque ta errado...***

*P: e como que ela te ajuda assim...ela escreve? ela fala? como que é?*

A2P5: *ela fala...se eu perguntar “como se escreve casa? é com z ou com s?” daí ela vai falar “é com s”...eu escrevo com s... “é com z” ...aí eu escrevo com z...(ortografia)*

Essas informações sobre dúvida ortográfica presentes nos relatos dos alunos não são mencionadas no relato de P5, mas confirmam as situações de observação:

Situação de observação – intervenção individual (17/05/2006)

A15: *\_ Professora, meses é com s ou z?*

P5: *\_ Meses, com s.*

Situação de observação – intervenção coletiva(17/05/2006)

A24: *\_ Professora, como escreve lição?*

P5 para classe toda: *\_ Lição é com cê cedilha.*

Situação de observação – intervenção individual (17/05/2006)

P5 com A12 em sua mesa: *\_ Qual a primeira coisa que vamos fazer, a data né?*

A12 acena afirmativamente com a cabeça.

P5 dita a data e A12 escreve.

Alunos vão mostrar suas folhas para P5.

P5 com A12: *\_ Maio, como é maio?*

A12: *\_ Ma.*

P5 silaba: *\_ Ma-io .*

P5 para um dos alunos que levaram produção, olha e diz: *\_ Não precisa, você escreve na outra folha, arrumando.*

P5 soletra os numerais do ano para A12: *\_ 2-0-0-6.*

P5 com A12: *\_ Para quem é a carta?*

A12: *\_ Para minha mãe.*

P5: *\_ Então escreve pa-ra mi-nha, nha, como é o nha?*

P5 soletra: *\_ N-H-A.*

P5: *\_ Mãe, como é mãe? Eu corriji lá na lousa.*

A12 procura a palavra mãe na lousa, mas não achou.

A13 mostra a ele.

P5 dita para A12: *\_ Oi tudo bem? (ao mesmo tempo olha produções de alunos que levantam e vão mostrar).*

P5 olha produção de um aluno e diz: *\_ Começa como todo mundo: Marília, põe a data.*

P5 olha produção de outro aluno e diz: *\_ Obrigada por me dar carinho e comida, você emendou tudo, cadê o espaço entre as palavras?*

P5 soletra para A12: *\_ O-i-t-u-d-o-b-e-m.*

P5 para A12: *\_ Não é uma pergunta? Põe ponto de interrogação.*

P5 dita para A12: *\_ Estou lhe escrevendo.*

A14: *\_ Professora, obrigado é com p ou b?*

P5 soletra: *\_ B-r-i.*

Os relatos dos alunos confirmaram a observação no que diz respeito à ajuda quando a dúvida é ortográfica. Pela observação podemos verificar que P5 responde prontamente aos alunos quando há dúvida, e também dita sílaba por sílaba e letra por letra.

Na ajuda individual ao aluno A12P5, pode ser visto que além de ditar para o aluno, P5 não espera que ele responda e já soletra. Além de ditar sílaba por sílaba, P5 pergunta a A12P5 como é a sílaba “nha”, nem dá o tempo para o aluno responder, já responde soletrando-a. Há o trecho em que P5 soletra uma frase inteira: “*P5 soletra para A12:\_ O-i-t-u-d-o-b-e-m.*”. Neste caso, a professora nem perguntou ao aluno como escreve, ditou, percebeu que o aluno não escreveu, possivelmente ele não sabia; logo, soletra a expressão ditada. Além de enfatizar o aspecto técnico, podemos ver que P5 faz pelo e para o aluno, elaborando a frase por e para ele, ditando, soletrando para ele escrever, seu trabalho acaba sendo direcionado por meio de ações menos potencializadoras, que por sua vez, não incidem na ZDP de seus alunos.

As ações menos potencializadoras desenvolvidas por algumas professoras se direcionavam ao aspecto técnico da escrita e não para sua função social. Concentrar esforços no aspecto técnico da aprendizagem da língua como sistema de representação – ensino da ortografia, das letras e dos sons, ou seja, do código lingüístico – é considerar como totalidade aquilo que é apenas parte desse aprendizado. Embora seja por meio do código que a linguagem escrita se materialize (GALPERIN; ZAPORÓZHETS, ELKONIN, 1987), aprender a linguagem escrita significa mais do que dominar esse código; implica saber entender e produzir discursos que permitam que cada aluno tenha voz e vez nos processos relacionais de que participa.

Por isso é necessário que o ensino do código esteja integrado ao processo de ensino da linguagem escrita, realizado por meio de tarefas que aproximem o sentido estabelecido pelos alunos do significado social da escrita, e, que estejam de acordo com as suas necessidades. O aspecto técnico da linguagem escrita, que envolve o código lingüístico, pode, dessa forma, ser trabalhado concomitantemente ao ensino da linguagem na função para qual ela foi destinada, privilegiando, assim, o seu ensino como meio de comunicação (GALPERIN; ZAPORÓZHETS, ELKONIN, 1987).

Conforme a Teoria Histórico-Cultural, a criança se apropria da linguagem escrita pela mediação de alguém mais experiente da cultura. Na escola, pode ser o professor ou um par, que é um aluno mais avançado, este pode ser ou não orientado pelo professor. No caso deste trabalho, P2 é a professora que trabalha sistematicamente com ajuda do par, ela o orienta em como ajudar o colega com dificuldade.

A seguir, estão explicitadas três situações de observação. As duas primeiras mostram como P2 orienta o aluno mais avançado a ajudar o colega, a terceira situação mostra como o aluno mais avançado realiza a mediação:

Situação de observação – orientação de P2 em como ajudar - 03/08/2006

*P2: \_ A26, vem cá! (P2 coloca A26 sentado ao lado de um aluno para auxiliá-lo na produção). Conversando? Eu só quero A26 ajudando A29.*

*P2: \_ A26, deixa ele falar, dê prioridade aos espaços. (A29 escreve as palavras grudadas uma na outra, segundo relato de P2)*

Situação de observação – orientação de P2 em como ajudar - 03/08/2006

*P2 orienta A35 em como auxiliar A36: \_ Não escreve para ele, se (A36) tiver dúvida em alguma letrinha, usa a folha à parte (uma folha que P2 fornece para o aluno mais avançado tirar a dúvida do amigo quanto à ortografia)*

Situação de observação – como o par ajuda o colega

*P2 pede a A19(aluno mais avançado) que ajude A16.*

*A19 com A16: \_ O que você quer pôr? Mariana?*

*A16 acena afirmativamente com a cabeça.*

*A19 escreve Mariana na folha com A16.*

*A19 lê frase de A16: \_ Se eu fosse Mariana dava?*

*A19 mostra produção de A16 a P2 que diz: \_ A19, deixa ela escrever Se eu fosse e você pergunta o que, mostra na lousa.*

*A19 coloca a carteira junto de A16, antes estava em pé: \_ Onde está o dava?*

*A16 mostra na lousa.*

*A19: \_ O v (aponta para letra no alfabeto).*

Pelas informações obtidas por meio das observações, podemos verificar que P2 realiza um trabalho com ajuda do par, ou seja, *a mediação do par* durante a tarefa de produção de texto. Esse trabalho de P2 é bem freqüente e foi possível ser observado em várias situações. Ela orienta o aluno mais avançado em como ajudar o aluno com dificuldade ou menos avançado, de forma que o primeiro reproduz a maneira orientada por P2. Tanto ela quanto os seus alunos entrevistados relataram a intervenção do par, além deste fato relatado estar presente em várias situações de observação.

Na terceira observação já vemos a atuação do par: inicialmente A19P2 realiza a pergunta e A16P2 responde, A19P2 escreve e lê, depois mostra para a professora que fala que não é para fazer para A16P2 e sim deixá-lo escrever, quando houver dúvida mostrar na lousa, que é um caminho para buscar uma saída. Quando A19P2 pede para A16P2 mostrar onde está escrito a palavra “dava”, A16P2 mostra corretamente. Dentro dessa situação, P2 realiza ações mais potencializadoras: além de instruir A19P2 a não escrever para A16P2, ela sugere o uso do texto escrito na lousa para que, com a ajuda de A19P2, A16P2 encontre a resposta. Realizando essas ações, P2 também instrui seus alunos mais avançados a desenvolverem ações mais potencializadoras, pela forma como ela os orienta, dizendo o que é para fazer com o colega, não fazendo por ele, mas ajudando-o a encontrar a solução. Conforme Fino (2001), a

“interação social mais efetiva é aquela na qual ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais apto a utilizar as ferramentas adequadas” (p.279). Fato indicativo de que seu trabalho pedagógico possivelmente esteja incidindo na ZDP de seus alunos, contribuindo para a formação de produtores de texto.

Os dados explicitados anteriormente corroboram as informações advindas dos relatos dos alunos. Os alunos A1P2 e A2P2 relatam a intervenção de um par, ou seja, de um amigo mais avançado:

*P: então... é da produção de que texto eu estou falando ((riu))...quando você não consegue aprender a escrever...estou falando da produção de texto...não da matemática ou de outra coisa ta...então...na produção de texto quando você não consegue escrever...como que você pede ajuda?*

*A1P2: eu falo assim...ô professora você deixa a Bianca me ajudar é que eu não consigo fazer...*

*P: então você pede ajuda para o amiguinho...como que a Bianca faz para ajudar você?*

*A1P2: ela fala pra mim assim A1P2 escreve::... essas coisas... ela fala para mim escreve e eu escrevo...*

*P: quando ela manda alguém para te ajudar...como o amiguinho faz para ajudar você?*

*A2P2: vai falando as letras as palavras...*

*P: do jeito que é para escrever?*

*A2P2 responde com aceno afirmativo de cabeça.*

De acordo com o relato dos alunos e com as observações, está o relato de P2 “é um trabalho assim...que desde o início do ano...eu comecei fazer...porque no começo...eles iam e copiavam...pegavam a folha copiavam...mandavam o colega copiar...então...comecei a trabalhar com eles...não é assim...você vai ajudar...não é fazer por ele...então...éh:::...como que você pode ajudar o colega?...aí eu trabalho com cada duplinha...olha você vai sentar com tal [...] cada caso...é uma dificuldade específica...é uma coisa que quero trabalhar...olha...aqui ele tem dificuldade em paragrafação...então...ajuda ele a organizar os parágrafos...então...eu vou trabalhando em cima de cada dupla...então...mesmo quando eles estão em dupla...eu não fico parada...fico o tempo todo orientando...o:: monitor e o próprio aluno que está escrevendo”.

### **P3(1ªsérie)**

Seguem os relatos de A1P3 e de A2P3 que indicam intervenção do par:

*P: e de algum amiguinho?*

*A1P3 responde com aceno afirmativo de cabeça.*

*P: e de quem você pediu ajuda?*

*A1P3: da M...*

*P: da M.?*

*P3: aí que legal...vocês duas...uma ajuda a outra?*

*A1P3 acena afirmativamente com a cabeça.*

*P: e como que a M. te ajudou?*

*A1P3:... é porque eu errei e ela falou pra mim...*

*P: que você tinha errado?*

*A1P3 responde com aceno afirmativo de cabeça.*

*P: você lembra a palavrinha que você errou?*

*A1P3 responde com aceno negativo de cabeça.*

*P: aí ela falou que você tinha errado...aí você apagou e como você escreveu a palavra certa?*

*A1P3: como ela falou...*

*P: como ela falou...e estava certa do jeito que ela falou?*

*A1P3 responde com aceno negativo de cabeça.*

*P: então ela te ajudou né...*

*A2P3...tem vez que a prô não ajuda...é meu coleguinha que ajuda...*

*P: seu coleguinha...e você que pede ou a professora que pede para ele te ajudar?*

*A2P3: a professora que pede...*

*P: como seu coleguinha te ajuda...a escrever?*

*A2P3: eles fala a letra e eu escrevo...*

*P: me dá um exemplo...duma palavrinha que você achou difícil escrever e o seu coleguinha te ajudou?*

*A2P3: o título...*

*P: o título...como seu coleguinha te ajudou?*

*A2P3: falô as letra...*

*P: todas as letras?*

*A2P3 responde com aceno afirmativo de cabeça...*

Além das informações advindas dos relatos dos alunos, P3 também relatou que provê a ajuda entre pares, conforme relato: “...é assim...você vai ensinar o seu colega desse jeito...você vai perguntar para ele...você não vai fazer para ele...você vai fazer ele pensar...se ele ficar muito enroscado e não...não conseguir responder...aí você fala...para ele não se sentir também...não sei nada né...mas se ele...mas você tem que fazer ele pensar...não pode dar a resposta...porque senão fica muito fácil para ele...então...aí eu mando o coleguinha ensinar...já fiz...várias vezes a gente faz isso...mas não na produção sem auxílio...a produção assim na sala...eu terminei...ele terminou primeiro...eu acho que ele têm condições de ajudar o colega...então...eu coloco ele...aquela criança...não é cada um ajudar quem quer...eu que escolho...porque eu sei quem sabe ensinar...quem não vai lá só para brincar com o coleguinha...e:::...saber qual coleguinha que é para ajudar...”

Tais informações coincidem com uma única situação de observação realizada:

Situação de observação – intervenção do par (23/08/2006)

*A9 terminou e foi ajudar uma amiga, da mesma forma que P3 faz, dita, soletra e repete várias vezes as sílabas: \_ O boi Tatá, ta,ta, t-a, t-a.*

Tanto P3 quanto seus alunos relataram a ajuda do par, porém esse fato foi observado em apenas uma situação de observação, também não foi observada a forma como P3 orienta o aluno mais avançado no processo de mediação do par.

**P8 (1ª série)**

Sobre mediação do par segue o relato de P8:

*“entre eles também...como eu disse...às vezes você coloca silábicos-alfabéticos...mas um que já está no nível de transição mesmo para alfabético...porque ele vai dar dica para os outros ele vai falar...e entre eles eu consigo assim um avanço significativo com aquelas crianças que estão aquém...vamos supor dentro do mesmo nível...*

*P: com a ajuda do amiguinho?...*

*P8: com a ajuda do amiguinho...*

*P: e nesse caso você costuma orientar P8 o amiguinho como fazer?*

*P8: não eu não costumo orientar...mas eles sempre acabam por si próprios dando as dicas certas...então eles já sabem...as crianças são muito observadoras dentro da sala...então elas vêem que quando eu vou falar uma palavra eu falo ‘é canguru...então o ca como que eu escrevo o ca?’...então eles acabam repetindo o que eles ouvem...a estagiária e a professora fazer durante o auxílio...então acaba ficando assim...dá certo as crianças acabam aprendendo a idéia do colega...”*

P8 relatou que permite a ajuda entre pares, mas não orienta o aluno mais avançado em como ajudar o colega. Porém, essa informação não confirma nenhuma situação de observação nem relato de alunos. O que pode ser indicativo de um trabalho que não é frequentemente desenvolvido.

A ajuda do aluno mais avançado não foi vista nas situações de observações que envolveram as professoras P4, P5 e P6, além de não ter sido mencionada por elas e nem por seus alunos nos respectivos relatos.

Com relação à não permissão da mediação do par, seguem as observações:

Situação de observação –P1 não permite a mediação do par - 28/06/2006

*A23: \_ Prô, não pode ajudar?*

*P1: \_ Produção não pode ajudar!*

Situação de observação – P7 não permite mediação do par – 11/05/2006

*A6 ajuda uma colega que, aparentemente, tem mais dificuldade (demora para fazer, fica olhando os outros), ao vê-las, P7 diz: \_ A6 não é para ajudar ninguém!*

Situação de observação – P7 não permite mediação do par – 17/05/2006

*P7 passa nas carteiras, A17 pede a ela se pode ajudar, P7 diz: \_ Não é para ajudar, eu disse sem ajuda!*

Pelas observações, podemos verificar que tanto P1 quanto P7 não permitem a ajuda do par, embora ele demonstre interesse em ajudar o colega na realização da tarefa. Tendo em vista que o aluno manifestou interesse em ajudar o colega e as professoras não aproveitaram esse momento para desenvolverem ações mais potencializadoras do desenvolvimento da linguagem escrita de seus alunos, pode ser dito que tais ações realizadas por P1 e P7 são menos potencializadoras, porque um professor que objetiva potencializar o desenvolvimento da linguagem escrita de seus alunos permite a colaboração entre pares, ainda mais quando o aluno que deseja ajudar se motiva a colaborar. Além de permitir a mediação do par, o professor orienta essa colaboração para promover o desenvolvimento (ARIAS BEATÓN, 1999).

## **4.2 Categoria significação da atividade**

Outra categoria é a *significação da atividade* que é expressa pela preocupação da professora em trabalhar a linguagem escrita de forma que se cumpra sua função social, a fim de auxiliar o aluno na construção do sentido acerca do objeto de estudo em questão, o texto, e de modo a articular esse objeto às diferentes necessidades e interesses que são encontrados nas condições de existência e nas práticas sociais em que os alunos estão envolvidos (LEAL, 2005).

Segue o recorte da situação de observação que evidencia o trabalho com a função social da escrita realizado por P2:

Situação de observação -10/08/2006

*P2: \_ Para quem é a carta?*

*A: \_ Para o pai.*

*P2: \_ Para o pai que é o destinatário, vem de destino.*

P2: *\_ Quem vai escrever?*

A: *\_ Nós.*

P2: *\_ O filho, parece um palavrão, mas é o enunciador.*

P2: *\_ É em primeira ou em terceira pessoa.*

A: *\_ Primeira.*

P2: *\_ Eu.*

P2: *\_ Para quê?*

A1: *\_ Homenagear.*

P2: *\_ Sim, uma homenagem. Qual a intenção, para o papai ficar bravo?*

A2: *\_ Não, ficar alegre, contente.*

P2: *\_ Alegre, contente, emocionado.*

P2: *\_ Qual será o conteúdo? O que será o recheio da nossa carta?*

P2: *\_ Nossos bons momentos, os sentimentos (pelo papai).*

P2: *\_ Qual o tipo de texto? Se eu quiser fazer uma lista, uma história, daria com essa estrutura?*

A: *\_ Não.*

P2: *\_ Então é uma carta, um poema até daria, mas seria mais complicado.*

P2: *\_ Onde vamos escrever? Numa cartolina? Numa tira de papel para lista?*

A: *\_ Não.*

P2: *\_ É na folha normal que a gente usa.*

P2: *\_ É na folha normal que a gente usa.*

*P escreve na lousa (durante explicação):*

*A- destinatário – pai*

*B- enunciador – filho (eu)*

*C- objetivo – homenagem*

*D- intenção – emocionado, feliz*

*E- conteúdo – bons momentos, sentimentos*

*F- tipo de texto – carta*

*G- suporte – folha*

*H- estrutura interna:*

*local e data (cada quadrinho de uma cor)*

*destinatário*

*saudação cumprimento*

*assunto*

*despedida*

*remetente*

*][ silhueta*

Nessa situação de observação sobre o texto carta, P2 enfatizou qual a função social da carta, que é um texto que vai de uma pessoa para outra e por uma razão. No caso, a carta foi escrita mediante uma situação real, em que os alunos tinham a necessidade de escrever, já que era uma carta para o Dia dos Pais. Como a produção de texto partiu de uma necessidade dentro de uma situação verdadeira, essa tarefa pôde constituir uma ação mais potencializadora para o aluno vivenciar, no sentido vigotskiano da palavra, ou seja, para ele se relacionar emocionalmente com esse momento de apropriação da linguagem escrita.

Na observação também pode ser verificado que P2 diz para quem vai a carta, de quem, para quê e o que deve conter nela. Essas atitudes de P2 remetem-nos a Geraldi (1993) quando aponta que para se escrever um texto, há necessidade de que: se tenha o que dizer (conteúdo da carta), se tenha uma razão (homenagem pelo dia dos pais) para dizer o que se tem a dizer, o sujeito (o aluno) que diz o que diz para quem diz (o pai) e que se tenham estratégias para escrever esse texto.

A forma como P2 trabalha o aspecto ortográfico da linguagem escrita pode ser vista na situação de observação que segue:

Situação de observação -10/08/2006

*P2: \_ São três tipos de erros, lembram? O primeiro é que a gente escreve como fala, exemplo: nós e nós. O segundo é a troca de letras com sons parecidos: f por v, t por d, p por b. E o terceiro é o (erro) de convenção, se é com s, com ss ou ç.*

*P2 escreve a palavra certa logo após questionar os alunos e ter a resposta correta.*

*P2 diz e escreve:*

SANOS

COM MIGO

QUI

POR IÇO

*P2: \_ O que será que a pessoa quis dizer com a palavra sanos?*

*A1: \_ Anos. (P2 escreve).*

*P2: \_ E o com migo?*

*A2: \_ Comigo. (P2 escreve)*

*P2: \_ Qui? Eu gostaria qui? É o que, a gente tem a mania do e final, falar como se fosse i.*

*P2: \_ Por isso é com dois s e é separado.*

*P2 diz e escreve:*

BADE

COMICO

EDUCATO

VEZ – FEZ

*P2: \_ É muito comum trocar o t pelo d, o que será que a pessoa quis dizer com bade?*

*A2: \_ Bate. (P2 escreve)*

*P2: \_ E o comico?*

*A: \_ Comigo. (P2 escreve)*

*P2: \_ Muito comum a troca do c pelo g.*

*P2: \_ E nessa aqui (aponta) educato?*

*A: \_ Educado. (escreve)*

*P2: \_ Comum a troca do t pelo d.*

*P2: \_ Essa palavra vez está certa, mas a pessoa não quis escrever vez e sim?*

*A: \_ Fez. (P2 escreve)*

*P2 diz e escreve:*

Convenção:

ORAS

DEICHAR –

CONPRA

*OMENAGEAR*

*SENPRE*

*CORASÃO*

*CEU –*

*FELISIDADES*

*AGADESEMOS*

*RESEBA*

*CENPRE*

*CENTIMENTO*

*P2: \_ O que vem a ser convenção? Uma regra.*

*P2: \_ Oras?*

*A: \_ Com h.*

*P2: \_ Mas vocês podem dizer, não serve para nada esse h, mas tem que decorar, ler muito para guardar.*

*P2: \_ Deichar.*

*A: \_ Com x.*

*P2: \_ Compra, a gente aprendeu ontem?*

*A: \_ Com m, porque tem p.*

*P2 pergunta sobre cada erro aos alunos, que respondem corretamente e em seguida, P2 escreve a palavra certa na frente da errada.*

*Dois alunos disseram que sempre é com ç, P2 pergunta: \_Existe palavra que começa com ç?*

*A: \_ Não.*

Pelos dados dessa situação podemos ver que P2 trabalha a ortografia como um aspecto importante da linguagem escrita, mas não o principal. Por isso, focaliza a correção ortográfica como parte da tarefa de escrever para comunicar-se: o outro merece um texto livre de imprecisões. Ela trabalha a ortografia dentro do próprio texto e não de forma isolada, P2 aborda os erros mais comuns e mostra-os coletivamente aos alunos, explicando o porquê de cada erro. Esse modo com que P2 aborda a ortografia se constitui como uma ação mais potencializadora do desenvolvimento da linguagem escrita do aluno, ela aborda o aspecto técnico – no caso, a ortografia – como parte integrante no processo de apropriação dessa linguagem, mas não o principal.

Com relação à significação da atividade segue a observação que envolve o trabalho desenvolvido por P5 (o recorte é longo para ser visto o processo):

#### Situação de observação – 09/08/2006

*P5: O avô de A1 veio nos visitar e me contou que foi campeão de futebol e que conheceu as regras do basquete, se ofereceu para nos ensinar. Vocês vão escrever uma carta para ele.*

*Escrever para ele, falando que a gente gostou da idéia. Que sexta-feira é um dia bom.*

*A1: \_ Mas se ele não puder?*

*P5: \_ A gente põe outra opção para ele.*

*P5: \_ Como vamos começar a cartinha? De onde a gente está e a data (escreve).*

P5: *\_ Depois que a gente pôs a cidade e a data, o que a gente põe?*

A2: *\_ Nome, José Luiz.*

A3: *\_ Senhor José Luiz.*

P5: *\_ Senhor é para um desconhecido e querido é muito íntimo e ele só é avô da A1 né? Então, vamos pôr Caro José Luiz (escreve na lousa) e diz: \_ Nome de gente é com letra?*

A4: *\_ Maiúscula.*

P5: *\_ Como a gente ficou?*

A5: *\_ Felizes.*

P5: *\_ Ficamos felizes em saber que o senhor (escreve).*

A6: *\_ veio aqui.*

P5: *\_ Pode vir nos ensinar um esporte (escreve e em seguida relê toda a carta).*

P5: *\_ Parei não parei? O que coloco agora?*

A7: *\_ Ponto final.*

P5: *\_ E agora?*

Alunos copiam junto.

P5: *\_ Se eu escrever até aqui, já está bom?*

A1: *\_ Vira um bilheteinho.*

P5: *\_ A1 está certa em dizer que isso não é carta, é um bilhete se eu parar aqui?*

A: *\_ Sim.*

P5: *\_ Vamos contar para ele que nós conversamos e vimos o que/*

A8: *\_ Segunda-feira.*

P5: *\_ Nossa educação física é de segunda-feira?*

A9: *\_ Não, sexta-feira.*

P5: *\_ Espaço para começar o parágrafo, letra?*

A: *\_ Maiúscula.*

P5: *\_ Conversamos e decidimos que? O melhor ou pior dia?*

A10: *\_ Melhor.*

P5 diz e escreve: *\_ Melhor dia pra o senhor vir seria na sexta-feira.*

P5 ao escrever melhor: *\_ Olha como escreve melhor, com lh.*

P5: *\_ Por que na sexta-feira, A11?*

A11: *\_ Porque é a educação física.*

P5: *\_ A gente tem que explicar.*

P5 diz escreve: *\_ Pois é o dia?*

P5: *\_ Posso pôr ponto final aqui (depois de dia).*

A12: *\_ Não, porque não acabou.*

P5: *\_ Isso A12.*

P5 diz e escreve: *\_ Pois é o dia da nossa Educação Física.*

P5: *\_ Acabou a idéia.*

A13: *\_ Sim.*

P5: *\_ O que eu coloco?*

A14: *\_ Ponto final.*

P5 relê o texto todo.

P5: *\_ A1 falou que ele trabalha e se ele não puder vir na sexta-feira? A1, ele trabalha todo dia?*

A1: *\_ Não.*

P5: *\_ Ele pode combinar com a gente outro dia né?*

A: *\_ Sim.*

Um funcionário da escola chamou P5 e disse que a “moça do posto” estava na escola e que iria passar na sala para a escovação e a passagem do flúor nos alunos.

P5 retoma atividade.

P5: *Que horas é nossa educação física?*

A15: *Depois do recreio.*

P5: *Letra maiúscula e parágrafo.*

P5 diz e escreve: *O nosso horário é depois das 5h30.*

P5: *Ele pode decidir quando ele vem.*

A16: *Sim.*

P5 diz e escreve: *E o senhor escolhe qual o melhor horário.*

P5: *Vamos deixar como ficou até aí? (relê)*

P5: *O senhor de novo? Fica repetitivo. (P5 apaga)*

P5: *A última idéia, caso não possa vir (escreve).*

P5: *Que dia a gente propôs?*

A17: *sexta-feira,*

P5 lê *Caso não possa vir e diz: Vou dar uma paradinha aqui.*

A18: *Vírgula.*

P5: *Avise-nos quando?*

P5 relê o texto todo e diz: *Avise-nos qual é a melhor data para o senhor (escreve).*

P5: *Eu quero terminar a carta, toda carta tem uma despedida. Desde já agradecemos e esperamos sua resposta. (escreve e relê)*

P5: *na carta da mãe, a gente colocava beijos e agora? Ele é íntimo nosso?*

A20: *Não, só da A1.*

P5: *Então, abraços dos alunos da segunda série C e da professora P5.*

P5: *Agora, quem quiser fazer um desenho na carta pra ele pode.*

*Alunos terminam atividade (cópia).*

*P5 distribui as escovas de dentes.*

P5: *Pega todo mundo a folha e vamos ler.*

*P5 lê uma frase ou uma palavra, os alunos repetem.*

P5: *Vou perguntar algumas coisas para ver se nossa carta está completa.*

P5: *Tem despedida?*

A: *tem.*

P5: *A21, lê para mim a despedida?*

A21 *lê.*

P5: *Tem cabeçalho?*

A: *tem.*

P5: *Lê para mim A22.*

A22 *lê.*

P5: *tem despedida, cabeçalho e o nome que vai receber a carta?*

A: *Tem, José Luiz.*

P5: *O assunto da carta?*

A23: *O dia para ele vir ensinar esporte.*

P5: *Tem opção?*

A24: *Sim.*

P5: *E se ele não puder vir?*

A25: *Pode vir qualquer dia, o que for melhor.*

P5: *Essa carta precisa pôr no correio?*

A26: *Não.*

P5: *A gente vi entregar para A1.*

P5: *Quem terminou de copiar e está com pasta (na escova), pode vir para fila.*

*P5 me disse que é verdade que o avô de A1 veio à escola e se ofereceu para ensinar esporte aos alunos. Também referiu que no dia das mães, as cartinhas escritas foram enviadas via correio.*

Na situação de observação, vemos que P5 faz uma produção de texto coletiva, na qual trabalha o texto carta e diz aos seus alunos que a carta vai para o avô de uma aluna, pois ele se ofereceu para ensinar-lhes esporte. P5 explica de quem é a carta, para quem vai e por quê. A função social pôde ser cumprida, apesar de não ser enviada via correio, mas em mãos; a produção do texto carta partiu de uma situação interessante para os alunos e a carta foi enviada para o seu destinatário. Essas ações desenvolvidas pela professora, podem ser mais potencializadoras do desenvolvimento da linguagem escrita de seus alunos, porém pela observação, ainda vemos que a participação dos alunos é pequena: a professora pergunta, os alunos não decidem, apenas dão a resposta.

Segue a situação de observação referente a uma proposta de produção escrita individual na qual a tipologia trabalhada por P1 foi um convite:

#### Situação de observação – 15/09/2006

*Atividade: Produção de texto individual – Convite para a festa da Magali*

*P1: \_ Esta semana a gente está trabalhando o quê?*

*A: \_ Alimentos.*

*P1: \_ Ontem, a gente fez uma receita.*

*A1: \_ Bombocado de mandioca.*

*P1: \_ Olha a nossa proposta de hoje, a Magali vai fazer uma festa de aniversário e vocês vão ajudar a Magali a elaborar o convite. O que tem no convite?*

*A2: \_ Dia, hora.*

*P1: \_ Local.*

*P1: \_ Isso! Tem que pôr o dia, a hora, o local e quem vocês vão convidar.*

*A3: \_ Tem que pôr o CEP?*

*P1: \_ Não, não tem que pôr o CEP, porque o convite vai ser entregue em mãos e o CEP é na carta que vai para o correio.(como? Se é de “mentirinha”?)*

*P1 com a folha para produção: \_ Vocês vão escrever no retângulo debaixo (mostra), depois que a professora ver e estiver certinho, vocês vão fazer capinha do convite, o desenho no retângulo de cima.*

*A4: \_ Professora, quem quiser pode começar?*

*P1 não responde.*

*Há uma estagiária na sala que está com uma aluna que tem dificuldade.*

*P1 passa nas carteiras, pára em A5 e diz: \_ Começa pensando em quem você vai convidar.*

*P1 com A6: \_ A6., qual a primeira coisa do convite?*

*A6: \_ A data.*

*P1: \_ A data, então põe a data.*

*P1: \_ Para quem é o convite? A Magali vai mandar o convite para quem?*

*A6: \_ Cascão.*

*P1: \_ Então, põe Cascão.*

*P1 com A7: \_ Para quem a Magali vai mandar?*

*A7: \_ Cebolinha.*

*P1: \_ E o que ela vai colocar no convite? Eu convido? Venha participar?*

*P1 com A8: \_ O que tem que ter num convite, para quem, local, data, hora. Para quem vai mandar o convite?*

*A8 não responde.*

*A9: \_ Professora, pode ser um convite para turma toda?*

*P1: \_ Sim, se você quiser convidar a turma toda.*

*P1: \_ Ô gente, geralmente quando a gente recebe um convite não vem escrito: venha participar do meu aniversário, no dia tal, hora tal, conto com sua presença? Então, tem gente que está pondo hora, data, local e não está pondo nem a festa do que é.*

Os dados coletados por meio da observação sugerem que as tarefas propostas por P1 não cumprem a função social da escrita, visto que ela propõe situações fictícias, que não partem de uma necessidade do aluno. Um exemplo é o trabalho com o texto convite (explicitado anteriormente), no qual P1 propôs aos alunos que fizessem um convite para o Aniversário da Magali (personagem da Turma da Mônica das histórias em quadrinhos, criada por Maurício de Souza), no lugar de ser do próprio aluno ou por um outro motivo real. O trabalho pedagógico organizado por meio dessas ações dificulta o aluno vivenciar a função social da escrita.

A seguir, a situação de observação que é trabalhada a proposta escrita da tipologia textual carta desenvolvida por P6:

#### Situação de observação – carta ao jogador de futebol - 30/06/2006

*P6 passa na lousa cabeçalho.*

*Conforme relato de P6, estão trabalhando carta e na lousa relembra os passos para escrever:*

*1° Cidade, data, mês e ano.*

*2° Saudação.*

*3° Corpo da carta (novidades).*

*4° Despedida.*

*Chego no momento em que P6 explica o 3° passo: \_ O que é o corpo da carta mesmo?*

*A1: \_ É onde a gente conta as novidades, as coisas. Tem começo, meio e fim. É a cabeça, a barriga e o pé.*

*P6: \_ Isso!*

*P6: \_ alguém pára a carta no meio, o que falta?*

*A2: \_ A despedida.*

*Leitura: cada aluno lê um trecho de uma carta trabalhada anteriormente, P6 designa a leitura aos que não leram antes (texto colado no caderno).*

*P6 me explicou que a carta a ser escrita hoje será para algum jogador da seleção brasileira.*

*P6 distribui folhas de fichário para os alunos escreverem a produção.*

*P6: \_ Vocês vão colocar o cabeçalho na carta?*

*A: \_ Não.*

*A1: \_ Tem que pôr o nome.*

*P6: \_ Sim, mas na...?*

A: *...despedida.*

P6 escreve na lousa: *Marília, 30 de junho de 2006.*

P6: *Na hora de escrever precisa de quê?*

A: *de silêncio.*

A2 pergunta como se escreve *Kaká*, P6 passa na lousa.

A3: *Professora, pode começar?*

P6: *Deve.*

A4: *Pode pôr título?*

P6: *Que título? Você vai pôr a saudação. Para quem você vai escrever?*

A4: *Ronaldinho.*

P6: *Então põe Querido Ronaldinho Gaúcho.*

Alunos iniciam produção.

A4: *Como escreve Gaúcho?*

P6 soletra *Gaúcho*.

P6 passa nas carteiras.

P6 pára na carteira de um aluno e diz: *Primeiro põe a data.*

A5: *Professora, por isso é com dois s?*

P6: *Por isso, separado e com dois s.*

P6 senta ao lado de um aluno (A6) que parece ter dificuldade, coloca cadeira ao lado de A6. não consigo ouvir o que P6 fala para A6 nem o que faz para ajudá-lo, estão de costa para mim.

P6 dá bronca em A7 que está conversando: *Mas o que está acontecendo aí A7?*

P6 continua no lugar e alguns alunos vão tirar dúvidas.

A7: *Professora, como começo?*

P6: *Pergunta como está, se está tudo bem.*

A8: *Pode perguntar se quebrou a perna?*

A8: *Como escreve por aí?*

P6: *Por aí separado.*

A9: *Professora, com quem o Brasil vai jogar?*

P6: *Com a França.*

A10: *Como escreve bicicleta? Está certo? (mostra a folha)*

P6: *É com c (apaga a letra errada), põe o c aí, cle, c-l-e (soletra).*

A11: *Professora e passa, é juno? (se as palavras e e passa são escritas juntas).*

P6: *Não, e passa. (P6 sinaliza com as mãos juntamente à pronúncia que é separado)*

A12 mostra produção a P6 que lê e diz: *Pode pôr um abraço e escrever A12 embaixo?*

A12: *Professora, pode fazer o desenho?*

P6: *Pode.*

A13 mostra produção para P6 que lê e diz: *Como vai se despedir?*

A13 mostra.

P6: *Coloca um abraço, A13. Mas que cartinha mais pequenininha, não quer contar mais novidades.*

A13 sinaliza negativamente com a cabeça.

A14 leva produção, P6 lê e diz: *Arruma aí (aponta para o papel) e está bom.*

P6: *A A15 vai escrever tchau na lousa. Quem sabe, sabe, quem não sabe está na lousa.*

P6 dá uma bronca em um aluno que bagunça: *Chega A16, você vai descer bonitinho para baixo. Quantas vezes te chamei atenção? Pega o livro e desce! (para diretoria)*

P6 diz para A6: *Está, es-tá (silaba, e soletra seguidamente).*

Alunos que terminaram, escolhem livro no armário para ler.

P6 para A6: *Frio. (soletra)*

*P6 para A6: \_ Agora é a despedida, como você vai se despedir? Um abraço. (dita e depois soletra)*

*P6 passa nas carteiras, pára, novamente, em A6 e diz: \_ Nome de pessoa é com letra...?*

*A6: \_ Maiúscula.*

As observações realizadas sugerem que as tarefas de produção de texto propostas por P6 também não cumprem a função social da escrita. Elas parecem não partir da necessidade do aluno e nem estão dentro de situação real. Fato que pôde ser observado quando P6 trabalhou o texto carta em duas ocasiões. Na primeira, a carta escrita foi destinada a um jogador da seleção, já que estavam na época da Copa do Mundo, que na realidade não foi enviada, como ocorreu numa segunda ocasião: proposta da escrita de uma carta para um chefe indígena (Situação de observação-22/09/2006). Assim, nenhuma das tarefas cumpriu a função social da escrita, pois a carta para o jogador (primeira situação) foi para a pasta de textos (cada aluno tem sua pasta para guardar as produções escritas), já que não seria enviada para seu destinatário, foi apenas uma tarefa para preencher o número de tarefas sobre o tema “Copa do Mundo”. E, na segunda tarefa – explicitada anteriormente – o chefe indígena era um destinatário fictício e, obviamente, não recebeu a carta.

A situação que segue diz respeito a um trabalho desenvolvido por P7 com a produção coletiva da tipologia textual carta:

Situação de observação (28/08/2006)

*Atividade: Produção de texto coletiva (carta)*

*Diferenças e semelhanças entre carta e bilhete.*

*P7: \_ Nós vamos escrever o que tem de igual e diferente na carta e no bilhete, o que é carta e o que é bilhete, depois a gente vai escrever uma carta para Ana (personagem fictício).*

*A1: \_ É produção de texto professora?*

*P7: \_ É, mas coletiva.*

*A2: \_ É fácil! A professora vai escrever na lousa.*

*P7: \_ É, mas quem vai dar as idéias? Vocês!*

*P7: \_ Vamos primeiro pensar, o que tem na carta?*

*A3: \_ Data.*

*P7: \_ Data, e no bilhete também tem?*

*A: \_ tem.*

*P7: \_ O que mais?*

*A4: \_ O nome da pessoa que vai receber.*

*P7: \_ Isso é a sauda...?*

*A: \_ ...ção. (é o destinatário o nome da pessoa que vai receber)*

*A5: \_ Pra que tem a saudação?*

*P7: \_ Para saber para quem vi a carta. E depois?*

*A6: \_ O corpo do bilhete.*

*P7: \_ É, mas no bilhete a mensagem é curta e na carta é mais longa.*

*A7: \_ Professora e um abraço?*

P7: *\_ Isso é a despe...?*

A: *\_ ...dida.*

P7: *\_ E depois da despedida, vem a assina...?*

A: *\_ ...tura.*

P7: *\_ A carta precisa de um?*

A8: *\_ Envelope.*

P7: *\_ A carta precisa do envelope e o bilhete não tem.*

A9: *\_ O selo prô?*

P7: *\_ A carta precisa de selo e o bilhete?*

A: *\_ Não.*

A10: *\_ Professora, o nome da rua? O número? O bairro? O cep e a cidade?*

P7: *\_ Sim, o endereço da carta precisa e o bilhete?*

A: *\_ Não.*

P7: *\_ E o cep, a carta precisa?*

A: *\_ Precisa.*

P7: *\_ E o bilhete?*

A: *\_ Não.*

P7: *\_ A carta precisa de um destinatário e um reme...?*

Silêncio.

P7: *\_ ...tente.*

P7 escreve destinatário e remetente embaixo da palavra carta e nome de quem recebe nome de quem manda embaixo da palavra bilhete.

P7: *\_ No destinatário, vocês têm que colocar o nome inteiro, no bilhete não! Por exemplo, Daniela, eu vou a sua casa hoje, você pode me esperar?*

P7: *\_ como a gente manda carta para alguém?*

A11: *\_ Pelo correio.*

P7: *\_ Pelo correio, e o bilhete precisa de correio?*

A: *\_ Não.*

A12 vai até a lousa e pergunta para professora: *\_ Pro, e o nome da rua e o número da casa?*

P7: *\_ É o endereço, o nome da rua, o número da casa, o bairro, o cep, o nome da cidade e do estado.*

Enquanto P7 trabalhou as diferenças e semelhanças entre carta e bilhete, fez o seguinte quadro:

<b>CARTA</b>	<b>BILHETE</b>
<i>data</i>	<i>data</i>
<i>saudação</i>	<i>saudação</i>
<i>corpo da carta</i>	<i>mensagem curta</i>
<i>despedida</i>	<i>despedida</i>
<i>assinatura</i>	<i>assinatura</i>
<i>envelope</i>	<i>não tem</i>
<i>selo</i>	<i>não tem</i>
<i>endereço</i>	<i>não tem</i>
<i>cep</i>	<i>não tem</i>
<i>destinatário</i>	<i>nome de quem recebe</i>
<i>remetente</i>	<i>nome de quem manda</i>
<i>correio</i>	<i>não precisa</i>

P7 escreve na lousa: *Produção de texto coletivo.*

P7: *\_ Eu vou ler a carta da Ana para a gente ver o que a gente vai escrever.*

*P7 diz a A13 que não terminou: \_ Eh A13! Não sei! Nem se enfiar o livro dentro da sua cabeça não dá!*

*P7 lê a carta oralmente e a classe presta atenção.*

*P7: \_ O que vou colocar? É para levantar a mão, fala A14.*

*A14: \_ Marília, vinte e nove de agosto de dois mil e seis.*

*P7 escreve a data na lousa.*

*P7: \_ E aí?*

*A15: - Ana, tudo bem?*

*P7: \_ Não.*

*A16: \_ Olá Ana!*

*P7: \_ Isso, que mais?*

*A17: \_ Bom dia Ana!*

*P7: \_ Isso.*

*A19: \_ Como vai?*

*P7: \_ Como vai, a gente vai ver depois.*

*P7: \_ Eu escrevo aqui (aponta para a esquerda), no meio ou lá (aponta para a direita)?*

*A19: \_ No meio.*

*P7: \_ Mas tem que pular uma linha.*

*P7 diz e escreve: \_ Olá Ana!*

*P7: \_ Pulo uma linha, a gente vai responder a carta.*

*P7 lê o início da carta da Ana (inventada por ela e por outros dois professores da primeira série).*

*P7: \_ Ela está perguntando como vão vocês.*

*P7: \_ Antes, vamos perguntar como você está. É uma pergunta, uso que ponto?*

*A19: \_ Interrogação.*

*P7: \_ Aí respondemos como nós estamos. Nós todos estamos? Pensa bem no que podemos colocar.*

*A20: \_ Ótimos.*

*P7: \_ Isso! Nós todos estamos ótimos. Aí, o que a gente pode colocar? Estamos felizes porque recebemos a sua...?*

*A: \_ ...carta.*

*P7 diz e escreve: \_ Estamos felizes por recebermos as suas cartas.*

*P7: \_ podemos colocar suas cartas, porque já recebemos duas.*

*Na carta lida, a Ana falava que estava se comportando bem e perguntava como eles estavam se comportando.*

*P7: \_ Vamos colocar assim, que bom que você está se comportando bem, onde?*

*A21: \_ Na escola.*

*A22: \_ Na EMEF.*

*P7 diz e escreve: \_ na sua EMEF.*

*P7: \_ Por que aqui na nossa sala, o que a gente pode colocar?*

*P7 escreve: Por que aqui na.*

*P7: \_ Como escreve nossa?*

*A23 soletra: \_ N-o-s-s-a.*

*P7 escreve nossa com um s só e diz: \_ nossa, está escrito certo?*

*A: \_ Não.*

*P7 apaga e diz: \_ Nossa é com dois s.*

*P7: \_ Tem crianças desobedientes.*

*P7: \_ Agora, vamos falar da parte do livro. Vamos fazer o final. Ela (Ana) perguntou se a gente estava no caderno de atividades O brasileiro e a se a gente já aprendeu a fazer cartas.*

A23 vai até P7 e diz algo que não compreendi.

P7:\_ A23 deu uma idéia, fala A23.

A23:\_ Nós já aprendemos a fazer carta e já fizemos a primeira parte do livro.

P7 diz e escreve:\_ Nós já estamos aprendendo a fazer cartas e já começamos.

Nesse momentos, a aula é interrompida. A classe recebe a visita de um aluno que sofreu acidente que fica para assistir a aula, todos os alunos o saúdam com alegria.

P7 retoma a aula:\_ E já começamos, com ç, a fazer o quê?

A24:\_ O livro.

P7 diz e escreve:- as atividades do livro O brasileiro.

P7 relê até o ponto onde parou.

P7:\_ Vamos contar para ela que nós vamos ganhar hoje o livro da Emília. (P7 pega o gibi da Emília)

A24:\_ Hoje, nós vamos ganhar o livrinho.

P7 diz e escreve:\_ Hoje, nós vamos ganhar um gibi da Emília, o que mais?

P7:\_ Tomara que você?

A25:\_ Ganhe.

P 7 diz e escreve:\_ Tomara que você também ganhe, é muito legal.

P7:\_ E agora? Como a gente dá tchau para ela?

A26:\_ Um abraço da primeira série dos alunos da P7.

P7:\_ Isso! Um abraço (pula uma linha).

P7 escreve: Um abraço

Alunos da 1ª A – Profª P7.

*Texto coletivo (com letra de forma)*

*MARÍLIA, 29 DE AGOSTO DE 2006.*

*OLÁ ANA!*

*COMO VOCÊ ESTÁ? NÓS TODOS ESTAMOS ÓTIMOS. ESTAMOS FELIZES POR RECEBER SUAS CARTAS.*

*QUEM BOM QUE VOCÊ ESTÁ SE COMPORTANDO BEM NA SUA EMEF. PORQUE AQUI NA NOSSA SALA TEM CRIANÇAS DESOBEDIENTES.*

*NÓS ESTAMOS APRENDENDO A ESCREVER CARTAS E JÁ COMEÇAMOS A FAZER AS ATIVIDADES DO LIVRO O BRASILEIRINHO.*

*HOJE NÓS VAMOS GANHAR UM GIBI DA EMÍLIA, TOMARA QUE VOCÊ TAMBÉM GANHE. É MUITO LEGAL!*

*UM ABRAÇO*

*ALUNOS DA 1ª A – PROFª.P7.*

As observações indicam que a tarefa proposta por P7 não cumpriu a função social. A produção do texto carta não partiu de uma necessidade do aluno; P7 juntamente com outros professores inventaram um destinatário, uma pessoa que não existia e não explicaram isso aos alunos, que acreditaram que o destinatário inventado era realmente alguém de verdade. Essa tarefa, assim como a proposta por P1 e P6, não cumpre a função social, pois no caso do trabalho com o texto carta, o destinatário deveria ser real e não fictício, como poderia ser se o

texto trabalhado fosse uma história de ficção. Os alunos, embora de uma forma pouco apropriada, acabaram por experimentar uma situação de uso real da linguagem escrita. O problema, neste caso, deve-se ao fato de as crianças desconhecerem a origem ficcional do destinatário da carta.

Esse trabalho com o texto carta e o destinatário fictício foi relatado por P7, e *para ela*, essa tarefa mostrou a função social da escrita, despertando interesse e vontade nos alunos. Nesse caso, os alunos acreditaram que o destinatário existia de verdade e participaram durante a produção coletiva, objetivando idéias e opiniões para serem colocadas no texto. Por isso, podemos apontar que o trabalho realizado com a função social da linguagem escrita desperta o interesse dos alunos, o que foi percebido por P7, que, segundo relato, *“...uma coisa que foi importante que a gente trabalhou esse ano que foi a escrita de carta...isso despertou a vontade em muitos deles...muitas crianças que às vezes não queriam escrever começaram a escrever mais entendeu...porque eles a/descobriram a importância da escrita...então acho que você tem que mostrar para aluno...você tem que conversar...e aí...a a partir disso...e assim dando respaldo sempre né...para ele ter essa vontade...despertar né no aluno essa vontade de aprender...porque eles (os alunos) perceberam a função social da escrita...então...era assim...[...]a gente...eu trabalho com o P9 e a P10 (dois professores)...nós fizemos o seguinte...éh::...pegamos um...inventamos um personagem...e esse personagem escrevia para gente...e todos os dias eu colocava a carta no envelope e dava para alguém (alguém que não fosse aluno da sala) entregar...eles iam lá entregavam a carta e eu lia para eles (alunos)...então...e essa pessoa começou se relacionar com eles...e eles tiveram... ‘ai professora vai chegar uma carta da Ana (personagem fictício)?’.. ‘ai chegou carta hoje?’... ‘vou ler...o que será?’...aí eu comecei a ler...assim a partir dessa leitura eles perceberam que a carta era para eles.. e acho que assim...deu aquela vontade sabe?...então não sei se...foi um trabalho muito riqui/rico...porque tanto é que eles pegavam a carta...eles tinham contato direto com o texto...então por isso também...que eu achei importante que deu essa despertada...entendeu?...”*. Os alunos desconheciam a mentira, por isso se interessaram pela escrita da carta: esse dado vem mostrar que as situações reais de trabalho com a função social são interessantes aos alunos, que percebem a razão para escrever.

As informações advindas das situações observadas de P1, P6 e P7 mostram que as professoras não propõem tarefas em que a linguagem escrita cumpra sua função social. As tarefas propostas por essas professoras não se desenvolvem em situação reais, mas fictícias, dificultando que o sentido atribuído pelo aluno se articule ao significado social da escrita. Dessa forma, essas ações desenvolvidas por essas professoras são menos potencializadoras.

Tanto no trabalho de P3 quanto de P4, não foi observada a preocupação com a função social da linguagem escrita, ou seja, com o sentido da atividade, em nenhuma das situações de observação.

### **4.3 Categoria significação da tarefa de produção de texto para o aluno**

A faixa etária em que os alunos se encontram, entre 6 e 8 anos, é uma fase de transição (VYGOTSKI, 1996). Fase em que eles deixam de se apropriar apenas dos significados concretos ligados aos objetos, para começarem a estabelecer o processo de significação acerca de instrumentos culturais, como é o caso da escrita (LEONTIEV, 1979). O processo de significação da linguagem escrita não ocorre de modo imediato; nesta fase, ocorre uma transição da significação mais concreta para a mais abstrata, como é exigida no caso da apropriação da linguagem. Por isso, ao analisar os dados referentes à significação atribuída pelo aluno, seja da tarefa de produção de texto ou do gosto pela linguagem escrita, observamos que o significado, que se vincula à função social da linguagem escrita, está dissociado do sentido que cada aluno atribui individualmente à escrita.

Ao entrevistar os alunos sobre a importância da tarefa de produção de texto e sobre por que gostam ou não de escrever, obtivemos respostas que sugerem que os sentidos não coincidem com o significado da linguagem escrita, mas com outros aspectos desta linguagem. Segundo os relatos, a importância de se produzir um texto e o gosto pela escrita estão relacionados a: aprendizagem geral e aprendizagem da leitura e da escrita; aquisição de conhecimento (conhecimento no sentido geral e adquirido na situação imediata da produção de texto); preparação para o mercado de trabalho; aprendizagem dos aspectos formais do texto (estrutural textual, ortografia e caligrafia); desenvolvimento motor da mão (aspecto motor da escrita).

Seguem os relatos dos A2P3 e A2P7:

*P: A2P3 aquela atividade de produção que você acabou de fazer do diálogo do par e do ímpar foi importante para você?*

*A2P3 responde com aceno afirmativo de cabeça.*

*P: por que foi importante?*

*A2P3: porque eu comecei olhei e puis assim a menina ganhou de zero a dois.... e a menina fez...não...o menino foi de três a quatro...*

*P: mas por que foi importante para você escrever esse texto?*

*A2P3: porque isso aí é bom para aprende pra ler...*

*P: você gosta de escrever A2P7.*

*A2P7 responde com aceno afirmativo de cabeça.*

*P: por que você gosta de escrever?*

*A2P7: porque aprende...aprende a ler...a escrever...*

Esses relatos são sugestivos de que esses alunos acham importante a tarefa de produção de texto e gostam de escrever para aprender, seja no sentido mais amplo do termo, ou especificamente aprender a ler e a escrever. Notamos que suas falas refletem as vozes dos adultos com quem eles convivem, quer na escola, quer em seu lares.

Os trechos dos relatos abaixo sugerem que os alunos acham importante a tarefa de produção de texto para aprender, visto em seu no sentido geral. Seguem os relatos:

*P: A2P3...essa atividade que você fez agora da produção de texto foi importante para você?*

*A2P3: foi...*

*P: Por que foi importante?*

*A2P3: é:...porque é importante...precisa aprende....com essas coisas a gente aprende...*

*P:você gosta de escreve A2P2?*

*A2P2 responde com aceno afirmativo de cabeça.*

*P: gosta...por que você gosta de escrever?*

*A2P2: pra aprende as coisa...não só fica brincando né?...*

O relato de A2P2 reproduz um pensamento próprio da instituição em que se encontra: escola é para estudar, não para brincar.

O relato A2P4 vai na mesma direção:

*P: A2P4...aquela atividade que você fez lá com a professora...que foi a produção coletiva de texto foi importante para você?*

*A2P4: foi...*

*P: por que foi importante? explica para mim...*

*A2P4: ah:...você sabe mais das coisa....*

Os cinco relatos seguintes dizem respeito a alunos de três diferentes professoras e focalizam o mesmo aspecto de forma semelhante:

*P: você gosta de escrever?*  
*A2P6: gosto...*  
*P: por que você gosta de escrever?*  
*A2P6: porque eu aprendo mais...*

*P: você gosta de escreve A1P8?*  
*A1P8: gosto...*  
*P:por que você gosta de escrever?*  
*A1P8: porque aprende...*

*P: você gosta de escrever?*  
*A2P8 responde com aceno afirmativo de cabeça.*  
*P: por que você gosta de escrever A3P8?*  
*A2P8: ai...pra mim aprender...*

*P: você gosta de escrever A1P5?*  
*A1P5: gosto...*  
*P: por que você gosta de escrever?*  
*A1P5: porque a gente aprende...*

*P: você gosta de escrever A2P5?*  
*A2P5: gosto...*  
*P: por que você gosta de escrever?*  
*A2P5: porque eu acho gostoso...*  
*P: por que você acha gostoso escrever?*  
*A2P5: por que eu aprendo...*

O relato de A2P5 diferencia-se dos quatro precedentes por acrescentar seu gosto pela escrita.

Os seguintes alunos valorizam escrever como caminho para, especificamente, saber ler e escrever. Seguem os relatos:

*P: você gosta de escrever?*  
*A1P1: sim...*  
*P: por que você gosta de escrever?*  
*A1P1: porque se escreve...você aprende muito a ler e a escrever...*

*P:éh::... você gosta de escrever A2P1?*  
*A2P1: médio...*  
*P: por que você gosta de escrever?*  
*A2P1:porque eu tenho que aprende a ler e escrever...*  
*P:e para que você tem que aprender a ler e a escrever?*  
*A2P1:porque é importante...*  
*P: por que você acha que é importante...aprender ler e a escrever?*  
*A2P1: é legal...escrever...e tem que saber ler...*

O relato A2P1 vai além e revela, de forma explícita, a idéia, já internalizada, de que é preciso aprender a ler e escrever, intensificada pelo uso do *ter*:

O relato seguinte é de A2P3:

*P: por que você gosta de escrever?*

*A2P3: porque é muito importante...*

*P: e porque que é muito IMPORTANTE?*

*A2P3: é por causa que a gente aprende a ler...é:... aprende a ler porque nós aprende um monte de coisa...*

*P: e por que você acha que é importante a gente aprende um monte de coisa?*

*A2P3: para depois quando nós fica grande...vira adulto...nós tem que escreve de mão...*

*P: de letra de mão?*

*A2P3 responde com aceno afirmativo de cabeça.*

A2P3 acrescenta o detalhe da importância de aprender a escrever com “letra de mão”, um valor, socialmente constituído, que está associado ao domínio da escrita.

Os trechos dos relatos que seguem, focalizam alunos que responderam de acordo com a situação imediata da produção de texto realizada, motivados pela forma pela qual a pergunta foi feita.

Segue relato de A2P6:

*P: A2P6 responde para mim...essa atividade que você fez agora de produção de texto foi importante para você?*

*A2P6: foi...*

*P: por que foi importante?*

*A2P6: por que fala dos índios...um monte de coisa...*

O A2P6 se ateu ao momento da entrevista e respondeu que é importante a atividade porque fala sobre os índios (produção da carta para o chefe indígena).

O relato seguinte é de A2P4:

*P: A2P4...aquela atividade que você fez agora de produção coletiva de texto...foi importante para você?*

*A2P4: foi...*

*P: por que foi importante para você?*

*A2P4: porque minha vó cuida de planta lá em casa...*

*P: então é por que foi sobre o terrário?*

*A2P4 responde com aceno afirmativo de cabeça.*

O sentido dado por A2P4 também se remeteu à situação que acabara de vivenciar, e ele relatou que a tarefa foi importante porque a avó dele cuida das plantas em casa, possivelmente, ele relacionou o cultivo das plantas da avó com a montagem do terrário que também continha plantas.

Seguem os relatos de A1P8 e A2P8:

*P: A1P8...essa atividade que você fez agora de produção de texto foi importante para você?*

*A1P8: foi...*

*P: por que foi importante?*

*A1P8: porque...é sobre planta...sobre as sementes que cresce...que tem que rega...cuida...*

*P: A2P8...essa atividade de produção de texto que você fez...foi importante para você?*

*A2P8: foi...*

*P: por que foi importante?*

*A2P8: ai porque tinha o menino e a professora mandou chamar do que quisesse...eu chamei de Mateus...*

*P: de Mateus...teve mais algum motivo porque foi importante para você?*

*A2P8: por que falou sobre as plantas...falou...falou como que o menino trata as plantas...falou algumas coisas...ele pegou molho as plantas...aí cresceu virou uma rosa...*

Tanto A1P8 como A2P8 atribuíram o sentido da escrita à situação concreta vivida naquele dia. P8 trabalhou durante a semana com o tema *cultivo de horta*, e a produção daquele dia foi uma seqüência lógica sobre o cultivo de uma planta, desde a semente até o crescimento.

O relato que segue é de A2P5:

*P: A2P5...essa atividade que você fez agora de produção de texto foi importante para você?*

*A2P5: foi...*

*P: por quê?*

*A2P5: porque tinha bastante coisa interessante... ajudava muito e...éh...fazia bem pra gente e a gente ficava inteligente...*

O relato de A2P5 que mostra a importância da produção de texto relacionada ao conteúdo que era interessante, que faz bem. Esse “fazer bem” o aluno relaciona com o desenvolvimento da inteligência.

Os dados presentes nos relatos que seguem indicam que para esses alunos a produção é importante para aprender os aspectos formais do texto, como, por exemplo, uso do travessão

e dos sinais de pontuação. Também está inclusa nos aspectos formais do texto a questão da caligrafia (uso de letra cursiva). Esses valores são apropriados pelos alunos da situação que experienciam junto a suas professoras: os aspectos valorizados por elas são os mesmos que eles apontam.

Segue relato de A1P1:

*P: A1P1 essa atividade que você fez agora...da produção coletiva de texto...foi importante para você?*

*A1P1: foi...*

*P: foi...por que foi importante?*

*A1P1: por causa que a professora deixou a gente fazer letra de mão e á a primeira vez que fiz um texto...*

*P: foi a primeira vez que você fez um texto? Mas você já não tinha feito texto outro dia?*

*A1P1: não...mas era de letra de forma...*

*P: foi a primeira vez que você fez de letra de mão?*

*A1P1 responde com aceno afirmativo de cabeça.*

*P: por isso foi importante para você?*

*A1P1 responde com aceno afirmativo de cabeça.*

Para A1P1, o sentido da tarefa proposta é o traçado da letra; para ele é importante escrever porque faz letra de mão, aspecto valorizado pela professora que pauta o ensino no aspecto técnico, pelo qual os alunos aprendem a desenhar letras e não a função social da linguagem escrita

O relato de A2P7:

*P: você gosta de escrever?*

*A2P7: gosto...de letra de mão...*

*P: por que você gosta de escrever?*

*A2P7: eu comecei a escrever de letra de mão desde o pré II...como eu to com sete anos e meio aqui...eu pulei o pré III pra eu vir pra primeira série...eu gosto de escreve porque eu MELHORO minha LETRA...*

O relato de A2P7, da mesma forma, evidencia o sentido da escrita, além de desvinculado do significado social, vindo de um ensino pautado no aspecto técnico, no traçado da letra, no ato motor em si — escrever de “...de letra de mão...”

O relato seguinte é de A2P5:

*P: A2P5...aquela atividade que você fez agora de produção de texto com a história do sapo...foi importante para você?*

*A2P5: foi...*

*P: por que foi importante?*

*A2P5: por que a gente aprende a escrever a pontuação...por que eu aprendo bastante...*

*P: pode falar...tudo o que você achar que porque foi importante...você pode dizer...além da pontuação tem mais alguma coisa?*

*A2P5: parágrafos e também os travessão...*

O relato de A2P5 aponta para a importância da escrita relacionada à aprendizagem dos aspectos formais do texto, como o uso de marcadores de diálogo (travessão) e estruturação do texto em parágrafos.

Os relatos que seguem abaixo podem mostrar que os alunos acham importante escrever para se prepararem para o mercado de trabalho.

Seguem os relatos:

*P: A2P7 essa atividade (produção de texto) que você fez foi importante pra você?*

*A2P7: foi...*

*P: Por que foi importante?*

*A2P7: éh::... como posso explicar para você?...essa atividade foi importante pra mim porque eu posso aprender coisas novas...importantes pro meu futuro quando eu crescer...*

*P: por que você gosta de escrever?*

*A2P2: ah porque escrever para mim parece desenhar...*

*P: você acha importante você saber escrever?*

*A2P2 responde com aceno afirmativo de cabeça.*

*P: por que você acha importante?*

*A2P2: porque quando eu crescer se eu não souber escreve minha mãe disse que é muito difícil arrumar emprego...*

Para A2P7, a tarefa é importante para o futuro, para quando ele crescer, e revela um sentido perpassado pela alienação daqueles adultos com os quais convive quer em sua casa, quer na escola, o que se evidencia no momento em que afirma que tem que estudar para se dar bem na vida, mostrando a preocupação com o preparo para o mercado de trabalho. Da mesma forma, para A2P2 a importância de escrever refere-se ao preparo para o mercado de trabalho, revelando a apropriação de valores que são produtos da alienação na sociedade capitalista em que vivemos.

No relato de A2P3 vemos novamente a importância da escrita como preparo para mercado de trabalho, o aluno quer ser como a mãe que trabalha no hospital:

*P: você gosta de escrever A2P3?*

*A2P3: eu gosto...*

*P: por que você gosta de escrever?*

*A2P3: por que quando eu cresce eu queria éh::...ser aquelas moças que escrevem tudo...aí eu não quero mais faltar na escola...porque eu quero aprender a escrever pra pode escrever lá...e quando eu crescer eu escrevo aquilo lá...*

*P: mas escreve o que?*

*A2P3: ah...escreve as consulta...as coisa...as pessoas que ta doente...fala aquelas coisas...as pessoas fala que ta meio doentinho...aí fala...pro moço...aí a moça que ta lá fala pro médico...*

*P: você quer ser igual aquelas moças que trabalham com os médicos?*

*A2P3: eu queria ser que nem minha mãe...minha mãe trabalha no hospital e ela escreve tudo que eles falam...ela escreve tudo...ela anota tudo num papel lá...*

Dentre os alunos entrevistados tivemos aqueles que relataram a importância da escrita devido à nota ou para passar de uma série à outra.

Seguem os relatos:

*P: A1P2 aquela atividade que você fez agora de produção de texto é importante para você?*

*A1P2: é...*

*P: por que é importante?*

*A1P2: porque nós aprende a ler e a escrever...*

*P: pode falar o que você acha ta...com as suas palavras...não se preocupe...*

*A1P2: pra nós ir para terceira série...*

*P: A2P2...essa atividade que você fez agora de produção de texto foi importante para você?*

*A2P2:ah eu acho que é... porque na prova e no ano eu posso ganhar uma nota boa...*

*P: você gosta de escrever A2P2?*

*A2P2 responde com aceno afirmativo de cabeça.*

Tanto A1P2 como A2P2 estabelecem o sentido da tarefa proposta fora do objetivo dela, mostrando traços da alienação em seus relatos e refletindo o discurso dos adultos que estão à sua volta.

Segue o relato de A2P7:

*P: A2P7...para você essa atividade (produção de texto) que você fez foi importante?*

*A2P7: foi...*

*P: por que foi importante?*

*A2P7: porque... porque é produção de texto...tem que conversar com a diretora quando os alunos não querem produzir texto...(a professora chama a diretora na sala para conversar com eles)...tem que passar de ano...*

O relato de A2P7 indica o sentido de que escrever é uma obrigação e que é importante porque “tem que passar de ano”, além de revelar a pressão que o aluno parece sofrer para

escrever e o medo da diretora: “...tem que conversar com a diretora quando os alunos não querem produzir texto...(a professora chama a diretora na sala para conversar com eles)”.

O relato A1P6 é o seguinte:

*P:A1P6 responde para mim...essa atividade que você fez agora da produção de texto individual foi importante para você?*

*A1P6:acho que não...*

*P: por que você acha que não?*

*A1P6: acho que não...mas foi...pra escrita...até agora as produções de texto estavam sendo só pra prova...*

O aluno A1P6 também refere que é para passar de ano, mas tem uma diferença, ele relata que isso não é importante para ele.

Os relatos seguintes mostram que os alunos gostam ou não de escrever em virtude do aspecto motor do ato de escrever:

*P: por que você não gosta de escrever?*

*A1P4: cansa a mão...*

*P: só por que cansa a mão ou tem outro motivo?*

*A1P4: porque eu NÃO GOSTO.*

*P: quando você acha difícil escrever alguma coisa...como que a professora faz para te ajudar?*

*A1P4: ah::...não é difícil palavra pra mim....*

*P: você gosta de escrever?*

*A2P4: gosto...*

*P: por que você gosta de escrever?*

*A2P4: porque ajuda a mão ficar mais forte...*

O sentido que vem do ensino da linguagem escrita como um ato motor está explicitado nos relatos dos alunos de P4: A1P4 não gosta de escrever porque dói a mão e A2P4 já gosta porque a mão fica mais forte.

Segue o relato de A1P6:

*P: A1P6...você gosta de escrever?*

*A1P6: um pouco....*

*P: por que você gosta de escrever um pouco?*

*A1P6: ah é que é legal escrever tipo desenhar...e eu gosto de desenhar...*

*P: e de escrever mesmo?*

*A1P6: de escrever...produção de texto essas coisas?*

*P: isso...*

*A1P6: daí eu gosto bem menos... prefiro escrever história essas coisas...*

*P: por que que você gosta bem menos de escrever? Produção de texto...*

*A1P6: eu detesto produção de texto...agora quando é de escreve essas coisa de história...matemática...ciências...história e geografia...principalmente histórias...*

*P: você gosta de histórias...que tipo de histórias?*

*A1P6: história antiga...*

*P: como que é que você escreve na história?*

*A1P6: ah...eu só escrevo o que acontece...que a professora pede...ela lê um texto e no dia seguinte ela dá um negócio de história...*

*P:mas não uma produção de texto?*

*A1P6: ah:...não sei...*

*P: me explica...*

*A1P6: produção de texto a professora pede assim tem que fazer BASTANTE COISA... a história ela pode fazer duas três linhas...quatro frases...*

*P:e como é essa atividade...que eu nunca assisti...como é?*

*A1P6: é tipo prova...ela coloca lá...na maioria das vezes a de história e geografia é de por X...mas as vezes é de fazer história mesmo (interpretação de texto)...ela conta uma história depois você faz a atividade lá...responde o que ela pergunta...*

*P: entendi...é interpretação de texto...*

*A1P6: é...mesma coisa...*

O relato de A1P6 mostra que ele não gosta de escrever em virtude de ser uma tarefa que parece não ser interessante para ele; pelo relato ele não vê necessidade da produção, prefere escrever trechos curtos como nas questões de interpretação de texto. Possivelmente, as tarefas propostas a A1P6 não estejam de acordo com a sua necessidade.

O seguinte relato é de A2P1:

*P: A2P1...essa tarefa que você fez na sala de aula agora...de escrever o convite...foi importante para você?*

*A2P1: foi...*

*P: por que ela foi importante para você?*

*A2P1: porque eu gosto de fazer tarefas...produção de texto...e atividade..*

*P: e por que que a produção de texto você gosta de fazer?*

*A2P1:porque é legal...*

Para A2P1, é importante produzir textos, porque ele gosta de escrever, e ele acha legal; pode-se pensar que o trabalho pedagógico não conseguiu criar nele a percepção da importância que a produção de texto poderia ter em sua vida.

De modo geral, os relatos dos alunos sobre a importância da tarefa de produção de texto e do gosto pela linguagem escrita evidenciam que no processo de significação, o sentido (individual) não coincide com o significado (social), fato que pode estar ligado à nova

situação social que o aluno apresenta ao ingressar na escola, a fase de transição referida anteriormente, em que o aluno se vê diante de novas exigências, que não são mais só dos seus pais, mas da sociedade e, especificamente, da instituição escolar. Daí suas vozes aparecerem entrecruzadas com vozes alheias, as dos adultos com quem convivem, pois “qualquer discurso tem na sua origem outras palavras e outras vozes que não apenas do locutor” (GARCEZ, 1998, p.62), vozes muitas vezes cristalizadas a respeito das funções da linguagem escrita.

Numa sociedade letrada, como a nossa, os alunos devem aprender a ler e a escrever, mas só tomam consciência dessas exigências sociais quando começam a estudar; só mediante a atividade de estudo, que tais exigências adquirem “um sentido real, psicologicamente eficaz” (LEONTIEV, 2001, p. 61). Dessa forma, no Ensino Fundamental, os alunos ainda se encontram no processo de formação da significação da linguagem escrita, que exige um alto grau de simbolismo, e é importante que as bases para esse processo sejam trabalhadas desde a Educação Infantil, como a necessidade de expressão da criança, seja por meio de brincadeiras de faz-de-conta, de desenhos, de pintura ou de colagem. A criança precisa se expressar das várias formas possíveis na Educação Infantil, para que ao ingressar nas séries iniciais possa sentir a necessidade da linguagem escrita, de se comunicar por ela.

#### **4.4 Categoria objetivação**

A objetivação é compreendida como o processo pelo qual o homem expressa suas apropriações humanas. Nesta pesquisa, a objetivação das apropriações relacionadas à linguagem escrita envolve as formas oral (verbalizações) e gráfica (produções escritas de texto), pelas quais os alunos se expressam acerca da linguagem escrita.

##### **4.4.1 Subcategoria objetivação do interesse do aluno**

Por objetivação do interesse do aluno entendemos a forma pela qual ele expressa oralmente seu interesse pelas tarefas de produção de texto durante a realização delas, principalmente quando estão envolvidas produções de texto coletivo, estando de acordo com

Bakhtin (2006), que entende a expressão como objetivação para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores, como por exemplo, a linguagem oral.

A objetivação do interesse do aluno pôde ser percebida nas situações observadas que envolviam a produção coletiva de texto, na qual os alunos expressavam suas idéias e opiniões a respeito do texto que era produzido. Durante as tarefas que envolviam as produções individuais de texto, os alunos dificilmente se expressavam oralmente, e a forma oral – a fala – foi a mais acessível para que o interesse pela tarefa fosse percebido.

Nessa subcategoria, analisamos a forma como as professoras lidavam com essas objetivações, se acolhiam ou não as sugestões dos alunos, e, quando essas eram rechaçadas, se justificavam ou não essa atitude, pois para a Teoria Histórico-Cultural, é relevante a professora perceber o interesse de seus alunos e deixar que eles se expressem, objetivando suas idéias, opiniões e sugestões.

A situação de observação explicitada a seguir é uma tarefa de produção de texto coletiva sobre o conto “João e Maria”. No episódio, P2 (2ª série) estava com dois livros em suas mãos sobre o mesmo conto, mas um era a ópera de João e Maria e o outro, a versão mais resumida. Ela explicou a diferença entre eles durante a organização da tarefa (Situação de observação (a) 03/10/2006), além de relembrar a rotina daquele dia:

#### Situação de observação – 03/10/2006

*Tarefa: Produção de texto coletiva.*

*Depois de ler, P2: \_ Qual a diferença dessa versão? Levanta a mão?*

*A1: \_ Ele pôs um osso no lugar do galho da árvore.*

*P2: \_ Isso!*

*A2: \_ A mulher não era mãe dele de verdade.*

*A3: \_ Era madrasta.*

*A4: \_ Eles jogavam miolos de pão para os passarinhos.*

*A5: \_ A bruxa tinha caldeirão.*

*P2: \_ Isso! A bruxa caiu no caldeirão e não no forno.*

Nessa situação de observação, podemos ver que a participação dos alunos na seqüência, expressando verbalmente suas idéias acerca da história trabalhada.

Segue o trecho:

*P2: \_ Qual o título?*

*A10: \_ João e Maria.*

*P2: \_ Onde eu ponho.*

A10: *\_ No meio da folha em cima do texto.*

P2: *\_ Letra maiúscula ou minúscula?*

A11: *\_ Letra maiúscula.*

P2: *\_ Como começo?*

A12: *\_ Era uma vez.*

P2: *\_ Por quê?*

A12: *\_ Porque todas as histórias começam assim.*

P2: *\_ Todas as histórias começam assim?*

A: *\_ Não.*

P2: *\_ Por que essa eu posso?*

A13: *\_ Por que é um conto de fadas.*

P2: *\_ Isso! Os contos começam com era uma vez. Indica o tempo indefinido, mas não são todas as histórias que começam com era uma vez.*

Os dados desse trecho da observação nos mostra a participação dos alunos com informações fornecidas por P2.

No trecho seguinte:

P2: *\_ A gente tem no primeiro parágrafo a situação inicial que tem os personagens, como eles viviam e onde viviam. A gente deu conta disso?*

A: *\_ Sim.*

A20: *\_ Professora, mas tem que colocar que ele se casou pela segunda vez.*

P2 escreve: *O homem havia se casado.*

A21: *\_ Professora, não é parágrafo?*

P2: *\_ Não, aqui ainda é a situação inicial. Vamos mudar de parágrafo quando apresentar o problema.*

P2: *\_ O que posso pôr?*

A22: *\_ O homem havia se casado de novo.*

P2: *\_ Qual fica mais claro para o leitor: o homem havia se casado com duas mulheres? O homem havia se casado de novo? O homem havia se casado duas vezes? O homem havia se casado pela segunda vez? O homem havia se casado novamente?*

A23: *\_ Novamente.*

P2: *\_ Novamente dá certo, mas não teríamos que pôr que ele ficou viúvo?*

A24: *\_ Sim.*

P2: *\_ Então, vamos apagar e colocar que ele ficou viúvo. P2 escreve: O homem ficou viúvo e se casou novamente.*

A forma pela qual P2 permite e aceita as sugestões dos alunos possibilita a eles a oportunidade de, ao serem questionados, poderem manifestar-se, e isso é sinal de interesse pela tarefa.

Um outro trecho segue:

P2 volta e diz: *\_ Eu saí e voltei, o que tenho que fazer? Às vezes, acontece com vocês, sai para ir ao banheiro. Posso começar do nada?*

A32: *\_ Não, tem que reler.*

P2: *\_ Tenho que reler porque a idéia se perdeu e tenho que ter a seqüência de idéias. P2 relê oralmente.*

P2: *\_ A33, qual é a ação?*

A33: *\_ Jogava pedrinhas.*

P2: *\_ A33, o que aconteceu que João teve a idéia de jogar as pedrinhas pelo caminho?*

P2: *\_ Pessoal, por que João teve a idéia?*

A33: *\_ Ele escutou a idéia da madrasta.*

P2: *\_ Estão vendo? Não posso deixar de colocar essas partes relevantes.*

P2: *\_ E se eu puser o plano da madrasta, não fica legal?*

A33 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P2 escreve e diz: *\_ Foi no jardim pegou pedrinhas para?*

A34: *\_ Jogar pelo caminho. (P2 escreve)*

Podemos ver pela observação que a informação fornecida por P2 nesse momento, diz respeito à forma que o aluno deve processar seu trabalho com a escrita, no caso, a releitura do texto após uma pausa em seu processo de produção.

Segue outro trecho da observação:

P2: *\_ Qual é o próximo acontecimento.*

A35: *\_ Ele jogou pão.*

P2: *\_ Mas como posso colocar isso de uma forma resumida?*

P2 diz e escreve: *\_ Dessa forma, as crianças conseguiram voltar para casa.*

P2: *\_ No dia seguinte, a madrasta?*

A36: *\_ Repetiu o plano.*

P2: *\_ Mas quem levou para floresta?*

A37: *\_ O pai.*

P2 diz e escreve: *\_ O lenhador repetiu o plano e dessa vez?*

A38: *\_ Levou miolo de pão.*

P2 escreve e diz: *\_ **Mas** - a palavra mas, a gente usa para dar uma idéia contrária. João levou o pão, mas alguma coisa aconteceu que não deu certo, mas os pássaros?A39.*

A39: *\_ Comeram. (P2 escreve)*

P2: *\_ Comeram e eles?*

A40: *\_ Se perderam. (P2 escreve)*

As informações obtidas nesse trecho nos permite ver a participação dos alunos e a orientação da P2 com relação a regras gramaticais (uso do “mas”).

Durante as produções coletivas de texto, podemos observar que P2 realiza ações que aproveitam as idéias dos alunos para que seja um texto realmente coletivo, permitindo que eles assumam seus discursos, conflitand-os com os discursos dos amigos e da própria P2 (LEAL, 2005).

Com relação ao trabalho pedagógico de P1 (1ª série) visto sob a ótica da objetivação do interesse de seus alunos, seguem os trechos de uma mesma situação de observação:

Situação de observação – 21/09/2006

*Atividade: Produção de texto coletiva a partir de uma tira de história em quadrinhos.*

*P1: \_ A professora vai entregar as tirinhas para depois a gente conversar e fazer o texto coletivo. Lê os quadrinhos da historinha, é para ler para você (leitura silenciosa).*

*P1 distribui as tiras da história em quadrinhos.*

*P1 faz linhas na lousa e escreve: Texto coletivo.*

*P1: \_ Vamos falar primeiro do desenho.*

*P1: \_ O que aparece na primeira cena?*

*Alunos falam ao mesmo tempo e a compreensão não é possível, o mesmo ocorreu com os outros quadrinhos, três no total.*

*P1: \_ Quando a gente lê uma história em quadrinhos dá para gente só ler e não ver os desenhos?*

*A: \_ Não.*

*P1: \_ Será que dá para passar essa historinha para texto narrativo?*

*A1: \_ Dá.*

*P1: \_ Tem título essa história?*

*A1: \_ Tem, adivinha quem é?*

*P1: \_ Vai ser esse nome?*

*A2: \_ História em quadrinhos.*

*P1: \_ História em quadrinhos é o tipo de história.*

*P1: \_ Quem quer adivinha quem é?*

*Maioria da sala levantou a mão.*

*P1 escreve na lousa: Adivinha quem é?*

*P1: \_ Como começo a história?*

*A3: \_ Um dia o Cebolinha.*

*P1 escreve fala de A3.*

*P1: \_ Como escrevo Cebolinha*

*A4 soletra: \_ C-e-b-o-l-i-n-h-a.*

*P1: \_ Estava sentado onde?*

*A5: \_ Em uma pedra.*

*P1 escreve fala de A5.*

*A6: \_ E o Cascão chegou.*

*P1: \_ E se ao invés de eu colocar e o Cascão chegou por trás, colocar Quando o Cascão chegou por trás.*

*P1: \_ Olha como escreve Cas-cão (silaba e escreve), muita gente não sabia escrever ontem.*

*P1: \_ Chegou por trás e aí?*

*A6: \_ Tampou os olhos do Cebolinha.*

*P1 escreve.*

*P1: \_ E ainda no primeiro quadrinho.*

*A7: \_ O Cascão disse advinha quem é.*

*P1: \_ Isso, na mesma linha?*

*A8: \_ Não, na outra.*

*P1 escreve O Cascão disse e diz: \_ Aqui que a professora queria chegar, quando tem fala, o que tenho que pôr?*

*A9: \_ Dois pontos e travessão na outra linha.*

*A10: \_ Professora, não tem que pôr o ponto de interrogação?*

*P1: \_ Sim, na fala do Cascão. O que o Cascão perguntou?*

*A11: \_ Advinha quem é?*

*P1 escreve.*

*P1: \_ Quando a gente pergunta, a outra pessoa...?*

*A12: \_ Responde.*

*P1: \_ Então, eu posso colocar O Cebolinha respondeu.*

*A13: \_ O Cascão.*

*A9: \_ O Cascão perguntou como você adivinhou?*

*P1 escreve Aí o Cascão disse e diz: \_ O que o Cascão disse?*

*A: \_ Como você adivinhou?*

*A13: \_ Professora, tem o negocinho de novo (se refere ao ponto de interrogação).*

*P1 escreve Como você adivinhou? E diz: \_ Como que ele adivinhou?*

*A14: \_ Por que ele estava com terra na mão.*

Além da participação dos alunos na seqüência da tarefa, que demonstra o interesse por ela, também observamos que os alunos de P1, assim como os de P2, também se sentem confortáveis para questionar e opinar, fato que constitui um indício de que P1 estimula e aceita a participação dos alunos.

A seguir, outro trecho da situação de observação que envolve P1:

*A16: \_ Professora, a mão do Cascão estava suja por que ele não toma banho.*

*P1 escreve O Cebolinha adivinhou que era o cascão por que a mão dele.*

*P1: \_ Quem?*

*A: \_ Do Cascão.*

*P1: \_ Então, eu não preciso colocar do Cascão, mas dele.*

*P1: \_ A mão dele estava sujo e caiu no olho do cebolinha, não é isso?*

*A: \_ É.*

*Estagiária diz: \_ Além da sujeira da mão, pelo que mais o Cebolinha poderia ter adivinhado?*

*A17: \_ Pelo cheiro.*

*P1: \_ Isso.*

*P1 escreve e também pelo cheiro do Cascão.*

*A18: \_ Professora, poderia ser pela fala também?*

*P1: \_ Aqui não, porque o que quer mostrar é que o cascão não toma banho.*

*P1 lê o texto oralmente para a sala.*

*P1: \_ Agora, eu ponho ponto final. Acabou a minha história.*

Além da participação dos alunos, podemos observar que assim como P2, P1 também explicita dúvidas e fornece informações durante a produção de texto coletiva.

Segue mais um trecho da mesma situação de observação:

*P1: \_ E se eu colocasse aqui no título Cebolinha e Cascão em: advinha quem é?*

*P1 escreve.*

*P1: \_ O que a professora quer que vocês entendam é que quando coloca a fala do personagem, tem que pôr dois pontos e travessão, deu para entender?*

*A: \_ Deu.*

*P1: \_ Quero ver se no próximo texto vai colocar as falas todas na frente. Mesmo que colocar o travessão, tem que pôr parágrafo.*

*P1: \_ Colem a tira e podem copiar o texto, colocando os dois pontos e o travessão com lápis de cor.*

*P1 coloca os travessões e dois pontos com giz rosa.*

*Alunos copiam o texto.*

### **TEXTO COLETIVO**

#### **CEBOLINHA E CASCÃO EM: ADVIVINHA QUEM É?**

*UM DIA O CEBOLINHA ESTAVA SENTADO EM UMA PEDRA QUANDO O CASCÃO CHEGOU POR TRÁS E TAMPOU OS OLHOS DO CEBOLINHA:*

*\_\_\_ ADIVINHA QUEM É?*

*O CEBOLINHA RESPONDEU:*

*\_\_\_ O CASCÃO.*

*AÍ O CASCÃO DISSE:*

*\_\_\_ COMO VOCÊ ADIVINHOU?*

*O CEBOLINHA ADIVINHOU PORQUE A MÃO DELE ESTAVA SUJA DE TERRA E CAIU NO OLHO DO CASCÃO E TAMBÉM PELO MAU CHEIRO DO CASCÃO.*

Durante as tarefas de produção coletiva, pode ser observado que P1 percebe o interesse de seus alunos e utiliza as idéias verbalizadas por eles para escrever um texto coletivo. Ela também auxilia com idéias na elaboração do texto, escreve com os alunos, dessa forma, suas ações podem potencializar o desenvolvimento da linguagem escrita deles.

A seguir, segue situação de observação na qual P5 trabalha uma produção de texto coletivo sobre a visita ao viveiro municipal:

#### Situação de observação – 18/10/2006

*Atividade: Produção coletiva (Diário de visita ao viveiro municipal para ser entregue à secretária do viveiro)*

*P5 relembra o caminho até o viveiro municipal: \_ Entramos no ônibus, passamos pela pista, vimos o Shopping Aquarius e chegamos ao viveiro municipal. Chegando lá, tivemos uma palestra sobre Agricultura.*

*P5 levanta questionamentos sobre o caminho, o que fizeram.*

*P5: \_ Depois que a gente ouviu a palestra, o que a gente viu? A fazendinha? As mudas?*

*A1: \_ A fazendinha.*

*A2: \_ O agricultor que deu a palestra.*

*P5: \_ Agricultor não, agrônomo que ajuda os agricultores. A gente está fazendo um esqueminha (anota em tópicos na lousa) para facilitar. A gente tem que fazer juntos e também lembrar juntos.*

A3: *\_ Professora, e o berçário das mudas?*  
 P5: *\_ Isso! Visita ao berçário das mudas, onde as sementes são colocadas.*  
 P5 *escreve berçário das mudas.*  
 P5: *\_ Depois que a gente viu as mudinhas, as sementes, nós fomos?*  
 A4: *\_ Fazendinha.*  
 P5: *\_ Nós fomos à fazenda em miniatura (escreve).*  
 P5 *diz e escreve: \_ Visita às mudas maiores.*  
 P5: *\_ E depois que visitamos as mudas maiores?*  
 A5: *\_ Volta para escola.*  
 P5 *escreve.*  
*Alunos copiam os itens do levantamento escritos na lousa.*  
 P5: *\_ Agora que já acabamos o roteirinho, fecha o caderno.*

Essa produção de texto coletiva partiu de uma situação verdadeira, os alunos juntamente com P5 visitaram o viveiro municipal e assistiram a uma palestra sobre agricultura. Essa visita, além de real, possivelmente, foi algo interessante para os alunos, o que despertou de alguma forma o interesse deles na produção do texto, que é um diário de visita que seria entregue à secretária do viveiro. Porém, a proposta de elaboração do diário não poderia cumprir a função social que P5 queria dar ao texto, pois um diário não é para ser enviado como é o caso da carta.

Seguem três trechos da observação relacionados à participação dos alunos:

P5: *\_ Nesta segunda-feira, foi nesta última ou numa segunda-feira de três anos atrás? Não.*  
 P5 *diz e escreve: \_ Nesta última segunda-feira.*  
 P5: *\_ Vocês que vão me ensinar.*  
 P5: *\_ O que eu posso pôr?*  
 A9: *\_ Nós fomos.*  
 P5: *\_ Nós quem? O diário não sabe.*  
 A10: *\_ Nossa classe.*  
 P5: *\_ O que aconteceu?*  
 A11: *\_ Nossa classe foi a um passeio.*  
 P5: *\_ Nossa classe fez um passeio o quê? Chato? Interessante?*  
 A12: *\_ Muito especial.*  
 P5 *relê oralmente o texto.*  
 P5: *\_ Vírgula, fomos ao?*  
 A13: *\_ Viveiro Municipal.*  
 P5: *\_ Acabei essa idéia, não acabei?*  
 A: *\_ Acabou.*  
 P5: *\_ O que tenho que colocar aqui?*  
 A14: *\_ Ponto final.*  
 P5: *\_ E lá o que aconteceu primeiramente?*  
 P5: *\_ Eu vou mudar a cor do giz para mostrar que mudou de parágrafo.*  
 P5 *diz e escreve: \_ Chegamos lá.*  
 P5: *\_ O que faço para dar uma paradinha, respirar?*  
 A15: *\_ Vírgula.*

*P5: \_ Ouvimos uma palestra sobre?*

*A16: \_ Agricultura.*

*P5 diz e escreve: \_ No berçário das mudas descobrimos?*

*A26: \_ Que tem que afogar a terra.*

*P5 diz e escreve: \_ Descobrimos que antes de plantar?*

*P5: \_ Como escreve plantar?*

*A27 soletra: \_ P-l-a.*

*P5 diz escreve: \_ Antes de plantar a semente?*

*P5: \_ Quero dar uma paradinha, respirar?*

*A28: \_ Vírgula.*

*P5: \_ Precisamos?*

*A29: \_ Adubar a terra e deixar fofinha.*

*P5 relê o parágrafo.*

*P5: \_ Que era?*

*A37: \_ Muito legal.*

*P5 diz e escreve: \_ Que era o máximo, que ponto vem aqui?*

*A38: \_ Exclamação.*

*P5: \_ Começamos outro parágrafo?*

*A39: \_ Parágrafo, letra maiúscula.*

*P5 diz e escreve: \_ Nos despedimos do?*

*A40: \_ Flávio.*

*P5 diz e escreve: \_ Agrônomo Flávio e voltamos para escola.*

Pelas observações, podemos ver que P5 permite a participação dos alunos durante a produção coletiva de texto; através de questionamentos, ela procura motivá-los a participarem da tarefa.

Segue outro trecho da situação de observação:

*P5: \_ O que é agricultura?*

*A17: \_ A arte de cultivar a terra.*

*P5 não faz nenhum comentário relacionado à fala de A14.*

*P5: \_ A gente usa a terra para quê?*

*A18: \_ Plantar.*

*P5: \_ Plantar o quê? Mato?*

*A19: \_ Alimentos.*

*P5 diz e escreve: \_ Alimentos.*

Seguem dois momentos da tarefa de produção coletiva em que observamos a presença da soletração, quando P5 solicita aos alunos como são escritas determinadas palavras:

*P5: \_ Onde aprendemos sobre o cultivo da terra? Como escreve terra?*

*A20 soletra: \_ T-e-r-r-a.*

P54: *\_ Cultivo da terra para quê?*  
 A21: *\_ Produzir alimentos.*  
 P5: *\_ A22, como escreve produção? Fala as letras para mim.*  
 A22: *\_ P-r-o-d-u-ç-ã-o.*  
 P5: *\_ Produção de quê?*  
 A21: *\_ Alimentos.*  
 P5: *\_ Vamos ver como está.*  
 Relê o texto.

P5: *\_ Além de tudo isso, fomos visitar a? Casa do João?*  
 A36: *\_ Fazendinha.*  
 P5: *\_ Como escreve fazendinha?*  
 Várias crianças soletram: *F-a-z-e-n-d-i-n-h-a.*  
 P5: *\_ fazendinha em ?*  
 A: *\_ Miniatura.*  
 P5 termina produção.  
 P5: *\_ Quando a Serafina terminava o diário dela, ela dizia esse dia foi chato, foi legal, foi nota mil. O que nós colocamos?*  
 A42: *\_ Esse dia foi nota mil!*  
 P5 escreve sugestão de A42.  
 P5: *\_ Quem terminou, pode fazer o desenho do passeio na folha.*

Por todos os momentos explicitados, podemos observar que P5 permite a participação dos alunos, procurando questioná-los a fim de despertar o interesse; mas a proposta da produção de texto escolhida não foi adequada à função social que P5 determinou, pois o diário não é um texto para ser enviado como a carta; mais adequado seria se fosse um relatório, por exemplo. Além disso, P5 utiliza as sugestões dos alunos, mas ao rechaçá-las não justifica, são ações que podem ser consideradas como menos potencializadoras.

Dentro da subcategoria analisada, seguem os trechos relacionados a P4 (2ª série):

Situação de observação – 25/09/2006

*Tarefa: Produção coletiva de texto a partir da montagem do terrário.*

*Montagem do terrário:*

*P4 levou um aquário com materiais para terrário: terra, húmus, minhocas, tatuzinhos, caramujos e plantinhas.*

*P4 direciona a tarefa da montagem, solicitando aos alunos que venham auxiliá-la. Todos conversam ao mesmo tempo, não consegui entender muito as falas.*

*Todos os alunos ao redor da mesa de P4, onde estava sendo montado o terrário.*

*P4 diz: \_ A1, aperta bem a planta para entrar na terra.*

*P4 através de uma câmera digital tirou fotos dos alunos que montavam o terrário.*

*P4 organiza elementos dentro do aquário. Alguns alunos correm pela sala, outros gritam, e outros se dispersam da atividade chutando uma minhoca morta pelo chão e depois jogam-na na cabeça de uma aluna que estava em sua carteira, aparentemente tímida e não participava da atividade proposta. Apenas um grupo de aproximadamente quinze alunos fica na mesa com P4 organizando os tatuzinhos no terrário. Há dois alunos, A2 e A3 sentados em suas carteiras, P4 os chama, mas somente A2 levanta e vai (A3 é a menina da minhoca).*

*P4 coloca água no terrário e diz: \_ Tem que ser água filtrada, não pode ser da torneira. Duas alunas correm pela sala e se estapeiam e oito alunos dispersam da atividade e falam alto.*

*P4: \_ A5, traz a tampa do terrário.*

*A5 leva a tampa.*

*P4 solicita aos alunos que voltem aos seu lugares, mas alguns continuam em pé ao redor do terrário.*

*P4 diz novamente: \_ Vamos sentar!*

*Alunos voltam aos lugares.*

*P4: \_ O que é que a gente fez? Como chama?*

*A6: \_ Terrário.*

*P4: \_ Não é bem uma história, vamos colocar como a gente fez, como montamos, o que a gente usou.*

*P4: \_ Qual o título?*

*A7: \_ O terrário, ah não! Não é criativo!*

*P4: \_ O terrário?*

*A8 a montagem do terrário.*

*P4 diz e escreve: \_ Vamos por Montagem do terrário.*

Pela observação, podemos ver que P4 permite a participação dos alunos.

Segue outro trecho da mesma situação de observação:

*P4: \_ Não é para copiar, agora é para prestar atenção!*

*P4: \_ Na receita, o que a gente põe primeiro?*

*A9: \_ Ingredientes.*

*P4: \_ E no caso do terrário, são os materiais.*

*Alunos falam ao mesmo tempo o materiais, P4 fala e anota na seqüência na lousa:*

*- pedregulho*

*- carvão*

*- terra*

*- areia*

*P4: \_ Aquela terra diferente?*

*A10: \_ Terra adubada.*

*P4 anota e continua na seqüência:*

*- minhoca*

*- plantas*

*- caracol*

*- tatu bola*

*- água*

*P4: \_ E agora tem tudo?*

*A: \_ Tem.*

*P4: \_ Vem o quê?*

*A11: \_ Modo de preparar.*

*P4: \_ Nós vamos preparar o terrário?*

*A12: \_ Não, montar.*

*P4: \_ Isso! A12 disse montar, então é modo de montar. (P4 escreve)*

*A12: \_ Professora esqueceu do aquário?*

*P4 anotou na lousa a palavra aquário embaixo de água.*

*A13: \_ Coloque no aquário o pedregulho.*

*P4 escreve sugestão de A13 na lousa.*

*A14: \_ Os pedreguLHOS.*

*P4: \_ A14 falou que é os pedregulhos (P4 apaga e acrescenta o s final do plural).*

Além da participação dos alunos, podemos observar no trecho exposto que eles também questionam e exigem a escrita correta, como por exemplo, na fala de A14P4 que enfatiza a sílaba final “lhos” da palavra “pedregulhos”, P4 corrige acrescentando o “s”, pois a palavra estava no singular.

P4 utilizou as idéias expressas pelos alunos durante a tarefa, conforme ocorreu quando a classe montou o terrário e produziu um texto coletivo sobre a montagem desse objeto. Essa proposta partiu de uma situação interessante para o aluno, porém o texto coletivo produzido foi para a pasta de produção, P4 poderia ter falado sobre a função social de registro. Dessa forma, essa tarefa, embora tenha cumprido sua função – a de registro – esta não foi referida por P4 e, portanto, a professora não permitiu que essa aprendizagem se concretizasse.

A situação de produção que segue é uma produção coletiva de texto sobre o tema “Moradias” que envolve P3(1ª série):

### Situação de observação

*Atividade: Produção de texto coletiva.*

*P3 passa cabeçalho na lousa e alunos copiam.*

*Após passar o cabeçalho na lousa, P3 em sua mesa realiza anotações enquanto alunos copiam.*

*P3 escreve na lousa “Texto coletivo”*

*P3: \_ Nós vamos trabalhar com um assunto que já trabalhamos (aponta para um cartaz com os tipos de moradias)*

*A1: \_ Tipos de casa.*

*P3: \_ Isso, trabalhamos a música, desenhamos a casa, a fachada, os cômodos da casa.*

*P3: \_ Vamos dar o nome do nosso texto agora ou só no final?*

*A2: \_ No final.*

*P3: \_ Então no final. O que a gente vai escrever sobre moradia?*

*A3: \_ A casa é linda.*

*P3: \_ Que mais?*

*A4: \_ Tem gente feliz na casa.*

*A5: \_ A casa é importante para nós.*

*P3: \_ Isso, está bem aqui heim?(Aponta para A5).*

*P3 escreve.*

*A6: \_ Nos protege da chuva.*

*P3 escreve e diz: \_ Serve para nos proteger da chuva, do frio e do sol.*

*P3: \_ Olha a outra idéia, o que eu faço?*

*A7: \_ Parágrafo.*

*P3: \_ Todo mundo tem casa?*

A8: *\_ Não, tem gente que mora na rua.*

P3 escreve e diz: *\_ Existem pessoas que não têm casa.*

A5: *\_ A casa serve para dormir, para morar e para não ficar na rua.*

Além da participação, podemos ver P3 contribuir com questionamentos ao perguntar “*Olha a outra idéia, o que eu faço?*” e A7P3 responde que é “parágrafo”, o questionamento é uma forma de “chamar” o aluno para participar do processo de escrita do texto coletivo.

A seguir, mais um trecho relacionado a P3:

*P3 lê o que foi escrito.*

P3: *\_ Lembra uma foto que vocês trouxeram e que tinha um homem dormindo no banco.*

P3 lê: *\_ Existem pessoas...e dormem na praça, na rua, (escreve) embaixo da ponte.*

P3: *\_ E aí? A gente não pode fazer muito grande, vamos pôr mais umas coisinhas e terminar. Olhem o cartaz e me digam o que é para pôr.*

A9: *\_ Casa de rico.*

P3: *\_ Então, existem muitos tipos de casa. Como posso pôr?*

A10: *\_ Existem vários tipos de moradia.*

P3 escreve o enunciado de A10, acrescentando: *\_ Existem vários tipos de casas e moradias. Quais são os tipos?*

A11 olhando o cartaz diz: *\_ Chalé, palafitas.*

A12 olhando o cartaz diz: *\_ Castelos, prédios.*

P3: *\_ Quando quero falar que tem muitas coisas, o que ponho?*

P3 aceita e utiliza as sugestões dos alunos, porém limita a contribuição deles, ao dizer: “*E aí? A gente não pode fazer muito grande, vamos pôr mais umas coisinhas e terminar. Olhem o cartaz e me digam o que é para pôr.*”. Esse dado indica que P3 se contenta com o nível de desenvolvimento real de seus alunos, e isso pode caracterizar sua ação como menos potencializadora.

A seguir, a observação da tarefa de produção coletiva proposta por P8 (1ª série), na qual podemos ver a objetivação do interesse do aluno por meio da expressão de suas idéias e sugestões a respeito do texto produzido:

#### Situação de observação – 06/10/2006

*Atividade: Produção de texto coletivo*

P8: *\_ Hoje, nós vamos fazer um texto sobre a nossa horta. Nós vamos contar como nós da primeira série, o que fizemos até hoje. O que nós fizemos primeiro, quais foram os ajudantes. O que nós observamos ontem? Levanta a mão? Fala A1.*

A1: *\_ A sementinha está nascendo*

P8: *\_ A sementinha está brotando.*

P8: *\_ O que nós plantamos?*

A2: *\_ Alface, abobrinha e salsa.*

P8: *\_ Rabanete e cenoura. Qual nasceu primeiro?*

A3: *\_ O rabanete.*

P8: *\_ A cebolinha e a salsa demoraram mais.*

P8: *\_ Qual o título?*

A4: *\_ A horta da EMEF Néilson Gabaldi.*

P8: *\_ Legal.*

A5: *\_ A horta da Primeira D.*

P8: *\_ A horta é só da primeira D?*

A6: *\_ Não.*

A7: *\_ A horta das primeiras séries D e E (título do texto coletivo).*

P8: *\_ Olha como começo um texto.*

A8: *\_ Longe da margem.*

P8: *\_ Com letra maiúscula ou minúscula?*

A: *\_ Maiúscula.*

P8: *\_ A horta, como escrevo horta?*

A10: *\_ Com H.*

P8 na lousa: *\_ A horta, não é orta (escreve), no início h tem som de*

*A11: \_ Vogais.*

P8: *\_ Isso A11, tem som da vogal que vem em seguida (P circula o **h** e puxa uma flecha até o **o**).*

Nesse momento da produção podemos ver que os alunos participaram na seqüência da tarefa. A professora aceita as sugestões e também contribui com informações acerca da proposta.

A seguir, outro trecho:

P8 *\_ Começo a primeira idéia com?*

A12: *\_ Letra maiúscula e parágrafo.*

A13: *\_ Era uma vez.*

P8: *\_ Posso pôr era uma vez?*

A: *\_ Não.*

A14: *\_ Um dia.*

P8: *\_ Um dia? Mas a gente sabe o dia.*

P8 diz e escreve: *\_ No dia 03 de outubro.*

Por essa observação, vemos que A13P8 sugeriu que o texto começasse por “Era uma vez”, P8 disse que não, mas não explicitou o porquê de não se usar essa expressão na tipologia textual em questão. É de grande importância que a professora justifique por que não se usa “Era uma vez” nesse tipo de texto, como ela fez no final da tarefa. Segue a observação:

P8: *\_ Como vai ser nosso final?*

A39: *\_ E viveram felizes para sempre.*

P8: *\_ Eu posso colocar viveram felizes para sempre? Não, era uma vez e viveram felizes para sempre só nos contos de fadas.*

Nesse trecho, P8 justificou que a expressão “E viveram felizes para sempre” (sugestão de A39P8) não poderia ser usada na tipologia textual trabalhada, pois expressões como essa são utilizadas nos contos de fada, a mesma explicação poderia ter sido utilizada no início da tarefa com relação a sugestão de A13P8.

Segue um outro momento da observação:

*P8: \_ A primeira idéia, a professora ajudou vocês e nós já colocamos, vamos continuar o texto.*

*A20: \_ Afofar a terra.*

*A21: \_ Colocar adubo.*

*P8: \_ Mas tudo isso é o quê? Preparar o? Como chama o espaço da horta ? (P8 sinaliza com a mãos um quadrado no ar)*

*A21: \_ Canteiro.*

*P8: \_ Canteiro. Preparam o canteiro (diz e escreve).*

*P8 circula a sílaba pré e pergunta como escreve.*

*A22 soletra: \_ P-r-e.*

*P8: \_ Nós já colocamos água, adubo e afofamos a terra, tudo isso é prepara o canteiro.*

*Escolher as? (Não aproveitou as sugestões de A20 e A21)*

*A23: \_ Sementes.*

*P8: \_ Como escreve sementes?*

*A23 soletra: \_ S-e-m-e-n-t-e-s.*

*P8: \_ Vírgula depois de sementes.*

*P8 lê o texto até esse ponto.*

*A24: \_ Afofaram a terra, tiraram as pedrinhas.*

*P8 fala para A24: \_ Presta atenção! Tudo isso, afofar a terra, tirar as pedrinhas, colocar água e adubo é preparar a terra . Quem ler, já vai saber. Nós não vamos falar mais em afofar a terra, colocar água, adubo e tirar as pedrinhas.*

*P8: \_ Agora, abriram os buracos e plantaram as?*

*A25: \_ Sementinhas.*

Essa tarefa de produção coletiva é sobre o cultivo da horta, em que os alunos deveriam contar a experiência de uma horta cultivada na escola; num momento dado, alunos sugerem uma idéia, P8 a ignora, embora os alunos de certa forma insistam; eles querem que P8 coloque todos os passos do cultivo da terra: afofar, tirar as pedrinhas, colocar adubo; ela diz que tudo o que eles disseram é o mesmo que preparar o canteiro.

O tema cultivo da horta foi trabalhado durante toda a semana, P8 trabalhou todos os passos do cultivo de um canteiro, os alunos fizeram um canteiro com a professora e plantaram as sementes, durante esse trabalho, eles se apropriaram da técnica do cultivo. É natural que, no momento da produção de texto, eles queiram expressar o que aprenderam, sem contar que a proposta partiu de uma situação real e interessante para eles, por isso, é importante que a professora escute e aceite as sugestões dos alunos, pois ela trabalhou anteriormente sobre isso.

A ação realizada por P8 pode inibir o aluno a objetivar seu interesse por meio de suas idéias durante as produções coletivas.

Com relação à objetivação do interesse do aluno, seguem os trechos da situação de observação da tarefa de produção coletiva de texto desenvolvida por P7 (1ª série):

Situação de observação - 23/10/2006

*Atividade: Produção coletiva (Branca de Neve)*

*P7 conta a história da Branca de Neve.*

*P7 distribui folhas de fichário para produção.*

*A1: \_ Ah! Professora! Não quero fazer produção.*

*P7: \_ A produção de hoje é coletiva, todo mundo junto. Eu vou fazer na lousa e todo mundo copiando. É para colocar nome, data, série e idade na folha.*

*P7: \_ Vou ler uma outra história para ver o que tem de diferente da outra.*

*P7 conta a história lá na frente, lê e mostra os desenhos da página lida.*

*P7 termina de contar a história.*

*P7: \_ Vamos lá! Primeiro, pode escrever o título, qual o título da história?*

*A: \_ Branca de Neve.*

*P7: \_ Todo mundo vai escrever comigo. (P7 escreve o título na lousa)*

*P7: \_ Agora não quero ninguém conversando, quando for falar é para levantar a mão.*

*P7 diz a A2: \_ Você vai copiar da lousa as idéias que os outros deram.*

Nesse momento da observação, podemos observar que A1P7 verbaliza que não quer fazer a produção, dado indicativo de que o aluno pode não ter a necessidade da escrita. No mesmo trecho citado, possivelmente, podemos encontrar uma explicação para essa atitude de A1P7, quando a professora afirma que a produção será feita por ela e que quer todo mundo copiando, além de que, os alunos devem copiar as idéias que os outros deram. A fala de A1P7 indica que, para ele, escrever é uma tarefa enfadonha, sem necessidade, o que pode ser confirmado quando P7 propôs a cópia do texto da lousa e das idéias dos outros alunos. O trabalho pedagógico procedendo dessa forma, torna difícil para os alunos se apropriarem eficazmente da linguagem escrita.

Segue um trecho da observação:

*A3: \_ Era uma vez uma menina com cabelos pretos como a noite.*

*P7 escreve com letra de forma e diz: \_ Quem souber escrever com letra de mão escreve, quem não, escreve de letra de forma. A professora vai colocar a primeira letra do parágrafo colorida, para mostrar que é maiúscula.*

*P7: \_ Era uma vez o quê?*

*A3 repete sua fala anterior.*

*P7 diz e escreve: \_ Era uma vez uma menina de cabelos pretos?*

*A4: \_ Como a noite.*

A5: *\_ Boca vermelha como sangue.*

P7: *\_ Boca vermelha e pele...?*

A6: *\_ Branca como a neve.*

P7: *\_ Todo mundo copiando para acabar junto.*

A7: *\_ Boca vermelha como sangue , professora?*

P7: *\_ Não (não aceita sugestão do aluno, sem mesmo justificar).*

Nessa observação vemos que P7 nega a sugestão de A5P7 sem justificar o porquê, visto que o aluno só reproduziu como estava escrito na história contada (A boca da Branca de Neve era vermelha como sangue), seria importante que P7 tivesse justificado a razão pela qual não utilizou a sugestão dele. Atitudes desse tipo podem inibir a participação dos alunos durante a tarefa de produção coletiva de texto; quando a sugestão não é acolhida pela professora, fica difícil para o aluno demonstrar seu interesse em participar da tarefa.

A seguir, um outro trecho da observação:

*P7 escreve Braça de Neve (com letra colorida).*

*A8 vai até a lousa, aponta para Branca de Neve e pergunta se é parágrafo, P7 respondeu: \_ Não, é letra maiúscula.*

*P7: \_ E agora? Quem vai me ajudar?*

*A9: \_ A rainha morreu e seu pai se casou com a madrasta.*

*P7 escreve a fala de A9, mas no lugar de a madrasta, coloca fala de A10: \_ Uma mulher muito má.*

*P7 escreve: A rainha morreu e seu pai se casou com uma mulher muito má.*

Neste trecho da observação, A8P7 pergunta para a professora se onde estava escrito Branca de Neve era parágrafo, pois as iniciais foram contornadas com cores. P7 teve um procedimento incorreto que pôde confundir o aluno, pois a orientação inicial foi de que somente as iniciais dos parágrafos seriam contornadas com giz colorido; P7 mudou a orientação no meio da tarefa, e, com isso, gerou a dúvida e o questionamento do aluno.

Segue outro trecho da observação:

*A23: \_ A rainha chamou o caçador para matar ela.*

*P7: \_ Vamos colocar, a rainha ficou com muita raiva e (escreve)?*

*A23: \_ Chamou o caçador.*

*P7 diz e escreve: \_ A rainha mandou um caçador levar.*

*P7 escreveu caçador com “s”, espera um tempo para ver se a classe percebe.*

*A24: \_ Levar Branca de Neve para a floresta.*

*P7: \_ Ninguém lê né! (se referindo ao erro proposital do s).*

*P7: - Vamos ver quem descobre uma coisa errada na lousa.*

*Um monte de alunos vai até a lousa e aponta tudo, menos casador.*

*A24: \_ Professora, eu sei. Casador é com ç.*

*P7: \_ Quero ver quem copiou casador aí.*

Nesse momento da situação de produção textual, podemos ver que P7 desvia o foco da totalidade do texto para abordar um aspecto ortográfico de uma palavra: escreve a palavra caçador com “s”, para ver se de alguma forma os alunos percebiam. Isso nos faz crer que P7 atribui uma importância grande a esse momento, quando diz que ninguém leu. Abordar esse erro proposital e enfatizá-lo, como fez, quebrou a seqüência do texto, desviando o foco de atenção do texto como um todo para um erro ortográfico.

A seguir, mais um momento da situação da observação:

*P7 não pergunta aos alunos, só escreve e nem diz o que está escrevendo na lousa: Os sete anões colocaram-na num caixão de vidro. Apareceu um príncipe que beijou a Branca de Neve.*

*P7: \_ O que aconteceu com eles?*

*A: \_ Viveram felizes para sempre.*

*P7 escreve: os dois se casaram e viveram felizes para sempre.*

*P7 coloriu as iniciais dos parágrafos e nomes próprios, não coloriu as iniciais dos diálogos após o travessão, as quais deveriam se coloridas também.*

Com relação à objetivação do interesse por meio das sugestões para a produção coletiva de texto, os alunos de P7 expressam seu interesse através da exposição de suas idéias. As observações indicam que P7 aceita parte das sugestões, mas que ao descartá-las, não justifica aos alunos. Além disso, pode ser notada a ênfase no aspecto técnico: ações como colorir as iniciais dos parágrafos sem ter um objetivo claro, que podem confundir alunos, e o desvio do foco da totalidade textual para abordar unicamente um “erro” ortográfico em uma só palavra. Ações como essas desenvolvidas por P7 são menos potencializadoras, pois podem reduzir as possibilidades de que os alunos desenvolvam adequadamente a linguagem escrita.

Pelos aspectos aventados na análise desta subcategoria, podemos afirmar que as ações menos potencializadoras, mesmo incluindo a participação dos alunos, caracterizam-se pela não utilização de suas idéias durante a construção do texto: as professoras não justificam o porquê da resposta, deixando os alunos sem um retorno. O trabalho pedagógico desenvolvido dessa maneira pode não contribuir para o processo de aprendizagem da linguagem escrita, pois as relações sociais mais potencializadoras, que se estabelecem entre o professor e os alunos e destes entre si, são caracterizadas pelo respeito à opinião do outro e o direito a ser escutado (JOLIBERT, JACOB e colaboradores, 2006).

As professoras que desenvolvem ações mais potencializadoras são aquelas que permitem a participação do aluno durante as tarefas propostas, dando voz e vez a ele, permitindo que manifeste seu interesse em relação à tarefa por meio de suas idéias e sugestões que são utilizadas por elas na elaboração do texto coletivo. Além disso, tais professoras questionam os alunos, chamando-os à participação, contribuindo com informações acerca do texto produzido e do sistema de representação escrita. Essas ações educativas podem aumentar as possibilidades para que o aluno desenvolva mais adequadamente a linguagem escrita, porque, para que ele aprenda a ler e a escrever, “precisa encontrar interlocutores, colocar-se em dialogia, encontrar espaços para a atividade humana de expressão” (LEAL, 2005, p. 66).

#### **4.4.2 Subcategoria Objetivação por meio das produções de texto**

Consideramos objetivação por meio das produções de texto dos alunos a forma pela qual eles expressam suas apropriações acerca da linguagem escrita. Para análise das produções de texto dos alunos participantes foram selecionadas duas produções, sendo uma do início do ano (texto 1) e a outra nove meses após (texto 2), para que se possa verificar se houve avanço no desenvolvimento da linguagem escrita quanto ao modo como o professor atua.

Os textos são analisados quanto à evolução nos seguintes aspectos: (a) coesão referencial e seqüencial (KOCH, 1991), (b) formatação do texto e (c) domínio do sistema de representação da escrita. Nos aspectos de coesão são focalizados o uso de marcadores temporais, as substituições, o uso de conectivos lógicos, o encadeamento de idéias e o uso de orações complexas. Na formatação são considerados a paragrafação, o uso de marcadores de diálogo e de sinais de pontuação. Quanto ao domínio do sistema de representação escrita, são focalizados os aspectos: hipo e hipersegmentação, associação da escrita à oralidade e demais casos de ortografia.

Alguns textos analisados são narrativas de ficção. Além dos critérios já citados, será levado em conta o esquema tipológico da narrativa conforme Jean-Michel Adam<sup>6</sup> (apud JOLIBERT e colaboradores, 1994b) que compreende: o estado inicial, a força

---

<sup>6</sup> ADAM, J. M. *Le récit*. Que sais-je, n° 2149, P.U.F.1984.

transformacional “que abre o processo”, a dinâmica acional (força que realiza), a força equilibradora (que encerra) e o estado final.

Segundo Koch (1991), a coesão referencial é aquela em que um componente do texto faz remissão a outro(s) componente(s) do universo textual, como pronomes (pessoais, demonstrativos, possessivos), numerais e outros substantivos. A coesão seqüencial, também chamada de seqüenciação, envolve os procedimentos linguísticos por meio dos quais são estabelecidas diversas relações semânticas e/ou pragmáticas entre os segmentos do texto à medida que é construído.

A hipossegmentação (junção de palavras e sílabas além do convencional para a estrutura sintática da frase) e a hipersegmentação (separação de palavras e sílabas além do que exige a estrutura sintática da frase) são abordadas como aspectos que fazem parte do processo de desenvolvimento da linguagem escrita e que podem indicar o trânsito das crianças pelas práticas de oralidade e letramento (CHACON, 2005). Além dos aspectos citados, a associação da escrita à oralidade também é identificada, sendo caracterizada pelo momento em que o aluno escreve a palavra da maneira que é falada.

A análise dos textos visa pôr em evidência a evolução do aluno quanto à sua objetivação no domínio do texto escrito. Os textos estão organizados por professora, da que realiza ações mais potencializadoras para aquelas que desenvolvem as ações menos potencializadoras. Nos textos, as interpretações da escrita estão entre parênteses. Eles são transcritos e seguidamente analisados, os textos que estão em caixa alta foram escritos pelos alunos com letra de forma, os demais foram escritos com letra cursiva.

## **Produções textuais dos alunos de P2 – 2ª série**

### **A1P2**

*Texto 1 - Proposta: Escreva um relato do seu 1º dia na escola.*

*Eu escrever (escrevi) as regras Eu fiz o cabeçario (cabeçalho) eu fiz o alfabeto Meu lache (lanche) foi Milgual (mingau) eu Gostei Professora e da escola eu fiz tarefas em casa eu fiz dodas (todas) as coisas que a Professora Passou na loza (lousa) eu gostei muito de escrever eu gostei muito eu conheci novos amigos eu tenho doiz (dois) caderno de crasse (classe) e de tarefa e foi assi (assim).*

*Texto 2 – Proposta: Texto descritivo narrativo contando sua rotina.*

*Meu dia*

*Eu me chamo A1P2.  
 Eu gosto de estudar e de escrever e estou na 2ª série.  
 Também gosto de ajudar minha mãe a limpar a casa.  
 Eu vou para escola 7:00h eu volto 11:00h.  
 Tomo banho e depois asito (assisto) televisão.  
 E faço as minhas tarefas e estudo a tabuada.  
 Mas eu queria ser gente grande pra mim trabalhar.*

Analisando as produções escritas de A1P2, verificamos uma evolução quanto à coesão sequencial. No texto 1, o aluno apresentou seqüência de idéias que expressavam relações pragmáticas não ajustadas entre si: fala do que fez na sala de aula, do recreio, do gosto pela professora e pela escola, das tarefas que fez em casa, e novamente do que fez em sala e do que gostou, por último, fala dos cadernos de classe e de tarefa . Já no texto 2, A1P2 apresenta seqüenciação mais elaborada: identificação de gostos, hábitos e a expressão de desejo por finalizar (*Mas eu queria ser gente grande pra mim trabalhar*). Esse tipo de organização textual não estava presente no texto 1, evidenciando avanço no aspecto quanto à seqüenciação, uma das preocupações centrais do trabalho pedagógico desenvolvido por P2.

A1P2, inicialmente, apresentava uma elaboração textual (texto 1) com frases simples e sem estruturação de parágrafos; além da falta do uso da pontuação, com exceção do ponto final marcando o fim do texto; o uso da letra maiúscula sem um critério fixo, ou seja, sem ser em nomes próprios ou palavras que iniciam frase (*Milgual, Gostei, Professora*). Passou a escrever textos (texto 2) com frases mais complexas (*Eu gosto de estudar e de escrever e estou na 2ª série*). Comparando os dois textos, também podemos notar que o desenvolvimento do processo que o aluno passa, vai em direção à apropriação do conceito parágrafo, ao uso de pontuação e de elementos de coesão (*e, mas*), encadeando melhor as idéias e utilizando as letras maiúsculas sistematicamente.

## **A2P2**

*Texto 1 - PROPOSTA: ESCREVA UM RELATO DO SEU 1º DIA NA ESCOLA.*

*OI SOU A2P2 NO PRIMEIRO DIA NA 2 (2ª) SERIE EU GOSTEI PESEI (PENSEI) QUE A PROFESSORA ERA BRAVA MAS NÃO ELA É MUITO LEGAL PEMCEI (PENSEI) QUE NÃO IA TER NENHUM AMIGO IEU (E EU) JÁ TENHO UM I (E) ELE É MUITO LEGAL E A PEFESSORA (PROFESSORA) NÃO DÁ MUITA ATIVIDADE EU NÃO QUERO QUE CHEGUE AS FÉRIAS NUCAMAIS (NUNCA MAIS) E HOJE NO RECREIO EU CUASE (QUASE) FIS (FIZ) UMA SESTA (CESTA) MEU ERMÃO (IRMÃO) TAMBEM*

*JÁJÁ EU VOU IMBORA MAS VOLTO AMANHA EU VOU VIN (VIR) COM MUITA VONTADE DE ESTUDAR MUITO E VOU ESTAR PROTO (PRONTO) PARA ESTUDAR.*

*Texto 2: Texto descritivo narrativo contando (contando) sua rotina*

*Meu dia*

*Eu me chamo A2P2. E tenho 8 anos levanto 7h00 da manha Para ir para a escola e saio 12h00.*

*Toda quinta na escola tem brincadeira e jogos as vezes um aluno se machuca.*

*E toda a sexta tem o Professor de xadrez.*

*Quando saio da escola ou ajudo minha mãe na loja ou fico jogando vídeo game co (com) o meu irmão depois janto e depois (depois) vou dormir.*

*E esse é o meu dia.*

Na análise das produções escritas por A2P2 também podemos verificar uma evolução quanto à seqüenciação. No texto 1 houve uma ruptura no encadeamento de idéias, o aluno fala: da professora e de um desejo sobre as férias, sobre o recreio e sobre seu irmão; não há uma ligação clara entre o trecho que remete às férias e o recreio e seu irmão. Já no texto 2, o aluno apresenta melhor encadeamento de idéias, ou seja, melhora quanto à coesão seqüencial.

A2P2 apresentou no texto 1 uma elaboração textual com frases, mas sem estruturação de parágrafos e sem uso de pontuação. Passou a escrever textos, como no caso do texto 2, com parágrafos, pontuação, elementos de coesão (*e, ou*) e marcadores temporais (*toda quinta, toda sexta, quando, depois*). Também verificamos que o texto 1 apresentou hipossegmentação (*ieu, nucamais*) além da associação da escrita à oralidade (*ieu, i*), já no texto 2, tais aspectos não apareceram, o que mostra um maior domínio quanto ao sistema de representação da escrita.

Ao analisar os textos dos alunos de P2 podemos estabelecer uma relação entre seu trabalho pedagógico e o processo de aprendizagem da linguagem escrita de seus alunos. A evolução notada nos textos pode denotar que o trabalho pedagógico desenvolvido por P2 tem repercutido positivamente na aprendizagem da linguagem escrita de seus alunos. Ambos os alunos evoluíram quanto a seqüenciação do texto, evidenciando uma das marcas do trabalho que é desenvolvido por P2: a adequação do texto à finalidade a que se destina.

## **Produções textuais dos alunos de P4 – 2ª série**

### **A1P4**

*Texto 1: Situação de produção: Uma história contada pela professora, em que os alunos deveriam recontá-la na produção de texto.*

*O Monstro engulidor (engulidor)*

*Chega as férias Betinho vai a garagem arruma sua nave liga a nave e vai chegando lá (lá) Betinho foi até o planeta das estrelas e foi se transformando ne (em) um vizinho (fiozinho) de luz e veio uma fumaça branca e ele disse: \_\_Caramba fumaça branca Betinho abasou (abaixou) a nave e disse: \_\_tenho uma surpresa para você apertou um botão da nave pegou a fumassa (fumaça) branca e alguém disse: \_ eu estou ficando (Ficando) sem ar. Betinho foi ver e viu (viu) uma estrela e disse: \_\_descupa (desculpa) você está chatiada (chateada) sim eu tenho 3 planeta e o plane (planeta) vagalume tem um monstro vamos lá (lá) ela ensinou o caminho o monstro comeu tudo olho para Betinho e ele deu um pulo e o mostro se comeu sozinho.*

*Texto 2: Os alunos deveriam escrever sobre o que eles fazem na 2ª série C*

*Eu adoro há (a) segunda C*

*Eu gostei da cartilha sobre drogas porque além de pintar insina (ensina) há não aseitar (aceitar) quaquer (qualquer) coisa de estranhos.*

*E das nossa experiencia (experiência) do terrário e vimos os girinos crescer (crescer) e aprendi conta de multiplicação e divisão e adorei.*

*E agora quero ir para há (a) 3ª série já estou ansioso para ir pra lá.*

Houve um discreto avanço quanto ao encadeamento de idéias. No texto 1 podemos ver que, apesar de ser uma recontagem de história, onde a seqüenciação foi previamente dada durante a contagem, A1P6 apresentou dificuldade quanto à coesão seqüencial. No trecho “*Betinho foi ver e viu (viu) uma estrela e disse: \_\_descupa (desculpa) você está chatiada (chateada) sim eu tenho 3 planeta e o plane (planeta) vagalume tem um monstro vamos lá (lá) ela ensinou o caminho o monstro comeu tudo olho para Betinho e ele deu um pulo e o mostro se comeu sozinho*” do texto 1, podemos ver que a escrita não está coesa; já no texto 2, a seqüenciação melhorou.

Podemos verificar evolução quanto ao uso de parágrafos e de marcadores temporais (*além de, agora, já, lá*), o único elemento conector usado pelo aluno neste texto é o “e”. No texto 1, A1P4 apresenta associação da escrita à oralidade (*engulidor, ne, ficando, chatiada*), fato não observado no texto 2, porém, apresentando dúvidas ortográficas (*insina, aseitar, quaquer, crescer*).

**A2P4**

*Texto 1: Situação de produção: Uma história contada pela professora, em que os alunos deveriam recontá-la na produção de texto.*

*O BICHO INCOLIDOR (ENGOLIDOR)*

*BETINHO IA PASAR (PASSAR) AS FÉRIAS NO MUNDO DAS ESTRELAS  
SSAIU (SAIU) AVUANDO (VOANDO) COM ANAVI (A NAVE)  
CHEGOU NA PORTA BETINHO APERTOUM BOTEM (BOTÃO) ELE E ANAVE (E A  
NAVE) VIRARO (VIRARAM) UM FIU (FIO) BRILHEMTE (BRILHANTE) E DEPOIS DE  
EMTROU (ENTROU) E LE (ELE) ANAVE (A NAVE) NORMAN (NORMAL?) DEPOIS A  
PUERA (POEIRA) BETINHO FALOU TENHO UMA SUR PRESA PRA VOCÊ  
ANAVE (A NAVE) ABRIU E A CACHA (CAIXA) SUGO (SUGOU) A PUERA (POEIRA)  
BAMCO (BRANCA) TOQUETOQUE (TOQUE-TOQUE) A BRIU (ABRIU) A CACHA  
(CAIXA) UMA ESTRELA FALOU LANA (LÁ NA) TERA UM BICHO QUE TACOMEN DO  
(ESTÁ COMENDO) TUDO E O BICHO O LHO (OLHO) E VIU BETINHO  
BETINHO FOI PERTO DORRABO (DO RABO) ELE COMEU ELE MES MO (MESMO).*

*Texto 2: Os alunos deveriam escrever sobre o que eles fazem na 2ª série C*

*falando o que nós (nós) estudo*

*Eu gosto de ir para quatra (quadra) pintar cartilha sobre drogas e ler.*

*Eu gostei da esperiencia (experiência) gostei quando nós jogou queima.*

*Eu quero que eu passe de ano para eu ir para 3º serie e depois da 3 serie (3ª série) vou para 4º serie eu acho que vai ser muito legal.*

A produção inicial do aluno (texto 1) apresentou hipossegmentação (ANAVE, DORRABO), hipersegmentação (E LE, A BRIU, MES MO) e associação da escrita à oralidade (AVUANDO, VIRARO, PUERA), aspectos que tiveram sua ocorrência diminuída no texto final (texto 2), o que pode sinalizar uma evolução de A2P4 quanto ao sistema de representação escrita, apesar de apresentar dúvidas ortográficas (*quatra, esperiencia*).

Assim como A1P4, o aluno apresentou discreta evolução quanto à coesão seqüencial: no trecho “ANAVE (A NAVE) ABRIU E A CACHA (CAIXA) SUGO (SUGOU) A PUERA (POEIRA) BAMCO (BRANCA) TOQUETOQUE (TOQUE-TOQUE) A BRIU (ABRIU) A CACHA (CAIXA)” do primeiro texto, podemos verificar a falha na seqüenciação ao falar da *poeira branca* e escrever em seguida “*toque-toque*”, não havendo uma ligação aparente entre essas expressões, falha que dificulta o entendimento do trecho, refletindo na leitura do texto inteiro; no segundo texto, podemos ver uma melhora, embora discreta, na coesão seqüencial.

Ambos os alunos de P4 apresentaram evolução discreta quanto à coesão seqüencial. A análise dos textos desses alunos evidenciou um avanço com relação ao sistema de representação da escrita.

## Produções textuais dos alunos de P1 – 1ª série

### A1P1

*Texto 1 - Situação de produção: Folha com o desenho mimeografado de uma menina com máscara, confetes e serpentina e o título “O CARNAVAL”.*

#### O CARNAVAL

E (É) LEGAN (LEGAU) O CARNAVAL EU GOSTOMUNTO (GOSTO MUITO) E O CARNAVAL EUGOSTODELE (EU GOSTO MUITO DELE) ELEELEGAN (ELE É LEGAL) PORCE (PORQUE) E LE GAN (É LEGAL) A MASCARA E (É) LEGAU (LEGAL) E O CARNAVAL E LE E LE (ELE É LE) GAU (GAL) O CARNAVAL E U (EU) GOS TO MUITO DE LE (DELE) EU A DORO (ADORO) O CARNAVAL E LE (ELE) E (É) BONITO E U(EU) A DORO (ADORO) E LE (ELE) E LE (ELE) E (É) LEGAU (LEGAU) E UADO RO (EU ADORO) E LE (ELE) E (É) LEGAU (LEGAL) E UA DA RO (EU ADORO) ELE E (É) LE GU (LEGAL)E UADO RO (EU ADORO) ELE E (É) BO NI TO (BONITO) E UA DO ROELE (EU ADORO ELE) ELE E (É) DO NI TO (BONIRO) E LE (ELE) E (É) DO NI TO (BONITO) E (EU) OA DO (ADORO)

*Texto 2 - PROPOSTA: ESCREVA UM TEXTO CONTANDO COMO FOI O SEU DIA DAS CRIANÇAS.*

#### O DIA DAS CRIANÇAS

UM DIA EU LEVANTEI.  
E TOMEI CAFÉ DA MANHÃ:  
\_\_ EU ANDEI DE BICICLETA.  
E DEPOIS EU FUI BRINCAR DE CARRINHO. EU GOSTEI DE FICAR ENCASA (EM CASA) BRINCANDO DE CARRINHO.  
\_\_ E EU FALEI ASIM (ASSIM)?  
VAMOS BRINCAR E (DE) CARRINHO VAI SER(...)E EU BRINQUEI DE BICICLETA COM ELE:  
\_\_E COMDO (QUANDO) EU SAI (SAIO) DA ESCOLA SEMPRE VOU NA CASA DE MEU PAI.  
E EU BRINQUEI DE BARQUINHO E EU COLOQUEI MEU BARQUINHO NA ÁGUA E NOIS (NÓS) DOIS FEIZ UM CHAPEU DE SOUDADO (SOLDADO) E NOIS (NÓS) BRINCOU E O MEU DIA DAS CRIANÇAS FOI LEGAU (LEGAL) E DE POIS (DEPOIS) EU GOSTEI DE BRINCAR DE CARRINHO E PURUTIMO (POR ÚLTIMO) É A BOLA EU E O RAFAEL JOGOU BOLA E EU GANHEI UM PRESENTEE (PRESENTE) QUE ERA UM

*CARRINHO DE CONTROE (CONTROLE) REMOTO E A CORDO (COR DO ) AVIÃO É VERDE E NOFINAO (NO FINAL) EU ASISTI (ASSISTI) NOVELA E EU FUIDORMI (FUI DORMIR) FIM.*

Quanto aos textos escritos por A1P1, houve evolução quanto à estruturação textual em parágrafos; utilização de marcadores de diálogo (dois pontos e uso de travessão), embora o uso dos marcadores ocorra de uma forma não convencional, que é um indício do início da apropriação do conceito “marcadores de diálogo”. Encontramos presença de frases complexas (*E COMDO (QUANDO) EU SAI (SAIO) DA ESCOLA SEMPRE VOU NA CASA DE MEU PAI*); o aluno fez uso de apenas do conector “e”. No texto 1 de A1P1 verificamos a ocorrência de hipossegmentação (*EUGOSTODELE, ELEELEGAN*), hipersegmentação (*E LE GAN, E LE E LE*) e associação da escrita com a oralidade (*MUNTO, LEGAU*), aspectos que continuaram ocorrendo no texto 2, demonstrando ainda dificuldade quanto ao domínio do sistema de representação da escrita.

Quanto à coesão seqüencial – importante para a compreensão do texto – podemos dizer que não houve avanço. No trecho “*É A BOLA EU E O RAFAEL JOGOU BOLA E EU GANHEI UM PRESENTEE (PRESENTE) QUE ERA UM CARRINHO DE CONTROE (CONTROLE) REMOTO E A CORDO (COR DO ) AVIÃO É VERDE E NOFINAO (NO FINAL) EU ASISTI (ASSISTI) NOVELA E EU FUIDORMI (FUI DORMIR) FIM*” presente no texto 2, o aluno acrescenta os termos *bola*, *Rafael* e *avião*, sem ter feito referência a eles anteriormente; são sinais que evidenciam falha na seqüenciação, gerando dificuldade no entendimento do texto.

## **A2P1**

No texto seguinte, a escrita entre parênteses foi feita pela P1 quando solicitou ao aluno que dissesse o que havia escrito.

*Texto 1 - Situação de produção: Folha com o desenho mimeografado de uma menina com máscara, confetes e serpentina e o título “O CARNAVAL”.*

*LAGO AGERA O ECOE DE DEODO PR (Ela estava desfilando na escola de samba)  
NCANMFOMIBELEOACCAMPIRCPRSSAO (No carnaval ela estava sambando)  
AGECAOAOEOANMOEENORRLV (O carnaval é muito legal)*

*TEXTO 2: PROPOSTA: ESCREVA UM TEXTO CONTANDO COMO FOIO (FOI O) SEU “DIA DAS CRIANÇAS”:*

*O DIA DAS QUÃOSA (CRIANÇAS)*

*EU BRINQUENA (BRINQUEI NA) PSINADAMINHA (PISCINA DA MINHA) MADRINHA.  
 EU EUMEMÃO (E MEU IRMÃO) FICOU BRINCÃO DONA (BRINCANDO NA) PISINA  
 (PISCINA)  
 E DEPOIS QUENÔS (QUE NÓS) SAIMOS DA PISINA (PISCINA) E NOISFOI (NÓS FOI)  
 NO NIQEI (NICKEI) JOGEI (JOGUEI) BEIZEBOL (BEISEBOL) [com] MAGILA  
 (MAGUILA) EZEZÃO (E ZEZÃO).  
 E DPOINOIFOMOSUIBORA (DEPOIS NÓS FOMOS EMBORA) EDEPOIEU (E DEPOIS  
 EU FUI) DOMORI (DORMIR).*

Ao compararmos os dois textos produzidos por A2P1, podemos verificar evolução quanto à seqüenciação: no texto 2, vemos que o aluno escreveu com certo encadeamento de idéias que possibilita o entendimento do texto, também usou de marcadores temporais (*depois*) e escreveu frases complexas (*EU EUMEMÃO (E MEU IRMÃO) FICOU BRINCÃO DONA (BRINCANDO NA) PISINA (PISCINA)*). Porém, no texto 2, também temos a ocorrência de hipossegmentação (*BRINQUENA, PSINADAMINHA, EUMEMÃO, BRINCÃO DONA, QUENÔS*) e associação da escrita à oralidade (*NOISFOI*), que ocorreu também associada à hipossegmentação (*DPOINOIDOMOSUIBORA, EDEPOIEU*), evidenciando que a dificuldade quanto ao uso do sistema de representação da escrita não foi superada, além de também não fazer uso de parágrafos na estruturação textual nem dos sinais de pontuação.

### **Produções textuais dos alunos de P8 – 1ª série**

#### **A1P8**

No texto seguinte, as palavras entre parênteses foram escritas pela P8 quando solicitou ao aluno que dissesse o que havia escrito.

*Texto 1: Situação de produção: folha mimeografada com a proposta já escrita: REESCRITA DA CANTIGA “O SAPO NÃO LAVA O PÉ”*

*“O SAPO NÃO LAVA O PÉ”*

*O LAO LACALONÃO OAVAOTS (O SAPO NA LAVA O PÉ)  
 OTASOCOAIAOULOCAQTEANLAOL (o sapo não lava porque não “qué”)  
 LOIANANOLA (ele mora lá na lagoa)  
 ALOUDAOLOFOELIAO (e não lava o pé porque não “qué”)  
 MIOLFT (que chulé!)*

*Texto 2: Situação de produção: folha mimeografada com uma seqüência lógica de três eventos, onde o personagem planta uma semente, água e a semente nasce e vira uma planta, professora explica a proposta aos alunos.*

*UM DIA MATEUS FOI PLATA (PLANTAR) NA ROSA (ROÇA) E DEPO IS (DEPOIS) ELE FOI NA ROSA (ROÇA) MOLHO (MOLHO) AS PALATA (PLANTAS) E O MATHEUS FOI EMBORA PARA CASA PEGO (PEGOU) UM REGADOR E DEPOS (DEPOIS) DE MOLHA (MOLHAR) A PALTA (PLANTA) FOI EMBORA MAIS A PLATA (PLANTA) CRECEUE (CRESCER) E DEU FLORES.*

Comparando os dois textos produzidos por A1P8, podemos ver o avanço quanto ao uso do sistema de representação da escrita, pois no texto 1 não escreveu palavras de forma convencional por estar no início da apropriação do código lingüístico. Passou a usar marcadores temporais (*um dia, depois*). Entretanto, há evidências de dúvidas (*PLATA, PALATA, PALTA, ROSA*) quanto ao sistema de representação da escrita. Somadas a essas dúvidas que são hipóteses sobre a ortografia da palavra, temos a presença de associação da escrita à oralidade (*PEGO, MOLHA*), uma ocorrência de hipossegmentação (*CRECEUE*) e outra de hipersegmentação (*DEPO IS*).

No texto 2, o aluno não estruturou o texto em parágrafos, somente escreveu as idéias presentes nos três quadros da seqüência lógica, não foi além dela. Dessa forma, não fez a história nos moldes da tipologia que é própria das narrativas de ficção, como era o caso da proposta, não atendendo à finalidade para a qual o texto se destinava.

## **A2P8**

No texto seguinte, as palavras entre parênteses foram escritas pela P8 quando solicitou ao aluno que dissesse o que havia escrito

*Texto 1: Situação de produção: folha mimeografada com a proposta já escrita “REESCRITA DA CANTIGA ‘O SAPO NÃO LAVA O PÉ’”*

*O SAPO NÃO LAVA O PEPOR (pé)*

*(porque) (não “qué”)*

*NÃO LAVA/RREOT/SCEANBMOE*

*FORLAOAVARREDABHGNÃO DATAFOAEOFO (ele mora lá na lagoa e não lava o pé porque não “qué”)*

*(Mas que chulé!)*

*NÃOFOAEMGIJNPRNÃO SRFOEMOAO*

*Texto 2: folha mimeografada com uma seqüência lógica de três eventos, onde o personagem planta uma semente, água e a semente nasce e vira uma planta, professora explica a proposta aos alunos.*

*O Guilherme estava plantando uma semente.*

*Ele Fechou o buraco e depois regou:*

*E depois Fechou depois nasceu a Planta*

*Nasceu era tão bonita e linda*

*ele molhou a planta ele chamou a mãe-de ele (mãe dele) e O Pai de dele e depois cuidar da planta. a semente era de rabanete.*

Além de iniciar a estruturação do texto em parágrafos, o aluno também iniciou o uso da pontuação, embora não sistematicamente (em todos lugares que se deve pontuar), ocorrendo o mesmo com o emprego das letras maiúsculas (*Fechou, Planta, Pai*), evidenciando o início do processo de apropriação do critério para empregar as letras maiúsculas e para o uso dos sinais de pontuação. Pode ser observada evolução quanto ao uso de marcadores temporais (*depois*) e elementos de coesão (*e*), além do uso da acentuação. Mediante esses aspectos aventados da análise dos textos de A2P8, podemos apontar a evolução quanto ao domínio do sistema de representação da escrita.

Assim como A1P8, o aluno focou a produção do texto somente nas ações descritas na seqüência lógica dos quadros, também não foi além. O que nos possibilita afirmar que o esquema tipológico não foi bem desenvolvido, como pedem os textos narrativos de ficção.

Tanto A1P8 como A2P8 desenvolveram suas produções escritas conforme os quadros presentes na seqüência lógica, repetindo as mesmas ações, restringindo-se aos desenhos seqüenciados. Eles não desenvolveram textos típicos das narrativas ficcionais, mas fizeram de acordo com a orientação de P8. Segue a observação:

Situação de observação - data: 04/10/2006

*Atividade: Produção individual (seqüência lógica).*

*P8 distribui folhas mimeografadas com seqüência lógica de 03 eventos na ordem incorreta. A seqüência é de um jardineiro preparando a terra para plantar uma semente que cresce e vira uma planta.*

*P8 conta a experiência que a classe teve com a horta da escola. Segundo relato: estão fazendo uma horta, aguando as sementinhas que plantaram já que a terra foi preparada pela turma da manhã.*

*P8 retoma com alunos passos de preparo da terra (tirar as pedrinhas, afofar, adubar).*

*P8: \_ Nessa produção, quero que vocês numerem os quadrinhos 1,2 e 3.*

*A1: \_ Professora, já numerei.*

*P8: \_ Já numeraram?*

*A: \_ Já.*

*P8: \_ A2, qual é o primeiro quadrinho?*

*A2: \_ Esse aqui (aponta).*

*P8: \_ Por quê?*

*A2: \_ Porque está plantando.*

*P8: \_ Isso! Primeiro plantamos a sementinha.*

*P8: \_ A3, e o segundo?*

*A3: \_ É esse (aponta).*

*P8: \_ Por quê?*

*A3: \_ Por que está pondo água.*

*P8: \_ Isso! Depois de plantar, a gente cuida da plantinha.*

*P8: \_ E o terceiro?*

*A4: \_ É esse que sobrou.*

*P8: \_ Sim, a plantinha cresce, bonita e saudável.*

*P8: \_ Agora, a professora vai distribuir uma folha e vocês vão escrever o que tem que fazer para plantar uma horta, pode contar a experiência da horta na escola ou do menino da seqüência em quadrinhos.*

Ao explicar a proposta, P8 descreve o que ocorre nos três quadros da seqüência e solicita aos alunos que escrevam sobre o “*menino da seqüência em quadrinhos*” ou sobre a experiência da horta que realizaram na escola. Como os textos analisados são do tipo narrativo de ficção e não a história real (como seria o caso do relato de experiência da horta), podemos apontar que os alunos escreveram conforme a instrução da professora que descreveu a seqüência lógica, não os orientando a ir além dos eventos ali presentes, por isso suas produções se restringiram aos acontecimentos existentes nos quadros. Esse pode ser um dado indicativo de um processo de ensino centrado no nível de desenvolvimento real do aluno, nas habilidades já desenvolvidas por ele e não naquelas que ele pode vir a desenvolver.

### **Produções textuais dos alunos de P5 – 2ª série**

#### **A1P5**

*Texto 1: Folha com o nome do aluno escrito mediante colagem de letras recortadas de jornais e revistas, proposta: Falar sobre seu nome e sobre você.*

*Eu me chamo A1P5, tenho 7 anos.*

*Quem escolheu meu nome foi meu avô.*

*Eu gosto do meu nome Porque ele é de atriz.*

*Eu estou na 2ªserie C, meus amigos são: Aline, Júlia e a Bianca.*

*Eu gosto de brincar com as minhas amigas. Gosto dos meus pais e dos meus avós.*

*Texto 2: proposta: Carta ao Papai Noel.*

*Marília, 11 de dezembro de 2006*

*Querido papai Noel,*

*Como vai o senhor?*

*Meu nome é A1P5, eu tenho 8 anos e moro em uma casa de tijolo e é alugada.*

*Moro com meu avós, eu tenho 4 irmãs, mas duas gêmeas estão com a minha mãe.*

*Meus pais são separados.*

*Meu sonho é ganhar duas bonecas uma é a Estefani e a outra Dentinho. Minha vó é costureira e meu vô é aposentado, mas continua trabalhando para criar a gente. Minha mãe foi embora com o namorado.*

*Os preços subram (subiram) e fica difícil para meus avós sustentaresm (sustentarem) nós três.  
Eles não podem nos dar brinquedos, mas nos dão estudo, alimentação e muito carinho.  
Por isso pesso (peço) três bonecas para nós.  
Muito abrigado beijos da A1P5.*

No texto 2 observamos o uso dos elementos de coesão (*e, mas*) e indícios de dúvidas quanto à ortografia (*pesso, subram, sustentaresm*). Em ambos os textos, A1P5 escreveu frases complexas, fez uso dos sinais de pontuação – incluindo dois pontos – e adequou o texto à tipologia, além de demonstrar um certo domínio sobre o sistema de representação da escrita. Dessa forma, não houve muita evolução quanto a esses aspectos, visto que já estavam presentes desde o início (texto 1).

## **A2P5**

*Texto 1: Folha com o nome do aluno escrito mediante colagem de letras recortadas de jornais e revistas, proposta: Falar sobre seu nome e sobre você.*

*EU ME CHAMO A2P5. TENHO 8 ANOS  
QUEM ESCOLHEU MEU NOME FOI MINHA MÃE, EU GOSTO DO MEU NOME  
PORQUE ELE É BONITO.  
ESTOU NA 2ªC, MEUS AMIGAS SÃO THAINÁ LETICIA  
EU COSTO DE ASSISDIR AS MENINAS SUPER PODEROSAS E DE PRINCAR DE  
CASINHA, PEGA-PEGA, ESCONDE-ESCONDE, RODA-RODA.*

*Texto 2: Carta ao Papai Noel.*

*Marília, 13 de dezembro de 2006*

*Querido papai noeu (Noel),  
Meu nome é A2P5. tenho 9 anos e estou indo para 3ª série.  
Moro com meus pais e 1 irmã. Nossa casa tem 2 cômodos apenas: Cozinha e quarto.  
Dormimos todos no mesmos quarto.  
O meu pai trabalha de tratorista e minha mãe está desempregada.  
Ele ganha pouco e soda (só dá) pa (para) comprar comida, não dá pa (para) comprar presentes, brinquedos, etc.  
O meu sonho é ganhar uma boneca da Fada do Campo.  
Ela custa muito caro e meu pai não pode me dar.  
Se você me der eu fico muito feliz e prometo ser boazinha com minha prima.  
Vou terminando por aqui,  
Abraços e beijos da A2P5.*

Quanto à seqüenciação, ambos os textos produzidos por A2P5 estão adequados à tipologia. Desde o início, o aluno escreve conforme tipologia textual pedida, estruturando o texto em parágrafos e usando sinais de pontuação. No texto 2 não foram observadas as trocas (*costo - gosto, assisdir – assistir, princar- brincar*) que ocorreram no texto 1, que pode indicar um maior domínio em relação à ortografia. Embora apresente algumas dúvidas (*noeu, pa, soda*), desde o primeiro texto o aluno apresenta certo domínio sobre o sistema de representação da escrita.

Pela análise dos textos dos alunos de P5, podemos afirmar que não houve tanta evolução como era de se esperar pelo nível de desenvolvimento real apresentado pelos alunos nos primeiros textos, uma vez que, como vimos, desde o início eles já apresentavam um maior domínio sobre o sistema de representação da escrita, escrevendo textos coesos, não evidenciando muita evolução, informação indicativa de que o trabalho pedagógico desenvolvido por P5 pode ter aproveitado pouco as muitas possibilidades de aprendizagens presentes na ZDP deles.

## **Produções textuais dos alunos de P6 – 2ª série**

### **A1P6**

*Texto 1: Situação de produção: folha mimeografada com o desenho de uma criança chegando à sala de aula e o título “Como foi na 1ª série”.*

#### *Como foi na 1ª série*

*No começo da primeira (primeira) série eu conheci muitos amigos e binquei (brinquei) coneles (com eles) norecreio (no recreio) depois eu fui para e ducação (educação) física e joguei (joguei) joginho (joguinho) no computador e joguei (joguei) quema (queima) chutei bola e no recreio eu comi e chutei Bola e depois eu votei para Sala e vote (voltei) a estudar muito.*

*Texto 2: A professora trabalha os contos tradicionais (Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, Bela Adormecida, João e o pé de feijão, Branca de Neve, Os três porquinhos, O gato de botas, O pequeno polegar) e explica a proposta: os aluno devem produzir um texto misturando as histórias.*

#### *Título: História Misturada*

*A Chapeuzinho Vermelho estava levando (levando) doces para a vovo (vovó) e veio 3 porcos e derrepente (de repente) apareceu a bruxa e jogou um feitiço na Chapeuzinho e o príncipe Felipe colocou seu escudo na frente da Chapeusinho (Chapeuzinho). E apareceu umlobo (um lobo) foi comer os 3 porquinhos e daquiapouco (daqui a pouco) uma menina cata seu cabelo enorme joga no pé do lobo.*

*No outro dia seguinte um guerreiro cassador (caçador) abruxa (a buxa) que estava passando viu o cassador (caçador) ela virou o dragão o dragão enguliu (engoliu) o cassador (caçador) e a pareceu 3 fada e la (ela) transformou o dragão que era uma bruxa em uma maçam (maçã) e ela foi embora.*

*Daquiapouco (daqui a pouco) chega uma outra bruxa e pega a maçam (maçã) e coma (como) a Branca de neve é esperta ela cata a sapatão que ela acho entra dentro e foi pulando para longe.*

*A bruxa que estava com a maçam ela chou (achou) 2 crianças e levou para acasa (a casa) dela a velha bruxa falou o menino enbessiu (imbecil) da qui (dá aqui) o seu dedo, quando ela chegou perto e enfiou o dedo no olho dela e o mal foi embora e todos ficaram feliz.*

Em ambos os textos produzidos pelo aluno podemos verificar o uso de marcadores temporais. Porém, dois marcadores temporais utilizados no texto 2 não são muito usuais: “daqui a pouco” é um marcador que denota a oralidade na escrita, sendo repetido algumas vezes no corpo textual; e “no outro dia seguinte”, é um marcador que dificilmente é encontrado, a construção correta é “no dia seguinte”. No texto 1 pode ser verificada a ocorrência de hipossegmentação (*coneles, norecreio*) e hipersegmentação (*e ducação*), que continuaram presentes no texto 2, embora com menor frequência. No texto 2 verificamos a presença de associação da escrita à oralidade (*enguliu*) e indícios de dúvidas ortográficas (*levando, derrepente, Chapeusinho, cassador, enbessiu*), denotando dificuldades quanto ao sistema de representação da escrita. O segundo texto foi estruturado em parágrafos e o aluno fez uso dos elementos de coesão (*e, mas*), mas não utilizando sistematicamente os sinais de pontuação.

Quanto à coesão seqüencial, o texto evidencia uma falha. No segundo parágrafo há uma quebra na seqüência de idéias: ao iniciar a idéia deste parágrafo, o aluno começa falar do *guerreiro caçador* e seguidamente introduz *a bruxa*, sem ligá-la ao termo anterior (*caçador*). Assim, o entendimento da idéia contida neste parágrafo fica de certa forma afetado, comprometendo a compreensão do texto como um todo.

## **A2P6**

*Texto 1: Situação de produção: folha mimeografada com o desenho de uma criança chegando à sala de aula e o título “Como foi na 1ª série”.*

### *Como foi na 1ª série*

*No começo da minha 1ª série eu estudava com uma professora chamada Bianca.*

*Mas como tinha outra escola precisava de uma prof<sup>ª</sup> para 4 (4ª) série então o professor Adelson começou, foi dando aula mais só que ele não conseguiu.*

*Então foi mais uma professora para nossa sala de aula.*

*E ai aconteceu a festa-junina, eu fui o mister caipirinha, ganhei muitos prêmios, aconteceu o bingo.*

*E uma vez eu tirei 100 na aula de computação.  
 E um dia nos fomos ao Habib's eu comi dois quibes.  
 Mais a aula também acaba então fizemos (fizemos) uma festa tinha muita comida,  
 refri, vídeos (vídeos) e muitos jogos de xadrez (xadrez), foi muito legal.*

*Texto 2: A professora trabalha os contos tradicionais (Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, Bela Adormecida, João e o pé de feijão, Branca de Neve, Os três porquinhos, O gato de botas, O pequeno polegar) e explica a proposta: os alunos devem produzir um texto misturando as histórias.*

#### *Misturando mais do que já está*

*Branca de Neve foi levar os doces para vovó. Fez uma casinha de madeira para dormir um pouco, foi jogando pedrinha até jogar uma bota mágica, para chegar à casa de chocolate onde estava o lobo mal que pegava o dedinho das crianças para ver se ainda estão gordos. Na volta encontrou o pezão que queria comer Branca de Neve que pulou para o meu lado e me ajudou a escrever, mas era chato, só ficava dando palpite.*

Em ambos os textos, A2P6 fez uso de marcadores temporais, elementos de coesão, sinais de pontuação e de acentuação (por exemplo, o uso de crase “à”), além de evidenciar um domínio sobre o sistema de representação da escrita presente desde o início (texto 1). Tanto no texto 1 como no texto 2, A2P6 apresentou seqüenciação adequada à tipologia, desta forma, não foi observada muita evolução em relação aos aspectos citados.

Com relação ao texto 2 há uma peculiaridade marcante em A2P6. O texto produzido por ele mostrou sua criatividade ao entender a proposta para misturar os contos de fada em sua produção: Branca de neve, Chapeuzinho Vermelho (*levar os doces para vovó*), Os Três Porquinhos (*Fez uma casinha de madeira*), João e Maria (*foi jogando pedrinha/ para chegar à casa de chocolate/ que pegava o dedinho das crianças para ver se ainda estão gordos*), O pequeno polegar (*uma bota mágica*), João e o pé de feijão (*Na volta encontrou o pezão que queria comer*); além de finalizar com a Branca de Neve saindo da história para ajudá-lo em sua produção textual, dando palpite.

Os textos analisados dos alunos de P6 sugerem que seu trabalho parece incidir pouco na ZDP deles, pois a evolução apresentada por ambos foi discreta.

### **Produções textuais dos alunos de P3 – 1ª série**

#### **A1P3**

No texto seguinte, a escrita entre parênteses foi feita pela P1 quando solicitou ao aluno que dissesse o que havia escrito.

*Texto 1 – REESCREVA UMA MÚSICA INFANTIL*

*CIEU (SE EU) FOSSE UM PEIXINHO SUBECIANADA (SOUBESSE A NADAR)  
EU TIRAVA A MARIA LUISA DO FUM DODOMAR (FUNDO DO MAR)  
CENTADA (SENTADA) NA PRAIA COM CEU (SEU) NAMORAD (NAMORADO) COM  
TADO (CONTANDO) A ESTORINHA DO CABELO ENCAXIADO (CACHEADO).*

*Texto 2 – Situação de produção: folha com um desenho colado que trazia um cachorro, um macaco e um gato fazendo um piquenique e o título “UM PIQUENIQUE DIFERENTE”.*

*“UM PIQUENIQUE DIFERENTE”*

*Um dia o gato resolveu (resolveu) fazer um piquenique com os amigos e ele levaram suco café e o gato disse:*

*\_\_ Vamos comer para mão (não) fica (ficar) com fome.*

*No dia seguinte o cachorrinho tava (estava) bebendo suco e pão o nome do cachorro era lulu e o macaco bananinha.*

*No outro dia o macaco comeu banana anoite (a noite) inteira (inteira).*

*O cachorro Fez de novo piquenique e o gato respondeu:*

*\_\_ sin (sim) é claro que eu vo (vou)*

*Naquele dia o Gato comeu pão e suco e guaraná e viveu felizes para sempre.*

Aspectos como a estruturação do texto em parágrafos e o encadeamento de idéias não puderam ser levados em conta na comparação do texto 1 com o texto 2, porque a proposta do primeiro texto era a reescrita de música que já tem a seqüenciação dada previamente e a estrutura textual se encontra disposta em versos e o segundo é uma narrativa de ficção. Ao compararmos os dois textos produzidos pelo aluno, verificamos que no primeiro ocorreu hipossegmentação em conexão com a associação da escrita com a oralidade (*CIEU, SUBECIANADA, DOMAR*) e hipersegmentação (*COM TADO*), ocorrências que diminuíram no texto 2, evidenciando evolução quanto à representação da escrita. A análise do texto 2 indica que A1P3 é iniciante no processo de apropriação do uso de pontuação e de regras ortográficas, pois não utiliza-os sistematicamente.

A1P3 apresenta falhas quanto à estrutura da narração de ficção, não apresentando os personagens no início do texto, e, no desenvolvimento, as ações referidas a eles. Um outro aspecto é com relação à falha da coesão seqüencial: no texto 2, faltou o convite do cachorro (*O cachorro Fez de novo piquenique*), pois quem havia feito o primeiro piquenique foi o gato. Falhas como essas prejudicam a compreensão do texto, dificultando a atribuição de sentido no texto.

### **A2P3**

No texto seguinte, a escrita entre parênteses foi feita pela P1 quando solicitou ao aluno que dissesse o que havia escrito.

*Texto 1 – REESCREVA UMA MÚSICA INFANTIL*

*POEXOFATAAOA (Se eu fosse um peixinho)*

*TEFOPXOQUE (soubesse nadar)*

*IEOIUPXOABRUNA (tirava a Bruna)*

*Texto 2 – Situação de produção: folha com um desenho colado que trazia um cachorro, um macaco e um gato fazendo um piquenique e o título “UM PIQUENIQUE DIFERENTE”.*

*“UM PIQUENIQUE DIFERENTE”*

*UM DIA MARA VI(?)OZO (MARAVILHOSO) E (EM)UM PARQUE QUINHO (PARQUINHO) E UM LINDO(...) AMIGUINHOS E CADA UM LEVARO (LEVARAM) UMA COISA O MACAQUINHO LE VOU (LEVOU)UM SUCO DE MARACUJÁ E LEVOU BANANA E A GATINHA LEVOU PÃO E UM SUCO DE UVA E O PORQUINHO LEVOU FRAGO (FRANGO) E REFRIGERANTE E CADA UM DIVIDIO (DIVIDIU) COM CADA UM E DEPOIS É HORA DE UMA SONECA E DEPOIS DA SONECA RESOUVEROM (RESOLVERAM) NADAR E NADARO (NADARAM) E FICAROFE LIZES (FICARAM FELIZES) PARA SEMPRE Fim*

Os aspectos relacionados à estruturação textual em parágrafos e ao encadeamento de idéias não foram analisados no texto 1 pelas mesmas razões apontadas na análise dos textos de A1P3.

Embora o texto 2 sugira que o aluno apresenta dificuldade quanto ao sistema de representação escrita, apresentando hipossegmentação (*FICAROFE*), hiperssegmentação (*MARA VI(?)OZO, LE VOU*) e associação da escrita com a oralidade (*levaro, nadaro*), além de não organizar o texto em parágrafos nem fazer uso de pontuação, em comparação com o texto 1, houve avanço com relação ao sistema de representação da escrita.

O segundo texto evidencia uma falha quanto à seqüenciação no início dele “*UM DIA MARA VI(?)OZO (MARAVILHOSO) E (EM)UM PARQUE QUINHO (PARQUINHO) E UM LINDO(...) AMIGUINHOS E CADA UM LEVARO (LEVARAM) UMA COISA*”, o aluno introduz a expressão “*UM LINDO*” não ligando-a à idéia seguinte “*AMIGUINHOS E CADA UM LEVARO (LEVARAM) UMA COISA*”, prejudicando a compreensão do início da história.

## Produções textuais dos alunos de P7 – 1ª série

### A1P7

As palavras entre parênteses foram escritas pela P7 quando solicitou ao aluno que dissesse o que havia escrito, tarefa que, por causa desconhecida, parece não ter sido concluída, pois apenas cinco palavras foram escritas por P7.

*Texto 1: Situação de produção - Deduz-se da proposta que o aluno deveria escrever palavras que iniciassem pelas vogais.*

<b>A</b>	ARPC ( <i>árvore</i> ) AMNRA ( <i>avião</i> ) APERQHG ( <i>abelha</i> )
<b>E</b>	ENALET ( <i>elefantinho</i> ) ETCNOX EXBINO EFAK ENI
<b>I</b>	INTBM INPO ITN
<b>O</b>	OUNTXA ONTSSE OSST
<b>U</b>	UVA UNTOSSN UNTN UETAL

*Texto 2: Folha mimeografada com proposta escrita e título pé determinado e estrutura da receita.*

**AGORA VOCÊ É UMA BRUXA! ENTÃO CRIE SUA RECEITA DE:**

**TÍTULO:**  
“Maçã Envenenada”  
**INGREDIENTES:**

**1-PITADA DE UNHA DE LARGATA (LAGARTA)**  
**3- LITRO DE LEITE DE AREIA**  
**5- ASA DE MORCEGO**  
**100-PITADA DE PIMENTA**  
**3-PERUCA DE PESSOAS**  
**30-CABEÇA DE RATO**  
**50-ORELHA DE DRAGÃO**

*I-BATATA ESTRAGADA**MODO DE FAZER:*

*MISTURE OS IGRIDIENTES (INGREDIENTES) E MISTUR (MISTURE) NA ÁGUA QUENTE E DEIXE VINTE MINUTO (MINUTOS) DENTO (DENTRO) DO FORNO.*

*RENDIMENTO:*

*20 PESSOAS*

O título do segundo texto é “Maçã Envenenada”, mas não há *maçãs* nos ingredientes, fato que pode ser atribuído a uma orientação da tarefa não clara por parte de P7 e/ou à não compreensão do aluno sobre o que e como era para ser feito. Esse dado aponta para falha na seqüenciação, pois o termo aparece apenas no título, não integrando o corpo textual (ingredientes), como exige a proposta de receita, comprometendo o sentido do texto. Comparando os dois textos, podemos verificar que a evolução do aluno é quanto ao sistema de representação escrita, embora apresente dúvidas ortográficas (*LARGATA, IGRIDIENTES, MISTUR, MINUTO, DENTO*).

**A2P7**

*Texto 1: Situação de produção - Deduz-se da proposta que o aluno deveria escrever palavras que iniciassem pelas vogais.*

<b>A</b>	<i>AEROFLY ANÃO ARVORE AMOR</i>
----------	---

<b>E</b>	<i>ELEFATE ESTRELA EMA ESTUDA</i>
----------	---

<b>I</b>	<i>IGREJA INDIO ILHA INÊS</i>
----------	---

<b>O</b>	<i>OVO ÓCULOS ONIBUS OVELHA</i>
----------	---

<b>U</b>	<i>URIEL UVA URSO URSULA</i>
----------	--

*Texto 2: Folha mimeografada com proposta escrita e título pé determinado e estrutura da receita.*

**AGORA VOCÊ É UMA BRUXA! ENTÃO CRIE SUA RECEITA DE:**

**TÍTULO:**

*“Maçã Envenenada”*

**INGREDIENTES:**

*4- Potes de 1 melimetro (milímetro)de unha de dragão*

*5- Potes de asas de morcego morto*

*10- Porções de lagartixa morta e congelada*

**MODO DE FAZER:**

*Pegue as unhas de dragão e as lagartixa mortas e congeladas bata no liquidificador de- pois (depois) coloque as asas dos morcegos mortos espere os ingrediente (ingredientes) ferve.*

**RENDIMENTO:**

*Novencentas maçã (maçãs) envenenadas*

No texto 2 produzido por A2P7, também não verificamos a presença das *maçãs* nos ingredientes, apenas no título e no rendimento, fato que também pode ser atribuído às duas razões explicitadas na análise anterior (A1P7). Se o título é “Maçã envenenada”, é necessário ter o elemento “maçã” como ingrediente, conforme a tipologia textual receita.

Convém dizer que P7 começou o trabalho com texto cerca de três meses após o início de aulas. Primeiramente, é enfatizado o trabalho com o código lingüístico por meio de exercícios de escrita de sílabas e frases, dentre eles, cruzadinhas e acrósticos (vide observações e entrevista de P7).

As características das produções escritas que compõem a amostragem analisada demonstraram que, de um modo geral, todos os alunos evoluíram quanto ao uso do sistema de representação da escrita e com relação à formatação do texto. Porém, nem todos evoluíram quanto a um dos aspectos mais importantes que é a coesão seqüencial ou seqüenciação, que são as relações pragmáticas e semânticas estabelecidas, pelos procedimentos lingüísticos, entre as partes integrantes do texto. A seqüenciação contribui para que o texto lido possa ser compreendido pelo seu leitor.

A não evolução dos alunos nos aspectos da coesão seqüencial e da adequação do texto à finalidade a ele destinada e/ou à sua tipologia (como é o caso das narrativas) não pode ser atribuída somente à responsabilidade da professora. É importante levar em conta que ela trabalha sob determinadas condições, além da influência das múltiplas relações que o aluno estabelece com seu entorno (familiar e escolar) que também influenciam o processo de sua aprendizagem, mas é relevante que a professora esteja atenta a tudo isso para propiciar o

desenvolvimento de tais aspectos, pois é ele que organiza e dirige o processo de ensino da linguagem escrita de seus alunos. É a professora que propõe aos e *com* alunos as tarefas necessárias para a apropriação da escrita como instrumento cultural, levando em conta a evolução dos aspectos citados, buscando por meio de ações mais potencializadoras promover o processo de desenvolvimento da linguagem escrita de seus alunos.

Dentre os textos analisados, os correspondentes aos alunos de P2 foram os mais coesos, levando em consideração a comparação do primeiro com o segundo texto, visto que já havia alunos de outras professoras que apresentavam textos coesos desde o início (A1P5, A2P5 e A2P6). A preocupação com a função social, o sentido do texto, a organização textual e a tipologia adequada são aspectos presentes no processo de ensino organizado e desenvolvido por P2.

Galperin já afirmava que o modo como a ação é orientada influi no desenvolvimento desta. Afirmação que pôde ser confirmada no processo de produção do texto 2 dos alunos de P8: eles fizeram como ela explicou. No caso, ela descreveu os fatos da seqüência lógica sobre os quais os alunos deveriam escrever e dessa forma procederam. Nos textos puderam ser observadas as ações desenhadas nos quadros seqüenciados.

O processo de desenvolvimento da linguagem escrita na criança começa desde seu nascimento, com o primeiro gesto comunicativo com o outro (VYGOTSKI, 1995). Mas é na escola que esse processo ocorre mais sistematicamente, é aí que o trabalho pedagógico do professor tem um papel fundamental. É o aluno que vai aprender a linguagem escrita, apropriando-se do conhecimento escrito sistematizado sócio-historicamente, porém é o professor quem planeja e realiza com os alunos tarefas permeadas de sentido e de significado para que sejam, no sentido leontieviano, atividades. Para isso, o professor deve sempre estar atento às necessidades dos alunos quanto à linguagem escrita, ainda mais no período em que se encontram os alunos participantes da pesquisa, muitos em plena fase de alfabetização.

A alfabetização não é somente a aprendizagem das letras, sílabas, palavras e frases, nem somente uma relação simples do aluno com a linguagem escrita, mas é, desde o início de sua formação, uma constituição do sentido (SMOLKA, 2000). Dessa forma, o processo de ensino da linguagem escrita que incide na ZDP, exige a interação com o outro porque é colaborativo, devendo ser permeado por, pelo menos, três interrogativas: para quem escrevo? O que escrevo? Por que escrevo? Assim sendo, viabilizará a atribuição de sentido por parte do aluno ao texto que ele escreve, vinculando-o ao seu significado social.

No capítulo seguinte, explicitaremos as conclusões a que chegamos com a realização desta pesquisa.

## CONCLUSÕES

O bom ensino é aquele que antecede ao desenvolvimento, sendo direcionado àquelas funções em formação, ao conhecimento cultural acumulado sócio-historicamente que o aluno se apropria mediante a colaboração do professor. Esse ensino potencializa o desenvolvimento. Mas para potencializar o desenvolvimento da linguagem escrita dos alunos, o ensino que desenvolve – que é também aquele que incide na ZDP deles – precisa ser realizado por meio de ações mais potencializadoras organizadas dentro de tarefas que sejam necessárias e interessantes aos alunos, para que eles atribuam sentido articulado ao uso social da escrita, ou seja, tarefas que sejam atividades, no sentido leontieviano aqui apresentado.

Ao atuar na ZDP do aluno, o professor que direciona e organiza o processo de ensino utiliza as múltiplas possibilidades que aquele tem para aprender, ou seja, usa não somente as possibilidades do aluno, como também aquelas que ele tem para aprender em colaboração, o que faz o ensino ser colaborativo. Essa colaboração ocorre por meio dos níveis de ajuda que o professor lança mão para mediar o processo de aprendizagem dos alunos. Conforme o modo como o professor realiza essa mediação, dirigindo o processo de ensino e usando os níveis de ajuda no momento da apropriação da linguagem escrita, os alunos têm chances de aprender mais ou menos acerca da escrita, conseqüentemente, o professor de realizar ações mais o menos potencializadoras do desenvolvimento da linguagem escrita de seus alunos.

Com base nos dados obtidos e em sua análise, podemos estabelecer algumas relações entre o trabalho pedagógico do professor e a ZDP do aluno, caracterizando o modo como o professor atua nessa zona por meio de ações mais ou menos potencializadoras do desenvolvimento da linguagem escrita, especificamente, na esfera das produções de texto. No processo de ensino dessa linguagem, o professor desenvolve ações mais potencializadoras quando mantém uma relação envolvente com seu aluno, criando condições para que ele expresse suas necessidades e seus interesses. Ele dá voz ao aluno para que este participe ativamente no seu processo de aprendizagem, fator que contribui para uma vivência afirmativa do aluno no processo de apropriação da linguagem escrita. O professor organiza a tarefa, orientando a ação do aluno, visto que sua orientação interfere na qualidade da ação realizada pelo durante a produção de texto.

Ao tomar conhecimento das necessidades e dos interesses de seus alunos, o professor que desenvolve ações mais potencializadoras propõe tarefas de produção de texto que lhes são interessantes e necessárias, para que, assim, os alunos possam atribuir um sentido ao que

realizam, articulando-o à função social da escrita, porque essas tarefas partem de suas necessidades, nas quais os alunos sejam motivados pelo resultado e, dessa forma, se tornam atividades fazendo-os avançar no processo de significação da linguagem escrita.

Nas atividades que envolvem as ações mais potencializadoras, o professor procura sempre trabalhar a linguagem escrita pelo seu uso na sociedade, em situações que realmente requeiram sua função social e que os alunos aprendam que ela serve para a comunicação entre os homens. Ao trabalhar a linguagem escrita pela função social, a questão ortográfica é abordada como parte da tarefa de escrever algo para alguém (uma escrita adequada para o outro), importante, mas não como o aspecto principal do ensino.

É pelo código lingüístico que a linguagem escrita se materializa, porém o processo de desenvolvimento dessa linguagem envolve muito mais do que dominar esse código, implica saber reproduzir as finalidades para as quais a escrita foi criada. Desta forma, as ações que envolvem o processo de aprendizagem da linguagem escrita devem ser organizadas em tarefas que aproximem o sentido estabelecido pelos alunos do seu significado social, e que estejam de acordo com as suas necessidades. Um ensino organizado através de ações mais potencializadoras envolve também o trabalho com o aspecto técnico da linguagem escrita, abarcando o código lingüístico, porém concomitantemente ao trabalho com a função social dessa linguagem, como parte desse trabalho de interação com o outro.

Uma das ações mais potencializadoras que pode ser desenvolvida pelo professor é a permissão de que seus alunos objetivem suas idéias, opiniões e dificuldades, buscando uma relação potencializadora com eles. Ao saber da dificuldade de um aluno, lança mão dos níveis de ajuda para que esse aluno possa se apropriar do objeto cultural escrito e avançar no processo de desenvolvimento. Ele utiliza os diferentes níveis de ajuda, inclusive orienta um aluno mais avançado em como ajudar o colega com dificuldade por meio de tais níveis. Estratégia que pode ser usada como auxílio metodológico no trabalho pedagógico em classes numerosas. Conforme King<sup>7</sup> (1997 apud FINO, 2001, p.283):

as turmas das escolas públicas são cada vez mais numerosas e cada vez mais diversificadas e exigentes no que se refere às habilidades requeridas aos alunos e que, com a diminuição dos recursos disponíveis para atender necessidades individuais, a solução pode ser encontrada na escolha de métodos que usam os próprios estudantes como recursos de instrução, através dos quais os alunos se “ensinam” uns aos outros. (FINO, 2001, p. 283).

---

<sup>7</sup> KING, A. Ask to THINK-TEL WHY: A model of transactive peer tutoring for scaffolding higher level complex learning. *Educational Psychologist*, v. 32, n. 4, p. 221-235. 1997.

Essas considerações sobre o modo de atuar do professor que desenvolve as ações mais potencializadoras no processo de ensino da linguagem escrita indicam que tais ações possivelmente atuem na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos, contribuindo para a formação de alunos produtores de texto, pois as ações mais potencializadoras envolvem a organização e intencionalidade por parte do professor nas tarefas, de forma que os alunos possam trabalhar ativamente por meio de situações de produção de texto que envolvem diálogo e realização de atividades. Dessa forma, podemos afirmar que é possível utilizar a categoria zona de desenvolvimento proximal como um dos princípios para a organização e direção do processo de ensino da linguagem escrita a fim de promover novas aprendizagens (HEDEGAARD, 1996).

A análise dos dados evidenciou que, à exceção de P2, as demais professoras têm seu trabalho caracterizado, em maior ou menor grau, por ações menos potencializadoras. O trabalho pedagógico organizado mediante essas ações não está direcionado às necessidades de seus alunos; a ajuda do aluno mais experiente é descartada, mesmo que esses alunos mostrem interesse em ajudar o colega com dificuldade: quando isso ocorre, as professoras não permitem essa ajuda, a qual poderia auxiliar no processo de aprendizagem da linguagem escrita e se tornar uma ação mais potencializadora do desenvolvimento do aluno que sabe menos.

Muitas vezes, o ensino desenvolvido por meio das ações menos potencializadoras pauta-se na ortografia, tendo esta como foco principal do trabalho com a linguagem escrita, o aspecto ortográfico da linguagem escrita faz parte do processo de ensino, mas, como parte, é importante, mas não o suficiente. Quando o trabalho pedagógico é realizado dessa forma, o aspecto funcional da linguagem escrita, que é seu uso social, fica fora de foco, o que pode não contribuir para que o aluno se aproprie eficazmente dessa linguagem como importante veículo de interação entre as pessoas.

Ao contrário da ação mais potencializadora, que é o diálogo entre os alunos e destes com a professora, as ações menos potencializadoras desconsideram os momentos em que os alunos expressam suas idéias, opiniões e dificuldades. Quando estas últimas são demonstradas, as professoras que desenvolvem ações menos potencializadoras marcam seu trabalho pelo espontaneísmo, deixando que o aluno busque a saída sozinho sem seu direcionamento, ou discriminando o aluno, via rotulações, pelo fato dele não saber resolver determinada tarefa. Ações que provavelmente muito pouco incidem na ZDP do aluno, pois para se apropriar do objeto cultural, que é o texto, e das habilidades a ele ligadas, o aluno precisa da colaboração da professora, pois os leitores e produtores de texto são formados

na relação com o outro. Não é no rigor do olhar, nem na benevolência, nem nos atos de indiferença que se encontra a saída. Ela está, fundamentalmente, no quanto aquele que ensina e aquele que aprende se abrem, cada vez mais, para a compreensão ativa. (LEAL, 2005, p.67).

Toda essa problemática ligada à atuação das professoras, entretando, não pode ser vista como uma questão individual, que dependa apenas da vontade de cada profissional. Essa questão da atuação das professoras está ligada à problemática de sua formação, tanto inicial quanto continuada. O processo de formação de professores não objetiva o desenvolvimento de suas máximas qualidades humanas, pois vivemos em uma sociedade capitalista, e esse processo de formação é enviesado pela alienação. Esta também influencia a forma como o professor desenvolve seu trabalho pedagógico em sala de aula, não preparando seus alunos para o alcance das máximas potencialidades humanas, mas para o mercado de trabalho, não para transformar a realidade, mas adaptar-se a ela. Com relação ao papel da escola, conseqüentemente, o do professor no processo educativo na sociedade capitalista influenciada pela alienação, Oliveira (2006) afirma que, nesse contexto,

o indivíduo só pode desenvolver-se através da sua *adaptação* às estruturas existentes, e todo sucesso ou não do indivíduo estaria dependendo de sua capacidade individual de adaptar-se ao meio. Em decorrência disso, a escola não teria a função de assegurar a ele o conhecimento necessário para participar da transformação da sociedade, mas sim assegurar que ele “aprenda a aprender” para se tornar competitivo o mercado, nos moldes que vem sendo chamados de *globalização* e, assim, sentir-se “incluído” no sistema. A apropriação do conhecimento estaria, portanto, diretamente ligada ao *quê*, ao *como* e ao *quanto* tal conhecimento está sendo necessário para sua adaptação a esse mercado. (OLIVEIRA, 2006, p. 20-21, grifos no original).

A alienação do professor interfere na qualidade do produto de seu trabalho, ou seja, na educação dos alunos (MARTINS, 2007). No caso do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, a alienação contribui para a não formação de leitores e produtores de texto, ou seja, de alunos utilizadores da linguagem escrita na função para a qual foi criada: para comunicarem-se, expressando opiniões e interesses a respeito do mundo, apropriando-se da escrita como instrumento de transformação da sociedade em que vivemos. Com influência alienante, os alunos são formados para “ler” e “escrever” para se adaptarem à realidade, atendendo às necessidades da sociedade capitalista.

Ao terem sua formação profissional enviesada pelo processo de alienação, as professoras têm seu trabalho também marcado por esse viés durante a formação de seus alunos. Como conseqüência, o trabalho pedagógico aproveita pouco as possibilidades de aprendizagem presentes na ZDP dos alunos, falhando no desenvolvimento das capacidades

humanas, uma vez que se volta mais para aquelas habilidades já desenvolvidas pela criança, ou seja, ao nível de desenvolvimento atual. Dessa forma, a escola acaba menosprezando as muitas possibilidades de aprendizagem do aluno, além de reduzir o papel da educação no desenvolvimento humano. Para Davidov (1987), esse papel é passível de mudança, pois

reestruturando o sistema de ensino em determinadas condições históricas, se pode e se deve mudar o tipo geral e os ritmos gerais de desenvolvimento psíquico das crianças nos distintos graus do ensino. (DAVIDOV, 1987, p. 147, tradução nossa).

Uma proposta de Davidov (1987), relacionada a essa mudança, é que a educação pautada no desenvolvimento atual do aluno se transforme na educação que considere o ensino desenvolvente, aquele que se adianta ao desenvolvimento e que incide na ZDP do aluno, sendo organizado por ações mais potencializadoras. Além do ensino desenvolvente, é importante que a atividade passe a ser fonte, meio, forma de estruturação e de utilização do conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, para que, assim, possam ser criadas condições que propiciem a apropriação da linguagem escrita pelos alunos.

Há muitos fatores que interferem no trabalho do professor: seu processo de formação que muitas vezes é precário, a má remuneração e as difíceis condições para exercer sua atividade profissional. Assim, seu trabalho parece não constituir uma atividade, isto é, um trabalho que lhe seja necessário e que possa ser motivado pelo seu produto que é o desenvolvimento pleno das capacidades humanas de seus alunos. Esse trabalho tornou-se apenas uma ocupação e não uma atividade, devido às condições em que o professor o desenvolve: ele é motivado pelo seu salário, embora injusto, e não pelo produto real que é a educação dos alunos. Mas, conforme Davidov (1987), a mudança é possível, os êxitos podem ser pontuais, localizados, afinal, continuamos a viver numa sociedade capitalista sob o processo de alienação. Por isso, faz-se necessário se investir na formação de educadores, tanto inicial quanto continuada, e também na (re)elaboração de metodologias de ensino, que possam ter uma vertente teórica norteadora, em que os educadores possam ter a concepção plena do desenvolvimento humano, como é o caso da Teoria Histórico-Cultural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIAS BEATÓN, G. El papel de los “otros” y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano”. In: *Revista Cubana de Psicología*. Habana, 1999, Vol. 6, No 3, p. 194-199.

\_\_\_\_\_. *La persona en el enfoque histórico cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud, Yara Fratesch Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CHACON, L. *Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamentos de práticas de oralidade e de letramento*. Estudos Lingüísticos XXXIV, 2005, p. 77-86.  
Disponível em: <<http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/1-convidado-lourenco.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c>>. Acesso em: 10 dez 2007.

DAVIDOV, V. Analisis de los principios didacticos de la escuela tradicional y posibles principios de ensino en el futuro proximo. In: SHUARE, M. *La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS: Antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 143-152.

\_\_\_\_\_. Contenido y estructura de la actividad de estudio. In: SEGARTE IZNAGA, A. L; MARTÍNEZ CAMPO, G; RODRÍGUEZ PÉREZ, M. E (Orgs). *Psicología del desarrollo del escolar*. Tomo I. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003. p. 211-236.

DOMÍNGUEZ. L. Edad escolar. In: SEGARTE IZNAGA, A. L; MARTÍNEZ CAMPO, G; RODRÍGUEZ PÉREZ, M. E. (Orgs). *Psicología del desarrollo del escolar*. Tomo I. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003. p. 112-125.

DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores associados. 1993.

\_\_\_\_\_. A Escola de Vigotski e a Educação Escolar (Hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural). In:\_\_\_\_\_, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 2.ed. Campinas SP: Autores Associados, 1999. p. 75-106.

\_\_\_\_\_. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Cad. CEDES , Campinas, v. 24, n. 62, 2004 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622004000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622004000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 Mar 2007.

ENGELS, F. O Papel do Trabalho na transformação do homem em macaco. Transcrição José Braz. 2004. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/otrabalhonatransformacaodomacacoemhome.htm>>. Acesso em 15 mar 2007.

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

FINO, C. N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 2001. V. 14, N. 2, p.273-291. Disponível em: <<http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>> . Acesso em 12 out.2006.

FREITAS, M.T.A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 2 ed. Campinas SP: Papyrus, 1994.

GALPERIN, P; ZAPORÓZHETS, A; ELKONIN, D. Los problemas de la formación de los conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: SURE, M. *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS: Antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 300-315.

GALPERIN, P. Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. In: SEGARTE IZNAGA, A. L; MARTÍNEZ CAMPO, G; RODRÍGUEZ PÉREZ, M. E. (Orgs). *Psicología del desarrollo del escolar*. Tomo I. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003. p. 275-263

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GORENDER, J. Introdução. In: MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEAL, L.F.V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, G; VAL, M.G.C. (Orgs). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. 1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2005. p. 53-67.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para instrução. In: MOLL, L.C. *Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Tradução de Fani Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.341-362.

JOLIBERT, J. (e col.). *Formando crianças leitoras*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

\_\_\_\_\_. (e col.). *Formando crianças produtoras de textos*. Tradução de Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

JOLIBERT, J; JACOB, J. (e col.) *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Tradução de Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006

KOCH, I. V. *A coesão textual*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1991. (Repensando a língua portuguesa)

KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. (Perspectivas do Homem, 123)

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Novos Horizontes. 1978a.

\_\_\_\_\_. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978b.

\_\_\_\_\_. *La actividad en la psicología*. Habana: Editorial de libros para la educación, 1979.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S. et al. - *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

LURIA, A. R. Materiales sobre la genesis de la escritura en el niño. In: SHUARE, M. *La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS*: Antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 43-55.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S. et al. - *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 143-189.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S.(Org). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. 1.ed., Londrina, 2003, v.1, p.11-25.

\_\_\_\_\_. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivo e de roteiros. In: *Seminário Internacional de Pesquisas e Estudos Qualitativos*, 2, A pesquisa Qualitativa em debate, Bauru, 2004. Anais..., Bauru: SIPEQ, 2004. 1CD.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 24, n.62, p.82-99, abril 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20093.pdf>>. Acesso em: 20 ago.2007.

\_\_\_\_\_. As aparências enganam: divergências entre o materialismo dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: 29º Reunião Anual da ANPED, 2006a. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos, 2006. v. 1. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Implicações Pedagógicas da Escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Orgs). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006b. p. 49-61.

\_\_\_\_\_. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção formação de professores)

MELLO, S.A. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygostky para a Educação Infantil. *Pro-posições*, Campinas, v.10, n.1, p. 16-27, 1999.

\_\_\_\_\_. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A.L.; MELLO, S. A.(ORGS). *Linguagens Infantis outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p.23-40.

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

\_\_\_\_\_. Enfoque Histórico-Cultural: em busca das implicações pedagógicas para a educação de 0 a 10 anos. In: *I Conferência Internacional O enfoque Histórico-Cultural em questão*. Anais. 2006b. p. 89-102.

MUKHINA, V. Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NEMIROVSKY, M. *O ensino da linguagem escrita*. Tradução de Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos Filosóficos marxistas da obra Vigotskiana: a questão da categoria atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S. (Orgs). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p.03-26.

OLIVEIRA, Z.M.R. Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio-histórica. In: *Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural*. 2.ed. Campinas, Cedes, 2000. p.63-77.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma pesquisa histórico-cultural da educação*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção Passando a limpo)

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

TANAMACHI, E. R. A mediação da psicologia histórico-cultural na atividade de professores e do psicólogo. In: MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S. (Orgs). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p.65-84.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para prática em sala de aula. In: MOLL, L.C. *Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Tradução de Fani Tessler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p151-158.

VERGNAUD, G. *Lev Vygotski: pédagogue et penseur de notre temps*. Paris: Hachette, 2000.

URBANO, H; PRETI, D. Entrevistas: diálogos entre informantes e documentador. In: CASTILHO, A.T.; PRETI, D (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo: T.A Queiroz: Fapesp, 1988. v.3. p. 1-12.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole et al; Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 103-119.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In:\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p 103-147.

VIGOTSKI, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In:\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 241-394.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S. et al. -. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001b, p. 103-117.

VIGOTSKY, L.S. Interacción entre aprendizaje y desarrollo. In: SEGARTE IZNAGA, A. L; MARTÍNEZ CAMPO, G; RODRÍGUEZ PÉREZ, M. E. (Orgs). *Psicología del desarrollo del escolar*. Tomo I. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003. p. 45-59.

VYGOTSKI, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología: Una investigación metodológica. In: \_\_\_\_\_. *Obras Escogidas I*. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1991.

\_\_\_\_\_. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1995, p.183-206.

\_\_\_\_\_. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones., S. A., 1996, p.251-273.

\_\_\_\_\_. La crisis de los siete años. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones., S. A., 1996, p.377-412.

\_\_\_\_\_. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas II*. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, S. A., 2001a, p. 181-285.

\_\_\_\_\_. Pensamiento y palabra. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas II*. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, S. A., 2001a, p. 287-348.

VYGOTSKY, L. S. El problema del entorno. Tradução do Corpo de Tradutores Universidade de Havana. In: *Mimeo*. 1935

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PROFESSOR PARTICIPANTE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa nas EMEFs, intitulada “O trabalho pedagógico e a zona de desenvolvimento proximal na aprendizagem da linguagem escrita” e gostaríamos que participasse da mesma. Os objetivos desta são: 1) Definir o perfil dos professores quanto ao modo como atua na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos; 2) Relacionar o desempenho do aluno, na aprendizagem de um novo conteúdo da escrita, com as possíveis atitudes do professor em como interfere na zona de desenvolvimento imediato de seu aluno.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) **DESCREVER ETAPAS DA COLETA DE DADOS, DESTACANDO A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS PARA FINS CIENTÍFICOS, COMO REVISTA, CONGRESSOS E USO DE IMAGEM COM A NÃO IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO (IDENTIDADE PRESERVADA).**

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG \_\_\_\_\_ participo da pesquisa intitulada “Relações entre o trabalho pedagógico do professor e a zona de desenvolvimento proximal do aluno no ensino da escrita em classes de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental” que é realizada nas EMEFs”. Declaro estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 3433-3297 falar com Larissa Helyne Bassan (Pesquisadora).

Orientadora responsável pela pesquisa: Dra. Stela Miller.  
Programa de Pós-Graduação em Educação – FFC/UNESP  
Autorizo,

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Professor participante

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO ALUNO PARTICIPANTE****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Estamos realizando uma pesquisa nas EMEFs, intitulada “O trabalho pedagógico e a zona de desenvolvimento proximal na aprendizagem da linguagem escrita” e gostaríamos que participasse da mesma. Os objetivos desta são: 1) Definir o perfil dos professores quanto ao modo como atua na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos; 2) Relacionar o desempenho do aluno, na aprendizagem de um novo conteúdo da escrita, com as possíveis atitudes do professor em como interfere na zona de desenvolvimento imediato de seu aluno.

Uma das atividades que serão realizadas refere-se a uma entrevista com alunos das salas pesquisadas. Por isso, estamos solicitando a sua autorização para realizá-la com seu (sua) filho (a): \_\_\_\_\_.

Declaramos, ainda, que o entrevistado terá sua identidade preservada.

Certos de poder contar com sua contribuição, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 3433-3297 falar com Larissa Helyne Bassan (Pesquisadora).

Orientadora responsável pela pesquisa: Dra. Stela Miller.  
Programa de Pós-Graduação em Educação – FFC/UNESP

Autorizo,

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Nome do responsável)

\_\_\_\_\_  
(Nome da criança)

## **APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DO PROFESSOR**

- 1- Quais atividades de escrita você trabalha com seus alunos?
- 2- Como você desenvolve, com seus alunos, cada uma dessas atividades?
- 3- Como você percebe se seus alunos demonstram interesse e vontade de escrever?
- 4- Quando seus alunos não demonstram interesse nem vontade de escrever, como lida com isso? 4.1- O que faz nesse momento?
- 5- No momento de produção escrita, seus alunos escrevem sozinhos ou solicitam a sua ajuda? 5.1- Como você fornece essa ajuda?
- 6- Como você percebe se seu aluno está aprendendo ou não a escrever? 6.1- O que você faz quando percebe que o aluno não está aprendendo?
- 7- Como você corrige as produções escritas de seus alunos?

**APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DO ALUNO**

- 1- Você gosta de escrever? Por quê?
- 2- Quando você acha difícil escrever alguma coisa, como a professora faz para ajudar você?
- 3- Como você sabe se está aprendendo ou não a escrever? 3.1- E quando você não consegue aprender, o que você faz?
- 4- Para você, essa tarefa que você acabou de fazer é importante? Por quê?

## APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS POR MEIO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS DAS PROFESSORAS

### P1 (1ª série)

P: Pesquisadora

P: P1... quais atividades de escrita você trabalha com seus alunos?

P1: eu trabalho atividades de escrita individual...eles produzem textos individualmente...uma média de dois textos por semana...são textos que vão pra pasta de produção...como uma exigência da própria rede (rede municipal de ensino)...também trabalho produção de texto coletivo...assim...nos textos coletivos é onde eu procuro interferir de maneira mais acentuada...é onde eu procuro geralmente chamar atenção pra um aspecto que eu quero estar destacando naquela produção...daí...geralmente...eu faço um texto por semana coletivo...ou quando naquela semana não dá...uma semana sim...outra semana não...sendo que...em cada semana destacando um ponto daquele texto...daquela tipologia textual que eu quero destacar...

P: como você desenvolve cada uma dessas atividades?... você me contou um pouquinho nessa questão... mas assim no todo...como desenvolve...o que você faz em cada uma delas?

P1: nas atividades de produção individual...geralmente eu leio a proposta juntamente com os alunos...apresento pra eles...aí...antes da gente começar a escrever...a gente vai discutir as possibilidades de escrita...que é o que eu chamo de horário da motivação...onde eu vou motivar neles e suscitar neles os questionamentos para que eles possam a partir disso escrever...então...no caso de um texto onde eu dou o início do parágrafo...e eles tem que terminar...então... a gente começa a pensar nas possibilidades de escrita para aquele texto...isso acontece em todas as produções individuais...eu sempre estou fazendo isso...e todas as produções são feitas...assim...dentro do contexto da semana... então...se a gente está trabalhando com uma tipologia...ou com algum tema específico...as produções são voltadas dentro desse contexto...já nas produções (correções) coletivas...geralmente...eu pego um dos textos que uma criança produziu individualmente...e passo esse texto da forma que a criança escreveu na lousa...ou no retroprojeter... o trabalho com retro é mais difícil aqui (na escola)...porque tem toda aquela tela branca...geralmente...eu passo na lousa...daí...a partir daquele texto...o que eu quero focalizar juntamente com as crianças... a gente vai lendo o texto da forma como está... e vai alterando...depois...a gente faz a comparação do texto como estava e do texto final...

P: como você percebe se seus alunos demonstram interesse e vontade de escrever?

P1: olha...isso é meio complicadinho da gente perceber ((riu))...geralmente...a gente vê...inicialmente...pela empolgação que eles apresentam ... “ah:...hoje é produção de texto”... uns falam “EBA”...outros falam “ah:::”...geralmente...os que têm mais dificuldades na escrita já não gostam tanto...eles já vão com aquele receio ... “ah:::...eu vou ter que fazer de novo”... mas assim...eu também percebo pela forma como eles procuram assim... quem tem realmente...muito interesse em escrever...procura fazer o melhor...então...inventa...vai além...usa a imaginação... e quem já não está muito afim... faz de qualquer jeito...põe qualquer coisa...só para preencher a linha... então...não realiza com vontade assim...sabe?...eu percebo por conta disso... eu acho que a leitura está um pouco aliada a isso também...

P: quando seus alunos não demonstram interesse nem vontade de escrever... como você lida com isso?

P1.: eu procuro estar individualmente com esses alunos... fazendo esses questionamentos... procuro buscar para eles umas situações engraçadas... que poderiam fazer parte daquele

texto...eu procuro sempre junto e interferindo individualmente... para ver se alguma coisinha... ele consegue pegar e falar... “não, a partir disso eu gostei e então isso eu vou escrever”...isso...sempre... em todo processo de produção de texto... mesmo em diagnóstico...procuro estar ali suscitando...para ver se surge algo mesmo dele.... para que ele possa estar escrevendo...

P: no momento da produção escrita...seus alunos escrevem sozinhos... ou solicitam a sua ajuda?

P1.: depende muito assim...se é uma produção de texto diagnóstica mesmo... em que eu preciso saber qual o nível que a criança se encontra... eles escrevem sozinhos... a gente faz toda essa motivação inicial... a gente discute as possibilidades...mas no momento em que cada um vai elaborar o seu texto... eles fazem sozinhos...agora... tem momentos em que eu interiro... eu ajudo...eu faço eles pensarem...a gente pensa junto... às vezes... alguma criança me pergunta... “é com s ou com dois ss?”...daí... a gente leva pra discussão... “olha... o que você acha?” ... “eu acho que é com isso”... “mas... por quê”?

sempre eu procuro estar ajudando... eu não posso sempre deixar eles fazendo sozinhos.. porque senão... não anda... não caminha...porque...eles por eles mesmos...não vão conseguir perceber as dificuldades... onde estão errando né....então... essa interferência também ocorre...

P: como você fornece essa ajuda?

P1: sempre falando assim...em nenhum momento... eu pego e escrevo pela criança... sempre estou questionando ela...sempre falando...eu já dei no início do ano... produção em dupla... onde eles mesmos se organizavam e escreviam... mas...assim...eu faço a busca mesmo...questionando eles mesmos...

P: como você percebe P1... se seu aluno esta aprendendo ou não a escrever?

P1: pelo próprio texto que ele escreve mesmo...eu falo que a criança só aprende escrever...escrevendo... então... se ela não escrever... não vou saber se ela está aprendendo...por exemplo...se eu estou trabalhando o uso do travessão... eu só vou saber se ela está aprendendo... se a partir daquele momento... ela começar a usar o travessão...então... se nos textos seguintes ao que eu trabalhei... se ela vai estar apresentando...vai estar mostrando que aquela interferência foi feita... isso mostra que ela esta aprendendo ou não...

P: quando o seu aluno não aprende... o que você faz quando você percebe isso?

P1: eu procuro voltar com um todo com a sala... porque assim... para quem já sabe... não custa nada reforçar né... eu procuro voltar de novo com a sala... para ver se coletivamente mais uma vez... ele vai aprender... se caso... coletivamente...mais uma vez... ela não consiga... assim... geralmente não é só um que fica sem aprender... são dois três...por isso... que eu procuro voltar coletivamente... agora... se depois dessa volta... um só não entender...aí eu faço o trabalho individual... no momento de produção os outros produzem... esse produz juntamente comigo... eu vou fazendo a interferência individualmente... mas... antes do individual... eu procuro ir pro coletivo...

P: como você corrige as produções escritas dos seus alunos?

P1: na realidade...eu só faço assim...para os que ainda não estão alfabetizados... eu faço o processo de ...como que chama? (resgate) eu vou buscar... escrever embaixo... o que as crianças escreveram...por exemplo... na criança silábica... escreveu menino... e pôs eio...está fazendo essa...escrevendo...ensina o que essa criança quis dizer pra eu poder estar identificando o nível que ela está... mas...eu não faço correção no texto da criança... pra criança depois ver o retorno...não circulo... não anoto nada...elas mesmas olham os textos...porque quando a gente vai montar a pasta de produção de texto... elas mesmas

colocam os textos nas pastas... então... automaticamente elas vão voltando nos textos que produziram anteriormente... algumas já conseguem “olha...aqui tinha que ter isso” e outras não...mas eu não faço essa busca individual ainda... não sei se vou conseguir fazer esse ano... esse resgate...mas com os que não estão alfabetizados... eu faço esse resgate...o que a criança vai escrevendo... eu vou acompanhando junto para poder depois... estar identificando o nível que ela está... eu tenho que ajudar...agora os outros... eu tenho as minhas anotações...eu coloco aluno por aluno... preciso melhorar isso isso e isso... para mim mesma... para eles eu não dou retorno...assim... com relação à escrita não....

P: você me falou que você percebe quando o aluno não esta aprendendo...e que você faz o resgate com o coletivo... primeiramente...quando ocorre no individual P1... como você direciona essa ajuda para esse aluno que não aprende?

P1: primeiro...eu vou questionar ele e ele por si mesmo...vai elaborar o texto dele... então... se por exemplo... ele esta fazendo...vamos trabalhar com a estrutura do texto... com a idéia do parágrafo... se ele não tem a idéia e o conceito de parágrafo...então...se ele está escrevendo o texto tudo num bloco só...no momento que ele está escrevendo... eu vou questionando... “olha, vamos voltar”... “vamos lê isso aqui”... “será que já não completou a idéia?”... “será que você não resolveu tudo o que tinha que resolver?”... “e agora? o que a gente tem que fazer?”... “continua na frente?”...“precisa mudar?”... “o que a gente faz”... se a criança acha que ela tem que continuar...então... eu deixo...significa que ela não está madura... vai ficar da maneira que está... agora... se ela começar a ficar em dúvida ...“ai professora não sei”... “vamos ler de novo” ...“o que você acha?”... “acho que tem que mudar”... então vamos mudar... “por quê?”...por causa da idéia que já concluiu aqui... “vamos colocar outra idéia”... e com outras tipologias textuais também... quando eu trabalhei poesia... a questão da rima... a criança não conseguiu compreender a questão que tinha que rimar no final... para ela... individualmente... eu expliquei que tinha que ter a rima na poesia e tal...daí...a gente foi construindo junto... até que na última estrofe... ela conseguiu compreender... não muito bem... mas conseguiu compreender da rima... aí que ela foi começando a fazer as rimas e a associar...acho que principalmente na 1ª série... exige muito que o professor interfira o tempo todo... você tem que estar o tempo ali do lado... o tempo todo perguntando... o tempo todo questionando... o tempo todo falando “vamos fazer”... “olha o que você precisa por aqui”... isso... com todo mundo ao mesmo tempo... “o que falta por aqui?”...“o que mais se pode aqui?”... “o que falta completar?”... porque se a gente deixar eles por eles mesmos... não sai...crianças maiores já não saem direito...(eles – 1ª série) não caminham... sair até saem... mas eles não vão evoluir... eu acredito...esse trabalho de interferir é muito importante... no processo da escrita... da leitura... acho que em tudo...

## **P2(2ª série)**

P: quais são as atividades de escrita que você trabalha com seus alunos?

P2: eu trabalho a produção...diferentes tipos de produção...coletiva...individual...em dupla...trabalho...com os registros das outras matérias...disciplinas de história e geografia...um registro onde a gente coloca...trabalho com a interpretação do texto...eles escrevem... trabalho...éh::...com escrita...registro de listas...qualquer tipo de coisa que a gente está trabalhando...que vai precisando...eles estão registrando e eu procuro sempre...fazer uma escrita assim...que eles tem que construir...não só copiar...a gente copia pouco...registro próprio deles...e sempre...procurando refletir naquilo que está escrevendo...

P: como que você desenvolve...cada uma dessas atividades?

P2: então...depende do ...do objetivo de cada atividade né...se é uma produção diagnóstica...geralmente eu trabalho dentro daquele conteúdo...explico a proposta...como que eu quero e deixo eles desenvolverem sozinhos...se é um trabalho que eu quero mais direcionar...se quero trabalhar...paragrafação...se quero trabalhar isso...eu explico...e vou acompanhando eles na sala e também...aju/éh:::...pego ajuda dos colegas...também procuro ajudas dos colegas...para que eles me auxiliem com aqueles alunos que tem dificuldade...

P: como você percebe...se seus alunos demonstram ou não interesse ...e vontade de escrever?

P2: éh::: geralmente tem alguns alunos que têm maior facilidade...que você precisa motivar menos...tem alguns outros alunos...que tem mais dificuldade...então...eu procuro éh:::...trazer temas...que interessam para ele...que esteja dentro do contexto que a gente está trabalhando...e trabalho muito com eles a questão da auto-estima...que eles não se preocupem em errar...percam esse medo...para que eles se arrisquem a escrever...e assim...éh:::...eu acredito muito...que uma criança aprende muito mais com exemplo...do que com discurso...então...eu procuro mostrar para eles...minha experiência de leitor e escritor...e como que eu gosto de escrever textos...quais os textos que eu escrevo...na minha vida...que eu uso...como eu gosto de ler...para despertar esse interesse neles...e porque que a gente está escrevendo...e a preocupação com a função social...olha...nós estamos escrevendo para isso...vamos escrever para mandar para a sala da professora M...vamos escrever para o coleguinha ler...vamos escrever uma história agora porque a gente está lendo...dá uma...um sentido...porque daí eles se motivam mais

P: Quando eles não demonstram interesse nem vontade de escrever...né...como que você lida com isso?

P2: éh:::eu procuro ver primeiro qual é a origem...porque tem diferentes alunos...tem aluno que não quer escrever...porque às vezes...tem dificuldade...então...se é dificuldade... tento trabalhar em cima disso...se é da auto-estima...tem que se arriscar...tem que escrever...tem aluno que já éh:::ele é assim...ele não quer escrever...que às vezes aquele tema não interessou para ele...ai eu procuro...ajudar...dar idéia...falar com ele pode estar escrevendo...mas...o que eu sempre faço para eles...é trazer um exemplo...porque qualquer texto que eu vou trabalhar com eles...eu procuro fazer um texto...procuro imaginar como que seria aquele texto...porque geralmente quando a criança vai...para ela criar aquele texto é difícil...então ela fala aqui...como que eu vou começar?...então...eu procuro facilitar o máximo possível...para que ele já saiba...tenha o texto na cabeça...a hora que ele for para o papel...possa colocar aquele texto no papel

P: eu iria perguntar o que você faz nesse momento...mas você já respondeu (riu)

P: No momento da produção escrita, seus alunos escrevem sozinhos...ou solicitam a sua ajuda?

P2: solicitam ajuda...e como eu trabalho...eles já sabem que não é possível ajudar todos...geralmente eu escolho uma produção...um aluno que eu queira estar ajudando...dependendo do tipo de produção...e eles já solicitam ajuda do amigo...se não é uma produção diagnóstica...fala professora...essa produção pode ajudar...pode...então...fulano não pode me ajudar?...eles vão formando duplas...automaticamente aquele que termina...já vai ajudando aquele que tem dificuldade...mas...mesmo assim...quando eles têm alguma dúvida...eles vem me perguntar...olha...essa palavra é com tal...ou uma outra dúvida que o colega não possa tirar..eu sempre tiro as dúvidas

P: No caso...éh:: esse aluno que você acompanha né...dependendo do tipo de texto...Como você fornece essa ajuda P2?

P2: então...depende do tipo de aluno que eu quero trabalhar...por exemplo...se eu vou trabalhar com aluno do nível pré-silábico né...que é um aluno que não está alfabetizado ainda...então...eu quero trabalhar...eu quero levar ele para a hipótese seguinte...que é a silábica...então eu procuro fazer reflexão com ele... em cima do...oh...o que você quer escrever?...ah...eu quero escrever...eu vou para escola...ai eu procuro pensar...como que é o eu...fazer a reflexão em cima dessas palavras...trabalhar um pouquinho a segmentação...e deixar...não ir assim...do pré-silábico para o alfabético...deixar ele no nível dele...sempre no nível seguinte...mas tentando fazer ele refletir com minha ajuda.

P: no caso doas pares né...da ajuda...do amigo...você orienta esses alunos a como ajudarem...a auxiliarem aquele que solicitou?

P2: oriento...então...é um trabalho assim...que desde o início do ano...eu comecei fazer...porque no começo...eles iam e copiavam...pegavam a folha copiavam...mandavam o colega copiar...então...comecei a trabalhar com eles...não é assim...você vai ajudar...não é fazer por ele...então...éh::...como que você pode ajudar o colega?...aí eu trabalho com cada duplinha...olha você vai sentar com tal...ele tem dificuldade de segmentação...ele tem dificuldade de separar as palavrinhas...então...ajuda ele a separar as palavrinhas...oh...ele tem dificuldade de construir o texto...então ajuda ele dá idéia...conversa com ele como é que você pode estar escrevendo a frase...oh...ele escreve bem o texto...mas ele tem dificuldade com a escrita...então...ajuda ele mostrando as letrinhas...então...para cada dupla...cada caso...é uma dificuldade específica...é uma coisa que quero trabalhar...olha...aqui ele tem dificuldade em paragrafação...então...ajuda ele a organizar os parágrafos...então...eu vou trabalhando em cima de cada dupla...então...mesmo quando eles estão em dupla...eu não fico parada...fico o tempo todo orientando...o:: monitor e o próprio aluno que está escrevendo

P: Como você percebe se seu aluno está aprendendo ou não a escrever?

P2: éh::...a aprendizagem avalia...pelos dois tipos de produção...tanto a produção com orientação minha ou do colega...ou na diagnóstica...né...então...ele melhora o desenvolvimento dele em tudo na aula...ele consegue registrar melhor...ele consegue acompanhar melhor a aula...e também nas próprias produções diagnósticas... que ele vai melhorando...embora...éh::...às vezes...você fala...ai é diferente dar uma produção em dupla e um individual... é diferente realmente...só que ele vai crescendo gradativamente...apesar do momento que ele vai sendo ajudado...ele vai pulando para o nível seguinte...como a gente usa muito o sistema da...da Emília Ferreiro...da classificação do pré-silábico do silábico...silábico alfabético... a gente avalia por esse nível...né... e depois a gente vai resgatando o texto...quando é um texto sozinho...vou resgatando pondo em cima o que que ele escreveu...e para os alunos mais avançados...a gente usa alguns outros critérios...éh...se tem paragrafação...se tem uma coerência...e você vai avaliando com que ele está...sempre comparando a primeira produção e como vai seguindo...

P: o que você faz P2...quando você percebe que seu aluno não está aprendendo?

P2: bom...eu procuro mudar a minha forma...eu procuro dar o máximo possível de atenção individualizada para esses alunos...seja através de mim ou...através de um colega que possa ajudar ele melhor...também procuro dar atividade extra em casa...procuro conversar com o pai e com a mãe para estar auxiliando ele em casa...estimular a leitura com ele...e em alguns casos específicos...a gente até procura uma orientação...né...porque...por exemplo...eu tenho dois alunos este ano que...eu não sei se o caso é só de falta de estímulo e metodologia...ou se de repente tem algum problema neurológico...a gente procura tentar atuar em todas as

áreas...como essa parte é mais difícil por que precisa de um acompanhamento tal...acabo fazendo a minha parte...independente da dificuldade dele...eu tenho que tentar levar ele num limite dele...então...eu ajudo...dou atenção individualizada...dou prioridade a determinadas atividades...eu troco de lugar o tempo todo...então...olha...se nessa atividade ele está com dificuldade nisso...eu puxo esse aluno para frente... senão eu coloco para trás e o colega está ajudando...

P: Como que você corrige as produções escritas de seus alunos?

P2: eu trabalho com sistema de refacção... éh::...então...a gente faz uma produção...eu vou trabalhar uma carta por exemplo...eles fazem a primeira versão...eu deixo eles fazerem do jeito que eles acham né...aí depois eu trago um texto referência... e esse texto referência...a partir desse texto referência...aí a gente discute...como é que ela tem que ser...a gente vai para o texto deles...vamos ver...o que a gente tem que corrigir no seu texto...olha...seu texto...então...eu procuro ler com eles o texto...aí a gente identifica...está na tipologia certa...para fazer a correção das palavras...também faço a correção através da lousa...às vezes...para trabalhar ortografia por exemplo...eu pego os erros mais comuns... a gente vai para reflexão na lousa...a correção coletiva...de colocar um texto de um aluno na folha do jeito que ele escreveu...e aí a fala ajuda...olha...vamos corrigir esse aspecto...aquele...tentando manter o texto dele...a refacção individual... a correção coletiva... a correção na lousa... e na hora que eles estão escrevendo...na orientação eu sempre passo nas carteiras... o tempo todo orientando...óh::...aqui você só deixou letra maiúscula...aqui essa palavrinha é com s...na própria...dinâmica da produção eu vou orientando...

### **P3(1ª série)**

P: P3, quais são as atividades de escrita que você trabalha com seus alunos?

P3: éh::...quanto a produção de texto assim...eu dou...procuro estimular com desenhos né...aí eles...inicialmente começam com frases né...para descobrir a segmentação...depois eles vão...e na produção individual sem auxílio né...tem uma produção sem auxílio...e eles escrevem o que eles viajam lá né...olha no desenhinho...viaja...ou quando não tem desenho...o conhecimento que eles têm do assunto...eles vão escrever ali sem auxílio nenhum...tem esse tipo aí...que eles vem perguntar...como que é o ba?...então...eu jogo para eles de volta...como que é o ba?...e às vezes...a criança já sabe como que é o ba...mas é insegura né...então...ah é isso? é...então...volta lá tranquilo...às vezes nem volta perguntando outras coisas...porque já ouviu falar...então eu sei né...para que eu vou lá? e tem outros que não...que são sempre inseguros...então eles vem direto...toda hora vem perguntar mesmo...vem perguntar uma sílaba...vai ver ele sabe aquela sílaba...e sabe a palavra né...e aí eles...voltam...é esse que é sem auxílio nenhum...e tem a produção com auxílio...que ele vem...que eu chamo na mesa...cada um fica fazendo sozinho...mas quando eles vem na mesa...aí eu auxílio...eu questiono...e aqui não está faltando parágrafo?...e depois do título o que que tem que fazer?...sem auxílio não...ele tem que perceber sozinho... porque nós já trabalhamos a semana toda...a produção normalmente é de sexta-feira sem auxílio...pega o assunto da semana...né... e aí...quando eh...já durante a semana não...como está sendo trabalhado...então eu auxílio...eu posso até falar mais coisa...questiono também...mas eu posso até falar mais coisa para ele né... e o sem auxílio não...mas por conta dele...mesmo que ele escreva errado...tem outra atividade de escrita...tem a de correção né...que é aquela da transparência...pega...tira xérox de um texto deles...e...coloca na transparência...e ali a sala toda...vai ajudando coletivamente...vai

ajudando corrigir o texto do colega...né...o que que falta?...tanto estrutura como ortografia...coerência também...então...a classe toda vai ajudando...e eu vou escrevendo do lado na lousa...o que...a correção do texto...deixa eu ver...o que mais que tem?...tem o texto errado...que às vezes eu...passo no mimiógrafo um texto errado...também...tipo o texto deles...só que eu pego...eu mesmo crio um texto e vou escrevendo...se pular linha depois do título...sem título...ou palavras que eram com um erre...eu ponho dois erres...nome próprio põe com letra minúscula...põe um monte de erro...sem parágrafos...separa a sílaba errada...e dá para cada um...cada um vai circulando onde que ta errado...e escrevo na lousa o texto errado...do jeitinho que eles têm na mão...aí cada criança...vem apontar um erro na lousa...ah...aqui eu achei esse daqui...era com dois erres e eu está com um erre só...aí...a gente já corrigi ali...aquele texto...o erro ali...e cada um vem fazer o seu...os que eles não perceberam...aí eu vou questionar...aí a gente passa...do lado novamente o texto certo...porque ali a estrutura não dá para corrigir né?...dá só para apontar...aí passa na lousa o texto correto com a estrutura...e eles copiam no caderno...

P: Como você percebe se seus alunos demonstram interesse é... e vontade de escrever?

P3: em escrever?

P: isso? você consegue perceber?

P: ne::ssa produção sem auxílio...eh...o que mais percebo...o que mais avalio é nessa produção...por que tem uns que...olha para o lado e vira e mexe...e cutuca e não sai uma palavra...é duas ou três palavrinhas...e às vezes...a criança já sabe escrever...ou está insegura...e não sai nada...aí eu chamo...tento estimular...mas em auxiliar muito...né...para ver o que que sai...então ali que eu percebo...se ele está...se houve interesse... e também...depende do tema...dependendo do tema vai que é uma mara...aquela criança que não escreveu a semana passada...essa semana escreve...né...então...tem criança que não...pode ser qualquer tema que ela vai...e tem criança que dependendo do tema...ela escreve bastante...ou pouco...

P: quando seus alunos não demonstram interesse nem vontade de escrever...como você lida com isso P3? Quando eles não demonstram o interesse nem a vontade de escrever...como você lida com essa situação?

P3: ai P...mas ai eu acho que teria que ser um trabalho mais individual né...porque aí essa criança precisa de uma atenção especial...ela não pode ficar...talvez ela esteja sentindo...minimizada lá no meio das outras que participam...então...já teria que ser um trabalho individual...eu começo chamar na mesa...mas como é...não tem auxílio na sala...ela acaba ficando um pouco mais para trás né...então...eu tento...vou chamando na mesa...e vou questionando...e antes eu falo...nessa produção mesmo...sem auxílio...às vezes chamo aquela criança... e falo vem fazer aqui na mesa...aí fica um tempinho ali...depois chama outra...ou durante a semana na produção com auxílio...eu vou pegar aquelas que estão necessitando...que estão com maior dificuldade...com mais insegurança...eu vou chamar essas...não as que estão já sobressaindo...

P: E o que você costuma fazer com...assim?

P3: Quando chama?

P: Isso.

P3: eu questiono eles né...o que você acha...por exemplo...num desenhinho...o que acha que está acontecendo aqui?...ah... é isso aí?...que nome você daria para o menino?...né...eh...você gostaria de estar nesse lugar?...você gostaria de estar no lugar dele?...ou...sei lá...depende do tema que está ali... “você acha que está certo?”... “que está errado?” ...então... “vamos escrever isso daí...né...hoje você não sabe por onde começar...então vamos começar...por onde você gostaria de começar a

escrever...então...depende do desenho...do tema...então... a gente tem que...eu faço isso né...eu faço perguntar para soltar ele e ...ver se ele...dali pega o fio da meada...porque...às vezes...está faltando só o começo...às vezes dá certo isso...que está faltando só o começo e vai...mas às vezes não...às vezes é...é questão de tempo mesmo...não é o tempo dele agora né...e aí vai...dependendo...com o passar do tempo essa criança vai despontando...né...não precisa ser naquela hora...

P: no momento da produção escrita né...seus alunos escrevem sozinhos ou solicitam a sal ajuda? Você diferiu no início que tem com ajuda...(superposição de vozes)

P3: com auxílio e sem auxílio (superposição de vozes)

P: e como que eles...eles solicitam?

P3: não assim...dependendo da criança...é o que eu falei...quem já está seguro...quem já sabe por onde começa...ele já está seguro da palavrinha...ele está seguro da frase...ele vai...ele não pede ajuda...e...já aqueles outros que estão...por exemplo...nessa fase...eles estão começando a alfabetizar agora...ele chegou agora no alfabético...então...ela ainda está meio perdido...ele está alfabético...mas está meio fraquinho ali né...está meio inseguro...então...essa criança vem pedir ajuda...e aí eu falo...você já sabe escrever...mesmo falando isso...mesmo que eu tenha dado parabéns para ele...elogiado tudo...ele ainda está inseguro...porque acho que é muita coisa...está chegando agora no alfabético...agora que ele descobriu o texto né...não...o:::...então ele fica inseguro...já a criança...depois de um tempo...essa criança não pede mais ajuda...ela escreve o que está na cabecinha dela...certo ou errado...não vem nem perguntar se está certo ou errado...ela faz e entrega o texto dela...

P: e aí os que vem perguntar...os que solicitam ajuda para você...você trabalha da mesma maneira que você falou...de chamar na mesa?

P3: é...sempre questionando...sempre questionando...ou passo na carteira também...

P: quando você passa na carteira...você também levanta esses questionamentos...como é fornecida essa ajuda?

P3: é...também...sempre questionando...né...às vezes...eu aprendi assim...às vezes...a criança está difícil de entender a minha linguagem... e entende a do colega...então...eu pego um colega que eu vejo que sabe ensinar...oriento...porque...não aquele colega que vai lá e vai fazer para ele...mas aquele colega...eh:::...que vai entender...que vai fazer o que eu pedir para ele...que nem a A1 que você falou né...é assim...você vai ensinar o seu colega desse jeito...você vai perguntar para ele...você não vai fazer para ele...você vai fazer ele pensar...se ele ficar muito enroscado e não...não conseguir responder...aí você fala...para ele não se sentir também...não sei nada né...mas se ele...mas você tem que fazer ele pensar...não pode dar a resposta...porque senão fica muito fácil para ele...então...aí eu mando o coleguinha ensinar...já fiz...várias vezes a gente faz isso...mas não na produção sem auxílio...a produção assim na sala...eu terminei...ele terminou primeiro...eu acho que ele têm condições de ajudar o colega...então...eu coloco ele...aquela criança...não é cada um ajudar quem quer...eu que escolho...porque eu sei quem sabe ensinar...quem não vai lá só para brincar com o coleguinha...e:::...saber qual coleguinha que é para ajudar...

P: e como que você faz essa orientação?...como que você orienta o coleguinha mais avançado né...a ajudar?

(Interrompe para mudar a fita de lado)

P:então P3...eu perguntei a você...você falou que desenvolve as atividades para o coleguinha ajudar o outro...no caso o aluno que você viu que terminou primeiro...que tem condições...como que é feita essa orientação para ele ajudar?

P3:então... eu falo para ele fazer do jeito que eu faço...do jeito que eu fiz com ele...né...e aí...você vai lá...chama os dois...porque o outro também tem que levar a sério a orientação do coleguinha...do colega professor...que vai ser né...porque senão ele não aceita...tem criança

que não aceita...fica brincando porque é o coleguinha que está ajudando...e às vezes...a linguagem do colega...ele vai entender melhor do que a minha...e tudo é válido...aí eu falo...você vai perguntar...se for uma produção de texto que tem um desenho...que nem a semana passada...o menininho plantando uma sementinha...depois ele foi lá aguçou...regou e depois a árvore cresceu...então...o que eu faria com essa criança aqui...além de eu pegar algumas aqui...esse colega vai ajudar outras...por onde que começa esse texto...o que você quer escrever...olha o desenho...o primeiro desenho...como que é o começo do texto...tá...aí ele vai contar a historinha...ele vai contar o que ele vai escrever...então...para começar escrever...precisa por um título...como você acha...que chamaria...depois do título...parágrafo...e vamos escrever...tem dúvida em como escrever a palavra...vamos escrever...um dia...um...uuuum dia...como que começa o um...aí e vai questionando...sempre questionando...se ficar muito enroscado...aí fala...

P: como que você percebe se seu aluno está aprendendo ou não a escrever?

P3: então...como eu falei...eu percebo nessa produção (sem auxílio) né...nas atividades...nas respostas que eles dão nas atividades...né...tanto ali...nessa produção que é sem auxílio como na com auxílio...né...e na leitura também né...porque...na leitura eu chamo na mesa...ou quando eu estou fazendo uma leitura coletiva...eu fico observando...e:::...eles também se sentem...percebem que aprenderam...né...como A2...ele troca muito as letras...mas mesmo assim...ele fala...e quando eu chamo ele na mesa e eu leio o texto dele...mesmo ele trocando as letras... ele fala...estou melhorando né...((riu))...quer dizer...ele percebeu que ele também está começando a escrever...

P: e no caso o aluno que não consegue aprender...o que você faz?

P3: então...mas eu acho que também o não consegue aprender...envolve muita coisa né...porque tem criança...nesse ano na minha sala...tem o A3 que tem uma dificuldade de aprendizagem...

P: mas assim...aquele aluno que não tem assim... uma dificuldade...algo orgânico...neurológico né...você percebe que aquele seu aluno não conseguiu aprender a escrever né... o que você faz nesse momento?

P3: aí...tem que voltar...dê atividade desde o começo...que seria o reforço...né...porque cada criança tem seu tempo...um anda com dez meses...outro anda com um ano e pouco...então...eu acredito que na alfabetização também né...cada um tem seu tempo...até a gente...às vezes...você numa palestra...sua colega entendeu tudo de uma vez e você tem que ficar relendo sua anotações para depois...então...essa criança...de repente ela precisa de uma orientação mais individual...que seria o reforço...ou...um grupo menor...que acontece...aí a gente pega oito...oito crianças que estão...que não tem esses problemas...ou misturada com essa que têm e vai para o reforço...nesse reforço...ela se transforma...dali...ela...tudo o que eu pensei que na sala ela não soubesse...lá no reforço ela sabe...naquela salinha que só oito...o grupinho de oito...e...aí ela se transforma...ela se desponta...aí ela vai...agora...eu acho que essa criança...é porque de repente...ela se sente...porque as outras são mais espertas...falam mais...então...ela é insegura de falar e errar...e ali no reforço não...de repente ela viu que o outro sabe menos que ela...ela pode mostrar o conhecimento dela né...

P: P3...como que você corrige as produções escritas dos seus alunos?

P3: na primeira série a gente não corrige...não devolve escrito em vermelho nada...essa produção aí sem auxílio...a gente não corrige...e...mais...a gente corrige assim...a produção coletiva né...como o texto errado dado para cada um...o texto na transparência...e às vezes de tarefa eu dou...ou na sala mesmo...escreva um pequeno texto sobre tal coisa...eles vem mostrar...como não tem auxiliar...tem que ser uma coisa simples...aí ele vem...aí eu pego...um

por um...e aí eu aponto o erro dele...você fez...questionando também...no seu texto você fez o parágrafo aqui para iniciar?...você...essa palavrinha aqui você separou certo?...oh...acabou a linha...você separou certo?...questiono...logicamente...que não dá para questionar todos...todos os erros...mas um pouquinho daqui...um pouquinho dali...porque o correto seria...eu pegar metade da sala...a auxiliar pegar a outra...e questionar bastante...se toda semana fizer alguma coisa assim...já ajuda né...

P: essa correção que você faz na transparência é um texto que você pega...dessa produção sem ajuda?

P3: é...sem ajuda... eu acho que funciona bastante por ser texto dos próprios colegas né...eh:::...quando eu começar fazer...há uns anos atrás...eu achei...umas colegas também falavam...porque nós ouvimos de outra pessoa...que a criança vai ficar chateada...por mostrar...apontar os erros dela...mas não foi isso o que aconteceu...nunca aconteceu isso tá...tanto é que agora pouco...a A4 veio falar...vai fazer o texto coletivo ela confundiu...ela falou de quem que vai ser?...ela pensou que fosse na transparência né...não vai escolher o meu?((riu))...então...eles querem que escolha o texto deles para aparecer lá...o A5 mesmo...aquele dia que eu fiz do A5...foi no meio da semana...foi quinta...na sexta já houve melhora...na outra semana ele continuou...eu pensei...ele captou só agora né...a gente tira as conclusões...vai ver...não é...acho que ele captou só agora...foi ontem nós fizemos a correção do texto...não...sexta...na outra sexta-feira...passado uma semana...ele fez também...com os parágrafos certinho...

#### **P4(2ª série)**

P: P4...quais são as atividades de escrita que você trabalha com seus alunos?

P4: produção mesmo né...no dia-a-dia...eu tenho um caderno...eu nem te mostrei né?...um caderno do horário da leitura também...que quem quer...se dispõe...a escrever...ler um livro...”ai...quero lá (no caderno) escrever essa história”...eles vão lá e escrevem sobre a história...desenham...é mais a produção mesmo que eu me lembre agora...e juntando as outras atividades né...igual... a gente estava observando um girino lá...vai e escreve...não é uma produção...mas é uma forma para que eles saibam para que serve a escrita...agora a gente está trabalhando cartas... a gente vai trocar cartas entre escolas...é mais para eles estarem vendo...éh:::...qual é a importância da escrita mesmo...acho que qualquer momento que surge a gente trabalha né...mas o mais dirigido assim...é a produção mesmo que a gente propõe...

P:e como você desenvolve essas atividades...no caso...você falou da produção né?...como que você desenvolve?

P4:o trabalho com eles?

P: isso...isso...

P4: ah...eu vejo uma proposta...porque é assim...toda semana eu vejo uma proposta diferente...eu levo para eles...ou às vezes...eles mesmo sugerem...”a gente podia escrever sobre isso”...a gente estuda alguma coisa...até o passeio que a gente foi à biblioteca...”ah...a gente podia escrever”...”vamos fazer um relatório?”...eles mesmos sugerem...aí...a gente faz...

P: e assim...a atividade em si...na sala de aula...no momento da produção...como que você conduz?

P4: primeiro a gente conversa sobre o assunto...eu dou uma introdução e eles mesmos vão dando idéias...eu falo sobre a estrutura para prestar atenção...porque assim...no começo do ano é mais estrutura mesmo...eles têm que prestar atenção na estrutura...depois a gente vai

pegando mais no conteúdo...depois que já...mas ao mesmo tempo no começo do ano não deixa do conteúdo... é que a gente visar mais isso né...e direcionando sempre...

P: quando seus alunos não demonstram vontade ou interesse em escrever...o que você faz nesse momento?

P4: geralmente...eu converso com eles...falo da importância (da escrita)...o exemplo de A1 e A2...o A2 já está começando a entender...o A2 está difícil um pouco...ele não entendeu ainda a importância da escola...para ele não está bem claro isso...mas é conversando mesmo...porque não adianta obrigar né...é que às vezes ele (A2) começa a história...ai de repente ele (A2) canso...ai acabou a história...fim...então...é mais na conversa...explicando para ele (A2)...é isso....

P: e como você lida com isso?...com a criança que não demonstra interesse nem vontade de escrever?...como que você lida?...

P4:lido com conversa mesmo...às vezes a gente perde a paciência com A2 mesmo... é porque não é o não só fazer...tem a disciplina (indisciplina) que atrapalha...então...tem que ter muita conversa...às vezes dar bronca...ficar brava...chamar os pais...que a mãe dele (A2) sempre está lá (escola)...acho que você estava lá um dia né?...ela está ciente de tudo isso...ele (A2) está passando por psicólogo...e também tem acompanhamento né...com a família...a direção...todo mundo fica sabendo...

P:acompanhamento com a equipe né?

P4:com a equipe né...com os pais...tudo isso...

P: como que você percebe se os seus alunos estão ou não...aprendendo a escrever P4?

P4: ah...é no dia-a-dia...não é só quando faz a produção...acho que é no dia-a-dia...ali...até no diálogo né...às vezes eles sabem falar...mas na hora de escrever..."como que a gente vai escrever?"né...nas atividades...na produção a gente consegue ver estrutura...porque na produção é...imaginação também...muitas vezes...ah inventa uma história...tem ali...não dá muito sempre para fazer coisas sempre a partir do que eles viveram...toda semana a gente tem que dar uma produção...é no dia-a-dia mesmo...em todas as atividades...

P: e com relação àquele aluno que não consegue aprender né...o que você faz?

P4: ah...eu dou sempre atividades extras...que são o caso dos alunos que estão na minha sala de outra sala...eu estou dando atividades extras para eles...às vezes eu dou uma atividade separada...eu estou dando ciências...por exemplo...estou dando um conteúdo que é importante ...mas não tanto quanto aprender a ler e a escrever...aí eu dou uma historinha para eles lerem e escreverem ou fazer em casa...é muita leitura também para ajudar a escrever...quanto mais eles lêem...melhor eles vão....

P: e no momento da produção assim...você faz alguma...você fornece alguma ajuda...ou somente essa atividade paralela mesmo?

P4: não...eu ajudo...geralmente no começo do ano tem mais ajuda...porque estão começando agora...aí depois...quando passa para essa parte da correção...eu já procuro não interferir tanto...a não ser que eles venham perguntar...porque aí eu vou interferir na correção...para mim saber que primeira é a deles...a não ser que eles venham e me perguntam...aí sim...

P: e como que você fornece essa ajuda... é mais direcionada a esse aluno com dificuldade...a esse que não consegue aprender?

P4: no começo do ano você fala?

P: uhun...

P4: eu vou passando pela carteira e vou vendo...ou até na correção...por exemplo...no começo eu não faço essa correção...porque é difícil para eles no começo do ano...mas eu faço alguma anotação...às vezes eu leio um texto que está bom...às vezes eu leio um que não está bom...a

gente faz a correção coletiva...que é aonde eles vão perceber mesmo...né...onde pode arrumar...não que está errado né..porque...não falo para eles que está errado...mas é onde eles podem ver que pode melhorar o texto...

P: e como que você corrige... as produções escritas de seus alunos?

P4: agora...a gente corrige através de símbolos que foram feitos com eles mesmos né... eles já até decoraram... a maioria (do símbolos ou das crianças?)...por exemplo...triângulo é parágrafo...um asterisco é porque falta título...ou o título não está adequado também...então a gente criou esses símbolos...é uma forma de eu estar corrigindo e estar devolvendo para eles...e eles estarem prestando atenção nos erros para não repetir...

P: e no começo do ano era feita essa correção em símbolos?

P4: não...no começo do ano não...

P: como que era feita?

P4: era mais coletiva...e muito eu nem corrigia...só fazia para ver como eles estão e fazia a coletiva e comentava...ou eu lia algum que estão...algum texto que estava bom... a gente fazia a correção oral mesmo...sem passar na lousa...só comentar sobre o que está escrito...tinha muito no começo do ano produção sem sentido...começava com uma coisa e terminava com outra nada a ver...então...lia para eles...e eles mesmos percebiam isso...até os autores da história...porque eles têm mania de escrever e não reler...e eles estão aprendendo isso também...sempre peço para reler antes de entregar...

P: e a correção coletiva...como que você desenvolve?

P4: assim...tem várias formas...normalmente eu passou na lousa...e a gente vai lendo e corrigindo ...e escrevendo o certo do outro lado...eu também já fiz com transparência...que eu tiro xérox do próprio aluno...ele vêem e a gente vai corrigindo na lousa...éh:::.....que mais...

P: sempre com o texto do próprio aluno?

P4: sempre com o texto do próprio aluno...é difícil eu pegar um texto fora do contexto deles...sempre o texto dos alunos...

P: você percebe assim...que surte um efeito esse tipo de correção?

P4: surte...assim...no começo é muito bom...ai chegando agora para o final do ano...é um ou outro...uma produção que não deu certo...é uma produção um pouco complicada...por exemplo...eu fui iniciar carta agora...ai a gente fez coletivo...essas sim...sempre coletivo assim não...porque eles também cansam...eles vão aprendendo e começam a não gostar muito...só algum ou outro que não sabe..eles às vezes...acabam nem participando...eu acho mais importante no começo e em certas produções...

P: você falou da produção coletiva e da individual...como que você desenvolve a atividade da produção coletiva? (P4 confundiu produção com correção)

P4: primeiro a gente passa na lousa o errado...enquanto eu estou passando...eu peço para eles irem lendo e observando os erros...aí a gente começa a corrigir...geralmente eu não falo nada...a não ser que esteja muito difícil...eles mesmos vão lendo...vão vendo o que está errado...às vezes surgiu um ou dois caminhos diferentes...daí a gente faz votação...às vezes eu escrevo errado o que eles pedem para escrever...eu escrevo errado...aí eles falam..."não...mas está errado...podia ser assim....assim fica melhor"...aí eu vou lá e apago...até para eles perceberem a importância do rascunho...porque eles acham que é só escrever e pronto...não...a gente precisa estar relendo...precisa estar vendo se está certo mesmo...precisa apagar...não é porque apagou um monte de vezes que está errado...é para ficar melhor né...e a gente levanta questionamento sobre o que está escrito...NOSSA...demora muito...((riu))...a gente conversa às vezes sobre muitas coisas né...e eu peço bastante a participação deles...tanto na estrutura quanto no conteúdo...

P: você falou da correção... e a produção quando você trabalha com a classe toda...como que ela é feita?

P4: ah...ela é feita dessa forma também...a gente vê sobre o que gente...o tema...a gente pensa no título...geralmente eu falo para o título...eles deixarem por último né...porque a gente escreve primeiro e põe o título depois sobre o assunto...com questionamentos...às vezes eles querem dois caminhos ou mais...a gente faz votação também...da mesma forma...com participação de todos...cada um dá sua opinião...seu ponto de vista...

### **P5(2ª série)**

P: P5...quais são as atividades de escrita que você trabalha com seus alunos?

P5: em relação à produção de texto?

P: isso...

P5:eu procuro assim...na produção de texto trabalhar com projetos envolvendo a::... tipologia textual..eu escolho os temas que eu quero trabalhar...éh::...temas assim...que sejam significativos...que eu sei que vai dar uma boa discussão dentro da sala...por exemplo o último tema que trabalhei foi...trabalhei com trabalho infantil...então...éh::...você consegue tirar muita discussão dentro disso né...e dá para explorar tanto a escrita quanto...a leitura de artigos e revistas...livros que tratem do assunto...então...as produções...agora...eu gosto de trabalhar...de diversificar os tipos de texto mesmo...

P: e assim...como que você desenvolve essas atividades...no caso da produção...como que você desenvolve essa atividade dentro da sala de aula?

P5: então...ah::...eu dou prioridade sempre assim...éh::...para reescrita de texto...seja história que eu já contei...algo que eles já tenham familiaridade né...com o assunto... ou a história...éh::...trabalho isso individualmente e coletivamente...e muitas vezes... também...éh::...mesmo na atividade individual...eu tenho usado o recurso do pré - texto... eu faço antes com eles um levantamento éh::...do assunto...das informações que tem que conter naquele tipo de texto que estou solicitando a eles...e aí a gente monta um coletivo na lousa...éh::...nesse coletivo eu já vou trabalhando a questão da paragrafação...da montagem dos parágrafos...do assunto que está contido ali dentro...da pontuação...a própria estrutura do texto...em alguns casos...esse texto coletivo eu peço para que eles registrem...quando eu quero...quando eu quero que eles escrevam individualmente em seguida...eu exploro bastante a leitura né...desse pré-texto e eu apago da lousa...e aí cada um vai fazer o seu...eles têm a opção de modificar o texto...muitos se baseiam nesse pré-texto...para muitas crianças eu percebo que isso ajuda bastante...porque tem crianças que tem dificuldade na hora do raciocínio...às vezes eles conseguem iniciar a história...mas não consegue dar continuidade...para ele e precisam de muita ajuda...o texto coletivo...essa forma do pré-texto mesmo que eu apague...para eles assim...é como se fossem cinquenta por cento do trabalho adiantado... na hora de raciocinar na estrutura do texto...o que ele deve conter...começo meio fim...o enredo da história...esse tipo de coisa...

P: P5...como que você percebe... se seus alunos demonstram...né... interesse e vontade de escrever?

P5: éh::...eu acho... o interesse e a vontade está ligados à proposta...diretamente ligado à proposta...por exemplo...se é uma proposta diferenciada e significativa...com cunho social...uma carta que realmente vai ser enviada...é um convite que realmente será enviado...algo que tenha um destinatário né...essas propostas são mais significativas para eles...que nem a gente fez um cartaz contra o trabalho infantil...todos fizeram...todo mundo...mesmo criança que geralmente se recusa em noventa por cento das atividades de

escrita em fazer...seja por indisciplina ou porque tem alguma dificuldade...todos trabalharam...em cima...montaram frases...éh::...o slogan do cartaz né...eu achei muito interessante porque até algumas crianças fizeram até um balãozinho com a fala da criança...mostrando ali o sofrimento da cena...que chamaria atenção do leitor né...então eu percebo assim... que as atividades que realmente tem um cunho social... a função social da escrita chamou mais a atenção deles...quando a escrita não é puramente para se colocar numa pasta ou para se trabalhar a estrutura...para se trabalhar uma correção...essas...eles reclamam como cansativas...quando se tem um fim...né...um objetivo mais claro de que aquilo vai percorrer...tipo vai sair da sala de aula...essas são...essas são as que tem mais interesse...

P:então na sua opinião as que cumpre mesmo né...

P5: a papel social da escrita

P: a função social da escrita são as mais motivantes?

P5: são...

P: P5...quando seus alunos não demonstram interesse nem vontade de escrever...como você lida com isso?

P5: algumas vezes...éh::... eu insisto né...eu insisto porque...porque há coisas que tem que ser trabalhadas na série né... e mesmo...há crianças que escrevem bem dentro da sala...tem uma boa organização de idéias...vieram muito alfabetizadas...e às vezes até or preguiça reclamam..."eu não quero escrever...eu não vou fazer...eu não gosto de escrever"... e aí eu coloco que o papel da escola é trabalha a escrita...né...explico que não tem escola que as crianças não escrevam...e a gente não escreve todo dia...explico...quantos dias faz que vocês tiveram que escrever sozinhos?...ou quantos dias faz que gente não fez esse tipo de atividade?...para mostrar que é uma rotina que tem que ser cumprida e que eles precisam...e sempre...procuro lembrar o tanto que eles avançaram...que eu tenho crianças...que nos dois primeiros meses de aula não conseguiam escrever uma linha...sem o meu auxílio...que vieram...não estavam alfabetizadas...e tinham problemas mesmos assim...não se sentiam capazes de escrever...que toda proposta de escrita...por mais interessante que fosse..."ah...eu não sei...eu não consigo...se você não me ajudar eu não faço"... e muitas vezes essas crianças retornavam a folha em branco...ou com uma linha apenas...e de repente era uma narrativa e tinha lá...só uma linha...né...e dava para perceber que a criança tinha condições mas ela era insegura demais...e que hoje...ela consegue cumprir...montar um texto...escrever organizar suas idéias...então...eu sempre dialogo com eles...você lembra fulano...como que você era...você acha que você melhorou?...olha agora como que você... está escrevendo...olha o tanto que você avançou...você acha que se você nunca tivesse escrito...se a gente não tivesse trabalhado...você tinha melhorado?...e aí eles... começam a aceitar mais a proposta...então assim vai um pouco da insistência...do jogo de cintura...eu acho que é normal da idade...recusar um pouco...em escrever e tudo mais...

P: tem alguns temas que eles podem apresentar também uma certa resistência né?

P4: exatamente...

P: P5... no momento da produção escrita seus alunos...eles escrevem sozinhos ou eles solicitam a sua ajuda?

P5: eu acho que...cem por cento da sala acaba solicitando a sua ajuda...porque eles têm dificuldades em algumas palavras...e... eles têm uma ansiedade muito grande...que eles querem saber se até ali eles estão indo bem...né...eles não...éh::...o tempo inteiro..."olha até aqui"(subentendi ser fala de um aluno)...tem crianças que eu chego a brigar..."não é para estar vindo até mim o tempo todo" (professora)...porque tem crianças que precisam muito mais de ajuda inda... e aquilo até chega a atrapalhar...mas no geral todos solicitam...mesmo até aqueles que...estão muito bem na escrita...que evoluem muito bem...mas eles querem o aval do professor..."estou indo bem...como que está até aí"...né...acho que é isso...

P: e essa ajuda...como que você fornece?

P5: é assim...por exemplo...eu tenho crianças...a minha sala foi montada...é uma sala montada com crianças que foram para a segunda série...com uma defasagem na aprendizagem né...a defasagem maior na alfabetização...no início do ano...eu tinha muitas crianças não alfabetizadas ainda...até no nível pré-silábico...da escrito... e os que estavam alfabéticos...eram alfabéticos fracos...não tinham estrutura de texto...não tinham uma boa organização das idéias...não produziam bem um texto né...e com a leitura bastante complicada..com uma leitura complicada...até na questão do entendimento mesmo...né...mas uma leitura silabada ...mas sem uma compreensão geral...então...eh:...volta a pergunta...

P:eu perguntei a você...como que fornece essa ajuda?

P5: ah sim...então...éh:...então...tem uma parte da turma que são os que já escrevem...já estão num nível bom de alfabetização né...eles escrevem bem já...já conseguem organizar as idéias...mas às vezes...como ele vem o tempo todo...eu já observo o texto e vou orientando..."olha aqui...você está vendo...está percebendo a sua história...você não está deixando espaço para o parágrafo...você não está pontuando"...eu leio com a criança...peço para ela ler e já vou orientando automaticamente...já no caso...que são os casos mais graves...eu tenho crianças que já estão pela segunda vez na segunda série...e que ainda não estão totalmente alfabetizadas...e que eu preciso sentar com elas...e organizar as idéias para o texto...até de recuperar mentalmente a história...recuperar a memória da história...éh:...como que era no início...e cada fato que ela vai lembrando eu tenho que ir pedindo para ela escrever... ali automaticamente...aí o que eu faço...a criança...dessas que vão sentando comigo...elas vão escrevendo né...e muitas assim...que estão no nível silábico-alfabético que eu posso compreender depois...eu vou fazer a reescrita a caneta em cima daquilo da criança...depois...para que ela não se iniba ali automaticamente...mas...muitas vezes eu já vou...vamos supor que ela escreva uma palavra e eu já coloque olha porta né...vamos supor que seja porta... e ela trocou o t pelo d...porta é com essa letra mesmo que você escreve...preste atenção...aí na hora ela já..."ah não...esqueci...troquei...é tal letra né professora?"...então eu já vou...pedindo...cutucando...cutucando para que ele perceba...a escrita...então...essas crianças...os trabalho está mais na percepção de como está as trocas de letras nas palavras...como que ele monta as palavras do que no próprio texto...nos outros eu vou trabalhar a organização do texto...a estrutura textual...aí quando eles trazem...a gente faz a leitura né...eu vou fazendo ali a leitura...em sala...individualmente né...faço a leitura com ele...mostrando..."olha...você não tinha que ter colocado a vírgula...a pontuação...arruma aqui que fica melhor"...né...aí...ao terminarem a atividade eu recolho...levo para casa...em casa...dos que já escrevem...que são alfabetizados eu faço a correção do texto por código...por exemplo...uso o triângulo aonde ele deveria ter colocado espaço para iniciar o parágrafo...às vezes...eles escrevem blocos de parágrafos assim que...então...dez linhas...e aí eu faço as alterações...eh:...todo lugar que daria para ser um parágrafo eu vou codificando...vírgula...pontuação...palavras que tem erros...ortográficos...eu grifo embaixo...coloco a escrita correta em cima...ou faço uma listagem embaixo na folha...e aí...quando eu retorno isso pra sala...chamo um a um na minha mesa...peço para ler...faço a leitura e vou mostrando...o que eles têm que alterar...o porque que errou e tudo mais...aí...eles recebem uma nova folha...onde eles farão as alterações...e mesmo assim nessa nova folha aparecem outros erros que não teriam que...às vezes estavam até corretos na primeira vez... e eles erram...mas é por desatenção na hora de fazer...porque eles ainda escrevem e têm a ansiedade de já entregar...ainda não tem o hábito de fazer uma leitura para depois entregar para o professor... eles não conseguem ainda fazer uma auto-correção...para depois entregar né...agora dependendo da estrutura...do texto pedido...que nem no caso de uma carta...a gente fez carta...no dia das mães a gente fez carta para mãe...fez carta...no dia dos pais a gente REALMENTE enviou pelo correio...então como era uma estrutura diferenciada... eu já

fazia...éh::...cada um com seu texto...ia perguntando..."vocês puseram o cabeçalho da carta?... tem data...todo mundo pôs?"...aí eles já vinham..."nossa...eu não coloquei"...circula aí...você colocou o nome de quem vai receber a carta?...circula na sua carta se você colocou"...então eles já iam percebendo que não tinha aquele dado no texto...né...e agora... eu tenho essa técnica que eu mesma inventei..."agora vai para o final da carta...você se despediu?...o que sobrou de recheio...de assunto?"...aí muitos..."quantas linhas sobrou de assunto?"..."uma linha"..."isso é carta ou é bilhete?"...aí nossa..."não é carta porque não tem assunto nenhum aqui...eu esqueci de por"..."então...você precisa escrever mais...o que você vai falar para sua mãe?"...então isso aí vai mexer na estrutura...eles fazem uma correção automática...e aí fazem uma reescrita em cima disso...e aí... na versão final... quem vem para minha mão...eu vou fazer as alterações necessárias à caneta...até porque para eles entenderem...que quem...a pessoa que vai receber...precisa entender o que está escrito...ali né... não é o caso de repente de uma outra produção...que fica entre a professora e ele né...e aluno...então...coisas que vão para ...um receptor...um cartaz...um convite...uma carta...eh::... um panfleto... a correção é mais minuciosa né...as outras também são trabalhadas...mas chega num ponto que eu consigo trabalhar três versões no máximo com a criança...porque senão ela pega pavor daquela estrutura...pega pavor da escrita... e não quer mais fazer...porque de tanto que essa professora corrige e pede para escrever...então...eu seleciono as alterações...outra...outro tipo de correção que já...que eu faço com eles também...às vezes...eu recolho... seleciono de uma criança...aí eu minto para eles que é de outra turma...não conto que é dali..."aí eu peguei uma cartinha...um textinho...foi a mesma proposta que eu dei para vocês...mas é da turma da manhã ou da professora tal"...digo que é de outra...porque senão eles ficam querendo...ansiosos querendo saber de quem é da sala...e aí eu coloco na lousa...esse ano ainda eu não fiz no retroprojetor...é a mesma atividade que dá para ser colocada no retro...eu passo a produção do jeitinho que foi escrita...na lousa e até no mimeógrafo e dou...cada um recebe uma...né...do jeito que foi escrita...e aí a gente faz a correção coletiva...na lousa...eu peço para eles lerem...escolho vários alunos da sala para fazerem a leitura em voz alta...eles ficam "nossa o que é isso...meu Deus"... e eles adoram fazer a correção...quando é texto de outra criança...eles adoram fazer a correção...levantar críticas...perceber...eles percebem muito mais os erros de estruturas...do que eles corrigindo o próprio texto...né...a percepção para eles fica muito mais clara...quando é de outro aluno...e aí...eles fazem a correção...reescreve coletivamente e eu peço que eles copiem...outra coisa também que eu tenho feito...eu pego o texto da criança...levo para sala...seleciono os erros comuns...em todos os textos...circulo...no texto...passo a lista...às vezes...das cinquenta palavras...né...às vezes...uma palavra só...tem dez versões de erros né...por exemplo criança...escreveu crinaça...eh::...criaça...criaca...ou usou com cecedilha ou com m antes do cecedilha...várias versões... e aí...eu passo no mimeógrafo...também né...aquela lista de palavras para eles...ao mesmo tempo que eles têm a folha em mãos...eu passo na lousa...para fazer simultâneo ali...na lousa e tal...aí eu fico para eles..."adivinha que palavra que é essa?"...tal...eles ficam ABISMADOS...e a te falam "COMO QUE VOCÊ CONSEGUIU LER?"...eu falo..."é...pela estrutura que eu consigo ver que está...porque se eu recebesse a lista igual vocês...eu também não saberia que palavra que é"... pela estrutura do texto eu consigo saber o que a criança está querendo dizer...

P: no caso da lista...você passa P4 as palavras erradas...os erros?

P5: erradas...os erros...

P: aí depois na lousa...aí é que você vai colocando o que é...o que é o certo?

P5: aí...às vezes vou chamando um por um para vir à lousa...e colocar como que ...por exemplo...ontem está escrito o **o** o **t** e o **e**...para ontem...essa criança colocou isso...ou até...o **o** o **d** e o **e**...né...trocou o **t** pelo **d**...e não usou o **m** nem o **n**...aí eles vem...eu vou chamando por fileira...né...cada...vou chamando para eles virem como é que escreve corretamente tal...eles vão colocando...se a criança erra...eles já vão ajudando..."não...põe o **n**"...eles soletram para

ajudar a turma...e aí eles vão arrumando nessa folha que eles receberam com as palavras...aí eu devolvo a produção para eles...para eles perceberem na produção deles...esses erros ortográficos...eles acham..."NOSSA no meu tinha"...aí...eles fazem essa correção ortográfica...aí eu não vou estar mexendo na estrutura do texto...só na ortografia...

P: com objetivo da melhora na ortografia?

P5: na ortografia...

P: P5...como que você percebe se seu aluno está aprendendo ou não a escrever?

P5: na própria produção né...que ...mesmo que não tenha o fim de por para pasta...eh::...uma produção mais elaborada...tem outras atividades em sala que é pergunta em que a criança tem que elaborar uma resposta...ou...às vezes... um ditado que seja de um texto e tudo mais...porque eu tenho os dois níveis na sala...que eu digo...os que precisam se alfabetizar e aqueles que precisam trabalhar bem a estrutura textual...então...é com a própria produção...não tem como se eu não der produção de texto...eu não sei como eles escrevem...porque...nas atividades diárias...eles são danados mesmo desde o primeiro dia de aula...tem criança que tenta copiar do outro...que sempre quer auxílio...que quer ajuda...e às vezes é uma criança que já pode render sozinha...então...eu preciso até trabalhar o rompimento do laço que ele tem comigo...então eh::...eu vejo o crescimento do aluno na própria produção mesmo...do texto...

P: e no caso do aluno que não consegue aprender...o que você faz com esse aluno?

P5: são os que eu sento frequentemente com eles...

P: é o que você citou na pergunta anterior né?

P5: exatamente...

P: isso...dar atenção mais individualizada...

P5: eu tenho uma aluna na sala que ela se manteve...ela está pelo segundo ano na segunda série...tenho dois casos assim...mas ela está o segundo ano na segunda série...e até o mês de julho ela se manteve no nível pré-silábico...mesmo em ditado de palavras...ela tinha uma dificuldade IMENSA..você qualquer produção de texto que você pedia para ela...porque por um momento eu deixo sentada sozinha até uma altura do tempo né...porque eu quero perceber se ela se esforça...né...como ela faz...o que ela fazia...ela enchia a folha de letras...e sempre assim...as letras do nome...sempre assim...com repetição do n do l...ela enchia a folha...aí você pedia para ela...conta para mim o que você escreveu...ela nem...você vê assim...um problema de memorização da história...ela tinha um problema grave...de memorização mesmo se você conta...às vezes até uma história simples ou um fato simples...você pede para ela recordar...primeira coisa..."ah...não sei"...você tem que cutucar muito para que ela te solte alguma coisa...para formar frases ela tem dificuldade...não usa verbo...são palavras soltas...para lembrar do que escreveu...ela tinha muita dificuldade...aí o recurso que eu tinha...sentava com ela e ia pedindo para ela recordar...só que ela recordava assim...de coisas isoladas...mas ela tinha dificuldade na montagem de um parágrafo...na estrutura de uma frase...aí o que fazia...eu praticamente (fazia para ela)...então vamos escrever era uma vez...vamos escrever isso...era uma vez tananá...né...aí...como que é o era?...e ela colocava aquilo...por exemplo...as letras que ela achava que eram usadas para aquela palavra...colocava...e agora...era...dá um espacinho... escreve o uma...vez...tal...e aí...se ela escrevesse...vamos supor...ela escreveu sem segmentação nenhuma...depois que ela escreveu o texto todo...aí...eu fazia a reescrita em cima...pedia para ela observar...se ela tinha colocado alguma letra correspondente à palavra..."olha...está vendo...você está conseguindo...você está melhorando...onde não tinha segmentação...quando você for escrever...precisa por espaço entre as palavras...senão...não dá para ler...quando a gente fala...mesmo quando a gente fala...a gente fala uma palavra de cada vez...por mais rápido que se fale...então para escrever você

precisa colocar o espaço entre as palavras”...então um trabalho bem difícil...e que eu consegui mais trabalhar com essas crianças individualmente...assim...tão minuciosamente...agora no segundo semestre que tem uma estagiária em sala...e que me ajuda muito...senão é quase que impossível...porque os que escrevem já eles querem auxílio o tempo todo...perguntam o tempo todo...eles querem chamar atenção também né...chamar a atenção...eu conseguia sentar com essas crianças...mas muitas vezes eu ia embora muito triste porque esses que mais precisavam eu não conseguia sentar porque tinha que ser um trabalho dessa forma...eles não sabiam nem todas as letras do alfabeto...e aí...essa aluna mesmo é uma surpresa...agora você vê em julho...pré-silábica...ela está silábica-alfabética...está lendo...está LENDO... e o está lendo para mim já é uma surpresa maior até...porque...foi um trabalho muito sofrido...e eu mesma achava que eu não conseguisse...e o outro aluno que é do mesmo caso...eles eram da mesma sala...de ter essa dificuldade de memorização mesmo...de idéias...de fatos...você conta a história é super difícil de recuperar...na memória deles...né...parecem que eles não gravam a seqüência da coisa...tipo...se a história é do sapo...”o que era a história?...do que estava falando”...”ah...não sei”...”mas não tinha alguém nessa história?...o que aconteceu?...era de uma bruxa?...”era de não sei o que? tal”...depois de alguns minutos...”era do sapo”...”o que o sapo fez?”...precisa questionar bastante porque ele não te conta automaticamente “olha era um sapo que fez isso isso e aquilo” ...automaticamente ela não conta...ele precisa ser muito questionado para se recordar...

P: é uma dificuldade quanto à seqüência de fatos mesmo...

P5: exatamente...seqüência de fatos...agora imagina para essa criança escrever né...parece...e você vê assim que...quando essa criança está com a folha para escrever...você vê na expressão dela um desespero...ou uma confusão mental tipo “o que eu tenho que fazer aqui?”...né...tanto que eles encham a folha de letras sem significado...que quando você pergunta...não sabe...”ah...eu fiz aí”...né...esse menino na escrita...ele não avançou tanto quanto essa menina...né...ele ainda está silábico...ele não avançou tanto...porque eu percebo assim...ele não tem tanto o esforço que ela tem...ela é uma criança muito esforçada...mas MUITO esforçada mesmo...ele se você olhar visualmente...ele não aparenta nada...é uma criança...normal...ele interage com a sala normalmente brinca com os outros meninos...mas ele não pára...e não tem essa coisa de parar...que nem ela...eu estou sentada com ela e estou mostrando a folha...ela tem toda atenção voltada comigo...ele não...eu estou olhando para folha...ele está olhando para turma...e assim ligada em outros...no que os amigos estão fazendo...então a atenção dele também já não é tanta quanto a dela...mas ele também está conseguindo ler...pouco...mas também para mim foi super difícil chegar a esse nível...então as crianças com mais dificuldades...o trabalho...eu acredito que tenha que ser individual...e foi assim que eu consegui...porque...eh::...no geral da sala...no trabalho geral...quando...num texto coletivo e tudo mais... o que eles (com dificuldades) eram? copistas...porque eu percebo assim...eles não conseguem apreender...da apreensão mesmo...está na questão da apreensão daquilo que é explicado no coletivo...o deles...(..)

P: P5...éh::...você estava falando para mim que no geral da sala...no coletivo essas crianças não apreendem né...

P5: éh...as com mais dificuldades não...

P: e porque você acha que a atenção individualizada...a ajuda né...mais direcionada a essas crianças...você acha que tem esse efeito?...

P5: porque...eu percebo assim que...por exemplo até na forma da explicação éh::...quando eu estou trabalhando com eles...estou mostrando na escrita deles concretamente né...é o que ele produziu...então eu vou trabalhar em cima do que ele produziu...automaticamente ali né...e até quando ele não olha...por exemplo que nem no caso desse menino...eu sento com ele na minha mesa...se ele não está com o foco no papel...eu tenho como cobrar muito mais do que se ele estivesse disperso lá no meio da sala...né...e quando estou na lousa explicando para o

coletivo...muitas vezes eu tenho que voltar para lousa...vão...vinte e cinco...vinte e sete alunos às vezes presentes na sala...eu procuro colocar essas crianças (com dificuldade) na primeira carteira...mas mesmo assim... a dispersão da atenção é muito maior...quando elas estão lá no grupo do que quando estão sentadas individualmente comigo...porque elas...como se fosse ter que montar um quebra cabeça para mim ali...se ela tem que montar no grupo ela tem muito mais chance de se distrair...de bater papo...de se dispersar...de outras crianças chamarem a atenção dela para outras coisas...agora quando é comigo ali...eh::...na mesa...elas têm que desenvolver aquilo ali...então...ela fica até mais inibida para dispersão...ou...para outra coisa né...eu acho que elas se sentem mais seguras...maia à vontade para...compreendem melhor a explicação...porque...até nessa coisa do questionamento do texto...dos fatos né...o cobrar memória deles...porque quando estou cobrando...isso é feito no coletivo também..."vamos lá...vamos lembrar o que aconteceu dos fatos"...as outras crianças que têm um raciocínio muito mais rápido respondem por eles...não é?...mesmo eu pedindo "olha quero que todo mundo fique quieto...quero que fulano responda"...sempre tem aquele que se adianta...se atencipa...então...éh::...eles vão parar e eles querem assistir o que os colegas estão dizendo... é natural isso do ser humano...até a gente quando vai num debate...num congresso...você fica observando o que seus colegas de profissão...vão perguntar ou vão responder sobre aquilo né...sobre aquele assunto...então eu vejo assim...eles estão ligado no assunto quando estão no coletivo...mas aí...as outras crianças se antecipam por eles...no levantamento das idéias..né...no que tem que escrever e tudo mais...só que nem...essa aluna que avançou muito que esta lendo...eu vejo ela participando de...no coletivo...ela está dizendo agora...por exemplo...com que letra tem que escrever...ela está se manifestando e está conseguindo até se antecipar...né...no mesmo nível dos outros...nessa antecipação...lógico que ela tem uma defasagem...mas ela está chegando lá...o que é muito gratificante...

P: claro... e mostra o resultado do seu trabalho...do seu trabalho...né...da ajuda que está fornecendo...

P5: aham...

P: eu ia perguntar para você sobre as correções...mas você descreveu para mim todas né...que você faz...

P5: é....

P:em sala de aula...

P5: e até assim...tem outra atividade de correção...eu tenho feito muito assim...porque eu não quero excluir essas crianças que estão alfabetizadas...então...eu tenho...eu leio bastante poesias...éh::...parlendas...éh::...textos simples para eles (alfabetizados)...e Às vezes...antes de eu passar na lousa...como...éh...a escrita correta...eu dito para eles...peço para eles reescreverem...se é uma parlenda que tem de memória...né...aí eu peço para eles escreverem sozinhos...mas quando é um a poesia...aí eu...vou ditando verso por verso...né...porque quero observar também como que eles escreveram...aí...o que eu faço...peço para eles trocarem de caderno...aí a sala toda troca...oriento que vai trocar com quem...porque eu vejo pelo nível de escrita né...porque eu quero que seja um nível compatível...né...compatível...aí sim eu vou colocar a poesia ou o texto que selecionei...aí eu coloco na lousa...aí o que as crianças que trocaram caderno o que eles têm que fazer...eles vão ler na lousa...com a escrita correta...o espaço entre as palavras...o espaço para iniciar os verbos...a forma ortográfica...e vai circular no caderno do coleguinha né...ele vai circular no caderno colega...aí...depois na troca de caderno...assim que eles circularam...eles vão devolver o caderno para o colega e vão explicar...o porque daquelas alterações...éh::...porque que circulou...onde que errou e tudo mais...é uma atividade que funciona bastante...às vezes dá até um pouquinho de briga porque um acha que "não...mas eu não errei...essa aqui não está errada"...e aí ele vem consultar comigo ainda para tirar uma segunda opinião...se realmente aquilo estava errado...e eu achei que funciona bastante...

P5: então...aí nesse caso... essa atividade você utiliza com objetivo de trabalhar...éh::...você falou o tanto parágrafo...se deu espaço e a ortografia também?

P: é a ortografia...mais a ortografia ainda...principalmente a ortografia...que é voltada para as crianças que estão alfabetizadas...mas ainda persistem em algumas dificuldades né...em sílabas complexas...

P: as próprias irregularidades da língua...

P5: exatamente...as próprias irregularidades da língua...é isso... e assim...em outros anos com turmas que tinha um nível de alfabetização melhor...eu já consegui trabalhar que eles corrigissem o texto do colega...nessa turma eu ainda não consigo né...se eu tivesse ainda mais uns quatro meses para terminar o ano...eu acredito que conseguiria...de fazer essa correção né no próprio texto...eu ainda não consigo...pelas diferenças assim...são gritantes assim de um aluno para outro...tem os que eu preciso sentar com eles né...tem crianças de inclusão...então...por isso eu não consegui ainda né...que nem agora que estou num nível razoável de alfabetização da turma...e a gente já está acabando o ano...

P: mais em decorrência das dificuldades que você encontrou né?

P5: das dificuldades na turma mesmo...no geral....

## **P6(2ª série)**

P: P6...quais são as atividades de escrita que você trabalha com seus alunos?

P6: então...atividades em relação à produção escrita de texto...todas elas?

P: aham...

P6:costumo trabalhar assim...com texto...eu por exemplo...a partir do título...num exemplo...paco está longe de casa...então como eu faço esse trabalho no início?...eu começo pelo título...conversando sobre o título..."o que você acham éh::...que o autor...porque será que tem esse título?...porque que o autor escolheu esse título?"...aí eles vão conversar...então tudo o que a gente vai trabalhar antes...a gente tem essa conversa informal...trabalhando bastante com todo tipo de texto...na parte escrita também sempre auxiliando as crianças com dificuldade...éh::...fazendo perguntas para que eles possam se expressar né...porque de repente você não faz uma pergunta para o aluno...ele fica sem saber...então através das perguntas ele vai respondendo compreendendo melhor a::...dependendo da atividade que for né...então...ah::...quando a atividade é com texto...nós depois dessa conversa com o título...as crianças vão...vão falar tudo o que entenderam sobre o título depois eu peço para que leiam...fez a primeira leitura individual...fez...então num segundo momento eu tomo a leitura...cada um lê um parágrafo... a gente discute o parágrafo...e depois no final...depois que a gente discutiu tudo...conversou...eles vão fazer a interpretação referente ao texto...mas depois de ter esmiuçado bastante o texto...ter conversado bastante sobre o texto...eles vão fazer a interpretação...depois desse momento de interpretação...a gente fala do autor...a gente faz perguntas...por exemplo...foi interessante uma atividade que a gente fez do Alberto Santos Dumont...comemorando os cem anos da aviação...eu perguntei para eles "o que vocês mudariam na biografia?" depois de ter conversado muito...de ter falado sobre tudo o que aconteceu na biografia...eles falaram assim..."se eu tivesse esse poder de mudar...as crianças (P6 refere reforça colocação dos alunos)...eu faria com que ele não se matasse...no final"...então...ficou bem claro...se você chegar hoje e perguntar...para eles sobre Santos Dumont...vão saber te falar tudo o que aconteceu...da casa encantada...tudo o que foi falado...porque a gente faz um trabalho bem passo a passo...trabalha bastante...e depois essa parte de entrar ou na vida ou na história do autor é bastante interessante...que cria outras versões...etc...etc...

P: esse trabalho você desenvolve com produção individual e coletiva...como que é?

P5: a gente mescla bastante...então produção individual reescrita...criação né deles mesmos...éh::...trabalho coletivo também...a gente trabalha de diversas formas...para não ficar uma coisa cansativa sempre a mesma coisa...então a gente diversifica bastante...

P: P6...como que você percebe se seus alunos demonstram interesse e vontade de escrever?...

P6: pela participação mesmo...pela participação ATIVA...só que assim...você pôde observar...no caso de alguns alunos com dificuldade eles ficam mais quietinhos...por medo...por vergonha talvez...aí então que eu faço a intervenção do lado da criança para que ela vá se sentindo mais segura...mas é sempre dessa forma...eles participam ativamente...eu percebo o interesse deles nessa...hora da participação mesmo...

P: e quando eles não demonstram interesse nem vontade de escrever...como você lida com isso?...

P6:então...conversando ali junto do aluno né...aí para saber o porque disso...de onde vem...tanto é que conversando com o A1...eu percebi...não sei se eu comentei com você...que mãe dele fica falando “eu desisti de você”...então você vai investigando para ver onde é que está...de onde vem a dificuldade... o porque do desinteresse...então...é uma conversa bem particular...uma coisa para que ninguém fique sabendo...porque de repente os outros fazem chacota...aquele tipo de coisa né...então...é com conversa mesmo...e aí a gente vai fazendo o trabalho para que esse aluno éh::...não fique pensando mais nisso e que mude de opinião...daí...vai se interessando...aí com o A1...estou citando o A1 porque é o caso mais né...com o A1 a partir do momento em que eu peguei o caderninho de reforço...que eu chamo caderninho de reforço...que ele produz os textos dele...depois eu te mostro se você quiser inclusive xerocar...e ficou uma gracinha...então ele viu o que ele é capaz de fazer...então além das produções de sala que eu faço intervenção com ele sempre...ele leva para casa...então ele faz produção de texto todos os dias...aí eu sento e falo “olha como você melhorou...que bonitinho”...a letra melhorou...né...a elaboração de idéias melhorou...então ele está melhorando...só que ainda tem a parte da mãe que está...conversei com ela...ela falou “olha P6 não sei mais o que eu faço”...mas eu falei “não faça isso com seu filho...porque eu vejo aqui o quanto isso atrapalha no desenvolvimento dele...”

P:precisa só de alguém para motivar né?

P6: exatamente... e é capaz de fazer...porque prova...as provinhas dele ele faz bonitinho ele interpreta...a questão é que ele bloqueia aquela coisa que ele tem...

P:no momento da produção escrita...seus alunos eles escrevem sozinhos ou solicitam a sua ajuda?...

P6:solicitam ajuda na questão ortográfica né... “professora...travessão é com dois s ou travesseiro...ou”...nesse ponto...e essas crianças com dificuldade que é mais assim o A1 e a A2...eles às vezes me chamam e falam “esqueci da história...então nesse momento que eles chegam a mim e falam que esqueceram da história eu sento do lado...vamos lembrar a história...fazendo perguntas para que eles lembrem e possam escrever...mas geralmente não... só ajuda mesmo na questão ortográfica...eles escrevem sozinhos...

P: questão ortográfica...

P6:só questão ortográfica...

P: e aí como você fornece essa ajuda com relação à questão ortográfica?...

P6:às vezes eu peço...porque o ideal seria procurar no dicionário...como no ano passado a escola deu esses dicionários para as crianças...eles levaram embora e perderam e aí...então eu não tenho dicionário...eu tenho dois ou três...então às vezes eu peço para que um aluno...uma palavra mais...mais comum assim... que a gente percebe que sempre surge em produção de

texto...eu peço para que um aluno vá ao dicionário e leia na frente o significado da palavra...o porquê...daí eu explico o porquê do acento...aí eu entro com o caderninho de caligrafia...vem toda uma coisa depois sabe...porque eu gosto de trabalhar com o caderninho de caligrafia também...porque os erros mais freqüentes nas produções dos alunos eu peço para que procurem no dicionário...e depois a gente faz um trabalho...de caligrafia né...com essas palavras...com os erros maiores...mais freqüentes...

P: no caso desses dois alunos que você citou...que às vezes eles te procuram para falar que esqueceram da história né...como que você fornece essa ajuda quando a questão é essa?

P6: então sentando do lado e fazendo perguntas para instigá-los a falar...a lembrar da história...então nós vamos relembrar da história...e depois de...depois de fazer essa...de relembrar a história...eu leio novamente a história...aí a criança faz...

P: como você percebe P6 se seu aluno está aprendendo ou não a escrever?

P6: ah::... a gente percebe no dia-dia...igual o que te falei do A1 que conseguiu melhorar a partir das produções de textos...então ele faz em casa...a mãe ajuda?...a mãe ajuda...só que quando ele está fazendo aqui...eu vejo progresso da primeira produção dele à final...eu vejo o crescimento...claro que não é como do restante da sala...mas já é um progresso...então eu respeito muito o limite...porque tem muito disso né...cada criança é uma criança...então...eu percebo o progresso dele nas produções que ele vai crescendo...a elaboração de idéias...a questão da estruturação de um texto...que ele vai melhorando passo a passo...devagarinho...mas vai...

P: então é no dia-dia que você percebe né?

P6: é no dia-dia que eu percebo...

P: o que você faz P6...quando você percebe que o aluno não está aprendendo?

P6: não...aí a gente encaminha né...a gente conversa...eu converso com a direção para ver o que pode ser feito...porque se além do reforço esse aluno não progride...o que está acontecendo com essa criança...a gente chama os pais né...se for o caso...encaminha para tratamento...para fazer exames...porque quando o aluno não aprende...eu acho muito difícil o aluno não aprender...não avançar nada...então deve ter algum problema aí que a gente precisa descobrir...e trabalhar...jamais deixar esse aluno de lado porque aí que ele vai ficando cada vez mais parado...mais largado e isso não pode acontecer...então a gente toma esse tipo de atitude...conversar com a família...o que será que esta acontecendo com esse aluno que ele não aprende...se necessário encaminhar para fazer exames...para ver se há algum problema né...maior... e reforço...mas nunca deixar o negócio como está...

P: como que você corrige as produções escritas dos seus alunos?

P6: então...eu levo para casa as produções...aí são vários passos...eu vou falar todos para você...eu não faço sempre a mesma coisa...então eu levo para casa as produções e faço a intervenção...então...uma vez é escrevendo por cima da palavra errada...eu passo a caneta azul em cima...para que a criança vá corrigir...outra vez eu faço através de legenda...em cima da palavrinha errada eu ponho o numerozinho um depois embaixo um a criança vai olhar...isso eu não faço com criança que tem bastante dificuldade...porque no tirar os olhos da palavra errada e ir para baixo na legenda ela já se perdeu...então eu costumo grifar e escrever certo em cima para que elas façam a correção...no outro momento eu só circulo a palavra e a criança vai no dicionário procurar...que são os alunos...eu tenho aí...uns quinze alunos que são capazes de fazer isso...ou nem precisam ir até o dicionário...porque quando eu assinalo eles já percebem que erraram porque fizeram correndo ou porque não prestaram atenção... ou foi né...e também eu faço assim...tem vezes que eu falo assim “o texto vai dormir...nós vamos deixar o texto descansar”...com os errinhos do jeito que eles escreveram...num outro momento

eu entrego o mesmo texto sem a intervenção...para que a criança leia novamente e corrija...nessa segunda vez que ela volta com o texto “meu Deus como eu escrevi sempre com c”...então é interessante...mais da metade da sala tem um progresso bastante interessante quanto a isso...porque eu percebo que se eu peço para que eles vejam na mesma hora...por exemplo ele escreveu o texto “ ah::... volta para ler”...eles não vão enxergar...normalmente não enxergam...ou uma palavrinha ou outra...mas se eu deixo um dia ou dois e volto com o mesmo texto...aí o resultado é outro...normalmente eu levo para casa e faço esse tipo de intervenção...ou com legenda ou grifando...dependendo do tipo de cada aluno...porque eu conheço cada aluno... o A1 por exemplo...eu escrevo certo em cima... a A3 eu só assinalo...então vai de cada aluno...eu não faço igual para todo mundo...né... esse também do texto dormir...eu falo “vamos deixar o texto dormir”... e também em correção coletiva...de texto...

P: e assim...você tem o passando a limpo né?...

P6: é o passando a limpo...

P: como que você faz esse trabalho...

P6: o passando a limpo é assim...eu levo para casa faço essas intervenções...entrego para criança e ela mesma vai passar o texto a limpo...e depois eu volto a levar o passando a limpo e vejo se tem ainda erros... se tiver erros...eu chamo o aluno na minha mesa ou vou até a mesa deles e falo... “olha você errou aqui no passando a limpo e...(...)”

P: você estava falando do passando a limpo...

P6: então vou retomar...me lembrei...mesmo quando a criança erra no passando a limpo ela faz a segunda versão...se ela errou a segunda versão...ela vai fazer a terceira até ficar direitinho...né...e com os erros mais frequentes a gente faz no caderninho de caligrafia...eu pego os erros de ortografia mais frequentes...eu passo no caderninho e eles vão trabalhar isso...então as crianças vão fazer primeira versão...segunda versão e eles não se cansam viu...eles gostam desse momento...porque...isso é bastante interessante...porque eu vejo que no ano passado...na escola onde eu estava as crianças não gostavam...então escreviam pouco...para que na hora do passando a limpo não precisar escrever bastante...mas também acho que o que incentiva eles a isso são os prêmios...que eu costumo dar...uma caneta uma borracha...para não passar em branco...e falar sempre para eles que o que eles estão escrevendo não é para guardar na pasta...a diretora lê...eu leio... o professor Feijão lê...então é para as outras pessoas lêem... “os pais de você lêem na reunião”...então eles gostam bastante do passando a limpo...dessa hora de passar a limpo e deixar tudo bonitinho...

P: e você faz essa atividade do passando a limpo com todas as produções individuais?...

P6: não todas...por exemplo...se a criança...se é uma carta...fizeram carta...escreveram carta...se é uma carta eu não vou interferir...porque é uma coisa pessoal deles e acho que fica esquisito você fazer a correção em cima de uma carta...ou algum outro tipo de texto que seja assim uma receita...que eles criaram uma receita...quando nós trabalhamos o folclore...eles criaram a receita e eu não pude interferir...eu não vou corrigir porque eles criaram uma receita...mas na maioria dos textos eu faço essa intervenção...

P: e você falou dos erros mais comuns...

P6: eles sempre aparecem...

P: que você coleta e coloca no caderno de caligrafia...cada criança tem o seu caderninho?...

P6: cada criança tem o seu caderno...esse é um trabalho que eu faço que gosto...eu particularmente...não sei se as outras professoras fazem...mas eu acho que isso é muito bom...porque só vai aprender a escrever direito escrevendo...e tem palavras que fogem à

regra...que não tem...existem as exceções....que você não pode ficar falando “essa palavra tem que ser assim...porque entre vogais tem que ser assim”...então escrevendo a criança vai...vai aprendendo com mais facilidade eu acho...do que ficar preso à regra...à regra né...

P: e aí dos erros mais comuns...como que você faz essa atividade do caderno de caligrafia?...

P6:depois que eu corrijo (a produção)...eu faço a intervenção em casa...eu já vou escrevendo as palavras que eu vejo que estão com mais frequência e eles estão errando sempre...então faço um banco de palavras em casa...aí quando eu chego na sala eu falo “olha vamos ver as palavras que vocês erraram...olha sempre”...sempre e feliz...é uma coisa que tem...que eu bato bato bato...e agora que eles estão melhorando...mas sempre com c...e não são todos os alunos também né...sempre com c...felizes com s...falo “então como”...”ah::...professora é assim”..”então como é que escreveu?”...aí eles vão refletir sobre isso...depois eu mando para que eles façam em casa...o caderninho de caligrafia é sempre para casa...

P: e todos né?...

P6:todos fazem...as mesmas palavras da mesma forma...o que eu passo para um...passo para todos...

P:entendi...e aí você coloca a palavra e fala quantas vezes escrever?...

P6:não...o caderno de caligrafia deve ter o que?...umas cinco linhas...então eu nunca passo muita coisa...às vezes é frente e verso...aí na outra semana eu dou mais frente e verso...como que os erros são sempre freqüentes...sempre são as mesmas palavrinhas...então eu passo...eu vou passando toda semana...então eu pego o caderno e vou passando passando...até porque...eu passo...isso normalmente na hora do recreio...às vezes eu levo para casa...então para não ficar muita coisa para a criança levar...porque já tem tarefas todos os dias...para não ficar muita coisa...então eu não costuma passar muitas folhas não...umas duas folhinhas só...

P:E você costuma ver que tem efeito...quando ela (criança) escreve (no caderno de caligrafia) ela verifica?...

P6: eu percebo assim...porque que erra com frequência...é falta de atenção na hora de escrever...porque quando eu falo...fala”professora eu já sei que é com isso”...”então como é que escreve?”...então...escreve correndo e quando o texto fica dormindo que eu volto...”ai meu DEUS...escrevi de novo”...né...e também...outra coisa que eu vejo eles fazendo...em vez de eu coloquei o pulso...eu ponhei...eu falo...”gente”...eles se corrigem até na sala de aula...”eu o que?”...o que eu percebo... é o vício em casa...em casa tem disso...vem para escola assim...eles sabem a forma correta de escrever né...e os erros ortográficos mais freqüentes é por falta de atenção que eu percebo...

### **P7(1ª série)**

P: P7 quais são as atividades de escrita que você trabalha com seus alunos?...

P7: bom...eu trabalho...desde o comecinho (do ano) assim você fala?...

P: aham...

P7:oh...nós trabalhamos...tive uma experiência muito importante com o alfabeto móvel primeiro...depois...nós trabalhamos com as síla/com palavrinhas móveis...que você escolhe uma palavra-base para trabalhar naquela semana...tipo...como se fosse assim... o tema aniversário...e a partir dessa palavra a criança vai escrever outras palavras...e produção de texto...interpretação...tudo né no momento da escrita...às vezes tenho ditado e::...éh::...aí o que mais?...aí a todo momento assim...registro na lousa...de algumas atividades que são feitas e outras como gramática ortografia...tá...

P: como que você desenvolve com seus alunos cada uma dessas atividades?...

P7: olha...é assim...vou falar mais ou menos o ritmo da semana né...então primeiro...quando a gente trabalha um texto...primeiro você trabalha a leitura...explora bem a leitura...depois vai partir para a interpretação oral (...)

então...eu trabalho primeiro com a interpretação oral depois nós partimos para interpretação escrita...e como a maioria das crianças estão alfabetizadas...primeiramente eu deixo eles resolverem sozinhos...primeiro eu também leio para eles e eles vão responder...depois assim...nós fazemos uma correção coletiva onde eu mostro para eles...passo na lousa ta?e:...isso foi o trabalho por exemplo de um dia...né...do texto..aí o que vai acontecer?...como a primeira série é uma série...a criança ela precisa de tempo né...o tempo dela é maior...então a gente procura trabalhar cada texto uma semana...então...um tema...por exemplo se for um conto...um conto de fada...aí por exemplo numa terça-feira eu pego e a gente trabalha atividade de gramática e ortografia...posso também dar um ditado... o ditado como que eu faço?...eu...eu...às vezes eu dou ditado relâmpago que você põe a palavra na lousa e apaga rapidinho para ver a percepção deles...ou às vezes eu dou um ditado mesmo assim...como éh:: as palavras que eles estão errando mais no texto...eu trago para sala e faço um ditado...e aí eles vão trabalhar...a gente...procuro assim...sempre estar mostrando as regras para eles da gramática e da ortografia também...para eles não estarem...sempre chamo muito a atenção para eles prestarem atenção...por conta da escrita correta...e aí depois a criança vai partir para a produção de texto...que onde ela de forma autônoma que todos os dias quando é um conto...todos os dias a professora lê esse texto para...e:...depois que leu...éh::...puxou bastante do texto...a gente com que ela escreva sozinha...faça por exemplo a reescrita do conto...e também como a gente está trabalhando agora assim mais com narrativa... tem o estudo da narrativa que também são as perguntas realizadas...não só de interpretação...mas como onde se passa a história?que lugar acontece?quando acontece?... sabe...e as crianças percebem bem isso....que...e também eu trabalho...a narrativa também é bom porque agora a gente está trabalhando a questão de verbo e ortografia...então o que eu pego?...eu pego o texto tiro algumas palavras...que nós chamamos de texto com lacunas e eu deixo...dou o texto para a criança faltando palavras mas as palavras entre parênteses...com a correta e uma que não esteja correta...trabalhando também o plural o singular...o verbo correto...no presente ou no passado...e aí a criança vai ver qual das duas maneiras está correta para ela completar...e isso também eu deixo que elas façam sozinhas...depois a gente faz uma correção coletiva...

P: como que você percebe se seus alunos demonstram interesse e vontade de escrever?

P7: ai difícil essa pergunta ((riu))...mas...éh::...ai no dia-a-dia você sabe que a gente avalia o aluno a todo momento...então...lógico que tem aqueles que às vezes não tem muita vontade tudo..mas a gente...eu sempre tento despertar neles isso...uma coisa que foi importante que a gente trabalhou esse ano que foi a escrita de carta...isso despertou a vontade em muitos deles...muitas crianças que às vezes não queriam escrever começaram a escrever mais entendeu...porque eles a/descobriram a importância da escrita...então acho que você tem que mostrar (a função social da escrita) para aluno...você tem que conversar...e aí...a a partir disso...e assim dando respaldo sempre né...para ele ter essa vontade...despertar né no aluno essa vontade de aprender...

P: e porque você acha...na sua opinião...porque que você acha que essa atividade da carta... despertou maior interesse neles?...

P7: porque eles perceberam a função social da escrita...então...era assim...eu acho que você não estava né?...a gente...eu trabalho com o P9 e a P10 (dois professores)...nós fizemos o seguinte...éh::...pegamos um...inventamos um personagem...e esse personagem escrevia para gente...e todos os dias eu colocava a carta no envelope e dava para alguém (alguém que não

fosse aluno da sala) entregar...eles iam lá entregavam a carta e eu lia para eles (alunos)...então...e essa pessoa começou se relacionar com eles...e eles tiveram... “ai professora vai chegar uma carta da Ana (personagem fictício)?”...”ai chegou carta hoje?”...”vou ler...o que será?”...aí eu comecei a ler...assim a partir dessa leitura eles perceberam que a carta era para eles.. e acho que assim...deu aquela vontade sabe?...então não sei se...foi um trabalho muito riqui/rico...porque tanto é que eles pegavam a carta...eles tinham contato direto com o texto...então por isso também...que eu achei importante que deu essa despertada...entendeu?

P:quando seus alunos não demonstram interesse nem vontade de escrever...como você lida com isso?...

P7: olha...eu faço assim de tudo como dizem por aí ((riu))...professor tem que plantar bananeira...eu tento...eu tento mostrar para ele não só a importância...mas que hoje em dia a gente precisa ter um estudo...que tudo na vida é dife/difícil...às vezes eu dou exemplo de antigamente...que às vezes tem muitos pais...até da sala e eles sabem que tem pai e mãe que não teve estudo...eles me contam...eu falo “então vocês tem perceber que agora vocês têm condições...vocês né moram perto da escola que antigamente não tinha escola perto”...e tento assim fazer de tudo...sabe...eu procuro atividades que dão vontade da criança fazer...atividades lúdicas que às vezes também...por exemplo você traz uma cruzadinha...uma...um caça-palavras sabe...eu nunca dou assim só...atividades sempre as mesmas...eu sempre procuro estar renovando e principalmente porque por exemplo hoje em dia a gente tem muita coisa aqui na escola...principalmente informática...eles gostam muito...na informática tem momentos em que também a gente usa o computador para escrita né...escreve texto digita...então a partir disso são mais ferramentas que as crianças têm para poder aprender...né...

P:nisso você descreveu para mim o que você faz...mas você enquanto educadora...como lida com essa falta de interesse de motivação?...

P7: ai eu fico...fico muito assim...eu me cobro...eu sou uma pessoa exigente e eu me cobro muito sabe?...então às vezes...chego assim quase até ficar falo assim doente entre aspas...porque é incrível eu para mim a criança sabe?...mas tem coisa que vai além do alcance da gente...não dá para gente querer por eles...igual outro dia...eu falei “olha”...dei um exemplo assim...eu coloquei o meu estojo na mesa e falei assim “meu estojo está aqui...se eu quiser pegar ele EU tenho que ir lá pegar”...então eu falo muito com eles...eu converso muito...dou muito exemplo...falo assim “vocês também oh...por exemplo se você que alguma coisa...você...VOCÊ tem que querer...não é eu querer por você”...então assim...para trabalhar isso às vezes tem criança...assim eu estímulo ao máximo até aonde eu posso...mas assim também vai aquele negócio..tem coisa que vai além do seu alcance...tem crianças que às vezes por problemas de casa...sabe...às vezes eu converso também...quando eu vejo criança desinteressada ou esta ficando atrasada..eu converso com pai mãe para ver o que está acontecendo...às vezes não é só aqui na escola é em casa também...então é tudo isso sabe...

P:P7 no momento da produção escrita...seus alunos escrevem sozinhos ou solicitam a sua ajuda?...

P7: olha tem os dois momentos né...quando...assim...muito bem assim no segundo bimestre...eles precisavam de mais ajuda...e às vezes a gente fazia produção sem auxílio e com auxílio...com auxílio porque para ele pensar no momento...organizar o pensamento primeiro para depois a gente...éh::... a gente colocar no papel...só que assim...hoje eles estão muito mais independentes ta?...única coisa...a coisa assim que por exemplo eles pedem ajuda...tem crianças que...você leu é uma reescrita ta?..você leu o texto e pede para criança

prestar atenção...você resgata oralmente para depois ela estar escrevendo...porque isso ajuda...e a reescrita é importante porque a gente vê o crescimento da criança sabe?...então você percebe a...a questão do pensamento...da organização mental começo meio e fim...que tem muitas crianças que tem isso e tem algumas que não conseguem por conta da dificuldade...mas o que eu faço...eu pego e faço assim oh...às vezes a criança pede...por exemplo com ajuda...ela às vezes pergunta como escreve a palavra ou às vezes eu jogo de novo para ela... “como que você acha que é?” a pergunta (que a criança fez) né?... ou eu escrevo na lousa porque eu sei que tem algumas crianças que têm muita dificuldade...e uma coisa também que eu fiz esses dias e achei interessante...é às vezes por exemplo nós fomos fazer uma reescrita e eu peguei palavrinhas chaves do texto...que eu sabia que eles iriam usar...então eu coloquei na lousa porque isso também ajuda...né na hora da escrita...algumas palavras que...é assim as que eles mais têm dificuldade são as dissílabas complexas...às vezes daquelas que têm regras...que a gente precisa decorar que não é né questão de treino mesmo...e::...agora eles escrevem assim... a maioria mais sozinhos...

P: como você percebe se seu aluno está aprendendo ou não a escrever?...

P7: que difícil((riu))...ai meu DEUS...ah...eu percebo pelas atividades...ai no começo...ah vou lembrar vamos ver se eu consigo ((riu))...essa aí você tinha que ter vindo no começo do ano...estou brincando...oh::...no começo...bem no começo da alfabetização quando a gente trabalha muito com material dourado...dourado não desculpa estou colocando matemática no meio...com o alfabeto móvel...a criança eh::...você começa a dar como se fosse o ditado mas pedir para ela estar escrevendo...e você vai verificando as hipóteses...aí o que que...quando a gente trabalhava com o alfabeto o que eu fazia?...pedia uma palavra por exemplo boneca...a criança escreve/colocou lá boneca...se de repente ela colocou o b o m o c...a gente ia discutir as hipóteses da criança...e aí conforme vai indo você vai vendo que ela está melhorando...

P:pelo resultado que ela apresenta?...

P7:pelo resultado que ela apresenta...no caderno...nas produções...em atividades que por exemplo a criança é silábica...a gente procura...nós procuramos dar por exemplo...eh::...vamos supor auto-ditado que por exemplo...está escrito caneta...são três quadradinhos e ela tem que colocar as sílabas corretas...então...às vezes assim é um trabalho mais individual porque você tem que mostrar para ela o que está escrito aqui...a partir da leitura e aí a escrita né...porque só aprende a ler lendo e a escrever escrevendo...não é?...então a gente...nesse momento quando a criança está aprendendo a escrever a gente fica muito assim junto dela né...junto assim também nesses momentos...às vezes você pega uma criança pré-silábica...aí você mostra para ela ...você fala “oh será que é só assim?” ou “será que é esse monte de letra?”...né... a partir da discussão depois você vai vendo a discussão dela...porque no ditado autoditado cruzadinha caça-palavras porque aí ela vai percebendo a maneira certa de escrever...né...

P:o que você faz quando você percebe que seu aluno não está aprendendo?...

P7: olha...eu dou atividade diferenciada para ele...aí...aqui na escola como é uma escola que graças a Deus tem reforço quando (precisa)...nós procuramos...eu procuro primeiro estar dando atividades de tarefa ou eu faço um caderninho paralelo para essa criança que não está (aprendendo)você está vendo...percebendo...chamo mãe e converso também..a aí a gente passa para escola..para coordenação...quando a coordenação vê que é caso que necessita mesmo de uma coisa mais individual...porque às vezes você sabe criança de primeira série cresce muito e de repente uns crescem e os outros ficam (para trás) mas...nós procuramos pedir para a criança estar vindo no reforço...nas aulas de reforço...fora atividade diferente que eu dou...e trabalhar muito assim o que está precisando nela...por exemplo é leitura e

escrita...então alfabetização...vai ficar no reforço de alfabetização até se alfabetizar...depois o professor dá conta na sala né...então assim...

P: no caso dentro da sua sala de aula você falou que faz atividade diferenciada né...com ela (criança que não aprende)...e a atenção a ajuda que você dá também é mais individualizada nesse caso do aluno que não está aprendendo?...

P7: é...só que assim...a atividade paralela eu procuro fazer um caderninho de reforço para ele fazer em casa e converso com a mãe...mas só que...assim na sala aqueles que estão precisando de mais ajuda eu procuro colocar na frente...dar uma atenção mais especial...ficar chamando atenção “oh presta a atenção...vê se você escreveu direito...lê o que você escreveu...está certo?”...que a criança às vezes tem falta de atenção né...que ela não escreve direito porque ela engole letra...e no começo da primeira série eu brincava muito também com eles “olha só heim não vamos engolir letrinha...presta atenção” não sei o que sabe?...então assim...eu ajudo com o atendimento mais individualizado e procuro também colocar sempre na frente...vejo no que ele tem mais dificuldade para eu poder pegando em cima...por exemplo se é...produção de texto...então na hora de produção eu tento estar sentando com ele para ajudar a criança a pensar e a escrever...

P: como que fornece essa ajuda P7 na hora da produção para esse tipo de aluno (que não está aprendendo)?...

P7: ah...eu sento mesmo com ele sabe?...sento com ele...tento falar assim “você quer” – vamos supor que a gente vai escrever sobre a cigarra e a formiga...tá então “o que você vai contar para mim?” porque ele já sabe contar a história...”então vai...vamos escrever... o que você quer escrever?”...são essas perguntas que eu utilizo né... “ah...você vai escrever um dia a cigarra”... “como que é o um?”...refletindo sempre...mas às vezes eu deixo ele escrever...não fico falando tudo para eu ver como ela está...em que nível da escrita ela está...né...para depois você estar ajudando em outros momentos com mais auxílio de “ah:...como que escreve?”...

P: como que você corrige P7 as produções escritas de seus alunos?

P7: olha...quando a criança não está alfabetizada ainda a gente não mexe na produção...a partir...aqui na escola foi assim do segundo bimestre para cá...nós já começamos a corrigir o texto de uma maneira que já faz uns anos que nós utilizamos aqui na escola...primeiro a criança faz um texto...só que assim...eu trabalhei muito na segunda...só que na primeira é um pouquinho diferente eu acho que para eles é complicado eles fazerem um texto...no outro dia eles éh:...estarem lendo o texto para ver o que precisa melhorar e corrigir...não eu faço assim...dou o texto eles vão escrever...aí...são duas versões...então a primeira ele vai fazer e eu corrijo essa versão e ele vai passar a limpo o texto com as correções...eu faço assim... por exemplo a criança escreveu certeza com s é com z...eu pego escrevo em cima da palavra que ela escreveu...era uma vez vamos supor que ela colocou era uma vez com s...e a gente tem um combinado na sala...nós...logo quando começou a correção de produção nós montamos um cartaz com sinais de auto-correção...então na minha casa eu levo os textos eu leio e coloco os sinais...por exemplo o triângulo é que faltou um parágrafo...um asterisco é que não entendi...o ponto final de interrogação de exclamação tudo são os pontinhos mesmos...eh:...quando por exemplo uma palavra está separada...uma palavra está separada né...por exemplo...aí eu coloco um/tipo um arquinho que é para ele saber que ele tem que juntar...quando a palavra está junta e ela é separada a gente põe um risco no meio da palavra para separar a palavra...então eles...no começo nossa eles acham o máximo né...e também tem a carinha que o texto está bom ou está ruim...né que precisa melhorar...e...está ótimo...então eles gostam de perceber também “ai qual a carinha que eu ganhei?”...eu acho que isso é válido para a criança que ela vai querer sempre melhorar...né...quando ela está com a carinha boa “aí está

bom mas você precisa melhorar ainda mais porque teve muitos erros”ela começa prestar mais atenção ta...

P: e através desses textos...dessas produções você consegue perceber se a criança evoluiu...se ela está aprendendo?...

P7: ai com certeza...tanto é que no comecinho agora do terceiro bimestre...tinha criança no reforço e nós começamos a trabalhar com as produções da narrativa...e isso foi assim importantíssimo porque eu via assim...um salto eNORME que eles deram...tanto porque estavam no reforço e ajudou bastante como o trabalho na sala de aula...então...foi uma coisa assim que foi um avanço assim...nossa do A1 da A2...que você vê que ele já está alfabetizado e que ele tem a organização da idéia né...do pensamento...do co/a criança conseguiu colocar o começo o meio e o fim...porque também tem criança que começa colocar o começo o meio e depois não terminou...então eu coloco no texto dela... “oh...falta um final para sua história”...aí ela vai pegar o texto fazer a correção e colocar o final...entendeu...então é mais ou menos assim...eh:...eu fiquei assim super feliz quando eu vi o resultado dessas crianças que eu passei até para a coordenadora...a coordenadora viu e disse “pode tirar do reforço” que...então eu acho que assim a primeira série é uma série que cresce muito...como eu estava te falando...nossa porque você pegue ele e fala “meu Deus do céu o que vou fazer com esse aluno?” e aí você vê a evolução dela assim...é muito importante sabe...você vê os passos que eles deram...aí sei lá...eu estou muito feliz com a minha sala né pelo trabalho não só meu como da escola inteira por que a gente também é muito apoiado né... e esses trabalhos assim...só que eu ainda acho que primeira série tinha que ter uma correção diferente da produção...porque não sei se é porque eu já trabalhei com segunda e eram três versões...a primeira a criança fazia...depois ela lia e via se estava faltando alguma coisa e completava e só depois a correção...e tem crianças que assim às vezes são muito imaturas ainda para elas corrigirem...entendeu...principalmente as que tem dificuldade...e às vezes acaba não terminando a correção...então isso que eu fico também me pegando um pouco sabe?...sobre isso...do restante graças a Deus tudo certo...

### **P8(1ª série)**

P: P8 quais são as atividades de escrita que você trabalha com seus alunos?...

P8: as atividades no geral elas se resumem P entre a produção de texto...cruzadinhas...escrita de lista de palavras sempre de acordo com um tema trabalhado durante a semana...éh:...deixa eu ver quem mais atividades...são tantas atividades que na hora de responder a gente se perde um pouco...no geral são essas que eu citei gora...e:...onde as crianças vão ter a oportunidade de estar trabalhando a escrita sempre com algo conhecido...então acho que teve a oportunidade de observar em dentro da sala de aula que a gente trabalha uma lista...ou de frutas uma lista de mercado...uma lista de:...colegas que mais faltam ou colegas que menos faltam...quando é uma receita...uma receita de algo que eles tenham produzido na escola...um relato...relato de algo feito na escola também uma experiência...o plantio da horta...éh:...salada de frutas como você viu a gente fazer...produções de textos...reescrita de livros...éh:...escrita de uma história que a criança goste que a mãe tenha contado em casa e a criança gostou...uma coisa familiar a eles...no geral o trabalho da escrita se resume a isso...

P: como que você desenvolve no caso a produção de texto...como que você desenvolve essa atividade com eles?...

P8: no caso da produção de texto eu costumo separa-lo para mim mesma às vezes ou em grupos...mas sempre pelos níveis de escrita...então eu estou sempre colocando dentro da sala as crianças de acordo que eu possa olhar e visualizar os níveis...então no momento da produção eu até acho engraçado que às vezes brinco com a estagiária e falo “estou visualizando níveis agora”...mas coloco sempre assim os alfabéticos que são os que vão precisar de menos auxílio...ou melhor...não que eles precisam de menos auxílio...mas vão precisar de auxílio diferente...um auxílio diferenciado...depois o silábico-alfabético...o silábico e o pré-silábico...então eu vou por etapas nesse auxílio...sempre os alfabético vão ficar por último porque eles já tem uma noção da escrita...ele já tem a noção da organização do conjunto de símbolos uso de sinais uso de acentos...eles não usam todos corretamente...mas ele têm noção de que é necessário para estar veiculando as idéias...então o auxílio fica por último porque é uma organização disso tudo que eles colocaram no papel...os silábicos-alfabéticos são os que vem depois...porque?...porque eles vão organizar a escrita...depois que eles organizaram a escrita silabicamente né...já silábico-alfabético..então eu vou causar...eu vou desacomodar tudo aquilo...deixa eu colocar assim...que eles fizeram...então eu vou fazer perguntas que induzam a resposta correta...então se eles quiseram escrever canguru um exemplo...mas escreveu cajuru... “então o ca...como que eu preciso?...só o c e o a forma o can?”...então vamos associar o grafema ao momento...nesse momento eu espero que eles me respondam correto e que eles consigam identificar o erro durante essa reflexão...na maioria das vezes é comum que eles mesmos identifiquem os erros e que já apaguem corrijam... “( ) é com m? não é com n” só que neste momento eu procuro não interferir com relação assim a dar letra para a criança...mas deixar que ele coloque da maneira que achou correto...e depois num segundo momento quando nós retomamos essas produções e aí colocamos na lousa para correções...aí ele vai ver que CANguru é um can com n...que não é o ju é o gu...mas procuro levar essa reflexão...com os silábicos já é um trabalho que um texto eu encaro da seguinte forma...não que não seja necessário que ele me escreva uma história que tenha seqüência lógica...mas eu enfatizo a PALAVRA..a partir do momento que ele elaborou mentalmente uma frase ele colocou essa frase para mim oralmente...então para mim a parte escrita o que vou me interessar é com a formação da palavra...então se ele está formando as palavras básicas daquele frase...se ele quer dizer o canguru pula...o silábico ele não vai escrever o canguru pula...ele pode escrever...ele deixa esse o nesse início de frase...ele pode escrever só canguru pula...faltando as letras de acordo com o nível dele...então eu enfatizar isso aí...vamos usar uma palavra...dessa frase a gente tira uma palavra para reflexão...então vai refletir...refletiu sobre o canguru...o restante da frase vai continuar naquela maneira que é para eu poder estar fazendo uma comparação entre os níveis agora...daqui uma semana...daqui quinze dias...durante o mês...com o pré-silábico quando eu for fazer com auxílio já é o trabalho de estar mostrando mesmo letrinhas...então nesse momento eu vou precisar de alfabeto móvel...eu vou pedir para que ele coloque o que ele vê...se é um texto com imagens “o que você está vendo?”(...) “o que ele está vendo?” “ah eu estou vendo”...se é um texto que está falando sobre animais...então se ele me disser todos os animais que ele está vendo naquele texto...então eu vou fazer uma listagem daqueles animais...depois que ele me listou aqueles animais eu vou fazer um texto oralmente com ele...então ele vai contar o que ele está vendo naquela cena...se é um relato...o relato nós vamos pegar as palavras principais...um passeio o que nós vimos no passeio?...árvores carros...nós fomos do que...de ônibus...então carro árvores ônibus ele vai ter que escrever para mim...ele vai ter que colocar por escrito...só que a construção do texto fica oral...com registro apenas dessas palavras...para estar enfatizando mesmo com o pré-silábico a formação da palavra...com o silábico elaboração oral e escrita da frase...e com o silábico-alfabético e alfabético a estruturação do texto sendo que (...)

P:P8...como que você percebe se seus alunos demonstram interesse e vontade de escrever?...

P8: bem...éh::...essa questão do interesse... é uma questão bastante difícil principalmente para primeira série...é por isso que eu já disse para você de antemão que a gente procura trabalhar dentro da sala algo significativo...então que seja do dia-a-dia que seja algo familiar que tenha interesse...porque o interesse deles é o desenho... o interesse deles é a construção oral do texto...então a escrita nesse momento ela não tem muita importância eu percebo assim...então eu procuro estimular esse interesse deles através de perceber se tem interesse ou não...como você me perguntou já ia fugir da pergunta...mas eu percebo assim... a criança que tem interesse é aquela que vem e está sempre perguntando algo a respeito daquilo que tem que ser escrito...então se ela quer escrever sobre a família dela...ela vai estar sempre questionando...você percebe que a criança está olhando para o alfabeto...você percebe que a criança está comentando algo com o colega do lado...você percebe que ela busca conhecer as palavras que ela vai ter que usar...as letras...mesmo não sabendo escrever mesmo a pré-silábica...a criança que não apresenta interesse...ela desde o primeiro momento já da produção de texto desde quando nós fazemos que nós conversamos a respeito do tema o pré-texto ela já não demonstra interesse nem na construção oral...então ela está alheia...então por aí eu tiro o interesse da criança ou não...

P:e nesse caso da/eu vou fazer uma ponte porque a pergunta seguinte...dessa criança que não mostra interesse...que não demonstra o interesse que não demonstra vontade...nesse caso como que você lida com isso?..

P8:então nesse momento (criança que não mostra interesse) é o que eu iria responder anteriormente e acabei mudando...éh::... eu procuro trabalhar com a função social da escrita...então fazer a criança perceber que o que ela escreve o que ela lê...isso tudo tem um sentido tem um significado... que ela apenas não aprende o alfabeto para ser apenas um código que ela não vai usar... e que ela vai ler dentro da sala de aula e que saindo da sala de aula vai ser algo morto para ela...então eu procuro fazer ela entender a função social...eu escrevo porque alguém vai ler...eu escrevo porque eu mando um bilhete...porque eu mando uma carta...porque eu posso escrever um relatório que vai servir para meu amigo se orientar...então trabalhar bastante a função social porque escrever...se é uma relato eu vou relatar algo que aconteceu com a turma ou comigo...se for com a turma outra turma pode ler...outro amigo pode ler esse relato...se aconteceu comigo a minha professora vai ler...a minha coordenadora vai ler...é uma história interessante de se saber...então eu procuro colocar sempre dessa maneira (função social) para eles saberem que a escrita deles não vai ser á toa...não vai ficar assim um papel que vai para a pasta...então a partir daí eu vejo que eles despertam o interesse...ou então trabalhar com o lúdico...que a criança da primeira série você tem que trabalhar muito com o lúdico...então “hoje você é o escritor do livro”... “você agora é o escritor” então enfatizar bastante...pego um livro...costumo usar bastante livros que são contados através de imagens...então eles se sentem muito importantes construindo o texto de um livro que são contados através de imagens...então como que o outro vai ler?...eles acham que um livro só com imagens não dá para ser lido...então eles vão fazer o texto eles se motivam eles se interessam...e eles vêem que o amigo está construindo a história o amigo vai ser o autor e ele não...então ele quer construir também...então a partir disso da função social da escrita que eu procuro incentivar os alunos a estarem escrevendo dentro da sala de aula...

P:no momento da produção escrita...seus alunos escrevem sozinhos ou solicitam a sua ajuda?...

P8: na produção de texto eles estão o tempo todo solicitando auxílio... então eu procuro conduzir sempre a produção de texto...então a produção de texto não vai ser a folha dada na mão da criança para que ela escreva e depois me entregue e eu leia...o momento da produção

de texto é o momento mais importante para mim dentro da sala de aula porque?...porque nesse momento ele (aluno) vai solicitar ajuda...a criança que vai solicitar ajuda é porque ela está elaborando um raciocínio...ela está pensando numa idéia e ela quer colocar aquela idéia no papel...só que vai...muitas vezes aquele/aquela idéia que ela tem é muito complexa para o nível em que ela está...então ela vai precisar da minha ajuda...então eu vou mediar essa idéia que ela teve entre o nível de escrita que ela está para que ela chegue ao correto...ou até mesmo a produção de texto não vai chegar no correto que é o alfabético...mas vai se aproximar e sempre assim...estando um passo além do que ela sabe...próximo mais além...nunca aquém...então eles estão sempre o tempo todo sendo monitorados...de acordo com os níveis como eu já citei na primeira pergunta...mas sempre sendo monitorados...eu procuro conduzir a sala durante a produção de texto sem deixar que eles caminhem sozinhos...

P: e como que você fornece essa ajuda P8?...

P8: essa ajuda é fornecida por mim que vou individualmente às mesas...ou então separada pelos níveis que eu separo em grupo...então eu coloco quatro silábicos-alfabéticos hoje...com mais quatro silábicos em outra mesa...e eu procuro sempre contar com auxílio da estagiária ou de um professor volante que esteja dentro da sala...eles são orientados a fazer o trabalho de acordo com aquilo que é trabalhado dentro da escola e de acordo com aquilo que eu acredito que vá dar certo dentro da sala de aula...e o eu acredito não é assim...como que eu posso colocar?...não é solto...é sempre pautado em algo que a gente lê que você vê que você estuda...e em grupos ou individualmente...sempre colocando de quatro em quatro...não mais que quatro alunos...às vezes pode acontecer de ter um silábico-alfabético que está já num nível muito bom...então ele vai para um nível de silábico-alfabético para estar acabando ali dando dica para os outros alunos...para depois estar passando ao alfabético aonde já vai sozinho... os alfabéticos sempre são auxílio individual...então o auxílio é meu...da estagiária...em grupo individual... basicamente...

P: e no caso assim do grupo você permite ajuda entre eles também ou só do adulto?...

P8:entre eles também...como eu disse...às vezes você coloca silábicos-alfabéticos...mas um que já está no nível de transição mesmo para alfabético...porque ele vai dar dica para os outros ele vai falar...e entre eles eu consigo assim um avanço significativo com aquelas crianças que estão aquém...vamos supor dentro do mesmo nível...

P:com a ajuda do amiguinho?...

P8:com a ajuda do amiguinho...

P: e nesse caso você costuma orientar P8 o amiguinho como fazer?

P8: não eu não costumo orientar...mas eles sempre acabam por si próprios dando as dicas certas...então eles já sabem...as crianças são muito observadoras dentro da sala...então elas vêem que quando eu vou falar uma palavra eu falo “é canguru...então o ca como que eu escrevo o ca?”...então eles acabam repetindo o que eles ouvem...a estagiária e a professora fazer durante o auxílio...então acaba ficando assim...dá certo as crianças acabam aprendendo a idéia do colega...

P:como que você percebe P8 se seu aluno está aprendendo ou não a escrever?...

P8: essa avaliação é feita a cada produção de texto...então no momento da produção de texto como eu disse é o momento mais importante...porque é o momento onde eu vou avaliar o nível de escrita e eu vou avaliar se ele está aprendendo ou não e tentar diagnosticar o porquê...muitas vezes é muito difícil você diagnosticar esse porquê...mas nós tentamos diagnosticar e buscar uma solução então(...)

se eu perceber que a criança não está aprendendo aí eu busco o auxílio da coordenadora...pode ser que a criança apresente algum diagnóstico que não seja dado por mim que eu não consiga diagnosticar isso...

P: algo mais específico...

P8: porque há dificuldades específicas que eu não consiga diagnosticar dentro da sala de aula...mesmo estando com a primeira série já há alguns anos...estando o tempo todo monitorando auxiliando avaliando...tem dificuldades que fogem acabam fugindo ao alcance do professor...então aí eu busco auxílio da coordenação... e de uma maneira ou outra a gente acaba solucionando...pode ser uma dificuldade fonética...pode ser uma dificuldade de aprendizagem que requeira um outro método e aí a gente vai buscar junto.....e a partir daí tentar sanar essa dificuldade que a criança tem...eu uso sempre a produção de texto na maior parte das vezes para estar detectando essa dificuldade e ver se a criança está aprendendo se ela não está aprendendo...e o momento do pré-texto que o texto coletivo de lousa...porque a criança que sabe que está aprendendo ela quer socializar (expressar)...e a que não sabe ela se retrai...então naquele momento (pré-texto) eu sei que o meu aluno sabe ou não sabe também...

P: no caso você referiu pela segunda vez o pré-texto...como que é desenvolvida essa atividade P8?...

P8: o pré-texto seria um texto com o mesmo tema do texto individual... mas que é desenvolvido coletivamente...e ele (o pré-texto) tem o objetivo de...ajudar a criança a elaborar a idéia sobre aquele tema... e além da elaboração da idéia é uma reflexão sobre a escrita...sobre a ortografia sobre a estruturação sobre a tipologia textual...é no pré-texto que eu vou passar todos esses conceitos para ele...então é o aprender fazer... “o que a minha professora quer que eu faça?”...então ele vai saber isso no pré-texto...muitas vezes a gente é questionada “mas a sua criança vai relatar o pré-texto”...e não é isso o que acontece...tem muitas crianças sim que vão contar a história de acordo com o que foi falado no pré-texto...só que ainda assim eu acho muito importante o trabalho do pré-texto...só que a maioria elas criam histórias a partir do pré-texto e não é apenas uma recontagem dele...então esse momento é importante...o pré-texto funciona dessa maneira...produziu oralmente...registra a idéia...e depois reflete ali (na lousa) sobre toda a estruturação do texto...apaga-se esse texto e a criança vai fazer o seu próprio...

P: você que vai registrando?...

P8: eu registro na lousa enquanto eles vão dando as idéias...colocando as frases...nós discutimos a respeito de parágrafos...eles elaboram toda idéia...

P: como que você corrige P8 as produções escritas dos seu alunos?...

P8: as produções elas são/eu não levo essas produções para casa para corrigir...eu não faço uma correção individual...eu faço as correções coletivamente...então eles produziram o texto...teve o auxílio...tem o auxílio que eu objetivo enfatizar as palavras a sílaba complexa de acordo com a necessidade de cada um...então eu vou fazer a correção no momento da produção...e há produções em que eu quero detectar o nível (produções diagnósticas) apesar de eu fazer essa interferência eles vão escrever da maneira como eles estão no nível em que estão...e depois eu vou pegar uma produção dessas...eu vou jogar numa transparência colocar num estêncil...entregar para sala e juntos nós vamos fazer a correção coletivamente na lousa...

P: desse texto?...

P8: desse texto...então eu escolho um texto cubro o nome da criança para eles não fiquem constrangidos...e nós vamos para lousa aí é feita uma correção...e aí eles vão perceber...e às vezes eles já levantam a mão “esse texto é meu esse texto é meu...fui eu que errei mesmo essa palavra” e já corrigem...e naquele momento que eles estão internalizando a regra com relação

àquilo que aquilo que está sendo/que eu quero que seja corrigido...eles vão já apreendendo àquela idéia...

## APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS POR MEIO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS DOS ALUNOS

### A1P1

P: A1P1...essa atividade que você fez agora com a professora...foi importante para você?

A1P1: foi...ela utiliza bastante as coisas para aprender...

P: e porque que foi importante essa tarefa que você fez agora...do do convite?

A1P1: pra quando nós for fazer um convite nós já sabe ... as característica que tem que responder...a rua...as coisas...

P: éh:...você gosta de escrever A1P1?

A1P1:sim...

P: por que que você gosta de escrever?

A1P1: porque escrever é importante por causa que...senão cê não vai consegui aprende lê e escreve....

P1: mas por que você acha que é importante...você ler e escrever? por que você acha assim que é imporTANTE?

A1P1:...por causa que eu aprendi muito...estudando...

P: quando você acha difícil escrever alguma coisa...como que a professora faz para ajudar você?

A1P1: ela faz a gente pensar...

P: como que ela faz assim...você pensar? me explica...

A1P1: pensar...como assim...como eu não sei fazer *cha* ela faz *PENSA..cha...c-h-a* (soletra)...

P: A1P1 responde para mim...como que você sabe se você está aprendendo ou não a escrever?

A1P1: por que eu to lendo e eu to aprendendo...

P: e quando você não consegue aprender...o que que você faz?

A1P1: eu continuo estudando até eu consegui...

P: hum:...mas você pede ajuda para alguém?

A1P1 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: para quem?

A1P1: pra professora...

P: e aí...como que ela ajuda você?

A1P1: fazendo a gente pensar...

P: então está jóia...essas são as perguntinhas que eu iria fazer para você hoje está bom?

*Produção de texto coletiva*

P: A1P1 essa atividade que você fez agora...da produção coletiva de texto...foi importante para você?

A1P1: foi...

P: foi...por que foi importante?

A1P1: por causa que a professora deixou a gente fazer letra de mão e á a primeira vez que fiz um texto...

P: foi a primeira vez que você fez um texto? Mas você já não tinha feito texto outro dia?

A1P1:não...mas era de letra de forma...

P:foi a primeira vez que você fez de letra de mão?

A1P1 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: por isso foi importante para você?

A1P1 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: você gosta de escrever?

A1P1: sim...

P: por que você gosta de escrever?

A1P1: porque se escreve...você aprende muito a lê e a escreve...

P: quando você acha difícil escrever alguma coisa A1P1 o que a professora faz?

A1P1: faz nós pensa...como que era...

P: como você sabe A1P1 se você está aprendendo ou não alguma coisa?

A1P1: se a professora falar eu não vou aprender porque ela ta falando...

P: e como você sabe que você está aprendendo...

A1P1: porque eu indo sozinho eu aprendo...ela falando eu não aprendo nada...

P: e quando você não consegue aprender A1P1...o que você faz?

A1P1: eu penso até eu conseguir...

P: você pede ajuda para alguém?

A1P1: de vez em quando mas não toda hora...

P: para quem você pede ajuda?

A1P1: para professora...

P: para professora...e quando você pede ajuda o que ela faz?

A1P1: faz a gente pensar...

P: você pede ajuda para algum amiguinho também?

A1P1: de vez em quando...

P: para qual amiguinho você pede ajuda?

A1P1: pro Henrique ... que fica lá na frente...

P: ah éh:.... e como que o Henrique te ajuda?

A1P1: fazendo a gente pensa também...igual a professora...

P: igual a professora?

A1P1: é...ele não fala...ele faz a mesma coisa...faz pensar...

P: então está bom A1P1...acabamos nossa entrevista hoje...

## A2P1

P: A2P1...essa tarefa que você fez na sala de aula agora...de escrever o convite...foi importante para você?

A2P1: foi...

P: por que ela foi importante para você?

A2P1: porque eu gosto de fazer tarefas...produção de texto...e atividade..

P: e por que que a produção de texto você gosta de fazer?

A2P1:porque é legal...

P:éh:.... você gosta de escrever A2P1?

A2P1: médio...

P: por que você gosta de escrever?

A2P1:porque eu tenho que aprende a ler e escrever...

P:e para que você tem que aprender a ler e a escrever?

A2P1:porque é importante...

P: por que você acha que é importante...aprender ler e a escrever?

A2P1: é legal...escrever...e tem que saber lê...

P: quando você acha alguma coisa difícil A2P1 né...como que a professora faz para te ajudar?

A2P1:...eu penso...eu peço ajuda e ela vai lá e me ajuda...

P: isso...mas como que ela te ajuda? Me explica...

A2P1: éh:....ela me ajuda porque tem que saber lê e escreve...

P:mas assim...como que ela ajuda você? De que jeito ela te ajuda?  
A2P1: tem que ajudar pra eu poder escrever a aprende ler...  
P: como você sabe A3P1 que você está aprendendo ou não alguma coisa?  
A2P1: porque eu sei lê já e escreve...  
P: quando você não consegue aprender alguma coisa...o que você faz A3P1?  
A2P1: eu penso e faço...  
P: e quando você está ali...tentando...tentando fazer e não está conseguindo...o que você faz?  
A2P1: eu penso...  
P: mas você pede ajuda para alguém?  
A2P1: eu penso na cabeça...  
P: você consegue fazer sozinho?  
A2P1 responde com aceno afirmativo de cabeça.  
P: mas e quando você não consegue fazer sozinho?  
A2P1: eu peço ajuda...  
P: para quem?  
A2P1: para professora....  
P: para professora...como que a professora te ajuda?  
A2P2: ela fala para mim ir falando as palavrinhas (letras) e eu penso e faço....  
P: como que ela fala para você falar as palavrinhas?  
A2P1:ela fala para mim ir pensando...e eu penso e consigo fazer...  
P: me dá um exemplo...assim de alguma coisa que você achou difícil e ela precisou te ajudar?  
A2P1: foi numa atividade...  
P: como que foi essa atividade?  
A2P1: éh:...de tarefa...  
P: de tarefa...estava pedindo para fazer o que A3P1?  
A2P1: éh:... pra copiar o texto de letra de mão...  
P: e o que você achou difícil nessa atividade?  
A2P1: copiar o texto...  
P: achou difícil copiar o texto?  
A2P1:porque o texto tem que ser de letra de mão...mas é fácil de letra de...forma...  
P: e você não consegue escreve de letra de mão?  
A2P1: eu consigo...  
P: mas então por que você achou difícil escrever com letra de mão? Que no dia você não sabia escrever de letra de mão? É?  
A2P1 responde com aceno afirmativo de cabeça.  
P: então ta... A3P1 obrigada...hoje eram essas as perguntinhas que eu iria fazer para você...  
*Produção de texto coletiva*  
P: A2P1...responde para mim...essa atividade que você fez agora lá na sala de aula...a produção de texto coletiva foi importante para você?  
A2P1: foi...  
P: por que foi importante?  
A2P1: eu gosto de fazer produção...é legal...e::>>> é importante...  
P: mas por que você acha que é importante?  
A2P1: porque é legal...  
P: você gosta de escrever A2P1?  
A2P1 responde com aceno afirmativo de cabeça.  
P: por que que você gosta de escrever?  
A2P1: tem que aprende a lê e a escrever porque é importante...  
P: quando você acha difícil escrever alguma coisa....como que a professora faz para te ajudar?  
A2P1: eu peço ajuda e ela vai lá (no lugar) fala se eu acabei e eu falo que não...

P:mas como que ela te ajuda? assim....me explica....me dá um exemplo...  
 A2P1: éh:...eu gosto de aprende a lê e a escreve porque é legal e importante...  
 P: mas assim quando a professora vai te ajudar....como ela te ajuda? que jeito ela te ajuda? de que maneira?  
 A2P1: ela fala se eu acabei aí eu peço ajuda pra ela...  
 P: como você sabe A2P1 se você está aprendendo ou não?  
 A2P1: tem que fazer as ordens que a professora manda e não bagunça....  
 P: mas assim como você sabe se você está aprendendo alguma coisa...  
 A2P1: eu sei porque eu já sei ler e escrever...  
 P: e quando você não consegue aprender A2P1...o que você faz?  
 A2P1: éh:...quando eu não sei lê e escreve?  
 P: isso...quando você não consegue ler e escrever....o que você faz?  
 A2P1: eu penso e falo as palavrinhas...  
 P: ah éh:...mas você pede ajuda para alguém quando você não consegue?  
 A2P1 responde com aceno afirmativo de cabeça.  
 P: e apara quem você pede ajuda?  
 A2P1: pra professora...  
 P: como que a P1 faz para te ajudar?  
 A2P1: ela... manda eu pensa e fala as palavrinhas...aí eu consigo faze...  
 P: então está bom A2P1...hoje acabou nossa entrevista...obrigada...

## A1P2

P: A1P2 aquela atividade que você fez agora de produção de texto é importante para você?  
 A1P2: é...  
 P: por que é importante?  
 A1P2: porque nós aprende a ler e a escrever...  
 P: pode falar o que você acha ta...com as suas palavras...não se preocupe...  
 A1P2: pra nós ir para terceira série...  
 P:você gosta de escrever A1P2?  
 A1P2 responde com aceno afirmativo de cabeça.  
 P: gosta...por que você gosta de escrever?  
 A1P2: pra aprende as coisa...não só fica brincando né?...  
 P:quando você acha difícil escrever alguma coisa...a professora te ajuda?  
 A1P2 responde com aceno afirmativo de cabeça.  
 P: como que a professora faz pra te ajudar?  
 A1P2: ela fala assim como que é o a...ai eu falo e ponho o a...  
 P: como você sabe A1P2 se você está aprendendo ou não a escrever?  
 A1P2: eu sei...PORQUE na minha casa eu pego um livro e fico lendo...aí eu erro algumas palavrinhas...  
 P:então você sabe que você está aprendendo quando você pega um livrinho na sua casa e lê?  
 A1P2 responde com aceno afirmativo de cabeça.  
 P: e quando você...não consegue aprender a escrever ...o que você faz?  
 A1P2: eu pego e se esforço...  
 P: você se esforça e assim mesmo que você se esforçou ali e não conseguiu...o que você faz?  
 A1P2: eu pego e...falo com minha mãe...

P: com sua mãe...lá na sua casa quando é tarefinha né? E aqui A1P2 na escola...você fala com alguém? Quando você percebe que você mesmo se esforçando...não conseguiu aprender a escrever né... o que você faz? Aqui na escola...na sala de aula...

A1P2: eu fico quieta...

P: você fica quietinha...mas você não pede ajuda para alguém?

A1P2: mas é que a professora não deixa ajuda... é só produção de texto que a professora ajuda...

P: então... é da produção de texto eu estou falando ((riu))...quando você não consegue aprender a escrever...estou falando da produção de texto...não da matemática ou de outra coisa ta...então...na produção de texto quando você não consegue escrever...como que você pede ajuda?

A1P2: eu falo assim...ô professora você deixa a Bianca me ajudar é que eu não consigo fazer...

P: então você pede ajuda para o amiguinho...como que a Bianca faz para ajudar você?

A1P2: ela fala pra mim assim A1P2 escreve::... essas coisas... ela fala para mim escreve e eu escrevo...

P: e a professora A1P2...você pede ajuda para ela?

A1P2 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: e ela te ajuda...como ela faz para ajudar você?

A1P2: ela fala a palavrinha...

P: me dá um exemplo...de uma palavra que você não conseguiu (escrever) e ela te ajudou...como que ela fez para ajudar você...

A1P2: outro dia nós trabalhou com...é que eu não consegui escreve *abacaxi*... a professora mando escreve um negócio assim de fruta...e eu não consegui escrever...

P: *abacaxi*? Aí você pediu para ela te ajudar?

A1P2 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: como ela ajudou você escrever *abacaxi*?

A1P2: mando ponha o *a* e o *b* e o *a* e o *xi* o *x* e o *i*...

P: ela falou as letrinhas?

A1P2 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: então ta A1P2...hoje acabou nossa entrevista e eu quero te agradecer...

*Produção de texto coletiva*

P: essa atividade que você fez de produção foi importante para você?

A1P2: foi...

P: por que que foi importante?

A1P2: porque minha professora leu aí eu entendi...aí eu comecei...aí ela foi escrevendo na lousa...aí eu fui escrevendo...

P: por que foi achou que foi importante essa produção?

A1P2: porque ela é legal...e::...

P: mas por que você acha legal?

A1P2: porque dá pra entende na nossa cabeça...pra fica (memória)...né?...e pra aprende a lê e escreve...

P: mas pra alguma coisa você acha?

A1P2: pra ir pra nossa cabecinha...

P: então está bom A1P2...obrigada ta?

**A2P2**

P: A2P2...essa atividade que você fez agora de produção de texto foi importante para você?

A2P2: ah eu acho que é... porque na prova e no ano eu posso ganhar uma nota boa...

P: você gosta de escrever A2P2?

A2P2 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: por que você gosta de escrever?

A2P2: ah porque escrever para mim parece desenhar...

P: você acha importante você saber escrever?

A2P2 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: por que você acha importante?

A2P2: porque quando eu cresce se eu não soube escreve minha mãe disse que é muito difícil arrumar emprego...

P: A2P2 quando você acha difícil escrever alguma coisa...você pede ajuda para professora?

A2P2: uhum...

P: e como que a professora faz para ajudar você?

A2P2: ela fala olha o cabeçalho ou pergunta pra um amigo como é que faiz...

P: quando você pergunta para professora me dá um exemplo...além do cabeçalho que você falou...de uma outra coisa que ela te ensinou...você achou difícil você escrever alguma coisa e ela te ensinou...me dá um exemplo...na produção de texto...

A2P2: num dia que eu ia escreve *lobo* na produção né...escrevi errado escrevi *bolo*...

P: aí como ela falou?

A2P2: ela falou assim é ao contrário...só isso...

P: você escreveu o que?

A2P2: eu ia escreve *lobo* e escrevi *bolo*...

P: e aí você corrigiu?

A2P2 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P:A2P2 como que você sabe se você está aprendendo ou não a escrever?

A4P2: aí fica difícil...eu pergunto pra minha mãe às vezes pra minha vó...

P: mas aqui na sala de aula como você sabe que você está aprendendo?

A2P2: eu não sei não...

P: você não sabe...e agora assim quando você não consegue aprender o que você faz?

A2P2: eu deixo de lado e em casa eu faço...

P: mas aí você faz na sua casa...mas e aqui você não tenta fazer?

A2P2: eu tento mas às vezes eu erro e me irrita...e eu deixo pra lá...

P: você fica irritado e deixa para lá? Ta...mas assim você pede ajuda para alguém quando você não conseguiu aprender?

A2P2: eu peço pra professora...

P: e como que a professora faz?

A2P2: ah...me ajuda...oh:...às vezes ou manda alguém me ajuda...

P: quando ela manda alguém para te ajudar...como o amiguinho faz para ajudar você?

A2P2: vai falando as letras as palavras...

P: do jeito que é para escrever?

A2P2 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: então A2P2 por hoje acabou nossa entrevista...eu quero te agradecer...

**A1P3**

P: A1P3 aquela atividade de produção que você acabou de fazer do diálogo do par e do ímpar foi importante para você?

A1P3 responde com aceno positivo de cabeça.

P: por que foi importante?

A1P3: porque eu comecei olhei e puis assim a menina ganhou de zero a dois.... e a menina fez...não...o menino foi de três a quatro...

P: mas por que foi importante para você escrever esse texto?

A1P3: porque isso aí é bom para aprender pra ler...

P:isso...você gosta de escrever A1P3?

A1P3: uhum...

P: por que você gosta de escrever?

A1P3: porque é muito importante...

P: e porque que é muito IMPORTANTE?

A1P3: é por causo que a gente a prende a lê...é:... aprende a ler porque nós aprende um monte de coisa...

P: e por que você acha que é importante a gente aprende um monte de coisa?

A1P3: para depois quando nós fica grande...vira adulto...nós tem que escrever de mão...

P: de letra de mão?

A1P3 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: mas só porque tem que escrever de letra de mão?

A1P3: não...

P: por que mais?

A1P3: tem vários tipos pra escrever...e aí...é muito importante isso aí....quem não aprende fica burro da cabeça...quem aprende...aprende a lê..aprende a escrever...aprende um monte de coisa...porque é muito importante...ir na igreja Jesus que fala com nós..então quem é evangélico vai na igreja evangélica...eu fui e aprendo um monte de coisa na igreja...

P: você também aprende na igreja ...mas agora a gente está falando da escola né?

A1P3: uhum...

P: quando você acha difícil você escrever alguma coisa...você achou difícil...como que a professora faz para ajudar você?

A1P3: como?

P: isso...de que jeito que ela ajuda você?...me explica...

A1P3: ela me ajuda escreve...a lê...

P: como ela faz isso? Como ela te ajuda a escrever?

A1P3: ela fala as letras e eu começo a escrever...tem vez que a prô não ajuda...é meu coleguinha que ajuda...

P:seu coleguinha...e você que pede ou a professora que pede para ele te ajudar?

A1P3: a professora que pede...

P: como seu coleguinha te ajuda...a escrever?

A1P3: eles fala a letra e eu escrevo...

P: me dá um exemplo...duma palavrinha que você achou difícil escrever e o seu coleguinha te ajudou?

A1P3: o título...

P: o título...como seu coleguinha te ajudou?

A1P3: falou as letra...

P: todas as letras?

A1P3 responde com aceno afirmativo de cabeça...

- P: A1P3...como que você sabe que você está aprendendo ou não está aprendendo a escrever?
- A1P3: eu to aprendendo...
- P: como que você sabe que você está aprendendo?
- A1P3: porque eu durmo com a mão debaixo da cama e sonho que eu to aqui na escola aprendendo um monte de coisa...
- P: aí é o seu sonho quando você dorme...mas aqui na escola ou quando você esta em casa fazendo a tarefinha...como que você sabe que você está aprendendo a escrever?
- A1P3 não responde.
- P: como que você percebe quando você diz assim...olha eu já sei escrever?
- A1P3: a minha me ajuda...a professora...
- P: mas como que você sabe que você sabe ler...sabe escrever?
- A1P3: eu aprendi lendo hisstorinhas...
- P: quando você não consegue aprender a escrever...o que você faz?
- A1P3: pega alguma coisa e vai lê...
- P: quando você não consegue aprender?
- A1P3 responde com aceno afirmativo de cabeça.
- P: você pega o que pra ler?
- A1P3: uma historinha quando tem...ou então assim...se eu não tenho um texto de historinha eu pego um livrinho...
- P: mas onde você faz isso?
- A1P3: tem vez que é aqui...na biblioteca e lá em casa...
- P: mas quando você não consegue aprender...você pede ajuda...para quem você pede ajuda?
- A1P3: pra professora...
- P: para professora e aí ela te ajuda e como ela faz?
- A1P3: como ela faz
- P: do jeito que você falar para mim...do jeitinho que ela faz...não se preocupe...fala com as sua palavras...
- A1P3: ela fala as letrinha pra mim e eu começo a escrever...
- P: e você escreve certo?
- A1P3: uhum...
- P: ou depois que ela fala ainda fica difícil?
- A1P3: fica facinho depois que ela fala...
- P:então está bom A1P3...era isso a nossa conversa de hoje...obrigada.
- Produção de texto coletiva*
- P: A1P3...a atividade que você fez hoje de produção de texto foi importante?
- A1P3: foi...
- P: por que?
- A1P3: por que?...pra que daqui uns dia meu irmão vai ta aqui aprendendo um monte de coisa...na hora que ele for ver já tem um negócio pra ele copia né...na hora....isso aí é muito importante pra aprender a lê...a escreve....a escrever de mão...eh::...aprender a escrever rápido...aí vai aprendendo a lê histórinhas...vai estudando meio assim devagar...daí começa amolece a mão...na hora que amolece ela não fica mais rápido? então é assim que tem ser...
- P: quem que te falou que a hora que amolece a mãozinha fica mais rápida?
- A1P3: não...porque eu sabia no caderno de caliga....caligrafia...
- P: então está bom A1P3 hoje é só essa pergunta...obrigada....

**A2P3**

P: A2P3...essa atividade que você fez agora da produção de texto foi importante para você?

A2P3: foi...

P: Por que foi importante?

A2P3: é:...porque é importante...precisa aprende....com essas coisas a gente aprende...

P: você gosta de escrever A2P3?

A2P3: eu gosto...

P: por que você gosta de escrever?

A2P3: por que quando eu crescer eu queria éh:::...ser aquelas moças que escrevem tudo...aí eu não quero mais falta na escola...porque eu quero aprende a escreve pra pode escreve lá...e quando eu crescer eu escrevo aquilo lá...

P: mas escrever o que?

A2P3: ah...escrever as consulta...as coisa...as pessoas que tá doente...fala aquelas coisas...as pessoas fala que ta meio doentinho...aí fala...pro moço...aí a moça que tá lá fala pro médico...

P: você quer ser igual aquelas moças que trabalham com os médicos?

A2P3: eu queria ser que nem minha mãe...minha mãe trabalha no hospital e ela escreve tudo que eles falam...ela escreve tudo...ela anota tudo num papel lá...

P:A2P3...quando você acha difícil escrever alguma coisa...você pede ajuda para professora?

A2P3: eu peço pras minhas amigas...eu peço pra prô também...

P: e a professora te ajuda?

A2P3: ela ajuda...

P: como ela faz para ajudar você?

A2P3: ela fala...ela fica falando e a gente escreve....ela fala que não é aquela letra...eu apaga e escrevo a letra que ela falou então...ela me ajuda assim...

P: como você sabe se você está aprendendo ou não a escrever?

A2P3: ah...até que na escola eu aprendi a escrever...eu fui num bar ontem e escrevi...meu pai ficou falando que eu escrevi muito...que eu escrevi muito bem...aí ele falou que ia dar nota...então minha amiga também falou que ia dar nota...porque eu escrevi num papel e apareceu em outro também...então eu dei pra ela e um pro meu pai...ela falo que vai dar uma nota também...fala que vai nota nove nota dez...daí meu pai falou que vai dar nota onze...

P: como que você sabe que você não está conseguindo aprender a escrever?

A2P3: se eu não aprendo?

P: uhum...

A2P3: se eu não aprende eu não vou pra escola...aí quando eu cresce eu não aprende eu não vou sabe escreve...e quando eu ter uma filha e ela ter tarefa...eu não vou sabe nem ajudar ela fazer tarefa...se eu faltar aí...eu não ia aprender...mas agora eu não fico mais faltando...eu faltava né...agora eu não gosto mais de falta eu gosto de vir pra escola...

P: mas você consegue sabe se você não está conseguindo aprende?

A2P3: é eu...minha professora deu um papelzinho e ali tá escrito um negócio se eu não consegui lê daí ponho errado né...aí depois eu dei pra professora...aí eu fiz um texto...aí eu dei pra professora e ela falou pra mim faze outro por que eu não consegui faze...é porque eu fiz tudo ERRADO...

P: aí é que você percebeu que você soube que não conseguiu aprender...

P:A2P3 quando você não conseguiu aprender... o que você faz?

A2P3: eu fico com RAIVA...eu fico com raiva...toda rabiscando as coisas...eu fico NERVOSA...eu fico brava com meu pai e com minha mãe...eu fico assim...MÃE EU QUERO ESCREVER...EU QUERO APRENDE MÃE...EU QUERO ESCREVE...daí ela (mãe)... pega

um papelzinho e escreve aí...ela fala pra mim...eu falo mãe dá uma folha e eu fico escrevendo...

P: aqui na escola o que você faz quando você percebe que não está aprendendo?

A2P3: eu falo com a (professora)...ah se eu não to aprendendo...eu fico tentando copia um livro assim....copiando um livro...porque tem livro um monte de livro....um caderno ali...eu fico copiando assim...

P:mas você pede ajuda quando você não consegue aprender?

A2P3: ah eu pedo pras minhas amigas...pra professora...

P: e como que a professora ajuda você?

A2P3: ela fala assim...eu fiz uma letra...eu fiz...eu num...ela falo pra mim faze um texto...aí o barulho aqui....e aqui oh::... eu não fiz o parágrafo...ela fala pra mim apaga aí eu apago e coloco o parágrafo e fico continuando escrevendo...

P: acabou nossa entrevista...eu quero agradecer por sua participação...

#### **A1P4**

P: A1P4...aquela atividade que você fez lá com a professora...que foi a produção coletiva de texto foi importante para você?

A1P4: foi...

P: por que foi importante? explica para mim...

A1P4: ah::...você sabe mais das coisa....

P: você gosta de escrever?

A1P4: não...

P: por que você não gosta de escrever?

A1P4: cansa a mão...

P: só por que cansa a mão ou tem outro motivo?

A1P4: porque eu não GOSTO.

P: quando você acha difícil escrever alguma coisa...como que a professora faz para te ajudar?

A1P4: ah::...não é difícil palavra pra mim...

P: mas e quando tem alguma coisa difícil para você escrever...como que a professora faz para te ajudar?

A1P4: ah...ela ensina...

P: que jeito que ela ensina você?

A1P4: ah...não sei...

P: ah explica para mim o jeito que ela te ajuda...dá um exemplo...

A1P4: não sei não...

P: como você sabe A1P4 se você está aprendendo ou não a escrever?

A1P4: porque eu sei escreve...

P: e QUANdo você não consegue aprender...o que você faz?

A1P4: peço ajuda...

P: pede ajuda e para quem você pede ajuda?

A1P4: pra professora...

P: só para professora que você pede ajuda ou para mais alguém?

A1P4: pra minha mãe...

P: para sua mãe lá na tarefa de casa e aqui na escola para professora....como que a professora te ajuda?

A1P4: UÈ NÃO SEI...

P: dá um exemplo para mim...pensa em alguma vez que você não conseguiu pediu ajuda e ela te ajudou...como que ela fez?

A1P4: ela foi me ajudando a escrever...

P: como que ela foi te ajudando a escrever?

A1P4: falando a sílaba...

P: o jeito que era para escrever a palavra?

A1P4 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P:então está bom A1P4...acabamos a sua entrevista...obrigada...

*Produção de texto individual*

P: A1P4...para você essa atividade de produção de texto que você fez foi importante?

A1P4: foi...

P: por que foi importante?

A1P4: por que você aprende a escreve...a faze história...

## **A2P4**

P: A2P4...aquela atividade que você fez agora de produção coletiva de texto...foi importante para você?

A2P4: foi...

P: por que foi importante para você?

A2P4: porque minha vó cuida de planta lá em casa...

P: então é por que foi sobre o terrário?

A2P4 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: você gosta de escrever?

A2P4: gosto...

P: por que você gosta de escrever?

A2P4: porque ajuda a mão ficar mais forte...

P: quando você acha difícil escrever alguma coisa...como que a professora faz para ajudar você?

A2P4: quando eu acho que tem algum ponto assim em algum lugar (do texto)...eu pergunto pra ela...se eu to com alguma dúvida eu pergunto pra ela...

P: aí como ela faz?

A2P4: aí ela fala...se tem ponto ou não...

P: como você sabe se você está aprendendo ou não a escrever A3P4?

A2P4: não sei...

P: como que você sabe que você está aprendendo?

A2P4: escrevendo...

P: por que você está escrevendo...como que percebe que você não está conseguindo aprender?

A2P4:...quando eu não faço as coisa que a professora manda...quando eu não faço...

P: e quando você não faz...por que você não faz? por que você não quer ou por que é difícil?

A2P4: porque é difícil...

P: é aí que você está vendo então que você não está aprendendo?

A2P4: é...

P: e quando você consegue aprender né...você viu que está muito difícil e que você não consegue...o que você faz A2P4?

A2P4: eu pergunto pra minha mãe quando eu to em casa e tem muita tarefa...quando ta aqui (na escola) pergunto pra professora...

P: o que a professora faz?

A2P4: um dia no livro de Ciências estava falando sobre as plantas e eu não tava conseguindo fazer (responder) porque as plantas precisa do gás carbônico...aí a professora disse que ela precisa do gás carbônico pra ela crescer mais forte...

P: e assim quando é na produção de texto...na escrita... o que você faz?

A2P4 não responde.

P: agora você me falou das Ciências né... da sua dúvida...mas e na produção de texto da escrita... quando você não está conseguindo escrever...o que você faz?

A2P4:eu vou escrever as coisa que eu sei...depois eu pergunto pra professora de novo...

P: você tenta fazer sozinho primeiro?

A2P4: eu tento...

P: quando você pergunta para a professora...como ela faz para ajudar você?

A2P4: ela fala as coisa que tem que fazer pra mim saber...aí eu vou fazendo...daí eu termino...

P: dá um exemplo pra mim...numa produção de texto que você perguntou...se você lembrar...

A2P4: não lembro...faz tempo...

P: então está bom A2P4...eu quero te agradecer tá...

## A1P5

P: A1P5...aquela atividade que você fez agora de produção de texto com a história do sapo...foi importante para você?

A1P5: foi...

P: por que foi importante?

A1P5: por que a gente aprende a escreve a pontuação...por que eu aprendo bastante...

P: pode falar...tudo o que você achar que porque foi importante...você pode dizer...além da pontuação tem mais alguma coisa?

A1P5: parágrafos e também os travessão...

P: você gosta de escrever A1P5?

A1P5: gosto...

P: por que você gosta de escrever?

A1P5: porque a gente aprende...hum...não sei mais...

P: A1P5...quando você acha difícil escrever alguma coisa... o que a professora faz?

A1P5: ela tenta ensinar e também corrigir...

P: o que você está escrevendo?

A1P5: é...

P: como você sabe A1P5 se você está aprendendo ou não?

A1P5: porque a professora ensina porque ela dá parabéns...NS(não satisfatório) S(satisfatório) e OS (plenamente satisfatório)...

P: então você percebe se você está aprendendo ou não com o que a professora fala para você...se ela dá parabéns?

A1P5: é...

P: quando você não consegue aprender...o que você faz?

A1P5: eu falo para professora ensina um pouco...

P: como ela faz para ensinar você?

A1P5: ela fala que...por exemplo que a estórinha do sapo...quando a princesa ia falar para ele...a gente tem que lembrar (da história contada pela professora) e falar...aí escreve...

P: você me de o exemplo da estórinha do sapo...me dá um outro exemplo que aconteceu com você...que você não conseguiu...você não conseguiu aprender...você foi falar com a professora...como que ela fez?

A1P5:...ela falou que tinha que colocar uma letra no meio e também da pontuação...

P:que jeito que ela falou da letra?

A1P5: ela falou pra mim coloca o s...não...eu coloque o n quando ia colocar o a...aí ela falou pra mim troca pelo a...

P:que palavrinha que era?

A1P5: sapo...

P: então está bom... é isso... obrigada...

*Produção de texto coletiva(relatório de visita ao viveiro)*

P: A1P5...essa atividade que você fez foi importante para você?

A1P5: foi...

P: por que foi importante?

A1P5: porque a gente planta bastante...também a gente come...

P:você gosta de escrever?

A1P5: gosto...

P: por que você gosta de escrever?

A1P5: porque a professora ajuda a fazer letra redonda...de mão de forma...só tem uma que ela não ensinou a maiúscula...a minúscula...

P:quando você acha difícil escrever alguma coisa...você pede ajuda para professora?

A1P5: peço...

P: e a professora te ajuda?

A1P5: ajuda...

P: como ela faz para ajudar você?

A1P5: ela fala assim que tem uma letra no meio...senão ela fala assim que tem que apagar tudo...porque ta errado...

P: como você sabe se você está aprendendo a escrever?

A1P5: essa é difícil...

P: então vamos tentar ao contrário...como você sabe que você não está aprendendo?

A1P5: eu tento lê...se tá errado ou certo...meu vô faZ eu treinaR em casa...a letra...pra também lê porque...porque eu travo...

P: A1P5...quando você não consegue aprender a escrever...o que você faz?

A1P5: peço ajuda para professora...

P: pede ajuda para professora e como ela faz para te ajudar?

A1P5:vixi...

P: me dá um exemplo assim de alguma coisa que você não conseguiu escrever...você pediu ajuda e ela te ajudou...como que ela te ajudou?

A1P5: éh... como fala...alí no *shopping*...era o s...e eu coloquei o c...eu fiz errado na produção...porque ela não corrigiu ainda...ela ta corrigindo...aí agora que a gente copiou da lousa (a palavra *shopping* foi escrita na produção coletiva) aí agora eu aprendi...

P: A1P5... a gente terminou nossa entrevista...obrigada...

## A2P5

P: A2P5...essa atividade que você fez agora de produção de texto foi importante para você?

A2P5: foi...

P: por que?

A2P5: porque tinha bastante coisa interessante...ajudava muito e...éh...fazia bem pra gente e a gente ficava inteligente...

P: você gosta de escrever A2P5?

A2P5: gosto...

P: por que você gosta de escrever?

A2P5: porque eu acho gostoso...

P: por que você acha gostoso escrever?

A2P5: por que eu aprendo...

P: quando você acha difícil escrever alguma coisa...você pede ajuda para professora?

A2P5: peço...

P: e a professora te ajuda?

A2P5: ajuda...

P: como que a professora faz para ajudar você?

A2P5: tem vez que eu esqueço alguma coisa e ela ajuda...ela lembra pra mim...e se eu pergunto alguma coisa como que escreve...ela me ajuda...

P: e como que ela te ajuda assim...ela escreve? ela fala? como que é?

A2P5: ela fala...se eu perguntar “como se escreve casa? é com z ou com s?” daí ela vai falar “é com s”...eu escrevo com s... “é com z” ...aí eu escrevo com z...

P: como que você sabe A2P5 que você está aprendendo a escrever?

A2P5: a professora...é difícil explicar...

P: então...eu vou fazer uma perguntinha diferente...como que você não sabe que você não está aprendendo a escrever?

A2P5: como...se professora ajuda...se a professora perguntar alguma coisa...você não presta atenção...fica conversando durante a aula...e não presta atenção... a gente não aprende muito... e quando a gente cresce não arranja trabalho né?...e fica aí...que nem meu tio...meu tio não estudava e não sabe ler nem escrever agora...só sabe escrever o nome dele...eu ensino meu tio a lê e a escreve também...

P:então A2P5...você acha que não aprende a lê a a escreve quando não presta atenção na aula...é isso?

A2P5: é...

P: A2P5...como que você vê que está aprendendo a escrever?

A2P5: aí eu acho que fico legal...quando eu to aprendendo a escreve...a lê assim..eu vejo que eu...se for tipo assim de matemática eu guardo na minha mente assim as coisas que eu faço lá na minha casa... quando tem tarefa eu faço eu lembro que meu pai e minha mãe fala ...eu guardo na minha mente...aí quando eu escrevendo assim...aí eu lembro de cabeça...

P: você falou de matemática... e de escrita...de leitura e escrita...de produção de texto...né...de língua portuguesa...

A2P5: eu peço pra minha mãe dita lá em casa... ou senão meu pai...eu peço pra dita...aí na hora que eles vê eu to...na hora que eles vê...eu to escrevendo...e na hora que eles vê eles fala se ta certo ou não...se eu to comendo letra se eu não to...aí quando eu chego na escola a professora pergunta pra gente...aí a gente já vai aprendendo...minha mãe também...produção de texto...minha mãe meu pai faz um monte de coisa lá comigo...minha mãe pega o lápis a borracha...quando não tem...ele pega e me empresta..aí né...eu vou escrevendo...quanto mais escreve..mais se aprende...

P: quando você não consegue aprender a escrever A2P5...o que você faz?

A2P5: eu pergunto pra minha mãe pergunto pro meu pai ou senão pra minha professora...

P:aí aqui na escola quando você pergunta para professora...o que ela faz?

A2P5: ela ajuda...

P: como ela ajuda você?

A2P5: se eu esqueço de alguma coisa ela me lembra...se eu quero aprende alguma coisa ela ela me ajuda...a aprende...ela ajuda um monte de gente lá na sala...não é só eu....um monte de gente...

P: aí você me disse A2P5 que você percebe que você está aprendendo que lá na sua casa seus pais ditam para você e dizem se está certo ou errado...aqui na escola...como que você percebe se você está aprendendo?

A2P5: aqui...se eu to escrevendo...eu leio pra mim vê se eu to escrevendo certo...se eu to escrevendo errado eu pego e apago... seu eu to em dúvida eu pergunto para professora...

P: ah...se você escreveu certo é porque você está aprendendo?

A2P5 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: e se você escreveu errado?

A2P5: aí eu pergunto pra minha professora se eu to aprendendo sim ou não...se ela fala que eu to daí eu acredito que eu to... se ela fala que eu to um pouquinho aprendendo...aí então eu tenho que melhorar...

P: então A2P5 você acabou de me falar que a professora fala que você está aprendendo um pouquinho... e quando você está aprendendo um pouquinho?

A2P5: aí eu acho que não to aprendendo...

P: então ta A2P5 a gente acabou nossa entrevista ta...obrigada...

## A1P6

P:A1P6 responde para mim...essa atividade que você fez agora da produção de texto individual foi importante para você?

A1P6:acho que não...

P: por que você acha que não?

A1P6: acho que não...mas foi...pra escrita...até agora as produções de texto estavam sendo só pra prova...

P: você acha que foi importante ou não foi importante?

A1P6: foi...

P: me explica...por que foi importante PARA VOCÊ?

A1P6: ah:...pra escrita e deixa eu ver...e pra tirar (nota) pra passa de ano...

P: A1P6...você gosta de escrever?

A1P6: um pouco....

P: por que você gosta de escrever um pouco?

A1P6: ah é que é legal escrever tipo desenhar...e eu gosto de desenhar...

P: e de escrever mesmo?

A1P6: de escrever...produção de texto essas coisas?

P: isso...

A1P6: daí eu gosto bem menos... prefiro escreve história essas coisas...

P: por que que você gosta bem menos de escrever? Produção de texto...

A1P6: eu detesto produção de texto...agora quando é de escrever essas coisa de história...matemática...ciências...história e geografia...principalmente histórias...

P: você gosta de histórias...que tipo de histórias?

A1P6: história antiga...

P: como que é que você escreve na história?

A1P6: ah...eu só escrevo o que acontece...que a professora pede...ela lê um texto e no dia seguinte ela dá um negócio de história...

P:mas não uma produção de texto?

A1P6: ah:...não sei...

P: me explica...

A1P6: produção de texto a professora pede assim tem que fazer BASTANTE COISA...a história ela pode fazer duas três linhas...quatro frases...

P: e como é essa atividade...que eu nunca assisti...como é?

A1P6: é tipo prova...ela coloca lá...na maioria das vezes a de história e geografia é de por X...mas as vezes é de fazer história mesmo (interpretação de texto)...ela conta uma história depois você faz a atividade lá...responde o que ela pergunta...

P: entendi...é interpretação de texto...

A1P6: é...mesma coisa...

P: quando você acha difícil escrever alguma coisa...como a professora faz para ajudar você?

A1P6: eu pergunto pra ela o que que é que ela responde...

P: como você sabe A1P6 se você está aprendendo ou não a escrever?

A1P6: todo dia cedo a professora tá lá na sala fazendo os boletim eu olho...

P: é pela nota que você percebe se você está aprendendo ou não?

A1P6: é e...pelo que ela escreve nas prova na produção e nos caderno...

P: A1P6...quando você vê que você não está conseguindo aprender...que está difícil...o que você faz?

A1P6: ah eu falo pra minha mãe que ela faz eu fica estudando um caderninho que eu tenho lá...

P: e aqui na escola...quando você não consegue aprender...o que você faz?

A1P6: eu pego a última coisa do caderno e estudo...

P: como que você faz isso?

A1P6: ah eu lembro dos negócio que ela passo antes e vou fazendo as continua...

P: hum entendi...mas aí você pede ajuda quando você não consegue fazer?

A1P6: as vezes eu peço...eu tento fazer o negócio atrás e não consigo...daí eu peço ajuda...

P: você pede ajuda para quem?

A1P6: pra professora...

P: e para algum amiguinho você pede ajuda também ou só para professora?

A1P6: não... é eu e a Giovana e o Alexandre...só que o Alexandre tá conversando muito e não tá prestando muita atenção...só eu e a Giovana que presta mais atenção na aula...

P: ah:... então você mais ajuda?

A1P6: mais ajudo a professora nos negócio...

P: então tá A1P6...por hoje terminou nossa entrevista...quero te agradecer...

*Produção de texto coletiva*

P: A1P6: essa atividade que você fez de produção de texto foi importante para você?

A1P6: acho que sim...

P: por que você acha que foi importante?

A1P6: pra melhora a letra e a escrita.

P: hum...então você acha que melhorando a letra a escrita por isso que é importante a produção de texto que você faz?

A1P6: é por que às vezes na prova...éh:...uma letra escrita diferente dá erro...

P: então está bom A1P6...eu quero agradecer você tá?

## **A2P6**

P: A2P6 responde para mim...essa atividade que você fez agora de produção de texto foi importante para você?

A2P6: foi...

P: por que foi importante?

A2P6: por que fala dos índios...um monte de coisa...

P: você gosta de escrever?

A2P6: gosto...

P: por que você gosta de escrever?

A2P6: porque eu aprendo mais...

P: quando você acha difícil escrever alguma coisa...como que a professora faz para te ajudar?

A2P6:...ela fala comigo...ela...ela explica...

P: mas assim me dá um exemplo...como que ela faz isso...como que ela explica para você?

A2P6: ...ela explica se ta errado ou certo...

P: e aí...como que ela dá essa ajuda?

A2P6: ela fala assim...se esse ta errado ou certo...

P: como você sabe A2P6 se você está aprendendo ou não a escrever?

A2P6: quando a professora fala se eu to escrevendo mal ou bem...

P: pelo que a professora fala?

A2P6: é...

P: quando você não consegue escrever A2P6... o que você faz?

A2P6:eu peço ajuda para professora...

P: e você pede ajuda só para professora?

A2P6: só...

P: e como que ela faz para te ajudar?

A2P6 não responde.

P: pode responder com as suas palavrinhas...do jeito que você entende que ela faz para ajudar você?

A2P6: ela lê...lê pra nós lá na frente na lousa...ela explica e a gente faz...

P: hum...entendi...então ta A2P6...hoje a nossa entrevista acabou...obrigada.

*Produção de texto coletiva*

P: A2P6 responde pra mim...foi importante essa atividade que você fez agora?

A2P6: foi...

P: por que foi importante?

A2P6: por que pra nós aprende...

P: aprender o que?

A2P6: atividade...

P: mas qual atividade?

A2P6: de matemática...

P: mas agora não foi de matemática...

A2P6: então de produção de texto...

P: por que para você é importante produção de texto?

A2P6: para eu aprender melhor...

P: mas aprender melhor o que?

A2P6: a escrever e a ler e a pensar...

P: a escrever a ler e a pensar e para você é importante escrever e ler?

A2P6: é...

P: por que você acha importante aprender a ler e a escrever?

A2P6: por que pra nós guarda na cabeça as coisa...

P: então está bom...eu quero te agradecer ta A2P6...obrigada

**A1P7**

P: A1P7...para você essa atividade (produção de texto) que você fez foi importante?

A1P7: foi...

P: por que foi importante?

A1P7: por que...porque é produção de texto...tem que conversar com a diretora quando os alunos não querem produzir texto, a professora chama diretora na sala para conversar come eles)...tem que passar de ano...

P: você gosta de escrever A1P7.

A1P7 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: por que você gosta de escrever?

A1P7: porque aprende...aprende a lê...a escreve...

P: quando você acha difícil aprender alguma coisa você pede ajuda para professora?

A1P7: mais ou menos...

P: por que mais ou menos?

A1P7: por que tem vez que é difícil umas letras...

P: e quando você acha difícil essas letras...você pede ajuda?

A1P7: peço...

P: para professora?

A1P7: eu peço um pouco...

P: e quando você pede um pouco...como ela faz para ajudar você?

A1P7: ela ...fala a letra...

P: ela fala a letra?

A1P7: é...

P: A1P7...como você sabe se você está aprendendo ou não a escrever?

A1P7: o quê?

P: como você sabe se você está aprendendo a escrever?

A1P7: eu já sei escreve...

P: você já sabe...e como que você sabe que você não está aprendendo a escrever?

A1P7: porque é...porque tem vez que eu não consigo fazer...aí não faço...

P: e quando você não consegue...o que você faz?

A1P7: eu...eu vou...eu tento fazer....daí eu consigo...

P: você tenta fazer sozinho e quando voe não consegue fazer (sozinho)...o que você faz?

A1P7: eu peço ajuda pra professora.

P: e a professora te ajuda?

A1P7 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: e como ela faz para ajudar você?

A1P7: ela fala *essa letra é aqui* ( )...

P: fala um pouquinho mais alto...você fala muito baixinho...

A1P7: ela fala que a letra é aqui que coloca...onde escreve...

P: hum...ela fala o lugar da letra e onde que escreve...então ta bom... eu quero agradecer ta

A1P7...acabou a nossa entrevista...

*Produção de texto coletiva*

P: A1P7...essa atividade (produção de texto) foi importante para você?

A1P7: foi...

P: por que foi importante?

A1P7: é de passa de ano...dá pra ensina os parágrafo...os negócio...o travessão...ponto de interrogação...tracinho assim...essas coisas...

P:então por esses motivos foi importante para você?

A1P7 responde com aceno afirmativo de cabeça...

P: eu quero te agradecer ta A1P7...

## A2P7

P: A2P7 essa atividade (produção de texto) que você fez foi importante pra você?

A2P7: foi...

P: Por que foi importante?

A2P7: éh::... como posso explicar para você?...essa atividade foi importante pra mim porque eu posso aprender coisas novas...importantes pro meu futuro quando eu crescer...

P: você gosta de escrever?

A2P7: gosto...de letra de mão...

P: por que você gosta de escrever?

A2P7: eu comecei a escrever de letra de mão desde o pré II...como eu to com sete anos e meio aqui...eu pulei o pré III pra eu vir pra primeira série...eu gosto de escreve porque eu MELHORO minha LETRA...

P: quando você acha difícil escrever alguma coisa...você pede ajuda para professora?

A2P7: de vez em quando...

P: e quando você pede ajuda de vez em quando...ela te ajuda?

A2P7: ajuda...mas eu também peço pra minha mãe...lá na minha casa eu vivo escrevendo...

P: mas e aqui na escola quando você pede ajuda para professora...ela te ajuda?

A2P7: ajuda...

P: como que ela faz para ajudar você?

A2P7: quando eu to com dificuldade assim numa palavra pra escreve...como o *s* tem um pouquinho do som de *z*...*casa* quando você lê é igual...aí eu não sei decidir quem é quem...aí eu pergunto pra professora...

P: e ela como que ela fala?

A2P7: aí eu vou lá...pergunto...ela me fala...eu guardo na cabeça e vou e quando eu preciso dessa letra e eu não saio do lugar e um amiguinho pergunta...a mesma coisa...aí professora responde...aí eu copi/guardo a letra e escrevo...

P: hum...entendi...como que você sabe que você está aprendendo a escrever A2P7?

A2P7: porque eu sempre soube...sempre soube que a escritura ela é muito importante pra vida da gente...porque quando a gente crescer... a gente pode ser empresário e não saber escrever (?)

P: mas assim...como que você sabe que você está aprendendo a escrever?

A2P7: primeiro eu comecei a escreve de letra de mão pela primeira vez que minha mãe escreveu meu nome de letra de mão que eu vi...aí agora eu comecei a fazer até de olho fechado.

P: e como que sabe A2P7 que você não está conseguindo aprender?

A2P7: éh::...isso é difícil explicar...primeiro é que quando eu to escrevendo eu não consigo porque eu não sei as letras...antes no pré eu não sabia qual era o *f* minúsculo de letra de mão...aí eu não sabia aí eu colocava o *f* minúsculo de letra de forma...

P: mas aí você falou do prézinho ta...agora nós estamos falando da primeira série... é como você está aprendendo a escrever agora ta?

A2P7: uhum...

P: e quando você não consegue aprender A2P7... o que você faz?

A2P7: eu peço ajuda pra minha mãe...

P: para sua mãe na sua casa...mas e aqui na escola?

A2P7: peço ajudas para as professoras (P7 e estagiária)...

P: para SUA professora...você pede ajuda ela te ajuda?

A2P7: uhum...

P: como ela faz para ajudar você?

A2P7: ela me ajuda em muitas coisas... a escreve...a lê...a prionunciá a sílaba...um monte de coisa...

P: A2P7 hoje a gente acabou nossa entrevista...obrigada...

*Produção de texto coletiva*

P: A2P7 foi importante para você essa atividade (produção coletiva) que você fez?

A2P7: foi...

P: por que foi importante?

A2P7: não faço a mínima (idéia)...

P: você respondeu uma vez já porque foi importante...

A2P7: porque eu aprendi muitas coisas...

P: por que você aprendeu muitas coisas...

A2P7: e isso eu vou usar quando eu crescer...

P: eu quero agradecer você está bom... obrigada

## **A1P8**

P: A1P8...essa atividade que você fez agora de produção de texto foi importante para você?

A1P8: foi...

P: por que foi importante?

A1P8: porque...é sobre planta...sobre as sementes que cresce...que tem que rega...cuida...

P: você gosta de escreve A1P8?

A1P8: gosto...

P:por que você gosta de escrever?

A1P8: porque aprende...

P: como você sabe se você está aprendendo ou não a escrever A1P8?

A1P8: por que eu acho que tô aprendendo a fazer as coisa...

P:como que você sabe que você está aprendendo a escrever?

A1P8: por que eu fico vendo...eu fico ajuntando as letrinha...

P: ajuntando as letrinhas?

A1P8: é...

P: é assim que você sabe se você está aprendendo?

A1P8 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: quando você acha difícil escreve alguma coisa...você pede ajuda para professora?

A1P8: eu tento...

P: você tenta sozinho?

A1P8 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: mas e depois...mesmo você tentando sozinho...se você não conseguir você pede ajuda para professora?

A1P8: não...

P: por que você não pede ajuda para a professora?

A1P8: porque eu gosto de aprender...

P: eu sei que você gosta de aprender você falou...mas por que você não pede ajuda para professora?

A1P8: porque eu quero aprender...saber tudo...

P: mas se você for pedir ajuda para professora...você também não vai aprender?

A1P8: vou...

P: mas então...quando você acha difícil você escrever alguma coisa...o que você faz A1P8?

A1P8: eu tenho que chama a professora...

P: então...você tem que chamar a professora e como ela faz para ajudar você?

A1P8: ela tenta...tenta faze a gente aprende...

P: como que ela faz você aprender?

A1P8: ela fala as letrinhas...aí ela faiz a gente adivinha as duas...letrinha...ou alguma sílaba...

P: me dá um exemplo de uma palavra que você achou difícil escrever e você teve que pedir ajuda para professora...

A1P8: a *plantar*...

P: e aí como que ela te explicou?

A1P8: ela fez eu adivinha algumas letrinhas...

P: como ela fez você adivinhar algumas letrinhas?

A1P8: fica pensando...aí eu adivinho algumas letra....

P: mas o que ela fala para você?

A1P8:ela fala que tem que...tentar...

P: e se mesmo tentando você não consegue porque está muito difícil...como ela faz para te ajudar?

A1P8: ela fala...

P: ela o jeito que é para escrever?

A1P8: é...

P: ela te falou o jeito que era para escrever planta?

A1P8: não...eu adivinhei...

P: você adivinhou?

A1P8: é...

P: hum... A1P8 por hoje a gente acabou...obrigada...

*Produção coletiva(texto coletivo sobre cultivo a horta da escola)*

P: A1P8...foi importante para você essa atividade que você fez?

A1P8: foi...

P: por que foi importante?

A1P8: hum...porque fala sobre plantas...

P: só porque fala sobre plantas?

A1P8: porque também ensina...

P: ensina o quê?

A1P8: a plantar a planta...

P: você gosta de escrever?

A1P8: gosto...

P: por que você gosta de escrever?

A1P8: porque aprende...

P: quando você acha difícil escrever alguma coisa...você pede ajuda para professora?

A1P8: algumas veiz...

P: quando você pede ajuda...ela te ajuda?

A1P8: ajuda...

P: como que a professora faz para ajudar você?

A1P8:fala as letrinha...

P: ela fala as letrinhas...como você sabe se você está aprendendo a escrever?

A1P8: eu fico vendo as letrinha que a professora passa na lousa...

P: como você sabe que você não esta aprendendo?

A1P8: porque eu vejo as letrinha...

P: quando você não consegue aprender a escrever A1P8...o que você faz?

A1P8: chamo a professora...

P: você chama a professora e aí o que ela faz?

A1P8: ensina...

P: como ela faz para ensinar você?

A1P8: fala as síbala...

P: as sílabas?

A1P8: éh...

A1P8: então está bom A1P8...quero te agradecer...obrigada...

## A2P8

P: A2P8...essa atividade de produção de texto que você fez...foi importante para você?

A2P8: foi...

P: por que foi importante?

A2P8: ai porque tinha o menino e a professora mandou chamar do que quisesse...eu chamei de Mateus...

P: de Mateus...teve mais algum motivo porque foi importante para você?

A2P8: por que falou sobre as plantas...falou...falou como que o menino trata as plantas...falou algumas coisas...ele pegou molho as plantas...aí cresceu virou uma rosa...

P: você gosta de escrever?

A2P8 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: por que você gosta de escrever A2P8?

A2P8: ai...pra mim aprende...

P: quando você acha difícil você escrever alguma coisa...você pede ajuda para professora?

A2P8 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: e a professora te ajuda?

A2P8: responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: como que a professora faz para ajudar você?

A2P8: ah:... ela lê pra mim e eu faço...

P: me explica assim...como que ela faz isso? me dá um exemplo...

A2P8: ah...ela me ajuda de alguma coisa...que eu falo pra ela...ela me ajuda...

P: teve alguma palavrinha assim que você lembra que você não sabia escrever e você perguntou para ela?

A2P8 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: qual?

A2P8: ai...

P: hoje por exemplo... se ela te ajudou com alguma palavrinha?

A2P8: não...

P: hoje não...mas você lembra o jeito que ela te ajudou? Qual foi a palavrinha?

A2P8: quase todas...

P: quase todas ela te ajuda...fala uma que por exemplo ela te ajudou...

A2P8: ele me ajudou na água...

P: você achou difícil escrever *água*...e como que ela te ajudou escrever *água*?

A2P8: ah ela colocou o a...

P: ela escreveu para você ou ela falou?

A2P8: ela falou...

P: como ela falou?

A2P8: não lembro...

P: não lemBRA? Hum...ela fala as letras...as sílabas ou a palavra inteira?

A2P8: ela fala as letra...

P: ela fala letra por letra?

A2P8 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: A2P8...como que você sabe que você está aprendendo a escrever?

A2P8: por que a professora me ajuda...

P: e quando você não está aprendendo...você consegue perceber quando você não sabe?

A2P8 responde com aceno positivo de cabeça...

P: como que é?

A2P8: ah:...quando eu não falo água...aí eu vou lá e lembro daí eu coloco água...

P: então você percebe que você não consegue escrever...quando você não consegue escrever a palavrinha e tem que perguntar para professora?

A2P8 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: quando você não consegue aprender a escrever... o que você faz?

A2P8:...eu falo pra professora...

P: você pede ajuda?

A2P8 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: e o que a professora faz?

A2P8: ela escreve algumas letras...daí ela vai lá e passa na lousa pra mim copia...

P: para você copiar...hoje A3P8 acabou nossa entrevista...obrigada...

*Produção coletiva(texto coletivo sobre cultivo a horta da escola)*

P: A2P8...essa atividade que você fez de produção de texto foi importante para você?

A2P8: foi...

P:por que foi importante?

A2P8: ah por que? Fala sobre as planta... como que se faz as planta...como que se molha...que dia que nós vai molha...que nós não molho ainda...aí...eu tô quase...eu quero molha mas chove...

P: daí não precisa molhar né...porque a terra fica úmida...fica molhada...você gosta de escrever A2P8?

A2P8 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: por que você gosta de escrever?

A2P8: porque é bom pra mim aprende logo...

P: é importante para você escrever?

A2P8 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: por que é importante para você aprender a escrever?

A2P8: ah...porque...porque tem vez que eu consigo lê livrinho...quando eu não consigo eu peço para minha irmã...

P: ler para você?

A2P8 reponde com aceno afirmativo de cabeça.

P: quando você acha difícil escrever alguma coisa...você pede ajuda para professora?

A2P8 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: a professora te ajuda?

P: como ela faz para ajudar você?

A2P8: ai ela fala a letrinha pra mim e eu vo escrevendo...

P: como você sabe A2P8 se você está aprendendo a escrever?

A2P8: porque a professora me ajuda...

P: e como você sabe que você não está aprendendo?

A2P8 não responde.

P: oh...você me disse que você sabe que está aprendendo...a professora te ajuda...e quando você não está conseguindo aprender...como que você faz?

A2P8: eu peço ajuda para professora...

P: AH...então é quando você PEDE ajuda... e quando a professora te ajuda é que você está sabendo? É isso?

A2P8 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: e quando você não consegue escrever A2P8...o que você faz?

A2P8: ah...quando eu to em casa eu peço ajuda ou pro meu pai pra minha mãe ou pra minha irmã...

P: e aqui na escola?

A2P8: peço para professora

P: éh... e como que a professora faz para ajudar você?

A2P8:ou ela escreve...ou ela fala a letra e eu coloco...

P:então ela fala para você do jeito que é para escrever.

A2P8 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P: A2P8 acabou nossa entrevista ta...quero te agradecer...obrigada...

## APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS

### 1ª série de P1

Data: 23/06/2006 8h00 – 9h20

Atividade: Produção individual de texto.

P1 passa cabeçalho na lousa (letra de forma)

O alfabeto é escrito na lousa com letra maiúscula e minúscula, em cores diferentes (Aa-Bb-Cc-...-Zz).

P1 escreve: LÍNGUA PORTUGUESA  
PRODUÇÃO DE TEXTO

P1 relata que normalmente, os alunos sentam em dupla, mas como está em processo diagnóstico para fechar o bimestre estão sentados individualmente.

P1:\_ Quem já acabou, fecha o caderno e guarda embaixo da carteira.

P1 faz chamada.

P1:\_ Pronto? Terminaram?

A:\_ Sim.

P1:\_ Nos estamos ensaiando para que?

A:\_ Festa Junina.

P1:\_ Que no nosso caso será junina, porque acontecerá no dia primeiro de julho.

P1:\_ Como é o nome da dança?

A:\_ Quadrilha.

P1:\_ Lembra quando a professora explicou da festa junina, da história da festa junina? Vocês vão escrever tudo o que tem na festa junina, quando começou, as barraquinhas, músicas, danças, comidas típicas.

P1 está com a folha mimeografada na mão e explica como aos alunos de produzir o texto, na folha há linhas para escrever e um desenho de festa junina.

P1:\_ A linha menor é para que?

A:\_ Para pôr o título.

P1 com o desenho na mão lá na frente diz:\_ Tem sanfoneiro, violeiro, fogueira, barraquinha.

P1 distribui folhas mimeografadas.

P1:\_ Pensa, se tiver dúvida, olha para tirar a dúvida . (P1 aponta para as famílias silábicas em um painel)

Alunos desenvolvem atividade, P1 passa nas carteiras.

A1:\_ Professora, a festa junina é comemorada quando mesmo?

P1:\_ Mês de junho e julho.

A2:\_ Professora, é uma frase que tem que escrever?

P1:\_ Texto!

P1 pára na carteira de A3 (segundo relato de P1 tem dificuldade):\_ A3, não precisa ter medo de escrever. Escreve o que você sabe.

P1 pára em A4:\_ O que você gosta ou não da festa junina? Pode escrever aí.

Alunos produzem texto, alguns lêem bem baixinho. Alguns alunos quando vão escrever uma sílaba, retomam todas as anteriores até chegar na sílaba desejada, por exemplo, a sílaba é bo, o aluno diz:\_ ba,be,bi,bo. (pode ocorrer mais de uma vez).

A4:\_ Professora, pode colocar cerveja?

P1:\_ Se quiser pode.

P pára em A5, lê produção e diz:\_ Tem barraquinhas e o que mais?

P1 em sua mesa, alunos levam produção e ela lê.

P1 passa nas carteiras novamente, diz a A3:\_ A3, e aí? O que mais?

P1 vai nas carteiras dos alunos que chamam-na, ela lê silenciosamente a produção e pede aos alunos que continuem.

A3:\_ Professora, quantas linhas?

P1:\_ Põe tudo o que você acha da festa junina sem se preocupar com quantas linhas.

Alunos chamam ao mesmo tempo, P1 dá uma bronca:\_ Levanta a mão e espera em silêncio! É uma professora só para 23 crianças!

P1 na carteira de A6 que levantou a mão, lê produção e diz:\_ O que mais que tem?

A5:\_ Árvore da sorte.

P1:\_ Então pode pôr.

P1 lê produção de A6 e diz:\_ Pronto! Acabou. Agora, pode pintar.

A6 sinaliza afirmativamente com a cabeça.

P1 lê produção de A7 e diz:\_ Só isso?

A7 sinaliza afirmativamente com a cabeça.

P1 na carteira de A3:\_ O que você gosta e não gosta? Conta para mim. A3, como chama o que a gente vai ensaiar todo dia?

A3:\_ Quadrilha.

P1:\_ Como é que é então? Me conta.

A3 não responde.

P1 lê produção de A8:\_ Que mais?

A8:\_ Mais nada.

P1:\_ Então, ponto?

A8:\_ Final.

P1:\_ Pode pintar.

P1 continua passando nas carteiras, lê produção de A10 e diz:\_ Pode ler o que você escreveu e ver o que falta escrever ainda.

Na carteira de A11, P1 lê produção e diz:\_ Bandeira.

Lê produção de A11 e diz:\_ E isso aqui? Não tem música? E como as pessoas se vestem na festa junina? Quanta coisa tem, pode escrever.

P1 silaba a palavra quadrilha.

Alguns alunos pintam os desenhos enquanto outros terminam a produção.

A12 leva produção para P1 que lê e diz:\_ E as brincadeiras que tem?

A12 volta ao lugar.

P1 dá bronca em alunos que levantam:\_ No lugar! Eu não vou ver de quem está fora do lugar!

P1:\_ Eu passo no lugar. Quem já acabou de escrever ou de pintar, traz aqui para mim.

P1:\_ Quem não terminou, após o lanche termina. (horário de intervalo)

P1 me mostra a produção de texto de um aluno que está no nível silábico-alfabético da escrita,

P1 lê com o aluno e faz o resgate (sic). Segundo relato, esse resgate é a escrita da palavra correta pela P1 em cima da palavra errada escrita pelo aluno.

Data: 25/07/2006

8h00-9h30

Atividade: Formação de palavras.

P1 escreve na lousa: Leitura do texto A joaninha diferente.(que será utilizado para texto coletivo do dia 26/07/2006).

Antes da leitura

P1:\_ O que será que vai falar no livro com o nome A joaninha diferente?

A1:\_ Que ela tem uma vida diferente.

A2:\_ Que ela tem uma vida diferente das outras e que não quer fazer o que as outras fazem.

P1: Tem mais alguma coisa para completar?

- A3:\_ Ela nasceu com pinta marrom e não com pinta preta.  
 P1:\_ Quem mais?  
 A4:\_ Ela tem uma casa diferente.  
 P1:\_ Ah Ele tem uma casa diferente. O que mais?  
 A5:\_ Ela tem um corpo diferente.  
 P1:\_ O que será que ela tem de diferente?  
 A6:\_ A pinta.  
 P1:\_ O que será que é a joaninha?  
 A7:\_ Um bicho.  
 P1:\_ Um inseto que é vermelho e tem umas pintinhas pretas.  
 P1 fala para os alunos que ainda não falaram, darem sugestões.  
 P1:\_ A gente falou algumas coisas, mas tem mais coisa.  
 A8:\_ A joaninha morava numa floresta, numa casa diferente que as abelhas destruíam tudo.  
 P1:\_ Nossa A8, você já inventou uma história!  
 P1:\_ Enquanto o livro não chega com a coordenadora (está com livro), a professora vai contar a história sem o livro, depois a gente vê os detalhes na leitura.  
 P1 conta e dramatiza a história, usando entonação diferente e gestos.  
 A classe presta muita atenção.  
 P1 permite aos alunos interferirem na história.  
 P1:\_ O que deu para perceber é que todo mundo é igual?  
 A9:\_ Não, tem gente loira e gente morena.  
 P1:\_ A história mostrou que não é melhor porque é diferente. Aqui na classe, todo mundo aprende e para mim todo mundo é diferente.  
 P1:\_ A Petipóá (joaninha) da história mostrou que não é porque ela não tinha pintinha que ela era pior. Ela tinha coragem.  
 P1:\_ Vocês acham legal ela ficar de fora das atividades e os outros rirem dele? Deixarem ela de lado?  
 A:\_ Não.  
 P1:\_ Eu também não, gosto de participar de tudo que eu puder.  
 P1:\_ Agora que vocês já sabem a história, na hora que o livro chegar, a professora mostra os desenhos.  
 P1:\_ Vamos fazer o estudo de duas palavras.

JO/A/NI/NHA= 8 LETRAS E 4 SÍLABAS.

DI/FE/REN/TE= 9 LETRAS E 4 SÍLABAS

P1 conta as letras e separa as sílabas. Fala as vogais de cada palavra, em seguida, as consoantes.

P1:\_ Qual palavra tem mais letras?

A:\_ Diferente.

P1:\_ Agora pode fazer no caderno que faremos outra atividade.

Alunos copiam o exercício com as duas palavras.

A9:\_ Prô, depois que copiar isso pode fechar o caderno?

P1:\_ Não!

P1:\_ Quem acabou de copiar, pula uma linha e anota atividade com o alfabeto móvel (P1 anota na lousa).

P escreve na lousa as seguintes sílabas:

JO

NI

FE  
DI  
NHA  
TE

Em seguida, P1 diz: \_ Vocês vão montar uma palavra com cada sílaba, pode estar no começo, meio ou fim.

A10: \_ Prô, quem quiser montar mais pode?

P1: \_ Depois que montar uma de cada eu deixo.

P1: \_ Primeiro, monta com o alfabeto depois no caderno.

Cada aluno tem uma latinha com letras de papel, o chamado alfabeto móvel.

P1: \_ Depois que fizerem, vamos colocar na lousa e fazer a leitura para ver quantas palavras vocês formaram.

P1 verifica os alunos que esqueceram o alfabeto e os coloca com os alunos que trouxeram.

P1 passa nas carteiras e diz: \_ É para escrever com as sílabas que estão aqui. (aponta para lousa)

Vários alunos esqueceram o alfabeto, por isso estão, em sua maioria em dupla.

P1 diz que é para um ajudar o outro, mas cada um fazendo o seu diferente.

P1 para A11: \_ Ni-nho.

P1: \_ A11, olha na lousa, joaniNHA. (A11 coloca o a no lugar do o)

P1: \_ Por que o a? Olha o som do NHA, NHO.

P1: \_ A11, você colocou o l no lugar do n. Assim, fica lho e é para ficar nho. (A11 corrige)

P1 pára em uma carteira, A12 escreveu com as letras e não usou as sílabas: \_ A12, é para escrever com JO e não com JÁ (A12 escreveu janela com a sílaba jo). Pensa! (energicamente)

A12 apaga e escreve Joze (de Jozeane).

P1: \_ Quem acabou pode anotar no caderninho as palavrinhas. (formadas com alfabeto móvel)

P1: \_ Quem tem lanche, pega o lanche e depois do recreio termina.

P1 desmancha as duplas e pede que cada aluno retorne ao seu lugar levando sua cadeira.

Data: 26/07/2006 8h00 – 9h30

Atividade: Produção coletiva de texto.

P1 lê oralmente a história da joaninha e mostra as figuras.

P1: \_ Essa foi a história da joaninha que a professora contou ontem, não foi?

A: \_ Foi.

P1: \_ Agora, vocês vão contar a história para mim, a gente vai contar a história e fazer um texto coletivo.

P1: \_ O que eu coloco primeiro?

A: \_ O título, A joaninha diferente.

P1 escreve o título na lousa.

P: \_ Como nós vamos começar a história?

A1: \_ Havia uma joaninha que nasceu sem pintinhas.

P1 retoma ala de A1 e diz: \_ Todo mundo concorda?

A: \_ Concorde.

P1 escreve na lousa.

P1: \_ Como era o nome dela?

A: \_ Petipoá.

P1: \_ Havia uma joaninha que nasceu sem pintinhas que se chamava Petipoá, todo mundo concorda? Ninguém tem uma idéia diferente?

P1: \_ Primeiro a gente coloca como ela era, agora, vamos fazer o que aconteceu com ela, vamos começar outro parágrafo, são coisas diferentes.

P1:\_ Vamos gente! Vocês sabem a historinha.

P1:\_ As outras joaninhas? Como é que a gente vai colocar? As outras joaninhas riam dela porque ela era diferente e ela ficava feliz?

A2:- Não, ela chorava.

P1 escreve na lousa.

P1:\_ As outras joaninhas riam dela. Por que ela?

A3:\_ Não tinha pintinhas.

P1 lê oralmente: As outras joaninhas riam dela porque ela era diferente e a Petipoá ficava triste e chorava.

Alunos falam ao mesmo tempo.

P1:\_ Mas antes de ganhar medalhas, o que aconteceu?

A4:\_ Ataque de pragas.

P1:\_ Agora vou falar de outra coisa, continuo na mesma linha ou mudo?

A:\_ Muda.

P1:\_ Um dia, as pragas atacaram a plantação e aí?

A5:\_ Os homens foram convocados.

P1:\_ Os homens não, os machos.

P1:\_ Então, vamos lá.

P1 retoma o que escreveu:\_ Um dia, as pragas atacaram a plantação e os machos foram convocados para a guerra. (escreve)

P1:\_ Olha só, falei da guerra, agora, eu vou falar da Petipoá na guerra, então continuo no mesmo parágrafo. A Petipoá resolveu...?

A6:\_ ...ir lutar.

P1 escreve: A Petipoá resolveu ir lutar.

A7:\_ Ela queria mostrar que ela era corajosa.

P1:\_ A gente vai colocar o que A7 falou? A Petipoá resolveu ir lutar para mostrar para as outras joaninhas que ela era corajosa. (escreve)

P1:\_ E o que aconteceu lá na guerra? Outro parágrafo. Na guerra, ela...?

A8:\_ ...derrubou um monte de pulgão.

P1 escreve: Na guerra, ela derrubou um monte de pulgão.

P1:\_ Olha só, na guerra ela derrubou um monte de pulgão e ganhou várias medalhas, preciso colocar ela de novo? Não né?

P1:\_ E daí?

A9:\_ Usou para formar suas pintas.

P1 retoma leitura oral do parágrafo, diz e escreve:\_ Usou as medalhas como pitinhas.

P1:\_ E quando chegou lá de volta, o que aconteceu? No livro, termina assim (lê final da história). Não fala se as pessoas passaram a gostar dela, se ela arrumou namorado.

P1:\_ Vou começar outro parágrafo, vou falar de quando ela voltou. Quando Petipoá voltou para casa, ela foi...?

A10:\_ Ela foi homenageada como heroína.

P1:\_ Olha só como se escreve homenageada, com h. a gente acabou nossa história, ponto...?

A:\_ Final.

P1:\_ Vamos ler o nosso texto para ver se ficou bom.

P1 lê o livro oralmente com a os alunos, apontando com o dedo na lousa para que eles possam acompanhar a leitura.

P1:\_ Gostaram do nosso texto?

A:\_ Gostamos.

P1:\_ Dá para entender a história?

A:\_ Sim.

P1:\_ Agora vocês vão anotar o texto, esse espaço (aponta para o parágrafo) no caderno de vocês é de um dedinho.

Texto coletivo

*A joaninha diferente*

*Havia uma joaninha que nasceu sem pintinha e que se chamava Petipoá.  
As outras joaninhas riam dela porque ela era diferente e a Petipoá ficava triste e chorava.*

*Um dia, as pragas atacaram a plantação e os machos foram convocados para a guerra. A Petipoá resolveu ir lutar para mostrar para as outras joaninhas que ela era corajosa.*

*Na guerra, ela derrubou um monte de pulgão e ganhou várias medalhas e usou as medalhas como pintinhas.*

*Quando ela voltou para casa, ela foi homenageada como heroína.*

Durante a produção coletiva, P1 escreve as palavras, algumas vezes soletrava e em outras indagava os alunos sobre regra ortográfica.

Alunos copiam o texto da lousa enquanto P1 enche tubos de cola.

P1: Não se esqueçam de deixar espaço onde tem o parágrafo.

P1:\_ Quem trouxe o lanche, pegue o lanche, meninas e meninos.

P1:\_ hoje é arroz com frango.

Data: 15/09/2006

7h30 – 8h45

Atividade: Produção de texto individual (Convite para festa da Magali)

P1:\_ Esta semana a gente está trabalhando o quê?

A:\_ Alimentos.

P1:\_ Ontem, a gente fez uma receita.

A1:\_ Bombocado de mandioca.

P1:\_ Olha a nossa proposta de hoje, a Magali vai fazer uma festa de aniversário e vocês vão ajudar a Magali a elaborar o convite. O que tem no convite?

A2:\_ Dia, hora.

P1:\_ Local.

P1:\_ Isso! Tem que pôr o dia, a hora, o local e quem vocês vão convidar.

A3:\_ Tem que pôr o CEP?

P1:\_ Não, não tem que pôr o CEP, porque o convite vai ser entregue em mãos e o CEP é na carta que vai para o correio.

P1 com a folha para produção:\_ Vocês vão escrever no retângulo debaixo (mostra), depois que a professora ver e estiver certinho, vocês vão fazer capinha do convite, o desenho no retângulo de cima.

A4:\_ Professora, quem quiser pode começar?

P1 não responde.

Há uma estagiária na sala que está com uma aluna que tem dificuldade.

P1 passa nas carteiras, pára em A5 e diz:\_ Começa pensando em quem você vai convidar.

P1 com A6:\_ A6., qual a primeira coisa do convite?

A6:\_ A data.

P1:\_ A data, então põe a data.

P1:\_ Para quem é o convite? A Magali vai mandar o convite para quem?

A6:\_ Cascão.

P1:\_ Então, põe Cascão.

P1 com A7:\_ Para quem a Magali vai mandar?

A7:\_ Cebolinha.

P1:\_ E o que ela vai colocar no convite? Eu convido? Venha participar?

P1 com A8:\_ O que tem que ter num convite, para quem, local, data, hora. Para quem vai mandar o convite?

A8 não responde.

A9:\_ Professora, pode ser um convite para turma toda?

P1:\_ Sim, se você quiser convidar a turma toda.

P1:\_ Ô gente, geralmente quando a gente recebe um convite não vem escrito: venha participar do meu aniversário, no dia tal, hora tal, conto com sua presença? Então, tem gente que está pondo hora, data, local e não está pondo nem a festa do que é.

P1 com A10:\_ Venha particiPAR.

P1 passa nas carteiras.

P1 com A11:\_ O local você não colocou? Põe então, casa da Magali (P1 apaga) e a hora, inventa uma hora e um dia.

P1 com A12:\_ Vou TI esperar? Vou TE esperar, vê se você escreveu isso.

P1 diz a A13:\_ Você é demais.

P1 lê oralmente produção de A13, apaga e diz:\_ Acerta aqui (aponta) e põe conto com sua presença e põe Magali embaixo.

P1 lê em voz baixa com A15 e realiza o resgate.

P1 diz a alguns alunos que estão em pé:\_ Vai sentar! Que eu não vou atender de quem está em pé!

P1 com A15:\_ Magali, como escreve MA e GA?

P1 lê produção de A16 e diz:\_ Muito bem! Pode fazer o desenho.

P1 lê produção de A17:\_ Pronto! Quem mandou o convite? Assina o nome dela (Magali).

P1:\_ Pode fazer o desenho.

P1 lê produção de A18 e diz:\_ Pensa no que você está escrevendo, você não está pondo as palavrinhas e não (é para) encher de letrinhas (P1 apaga tudo o que A18 escreveu). Para quem a Magali vai escrever?

A18:\_ Cebolinha.

P1:\_ Escreve Ce-bo-li-nha.

A18 escreve e P1 diz:\_ Está vendo como muda quando você pensa para escrever?

P1 passa nas carteiras, pára em A19:\_ O que tem num convite A19? O local, a hora, então, vai arrumar isso daí!

A19 apaga.

P1 com A20:\_ Vem participar da minha festa de aniVERsário, não é aniVESário.

P1 com A21:\_ Rua Pedro o quê?

A21 escreve.

P1:\_ Qual horário da festa? Às três ou às seis?

A21:\_ Três.

P1:\_ Então põe às três horas da TARde.

P1 lê com voz baixa produção de A22 e diz:\_ Pode fazer o desenho.

P1 lê de A23:\_ Agora sim né mocinho!

P1 com A21:\_ Às três horas da tarde em outubro, que dia? No dia quatro de outubro.

P1 silaba para A18:\_ A-ni-ver-sá-rio.

P1:\_ Quem acabou? A professora trouxe gibis para ler, é para ler em dupla.

P1 relatou que estão trabalhando com história em quadrinhos.

Alunos que acabaram, pegam gibis para lerem em dupla.

Data: 21/09/2006 8h00-

Atividade: Produção de texto coletiva a partir de uma tira de história em quadrinhos.

P1:\_ A professora vai entregar as tirinhas para depois a gente conversar e fazer o texto coletivo. Lê os quadrinhos da historinha, é para ler para você (leitura silenciosa).

P1 distribui as tiras da história em quadrinhos.

P1 faz linhas na lousa e escreve: Texto coletivo.

P1:\_ Vamos falar primeiro do desenho.

P1:\_ O que aparece na primeira cena?

Alunos falam ao mesmo tempo e a compreensão não é possível, o mesmo ocorreu com os outros quadrinhos, três no total.

P1:\_ Quando a gente lê uma história em quadrinhos dá para gente só ler e não ver os desenhos?

A:\_ Não.

P1:\_ Será que dá para passar essa historinha para texto narrativo?

A1:\_ Dá.

P1:\_ Tem título essa história?

A1:\_ Tem, adivinha quem é?

P1:\_ Vai ser esse nome?

A2:\_ História em quadrinhos.

P1:\_ História em quadrinhos é o tipo de história.

P1:\_ Quem quer adivinha quem é?

Maioria da sala levantou a mão.

P1 escreve na lousa: Adivinha quem é?

P1:\_ Como começo a história?

A3:\_ Um dia o Cebolinha.

P1 escreve fala de A3.

P1:\_ Como escrevo Cebolinha

A4 soletra:\_ C-e-b-o-l-i-n-h-a.

P1:\_ Estava sentado aonde?

A5:\_ Em uma pedra.

P1 escreve fala de A5.

A6:\_ E o Cascão chegou.

P1:\_ E se o invés de eu colocar e o Cascão chegou por trás, colocar Quando o Cascão chegou por trás.

P1:\_ Olha como escreve Cas-cão (silaba e escreve), muita gente não sabia escrever ontem.

P1:\_ Chegou por trás e aí?

A6:\_ Tampou os olhos do Cebolinha.

P1 escreve.

P1:\_ E ainda no primeiro quadrinho.

A7:\_ O Cascão disse adivinha quem é.

P1:\_ Isso, na mesma linha?

A8:\_ Não, na outra.

P1 escreve O Cascão disse e diz:\_ Aqui que a professora queria chegar, quando tem fala, o que tenho que pôr?

A9:\_ Dois pontos e travessão na outra linha.

A10:\_ Professora, não tem que pôr o ponto de interrogação?

P1:\_ Sim, na fala do Cascão. O que o Cascão perguntou?

A11:\_ Adivinha quem é?

P1 escreve.

P1:\_ Quando a gente pergunta, a outra pessoa...?

A12:\_ Responde.

- P1:\_ Então, eu posso colocar O Cebolinha respondeu.  
 A13:\_ O Cascão.  
 A9:\_ O Cascão perguntou como você adivinhou?  
 P1 escreve Aí o Cascão disse e diz:\_ O que o Cascão disse?  
 A:\_ Como você adivinhou?  
 A13:\_ Professora, tem o negocinho de novo (se refere ao ponto de interrogação).  
 P1 escreve Como você adivinhou? E diz:\_ Como que ele adivinhou?  
 A14:\_ Por que ele estava com terra na mão.  
 P1:\_ Vou ter que escrever para quem for ler o meu texto entender.  
 A15:\_ Seu texto ou NOSSO texto?  
 A16:\_ Professora, a mão do Cascão estava suja por que ele não toma banho.  
 P1 escreve O Cebolinha adivinhou que era o cascão por que a mão dele.  
 P1:\_ Quem?  
 A:\_ Do Cascão.  
 P1:\_ então, eu não preciso colocar do Cascão, mas dele.  
 P1:\_ A mão dele estava sujo e caiu no olho do cebolinha, não é isso?  
 A:\_ É.  
 Estagiária diz:\_ Além da sujeira da mão, pelo que mais o Cebolinha poderia ter adivinhado?  
 A17:\_ Pelo cheiro.  
 P1:\_ Isso.  
 P1 escreve e também pelo cheiro do Cascão.  
 P1:\_ Professora, poderia ser pela fala também?  
 P1:\_ Aqui não, porque o que quer mostrar é que o cascão não toma banho.  
 P1 lê o texto oralmente para a sala.  
 P1:\_ Agora, eu ponho ponto final. Acabou a minha história.  
 P1:\_ E se eu colocasse aqui no título Cebolinha e Cascão em: advinha quem é?  
 P1 escreve.  
 P1:\_ O que a professora quer que vocês entendam é que quando coloca a fala do personagem, tem que pôr dois pontos e travessão, deu para entender?  
 A:\_ Deu.  
 P1;- Quero ver se no próximo texto vai colocar as falas todas na frente. Mesmo que colocar o travessão, tem que pôr parágrafo.  
 P1:\_ Colem a tira e podem copiar o texto, colocando os dois pontos e o travessão com lápis de cor.  
 P1 coloca os travessões e dois pontos com giz rosa.  
 Alunos copiam o texto.

## TEXTO COLETIVO

### *CEBOLINHA E CASCÃO EM: ADVIVINHA QUEM É?*

*UM DIA O CEBOLINHA ESTAVA SENTADO EM UMA PEDRA QUANDO O CASCÃO CHEGOU POR TRÁS E TAMPOU OS OLHOS DO CEBOLINHA:*

*\_\_\_ ADIVINHA QUEM É?*

*O CEBOLINHA RESPONDEU:*

*\_\_\_ O CASCÃO.*

*AÍ O CASCÃO DISSE:*

*\_\_\_ COMO VOCÊ ADIVINHOU?*

*O CEBOLINHA ADIVINHOU PORQUE AMÃO DELE ESTAVA SUJA DE TERRA E CAIU NO OLHO DO CASCÃO E TAMBÉM PELO MAU CHEIRO DO CASCÃO.*

P1:\_ Quem eu deixei de letra de mão faz de letra de mão, quem eu deixei de letra de forma, faz com letra de forma.

P1:\_ Início de frase e nome de personagens?

A:\_ Letra maiúscula.

P1 e estagiária passam nas carteiras.

P1 com A18:\_ Cadê a letra maiúscula? (aponta).

P1:\_ Depois do travessão, para quem está fazendo de letra de mão, também é maiúscula. (P1 aponta a frase)

P1 com A19:\_ Apaga e põe letra maiúscula no parágrafo.

P1 apaga e A19 escreve:\_ Deixa o espaço de um dedo.

P1 com A18:\_ Depois você passa lápis de cor no travessão.

As ajudas de P1 e da estagiária são relacionadas ao parágrafo, letra maiúscula, uso de travessão e dois pontos.

P1:\_ Vocês já esqueceram, a gente faz todas as letras maiúsculas.

A:\_ Não.

P1:\_ Só a primeira (na lousa aponta para o l de Língua Portuguesa)

P1 pega na mão de um aluno para escreve *um* com letra de mão (na entrevista disse que não pega na mão dos alunos para escrever).

A21:\_ Professora, para começar na outra parte (aponta para lado esquerdo da lousa) não pula uma linha não né?

P1:\_ Não, só não continuei embaixo porque a lousa acabou.

P1 passa nas carteiras.

P1 com A22:\_ A22, Cascão é com letra maiúscula, com c grande. (P1 apaga e pega na mão de A22 para escrever Cascão).

P1 passa visto no caderno de quem já acabou.

P1 pega caderno de A23 e diz:\_ Ponto de interrogação não pedi para colorir, só dois pontos e travessão.

## 2ª série de P2

Data: 03/08/2006 7h40 – 10h20 (intervalo das 9h20 às 9h40)

Atividade: Produção de texto individual (recontagem do filme “Vida de inseto”)

P2 relacionou os bichos do filme “Vida de inseto” com o tópico que está sendo trabalhado em Ciências, discutiu com os alunos quiseram eram os invertebrados.

P2 relata que já trabalhou a estrutura de conto no projeto “Conto de fadas” e que os alunos já conhecem a estrutura.

P2:\_ Aconteceu onde? Numa colônia de...?

A:\_ ...formigas.

P2:\_ Então, as personagens são formigas.

P2:\_ Não precisa se preocupar com os detalhes dos nomes.

P2:\_ Tem o Flick, ele tem asas? Faz parte da família real?

A:\_ Não.

P2 distribui as folhas com a estrutura de conto para os alunos preencherem.

P2:\_ Então, ele têm uma característica especial?

A1:\_ Ele é inventor.

P2:\_ E mais o quê?

A2:\_ Atrapalhado.

P2:\_ Isso! O Flick é criativo e atrapalhado e isso é o desenrolar do filme.

A3:\_ Professora, e os gafanhotos?

P2:\_ Calma! Os gafanhotos não aparecem na situação inicial, só lá no problema.

P2:\_ Qual é o local?

A4:\_ Ilha das formigas.

P2:\_ Então, vamos preencher. Como elas viviam?

A5:\_ Elas colhiam grãos.

P2:\_ Elas colhiam grãos para oferenda, mas num primeiro momento, a oferenda não aparece, mas eles trabalham o dobro.

P2:\_ Vocês podem começar o texto pelos personagens, local e como viviam?

P2:\_ No primeiro parágrafo, vocês vão orientar por esse quadrinho (aponta para situação inicial).

P2:\_ Vamos para a situação problema (evento perturbador), qual é a situação?

A6 responde, mas bem baixinho e P2 retoma:\_ Isso! O Flick derruba a oferenda na água (fala de A6), mais o quê? Os gafanhotos ficaram furiosos e teve que dobrar a quantidade de comida.

P2 coloca palavras-chaves na lousa e diz:\_ A professora não vai pôr tudo, coloco apenas as palavras e vocês escrevam certo (a idéia completa).

(As palavras estão organizadas na folha modelo que a P2 deu – anexada).

P2:\_ Vamos para as soluções, e o que aconteceu?

A7:\_ Flick sai em busca dos insetos maiores.

P2:\_ Segunda série, não vou por a frase toda, tem gente que copia na produção. Vou pôr as palavras-chave, quero que vocês estruturem.

A8:\_ Vão para o circo.

P2:\_ Vão para o circo em busca de insetos.

P2 anota na lousa: 2- Turma do circo: joaninha, louva-deus, bicho palito, aranha, besouro, lagarta.

P2:\_ O Flick pensa que eles são guerreiros. Qual a terceira ação. (P2 anota:3- Flick leva os insetos)

P2:\_ Qual a quarta ação?

A8:\_ Primeiro plano.

P2:\_ Qual o primeiro plano? Criam um pássaro. (Anota quarta ação).

P2:\_ Qual a quinta ação? A pulga apresenta o circo e eles são expulsos do formigueiro (anota). Mas, e o Flick? O que acontece?

A10:\_ É inverno.

P2:\_ É inverno, as formigas voltam a colher, trabalham bastante e Robert fica furioso.

P2:\_ O que acontece mais? Flick e o circo retornam e usam o pássaro.(anota sétima ação)

A11:\_ A pulga chega e põe fogo.

P2:\_ A pulga põe fogo no pássaro e o Robert descobre. O Robert descobre e aí? As formigas vão para cima dele?

A12:\_ Não, o Flick vai para cima dele.

P2:\_ Nesse momento, as formigas caíram em si e perceberam que não precisavam buscar ajuda fora.

A13:\_ Ele tinham que se unir.

P2:\_ As formigas se unem contra os gafanhotos. (anota)

P2:\_ O Flick enfrenta o Robert, ele captura o Flick que tem outra de suas idéias.

A14:\_ Ele atrai o Robert para o pássaro.

P2:\_ Para o ninho do verdadeiro pássaro, aí o pássaro come o Robert.

P2:\_ As formigas se uniram, venceram o Robert e aí vem para o final. Que estação estava?

A15:\_ Primavera.

P2:\_ O final não é mais eles foram felizes para sempre, a vida deles voltou a ser normal.

P2 anota: A colônia das formigas se livra da escravidão e diz:\_ Não tem mais que trabalhar para o Robert.

P2 anota: e contentes se despedem do circo.

P2:\_ Não é copiar o quadro. Estou enunciando a seqüência do texto, não é para colocar **aí, aí** é na fala.

P2:\_ Esse texto exige concentração, ele é mais longo, não dá para ficar conversando. Aqueles que têm dificuldade, quando os outros (mais avançados) terminarem, coloco para ajudar, mas vou passar orientando.

P2 passa na lousa o cabeçalho da produção:

Marília, 03 de agosto de 2006.

Proposta: Escreve em forma de narrativa conto do filme “Vida de Inseto”.

P2:\_ Copiem a proposta na folha.

Há dois alunos que estão no nível pré-silábico da escrita, P2 elabora uma proposta diferente: Listar os personagens e fazer o desenho.

P2:\_ Eu expliquei a produção, o quadro está na lousa. Vou passar no lugar para conferir a ponta do lápis para não ter que levantar, e não precisa levantar e vir com a folha, eu vou no lugar tirar a dúvida.

P2:\_ Quem não terminou o quadro, pode ir para a produção que o quadro ficará na lousa. Enquanto alunos produzem o texto, P2 passa nas carteiras para apontar os lápis.

P2:\_ Eu vou passar a primeira história e ver se todo mundo começou para ver o começo.

P2:\_ Escrevam até o final da margem (linha), nada de fazer como a adivinha que era uma estrutura diferente.

P2 passa nas carteiras.

P2:\_ Parágrafo e letra maiúscula.

P2 escreve proposta para os dois alunos com dificuldade.

P2 diz a um aluno que copiou o cabeçalho:\_ Agora faz o texto, faz letra bonita e não faz letra de japonês. Pula uma linha, título, parágrafo e letra maiúscula.

P2 olha produções de alunos.

P2 com A15:\_ Procura dar espaço entre as palavras.

P2 com A16:\_ Jóia!

P2 com A17:\_ Cuidado com as trocas de letras.

P2 com A18:\_ Vai até o final da linha.

P2 com A19:\_ Muito bom o seu começo.

P2 lê oralmente produção de A19 e diz:\_ Ele conseguiu passar várias informações de uma forma clara.

P2 com A20:\_ O que te fez pensar em país? O filme se passa numa colônia.

P2 na frente diz:\_ Vou olhar daqui da frente quem está escrevendo, daqui a pouco, vou fazer a história do segundo parágrafo.

A21:\_ Como chama aquele negócio das formigas?

P2:\_ A ilha das formigas, a colônia das formigas.

P2 passa nas carteiras.

P2 com A22:\_ Você está repetindo muito, está na hora de falar dos gafanhotos.

P2 com A23:\_ Por que mudou de parágrafo?(lê oralmente para o aluno). Só muda quando muda de idéia, encosta aqui (aponta).

P2 com A24:\_ Não é *neuma* é *nenhuma*.

A25:\_ Professora, como era mesmo, colméia?

P2:\_ Colônia.

P2 com A26:\_ Era uma vez o quê? Um monte de formigas? (apaga)

P2 escreve Flick com letra de mão na lousa.

A26:\_ Professora, acabei.

P2 lê produção de A26 e diz:\_ A26, você colocou a primeira parte (da história), vamos lá, que eu preciso de você para me ajudar.

P2 passa nas carteiras.

P2:\_ Vamos A26, A27 e A28, preciso da ajuda de vocês. Vamos terminar.

P2 diz a alunos que conversam:\_ É por isso que vocês escrevem frase sem sentido, escreve uma linha, olha para o lado, escreve outra e conversa com o colega. As idéias têm que ter continuidade, vocês interrompem.

A28 leva produção e P2 lê e diz:\_ Olha o *V* é diferente do *F*.

A26 leva produção para P2 que lê e diz:\_ Diminui os detalhes, você está contando muitos detalhes, segue o roteiro.

P2 passa nas carteiras.

P2:\_ Pessoal, não precisa contar tudo do filme, todos os detalhes.

P2 lê produção de A27 e diz:\_ Para mudar de parágrafo não precisa pular linha.

Intervalo das 9h20 às 9h40.

Retorno do intervalo.

P2:\_ Vocês vão ler a produção, ver como escreveram.

Orientação ao aluno mais avançado.

P2:\_ A26, vem cá! (P2 coloca A26 sentado ao lado de um aluno para auxiliá-lo na produção).  
Conversando (?) eu só quero A26 ajudando A29.

P2:\_ A26, deixa ele falar, dê prioridade aos espaços. (A26 escreve as palavras grudadas uma na outra, segundo relato de P2)

A27:\_ Professora, terminei.

P2:\_ A27, senta junto de A30 e ajuda, não quero gracinha.

P2 com A31:\_ Os nomes do bichinho a professora colocou em tópico, mas no texto é com vírgula, lembra? Não é lista.

A31 faz aceno positivo com a cabeça.

P2:\_ A30, eu mandei uma pessoa para te ajudar, se ficar com gracinha, vai escrever sozinho. (A30 estava com brincadeira)

P2 lê produção de A32 e diz:\_ Pode começar o segundo parágrafo, o gafanhoto...

A33:\_ Professora, qual é o grão?

P2:\_ Eu acho que era milho ou trigo.

A28 leva produção para P2 que diz:\_ É *vi* e não *fi*.

P2:\_ A28 terminou, pega sua cadeira e põe ao lado de A34.

P2:\_ A34, A28 vai ajudar aí para acabar rapidinho!

P2 para A28:\_ Pode fazer um texto mais curto com ele, só com as partes principais.

P2:\_ Quem acabou a produção, pode terminar o quadro.

P2 recolhe as produções dos alunos que terminaram.

P2 passa nas carteiras.

P2 com A35:\_ Muda de parágrafo, já está na hora.

P2:\_ Vocês estão conversando! São dez horas, dez e vinte eu quero a produção pronta! Vocês têm vinte minutos!

A35 acabou e P2 diz:\_ A35, vai ajudar A36.

P2 orienta A35 em como auxiliar A36:\_ Não escreve para ele, se (A35) tiver dúvida em alguma letrinha, usa a folha à parte (uma folha que P2 fornece para o aluno mais avançado tirar a dúvida do amigo quanto à ortografia)

P2:\_ Tem dez minutos viu A37! O filme você assistiu, explicar eu expliquei, ficar parado não adianta né?

P2:\_ Quem acabou, põe a folha do lado.

A38:\_ Acabou.

A38: \_ To quase acabando.

P2 passa nos lugares e recolhe produções.

P2: \_ Concluindo.

Os alunos mais avançados que ajudavam os amigos, voltam aos lugares.

P2 relata que vai concluir a atividade porque chega a um nível que não dá, são dez e vinte.

P2 também relata que na segunda série, os alunos estão em níveis de escrita diversos e com isso não há como privilegiar um nível para trabalhar, mas tem que dar importância a todos os níveis.

Data: 09/08/2006 7h45 – 9h00

Atividade: produção de texto em dupla

P2 coloca alunos, estrategicamente, em duplas (uma carteira ao lado da outra).

P2: \_ Semana passada, a gente trabalhou a adivinha. A gente está trabalhando as modalidades do folclore para que na última semana a gente faça uma coletânea. Agora, vocês vão fazer o levantamento das cantigas, eu vou colocar uns CDs para ajudar vocês a lembrarem. Um vai ditar, o outro vai escrever, eu vou explicar se é para trabalhar o traçado da letra, a segmentação ou a escrita das palavrinhas. Trabalho em dupla pode conversar, mas baixinho. Agora, cada um escreve os nomes das cantigas no seu caderno. Vamos ouvir as músicas.

P2 coloca CDs para tocar, enquanto isso, aponta lápis no lixo.

P2 escreve na lousa: Escreva os nomes das cantigas populares que vocês conhecem.

P2 desliga o som e diz: \_ Vamos fazer coletivo para iniciar, fala o nome de uma cantiga do parquinho.

A1: \_ Ciranda-cirandinha.

P2: \_ Isso! Ciranda-cirandinha. (P2 escreve na lousa)

A2: \_ Atirei o pau no gato.

P2 diz e escreve: \_ Atirei o pau no gato.

P2: \_ Que mais?

A3: \_ Borboletinha. (P2 escreve)

P2: \_ Borboletinha, vocês entenderam como é para fazer agora? Vocês sabem um monte!

P2 liga o som novamente.

P2: \_ Quero pelo menos dez (nomes de cantigas).

As músicas que tocam: Cai cai balão, Caranguejo, Ciranda-cirandinha, Pobre de marré, Marcha soldado, Peixe vivo, Sambalelê, Se esta rua, Terezinha de Jesus.

P2 escreve na lousa:

Marília, 09 de agosto de 2006

alunos → ditou:

→ escreveu:

Proposta: Texto de memória – Cantiga Folclórica.

P2 desliga o som.

P2: \_ Carteiras alinhadas, o cabeçalho quem faz é o aluno que dita. O aluno que dita é responsável pela qualidade do texto, tem que verificar a letra, a velocidade que o amigo escreve. Eu vou falar quem vai ditar e quem vai escrever e dizer que letra vai ser, cursiva ou de forma, como já estamos acostumados.

P2: \_ Presta atenção! Nós já trabalhamos várias vezes em dupla. Como é um texto de memória, mas o objetivo é facilitar, como é de memória, pensar nas palavrinhas, se é com *m*, *n* (ortografia). Se tiver dúvida, pode perguntar, a professora responde. O objetivo hoje é isso: ortografia e as palavrinhas. Escolham uma cantiga.

P2 distribui folhas de fichário, uma para cada dupla e determina quem escreve, quem dita e que tipo de letra (cursiva ou de forma).

P2 conversa com o aluno mais avançado que faz dupla com uma aluna que está no nível pré-silábico da escrita: \_Ela (aluna pré-silábica) vai escrever e vocês vai ditar, não tem importância se ela escrever alguma palavrinha errada, ela precisa tentar.

P2:\_ Se alguém precisa de folha para escrever as letras e mostrar para o coleguinha, eu vou dar. Não é para escrever para o colega, só para tirar dúvidas.

P2:\_ Hoje, são vocês que ajudam, a professora só vai tirar dúvidas e passar vistoriando de dez em dez minutos e vigiando daqui (frente da sala – lousa) as turmas que estão trabalhando.

P2:\_ Vocês vão precisar ficar conversando, mas é sobre o assunto (cantigas).

P2 fica na cadeira lá na frente.

P2 passa nas carteiras e pergunta a cada dupla qual cantiga escolheram. As cantigas escolhidas (algumas são repetidas por várias duplas): marcha soldado, atirei o pau no gato, pombinha branca, borboletinha, pato pateta.

A4 pergunta se uma palavra (não audível) é com *s* ou *z*?

P2:\_ Com *s*.

P2:\_ Eu sei que essas carteiras não ajudam o trabalho em dupla, se quiserem, dá um afastadinha e coloca a cadeira.

P2 com uma dupla:\_ A5, você está conferindo a ortografia e a estrutura?

A6:\_ Professora, o que é estrutura?

P2 gesticula com as mãos paralelas:\_ Um poema é com linha inteira (estrutura de parágrafo)? É uma linha embaixo da outra, retinha.

P2:\_ Segue o ritmo (da cantiga), acaba o ritmo, muda de linha.

A7:\_ Professora, *Dona Chica* é com *x* ou *ch*?

P2:\_ Com *ch*.

P2 relata que tem duplas fixas, que só dão certo (rendem) com os mesmos alunos.

P2 relata que procura diferenciar o trabalho para priorizar todos os níveis e dar conta de tudo. E que esse tipo de produção, é mais rápida e favorece os menos avançados.

A8:\_ P2, quem dá o sinal? (cantiga: marcha soldado)

P2:\_ Eu conheço como Francisco, mas tem outras versões.

P2 distribui folhas mimeografadas, uma para cada aluno. Essas folhas contém as letras das cantigas faltando sílabas e letras para completar. Uma cantiga está escrita com letra de forma e a outra com letra cursiva.

P2:\_ Quem acabou a atividade, a ficha para completar, vai passar a ficha no caderno. O amiguinho ajuda no traçado, todos com letra cursiva. Escreve para direita, não é para trás (esquerda).

P2 recolhe produção de quem acabou

P2 senta ao lado de A9 (nível silábico da escrita) e auxilia-o em como preencher a folha da cantiga:\_ *K* é a letra (som), mas a sílaba é *ca* de *casa*.

P2:\_ Pombinha não é com *n*. todo mundo está escrevendo pombinha com *n*. prestem atenção!

P2 coloca o CD para alunos ouvirem as cantigas.

P2:\_ Vocês não estão ouvindo a cantiga, estão falando mais alto.

P2:\_ Quem acabou, guarde o material e permanece na carteira.

Data: 10/08/2006 7h40-10h40 (intervalo: 9h20 às 9h40)

Atividade: Estudo do texto carta – Refação de texto (Correção individual)

P2:\_ Nós vamos fazer três momentos: no primeiro momento, a gente vai fazer o levantamento do que precisa para ter em uma carta; segundo momento, a professora vai passar uma (carta) modelo, carta que eu mandei para meu pai, ele não mora aqui, como vocês sabem e eu conservei esse costume (escrever cartas). Eu vim para Marília bem pequena e me lembro de

quando meu pai escrevia para meu avô. Enquanto vocês forem lendo e colorindo, a professora vai chamar um por um para ler junto e fazer a refacção individual, a professora não vai ler lá na frente, por que a carta é muito pessoal. Depois que a gente corrigir metade da sala mais ou menos, vou colocar para ajudar o restante na correção (alunos mais avançados). Só depois, vocês passarão a limpo as segunda versão, ainda não é para o papai, é da pasta, a cartinha final toda colorida só amanhã, é a que vai com a lembrancinha.

P2:\_ Para quem é a carta?

A:\_ Para o pai.

P2:\_ Para o pai que é o destinatário, vem de destino.

P2:\_ Quem vai escrever?

A:\_ Nós.

P2:\_ O filho, parece um palavrão, mas é o enunciador.

P2:\_ É em primeira ou em terceira pessoa.

A:\_ Primeira.

P2:\_ Eu.

P2:\_ Para quê?

A1:\_ Homenagear.

P2:\_ Sim, uma homenagem. Qual a intenção, para o papai ficar bravo?

A2:\_ Não, ficar alegre, contente.

P2:\_ Alegre, contente, emocionado.

P2:\_ Qual será o conteúdo? O que será o recheio da nossa carta?

P2:\_ Nossos bons momentos, os sentimentos (pelo papai).

P2:\_ Qual o tipo de texto? Se eu quiser fazer uma lista, uma história, daria com essa estrutura?

A:\_ Não.

P2:\_ Então é uma carta, um poema até daria, mas seria mais complicado.

P2:\_ Onde vamos escrever? Numa cartolina? Numa tira de papel para lista?

A:\_ Não.

P2:\_ É na folha normal que a gente usa.

P escreve na lousa (durante explicação):

A- destinatário – pai

B- enunciador – filho (eu)

C- objetivo – homenagem

D- intenção – emocionado, feliz

E- conteúdo – bons momentos, sentimentos

F- tipo de texto – carta

G- suporte – folha

H- estrutura interna:

local e data (cada quadrinho de uma cor)

destinatário

saudação cumprimento

assunto

despedida

remetente

]] silhueta

P2 distribui a carta mimeografada que ela escreveu para o pai, lê oralmente com a classe.

P2:\_ A minha carta tem um conteúdo diferente de vocês. Meu pai está distante, não convivo diretamente com ele, fico sem vê-lo de dois em dois anos.

P2:\_ Vocês vão fazer a letra H, a estrutura interna: o local e a data, vocês vão pintar de verde; o destinatário de azul, no caso, olá pai!; de vermelho ou rosa, vocês vão pintar todo o primeiro parágrafo que é a saudação cumprimento; de amarelo todo o corpo da carta que é o assunto;

de laranja, vocês pintarão a despedida; de marrom o remetente, no caso, P2. no caderno, vocês vão desenhar a silhueta do texto, a linha toda.

P2:\_ Enquanto vocês fazem essa atividade, vou chamar no mês os que têm maior facilidade para que quando acabarem, ajudarem os outros.

P2 chama alunos, lê com eles e levanta questionamentos, aponta possíveis mudanças e grifa os erros.

Os alunos com a refacção feita, voltam aos seus lugares para passar a limpo o texto.

P2:\_ Quem já recebeu a folha corrigida e já veio aqui (na mesa), pode começar a passar na folha do fichário, que daqui a pouco vou colocar os erros ortográficos na lousa.

P2 continua seu trabalho de refacção na mesa.

P2:\_ Faltam só seis alunos para eu atender, mas vou começar a correção ortográfica, porque tem aluno que a professora já apontou os erros e as mudanças e que já começaram a passar a limpo. A professora vai fazer a correção de algumas palavras, as que mais apareceram. Não precisa copiar do texto, cada um tem a sua palavrinha riscada no texto, já sabe que tem que corrigir.

P2:\_ São três tipos de erros, lembram? O primeiro é que a gente escreve como fala, exemplo: *nós e nós*. O segundo é a troca de letras com sons parecidos: *f por v, t por d, p por b*. E o terceiro é o (erro) de conversão, *se é com s, com ss ou ç*.

P2 escreve a palavra certa logo após questionar os alunos e ter a resposta correta.

P2 diz e escreve:

SANOS – ANOS

COM MIGO – COMIGO

QUI – QUE

POR IÇO – POR ISSO

P2:\_ O que será que a pessoa quis dizer com a palavra *sanos*?

A1:\_ Anos. (P2 escreve).

P2:\_ E o *com migo*?

A2:\_ Comigo. (P2 escreve)

P2:\_ *Qui*? Eu gostaria *qui*? É o *que*, a gente tem a mania do *e* final, falar como se fosse *i*.

P2:\_ *Por isso* é com *dois s* e é separado.

P2 diz e escreve:

BADE – BATE

COMICO – COMIGO

EDUCATO – EDUCADO

VEZ – FEZ

P2:\_ É muito comum trocar o *t* pelo *d*, o que será que a pessoa quis dizer com *bade*?

A2:\_ Bate. (P2 escreve)

P2:\_ E o *comico*?

A:\_ Comigo. (P2 escreve)

P2:\_ Muito comum a troca do *c* pelo *g*.

P2:\_ E nessa aqui (aponta) *educato*?

A:\_ Educado. (escreve)

P2:\_ Comum a troca do *t* pelo *d*.

P2:\_ Essa palavra *vez* está certa, mas a pessoa não quis escrever *vez* e sim?

A:\_ Fez. (P2 escreve)

P2 diz e escreve:

Convenção:

ORAS – HORAS

DIHAR – DEIXAR

CONPRA – COMPRA

*OMENAGEAR – HOMENAGEAR*

*SEMPRE - SEMPRE*

*CORASÃO – CORAÇÃO*

*CEU – SEU (PRONOME)*

*FELISIDADES – FELICIDADES*

*AGADESEMOS – AGRADECEMOS*

*RESEBA – RECEBA*

*CENPRE – SEMPRE*

*CENTIMENTO - SENTIMENTO*

P2:\_ O que vem a ser convenção? Uma regra.

P2:\_ *Oras?*

A:\_ Com *h*.

P2:\_ Mas vocês podem dizer, não serve para nada esse *h*, mas tem que decorar, ler muito para guardar.

P2:\_ Deixar.

A:\_ Com *x*.

P2:\_ *Compra*, a gente aprendeu ontem?

A:\_ Com *m*, porque tem *p*.

P2 pergunta sobre cada erro aos alunos, que respondem corretamente e em seguida, P2 escreve a palavra certa na frente da errada.

Dois alunos disseram que *sempre* é com *ç*, P2 pergunta: \_Existe palavra que começa com *ç*?

A:\_ Não.

P2:\_ Eu vou passar nas carteiras para ver se vocês estão passando a produção a limpo e se estão corrigindo os erros.

P2 passa na carteira de dois alunos que não tiveram a refacção feita e designa dois outros alunos mais avançados e que já acabaram a atividade para ajudar.

Intervalo 9h20 – 9h40

P2 relata que já desenvolveu esse trabalho de refacção de texto quatro vezes, e que com ajuda da estagiária rende mais, pois leva bastante tempo e dá para melhorar na qualidade da atenção.

P2 designou dois alunos mais avançados para auxiliar os amigos e deu a seguinte instrução:\_ Você vai escrever a carta do jeito que ele (aluno menos avançado) ditar e depois ele vai copiar a carta que você escreveu do jeito que ele ditou, não é para escrever do seu jeito e sim do jeito que ele ditar.

P2 relata que essa refacção individual atende mais às necessidades individuais de cada aluno, a refacção coletiva não privilegia tanto o individual, já que nem todos os alunos se encontram no mesmo nível de escrita.

P2 designa mais duplas e dá a mesma instrução.

P2 distribui uma folha para os alunos mais avançados utilizarem como rascunho para ajudar o outro. P2 relatou que os alunos tutores se acostumaram com o uso da folha, antes todos levantavam ao mesmo tempo e iam mostrar na lousa ou apagavam e riscavam a produção do amigo que esta sendo ajudado. Conforme relato, nessas folhas, os alunos mais avançados demonstram como escrevem, tiram a dúvida do amigo.

Conforme relato de P2, ela possui dez alunos monitores (mais avançados), que são os melhores e tem uns oito alunos com maior grau de dificuldade e o restante da sala está num grau mediano.

Alunos e duplas acabaram, P2 distribui livros para eles lerem.

P2 recolhe as produções e pede aos alunos que retornem aos seus lugares.

P2 relata que essa segunda versão (produção passada a limpo) é levada para casa e que faz uma nova correção para que os alunos passem a limpo novamente, e esta será a última versão (carta que vai com a lembrancinha para o dia dos pais).

Data: 03/10/06 7h30

Atividade: Produção de texto coletiva.

P2:\_ A professora vai trabalhar com vocês a leitura, depois a produção de texto coletiva e depois a aula de informática., por último será a atividade de matemática.

P2:\_ Lembra quando no início do ano a gente trabalhou os contos? Então, hoje, nós vamos trabalhar a história do João e Maria. Vocês já conhecem, vamos trabalhar com essa história porque estamos trabalhando com alimentação.

P2 com dois livros.

P2:\_ Nós temos dois livros, um é uma ópera, que é um musical, é mais completo que o outro que é mais resumido para criança. João e Maria foi uma das primeiras óperas traduzis]das para crianças. Eu vou ler primeiro a ópera e depois o livro mais resumido.

P2 lê oralmente a história, a ópera, lá na frente (em pé), os alunos, silenciosamente, prestam atenção na leitura.

Depois de ler, P2:\_ Qual a diferença dessa versão? Levanta a mão?

A1:\_ Ele pôs um osso no lugar do galho da árvore.

P2:\_ Isso!

A2:\_ A mulher não era mãe dele de verdade.

A3:\_ era madrasta.

A4:\_ Eles jogavam miolos de pão para os passarinhos.

A5:\_ A bruxa tinha caldeirão.

P2:\_ Isso! A bruxa caiu no caldeirão e não no forno.

P2:\_ Na versão de vocês tinha anjos?

A:\_ Não.

P2:\_ Essa versão é mais aterrorizante, o contos vão sofrendo mudanças. A Branca de Neve mudou, Os irmãos Grimm, a gente já trabalhou.

P2:\_ Depois a gente vai trabalhar alimentação, a questão da fome e do doce.

P2:\_ Qual era a profissão do pai deles na versão que vocês conhecem?

A5:\_ Ele cortava lenha.

P2:\_ Como chama essa profissão?

A6:\_ Lenhador.

P2:\_ Sim, ele era lenhador e nessa história (com o livro da ópera na mão)?

A7:\_ Ele era vendedor de cabo de vassoura.

P2:\_ No decorrer da semana, vamos trabalhar em Histórias, as profissões mais antigas, vamos falar dessa história de novo e falar da profissão de lenhador.

P2:\_ Para produção, vocês vão fazer essa versão mais resumida.

A8:\_ EBA, é a mais curta.

P2 lê oralmente a história mais resumida.

P2:\_ Vamos começar agora a produção coletiva. Eu vou deixar a última parte da lousa para A9 anotar os nomes dos alunos que vão participar, quem gosta de participar, antes da segunda vez, dá oportunidade para o amigo participar também. Naquele esquema, espera a professora terminar o parágrafo e ler para ver se está bom, para só depois copiarem.

P2:\_ qual o título?

A10:\_ João e Maria.

P2:\_ Onde eu ponho.

A10:\_ No meio da folha em cima do texto.

P2:\_ Letra maiúscula ou minúscula?

A11:\_ Letra maiúscula.

P2:\_ Como começo?

A12:\_ Era uma vez.

P2- Por quê?

A12:\_ Porque todas as histórias começam assim.

P2:\_ Todas as histórias começam assim?

A:\_ Não.

P2:\_ Por que essa eu posso?

A13:\_ Por que é um conto de fadas.

P2:\_ Isso, os contos começam com era uma vez. Indica o tempo indefinido, mas não são todas as histórias que começam com era uma vez.

P2:\_ Levanta a mão.

P2:\_ A13.

A13:\_ Era uma vez um lenhador.

P2 escreve:\_ **Ve**z com s ou z?

A14:\_ **z**.

P2:\_ A15.

A15:\_ Um lenhador que era muito pobre. (P2 escreve)

P2:\_ A16.

A16:\_ Que tinha dois filhos.

P2 retoma e diz:\_ Posso por o **que** duas vezes?

A17:\_ Põe **ele**.

P2:\_ Mas o que posso colocar então?

A18:\_ Uma vírgula.

P2:\_ Uma vírgula, mas também pode ser ponto final.

P2:\_ A19.

A19:\_ Chamados João e Maria. (P2 escreve)

P2:\_ Agora posso mudar de parágrafo?

A:\_ Pode.

P2:\_ A gente tem no primeiro parágrafo a situação inicial que tem os personagens, como eles viviam e onde viviam. A gente deu conta disso?

A:- Sim.

A20:\_ Professora, mas tem que colocar que ele se casou pela segunda vez.

P2 escreve: O homem havia se casado.

A21:\_ Professora, não é parágrafo?

P2:\_ Não, aqui ainda é a situação inicial. Vamos mudar de parágrafo quando apresentar o problema.

P2:\_ O que posso pôr?

A22:\_ O homem havia se casado de novo.

P2:\_ Qual fica mais claro para o leitor: o homem havia se casado com duas mulheres? O homem havia se casado de novo? O homem havia se casado duas vezes? O homem havia se casado pela segunda vez? O homem havia se casado novamente?

A23:\_ Novamente.

P2:\_ Novamente dá certo, mas não teríamos que por que ele ficou viúvo?

A24:\_ Sim.

P2:\_ Então, vamos apagar e colocar que ele ficou viúvo. P2 escreve: O homem ficou viúvo e se casou novamente.

P2 relê oralmente.

A25:\_ Professora, onde eles moravam.

P2:\_ Na floresta é fundamental a gente pôr?

A:\_ É.

P2:\_ Mas a gente não pode pôr na apresentação do problema? Pode né?

P2 relê oralmente e diz: \_ podem copiar o primeiro parágrafo.

P2:\_ O que vou colocar no segundo parágrafo.

A26:\_ O problema.

P2:\_ Qual era o problema A27?

A27:\_ A madrasta mandou eles embora.

P2:\_ E eles eram muito pobres.

A28:\_ Um dia a madrasta. (P2 escreve)

P2:\_ Vamos colocar que ela é uma mulher perversa e cansada? Cansada de quê?

A29:\_ de passar fome. (P2 escreve).

A30:\_ ela se mudou.

P2:\_ A30, presta atenção na história! É nessa hora que ela se mudou? Você não está acompanhando o raciocínio do texto, a falta de concentração atrapalha na elaboração do texto.

P2:\_ E agora, o que ela faz?

A31:\_ Falou para o lenhador abandonar as crianças na floresta.

P2:\_ Vírgula.(retoma enunciado e escreve fala de A31)

P2:\_ Podem copiar esse parágrafo.

Uma funcionária ficou na sala para P2 atender um pai de aluno.

P2 volta e diz:\_ Eu saí e voltei, o que tenho que fazer? Às vezes, acontece com vocês, sai para ir ao banheiro. Posso começar do nada?

A32:\_ Não, tem que reler.

P2:\_ tenho que reler porque a idéia se perdeu e tenho que ter a seqüência de idéias.

P2 relê oralmente.

P2:\_ A33, qual é a ação?

A33:\_ Jogava pedrinhas.

P2:\_ A33, o que aconteceu que João teve a idéia de jogar as pedrinhas pelo caminho?

P2:\_ Pessoal, por que João teve a idéia?

A33:\_ Ele escutou a idéia da madrasta.

P2:\_ Estão vendo? Não posso deixar de colocar essas partes relevantes.

P2:\_ E se eu puser o plano da madrasta, não fica legal?

A33 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P2 escreve e diz:\_ Foi no jardim pegou pedrinhas para?

A34:\_ Jogar pelo caminho. (P2 escreve)

P2:\_ Qual é o próximo acontecimento.

A35:\_ Ele jogou pão.

P2:\_ Mas como posso colocar isso de uma forma resumida?

P2 diz e escreve:\_ Dessa forma, as crianças conseguiram voltar para casa.

P2:\_ No dia seguinte, a madrasta?

A36:\_ repetiu o plano.

P2:\_ Mas quem levou para floresta?

A37:\_ O pai.

P2 diz e escreve:\_ O lenhador repetiu o plano e dessa vez?

A38:\_ levou miolo de pão.

P2 escreve e diz:\_ **Mas**, a palavra mas, a gente usa para dar uma idéia contrária. João levou o pão, mas alguma coisa aconteceu que não deu certo, mas os pássaros?A39.

A39:\_ comeram. (P2 escreve)

P2:\_ Comeram e eles?

A40:\_ se perderam. (P2 escreve)

P2:\_ Vamos ler para ver até que parte conseguimos dar conta da história.

P2 relê oralmente.

P2:\_ A41, o que aconteceu?

A41:\_ Eles encontraram a casa do doce.

P2:\_ você entendeu a idéia, como chegaram lá?

A41:\_ Eles caminharam e avistaram a casa de doce. (P2 escreve)

P2:\_ E aí?

A42:\_ Começaram a comer.

P2:\_ famintos começaram a comer e/

A43:\_ Apareceu a bruxa.

P2:\_ Uma velha ou uma bruxa/ o que vocês querem colocar?

A:\_ Velha.

P2 escreve.

P2:\_ O que a velha fez?

A44:\_ Prendeu.

P2 diz e escreve:\_ Prendeu o João e fez Maria de?

A45:\_ Escrava.

P2:\_ Quais as intenções da bruxa?

A46:\_ A bruxa queria comer o João.

P2 diz e escreve:\_ bruxa pretendia comer o João e todos os dias?

A47:\_ Apertava o dedinho do João.

P2:\_ Apertava o dedo dele que lhe enganava com um?

A40:\_ Osso.

P2:\_ Vamos ler e ver se a gente consegue ir para a ação finalizadora, final.

P2 relê.

P2:\_ eu quero que A41 inicie o parágrafo da cão finalizadora, o *tchan* da história, o momento em que o problema se resolve. A49, como posso começar?

A41:\_ Um dia..

P2:\_ Nós já usamos *um dia*, que outra expressão a gente poderia usar para substituir *um dia*?  
Vamos ajudar A41.

A44:\_ Um certo dia.

P2 diz e escreve:- Um certo dia, a bruxa mandou Maria?

A41:\_ Pegar o bolo no forno.

P2 escreve.

P2 diz e escreve:\_ E a menina pediu que lhe mostrasse.

A42:\_ Como ver o bolo.

P2:\_ Como fazer isso e aproveitam a oportuni...?

A:\_ ...dade.

P2 relê parágrafo:\_ o que a menina fez?

A43:\_ Empurrou a bruxa.

P2:\_ Vamos substituir a bruxa pela malvada.

P2 diz e escreve:\_ Ela empurrou a malvada no forno.

P2:\_ a gente já contou a situação inicial, o problema, a ação finalizadora e agora o final, como voltou a ser a vida deles?

P2:\_ O que aconteceu depois que a Maria venceu a bruxa?

A44:- Pegou o tesouro.

P2:\_ Mas, vou colocar isso assim? Após Maria vencer a bruxa, soltou João e?

A44:\_ Acharam o tesouro. P2 escreve.

P2:\_ Acharam o tesouro e?

A45:\_ Voltaram para casa.

P2 diz e escreve:\_ Voltaram para casa e a madrasta havia se mudado.

P2:\_ E aquela família viveu feliz para sempre.

P2 relata que trabalha a consciência de grupo desde o início do ano, a colaboração entre pares, já que no início do ano havia atitudes do tipo: *Professora, ele tá olhando no meu!* E o aluno tapava com as mãos a atividade do caderno, com medo ou receio de o amigo copiasse. Por isso, P2 acha importante a consciência de grupo, de colaboração, de que todos estão ali para aprender.

Data: 16/11/2006 – 8h00 – 10h20 (intervalo 9h30 – 9h50)

Atividade: produção de texto em dupla.

P2:\_ Trouxe algumas figuras e fotografias, vocês vão escolher uma fotografia para fazer produção. Primeiro, vocês vão criar um personagem, a produção vai ser em dupla. Um vai apenas registrar, escrever, quem dá a idéia é o outro. Quero que o outro crie, vocês só vão registrar, se tiver muita dificuldade pode dar uma idéia. Não adianta trocar, eu conheço todos aqui, sei quando a idéia é de um ou de outro, mesmo se tiver com a letra de um, eu saberei quem deu a idéia.

P2 nomeia os alunos que vão escrever.

P2:\_ Desde a semana passada estamos trabalhando sobre o trabalho infantil, das crianças que não vão à escola porque têm que trabalhar. Lembra do menino que a professora contou que corta cana e não vai à escola? Vocês acham que esse menino tem acesso ao livro?

A:\_ Não.

P2:\_ Por que?

A1:\_ Porque tem que trabalhar.

P2:\_ E é importante?

A2:\_ Sim, tem que saber e escrever para ser alguém na vida.

P2:\_ O trabalho infantil rouba um momento importante da vida das crianças, o tempo de aprender.

P2:\_ Quando vocês têm um livro, vocês lêem somente as palavras?

A3:\_ Não, os desenhos também.

P2:\_ Desenhos são imagens, então, nós fazemos leituras de imagens também.

P2 chama um aluno para segurar um cartaz com figuras (fotos do trabalho infantil). Em cada figura, a criança levanta questionamentos sobre qual seria a idade das crianças e o que estavam fazendo?

P2:\_ Essas imagens são alegres?

A:\_ NÃO, tristes.

P2:\_ O preto e branco da foto dão a impressão de mais tristeza.

P2 chama um aluno para segurar outro cartaz, levanta os mesmos questionamentos sobre as fotos, porém, este segundo é mais antigo.

P2:\_ Os dois cartazes falam do trabalho infantil, o trabalho infantil acontece só hoje?

A:\_ Não.

P2:\_ Ele vem da época da escravidão, passou pela época das fábricas até os dias de hoje (fotos de época do cartaz mais antigo, mostram isso).

P2 chama outro aluno para segurar mais um cartaz.

P2:\_ Esse cartaz é diferente por quê?

A4:\_ É desenho.

P2:\_ É desenho, mas mostra o quê?

A5:\_ Criança estudando, brincando.

P2:\_ Isso, criança fazendo o que tem direito.

P2:\_ Eu queria mostrar isso, a realidade é o trabalho infantil, mas o que deveria acontecer é a criança brincar, estudar, fazer aula de informática. (aponta para figuras do terceiro cartaz).

P2:\_ A proposta é a seguinte: vocês vão escolher uma foto dessas daqui e fazer uma história. Mas não descritiva como a do menino que a gente viu, mas com personagem, falando do padrão, do trabalho infantil, com problema. Tem muita importância o personagem na história, por isso, vou ler um texto sobre a importância do personagem. (P2 lê um texto sobre personagem, tipo, descrição).

P2:\_ Antes de eu entregar a folha de produção, vocês vão fazer a criação do personagem no caderno e o cenário, que é o local, o espaço físico, tem que ficar claro para o leitor onde acontece a história.

P2:\_ Vocês vão criar primeiro o personagem: nome, apelido, características físicas (cor de cabelo, cor de olho, pele), características psicológicas (o que gosta, o que não gosta, tem medo,...)

P2 fixa os cartazes na lousa.

Conforme observação, ao chegar na sala, P2 estava fazendo um trabalho com leitura. Cada aluno levou um livro para ler em casa. Depois, iria contar a história lá na frente para toda a sala, nesta contagem, o aluno falava o título, os personagens, quem era o autor, sobre o que falava e o que achou da história.

P2 mostra lá na frente mais um livro sobre o trabalho infantil.

P2:\_ Quem vai escrever? Só uma pessoa (P2 diz nomes dos alunos que vão escrever), vocês escrevem no caderno de vocês o que o amigo criar.

P2 passa na lousa:

Roteiro para criação de personagens

A) Características físicas

Nome

Idade

Aparência

Olho

Pele

Cabelo

B) Características psicológicas

Qualidades

Defeitos

O que gosta

O que não gosta

C) Características sociais

Família

Condições econômicas (pobre/rico)

Onde mora

Trabalho

D) Cenário

Que lugar é esse?

Como é?

Época?

P2:\_ O que vocês vão fazer? Escolheu a imagem? Vai pôr o nome, idade, aparência, vai descrever já pensando em forma de texto, olho, cabelo, condições de saúde (magro ou

gordo). Terminou de explicar as características físicas, vai para as psicológicas, são mais difíceis porque vocês não vêem como as características físicas. As crianças são alegres?

A4:\_ Não, são tristes.

P2:\_ São crianças que não sabem ler nem escrever, são corajosas porque fazem o trabalho dos adultos. Família, mora com quem, que tipo de trabalho ela faz, tem dinheiro? Não, é pobre. Terminou de fazer isso, cria o lugar, e cidade ou montanha? É roça? Ode usar o local da legenda: Santa Luz, Bahia (aponta para o cartaz).

P2:\_ Vocês têm dez minutos para fazerem essa atividade, porque depois, vou passar para entregar folhas de produção.

P2 passa nas duplas e pergunta qual fotografia foi escolhida.

P2:\_ A5, quantos anos você acha que ele tem?

A5:\_ Dez.

P2:\_ Pode por dez pela aparência, só não pode pôr que ele tem cinco anos.

P2 distribui folha pra produção:\_ Que número é essa produção?

A:\_ Setenta e nove.

P2 passa o cabeçalho na lousa (folha de produção):  
Marília, 16 de novembro de 2006

Alunos – escreva:

Criador:

Proposta: Criar uma história a partir de uma imagem (trabalho infantil).

P2:\_ Segunda série, não é descrição, é história! A descrição, vocês vão colocar no primeiro parágrafo, ao descrever o cenário. Mas os defeitos, vocês têm que criar, olha para foto da menina e imagina a história de vida dela.

P2:\_ Vocês vão escrever essa história baseada nessa estrutura que vocês estão carecas de ver.

P2 escreve na lousa e lê oralmente:

Situação inicial

Evento Perturbador

Ações

Ação finalizadora

Final

P2:\_ Nós já vimos nos contos, no filme do Flick. pode começar a história pelo nome, pelo tempo ou pelo local, que é a situação inicial.

P2:\_ A estruturação quem faz é quem escreve. É você quem vai perguntar o que quer pôr no primeiro parágrafo, no segundo parágrafo...

P2:\_ No evento perturbador, colocar o problema, por exemplo: Juliano era escravo na fazenda onde trabalhava. Nas ações: o Conselho Tutelar foi lá... Ação finalizadora: Juliano saiu do trabalho, recebeu bolsa família. Final: o que aconteceu no final?

P2 aponta para lousa e diz:\_ Escriba é quem escreveu e criador quem produziu a história.

P2:\_ Não se preocupem com o final feliz, sei que vocês gostam, mas pode ter um final triste também.

P2 diz pra uma dupla:\_ Se ela (aluna) não sabe, põe o título, pula uma linha e pergunta o que você quer pôr no primeiro parágrafo.

A6:\_ O que é qualidade?

P2:\_ É o que a pessoa tem de bom, é corajosa.

A7 mostra produção para P2 que lê e diz:\_ Quem é esse menino? O que ele faz? Ainda no primeiro parágrafo.

9h30-9h50 intervalo

P2:\_ Conversando baixinho, só entre duplas.

Conforme relato de P2, é ruim quando a atividade é interrompida com o intervalo, para ela há a “quebra do fluxo do raciocínio”, além do mais, alunos voltam mais agitados e costumam a concentrar novamente.

P2 diz a A7:\_ Quando ele não der idéia, pergunta para ele “o que aconteceu?”. Segue a estrutura da lousa (aponta para situação inicial e demais elementos).

A8:\_ Prô, Conselho Tutelar é junto?

P2:\_ Não, separado: Conselho Tutelar.

P2 relata que os alunos escribas são os mais avançados, todos têm estruturação de texto e maior facilidade na produção.

Alunos terminam produção.

P2 lê produção de uma dupla e diz:\_ mas, de onde os pais surgiram/ tem que ficar claro, por que os pais colocaram ele para trabalhar?

P2 olha algumas produções e diz:\_ O texto está ficando curto porque vocês estão fazendo uma descrição e não seguindo o roteiro (aponta). E não resolver o problema de repente, *ganhou na loteria e pronto?*. Agora, eu vou ler a história de A9 que está bem completa. A proposta da história não é um texto descritivo, tem que ser aqueles elementos (aponta).

P2 lê oralmente o texto de A9.

P2:\_ Deu para entender como é? Se eu for ver um filme e ficar só descrevendo, vocês vão agüentar? Não, tem que ter um problema para resolver, é diferente de um documentário que só descreve a situação.

P2:\_ Vocês têm dez minutos para encerrar.

### 1ª série de P3

Data:28/07/2006 12h30-13h40

Atividade: Produção de texto individual com auxílio

P3:\_ Esta semana estamos falando sobre as profissões. Eu peguei cada figura de produção que vocês trouxeram e coleí numa folha, cada folha tem uma. O médico faz um monte de coisa.

A1:\_ Consulta.

A2:\_ Dá injeção.

A3:\_ Dá remédio.

A4:\_ Passa receita.

A5:\_ Dá vitamina.

P3:\_Então, ele faz um monte de coisa, e a professora faz o quê?

A6:\_ Ensina.

A7:\_ Ensina a fazer letra de mão.

A8:\_ Ensina a fazer continha de mais e de menos.

A9:\_ Passa coisa na lousa.

P3 pergunta a cada um “o que quer ser quando crescer”. Os alunos respondem.

P3:\_ Vocês podem colocar o que vocês querem ser, o título será a profissão que está colada.

P3:\_ Não esqueçam que é com letra de forma, por enquanto, conforme vai melhorando, mais para frente vai escrevendo (com letra de mão).

P3:\_ Eu coloquei já o nome de vocês de acordo com a figura que cada um trouxe, cada um vai falar sobre a profissão da figura que trouxe.

P3 na lousa demonstra como é para escrever:

EMEF Profº Célio Corradi

Nome:\_\_\_\_\_

Data:28/07/2006 (data preguiçosa, conforme diz P3)



Título

P3:\_ 1,2,3...silêncio!

Alunos trabalham.

P3 passa nas carteiras perguntando a cada aluno qual é a profissão da figura e eles respondem.

A10:\_ Professora, como que é o **co**?

P3:\_ Como é o **co**?

A10:\_ **Co** (soletra).

P3:\_ Então, assim é o **co**.

A11:\_ Professora, injeção é com **j** ou com **g**?

P3:\_ Com **j**.

A12:\_ Professora, **ga** é o **g** e o **a**?

P3:\_ Sim.

P3: Gente, pensa tudo sobre a profissão, faz de conta que vocês estão no lugar dessa pessoa.

P3:\_ Tem gente que coincidiu de fazer a profissão que quer ser, pode contar isso, pode também ser o contrário, se não quer ser.

P3 passa nas carteiras olhando as produções.

P3 me contou que não corrige na lousa a produção individual, apenas um texto escolhido por ela, que passa no mimeógrafo do modo errado, para correção ser feita coletivamente, na lousa e na folha de cada um.

A13 está com a figura de um pescador:\_ Professora, além de pegar peixe, o que o pescador faz?

P3:\_ Ele levanta cedinho, vai para o mar, joga as redes no mar e espera elas encherem de peixe, para depois ir vendê-los no mercado.

Há uma estagiária na sala, P3 diz a ela que não é para ela responder a pergunta, é para devolver a pergunta, porque tem aluno que quer tudo mastigadinho.

P3 diz a A14 que tem a figura da profissão de modelo:\_ Essa profissão tem que estar bonita, não pode ser gorda.

P3 lê a produção de A14 com figura de um carteiro:\_ Ele trabalha nos correios, faz mais o quê? Leva carta na casa das pessoas.

P3 passa nas carteiras.

P3 diz a A15 que terminou a produção:\_ Está ótimo heim! Pode enfeitar embaixo.

A16 leva produção para P3 que lê e diz:\_ Vamos escrever mais duas linhas.

P3:\_ Quem terminou, pode entregar aqui, depois que deu o colorido em volta.

Os alunos que terminaram já entregam a produção.

P3:\_ A17, pode entregar o caderno de classe para quem terminou, abre e faz o cabeçalho. Quem terminou, pode fazer tranquilamente.

P3 veio conversar comigo e disse que a forma como os alunos estão, por ser primeira série, em vista de como estava como ingressaram, está muito boa.

P3 está em sua mesa.

Alunos copiam cabeçalho da lousa com letra de mão e no caderno de classe, segundo ordem da professora.

P3 relatou para mim que a correção com legendas será feita a partir do segundo semestre e somente com os alfabéticos, estes passarão a limpo apenas uma vez para não frustrar.

Data: 06/08/2006

Atividade: Correção coletiva de um texto escolhido e alterado pela professora

P3 distribui texto mimeografado (não foi feito por nenhum aluno) que está escrito errado.

P3:\_ Vocês vão procurar os erros, todo mundo sabe o que tem que ter um texto. Deve prestar mais atenção no quê?

A1:\_ Parágrafo.

A2:\_ Espaço.

P3:\_ Espaço entre as palavras.

A3:\_ A letra errada.

P3:\_ Palavra escrita errada.

A4:\_ Não esquecer o ponto final.

P3:\_ Enquanto vocês procuram os erros (no texto mimeografado entregue para cada um), eu passo o texto errado na lousa.

P3:\_ Quando achar um erro, faz um círculo, tem que prestar atenção também na história, para ver se ela tem sentido, se está sem pé nem cabeça. Se é que a palavra está errada, circula só a palavra. Se está faltando parágrafo, faz uma marquinha.

P3:\_ Vai lendo a historinha.

Os alunos lêem o texto e procuram os erros.

Enquanto P3 passa texto na lousa, A5 vai até ela e faz uma pergunta que não compreendo, porém P3 responde: \_ Se você acha que é, põe, depois a gente vê (se está certo).

P3: \_ Estão marcando (os erros)?

A6: \_ Tem sete (erros).

P3: \_ Eu acho que tem mais, olha bem!

P3: \_ Lápis de lição heim?!

P3 acaba de passar texto na lousa.

P3: \_ Quem achou erro? Vou dar uma olhada.

P3 passa nas carteiras.

P3: \_ só de olhar no texto dá para ver, quem me fala? Levanta a mão.

A7: \_ Parágrafo.

P3: \_ Antes.

A8: \_ O título.

P3: \_ Isso, tem que pôr no meio e aí?

A9: \_ Pular uma linha.

P3: \_ Você vai fazendo no seu, se você fez diferente, faz igual ao meu (lousa).

A10: \_ Parágrafo.

P3: \_ Isso.

A11: \_ **Onça** está com **s**!

P3: \_ Mas qual é o certo? **Onça** com **s** ou com **ç**?

A12: \_ Com **ç**.

P3: \_ Do que fala o texto?

A13: \_ Da onça pintada.

P3: \_ Que mais?

A14: \_ É temida.

P3: \_ Então, é um texto informativo, nós já vimos, o que é um texto informativo?

A15: \_ Que informa muitas coisas para nós.

P3 lê com a classe o texto (em voz alta e com a régua).

Conforme os alunos vão falando, P3 vai fazendo as correções na lousa.

A14: \_ **Coragem** tem dois **rr**? Tira um **r** fora.

P3: \_ Corta um **r** fora (apaga a letra).

A15: \_ É **animais** e não **amimais**.

P3: \_ O que é temida? Que dá...?

A16: \_ Que dá medo na gente.

P3: \_ Isso, a onça impõe medo .

P3 lê o parágrafo (que inicia que palavra move-se): \_ Tem algo errado, porque não veio grudadinho no parágrafo de cima?

A17: \_ Porque é parágrafo aí também.

P3: \_ Isso mesmo.

P3: \_ Silêncio é com?

A18: \_ **S**.

P3: \_ Então **silenciosamente** é com **s**.

A19: \_ **Cabeça** é com **ç** e não com **s**.

P3: \_ Vocês viram como é difícil ler uma frase com as palavras toas grudadas.

A20: \_ Tem que pôr espaço.

P3 chama alunos para irem à frente e passarem um traço de giz amarelo para separar as palavras que estão grudadas.

P3: \_ Olha quantas (palavras) que tem que separar heim! Faz o traço bem grandão para o coleguinha ver. Façam isso no (texto) de vocês também.

P3:\_ Vamos ver se todo o parágrafo está escrito certo?

Alunos lêem palavra por palavra do parágrafo.

A21:\_ O **porquê** falta o **u**.

P3:\_ O **q** é uma letrinha muito de medrosa e anda com seu melhor amigo o **u**.

P3:\_ Porque a onça pode desaparecer?

A22:\_ Porque o caçador pode matar a onça e arrancar a pele.

P3:\_ Para quê?

A23:\_ Para fazer roupa.

P3:\_ Fazer casaco, bolsa.

P3:\_ Agora, vocês vão arrumar um lugarzinho no caderno para colar o texto, depois eu vou passar o texto certo na lousa e vocês vão copiar e eu vou ver se fizeram a correção.

P3 anota na lousa: Texto correto.

P3:\_ Agora, eu fiz o certo, o título é no meio?

A:\_ É.

P3:\_ E agora?

A:\_ Pula uma linha e parágrafo.

P3 passa o texto correto na lousa.

A24:\_ Professora, aqui como eu faço?

P3 vai até A24, olha o texto e diz:\_ Cabe mais uma palavrinha, vai na outra linha, grudadinho na margem.

P3 termina de passar o texto correto na lousa e passa nas carteiras enquanto os alunos copiam.

Enquanto P3 passa nas carteiras, diz para uns alunos:\_ Oh o parágrafo (põe o dedo na margem do caderno do aluno); para outros:\_ Vamos, vamos.

P3 senta em sua mesa e faz algumas anotações e diz:\_ Quero terminar para fazer outra atividade.

P3 me disse que retornou essa atividade de correção agora, porque todos participam mais e estão quase todos alfabetizados, referiu que ficou alguns meses sem dar esse exercício porque os alunos não acompanhavam, apenas alguns que estavam alfabetizados e outros não.

P3 passa nas carteiras.

P3 com A25:\_ Cadê o parágrafo?

A25:\_ Aonde?

P3:\_ Aonde A25? Aonde eu pus o parágrafo (energicamente)?

P3 com A26:\_ Você não fez nenhum parágrafo? Começa a partir daqui (aponta para o último parágrafo).

A26:\_ Apaga professora?

P3:\_ Agora não adianta (energicamente).

Um grupo de alunos em pé na frente da lousa, P3 diz (energicamente):\_ Assim não vai dar não! Como o amigo vai enxergar?

P3 em sua mesa:\_ Quem terminou traz aqui (começa a visar atividades do caderno).

Data? 13h00-13h50

Atividade: Produção de texto coletiva

P3 passa cabeçalho na lousa e alunos copiam.

Após passar o cabeçalho na lousa, P3 em sua mesa realiza anotações enquanto alunos copiam.

P3 escreve na lousa "Texto coletivo"

P3:\_ Nós vamos trabalhar com um assunto que já trabalhamos (aponta para um cartaz com os tipos de moradias)

A1:\_ Tipos de casa.

P3:\_ Isso, trabalhamos a música, desenhamos a casa, a fachada, os cômodos da casa.

P3:\_ Vamos dar o nome do nosso texto agora ou só no final?

A2:\_ No final.

P3:\_ Então no final. O que a gente vai escrever sobre moradia?

A3:\_ A casa é linda.

P3:\_ Que mais?

A4:\_ Tem gente feliz na casa.

A5:\_ A casa é importante para nós.

P3:\_ Isso, está bem aqui heim?(Aponta para A5).

P3 escreve.

A6:\_ Nos protege da chuva.

P3 escreve e diz:\_ Serve para nos proteger da chuva, do frio e do sol.

P3:\_ Olha a outra idéia, o que eu faço?

A7:\_ Parágrafo.

P3:\_ Todo mundo tem casa?

A8:\_ Não, tem gente que mora na rua.

P3 escreve e diz:\_ Existem pessoas que não têm casa.

A5:\_ A casa serve para dormir, para morar e para não ficar na rua.

P3:\_ Só A5 fala.

P3 lê o que foi escrito.

P3:\_ Lembra uma foto que vocês trouxeram e que tinha um homem dormindo no banco.

P3 lê:\_ Existem pessoas...e dormem na praça, na rua, (escreve) embaixo da ponte.

P3:\_ E aí? A gente não pode fazer muito grande, vamos pôr mais uma coisinha e terminar.

Olhem o cartaz e me digam o que é para pôr.

A9:\_ Casa de rico.

P3:\_ Então, existem muitos tipos de casa. Como posso pôr?

A10:\_ Existem vários tipos de moradia.

P3 escreve o enunciado de A10, acrescentando:\_ Existem vários tipos de casas e moradias.

Quais são os tipos?

A11 olhando o cartaz diz:\_ Chalé, palafitas.

A12 olhando o cartaz diz:\_ Castelos, prédios.

P3:\_ Quando quero falar que tem muitas coisas, o que ponho?

A13:\_ etc.

P3:\_ Como é etc?

A14:\_ etc (soletrando).

P3 escreve etc.

P3:\_ Quem fala uma frase importante? Todo mundo a sala tem casa né? Então vamos agradecer.

A15:\_ Agradecer a Deus.

P3 escreve e lê:\_ Obrigada Deus pela minha casa.

A16:\_ O título?

P3:\_ Vou ler e cada um vai dar uma sugestão para o título.

Depois de ler, P3:\_ Qual o título?

A17:\_ As casa são importantes.

A18:\_ Os tipos de moradias.

P3:\_ Cabeça funcionando! Qual é o assunto?

A19:\_ Sobre casas.

P3:\_ Então "As casas".

P3:\_ Eu posso pôr no título "Meu cachorrinho Lulu"?

A20:\_ Não, porque é sobre casa.

P3 passa checando cópia da produção coletiva.

*Texto coletivo: As casas*

*A casa é muito importante para todas as pessoas, serve para nos proteger da chuva, do frio e do sol.*

*Existem pessoas que não têm casa e dormem na praça, na rua, embaixo da ponte.*

*Existem vários tipos de moradias: chalé, palafitas, castelos, mansões, prédios, etc.*

*Obrigado Deus pela minha casa.*

P3:\_ Nós trabalhamos moradias, agora já acabamos de trabalhar esse tema (já foi encerrado). Alunos copiam o texto coletivo.

P3:\_ Quem terminou, fica sentado na carteira para não atrapalhar o outro.

P3 me disse que não trabalha muito em dupla, não vê resultado. Conforme relato: um copia do outro, um faz, o outro não, dois que sabem nada não adianta colocar junto.

P3:\_ Quem acabou o texto, presta atenção (na história)! Quem não acabou o texto, vai acabando que eu vou ler a história (P3 conta a história do sapo e da cobra).

P3 mudou de atividade, fez a leitura e o comentário sobre a moral da história.

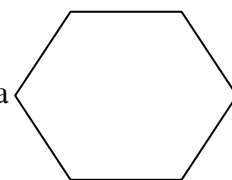
P3:\_ Quem sabe o que é cômodo?

A21:\_ Professora, é assim, meu quarto, aonde eu durmo, mas sem os móveis.

P3:\_ O seu quarto é o cômodo, o que diferencia um cômodo do outro são os móveis, a pia, o vaso.

P3 explica e desenha a planta da casa com móveis (cômodos, portas, janelas).

P3 explica a tarefa que é para desenhar a planta, distribui um papel com a forma para desenhar a planta.



Data 23/08/2006 13h00-14h30

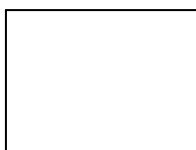
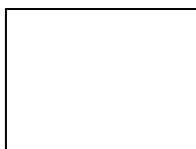
Atividade: Produção de pequenos textos referente às lendas (com auxílio)

P3 passa cabeçalho na lousa.

P3 solicita a A1 que vá à biblioteca pegar o livro “O boto cor-de-rosa”.

A1 chegou com o livro.

P3 lá na frente, mostra aos alunos a folha mimeografada com o desenho de cada lenda para pintar com três linhas para escrever sobre a lenda na frente.



P3:\_ Vocês já leram e escreveram sobre as lendas. Agora, eu vou ler as lendas restantes. Quem ainda não acabou, mais um minutinho, depois cruzar o bracinho para prestar atenção na leitura.

P3 referiu que esta semana está meio tumultuada, sem mimeógrafo, nos dias anteriores ficou difícil. Disse que não trabalhará todas as lendas com escrita para não cansar, fará um trabalhinho ou outro com dobradura.

P3:\_ Eu vou ler uma (O boto cor-de-rosa).

Alunos prestam atenção, P3 está com o livro lá na frente.

P3 interrompe a leitura em voz alta para explicar que o boto é parecido com o golfinho.

P3 retoma leitura.

P3:\_ Vamos ler uma outra história sobre o boto, lê um outro texto.

P3 lê e gesticula, no meio da história recapitula as etapas anteriores (seqüência de idéias até o ponto lido).

P3:\_ Presta atenção, terá que contar a historinha.

A aula é interrompida, um homem entra para falar com os alunos sobre a tiragem de fotos.

P3:\_ Agora a mula-sem-cabeça (lê a história).

P3 conta a história da mula-sem-cabeça da mesma forma, lendo e gesticulando (esta história estava no mesmo livro da lenda anterior).

P3, que não leu a história antes de trabalhá-la com os alunos, interrompe a leitura no momento em que a rainha morde o cadáver de uma criança e diz: \_ Essa história é muito feia!

P3 retoma a mesma história, após a leitura e diz: \_ Tem uma história que...?

A1: \_ Mulher que casa com padre vira mula-sem-cabeça.

P3: \_ Isso, mas não precisa casar, se envolver com padre já vira mula-sem-cabeça. Eu vou ler a da Iara e depois vocês vão receber isso aqui (folha), deixem a da mula-sem-cabeça que depois vou ler outro livrinho. Tem três linhas aqui, dá para escrever a lenda inteira?

A: \_ Não.

P3: Então, vocês vão escrever alguma coisa da lenda, a mais importante para vocês. Essa produção, você pode perguntar para o amigo ou para mim, diferente de sexta-feira que não pode falar com ninguém.

P3 conta a história da Iara que está no mesmo livro e da mesma maneira, gesticula, lê, interrompe e retoma.

Uma aluna distribui folhas mimeografadas.

P3 designa três alunos para ajudá-los (A2, A3, A4).

P3: \_ O que você vai escrever da Iara A5?

A2: \_ Que ela puxava os homens para o rio.

P3: \_ Escreve aí I-a-r-a.

P3 lê e apaga produção de A2 e diz: \_ Vamos escrever devagar, tem que escrever devagar para pensar.

P3 com A2

P3 dita para A2: \_ A Iara enfeitiça.

P3: \_ En como escreve?

A2: \_ E-n (soletra).

P3: - E com n.

P3: \_ En-fe-ti-ça, O que falta?

A2: \_ Fei-ti-ça.

P3: \_ Enfeitiça o homem, HO-MEM.

A2 escreve.

P3: \_ HO-MEM, ME como que é o ME, M-E (soletra), é M e não N.

P3: \_ Que mais?

A2: \_ Leva.

P3: \_ Então põe embaixo leva, le, le.

A2 escreve.

P3: \_ Esse é o v da vaca (falando da sílaba va).

P3: \_ Para o rio, pa-ra (sílabas).

A5: \_ Mani é com m ou com n.

P3: \_ Como é o ma?

A5: \_ M-a (soletra).

P3: \_ E o ni.

A5: \_ N-i (soletra).

P3 com A3

P3 dita para A3: \_ A I-a-r-a (soletra).

P3: \_ Leva pera (apaga produção de A3). É leva para, p com a.

A4: \_ Ca professora?

P3: \_ C (soletra e faz o contorno da letra no ar).

P3 com A4: a Iara tem cabelo dourado que você falou?

A4: \_ É.

P3: \_ Ca-be-lo, você pôs ca, e o be, be, como é? Como é o be?

A4 escreve.

P3 pede para A3 ler que tem dificuldade, pois não lê: \_ Lê para mim, leva p com a.

A4: Ca.

P3: P com a é ca? Pa-ra o rio, vai escrever o rio.

P3 lê produção de A4 e diz: A Iara tem cabelo dou...?

A4: \_ Rado.

P3: \_ Como é o ra?

P3 com A2: \_ O rio, O rio, vai escrever sozinha.

A3 escreve e começa a falar do saci.

A6: \_ Cor?

P3: \_ Co, co, c e o o, o que tem no final?

P3 para A3: \_ Sa-ci, põe o sa, O saci fuma cachimbo.

A6: \_ O f e o u (prestando atenção na ajuda de P3).

P3 diz a A2: \_ Volta para o seu lugar para tentar escrever o rio sozinha.

P3 chama A3: \_ Leia aqui A3, presta atenção (P3 eleva a voz e bate com a caneta na mesa), fuma, como é o ma?

A3 não responde.

P3: \_ Do macaco m e o a (soletra).

Alguns alunos vão até a P3 que diz: \_ Vão sentar, eu não quero montoeira, a hora que um sentar em vocês.

P3 lê produção de A7 (um dos que levantaram) e manda ela ir para o lugar.

A2 vai até a professora com produção e P3 diz: \_ É para você por o rio, é o o e o ri? Vai lá e volta em um minuto.

P3 com A3: \_ Fuma cachim...?

A3: \_ ...bo.

P3 pede para A3 ler, não entende, pois ele lê baixo (não entendo).

P3: \_ É para ler, não é para inventar, é para olhar aqui (aponta para a folha) e ler.

P3 com A4: \_ A Iara é o quê?

A4 não responde.

P3 para A4: \_ Lê o que você pôs.

P3: \_ A Iara Encanta. En-can-ta, En.

P3 para A3: \_ Você vai escrever sozinho, O boi Tatá.

A2 leva produção para P3 que lê e diz: \_ Falta o o, põe o o

A2 volta ao seu lugar e escreve.

A2 leva novamente a produção para P3 que lê e diz: \_ O sa-ci, vai lá escrever (no lugar) e traz para mim.

P3 com três alunos diz: \_ Eu falo para você, mando você escrever e você escreve e fica todo mundo olhando quando eu falo com o outro e não pensa.

P3 para A2: \_ Escreve Boi Tatá (bate na mesa), bo-i, aí está escrito bob.

P3 para A8: \_ Para o mar.

P3: \_ Quem terminou, pode colorir.

P3 com A8: \_ Para o mar, termina com?

A8: \_ r.

P3: \_ Só com r.

P3 para A3: \_ O boi Tatá é?

A3: \_ Como é o é?

P3: \_ Como é o é? Falei no reforço antes!

A9 terminou e foi ajudar uma amiga, da mesma forma que P3 faz, dita, soletra e repete várias vezes as sílabas: \_ O boi Tatá, ta,ta, t-a, t-a.

P3 referiu que após o recreio, recolhe as folhas e quem não terminou, terminará outro dia. Aqueles que ela ajudou, ficam com a folha e ela vai auxiliando no decorrer da aula, pois

conforme com o relato de P3: “eles estão mais encalhados”. P3 disse também que essa atividade não rende, porque nem todos participam como deveriam e quanto à ajuda do colega mais avançado (colega tutor), referiu que nem todos os que estão alfabetizados sabem ajudar como fez A9.

Data: 15/09/2006 13h00-13h40

Atividade: Produção individual de texto sem ajuda.

P3:\_ Vocês lembram que um tempo atrás nós estudamos par ou ímpar? P3 ensinou como joga par ou ímpar. Nesse desenho da produção, eles estão jogando par ou ímpar.

P3 explica como é o jogo do par ou ímpar: cada um escolhe um número, o par é entre 0 e 4 e o ímpar é entre 1 e 5. No jogo de P3, ganha quem tem par ou ímpar na somatória dos dois jogadores.

P3:\_ Tem que somar os dois jogadores, soma, faz adição.

P3 explicando o desenho:\_ O menininho é par e a menininha é ímpar, o menino fez 2 e ela 3, quanto dá?

A1:\_ 5, ímpar.

P3:\_ Quem ganhou?

A:\_ A menina.

P3:\_ Então agora eu vou dar uma folhinha, faz de conta que é você e o coleguinha, quem quiser, coloque o nome para o menino e para a menina.

P3:\_ Onde eles se encontraram, eles estavam?

A1:\_ Na mata, no rio.

P3:\_ Psiu, a professora pergunta, cada um na sua cabecinha com a boquinha fechada (P3 fez sinal de zíper na boca).

P3:\_ Qual foi o convite que cada um fez para o outro. É um texto de diálogo, então todo mundo sabe pôr travessão?

A2:\_ Depois de dois pontos é parágrafo?

P3:\_ Todo mundo está pensando na sua historinha? O balãozinho (no desenho) é uma frase curtinha do que o menino falou para a menina. Lembra, balão com rabinho?

A3:\_ Ela está falando.

P3:\_ E com bolinha?

A3:\_ Está pensando.

P3 distribui as folhas mimeografadas para produção.

A4:\_ Professora, quando é narrador precisa por travessão?

P3 para A4:\_ O que você acha que é? Você acha que põe?

A4 não responde, mas escreve algo.

P3 em sua mesa enquanto alunos realizam tarefa proposta.

A5 leva produção para P3 que lê e diz:\_ Isso mesmo, escreve e lê o que você escreveu.

P3 para A6:\_ Pensa bem na palavrinha que você vai escrever.

A6:\_ Como é já?

P3:\_ Como é já?

A6:\_ X-a (soletra).

P3:\_ JÁ.

A6:\_ J-á (soletra).

A7:\_ Professora, o balãozinho da menina está falando alguma coisa?

P3:\_ Sim P3, no balãozinho é igual gibi, ela está falando alguma coisa.

P3 olha produção de A7 e diz:\_ Só isso? Não acabou não né?

A7 responde negativamente com a cabeça.

A5 leva produção para P3 que lê e diz:\_ Você escreveu a menina falou? Onde está escrito FA-LOU?

A5 sem responder volta ao lugar.

P3 está em sua mesa fazendo anotações.

P3:\_ A8 e A9, pára de conversa!

P3 passa pelas carteiras.

A10:\_ Professora, como é bri.

P3:\_ Bri, bri, B-R-I (soletra).

P3 me referiu que trabalhou diálogo semana passada, com a leitura e a dramatização da história “A galinha medrosa”, conforme relato, P3 surpreendeu-se com 12 crianças que entenderam o sentido do diálogo e o uso do travessão, ainda que, aqueles que colocaram travessão no lugar do narrador confundiram, mas colocaram o travessão.

A11:\_ Professora, como escreve ganhou é com g?

P3:\_ Ga com g.

A12 vai até a professora:\_ É gó professora?

P3:\_ O go é primo do gá e é igual ao go, entendeu?

A12 voltam ao lugar.

Alunos terminam a produção.

## 2ª série de P4

Data: 02/08/2006

13h00-14h10

Atividade: Produção individual de texto

P4 distribui folhas para produção textual (folha mimeografada com desenho e com início de uma história, sem título).

P4:\_ Prestem atenção! Preencham o nome, data.

P4:\_ O que está acontecendo?

A1:\_ A lua foi ao dentista.

P4:\_ Como você sabe?

A1:\_ Dá para ver pelo desenho (a lua tem um pano amarrado na cabeça simulando uma dor de dente).

P4:\_ Tem um espaço que é para pôr o...?

A:- título.

P4:\_ Pensem num título criativo, não cola a lua, as estrelas. Pensem num título que tenha a ver com a história.

P4 lê o início da história que está escrito na folha, os alunos deverão continuar e dar um título.

Alunos iniciam produção.

P4 com A2:\_ Você pode pôr a lua falando direto ou o narrador dizendo a lua falou dois pontos?

P4:\_ É para ler e continuar a história.

P4 com A3:\_ Se você colocou a lua falou precisa dois pontos.

A4:\_ Professora, como escreve estrela?

P4:\_ Es-tre-la, tem lá no texto, olha lá.

P4 passa olhando nas carteiras.

P4 me disse que há três alunos de outra 2ª série que não estão alfabetizados e que tem que ajudá-los.

P4 com A4:\_ É para ler e continuar a história, você leu? Apaga.

A4 apaga o que havia escrito.

A5:\_ Enquanto isso é junto?

P4:\_ Enquanto depois isso.

A7 mostra produção para P4 que diz: \_ O que você escreveu aqui, tem travessão quando o narrador falou?

A7 volta ao lugar e corrige.

Os alunos conversam entre si, mas desenvolvem atividade proposta.

A8: \_ Professora, ligou é com u no final né?

P4 responde com aceno afirmativo de cabeça.

Eu observei que A9 conversou durante todo o tempo e diz a P4: \_ Professora, eu não entendo.

P4: \_ Claro! Só ficou conversando, pára, lê o que você escreveu e pensa!(energicamente)

P4 passa olhando nas carteiras, pára no fundo da sala e observa os alunos.

P4 com A10: \_ O quê? Lê o que você escreveu aqui? (aponta para algum ponto da produção de A10 e sai rapidamente).

A10: \_ Aonde? (Procura no texto, lê o texto todo).

A classe silencia e alunos seguem com a atividade.

A11: \_ Pro, começaram é com ç?

P4 responde com aceno afirmativo de cabeça.

Alguns alunos que terminaram a produção pegam livro para ler.

A10 mostra produção para P4 lê e diz: \_ Dá um final para história, vai terminar assim, sem mais nem menos. Vai pensar.

A10 volta ao lugar.

A11 entrega produção para P4 que pergunta: \_ Já releu?

A11: \_ Já.

A12: \_ Professora, como escreve outra com l ou com u?

P4: \_ Com u.

A13 diz a A12: \_ Você não sabe?

P4: \_ A13, faz o seu.

P4 passa nas carteiras, olhando produção. Ela pára numa carteira e auxilia um aluno, mas não compreendo o que ela fala, está longe de mim e fala baixinho.

P4 com A14: \_ O que aconteceu com a lua? Com a estrela? Não tem que contar a história?

A14 volta ao lugar.

Alunos que acabaram a produção vão à caixa de livros para pegá-lo para ler.

P4 me diz que só faltam dois alunos para acabar a produção de texto, o A15 e o A16 como sempre (sic). Tais alunos são os citados na entrevista.

14h10 P4 muda de atividade, correção da tarefa.

Data: 25/09/2006 13h00

Atividade: Produção coletiva de texto a partir da montagem do terrário.

Montagem do terrário:

P4 levou um aquário com materiais para terrário: terra, húmus, minhocas, tatuzinhos, caramujos e plantinhas.

P4 direciona a tarefa da montagem, solicitando aos alunos que venham auxiliá-la. Todos conversam ao mesmo tempo, não consegui entender muito as falas.

Todos os alunos ao redor da mesa de P4, onde estava sendo montado o terrário.

P4 diz: \_ A1, aperta bem a planta para entrar na terra.

P4 através de uma câmera digital tirou fotos dos alunos que montavam o terrário.

P4 organiza elementos dentro do aquário. Alguns alunos correm pela sala, outros gritam, e outros se dispersam da atividade chutando uma minhoca morta pelo chão e depois a jogam na cabeça de uma aluna que estava em sua carteira, aparentemente tímida e não participava da atividade proposta. Apenas um grupo de aproximadamente quinze alunos fica na mesa com

P4 organizando os tatuzinhos no terrário. Há dois alunos, A2 e A3 sentados em suas carteiras, P4 os chama, mas somente A2 levanta e vai (A3 é a menina da minhoca).

P4 coloca água no terrário e diz: \_ Tem que ser água filtrada, não pode ser da torneira.

Duas alunas correm pela sala e se estapeiam e oito alunos dispersam da atividade e falam alto.

P: \_ A5, traz a tampa do terrário.

A5 leva a tampa.

P4 solicita aos alunos que voltem aos seus lugares, mas alguns continuam em pé ao redor do terrário.

P4 novamente: \_ Vamos sentar!

Alunos voltam aos lugares.

P4: \_ O que é que a gente fez? Como chama?

A6: \_ Terrário.

P4: \_ Não é bem uma história, vamos colocar como a gente fez, como montamos, o que a gente usou.

P4: \_ Qual o título?

A7: \_ O terrário, ah não! Não é criativo!

P4: \_ O terrário?

A8 a montagem do terrário.

P4 diz e escreve: \_ Vamos por Montagem do terrário.

P4: \_ Não é para copiar, agora é para prestar atenção!

P4: \_ Na receita, o que a gente põe primeiro?

A9: \_ Ingredientes.

P4: \_ E no caso do terrário, são os materiais.

Alunos falam ao mesmo tempo os materiais, P4 fala e anota na seqüência na lousa:

- pedregulho

- carvão

- terra

- areia

P4: \_ Aquela terra diferente?

A10: \_ Terra adubada.

P4 anota e continua na seqüência:

- minhoca

- plantas

- caracol

- tatu bola

- água

P4: \_ E agora tem tudo?

A: \_ Tem.

P4: \_ Vem o que?

A11: \_ Modo de preparar.

P4: \_ Nós vamos preparar o terrário?

A12: \_ Não, montar.

P4: \_ Isso! A12 disse montar, então é modo de montar. (P4 escreve)

A12: \_ Professora esqueceu do aquário?

P4 anotou na lousa a palavra aquário embaixo de água.

A13: \_ Coloque no aquário o pedregulho.

P4 escreve sugestão de A13 na lousa.

A14: \_ Os pedregulhOS.

P4: \_ A14 falou que é os pedregulhos (P4 apaga e acrescenta o s final do plural).

P4 retoma leitura: \_ Coloque...

A13:\_ E depois o carvão.  
P4 escreve sugestão de A13.  
A14:\_ Logo depois coloque.  
P4:\_ Olha aqui (aponta e relê) já tem depois aqui.  
A14:\_ Após coloque a terra adubada.  
P4 escreve: Após coloque a terra, a areia  
A14:\_ E a terra adubada. (P4 escreve).  
P4:\_ Que horas a gente colocou as minhocas?  
P4 escreve: Logo depois coloque as minhocas  
P4 relê o texto até onde está escrito.  
P4:\_ Gente, desse jeito a minhoca fica por cima, tem que pensar para escrever.  
A15:\_ A terra com minhocas.  
P4 apaga e acrescenta as minhocas após terra, escreve terra com as minhocas.  
A16:\_ As plantinhas.  
P4 diz e escreve:\_ Logo depois plante as plantas.  
P4:\_ E o quê?  
A17:\_ Apertando bem a terra.  
P4 escreve sugestão de A17.  
A18:\_ Logo após os caracóis.  
P4:\_ De novo logo após?  
Alunos falam ao mesmo tempo.  
P4 escreve Coloque os caracóis e os tatus-bolas.  
P4 diz a A19 que estava conversando:\_ O que a gente faz agora A19?  
A20:\_ Jogamos água filtrada.  
P4 diz e escreve:\_ Jogue água filtrada sobre a terra.  
P4:\_ Tampamos?  
A21:\_ Fechamos.  
P4:\_ Feche né?  
A22:\_ E feche o aquário com a tampa.  
P4:\_ Eu vou entregar a folha para copiar.  
P4 escreve sugestão de A22.  
P4:\_ E depois que a gente fechou com a tampa, acabou?  
P4 escreve passando a fita crepe.  
P4 solicita ao ajudante do dia para distribuir as folhas.  
P4:\_ Pode escrever EMEF... E a data de hoje. Pode fazer o cabeçalho completo e escrever  
Produção de texto coletiva.  
Alunos copiam produção da lousa.

Data: 02/10/2006

13h00 – 14h00

Atividade: Produção individual de texto

Alunos copiam cabeçalho enquanto P4 distribui uma tira de história em quadrinhos para cada aluno.

P4:\_ O que está acontecendo no primeiro quadrinho?

A1:\_ A Mônica estava telefonando e a Magali saiu correndo para atender.

P4:\_ Essa não é uma história como as outras que eu trouxe, é só um pedaço, vocês vão continuar.

P4:\_ Vocês podem colocar o que elas estavam fazendo, o que falaram, no diálogo eu uso?

A2:\_ Tracinho.

P4:\_ Travessão, não preciso ficar colocando a Mônica falou, pode colocar o travessão, vocês podem usar o narrador se quiserem.

P4:\_ Vocês (não?) vão começar a história assim A Mônica ligou para Magali.

A3:\_ Vai ter que inventar um começo para a história.

P4:\_ Não quero que coloque a Mônica e a Magali conversando e pronto. Tem que por uma introdução.

Alunos realizam atividade proposta.

P4 em sua mesa realiza atividades.

Alguns alunos conversam.

A4:\_ Ninguém consegue pensar com esse barulho.

P4 levanta e diz energeticamente:\_ É com esse barulho não dá para fazer nada!

Classe silencia.

A5:\_ Professora, passeio é como?

P4:\_ Passeio é com dois ss.

Alunos realizam atividade enquanto P4 faz anotações em sua caderneta.

A5:\_ Pro, ta bom termina com m ou n?

P4:\_ Ta bom? Pensa. Você fala ta? É está bom, com m.

A6:\_ Professora, Mônica tem acento?

P4:\_ Tem. Você fala Mónica ou Mônica? Que acento que é?

A7 que prestava atenção no diálogo de A6 com P4 diz:\_ Circunflexo.

A8:\_ Professora, ainda é junto?

P4 sinaliza afirmativamente com a cabeça.

P4 trouxe algumas produções para eu ler sobre o passeio à biblioteca municipal.

A6 termina a produção para P4 que lê silenciosamente e em seguida diz:\_ Volta para seu lugar, releia o que você escreveu e veja se está tudo certo.

A6 volta para o lugar.

A7 termina produção e leva para P4 que diz:\_ Já leu?

A7 responde positivamente com a cabeça.

P4 lê silenciosamente e diz para A7:\_ Então releia, porque tem coisa errada.

A7 volta ao lugar.

P4 está na porta conversando com um aluno de outra série.

Os alunos que estão terminando, pegam livros para ler que estão em uma caixa que estava no armário e que foi tirada por um aluno e colocada em cima de uma carteira.

## 2ª série de P5

Data: 17/05/2006 12h30 – 14h50

Atividades: \_ Correção de uma carta e reescrita da carta individual (dia das mães)

P5 passa o cabeçalho na lousa com letra cursiva, em seguida escreve atividades.

P5:- Dá para trabalhar com barulho?

A:\_ Não.

P5:\_ O que nós vamos fazer hoje é uma coisa muito séria. Eu quero que prestem atenção.

P5:\_ Ontem eu passei a cartinha do colega na lousa e vocês foram falando os erros. Agora, vou passar a folha mimeografada e vocês vão assinalar com um lápis de cor amarelo o que precisa melhorar. Essa atividade é de dois em dois.

P5 separou alunos em duplas e dois trios (não havia folhas para todas as duplas).

P5 passa a carta mimeografada na lousa:

*Maria, 9 de maio de 2006*

*Querida Mai*

*Oi*

*Estou lhe escrevendo para desejar feliz dia da mãe.*

*De cupa por ti maguei.*

*A a aga deso por os meu irmau.*

*Vou te minado puraqui.*

*Beso do céu filio.*

A1 vai até a lousa, onde P5 está e pede a ela que risque a folha para eles, P5 diz:\_ Não, é você quem tem que descobrir. Presta atenção lá!

P5 em sua mesa, faz anotações num caderno.

P5 diz a A2:\_ Você vai pintar o que está errado.

A3 leva folha para P5 que olha e diz:\_ Tem mais.

A3 retorna ao lugar.

Alunos interagem durante a atividade, conversam entre si e procuram os erros da carta.

P5 contorna letras fracas da folha de um aluno, as quais nem davam para enxergar.

A3 e A4 levam folhas para P5 que lê e diz, primeiro para A3:\_ Tem mais dois (erros).

Em seguida, para A4:\_ Tem mais um (erro).

P5 passa olhando.

P5 diz:\_ Não é para copiar do outro grupo. É para pensar junto com o parceiro.

P5 diz para A5:\_ Está faltando palavra.

P5, após passar pelas careiras, diz á classe toda (faz sinal de tempo apontando para o relógio do pulso com o dedo indicador):\_ Ei! Já deu tempo, não deu? Vamos ler juntos?

P5 circula as palavras que os alunos indicam estar erradas:

P5:\_ O que acontece com a palavra desejar? É com s.

P5:\_ Olha só feliz, tem som de s, mas na língua portuguesa é com z.

P5:\_ Por te magoar, com o.

P5:\_ Agradeço pelos meus irmãos e não por os.

P5:\_ Vou terminando por aqui, tem espaço no por aqui.

P5:\_ Beijo do seu, com s, filho.

P5:\_ Agora cada um no seu lugar. (desfaz duplas e trios)

P5:\_ Vira para frente, solta do lápis, só prestando atenção!

P5 na lousa:\_ Na primeira linha, o nome da cidade não é Maria, é Marília. Falem para mim as letras.

Alunos soletravam as letras das palavras certas, indicavam os erros para P5 pudesse corrigi-los. Dessa forma, foi feito com todas as palavras erradas.

P5:\_ Agora, quem ficou com a folhinha (mimeografada), tem linhas embaixo para reescrever. Quem não ficou reescreva no caderno. Todo mundo anotando no caderno, é para fazer o certo.

A4:\_ Pro, no Oi é parágrafo?

P5 sinaliza positivamente com a cabeça.

P5 em sua mesa, observa alunos escreverem.

P5 diz para dois alunos que conversam:\_ A5 e A6, terminaram?

P5 continua em sua mesa e faz anotações.

P5:\_ Vai A6, termina!

P5 para A7 que falava sobre salgadinho (lanche no intervalo):\_ A7, agora o assunto não é salgadinho, você está sabendo!

P5:\_ Quem está com a folhinha, anotar o nome dos companheiros e entregar.

A8 vai mostrar caderno para P5 que vê e diz:\_ Não esqueça do parágrafo e da letra maiúscula.

P5 dá visto nas folhas que foram entregues.

Alunos conversam baixinho sem atrapalhar a sala.

P5 continua vistando atividade na folha.

P5 chama atenção de alunos que conversam:\_ Eei!

P5:\_ Agora, eu vou entregar a carta que vocês fizeram para vocês olharem se erraram. Depois vou dar uma folhinha para vocês corrigirem.

P5 entrega cartinhas escritas e A9 pergunta se é para apagar.

P5 responde:\_ Não é para apagar nada, de jeito nenhum. É para olhar.

P5 continua na mesa vistando atividades.

P5 pede a A10 que pegue no armário folhas de fichário, A10 atende ao pedido.

P5 distribui as folhas de fichário para alunos passarem a limpo a carta corrigida.

P5:\_ Quem já recebeu a sua (folha de fichário) pode passar a limpo.

P5:\_ Qual a primeira coisa que tem que estar?

A:\_ A data.

P5 na mesa fazendo anotações diz:\_ Gente, onde tem risquinho é o espaço entre as palavras que faltou. É primeiro lance, porque é o primeiro que vocês fizeram

Alunos vão mostrar produção para P5 que vê e faz sinal positivo com a cabeça para todos eles.

A10:\_ Professora, quando é com m?

P5:\_ Quando? Q-u-a-n (soletra).

P5 diz a A11:\_ Você sabe fazer sozinha, se você tiver dificuldade, você pergunta. Você vai copiar a carta que você escreveu e que está corrigida. Só que as palavras erradas, você copia as certas.

P5 com A12 em sua mesa:\_ Qual a primeira coisa que vamos fazer, a data né?

A12 sinaliza positivamente com a cabeça.

P5 dita a data e A12 escreve.

Alunos vão mostrar suas folhas para P5.

P5 com A12:\_ Maio, como é maio?

A12:\_ Ma.

P5 silaba:\_ Ma-io .

P5 para um dos alunos que levaram produção, olha e diz:\_ Não precisa, você escreve na outra folha, arrumando.

P5 soletra os numerais do ano para A12:\_ 2-0-0-6.

P5 com A12: \_ Para quem é a carta?

A12: \_ Para minha mãe.

P5: \_ Então escreve pa-ra mi-nha, nha, como é o nha?

P5 soletra: \_ N-H-A.

P5: \_ Mãe, como é mãe? Eu corriji lá na lousa.

A12 procura a palavra mãe na lousa, mas não achou.

A13 mostra a ele.

P5 dita para A12: \_ Oi tudo bem? (ao mesmo tempo olha produções de alunos que levantam e vão mostrar).

P5 olha produção de um aluno e diz: \_ Começa como todo mundo: Marília, põe a data.

P5 olha produção de outro aluno e diz: \_ Obrigada por me dar carinho e comida, você emendou tudo, cadê o espaço entre as palavras?

P5 soletra para A12: \_ O-i-t-u-d-o-b-e-m.

P5 para A12: \_ Não é uma pergunta? Põe ponto de interrogação.

P5 dita para A12: \_ Estou lhe escrevendo.

A14: \_ Professora, obrigado é com p ou b?

P5 soletra: \_ B-r-i.

A15: \_ Professora, meses é com s ou z?

P5: \_ Meses, com s.

P5 ditou uma palavra a A12, porém não entendi (falou baixo).

P5 olha uma produção e diz: \_ Olha, você está emendando, sendo que eu coloquei risquinho.

A12 pede para ir ao banheiro, P5 deixou.

P5 em sua mesa atende alunos, ao olhar produção de A16 diz: \_ GosTA não, gosTO!

P5 olha produção de A16: \_ Cadê o espaço entre as palavras?

P5 olha produção de A17: \_ Agora agradece, obrigado por ter me dado a vida.

P5 retoma com A12: \_ Agora você vai agradecer.

A18: \_ Professora, como é o gri?

P5 soletra: \_ G-r-i.

P5 com A12: \_ Obrigada, o que sua mãe te deu? Amor?

A12 sinaliza positivamente com a cabeça.

P5 diz para classe toda: \_ Quem terminou, pula quatro linhas e faz um desenho.

P5 com A12: \_ Carinho, como é o ca?

A12 soletra: \_ C-a.

P5: \_ Carinho, o que mais? Seus irmãos né?

A12: \_ Minhas irmãs.

P5 dita e em seguida soletra: \_ Minhas irmãs.

Para alunos que já terminaram, P5 dá uma folha com o poema Bolhas (Cecília Meireles) para que eles leiam, passem por cima (o poema mimeografado estava com a escrita muito clara) e anotem no caderno de leitura.

P5 com A12: \_ Me desculpa, põe aí me.

P5: \_ Olha na lousa e veja onde está escrito desculpa.

P5 dita: \_ Me desculpa por desobedecer.

Um aluno foi pegar a folha de poesia, P5 entrega a folha e diz: \_ É para ler, passar por cima e sentar.

P5 com A12: \_ Desobedecer, como é o de?

A12 não responde e P5 soletra pausadamente: \_ D-e-s-o-b-e-d-e-c-e-r.

P5 dita para A12: \_ Feliz dia das mães!

P5 soletra: \_ M-ã-e-s.

P5: \_ Agora, temos que terminar. Como agente termina?

P5 diz a classe toda: \_ Terminando que vai dar (a hora do) recreio.

P5 com A12:\_ Vou terminando por aqui.

P5 soletra vou terminando.

P5 dita:\_ Beijo do.

P5 dita:\_ seu filho.

P5:\_ Põe seu nome, agora você vai desenhar você e ela. (mas o desenho não é do aluno? Ele tem o direito de desenhar quem ele quiser)

P5:\_ Quem ainda não entregou?

P5 recebe produções restantes.

P5 conversou comigo e relatou que não é uma segunda série que está alfabetizada, metade da classe está e há alunos silábicos e pré-silábicos. Segundo P5, foi necessário retornar todo o conteúdo da primeira série no semestre.

Data: 30/06/2006

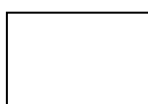
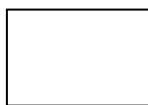
15h00 – 17h00

Atividade: Reescrita da fábula “A raposa e o corvo”

P5:\_ Vamos lembrar o nome da história?

A:- A Raposa e o corvo.

P5 retoma a fábula da raposa e do corvo, levantando questionamentos com os alunos, faz na lousa o seguinte esquema:



Os quadrados do esquema estavam ordenados do 1° ao 4°.

P5 escreve na lousa:

Nome:

Data:

Reescrita da fábula: A raposa e o corvo.

P5:\_ Faz de conta que vocês é que inventaram a história.

P5 aponta para os quadros e diz:\_ Isso, eu só fiz para a gente lembrar.

P5:\_ Pode começar um dia, certo dia, um belo dia.

P:\_ A1, pára com o desenho e fecha o caderno.

A2:\_ Professora, é dois ee aqui (aponta para reescrita)?

P5:\_ Reescrita é sim.

A3 leva a folha para P5 que vê e diz:\_ Pula uma linha para começar, cadê o parágrafo?

P5:\_ Como é o nome da história?

A:\_ A raposa e o corvo.

P5:\_ Vocês podem pôr um título próprio.

A3:\_ A raposa e o queijo.

P5 para A3:\_ Depois você escreve baseado na raposa e no corvo.

Alunos desenvolvem atividade.

P5:\_ Todo mundo lembra da história porque é fácil, é legal.

A4:\_ Como escreve cantou?

P5 soletra:\_ C-a-n.

P5 olha para A4 e diz:\_ A4, você já está (na parte) que o corvo canta?

A4:\_ Eu coloquei que o corvo cantou uma música para raposa.

P5:\_ Mas antes você tem que por que a raposa viu o queijo, sentiu vontade, senão, quem ler não vai entender.

P5 senta ao lado de A6, que não está desenvolvendo atividade (conversa com ele, mas não entendo).

P5 escreve na lousa as palavras achou, voando e sentou, que foram questionadas por três alunos sobre como eram escritas.

A4 mostra a produção a P5 que lê e diz:\_ E que se ele cantasse, ele seria mais bonito.

A5 leva produção para P5 que lê e diz:\_ O que o corvo achou? Era de comer?

A5:\_ Um queijo, professora?

P5:\_ Sim.

P5 dita para A6:\_ Um dia o corvo achou um queijo, escreve.

P5 dita para A5:\_ Ele subiu na árvore para comer.

A5 diz:\_ Para comer o queijo.

P5 diz a A5:\_ Não precisa repetir comer o queijo, subiu na árvore para comer (A5 havia colocado novamente para comer o queijo).

A6 levar produção a P5 que lê e diz:\_ A raposa ficou com vontade de o que?

A6:\_ Comer.

P5:\_ Então põe vontade de comer, senão não dá para entender.

A7 leva produção a P5 que lê e diz:\_ Você vai colocar o que a raposa falou e o que o corvo acreditou? Você tem que pôr isso, você acabou a história sem contar essa parte, apaga essa linha (aponta).

A8 leva produção para P5 que lê e diz:\_ E o corvo acreditou é na linha debaixo.

A8:\_ eu vou ter que apagar tudo?

P5:\_ Sim.

P56 continua ao lado de A6.

A9 leva produção e P5 pede para que ela mesma leia.

Dois alunos acabaram, P5 pediu para pular um espaço e desenhar. No espaço é para fazer os quatro quadrinhos esquematizados anteriormente e neles dividir as partes da história e desenhar as cenas.

P5 lê produções de dois alunos (A10 e A11) que formam fila para mostrarem produção, diz a A10:\_ A raposa ficou viu o queijo e ficou com vontade, quando você vê uma coisa e fica com vontade, você fica como?

A10:\_ Com água na boca.

P5 diz a A11:\_ Raposa voa?

A11:\_ Não, o corvo.

P5:\_ Mas você escreveu os dois, você esqueceu.

P5 retoma com A6:\_ Um dia, o corvo achou um queijo e subiu, su-biu (dita).

A12 termina produção e leva para P5 que lê e diz:\_ Pula um espaço, coloca os quadrinhos e divide a história, depois faça o desenho.

P5 retoma com A6:\_ A raposa viu o queijo e ficou, fi (dita).

A13 leva produção para P5 que lê e diz: \_ Subiu na árvore, senti fome, o que a raposa falou? Tem que por dois pontos? O que ela falou? Que ele (o corvo) era feio, horroroso?

A13: \_ Bonito.

A14: \_ Professora, como é com?

P5 soletra: \_ C-o-m.

P5 com A6: \_ Ficou com fome, como é o fo e o me?

A6 escreve.

P5: \_ Daí, ela ficou com fome e o que ela fez A6?

A6 ficou pensando.

A13 leva produção e P5 lê e diz: \_ O que ela mandou o corvo fazer?

P5 diz a A6: \_ Ela falou dois pontos.

P5 pega o lápis e faz o travessão na folha de A6 e explica que ali é a fala da raposa.

P5 para A6: \_ Ela falou: \_ Você é muito bonito! Canta para mim?

A15 terminou e leva produção para P5 que olha, risca a folha do aluno e diz: \_ Agora, você desenha a seqüência da história.

P5 com A13: \_ Canta para mim e?

A13: \_ O corvo cantou.

P5: \_ Então escreve.

P5 com A6: \_ Canta para mim ponto de interrogação, porque é uma pergunta.

P5 com A13: \_ Quando o corvo abriu a boca, o que aconteceu?

A13: \_ O queijo caiu.

P5: \_ Então põe.

A16 leva produção para P5 que lê e diz: \_ Quando abriu o que?

A16: \_ A boca.

P5: \_ Então põe, abriu a boca.

P5 com A6: \_ Quando ele abriu o bico, o queijo caiu.

Alguns alunos trouxeram produções terminadas para eu ver.

P5 com A16: \_ O que a raposa disse?

A16: \_ Você é muito especial.

P5: \_ Está vendo! Você sabe! Quando ela falou isso, como ele se sentiu? Agora você tem que contar.

A17 leva produção para P5 que lê e diz: \_ A raposa desceu correndo e?

A17: \_ Pegou o queijo.

P5: \_ Então escreve.

P5 com A16: \_ O corvo se sentiu muito especial e?

A diretora entra na sala para dar um recado.

P5 diz para classe toda: \_ Agora que todo mundo terminou, boquinha?

A: \_ Fechada.

P5: \_ Cada um no seu lugar, alguém quer ler a história?

P5: \_ Silêncio total.

P5 diz para A18: \_ Lê bem alto.

A18 lê a história e P5 repete trecho por trecho junto com A18.

A18: \_ Acabou.

P5: \_ Só não entendi o final, a raposa saiu em disparada ?

A18: \_ É.

A19 lê sua produção na lousa.

P5: \_ Gente! É silêncio pra ouvir a leitura.

A20 vai á frente e lê sua produção.

P5: \_ gente, na história de A20, ela contou aonde encontrou o queijo, quem prestou atenção?

A21: \_ Na casa da mulher.

P5:\_ Muito bem A21.

A22 lê sua produção.

P5:\_ Olha o que a raposa do A22 falou:\_ Cante para mim que você será um rei.

P5:\_ Muito bem A22.

P5:\_ Agora eu vou recolher a folha, verifiquem se tem nome e data que eu vou ler uma por uma.

Data: 03/07/2006 15h15 – 17h00

Atividade: Produção textual em duplas.

P5 passa na lousa:

Produção textual em duplas: A vingança do corvo.

A1:\_ Professora, pode copiar do outro?

P5:\_ Não, vocês vão produzir juntos em dupla. Prestem atenção! Vocês estão sentados em dupla para trabalhar junto e em equipe. Não é para fazer sozinho.

P5 retoma produção feita na sexta-feira (reconta “A raposa e o corvo”).

P5:\_ A proposta que eu tenho para vocês é que a história não fique por isso mesmo.

P5:\_ Onde será que a raposa mora?

A2:\_ Num esconderijo na mata.

P5:\_ O que será que ela guarda lá?

A3:\_ Comida.

A4:\_ Queijo.

A5:\_ Arroz.

A6:\_ Fruta.

P5:\_ Será que o esconderijo está abarrotado de comida? Para quê?

A7:\_ Para o inverno.

A8:\_ Como os esquilos.

P5:\_ Será que ela comeu o queijo?

A:\_ Comeu.

P5:\_ Agora, você vão me contar como foi a vingança do corvo, vocês vão combinar (entre duplas).

P5:\_ Combinar com o colega como foi essa vingança.

P5:\_ O corvo estava muito chateado com a raposa ou muito contente?

A:\_ Chateado.

P5 distribui folhas para produção e pede para anotar nome e data.

A10:\_ Professora, eu e o A11 já combinamos. (dupla vai contar a P5, mas não conseguiu ouvir)

P5:\_ É para se ajudar.

Alunos trocam bilhetinhos e P5 diz:\_ Eu vou pegar os bilhetes que andam circulando na sala, não é hora.

P5:\_ Eu quero que vocês comecem contando que o corvo está muito chateado por ter sido roubado pela raposa. Vocês vão combinar o jeito que ele deu.

P5:\_ A gente não conversou, onde será que a raposa mora? Como será o esconderijo dela? Do que será que ela gosta? Vão combinar com o colega.

A12:\_ Professora, se ela fizer letra feia pode falar para ela apagar?

P5:\_ Pode, fala que a letra não está dando para entender.

A13:\_ Como escreve certo?

P5 soletra:\_ C-e-r.

P5 senta ao lado de A14 (dificuldade), estão de costas para mim, não consigo entender plenamente o que dizem.

P5 dita para A14:\_ Certo dia, estava, es-ta-va (silaba) triste.

Alunos realizam atividade, embora conversem.

P5:\_ O corvo estava triste, mas o que aconteceu depois? É você que vai inventar.

P5 me disse que A14 é um aluno que não está alfabetizado, se encontra no nível pré-silábico da escrita.

P5 aponta para folha de A14 e diz:\_ É assim que se escreve queijo.

A14 apaga.

Vejo que cada dupla troca produção entre si.

P5 continua ao lado de A14, diz para toda sala:\_ Quem tiver dúvida com alguma palavra, pode perguntar.

Novamente P5 conversa com A14, mas não compreendo.

P5 para classe:\_ Tem que combinar a idéia, o jeito que vai ser a vingança.

P5:\_ Não é para copiar, é para combinar a idéia e cada um fazer o seu.

A15 mostra produção para P5 que diz:\_ Uma linha não é história, você tem que contar um plano que ele fez.

A16:\_ Professora, pode mudar de linha?

P5: Só pode mudar se tiver ponto final.

A17 mostra produção para P5 que lê e diz:\_ Você pode contar que amigos que vieram.

Uma dupla (A18 e A19) levam produções para P5 que lê e diz:\_ Agora, vocês contam que amigos que vieram.

A18:\_ O corvo.

P5:\_ Que mais?

A19:\_ O gato.

P5 com A14:\_ O que eles fizeram? Eles seguiram pela floresta?

A14 sinaliza afirmativamente com a cabeça.

P5 soletra a frase:\_ E-l-e-s-s-e-g-u-i-r-a-m-p-e-l-a-f-l-o-r-e-s-t-a.

A20:\_ Professora, como escreve achou?

P5:\_ Com c-h (soletra).

A18 leva produção para P5 que lê e diz:\_ A girafa, o gato, o passarinho, Tem que ir pondo vírgula.

P5 dita para A14:\_ Seguiram pela floresta e viram a raposa entrar?

A14 sinaliza afirmativamente com a cabeça.

P5 silaba:\_ En-trar.

P5:\_ Onde era o esconderijo? Numa árvore velha? No chão?

A14:\_ Numa árvore velha.

P5 para A14:\_ Viram a raposa entrar no? É assim que é o no?

A16 apaga.

P5 conversa com A14 numa intensidade baixa, não consigo compreender.

P5 fala para alguns alunos que andavam pela sala:\_ Vou contar até três! Todo mundo sentado!

P5:\_ Vamos lá né A22! Letra bonita e caprichada.

A23 leva produção para P5 que lê e diz:\_ Por que a raposa pegou seu queijo?

A23 volta ao lugar para corrigir.

P5 dita para A14:\_ Es-pe-rou, como é o rou?

P5 diz:\_ Daí, ele (corvo) esperou ela (raposa).

A24:\_ Professora, como escreve lição?

P5 para classe toda:\_ Lição é com ce cedilha.

P5 lê a produção de A25 e diz:\_ Invadiu onde?

A25:\_ A casa dele.

P5:\_ Então apaga essas duas linhas e põe antes.

A26 leva produção para P5 que lê e diz:\_ Agora vocês tem que contar como eles fizeram para bater nela.

P5 lê produção de A27 e diz: \_ Aqui você tem que pôr na outra linha O corvo voou atrás da raposa e descobriu seu esconderijo (ditou).

A28 leva produção para P5 que lê, apaga uma palavra e diz: \_ E fugiu.

A27 veio me mostrar a produção, não estava escrito o que P5 ditou anteriormente.

P5 lê a produção de A29 e diz: \_ Está duas vezes, os animais comeram, os animais comeram.

Os animais comeram onde? Tem que explicar?

P5 com A14: \_ Mon-te (silaba), como é o mo?

A29 leva produção para P5 que lê e diz: \_ É o corvo que estava de cabeça para baixo para comer o queijo ou para comer o corvo? (A29 escreveu corvo no lugar de queijo)

A30 leva produção para P5 que lê e diz: \_ Não precisa o corvo, o corvo, o corvo. Uma vez só basta.

P5 silaba para A14: \_ Co-mi-da.

P5 olha para a sala toda e diz: \_ Eu estou vendo quem trabalha, estou vendo quem passeia.

P5 com A14: \_ O que ele fez? Só ficou olhando a comida? Daí é o d e o m?

A32 leva produção para P5 que lê e diz: \_ Ele (corvo) escondeu na blusa dele para ela (raposa) não ver, você não pode deixar esse espaço todo no parágrafo (aponta).

A33 leva produção para P5 que lê e diz: \_ Faz de conta que é você, o que você faria? Você esperou a raposa sair de casa? Pensa A33.

P5 chama atenção de uma aluna (A34): \_ A34, faz o seu! Você arruma o da amiga e o seu nada?

P5 com A14: \_ É o c com o que para ficar co?

A14: \_ O.

P5 para classe: \_ quem terminou, cada um no seu lugar fazendo o seu desenho.

A35 leva produção para P5 que lê e diz: \_ Não precisa mais repetir na cabeça da raposa, pode pôr na cabeça dela. O que a raposa fez quando o corvo bicou a cabeça?

A34: \_ Soltou o queijo.

P5 sinaliza positivamente com a cabeça e dita: \_ E o corvo aproveitou para pegar o queijo da raposa.

P5 silaba e em seguida soletra: \_ Ra-po-sa.

P5: \_ Quem terminou de pintar o desenho, já pode entregar. Atrás da folha coloca a data e o nome da dupla. Eu quero saber o nome dos dois para saber a idéia.

P5: \_ Gente! Na folha é o seu nome e atrás o nome da dupla.

P5 acabou o trabalho com A14, vai até a lousa, mostra lá na frente, uma produção terminada e desenhada e diz: \_ Gente, quem terminou de pintar, me entregue;

Data: 09/08/2006

15h20 – 16h20

Atividade: Produção coletiva (O texto é mais da professora do que coletivo).

Uma aluna distribui folhas de fichário.

P5: \_ O avô de A1 veio nos visitar e me contou que foi campeão de futebol e que conheceu as regras do basquete, se ofereceu para nos ensinar. Vocês vão escrever uma carta para ele.

Escrever para ele, falando que a gente gostou da idéia. Que sexta-feira é um dia bom.

A1: \_ Mas se ele não puder?

P5: \_ A gente põe outra opção para ele.

P5: \_ Como vamos começar a cartinha? De onde a gente está e a data (escreve).

P5: \_ Depois que a gente pôs a cidade e a data, o que a gente põe?

A2: \_ Nome, José Luiz.

A3: \_ Senhor José Luiz.

P5: \_ Senhor é para um desconhecido e querido é muito íntimo e ele só é avô da A1 né? Então, vamos pôr Caro José Luiz (escreve na lousa) e diz: \_ Nome de gente é com letra?

A4:\_ Maiúscula.

P5:\_ Como a gente ficou?

A5:\_ Felizes.

P5:\_ Ficamos felizes em saber que o senhor (escreve).

A6:\_ veio aqui.

P5:\_ Pode vir nos ensinar um esporte (escreve e em seguida relê toda a carta).

P5:\_ Parei não parei? O que coloco agora?

A7:\_ Ponto final.

P5:\_ E agora?

Alunos copiam junto.

P5:\_ Se eu escrever até aqui, já está bom?

A1:\_ Vira um bilheteinho.

P5:\_ A1 está certa em dizer que isso não é carta, é um bilhete se eu parar aqui?

A:\_ Sim.

P5:\_ Vamos contar para ele que nós conversamos e vimos o que/

A8:\_ Segunda-feira.

P5:\_ Nossa educação física é de segunda feira?

A9:\_ Não, sexta-feira.

P5:\_ Espaço para começar o parágrafo, letra?

A:\_ Maiúscula.

P5:\_ Conversamos e decidimos que? O melhor ou pior dia?

A10:\_ Melhor.

P5 diz e escreve:\_ Melhor dia pra o senhor vir seria na sexta-feira.

P5 ao escrever melhor:\_ Olha como escreve melhor, com lh.

P5:\_ Por que na sexta-feira, A11?

A11:\_ Porque é a educação física.

P5:\_ A gente tem que explicar.

P5 diz escreve:\_ Pois é o dia?

P5:\_ Posso pôr ponto final aqui (depois de dia).

A12:\_ Não, porque não acabou.

P5:\_ Isso A12.

P5 diz e escreve:\_ Pois é o dia da nossa Educação Física.

P5:\_ Acabou a idéia.

A13:\_ Sim.

P5:\_ O que eu coloco?

A14:\_ Ponto final.

P5 relê o texto todo.

P5:\_ A1 falou que ele trabalha e se ele não puder vir na sexta-feira? A1, ele trabalha todo dia?

A1:\_ Não.

P5:\_ Ele pode combinar com a gente outro dia né?

A:\_ Sim.

Um funcionário da escola chamou P5 e disse que a “moça do posto” estava na escola e que iria passar na sala para a escovação e a passagem do flúor nos alunos.

P5 retoma atividade.

P5:\_ Que horas é nossa educação física?

A15:\_ Depois do recreio.

P5:\_ Letra maiúscula e parágrafo.

P5 diz e escreve:\_ O nosso horário é depois das 5h30.

P5:\_ Ele pode decidir quando ele vem.

A16:\_ Sim.

P5 diz e escreve:\_ E o senhor escolhe qual o melhor horário.  
P5:\_ Vamos ficar como ficou até aí? (relê)  
P5:\_ O senhor de novo? Fica repetitivo. (P5 apaga)  
P5:\_ A última idéia, caso não possa vir (escreve).  
P5:\_ Que dia a gente propôs?  
A17:\_ sexta-feira,  
P5 lê Caso não possa vir e diz:\_ Vou dar uma paradinha aqui.  
A18:\_ Vírgula.  
P5:\_ Avise-nos quando?  
P5 relê o texto todo e diz:\_ Avise-nos qual é a melhor data para o senhor (escreve).  
P5:\_ Eu quero terminar a carta, toda carta tem uma despedida. Desde já agradecemos e esperamos sua resposta. (escreve e relê)  
P5:\_ na carta da mãe, a gente colocava beijos e agora? Ele é íntimo nosso?  
A20:\_ Não, só da A1.  
P5:\_ Então, abraços dos alunos da segunda série C e da professora Patrícia.  
P5:\_ Agora, quem quiser fazer um desenho na carta pra ele pode.  
Alunos terminam atividade (cópia).  
P5 distribui as escovas de dentes.  
P5:\_ Pega todo mundo a folha e vamos ler.  
P5 lê uma frase ou uma palavra, os alunos repetem.  
P5:\_ Vou perguntar algumas coisas para ver se nossa carta está completa.  
P5:\_ Tem despedida?  
A:\_ tem.  
P5:\_ A21, lê para mim a despedida?  
A21 lê.  
P5:\_ Tem cabeçalho?  
A:\_ tem.  
P5:\_ Lê para mim A22.  
A22 lê.  
P5:\_ tem despedida, cabeçalho e o nome que vai receber a carta?  
A:\_ Tem, José Luiz.  
P5:\_ O assunto da carta?  
A23:\_ O dia para ele vir ensinar esporte.  
P5:\_ Tem opção?  
A24:\_ Sim.  
P5:\_ E se ele não puder vir?  
A25:\_ Pode vir qualquer dia, o que for melhor.  
P5:\_ Essa carta precisa pôr no correio?  
A26:\_ Não.  
P5:\_ A gente vi entregar para A1.  
P5:\_ Quem terminou de copiar e está com pasta (na escova), pode vir para fila.  
P5 me disse que é verdade que o avô de A1 veio à escola e se ofereceu para ensinar esporte aos alunos. Também referiu que no dia das mães, as cartinhas escritas foram enviadas via correio.

Data: 20/09/2006 13h00-14h10

Atividade: Produção de texto individual

Cheguei no final do pré-texto.

P5 reescreve a história na lousa sobre uma princesa que beijou o sapo, na verdade, é o pré-texto. Ela dá sugestões para colocar no texto, no pré-texto, P5 mesma dá idéia e escreve na lousa, não se importando muito com a sugestão dos alunos.

P5:\_ E o que aconteceu?

A1:\_ Ele pediu a mão da princesa em casamento.

P5:\_ Isso.

P5 diz e escreve:\_ Ele pediu a mão da princesa em casamento e os dois viveram felizes para sempre.

P5 retoma alguns fatos da história.

P5:\_ Como começou a história?

A2:\_ Um dia.

P5:\_ Não, estou perguntando o que aconteceu na história?

A2:\_ A bruxa enfeitiçou o príncipe.

P5:\_ E aí?

A3:\_ O príncipe virou sapo.

P5:\_ E ele viu quem?

A4:\_ A princesa.

P5:\_ O que ele disse para princesa?

Ninguém responde.

P5:\_ Boquinha?

A:\_ fechada.

P5 apaga o pré-texto, mas a lousa não apaga direito, faz ondas com o giz para que os alunos não copiem.

P5:\_ Ele pediu um beijo, ela ficou com nojo e depois?

P5 com a folha da produção na mão diz:\_ Essa aqui é com outro final que vocês vão recontar (?).

P5:\_ escrevam na primeira linha o nome de vocês e a data de hoje.

Uma aluna distribui folhas para produção.

P5 explica:\_ A margem (linha) maior é para cima e a margem do lado da janela.

P5 escreve na lousa:

Nome: \_\_\_\_\_ Data:20/09/2006

P5 diz:\_ Vai escrever assim reescrita baseada em pré-texto (escreve).

P5:\_ Pré-texto é o que eu fiz na lousa, vocês contaram a história, eu escrevi e apaguei.

P5:\_ Vocês vão fazer a de vocês. A história é simples.

P5:\_ gente, o que aconteceu com o sapo? Ele foi sapo a vida inteira?

A4:\_ Não, virou príncipe.

P5:\_ agora é para fazer sozinho. Vamos começar do começo, certo dia, um dia, começa contando daí,

P5: Tem que contar o feitiço, como foi?

A6:\_ Professora, como escreve chá?

P5 soletra:\_ C-h-á.

P5 diz para A7:\_ Que gracinha! Cadê o espacinho para começar o parágrafo?

A7:\_ É mesmo.

P5 com a8:\_ Um dia o sapo foi o que?

A8 não responde.

Alunos desenvolvem atividade.

P5 com A9:\_ Não tem cedilha no ce, só no ça, ço e çu. É princesa, sem cedilha.

A10 leva produção para P5 que lê e diz:\_ Isso! Aí, o que ele fez?

P5 com A11:\_ Um dia, um príncipe, não é o sapo, é o príncipe em sapo.

P5 com A10: Prín – ci – pe. (silaba)

A10:\_ Com s?

P5:\_ Não, com c, foi enfeitiçado.

P5 com A11:\_ Fei-ti-ço (silaba), cadê o t – i (soletra).

P5 com A12:\_ Isso! Agora, põe a fala dele, travessão.

A10 está na mesa com P5 que diz:\_ Foi enfeitiçado por quem?

A10:\_ Pela bruxa.

P5:\_ Então põe.

P5 coloca A11 para sentar em sua mesa.

A12 acabou e mostra para P5 que diz:\_ Isso! Pode desenhar agora, pode desenhar o final da história ou a seqüência.

P5 dita para A11:\_ Um dia a bruxa transformou.

P5 com A13:\_ Isso aqui é a fala de quem?

A13:\_ Da menina.

P5:\_ Então! Põe na outra linha.

P5 com A11:\_ Cadê o X, bru-xa (silaba). E aí onde o sapo foi morar?

P5 olha produção de A14 e diz:\_ Agora não é a fala do sapo? Então põe o travessão.

P5:\_ você não precisa lembrar do que a gente fez. Como você contaria se fosse o sapo?

A15 não responde.

P5:\_ Que você era um príncipe e a bruxa te pegou e virou sapo.

P5 com A16:\_ O que está acontecendo com o príncipe?

A16:\_ Enfeitiçado.

P5:\_ Então põe enfeitiçado.

P5 com A17:\_ Aqui você fez uma pergunta, o que vem no final?

A17:\_ Dois pontos.

P5:\_ Interrogação.

P5 com A19:\_ Você tem que contar o que ele fez para desfazer feitiço.

P5 dita para A16:\_ De repente.

P5 com A16:\_ Dois pontos, na outra linha, travessão.(P5 lê e escreve para A16)

P5 com A11:\_ O sapo estava na lagoa e aí?

P5 dita para A16:\_ Foi enfeitiçado por uma bruxa.

P5 com A11:\_ De repente, ele viu o quê?

P5 dita para A16:\_ Enfeitiçado por uma bruxa.

P5 dita para A11:\_ De repente, ele viu uma princesa.

P5 com A21:\_ Olha o beijo, como é o b, olha no alfabeto a segunda letra (aponta para o mural do abecedário acima da lousa), você fez o p de Patrícia.

P5 com A16:\_ Virou um sapo, escreve sapo.

P5 com A11:\_ Viu a princesa e?

A11:\_ Nadou.

P5:\_ Nadou é com n de navio, nada, você colocou l.

P5 estava com A11 e A16 em sua mesa, auxiliando-os.

P5 com A11:\_ Nadou até onde?

A11:\_ Ela.

P5:\_ Isso! Então escreve, nadou até ela.

A11 escreve.

P5:\_ Não precisa desse a aqui, só e-l-a (soletra). Daí, ele começou a falar, o que eu tenho que por aqui?

A11:\_ Dois pontos.

P5:\_ Isso A11, muito bem! Na outra linha, travessão.

P5 silaba para A16:\_ Coi-ta-do.

P5 com A22:\_ Você tem que pôr o que a moça fez.

A22:\_ Não lembro.  
 P5:\_ Turma, o que a princesa fez.  
 A:\_ Deu beijo no sapo.  
 P5 com A23:\_ Não coloca no sapo de novo porque você já pôs no começo, coloca nele.  
 P5 com A16:\_ Que jeito ele ficava na beira da lagoa? Feliz? Triste? Alegre?  
 A16:\_ Triste.  
 P5:\_ Então põe que ele vivia triste (dita).  
 P5 com A22:\_ Ela ficou encantada, quando duas pessoas ficam encantadas, elas se?  
 A22:\_ Apaixonam.  
 A22 escreve.  
 P5:\_ Eles se apaixonaram e se? Estapearam? Brigaram? Se casaram.  
 P5 dita para A16:\_ Vivia triste.  
 Em seguida, soletra:\_ T-r-i.  
 P5:\_ Tris-te (silaba), cadê o te?  
 P5 soletra para A23:\_ G-r-i.  
 A24 mostra produção para P5 que lê e diz:\_ Casaram é com ca, apaga o q.

Data: 18/10/06

Atividade: Produção coletiva (Diário de visita ao viveiro municipal para ser entregue à secretária do viveiro)

P5 relembra o caminho até o viveiro municipal:\_ Entramos no ônibus, passamos pela pista, vimos o Shopping Aquarius e chegamos ao viveiro municipal. Chegando lá, tivemos uma palestra sobre Agricultura.

P5 levanta questionamentos sobre o caminho, o que fizeram.

P5:\_ Depois que a gente ouviu a palestra, o que a gente viu? A fazendinha? As mudas?

A1:\_ A fazendinha.

A2:\_ O agricultor que deu a palestra.

P5:\_ Agricultor não, agrônomo que ajuda os agricultores. A gente está fazendo um esqueminha (anota em tópicos na lousa) para facilitar. A gente tem que fazer junto e também lembrar junto.

A3:\_ Professora, e o berçário das mudas?

P5:\_ Isso! Visita ao berçário das mudas, onde as sementes são colocadas.

P5 escreve berçário das mudas.

P5:\_ Depois que a gente viu as mudinhas, as sementes, nós fomos?

A4:\_ Fazendinha.

P5:\_ Nós fomos à fazenda em miniatura (escreve).

P5 diz e escreve:\_ Visita às mudas maiores.

P5:\_ E depois que visitamos as mudas maiores?

A5:\_ Volta para escola.

P5 escreve.

Alunos copiam os itens do levantamento escritos na lousa.

P5:\_ Agora que já acabamos o roteirinho, fecha o caderno.

P5 distribui folhas para que cada um copie o seu.

P5:\_ A gente já fez um diário?

A:\_ Sim.

P5:\_ Qual?

A6:\_ Diário de Serafina.

P5:\_ Isso! É hoje, na segunda parte da aula nós iremos ver mais uma página do Diário da Serafina “A Serafina e a criança que trabalha”.

P5 apaga roteiro da lousa.

P5:\_ Vocês coloquem a data na frente.  
 Escreve 18/10/2006.  
 P5:\_ Como começa um dia de diário?  
 A:\_ Querido diário.  
 P5:\_ É como se fosse o diário da segunda série C da escola?  
 A:\_ Néelson Gabaldi.  
 P5:\_ O que eles vão ver lá? Que classe prestou mais atenção, aprendeu mais.  
 P5 põe no centro da linha com letra maiúscula Querido Diário.  
 P5:\_ Segunda-feira foi um dia chato? Legal? Especial?  
 A7:\_ Especial.  
 P5:\_ Nesta segunda-feira, foi nesta última ou numa segunda-feira de três anos atrás? Não.  
 P5 diz e escreve;- Nesta última segunda-feira.  
 P5:\_ Vocês que vão me ensinar.  
 P5:\_ O que eu posso pôr?  
 A9:\_ Nós fomos.  
 P5:\_ nós quem? O diário não sabe.  
 A10:\_ Nossa classe.  
 P5:\_ O que aconteceu?  
 A11:\_ Nossa classe foi a um passeio.  
 P5:\_ Nossa classe fez um passeio o que? Chato? Interessante?  
 A12:\_ Muito especial.  
 P5 rel.  
 P5:\_ Vírgula, fomos ao?  
 A13:\_ Viveiro Municipal.  
 P5:\_ Acabei essa idéia, não acabei?  
 A:\_ Acabou.  
 P5:\_ O que tenho que colocar aqui?  
 A14:\_ Ponto final.  
 P5:\_ E lá o que aconteceu primeiramente?  
 P5:\_ Eu vou mudar a cor do giz para mostrar que mudou de parágrafo.  
 P5 diz e escreve:\_ Chegamos lá.  
 P5:\_ O que faço para dar uma paradinha, respirar?  
 A15:\_ Vírgula.  
 P5:\_ Ouvimos uma palestra sobre?  
 A16:\_ Agricultura.  
 P5:\_ Vai dar para entender o que a gente aprendeu na palestra? Vai ter que explicar né?  
 P5:\_ O que é agricultura?  
 A17:\_ A arte de cultivar a terra.  
 P5 não faz nenhum comentário relacionado à fala de A14.  
 P5:\_ A gente usa a terra para que?  
 A18:\_ Plantar.  
 P5:\_ Plantar o que? Mato?  
 A19:\_ Alimentos.  
 P5 diz e escreve:\_ Alimentos.  
 P5:\_ Onde aprendemos sobre o cultivo da terra? Como escreve terra?  
 A20 soletra:\_ T-e-r-r-a.  
 P54:\_ Cultivo da terra para quê?  
 A21:\_ Produzir alimentos.  
 P5:\_ A22, como escreve produção? Fala as letras para mim.  
 A22:\_ P-r-o-d-u-ç-ã-o.

P5:\_ Produção de quê?

A21:\_ Alimentos.

P5:\_ Vamos ver como está.

Relê o texto.

P5:\_ O que mais que aprendemos?

A23:\_ O algodão.

P5:\_ a gente aprendeu que tem plantas que não servem só para alimentos, mas também para outras coisas.

P5 diz e escreve:\_ Há ainda plantas que são utilizadas ou que servem em indústrias.

P5:\_ Que outro nome a gente dá para o pano?

A24:\_ Tecido.

P5:\_ Isso A24! Indústrias de tecidos, de remédios, etc. muitas outras coisas. (escreve)

P5:\_ Que mais que a gente aprendeu? Pode jogar a semente no chão?

A23:\_ Não, tem que afogar.

P5:\_ E o que mais?

A24:\_ Cocô de cavalo.

P5:\_ Cocô de cavalo, cocô de galinha, tem que nome?

A26:\_ Adubo.

P5 diz e escreve:\_ No berçário das mudas descobrimos?

A26:\_ Que tem que afogar a terra.

P5 diz e escreve:\_ Descobrimos que antes de plantar?

P5:\_ Como escreve plantar?

A27 soletra:\_ P-l-a.

P5 diz escreve:\_ Antes de plantar a semente?

P5:\_ Quero dar uma paradinha, respirar?

A28:\_ Vírgula.

P5:\_ Precisamos?

A29:\_ Adubar a terra e deixar fofinha.

P5:\_ Precisamos trabalhar, que é adubar e deixar fofinha, a terra, arando, que é o trabalho de deixar fofa e adubando.

P5 ocupou os espaços da lousa, parou para que os alunos copiem e ela possa apagar uma parte para continuar.

Depois de uma pausa, uns 5 minutos.

P5:\_ Falta o que mais?

A30:\_ A fazendinha.

A31 vai conversar com P5 que diz:\_ O A31 veio me dizer uma coisa importante, a gente não precisa colocar aqui que o agrônomo Flávio nos contou que alguns lugares possuem coberturas para chuva forte não estragar as plantas?

P5 solicita a a32 que leia oralmente.

P5:\_ Antes de ir para fazendinha, ele disse para que serve as plantas de lá?

A33:\_ Para as chácaras.

P5:\_ Para as chácaras e os pequenos produtores.

P5:\_ Quem está na primeira (segunda, porque já apagou a primeira) parte ainda?

Alunos levantam a mão.

P5 pára 10 minutos, apaga a lousa e retoma:\_ Para que serve aquele viveiro?

P5:\_ Lá (escreve) Aonde no parque?

A34:\_ No viveiro.

P5:\_ Lá no viveiro são produzidas (escreve) milhares ou pouquinhos?

A:\_ Milhares.

P5:\_ Milhares de mudas (escreve) para quê? Para que fazem as mudas lá?

A35:\_ vender.

P5: Isso! Milhares de mudas para serem vendidas ou doadas aos pequenos produtores.

P5:\_ No final o que a gente fez?

A36:\_ A fazendinha.

P5:\_ Além de aprendermos tudo isso, fomos ver a fazendinha em miniatura, que os meninos ficaram louco pelos caminhõezinhos.

P5:\_ Além de tudo isso, fomos visitar a? Casa do João?

A36:\_ Fazendinha.

P5:\_ Como escreve fazendinha?

Várias crianças soletram: F-a-z-e-n-d-i-n-h-a.

P5:\_ fazendinha em ?

A:\_ Miniatura.

P5 relê o parágrafo.

P5:\_ Que era?

A37:\_ Muito legal.

P5 diz e escreve:\_ Que era o máximo, que ponto vem aqui?

A38:\_ Exclamação.

P5:\_ Começamos outro parágrafo?

A39:\_ Parágrafo, letra maiúscula.

P5 diz e escreve:\_ Nos despedimos do?

A40:\_ Flávio.

P5 diz e escreve:\_ Agrônomo Flávio e voltamos para escola.

P5 termina produção.

P5:\_ Quando a Serafina terminava o diário dela, ela dizia esse dia foi chato, foi legal, foi nota mil. O que nós colocamos?

A42:\_ esse dia foi nota mil!

P5 escreve sugestão de A42.

P5:\_ Quem terminou, pode fazer o desenho do passeio na folha.

## 2ª série de P6

Data: 12/05/2006 7h00-9h40

Atividade: Produção individual de texto.

P6 passa cabeçalho na lousa e escreve “Atividades do dia”:

- Leitura;
- Produção de texto;
- Arte;
- Sondagem;
- Campeonato de tabuada.

P6 solicita à classe que feche o caderno após cópia do cabeçalho.

P6:\_ Agora é a hora da leitura, a leitura é a hora sagrada.

P6:\_ Vocês vão entrar na história da Branca de Neve e os sete anões, vocês vão dar um palpite. Se eu entrasse na história, o que eu iria fazer para a malvada bruxa? Eu armaria uma armadilha.

P6 lê oralmente para a classe: Branca de Neve e os sete anões.

Alunos comentam e P6 diz:\_ Deixem os comentários para depois.

P6 lê oralmente a história lá na frente da sala.

Um aluno pede para ver figuras e P6 diz: \_ Depois eu passo mostrando as figuras, elas são muito pequenininhas.

P6 mostra as figuras, explicando uma a uma.

P6 vai ao armário e pega um bloco com folhas de fichário para distribuir aos alunos.

P6: \_ O título não vou colocar na lousa, porque vocês podem mudar e colocar outro.

P6: \_ Olha, A1 vai pôr A1 encontra Branca de Neve. Ótimo título!

Enquanto P6 distribui folhas para produção, alunos conversam entre si e ela com eles.

P6: \_ Se precisarem de mais folhas, é só levantar a mão.

P6 fecha a porta e apaga a luz e diz: \_ Silêncio absoluto. Vamos pensar. Gente, acalme-se.

Um aluno comenta sobre a história da Chapeuzinho Vermelho, com que foi feito o mesmo tipo de trabalho e P6 diz: \_ Mas agora é a da Branca de Neve, você decide o que fazer.

Classe continua silenciosa e no escuro.

P acende a luz e pede para começarem a escrever.

P6: \_ Produção de texto precisa de silêncio.

P6 senta em sua mesa e lê alguma coisa enquanto alunos desenvolvem atividade: se conversam, falam baixinho.

P6 levanta e passa nas carteiras.

A2: \_ Professora, como é o nome da bruxa, madrasta?

P6: \_ Madrasta, ma-dras-ta. (silaba)

P6 lê produção de A2 e diz: \_ Encontra é junto.

A3: \_ Professora, existem é com dois s?

P6: \_ Com x.

A4: \_ Professora, como escreve Branca de Neve?

P6 escreve Branca de Neve na lousa.

A5: \_ Professora, dizia é com z?

P6: \_ Dizia? É.

A6 solicita ajuda de P6 para escrever algum, P6 soletra: \_ A-l-g-u-m.

P6 senta em sua mesa, um aluno vai pedir ajuda e A6 repete o que é para fazer.

P6 levanta e passa novamente nas carteiras, lê alguns títulos e elogia: Estou gostando de ver!

P6 passa na carteira de A6 e explica que não precisa escrever a palavra título.

P6 passa por A7 que pergunta: \_ Princesa é assim?

P6: \_ É com c.

Os alunos que conversam, P6 chama atenção deles baixinhos e eles atendem.

A8: \_ Professora, caçador é com dois s?

P6: \_ Com ç.

Em sua mesa, P6 vista cadernos de tarefa.

A9: \_ Eu não sei como começo.

P6: \_ Pensa! Pode ser o mesmo começo (da história lida), depois você muda.

A10: \_ Professora, como escreve pássaro?

P6: \_ Com dois s.

P6 passa nas carteiras, vê uma produção e diz: \_ Olha que gracinha! Se precisar de mais folha, é só pedir.

A11: \_ Professora, como escreve mulher?

P6 escreve mulher na lousa.

P6 escreve os nomes dos sete anões na lousa e lembra que são escritos com letras maiúsculas.

P6 pára numa carteira onde dois alunos conversam e chama atenção deles: \_ Vocês estão conversando! Vamos produzir! (P6 se abaixa para falar com os alunos)

A12 leva produção para P6 que lê e diz: \_ Seu é com s e é separado de vestido.

P6 ameaça anotar nomes na lousa para ficarem quietos: \_ Gente, vou ter que anotar o nome na lousa, tem gente reclamando da conversa.

A13 leva produção para P6 que lê e diz: \_ Está ótimo!

P6 ajuda A14: \_ Era uma vez uma princesa que se chamava? Como era o nome dela?

Passou “um tempinho”, P6: \_ Branca de Neve e aí?

P6: \_ Quem já terminou, faz o desenho.

P6 com A14: \_ Onde ela morava?

Não é possível ouvir o que A13 diz, está longe do meu local de observação.

A14 leva produção para P6 que lê e diz: \_ Apaga e escreve bonitinho, sem rabisqueira.

P6 com A13: \_ Vamos A13.

P6 lê produção de A15 e diz: \_ É Branca de Neve e não banca.

P6 com A13: \_ É mo-ra-va (silaba e apaga o que A13 escreveu).

P6 soletra para A13 a palavra madrasta.

P6 dita para A13: \_ Madrasta malvada.

Dois alunos estão conversando muito, P6 os chama para uma conversa fora da sala de aula, P6 fica com os dois na porta. Os alunos entram quietos.

P6 retoma ajuda a A13: \_ malvada, va-da.

P7: \_ Ela trabalha com o quê? Uma empregada?

A13 sinaliza positivamente com a cabeça.

P6 lê a produção de A13 e diz: \_ Morava junto com a madrasta malvada e trabalhava como uma? Uma empregada (dita).

A15: \_ Professora, como se escreve claro?

P6: \_ Com cl.

P6 diz a A13: \_ Você vai pôr aqui, a madrasta.

Alunos que acabaram, vão até o armário e pegam livro para ler.

P6 deixa A13 e atende um aluno na carteira, não compreendo o que falam.

P6 volta a auxiliar A13: \_ PerguntaVA, põe o v e o a direitinho.

P6: \_ Quem está sem borracha?

A16: \_ É eu.

P6: \_ Sou eu, vem cá.

P6 dita a A13: \_ Perguntava para o espelho, es-pe-lho (silaba). Travessão e letra maiúscula.

P6 dita silabadamente: \_ E-xis-te (silaba), com x.

P6 vai à carteira e volta a auxiliar A13 e dita: \_ Mais bonita do que eu.

P6 passa olhando nas carteiras e volta a ajudar A13: \_ Cadê o ponto de interrogação?

P6 anota nomes de alunos na lousa e dá bronca: \_ Vamos parar de brigar por causa de espaço!  
Dá confusão!

A classe fica silenciosa.

P6 retoma ajuda a A13: \_ Na outra linha, parágrafo, travessão e letra maiúscula.

P6 dita para A13: \_ Sim, a Branca de Neve.

P6 retoma parte da história com A13, mas não compreendo.

P6 distribui livrinhos para três alunos que terminaram a produção mas estavam conversando.

P6 passa nas carteiras e diz: \_ Branca de neve com b maiúsculo, olha na lousa.

P6 com A13: \_ Ela faz alguma coisa que se transforma em bruxa, o que ela faz?

P6 dita: \_ Mágica. (depois de ter dado um tempo a A13 que não respondeu)

P6 dita: \_ E se transformou numa bruxa.

P6: \_ Aí, depois que ela se transformou numa bruxa, o que ela fez?

A13: \_ Ela deu uma maçã para Branca de Neve.

P6: \_ Então escreve, ela deu uma maçã para Branca de Neve. (dita)

P6: \_ Levanta a mão quem já terminou, eu vou dar uma folha para fazer um cartão para a mamãe. Vocês vão desenhar o que quiserem para depois escreverem uma mensagem bonita para a mamãe.

P6 com uma folha nas mãos, lá na frente, diz:\_ Para virar um cartão, é pontinha com pontinha. O desenho é na frente, vocês vão escrever dentro. Cuidado para não escrever do lado errado.

P6:\_ O cartão é do jeito que vocês quiserem.

Alunos que terminaram a produção de texto, colocam sobre a mesa de P6.

Alunos levantam, P6 manda sentar e pede para que ergam a mão.

P7:\_ Não adianta falar dez de uma vez. Eu vou na carteira, organizadamente, perguntar qual cor de papel quer.

P6 passa nas carteiras entregando folhas coloridas e fazendo o combinado.

P6:\_ Primeiro o cartão, a (folha) branca para o envelope vou dar depois.

P6 passa na carteira de A13, lê produção e diz:\_ Ela deu uma? Uma o quê?

A13:\_ Maçã.

P6:\_ Então! Escreve.

P6 com A16 que ainda não terminou produção:\_ A bruxa comeu a maçã? Qual o fim da história?

A17 pergunta como se escreve principalmente, P6 escreva a palavra na lousa.

P6 com A16, lê produção e diz:\_ E a bruxa ficou assim para sempre?

A16 sinaliza positivamente com a cabeça.

P6:\_ Então escreve, e a bruxa ficou assim para sempre.

P6 senta ao lado de A13 e diz:\_ E o príncipe? O príncipe encontrou a Branca de Neve e depois?

A13 não responde.

P6:\_ O que ele fez quando encontrou ela desmaiada?

P6 dita desmaiada e em seguida soletra.

P6 passa nas carteiras e mostra cartões, elogiando a criatividade dos alunos.

P6 volta com A6 e dita:\_ Ficou apaixonado por ela.

Data: 15/05/2006 7h40-9h40

Atividade: Correção coletiva do texto.

P6 passa cabeçalho na lousa e atividades:

O que vamos fazer:

- Leitura.

- Correção coletiva do texto.

P6 lê oralmente algumas produções dos alunos lá na frente (Branca de Neve).

Antes de ler, P6 solicita autorização do aluno produtor do texto para ler oralmente para todos.

Os alunos que não permitiram a leitura, P6 não leu.

P6 passa a produção de um aluno na lousa, mas não é para os alunos copiarem esse texto, será corrigido.

Texto produzido por um aluno (com erros para corrigir)

*Branca de Neve*

*Era uma veis uma menina quese xamava Braca de Neve ela era braca como a neve cabelos negos como o carvão e mora ca sua madrata no castelo.*

*A madrasta falou Espelho, espelho meu egiste algem mais bela do que eu Não minha rainha, só a Braca de Neve é a mais bela.*

*Vai matala e traga o coração de la a bruxa descobriu que ela estava viva e viro bruxa.*

*Ela colocou feitiso na maçã a Braca de Neve desmaiou e veio uma tempestade e a bruxa moreu.*

P6 deu uma saidinha (dois minutos marcados no relógio) e pediu à sala que lesse o texto.

P6 volta e lê o texto oralmente, corrigindo os erros como se eles não existissem.

P6:\_ O que ela esqueceu de contar na história.

A1:\_ Ela esqueceu de mudar a história.

P6:\_ Faltou mudar o final, não dá para saber o que aconteceu. O que mais poderia ter colocado?

A2:\_ Que o príncipe e ela se casaram e foram felizes para sempre.

Os alunos levantam as mãos, P6 chama um por um na lousa para indicar o erro e corrigi-lo. O aluno indica o erro, P6 pergunta como é o certo, o aluno responde e a professora corrige no texto. Cada acerto, o aluno ganha uma figurinha.

Um aluno não acertou.

P6:\_ A menina se chamava Braca de Neve?

A3:\_ Não, é Branca de Neve.

P6:\_ Eu falo de-la (silaba) ou dela?

A4:\_ Dela.

P6 não obedece a ordem seqüencial do texto, se o erro é percebido, por exemplo, na última frase, a correção é feita mesmo antes dos demais erros.

P6:\_ Ela mora ca sua ou com a sua madrasta?

A5:\_ Com a sua madrasta.

P6:\_ Ela falou que não ejiste, mas existe é com x.

P6:\_ Cabelos negos ou negros?

A6:\_ Negros.

P6:\_ Matala ou matá-la?

A7:\_ Matá-la, com tracinho e acento.

P6:\_ Aqui (aponta\_ é algém ou alguém? O que está faltando?

A7:\_ O u

P6:\_ Olha a descoberta de A8. Ela disse que quando tem diálogo, tem dois pontos e travessão com parágrafo na outra linha.

P6:\_ Olha a descoberta de A9, ele disse que aqui em ponto final. Está certo.

P6:\_ Por que tem travessão? Porque ela está falando.

P6:\_ É *virou* que falo ou *virô*?

A10:\_ Virou.

Uma aluna foi à lousa, mas não encontrou o erro, P6 diz a ela:\_ O tempo acabou.

A11:\_ Professora, o s no meio de duas vogais tem som de z (aponta para feitiso).

P6:\_ Mas não é feitizo, como é?

A11:\_ Feitiço, com ç.

P6:\_ Eu digo *morreu ou moreu*?

A12:\_ Morreu, com dois rr.

P6 aponta para uma parte de um diálogo:\_ Aqui, A13 falou que para ficar mais legal tem que por travessão.

P6 lê oralmente o primeiro parágrafo e diz que está faltando alguma coisa.

A14 vai á lousa e diz que está faltando vírgula.

P6 olha o texto todo e diz apontando para o último parágrafo:\_ Alguma coisa está faltando neste parágrafo.

A15:\_ Um ponto final e uma letra maiúscula (aponta para o erro).

P6 corrige os erros seguidamente das indicações dos alunos, apagando o erro e escrevendo o certo.

P6:\_ Vamos acalmar os nervos (alunos agitados com a atividade). Vocês fizeram a correção. Parabéns a vocês. Agora é prestar atenção.

P6 escreve na lousa: faça um desenho da parte mais interessante da história. Capriche!

Alunos copiam o que é para fazer.

P6 em sua mesa, lê um livro enquanto alunos copiam o texto corrigido e desenham.

A15:\_ Não é o texto primeiro e depois o desenho?

P6:\_ Gente, costuma ser primeiro o texto e depois o desenho. Mas se fizeram o desenho antes, não tem problema.

Os alunos conversam baixinho entre si.

A16:\_ Professora, achei um erro. Não é ela é ou ela era branca como a neve?

P6 chama A16 e relê a frase para ele e explica que no conto de fadas é era.

P6:\_ Olha gente. A A17 percebeu um erro que nem a professora percebeu, é morava e não mora (corrige). Obrigada A17, isso acontece. Faz parte.

P6 circula pela sala verificando atividade. Em seguida, senta e lê um livro em sua mesa.

P6:\_ Quem terminar, levanta a mão.

P6 solicita a uma aluna que leve um livro para xerocar atividade. P6 senta no lugar dela e vê seu caderno.

P6 passa nas carteiras, verifica a cópia do texto e o desenho.

Em cada caderno que P6 dá visto, escreve com caneta vermelha as palavras escritas erradamente, mesmo com a correção na lousa, solicita ao aluno que escreva a palavra da maneira correta, tal e qual P6 escreve em cima da errada. Isso é realizado em cada texto terminado.

P6:\_ Quem está com o texto atrasado e já terminou, pode ir à biblioteca regularizar a situação. Os alunos que acabam, levantam a mão e aguardam a professora vistar o caderno.

P6:\_ Quem já terminou, tenha um pouco de paciência para esperar quem ainda não acabou.

P6 pede a uma aluna que anote os nomes de dois alunos que conversam e que segundo ela, atrapalham os outros.

P6 vê um aluno copiando o desenho de um livro e diz que prefere que faça o desenho dele.

P6 passa nas carteiras e pára em um aluno que ainda copia e pede a ele que leia novamente a palavra bruxa no texto, pois em seu caderno não está escrito bruxa.

P6 passa em uma carteira e elogia um aluno pelo desenho:\_ Olha que legal! (mostra o desenho para sala)

Data: 30/06/2006 7h45- 8h55

Atividade: Produção de texto individual (carta)

P6 passa na lousa cabeçalho.

Conforme relato de P6, estão trabalhando carta e na lousa relembra os passos para escrever:

1° Cidade, data, mês e ano.

2° Saudação.

3° Corpo da carta (novidades).

4° Despedida.

Chego no momento em que P6 explica o 3° passo:\_ O que é o corpo da carta mesmo?

A1:\_ É onde a gente conta as novidades, as coisas. Tem começo, meio e fim. É a cabeça, a barriga e o pé.

P6:\_ Isso!

P6:\_ alguém pára a carta no meio, o que falta?

A2:\_ A despedida.

Leitura: cada aluno lê um trecho de uma carta trabalhada anteriormente, P6 designa a leitura aos que não leram antes (texto colado no caderno).

P6 me explicou que a carta a ser escrita hoje será para algum jogador da seleção brasileira.

P6 distribui folhas de fichário para os alunos escreverem a produção.

P6:\_ Vocês vão colocar o cabeçalho na carta?

A:\_ Não.

A1:\_ Tem que pôr o nome.

P6:\_ Sim, mas na...?

A:\_...despedida.

P6 escreve na lousa: Marília, 30 de junho de 2006.

P6:\_ Na hora de escrever precisa de quê?

A:\_ de silêncio.

A2 pergunta como se escreve Kaká, P6 passa na lousa.

A3:\_ Professora, pode começar?

P6:\_ Deve.

A4:\_ Pode pôr título?

P6:\_ Que título? Você vai pôr a saudação. Para quem você vai escrever?

A4:\_ Ronaldinho.

P6:\_ Então põe Querido Ronaldinho Gaúcho.

Alunos iniciam produção.

A4:\_ Como escreve Gaúcho?

P6 soletra Gaúcho.

P6 passa nas carteiras.

P6 pára na carteira de um aluno e diz:\_ Primeiro põe a data.

A5:\_ Professora, por isso é com dois s?

P6:\_ Por isso, separado e com dois s.

P6 senta ao lado de um aluno (A6) que parece ter dificuldade, coloca cadeira ao lado de A6. Não consigo ouvir o que P6 fala para A6 nem o que faz para ajudá-lo, estão de costa para mim.

P6 dá bronca em A7 que está conversando:\_ Mas o que está acontecendo aí A7?

P6 continua no lugar e alguns alunos vão tirar dúvidas.

A7:\_ Professora, como começo?

P6:\_ Pergunta como está, se está tudo bem.

A8:\_ Pode perguntar se quebrou a perna?

A8:\_ Como escreve por aí?

P6:\_ Por aí separado.

A9:\_ Professora, com quem o Brasil vai jogar?

P6:\_ Com a França.

A10:\_ Como escreve bicicleta? Está certo? (mostra a folha)

P6:\_ É com c (apaga a letra errada), põe o c aí, cle, c-l-e (soletra).

A11:\_ Professora e passa, é junto.

P6:\_ Não, e passa.(P6 sinaliza com as mãos juntamente à pronúncia que é separado)

A12 mostra produção a P6 que lê e diz:\_ Pode pôr *um abraço* e escrever A12 embaixo.

A12:\_ Professora, pode fazer o desenho?

P6:\_ Pode.

A13 mostra produção para P6 que lê e diz:\_ Como vai se despedir?

A13 mostra.

P6:\_ Coloca *um abraço*, A13. Mas que cartinha mais pequenininha, não quer contar mais novidades.

A13 sinaliza negativamente com a cabeça.

A14 leva produção, P6 lê e diz:\_ Arruma aí (aponta para o papel) e está bom.

P6:\_ A A15 vai escrever tchau na lousa. Quem sabe, sabe, quem não sabe está na lousa.

P6 dá uma bronca em um aluno que bagunça:\_ Chega A16, você vai descer bonitinho para baixo. Quantas vezes te chamei atenção? Pega o livro e desce! (para diretoria)

P6 diz para A6:\_ Está, es-tá (silaba, e soletra seguidamente).

Alunos que terminaram, escolhem livro no armário para ler.

P6 para A6: \_ Frio. (soletra)

P6 para A6: \_ Agora é a despedida, como você vai se despedir? Um abraço. (dita e depois soletra)

P6 passa nas carteiras, pára em A16 e diz: \_ Nome de pessoa é com letra...?

A16: \_ Maiúscula.

P6 lê produção de A14 e diz: \_ Querido Cicinho, Cicinho é com letra maiúscula e com C.

P6: \_ A14, traz seu lápis e sua borracha.

P6 coloca A14 ao seu lado em sua mesa.

P6: \_ Você vai pôr a saudação, querido Cicinho. (dita e soletra).

P6: \_ Cicinho tem pingo no i e é com letra maiúscula.

P6: \_ O que você vai começar a escrever?

A17 leva produção a P6 que lê e diz: \_ Tchau, com h.

P6: \_ Dá licença, A16, apaga direito.

A atividade de escrita é interrompida pela aula de xadrez das 8h55 às 9h40 (intervalo).

P6 relata que após as férias a produção de texto será trabalhada antes do xadrez, pois essa interrupção atrapalha o rendimento da classe.

Data: 03/07/2006

7h30 – 9h00

P6 passa cabeçalho na lousa com atividades a serem desenvolvidas.

- Leitura;

- Correção do texto;

- Matemática;

- Reunião de pais.

P6 vai premiar aquele que mais participar (da correção) com um jogo de dama e trilha. P6 passa na lousa a produção de um aluno com erros para ser corrigida coletivamente.

### *O Brasil na copa*

*O Brasil chegou fazendo gol o Ronaldo fenômeno fez dois gols um de cabeça e um de chute e o Juninho e Gilberto esses dois utimos fez de chute quando o Japão fez gol eu fiquei disisperado porque o Brasil demorol para fazer gol mas o Brasil ganhol.*

Após passar o texto na lousa, P6 diz: \_ Vocês vão prestar bastante atenção na questão do parágrafo, vírgula, ponto.

P6 lê e diz: \_ Gente, precisa respirar.

P6: \_ É Gilberto?

A: \_ Gilberto

P6 apaga e escreve o certo.

P6 chama um a um para indicar o erro, apaga e corrige (mesma dinâmica da correção anterior).

A2 diz que é para pôr ponto na palavra para.

P6: \_ Vamos ler, para o quê? Não pode ter ponto aqui.

A3 aponta para por ponto em esses dois.

P6: \_ Esses dois o que, não pode por ponto.

P6: \_ gente, vamos ler tudo e prestar atenção.

P6 lê oralmente para a sala.

A4 diz que é para colocar fenômeno entre aspas e com maiúscula.

P6 corrige.

A5 aponta para por ponto em gol e diz: \_ põe ponto. Tira o o e continua na mesma linha.

A6 aponta para correção de chegol.

P6:\_ Eu falo *chegol* ou *chegoU*.

A:\_ Chegou.

A7 diz:\_ Tem que colocar dois pontos depois de *gols*.

P6:\_ Sim, tem dois pontos para explicar os *gols*.

A8 aponta para o erro em *mas*.

P6:\_ *Mas* é com *z*, gente?

A:\_ Com *s*.

P6:\_ Então, está certo na lousa.

A9 aponta para *por que*.

P6:\_ A9, porque é *junto* ou *separado*? Porque é *separado* em pergunta, nesse caso, está certo e é *junto*, não tem pergunta nenhuma.

A10 aponta para *Quando* e diz que é *parágrafo*.

P6:\_ sim, pode ser *parágrafo*, então é na outra linha.

P6 corrige.

A11 aponta para *últimos* referindo ter o *l*.

P6 diz para A11:\_ Não tem mais nada faltando? Vai lá pensar. (se refere ao acento)

A12 aponta para *disisperado* e refere ser *desesperado*.

P6:\_ Eu falo *disispero* ou *desespero*?

A:\_ *Desespero*.

P6 corrige.

P6:\_ Gente, se vocês lessem novamente o que vocês escrevem, os erros seriam pela metade. Tenho certeza.

A13 aponta para *ganhol*.

P6:\_ É *ganhol* ou *ganhoU*?

A13:\_ *Ganhou*.

A14 aponta para *pôr* ponto em *chute* e começar *Juninho* com *parágrafo* em outra linha.

P6:\_ Eu posso colocar na outra linha porque começa a falar do *Juninho* e do *Gilberto*.

P6 fala para o aluno que escreveu o texto que a letra e não estava errada, mas que é melhor colocar na outra linha.

A15 aponta para o *mas* e refere ter que *pôr* vírgula antes e depois do *mas*.

P6 relê oralmente a frase e faz a correção indicada por A15.

A16 aponta para *demorol*.

P6:\_ Eu falo *demorol* ou *demoroU.*, com *u* ou com *l*?

A:\_ Com *u*.

A17 aponta para *fez* e diz que é *fizeram*.

P6:\_ gente, olha que descoberta fantástica, um erro que até dói! *Juninho* e *Gilberto* são duas pessoas, então é *fizeram*.

P6 corrige.

P6 relê oralmente todo o texto e refere que falta vírgula.

A18 refere vírgula após a palavra *últimos*.

P6 coloca a vírgula e refere que há outra perto dali.

P6 relê oralmente o texto.

A19 aponta para depois de *Gilberto* e afirma que tem vírgula.

P6:\_ Você sabe por quê?

A19 lê *O Juninho e Gilberto* e diz:\_ *parou*.(pausa)

P6 realiza correção.

Todos os alunos falam ao mesmo tempo.

P6 pede silêncio e relê o texto para sala.

P6 pega a régua e solicita a leitura oral de todos juntos, nas pausas (vírgulas e pontos), P6 diz:\_ *Respiro*.

Todos os alunos lêem juntos.

P6 refere que dois alunos empataram e a cada duas correções haverá brindes.

P6 presenteia os três alunos com os jogos.

P6 diz para os alunos ganhadores: \_ Agora, guardem.

P6: \_ Podem começar a copiar o texto corrigido.

P6 escreve na lousa: Faça um desenho ilustrativo do texto.

P6 realiza anotações enquanto alunos copiam texto da lousa.

O aluno que escreveu o texto insiste que é disisperado, P6 solicita a ele que busque a palavra no dicionário.

P6: \_ Você vai nos dê, d-e-s.

O aluno encontra a palavra e P6. diz: \_ É desesperado, está vendo como está certo?

P6: \_ Quem ainda não terminou, mais cinco minutinhos para terminar.

A20 termina a cópia e leva para P6 que indica existência de erros no texto copiado.

P6 realiza correções com caneta vermelha.

P6: \_ Quem mais terminou, levanta a mão que eu quero olhar o caderno, para ver se é necessário corrigir.

Data: 25/08/2006

8h10-10h50 (pausa para aula de xadrez e intervalo)

Atividade: Produção de texto individual.

P6 conversa com os alunos sobre as lendas folclóricas.

P6: \_ Eu sei que o Saci tem um capuz, se tem dois, não sei.

A1: \_ Pode ter sim professor.

A2: \_ Eu quero ter os poderes do saci.

P6: \_ O que você vai aprontar?

A2: \_ Não sei.

P6: \_ Então, agora eu vou ler a história do Saci para vocês. Vocês já conhecem porque assistem o Sítio do Pica-pau Amarelo.

P6: \_ O Saci pôs sal no doce de batata, açúcar no feijão, deu nó na crina do cavalo e no rabo do porquinho. Como ele chama?

A3: \_ Rabicó.

A4: \_ Professora, sumiu um monte de coisa em casa e o leite ficou azedo.

P6: \_ Foi o Saci, tenho certeza que ele passou por lá fazendo arte.

P6 começa a ler a história do saci, lá na frente, com riqueza de entonação e melodia na contagem.

Os alunos prestam atenção.

P6 conta e mostra as figuras conforme termina página.

P6 acaba a contagem da história.

A classe está elaborando um livro de lendas e hoje é a produção do Saci.

P6: \_ Se vocês quiserem contar uma história do Sítio podem, os escritores são vocês.

P6 distribui folhas para produção.

P6 distribui quatro folhas para cada, com seqüência de cenas e espaço para texto.

P6: \_ Se precisar de mais é só pedir.

P6: \_ caprichem na letra, que vai ficar no painel para todos lerem. Senão, a primeira série não consegue ler.

O livro com a história lida fica lá na frente, os alunos podem consultá-lo para ver as ilustrações.

A5: \_ Professora, como é o nome da mulher?

P6: \_ Maricota, mas você pode inventar.

P6 grampeia alguns livros já terminados (de outras lendas).

A6: \_ Professora, como escreve poder.

P6 soletra poder.

P6 põe carteira ao lado de um aluno.

P6: \_ Como é o nome da história?

A7: \_ O Saci- Pererê.

P6: \_ Então põe.

Não consigo entender as falas de P6, que está de costas para mim, assim como A7 também. Conforme observações, P6 apaga e A7 escreve.

A8: \_ Professora, pode fazer do livro?

P6: \_ Pode fazer do livro do Sítio do Pica-pau Amarelo e inventar a sua história.

Dois alunos estão num dilema, discutem sobre quem faz comida no Sítio, Tia Anastácia ou Dona Benta.

P6 intervêm: \_ É a Tia Anastácia. Mas, o que interessa quem faz mais ou menos comida?

A9: \_ Professora, quem viu o Saci na janela?

P6: \_ A Iaiá. (escreve na lousa)

A10: \_ Como é o nome do menino?

A11: \_ João.

Produção interrompida pela aula de xadrez (8h55-9h40)

10h00 retomada da atividade após o intervalo (9h40-10h00).

Alunos retomam atividade de produção, os que já terminaram vão pintar o desenho do Saci que é a capa do livro.

P6 com A7: \_ Ci, o c e o i.

P6 apaga e diz: \_ Bicicleta.

P6: \_ Como é o cle? Cla, cle, cli, clo ,clu.

P6 soletra cleta.

P6: \_ A bicicleta travou a roda.

P6: \_ Como é o tra? (Soletra)

Não é possível a compreensão das outras falas, alunos conversam e as vozes de A7 e P6 estão numa intensidade mais baixa que anteriormente.

A7 desenha e pergunta a P6: \_ Como é um roda-moinho (redemoinho)?

P6 gesticula com as mãos um espiral subindo.

A13 leva desenho para P6 que olha e diz: \_ Faz chãozinho.

P6 passa nas carteiras.

P6 mostra uma produção com desenho e diz: \_ Gente, pode pintar o fundo como A14, fica bonito, mas tem que ser com cor clara.

P6 com A7: \_ Como escreve vol-tei (silaba)?

A7 soletra Vol.

P6: \_ Isso voL. (ênfatisa a diferença entre o u e o l, produz os sons separadamente).

P6 distribui capas para quem já terminou.

A15 traz produção para P6 que lê diz: \_ *Pererê* é com letra maiúscula e tem acento circunflexo no e *soltei* é junto e não separado.

A16 leva produção para P6 que diz: \_ Luís é com letra maiúscula.

A17: \_ Professora, aconteceu é com c.

P6: \_ É.

A18 leva produção para P6 que diz: \_ Pererê é com p maiúsculo e acento no e.

A17: \_ Professora, aquilo é tudo junto.

P6: \_ Aquilo? É.

P6 com A7: \_ Minha, mi-nha, nh.

P6 orienta A19 quanto à seqüência de páginas e numeração: \_ Coloca na ordem e o número em cima da página.

P6 lê produção de A20: \_ Assedando? Azedando é com z, vai lá e corrige, me traz com a capa e tudo na ordem.

P6 orienta A22 a pintar corretamente.

A23 leva produção para P6 que lê e diz: \_ Olha que legal ele pegou a mula-sem-cabeça. O A23 colocou a mula-sem-cabeça na história dele.

P6 lê produção de A24 e diz: \_ História com h.

P6 pede que os alunos coloquem as folhas na ordem.

Data: 22/09/2006 8h20 – 10h20 (pausa para aula de xadrez e intervalo)

Atividade: Produção individual de texto (carta).

P6: \_ Vocês prestem bastante atenção, eu vou ler de novo e falar sobre a carta que o chefe indígena mandou para o presidente dos EUA. Hoje, vocês vão escrever uma carta para esse chefe indígena contando para ele que se o que ele pediu com tanto carinho, são notícias muito boas, vocês sabem como estão nossos rios. Hoje é dia do rio Tietê.

A1: \_ Nós vamos mandar de verdade?

P6: \_ Não é uma carta simbólica, nós vamos fazer de conta.

P6: \_ Primeiro, antes de ler a carta eu vou ler o significado que um rio tem para os índios, eles pensam diferente da gente. A2, para que os índios usam o rio?

A2: \_ Para beber, pescar e banhar.

P6 lê oralmente o texto e explica: No rio, o índio toma banho, pega o peixinho e faz a fogueirinha para assar. Hoje, os índios estão ameaçados, os homens brancos tomaram as suas terras.

A3: \_ Professora, conta a história da indiazinha.

P6: \_ Gente, a A3 quer que a gente relembra a história da indiazinha.

P6 reconta a história de uma indiazinha que conseguiu se salvar da dizimação, extermínio de sua tribo, graças à ajuda das pombinhas que ela chamava de pombas mensageiras ela se salvou enquanto sua tribo era exterminada.

P6: \_ Eu vou ler de novo a carta que o chefe indígena escreveu para o presidente dos EUA, vocês vão escrever a carta para o chefe indígena dizendo como estão nossos rios. Vamos nos colocar no lugar do chefe durante a leitura da carta.

P6 lê oralmente a carta e comenta:

P6: \_ Será que a água é sagrada para todo mundo?

A: \_ Não.

P6: \_ Quem fica quinze minutos no banho será que economiza?

A: \_ Não.

P6: \_ Vocês lembram que a gente falou do matadouro que mata os boizinhos e joga o sangue deles nos rios?

P6 retoma a leitura oral e comentários.

Depois de terminada a leitura:

P6: \_ O que precisa ter em uma carta? A data, a cidade, o ano e depois a saudação. Nós estamos lembrando.

P6 põe na lousa: Marília, 22 de setembro de 2006.

P6: \_ Para quem a gente está escrevendo?

A4: \_ Para o chefe indígena.

P6: \_ A saudação, A5 deu um exemplo, Querido chefe indígena. Vocês podem colocar outro, esse foi o exemplo de A5.

P6: \_ No corpo da carta vocês podem colocar o que vocês quiserem, podem perguntar dele.

P6: \_ E no final?

A6: \_ O nome.

P6: \_ Mas antes eu mando um beijo, um abraço, o que eu quiser e só depois eu assino o meu nome.

P6 distribui folha de fichário para classe.

P6 escreveu logo após a data: Querido chefe indígena

Alunos iniciam produção.

A7: \_ Professora, e o título?

P6: \_ Não A7, a carta é diferente, não tem título. Você vai contar as novidades para ele, será que estão preservando os rios?

Produção interrompida pela aula de xadrez (8h55-9h40)

10h00 retomada da atividade após o intervalo (9h40-10h00).

Alunos agitados retornam do intervalo, P6 diz: \_ Chega! Agora é hora de vocês pensarem na cartinha que vão escrever.

P6 senta ao lado de A8, os dois estão de costas para mim, não é possível entender tudo o que dizem.

P6 para A8: \_ Quem dá a mão para o b é o m. (P6 apaga e A8 escreve)

P6: \_ Chefe é ch.

A9: \_ Acidentes é com s ou c?

P6: \_ Com c.

A10: \_ Vou é com l ou u?

P6: \_ U.

A11: \_ Professora, futebol é com l ou u?

P6: \_ Pensa um pouquinho!

P6 soletra a palavra hoje para a8.

A12: \_ Professora, no final eu faço o quê?

P6: \_ Manda beijo e abraço e põe seu nome.

A12: \_ Professora, não vou mandar nada, vou por tchau e pronto.

P6: \_ Para quem terminou, eu vou dar matemática, levanta a mão na carteira.

A9: \_ Eleição é com ç.

P6 sinaliza positivamente com a cabeça.

A13 mostra produção para P6 que lê e diz: \_ Você entrou em contradição.

A13 volta para sua carteira.

10h20 – entrevistas com alunos

Data: 27/10/2006 10h20 –

Atividade: Produção coletiva de texto.

P6: \_ Vocês lembram que fizemos a produção coletiva do Santos Dumont. Nós vamos fazer a história da Bela Adormecida, que a gente já trabalhou, vocês já entraram na história, eu vou contar de novo. De quem é a história original?

A: \_ Dos Irmãos Grimm.

P6: \_ Sim, dos Irmãos Grimm.

P6 lê oralmente lá na frente à história original.

Alunos prestam atenção na leitura.

P6 andam pela sala lendo história.

P6: \_ Nós vamos fazer a versão dos Irmãos Grimm.

A1: \_ Professor, como que eles falaram na lenda *e o mundo parou*?

A2: \_ Só o Reino parou.

P6: \_ Agora, eu vou anotando e vocês vão falando, para relembrar. Temos três partes: começo, meio e fim.

P6: \_ No começo é a in...?

A3: \_ ...rodução.

P6:\_ O desenvolvimento e a conclusão.

P6:\_ No desenvolvimento sempre temos um problema que precisa ser?

A:\_ Resolvido.

P6:\_ Levanta a mão e eu vou chamar para falar.

P6 chama A4, que vai até a lousa e dita para ela, porém fala baixo e não é possível escutar, P6 escreve na lousa.

P6:\_ Depois que A4 ditar, terminar o parágrafo, chamo outra pessoa.

P6 lê oralmente o que A4 disse.

P6 chama A5 que vai até a lousa e dita para P6, mas fala tão baixinho que a própria professora pede a ele que repita.

P6:\_ Eu vou ler, vamos ver se está faltando vírgula, algum ponto.

A5 volta para o lugar.

P6 lê oralmente e diz:\_ Não convidaram ou deixaram de convidar? Deixaram de convidar. (P6 apaga e substitui o verbo)

P6 escreve diz e escreve:\_ Esta fada era boa, mas depois que?

A6:\_ Chegou na festa e viu que não tinha um prato de ouro, ela virou má. (P6 escreve)

P6 lê oralmente o parágrafo.

P6:\_ Fala A6.

A6:\_ Quando a festa estava acabando. (P6 escreve)

P6 diz e escreve:\_ Todas as fadas?

A6:\_ Não deixaram de dar um presente especial. (P6 escreve)

P6 diz e escreve:\_ Quando a décima primeira fada.

P6:\_ Eu posso por número no texto?

A:\_ Não.

A6:\_ A décima terceira falou. (P6 escreve)

P6 diz apontando para falou:\_ Aqui, eu ponho o quê?

A6:\_ Dois pontos.

P6 diz apontando para a linha abaixo:\_ E aqui?

A6:\_ Travessão.

P6:\_ Agora, vou ler o que A6 falou, ver se está tudo certo.

P6:\_ Gente, tem muita repetição de quando, precisamos mudar.

P6 apaga a palavra e realiza uma substituição.

P6 relê oralmente.

P6:\_ A7, continua para mim.

P6 vai até carteira de A7 que diz:\_ A décima segunda fada disse eu não consigo quebrar o feitiço. (P6 escreve)

A7:\_ Só melhorar um pouco.

P6 escreveu em toda a lousa e liberou os alunos para copiarem da lousa.

P6 passa nas carteiras para ver em que ponto do texto os alunos se encontram.

P6 relata que não dá tempo de terminar essa produção hoje, já que houve um imprevisto da aula de xadrez (não iria ter nesse dia), que acarretou o atraso da produção coletiva.

Conforme relato de P6, produção coletiva é uma atividade muito boa e rende, mas é cansativa, e que há alunos que não gostam e não têm paciência. A8 escutou o que P6 relatou e disse:\_ Quando a gente gosta não cansa, eu gosto de escrever.

Na folha distribuída pela P6 havia um desenho da Bela Adormecida colado. A9 pergunta apontando para o desenho (Bela Adormecida no meio das amoras):\_ P6, que troço é esse aqui?

P6:\_ Esse o quê?

A9:\_ Esse desenho.

P6:\_ Esse aí é o da versão da Disney, que tinha a parte que ela entra no meio da plantação de amoras, lembra? Mas, o que (a produção) vamos fazer hoje é a versão original, dos Irmãos Grimm. (Não há na versão original o episódio da plantação de amoras, pergunta de A9 foi pertinente).

### 1ª série de P7

Data: 11/05/2006 8h00-10h00

Atividade: Produção individual de texto (receita do dia das mães)

Leitura de uma fábula (não tem ligação com a produção de texto deste dia – mas faz parte do trabalho de uma semana com determinado tipo de texto, relatado por P7 na entrevista)

P7 lê história da fábula O leão e o rato, tem apenas um livro, o da P7, que lê na frente da sala e mostra figura (do lugar em que está) para alunos.

A1 tenta comentar algo sobre a história.

P7:\_ Psiu! Depois fala.

Enquanto P7 conta a história, alguns alunos copiam cabeçalho da lousa foi feito com letra de forma e cursiva.

Posteriormente à leitura oralizada, de P7 escreve o título da mesma na lousa. Retoma o título oralmente e as personagens da fábula, também oralmente.

Produção de texto

P7:\_ O que tem mesmo em uma receita?

A:\_ Título, ingredientes, modo de fazer, rendimento.

P5:\_ Como estamos trabalhando com o dia das mães, vamos trabalhar com uma receita especial.

P7 explica o que fazer na produção de texto da receita especial com todas as folhas a serem distribuídas aos alunos em suas mãos, os alunos acompanham olhando P7 explicar como fazer (P7 em pé na frente da lousa).

Depois de explicar, P7 distribui folhas mimeografadas com receita aos alunos; tem ajuda de um aluno para distribuir.

Depois que todos já têm suas folhas, P7 diz:\_ Vamos ler todos os ingredientes do lado da janela (referindo-se alunos que sentam do lado esquerdo (janela) da sala).

P7 lê oralmente acompanhada de poucos alunos.

P7:\_ Agora, os do lado de cá (sinaliza com a mão para o lado direito (porta) da sala).

Também lê oralmente acompanhada de pouco alunos.

Folha:

INGREDIENTES

---



---



---



---



---



---



---



---

Tem oito linhas, tem oito ingredientes dispostos com figuras e legendas de uma xícara, um copo e uma colher.

De acordo com P7, o aluno deve seguir a ordem dos sentimentos (amor, carinho, respeito, etc.) e copiar se é xícara, copo ou colher. O aluno só é livre para pôr a quantidade que quiser e

para escolher se é xícara, copo ou colher. P7 instrui os alunos a seguir à risca a ordem dos sentimentos, que já se encontram dispostos um em cada linha, o aluno deve copiar o palavra (sentimento) na forma como está, apenas transferindo-a para o espaço destinado à produção. P7:\_ Não esquece que na receita não deve escrever o número, tem que pôr o número mesmo. Alunos fazem atividade, enquanto P5 dá atenção a uma aluna (A2) lá na frente, elogiando-a:\_ Que linda!

P7 escreve na lousa e diz:\_ 1 xícara, 2 xícaRAS.

P7 passa olhando produções nas carteiras e diz energicamente:\_ Não é XICRA.

Três alunos levantam e vão atrás de P7 que dá uma bronca:\_ Nem levantam! Sentam e levantam a mão!

Os alunos voltam aos lugares.

P7 com A2:\_ Isso mesmo A2! Você está fazendo tudo direitinho!

A3 colocou a palavra pedacinho no lugar de xícara, colher ou copo. P7 repreendeu-o:\_ Em que mundo você está? Eu falei para olhar xícara, copo e não pedacinho. Um pedacinho de beijo, presta atenção! Um copo de carinho, um copo de amor, é assim!

A4 vai até P7 levar produção, pergunta:\_ Está certo pro?

P7 responde energicamente para A4:\_ Xicra? Não é assim? Olha como você escreveu? Está comendo letra! Ainda não é recreio!

P7 vai à carteira de A3 (pedacinho) e diz apontando para o caderno:\_ Um o que de amor?

P7 está com A5 e explica a ele como deve fazer, dá instruções com calma, ela mesma apaga o que A5 escreveu e explica calmamente, apontando para figuras e palavras.

A6 ajuda uma colega que, aparentemente, tem mais dificuldade (demora para fazer, fica olhando os outros), ao vê-las, P7 diz:\_ A6 não é para ajudar ninguém!

P7 passa nas carteiras, com A7:\_ Uma xícara amor? O que está faltando aqui (aponta)?

A7:\_ O de.

A8 mostra produção para P7 que lê e diz:\_ Não é copo! É copOS.

P7 diz para classe:\_ Quem acabou a parte dos ingredientes, pinta os desenhos da xícara, colher e copo.

P7 com A9 (=A7):\_ A9, já falei que tem que por de, três xícaras DE amor.

P7 ao passar pelas carteiras e olhar produções diz:\_ Tem gente que está escrevendo xicra, xicra? Cra, cre, cri, cro, cru?

P7 diz para A10:\_ Faz letra bonita, senão vou rasgar a folha.

A11 vai mostrar produção para P7 que lê e diz:\_ Vai escrever copo, aqui está escrito bolo.

P7 pergunta para a sala:\_ Que data é hoje para pôr a data aí embaixo?

A:\_ onze.

P7:\_ 11/05/2006.

P7 olha produção de A12 (=A7 e A9):\_ Não posso por três xícaras carinho, três xícaras DE carinho.

P7 passa na carteira de A10 e diz:\_ Ergue essa cabeça A10, sua letra está um horror!

A10 estava com a cabeça abaixada, aparentemente, melancólico.

Uma estagiária estava sentada ao lado de uma aluna ajudando-a, ela sai e P7 diz à aluna:\_ A13, faz sozinha! Ela tem que sair, você sabe!

Segundo P7, A13 é lenta, estava fazendo o cabeçalho enquanto os outros alunos faziam a produção.

P7 fala para a sala:\_ Oh! Modo de fazer! Vamos ao modo de fazer.

Os alunos conversam entre si e P7 diz:\_ Estou esperando silêncio!

A14 leva produção para P7 que lê e diz energicamente:\_ A14, o que você escreveu? Dois copos de CARINHO? Olha ! Está escrito aqui (aponta para o lugar da folha onde está a palavra).

P7:\_ Quem já fez os ingredientes, agora vamos ao modo de fazer.

P7:\_ Como podemos fazer a receita?

P7:\_ Coloque todos os sentimentos dentro de onde? (coloca as mãos no coração)

A:\_ Coração.

A15 responde:\_ Liquidificador. P7 ignora a resposta.

P7:\_ Coloque no coração e dê para?

A:\_ Mãe.

P7 dá uma bronca em alunos que conversam:\_ Gente, não dá! Eu vou ter que ficar brigando? Vou deixar vocês fazendo sem eu explicar!

P7 retoma:\_ Coloque todos os sentimentos dentro do coração, depois? O que a gente pode fazer?

A16 procura ajuda levando produção e P7 diz:\_ O que faço com você? (com olhar de reprovação)

A16 volta ao lugar sem ao menos perguntar algo à professora.

P7 retoma novamente:\_ Coloque todos os sentimentos dentro do coração, guarde com muita ternura e sirva tudo no dia das mães.

Alunos levantam com produção, P7 apenas lança olhar de reprovação, eles voltam para seus lugares.

P7 passa nas carteiras.

Alunos pedem ajuda, P7 repete o que falou no modo de fazer.

P7 lê produção de A17 e diz:\_ Sirva com todo carinho e amor no dia das mães.

Alunos levantam para pedir ajuda e P7 diz:\_ Quem não tiver com a mão erguida, não vou atender.

P7 manda um aluno para diretoria, ele conversou o tempo todo e não fez produção.

P7:\_ Gente, levanta a mão e espera.

A18 leva produção para P7 que lê e diz:\_ Você esquece letra, letra errada não aceito.

Há um grupo de alunos que está em pé e conversa, P7 olha e diz:\_ Já até sei quem vai para a diretoria também.

P7 me mostra produção de uma aluna e elogia, pois ela já faz letra cursiva.

P7 olha para um aluno que mostrava sua produção para outro e diz:\_ Não mostra o seu para ele, que ele vai copiar.

P7 dita o modo de fazer, novamente, para toda a sala, mas direciona sua fala para os alunos da frente, dita olhando para eles.

P7 coloca aluna que estava com a estagiária com uma outra para ajudá-la, mas não orienta como.

P7 coloca um outro aluno para ajudar a uma aluna, que segundo ela, tem dificuldade. Apenas pede ao colega para ajudá-la, mas diz que não é para levar sua folha (para não copiar).

A19 pede a P7 para ajudar uma amiga, P7 permite mas diz que não é para dizer como se escreve.

P7 passa nas carteiras.

P7:\_ É TODOS, não todo, DOS.

Alunos conversam e P7 diz:\_ A visita (eu) vai sair com dor de cabeça, de tanto barulho!

Alunos que acabaram, P7 dá livrinhos para ler.

P7 diz a um aluno que anda e conversa pela sala:\_ Eu não vou te ajudar mais, você não está me obedecendo.

O mesmo aluno volta para o lugar, porém continua conversando.

Alguns alunos conversam e circulam pela sala, P7 diz energicamente:\_ Gente, por favor senta! Senão não vou conversar com vocês!

A20 pede ajuda à P7 que diz:\_ Agora estou ocupada. Só um minuto.

P7 está muito brava e diz:\_ Vocês passaram dos limites. Não é para fica falando!

P7 retoma e repete as instruções do modo de fazer.

P7 grita com alunos que levantam para levar produção: \_ Eu não sou duas. Senta e espera, senão não dá para atender!

P7 está ao lado de uma aluna, apaga a produção dela e retoma novamente o modo de fazer, deixa essa e vai ajudar outro aluno e ao mesmo tempo, chama atenção da sala pela conversa.

P7 passa nas carteiras, alunos (A21, A22) vão até ela mostrar produção.

P7 para A21: \_ Vai A21, mãos e não manhês.

P7 para A22: \_ Apaga isso e escreve no coração. (aponta para produção)

P7 dita para A21: - Com muito carinho e amor.

P7 dita para A22: \_ Com muitos beijinhos.

P7 amassa a folha de um aluno (A23) que, segundo ela, fez feio e dá outra folha para ele fazer tudo novamente.

P7 passa na carteira de uma aluna e diz: \_ Para que tanta linha? Põe na outra linha!

A23 arrumou a mochila e disse que iria embora, P7 ignorou essa atitude.

P7 manda um a um para o lanche.

P7 para A24: \_ Escreve direito que você sabe, ca-ri-nho (silaba).

P7 diz: \_ Os alunos que foram indisciplinados ficam mais tempo na sala, saíram para o recreio mais tarde.

Retorno do intervalo: 10h00.

Estagiária sai com alunos que estão mais atrasados para terminar a produção.

P7 retoma o modo de fazer, repetindo várias vezes o que escrever.

P7 olha produção de A25 e a compara a de outra colega: \_ Por que você não fez como ela? Ela fez sozinha!

P7 olha produção de A26: \_ É com, parece com como.

P7 retoma modo de fazer com A26.

Alunos que acabaram, entregaram a produção.

Uma aluna (A27) que ainda não acabou, leva produção para P7 que lê, apaga e diz: \_ MISTURE bem. (P7 joga a borracha na mesa e manda A27 fazer).

Data: 17/05/2006 7h45

Atividade: Auto-ditado

P. passa cabeçalho na lousa para alunos copiarem (letra de forma e letra cursiva), P7 diz que quem está fazendo letra cursiva não precisa fazer letra de forma.

P7 explica a diferença entre m e n maiúsculos e minúsculos, letra cursiva e de forma (número de “perninhas”).

P7 diz para A1 que, segunda ela, se atrasa facilmente: \_ Oh A1, eu não vou esperar ninguém hoje.

A2 achou um lápis no chão e leva para P7 que diz: \_ Vamos cada um cuidar de suas coisas para não perder.

P7 energicamente: \_ O A3 não está sentando mais, a letra está ficando horrível. Vocês param heim! Ficam sentando em cima das pernas. (A3 está sentado sobre os pés)

P7 chama atenção da classe por causa das conversas.

P7 passa nome da atividade na lousa: \_ Auto-ditado de classificação dos alimentos.

P7 solicita a um aluno que distribua as folhas mimeografadas para atividade.

P7 pede a todos que fechem os cadernos.

Folha mimeografada

Nome:

Data:

Série:

Alimentos	Palavras	Plural	Animal	Vegetal
-----------	----------	--------	--------	---------

(desenhos)	(nomes dos alimentos)			
Sardinha				
Suco				
Carne				
Mamão				
Melancia				
Manteiga ou margarina				
Salsicha				
Café				
Danone ou iogurte				
Caju				

P7: \_ Vou explicar, larga tudo que vou explicar uma vez só.

P7 lê enunciado do exercício: Nomeie os alimentos, passe-os para o plural e classifique-os quanto à origem, se é animal ou vegetal.

P7 explica mostrando a folha lá na frente: \_ A primeira é sardinha, plural-sardinhas, é de origem animal ou vegetal?

A4: \_ Animal.

P7: \_ Por quê?

A5: \_ Por que é peixe.

P7 nomeia todos os desenhos (sardinha, suco...caju).

P7 demonstra na lousa como é para fazer: Olha aqui, uva não tem aí, mas é um modelo. Uva não é animal, então não escrevo animal e sim vegetal.

Na explicação faz o quadro:

Alimentos (desenhos)	Palavras (nomes dos alimentos)	Plural	Animal	Vegetal
Desenho da uva	Uva	Uvas		vegetal

P7 na carteira com A6: \_ O que você escreveu aqui? É suco e não cuco.

P7 dá bronca em A8: \_ A8, você quer sentar aqui na frente? Então, senta direito, não olha no do outro.

Alguns alunos vão até P7 para ela checar se está certo, ela olha alguns e diz: \_ Gente, presta atenção! Por exemplo, o ovo vem da galinha, então ele é?

A: \_ Animal.

P7: \_ A fruta vem do vegetal, então ela é vegetal.

A9 vai até P7 que vê o exercício e diz: \_ A9, não é para pôr animal E vegetal, a professora explicou!

(A9 colocou animal e vegetal, ao invés, de colocar um ou outro, será que ela entendeu o que era para fazer?)

P7 passa nas carteiras, diz para A10: \_ Não é para pôr qualquer letra, é SARDINHA, não sardia.

P7 pede à estagiária que também passe nas carteiras, pois alunos estão levantando.

A11: \_ professora, manteiga é da classe animal?

P7: \_ Sim.

A12 leva exercício para P7 e diz: \_ Isso é mamão, não é abacate.

P7 dá bronca em A13: \_ Vira para frente! Que a maioria das crianças já acabou e você está no segundo ainda. (A13 virou para A14)

P7 diz a A14: \_ Não deixa ele copiar.

P7: \_ Quem acabou, vai pintando o desenhinho enquanto isso.

A15 pergunta para P7 como escreve salsicha, P7 silaba: \_ Sal-si-cha.

A15: - É com ch?

P7: \_ sim.

P7: \_ Pode ir pintando o desenho.

P7 pára na carteira de A16: \_ A16, você não presta atenção, não é para escrever os dois, ou é animal ou é vegetal.

P7 passa nas carteiras.

P7: \_ A carne vem de onde?

P7: \_ Animal né.

P7: \_ Não é coxa, é frango. (o desenho da carne era de uma coxa de frango)

P7 conversa com uma outra professora na porta da sala de aula.

Uma aluna (A16) vai escrever na lousa a palavra café para ver se está certa. P7 dá uma bronca nela: \_ A16, vai sentar! Já não falei que café é assim, já te expliquei, fica com gracinha!

P7 junto com a inspetora checa carteirinhas da biblioteca.

P7 passa nas carteiras, A17 pede a ela se pode ajudar, P7 diz: \_ Não é para ajudar, eu disse sem ajuda!

P7 elogia A18: \_ Olha lá A18, já pintou todos, que gracinha!!!

P7 passa nas carteiras, com A19: \_ Isso é açúcar? Pelo que vejo é café! Põe o nome embaixo? Cadê o nome? Eu quero o nome!

A20 leva produção para P7 que lê e diz: \_ Sal-si-cha (silaba), não sarsicha.

Alunos entregam produção e voltam para seus lugares.

P7 diz: \_ Quem terminou, pode vir aqui (para entregar).

P7: \_ quem está com o livro que a professora emprestou aquele dia, pode devolver.

P7 com A21: \_ Ca-fé (silaba)? Então, então arruma né A21.

P7 anota na lousa: Leitura da fábula A raposa e a cegonha.

A22 leva folha para P7 que lê e diz energicamente: \_ Caju é animal? Você já viu algum animal dar caju?

P7: \_ Quem não acabou, vai acabando em silêncio.

P7 para A23: \_ A23, é iogurte ou iorgute? E iogurte é animal e não vegetal. (P7 olha a produção e devolve para A23)

Mesmo dia, atividade diferente, nomeei os alunos novamente.

Atividade: produção de texto coletiva (A raposa e a cegonha)

P7: \_ Abram o caderno, vamos pegar a fábula da cegonha e da raposa que vamos ler.

P7 lê o título: \_ A raposa e a cegonha.

P7: \_ Cada um cai ler um pedacinho, segue com o dedinho que depois eu vou pedir para outra criança ler.

Alunos têm uma folha mimeografada com a fábula colada no caderno.

P7 indica uma aluna que refere não ter folha.

P7 pede a A24 que leia: \_ Lê você A24, já que ninguém quer ler.

P7 interrompe a leitura, pára por causa do barulho.

P7 lê a fábula na frente da sala, alguns alunos acompanham.

P7 termina de ler sozinha e diz: \_ Agora vamos fazer uma produção de texto coletiva.

P7: \_ Qual o título?

A: \_ A raposa e a cegonha.

(alunos soletram letras do título)

P7 explica na lousa que o n com h tem som de nha que é diferente do na.

P7 explica que cada parte do texto é um parágrafo, não somente o espaço, é uma idéia.

P7:\_ Vamos fazer diferente, não é para por igual. Vamos inventar.

P7:\_ era uma vez não, pois era uma vez é só no conto de fadas.

P7:\_ Vamos começar assim, um dia? Como escreve um dia?

Alunos soletram.

P7:\_ um dia, a raposa convidou quem?

Ao escrever convidou, P7 explica que é n porque o m vem apenas antes do p e b.

A:\_ A cegonha.

P7:\_ Cegonha com s?

A1:\_ Com c.

P7:\_ Para jantar.

P7:\_ Então vamos ler.

Todos lêem junto com P7 até onde escreveram.

P7:\_ Para eu continuar, posso por o que aqui?

A2:\_ Ponto final.

P7:\_ Não, vírgula.

P7:\_ ela queria, como é o q.

P7 mostra se é ce ou que, qual dos dois, alunos apontam para o que.

P7:\_ Ela queria enganar, com j ou g.

A3:\_ Com g.

P7:\_ Sim, senão fica enjantar. Enganar quem?

A:\_ A cegonha.

P7:\_ Que ponto ponho aqui.

A4:\_ Um ponto final.

P7:\_ Por quê? Porque já acabou meu pensamento, minha i...?

A:\_ ...Déia.

P7:\_ Agora, vocês podem copiar o primeiro parágrafo.

P7 conversa com alguém na porta enquanto alunos copiam primeiro parágrafo.

P7:\_ Enquanto vocês vão copiando, eu vou fazer a chamada. Não quero conversa.

Intervalo 9h40 a 10h00

P7:\_ Depois que a raposa chamou a cegonha para jantar, o que aconteceu? O que podemos pôr?

A5:\_ A cegonha aceitou o convite.

P7:\_ A cegonha aceitou o convite de quem?

A6:\_ Da raposa.

P7:\_ Da raposa.

P7:\_ Chegando lá, che com x ou ch?

A:\_ ch.

P7:\_ É chegano ou chegando?

A:\_ Chegando.

P7:\_ Chegando aonde? Lá. E o que aconteceu? A raposa serviu, como é o serviu?

A7 soletra:\_ S-e-r-v-i-u.

P7:\_ Serviu o que gente? A sopa, aonde?

P7 diz e escreve:\_ Num prato.

P7:\_ Como é o pra?

A soletra:\_ P-r-a.

P7:\_ Prato o quê?

A5:\_ Prato raso, r-a-s-o (soletra).

P7:\_ Raso, não posso pôr com dois rr, por quê? Porque não posso começar com dois rr.

P7 fala para os alunos que podem ir copiando.

P7:\_ Num prato raso, o que aconteceu mesmo?

A6:\_ A cegonha não conseguiu tomar nenhuma gota.

P7 diz e escreve:\_ A cegonha não, como é o não?

A soletra:\_ N-ã-o.

P7 diz e escreve:\_ Não conseguiu. Como é o conseguiu? É o g e o i pra ficar gui? Não, é o g-u-i, senão fica gi.

P7:\_ A cegonha não conseguiu? Vamos ver o que a gente vai pôr? Não é para pôr uma gota senão fica como o outro texto.

P7:\_ Não conseguiu provar nada. E agora o que ponho? Já acabou o que eu ia falar.

Alunos não respondem.

P7 com a régua lê o texto oralmente juntamente com a classe.

P7:\_ E agora o que ponho?

A7:\_ Ponto final.

P7:\_ Outro espaço, outro parágrafo.

P7 diz:\_ Ela foi embora. Como é o em?

A8 soletra:\_ E-m.

P7 diz e escreve:\_ Embora, não é com dois rr, senão fica emborra.

P7:\_ Ela foi embora muito triste.

P7 soletra a palavra triste escrevendo-a na lousa.

P7:\_ Ponto fi?

A:\_ Nal.

Alguns alunos se levantam e P7 manda-os sentar.

P7:\_ O que aconteceu no outro dia? Ao invés de escrever no dia seguinte, a gente pode escrever no outro dia.

P7 diz e escreve:\_ No outro dia a cegonha mandou.

P7 dia:\_ É outro parágrafo, outro espaço.

P7:\_ Como é A9?

A9 não responde.

P7:\_ No outro dia a cegonha mandou um bilhete (soletra l-h-e) para quem?

A10:\_ Para raposa.

P7 diz e escreve:\_ Para a raposa.

P7:\_ Vírgula.

P7:\_ Falando, não posso escrever lã, esse lã é de lã de roupa.

P7 lê oralmente sozinha para a sala.

P7 diz e escreve:\_ Falando para ela ir ?

A11:\_ Jantar.

P7:\_ Vamos trocar, vamos colocar almoçar. Qual é o AL (articula exageradamente e escreve al).

A10:\_ A com l.

P escreve almo e diz:\_ Qual é o car?

A11 soletra:- C-a-r.

A10:\_ Cê cedilha.

P7:\_ Vamos ler juntos.

P7 lê sozinha esse último parágrafo.

P7 diz e escreve:\_ Na sua casa.

P7 diz para A11:\_ Você sabe aonde está? Está difícil para entregar? Então, anda logo A11!

P7:\_ Depois que ela mandou o bilhete, o que aconteceu?

P7:\_ Ninguém sabe o que aconteceu?

A12:\_ Ela aceitou.

P7:\_ Não.

P7:\_ Nós temos agora que colocar que a cegonha ofereceu a comida onde?

A13:\_ Na casa da cegonha.

P7:\_ Não, gente!

P7 diz e escreve:\_ A cegonha ofereceu a comida.

P7 soletra e escreve comida.

P7:\_ Onde?

A14:\_ Numa panela.

P7:\_ A14, não pode ser panela, senão a raposa iria conseguir comer, ela queria dar o troco na raposa.

P7 abriu o livro com o texto original e folheou-o.

P7 passa nas carteiras, lê produção de A15 e diz energicamente:\_ A15, não é para pôr um embaixo do outro, tudo reto que nem poesia. Eu falei do parágrafo, quando termina tem que pôr no canto da margem.

P7 diz e escreve soletrando (depois de consultar o livro):\_ Ofereceu comidas em vasos grandes e estreitos e a raposa não conseguiu comer nada.

P7 escreve: porque ela não tinha.

P7 diz e escreve:\_ Bico.

P7:\_ Qual é o bi?

A:\_ B e o i.

P7:\_ Ponto final.

P7:\_ A16, como é a última parte?

A16:\_ Ela foi embora com o estômago roncando.

P7 dá bronca em uma aluna que está atrasada.

P7:\_ A17, o que aconteceu no final?

A17 não responde.

P7:\_ Vamos escrever o final.

P7 diz e escreve:\_ A raposa fez o quê?

P7:\_ Saiu muito (escreve). Não pode escrever muito nem muinto.

P7 diz e escreve:\_ A raposa saiu muito brava e com fome.

P7:\_ Muda aqui (apaga).

P diz e escreve:\_ A raposa saiu muito brava com fome e com o rabo (P7 inicia soletração desta palavra e alunos terminam) entre as pernas.

P7:\_ Qual é o ter?

Alunos soletram.

P7:\_ Ponto final.

P7:\_ Quem acabou, faz o desenho do texto.

P7:\_ Quem está na dança, pode ir e devolve o caderno (ensaios de festa junina).

Data: 13/06/2006 8h00

Atividade: Formação de palavras a partir da palavra base (copa do mundo) e acróstico.

P7 passou o cabeçalho na lousa.

P7 lê a segunda parte da história em quadrinhos sobre futebol, continuação da história de ontem.

P7 corta folhas de papel para próxima atividade de escrita.

P7 passa na lousa o nome da atividade: formação de palavras a partir da palavra base.

Cada pedaço de papel cortado está escrito

C	O	P	A	D	O	M	U	N	D	O
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Os alunos devem cortar cada quadrinho, cada letra para formar as palavras.

Os papéis são distribuídos aos alunos que recortam conforme instrução de P7.

P7 diz energeticamente a A1 que bagunça: \_ Tem gente que vai atrasar. Eu já te dei duas chances, depois eu viro uma louca aqui!

A1 continua bagunçando, P7 isola sua carteira do restante da sala (encosta na lousa) e dá uma bronca: desde a hora da entrada está me desrespeitando.

P7: \_ Todo mundo achou copo?

A: \_ Sim.

P7: \_ Agora todo mundo monta a palavra que A2 achou canudo.

P7: \_ Monta e deixa tampado.

P7 passa nas carteiras.

P7 diz a A2: \_ Até você sabe! Não acredito!

P7 diz para classe toda: \_ É facinho! Até A2 fez hoje!

P7: - Calma uma coisa (palavra) de cada vez, senão, a gente esquece! (alunos falam muitas palavras formadas ao mesmo tempo)

P7 na lousa para anotar palavras: \_ Só a A3 vai falar.

P7 soletra e escreve canudo.

P7: \_ Agora todo mundo vai escrever cano.

P7 passa nas carteiras.

P7: \_ Agora A4 vai falar como se escreve cano.

A4 soletra e P7 escreve palavra na lousa.

P7: \_ Tem gente que escreveu dado. A5 vai ditar para mim.

A5 soletra dado.

P7: \_ Agora, quero que todo mundo escreva pouco.

P7 olha folha de A6 e diz: \_ Muito bem A6! Sozinha!

P7: \_ A7, fala para mim como se escreve pouco.

A7 soletra pouco: \_ Agora, todo mundo vai escrever uma palavra que A8 achou: \_ Omo, O-m-o (soletra).

P7: \_ É fácil!

A9: \_ Dois o e um m.

P7: \_ Fácil! Dois o e um m.

P7 escreve omo na lousa.

P7: \_ Teve gente que escreveu um (escreve na lousa).

P7: \_ Teve gente que escreveu duda (escreve na lousa).

P7: \_ Vamos escrever a palavra que A10 achou, moda.

P7: \_ Dita A11 mo-da.

A11 soletra moda.

P7: \_ Agora A12 vai me ditar modo.

A12 soletra modo.

P7: \_ Você escreveu mudo. Não é mundo. Mas dita.

A13 dita mudo e P7 escreve.

P7 diz a um aluno que fica levantando do lugar: - Pára de ficar levantando, acha mundo.

P7: \_ Tem um monte de criança aqui que está de parabéns.

A2: \_ Até eu?

P7 ignora A2.

P7: \_ A14 escreveu modo.

P7 escreve modo na lousa.

P7: \_ Agora escrevam campo.

P7: \_ CAM-po.

P7 escreve campo na lousa.

P7 passa nas carteiras.

P7 olha de A15 que escreveu capô no lugar de campo e diz: \_ CAM-po.

P7 vai até a lousa e diz: \_ A16, vou explicar uma regra, se você não ouvir, não vai saber.

P7: \_ Campo tem som de n, mas tem uma regrinha na língua portuguesa que/

A17: \_ O m tem que sempre ficar perto do p e b.

P7: \_ Isso (repete a regra) e escreve na lousa: CAMPO CANPO (traça um X em cima da consoante N).

Depois escreve também, bomba e pomba e diz: \_ Palavras igual a campo.

A1 que está isolado da sala escreve copa do mundo na lousa, P7 apaga.

P7: \_ Todo mundo escreve dono. (escreve na lousa)

P7: \_ Agora todo mundo escreve comando.

P7: \_ Vai, comando.

P7: \_ A18, me fala.

A18 soletra comando.

P7 dá uma bronca: \_ Gente, Pára de barulho, a amiga (A18) está falando, ninguém está respeitando!

P7: \_ A19, dita copa do mundo.

A19 soletra e P7 escreve na lousa.

P7: \_ Pode escrever pano.

P7: \_ Como que é A20?

A20 soletra pano e P7 escreve na lousa.

P7: \_ Agora é para todo mundo abrir o caderno. Respeitam a margem e colam separadinho.

P7 demonstra na lousa como é para colar: COPA DO MUNDO

Alunos fazem atividade. P7 enche os tubinhos de cola dos alunos.

P7 pegou o caderno de A1 para mandar um comunicado para casa a respeito da indisciplina do mesmo.

P7 diz a ele: \_ Não é para rasgar a folha. Se você acha que está me atingindo, está atingindo a você mesmo.

P7 vira as costas, A1 mostra a língua.

P7 escreve na lousa a palavra acróstico.

P7: \_ Nós vamos escrever palavras de incentivo.

Acróstico com a palavra Brasil.

BOLA NO GOL

ROLA NA GRAMA/NO CAMPO

TRAZ O HEXA

NÓS SOMOS BRASILEIROS

É ISSO AÍ!

LÁ VAI RONALDO!

A21: \_ Bola no gol.

P7: \_ Isso! (escreve na lousa)

P7: \_ O que a gente pode escrever com R? vamos gente, pensar com a professora.

P7 dá bronca em um aluno que conversa: \_ Pára e pensa! Usa a cabeça para pensar e não para falar besteira!

P7: \_ O que a bola faz?

A22: \_ Rola na grama.

P7: \_ Isso! Rola na grama, rola no campo.

P7: \_ O que a gente tem com a? O que a gente pode falar para o Brasil?

A23: \_ Isso! Então vamos colocar traz o hexa.

P7: \_ Como é o traz?

A24 soletra tra.

P7 dá bronca em uma aluna atrasada: \_ Já são nove horas, se você não acabar isso até ali (aponta), não sai para o recreio!

P7: \_ Traz o quê?

P7: \_ fala para mim A24.

A24: \_ Hexa.

P7: \_ Isso, Hexa. Traz o hexa.

P7 lê oralmente todas as palavras do acróstico.

P7: \_ Que mais? Com s?

P7 senta e observa a sala conversando.

P7: \_ É de coisa boa! A gente tem que passar energia positiva!

A25: \_ Brasileiro.

P7: \_ Então podemos colocar assim, nós somos?

A25: \_ Brasileiros.

P7: \_ Isso!

P7 escreve na lousa Nós somos brasileiros.

P7: \_ Agora com i, pode ser uma palavra que termina com i.

P7: \_ Vou ajudar É? (escreve é antes do i)

P7: \_ É isso o quê?

A26: \_ Aí.

P7: \_ Pode ser, é isso aí!

P7: \_ Com l.

A27: \_ Lá vai Ronaldo!

P7: \_ Isso A27, a professora que não pensa.

P7: \_ Agora tem que ser esse aqui. (P7 escreve campeão)

Acróstico com a palavra campeão.

COM VOCÊ BRASIL

VAMOS TORCER

MUITO

PARA GANHAR

E TRAZER

MAIS UMA ESTRELA NA

COPA DO MUNDO

P7: \_ É para pular uma linha e fazer.

P7 dá bronca em um aluno: \_ Aqui não é circo para ficar fazendo palhaçada!

P7: \_ Eu vou escrever só uma. (escreve com você Brasil)

P7: \_ Que mais? O que a gente faz?

P7 diz energicamente: \_ Eu vou falar assim, faz sozinho que depois eu corrijo, vamos ver quem vai conseguir pensar.

P7: \_ Hoje, vamos assistir ao jogo, o que podemos colocar com a.?

A28: \_ A torcida.

P7: \_ Pode ser também, mas podemos colocar assim, vamos?

A28: \_ Torcer.

P7 escreve e lê: \_ Vamos torcer.

P7: \_ Agora com m.

P7 diz energicamente: \_ Eu estou num desânimo hoje, ainda mais com gente que desobedeceu. (olha para A1 no castigo)

P7: \_ Com m.

A29: \_ Como assim?

P7: - Uma palavra com m que a gente pode falar para o Brasil ou com coisas de futebol.

P7: Vou ter que ajudar senão, não vai sair.

P7:\_ Vocês vão torcer muito ou pouco?

A:\_ Muito.

P7:\_ Então, não dá para colocar muito aqui?

P7:\_ Para quê.

A30:\_ Para ganhar.

P7:\_ E?

A31 vai até a professora e diz:\_ E trazer mais uma estrela.

P7:\_ Só A31 me ajudou hoje.

P7 pára e espera classe silenciar.

A32:\_ O Brasil vai ganhar.

P7:\_ E se ele não ganhar?

P7:\_ E trazer mais uma estrela na?

A32:\_ Copa do mundo.

P7 escreve.

P7:\_ Quem acabou, fecha o caderno que eu vou ver quem vai sair (recreio).

Data: 29/08/06 8h00-9h30

Atividade: Produção de texto coletiva (carta)

Diferenças e semelhanças entre carta e bilhete.

P7:\_ Nós vamos escrever o que tem de igual e diferente na carta e no bilhete, o que é carta e o que é bilhete, depois a gente vai escrever uma carta para Ana (personagem fictício).

A1:\_ É produção de texto professora?

P7:\_ É, mas coletiva.

A2:\_ É fácil! A professora vai escrever na lousa.

P7:\_ É, mas quem vai dar as idéias? Vocês!

P7:\_ Vamos primeiro pensar, o que na carta?

A3:\_ Data.

P7:\_ Data, e no bilhete também tem?

A:\_ tem.

P7:\_ O que mais?

A4:\_ O nome da pessoa que vai receber.

P7:\_ Isso é a sauda...?

A:\_ ...ção. (é o destinatário o nome da pessoa que vai receber)

A5:\_ Pra que tem a saudação?

P7:\_ Para saber para quem vi a carta. E depois?

A6:\_ O corpo do bilhete.

P7:\_ É, mas no bilhete a mensagem é curta e na carta é mais longa.

A7:\_ Professora e um abraço?

P7:\_ Isso é a despe...?

A:\_ ...dida.

P7:\_ E depois da despedida, vem a assina...?

A:\_ ...tura.

P7:\_ A carta precisa de um?

A8:\_ Envelope.

P7:\_ A carta precisa do envelope e o bilhete não tem.

A9:\_ O selo prô?

P7:\_ A carta precisa de selo e o bilhete?

A:\_ Não.

A10:\_ Professora, o nome da rua? O número? O bairro? O cep e a cidade?

P7:\_ Sim, o endereço da carta precisa e o bilhete?

A: \_ Não.

P7: \_ E o cep, a carta precisa?

A: \_ Precisa.

P7: \_ E o bilhete?

A: \_ Não.

P7: \_ A carta precisa de um destinatário e um reme...?

Silêncio.

P7: \_ ...tente.

P7 escreve destinatário e remetente embaixo da palavra carta e nome de quem recebe nome de quem manda embaixo da palavra bilhete.

P7: \_ No destinatário, vocês tem que colocar o nome inteiro, no bilhete não! Por exemplo, Daniela, eu vou a sua casa hoje, você pode me esperar?

P7: \_ como a gente manda carta para alguém?

A11: \_ Pelo correio.

P7: \_ Pelo correio, e o bilhete precisa de correio?

A: \_ Não.

A12 vai até a lousa e pergunta para professora: \_ Pro, e o nome da rua e o número da casa?

P7: \_ É o endereço, o nome da rua, o número da casa, o bairro, o cep, o nome da cidade e do estado.

Enquanto P7 trabalhou as diferenças e semelhanças entre carta e bilhete, fez o seguinte quadro:

CARTA	BILHETE
data	data
saudação	saudação
corpo da carta	mensagem curta
despedida	despedida
assinatura	assinatura
envelope	não tem
selo	não tem
endereço	não tem
cep	não tem
destinatário	nome de quem recebe
remetente	nome de quem manda
correio	não precisa

P7 escreve na lousa: Produção de texto coletivo.

P7: \_ Eu vou ler a carta da Ana para a gente ver o que a gente vai escrever.

P7 diz a A13 que não terminou: \_ Eh A13! Não sei! Nem se enfiar o livro dentro da sua cabeça não dá!

P7 lê a carta oralmente e a classe presta atenção.

P7: \_ O que vou colocar? È para levantar a mão, fala A14.

A14: \_ Marília, vinte e nove de agosto de dois mil e seis.

P7 escreve a data na lousa.

P7: \_ E aí?

A15: - Ana, tudo bem?

P7: \_ Não.

A16: \_ Olá Ana!

P7: \_ Isso, que mais?

A17: \_ Bom dia Ana!

P7: \_ Isso.

A19:\_ Como vai?

P7:\_ Como vai, a gente vai ver depois.

P7:\_ Eu escrevo aqui (aponta para a esquerda), no meio ou lá (aponta para a direita)?

A19:\_ No meio.

P7:\_ Mas tem que pular uma linha.

P7 diz e escreve:\_ Olá Ana!

P7:\_ Pulo uma linha, a gente vai responder a carta.

P7 lê o início da carta da Ana (inventada por ela e por outros dois professores da primeira série).

P7:\_ Ela está perguntando como vão vocês.

P7:\_ Antes, vamos perguntar como você está. É uma pergunta, uso que ponto?

A19:\_ Interrogação.

P7:\_ Aí respondemos como nós estamos. Nós todos estamos? Pensa bem no que podemos colocar.

A20:\_ Ótimos.

P7:\_ Isso! Nós todos estamos ótimos. Aí, o que a gente pode colocar? Estamos felizes porque recebemos a sua...?

A:\_ ...carta.

P7 diz e escreve:\_ Estamos felizes por recebermos as suas cartas.

P7:\_ podemos colocar suas cartas, porque já recebemos duas.

Na carta lida, a Ana falava que estava se comportando bem e perguntava como eles estavam se comportando.

P7:\_ Vamos colocar assim, que bom que você está se comportando bem, onde?

A21:\_ Na escola.

A22:\_ Na EMEF.

P7 diz e escreve:\_ na sua EMEF.

P7:\_ Por que aqui na nossa sala, o que a gente pode colocar?

P7 escreve: Por que aqui na.

P7:\_ Como escreve nossa?

A23 soletra:\_ N-o-s-s-a.

P7 escreve nossa com um s só e diz:\_ nossa, está escrito certo?

A:\_ Não.

P7 apaga e diz:\_ Nossa é com dois s.

P7:\_ Tem crianças desobedientes.

P7:\_ Agora, vamos falar da parte do livro. Vamos fazer o final. Ela (Ana) perguntou se a gente estava no caderno de atividades O brasileiro e a se a gente já aprendeu a fazer cartas.

A23 vai até P7 e diz algo que não compreendi.

P7:\_ A23 eu uma idéia, fala A23.

A23:\_ Nós já aprendemos a fazer carta e já fizemos a primeira parte do livro.

P7 diz e escreve:\_ Nós já estamos aprendendo a fazer cartas e já começamos.

Nesses momentos, a aula é interrompida. A classe recebe a visita de um aluno que sofreu acidente que fica para assistir a aula, todos os alunos o saúdam com alegria.

P7 retoma a aula:\_ E já começamos, com ç, a fazer o quê?

A24:\_ O livro.

P7 diz e escreve:- as atividades do livro O brasileiro.

P7 relê até o ponto onde parou.

P7:\_ Vamos contar para ela que nós vamos ganhar hoje o livro da Emília. (P7 pega o gibi da Emília)

A24:\_ Hoje, nós vamos ganhar o livrinho.

P7 diz e escreve:\_ Hoje, nós vamos ganhar um gibi da Emília, o que mais?

P7:\_ Tomara que você?

A25:\_ Ganhe.

P7 diz e escreve:\_ Tomara que você também ganhe, é muito legal.

P7:\_ E agora? Como a gente dá tchau para ela?

A26:\_ Um abraço da primeira série dos alunos da P7.

P7:\_ Isso! Um abraço (pula uma linha).

P7 escreve: Um abraço

Alunos da 1ª A – Profª. P7.

Texto coletivo (com letra de forma)

*MARÍLIA, 29 DE AGOSTO DE 2006.*

*OLÁ ANA!*

*COMO VOCÊ ESTÁ? NÓS TODOS ESTAMOS ÓTIMOS. ESTAMOS FELIZES POR RECEBER SUAS CARTAS.*

*QUEM BOM QUE VOCÊ ESTÁ SE COMPORTANDO BEM NA SUA EMEF. PORQUE AQUI NA NOSSA SALA TEM CRIANÇAS DESOBEDIENTES.*

*NÓS ESTAMOS APRENDENDO A ESCREVER CARTAS E JÁ COMEÇAMOS A FAZER AS ATIVIDADES DO LIVRO O BRASILEIRINHO.*

*HOJE NÓS VAMOS GANHAR UM GIBI DA EMÍLIA, TOMARA QUE VOCÊ TAMBÉM GANHE. É MUITO LEGAL!*

*UM ABRAÇO*

*ALUNOS DA 1ª A – PROFª.P7.*

Data: 18/10/2006 8h00 – 9h05

Atividade: produção individual de texto (reescrita do conto João e Maria).

P7 lê a história lá na frente, mostra as figuras do livro.

P7:\_ Agora é para ouvir.

P7 terminou de contar a história.

P7:\_ A história do João e Maria, a professora conhece duas. Vamos lembrar, não precisa contar tudo o que tem no livro, não é para fazer muito rápido, nem demorar muito.

Lembra? Igual ontem, um resumo.

P7:\_ Era uma vez o quê? Um pobre lenhador que morava numa casinha na floresta ou no bosque?

P7 diz a A1 e A2:\_ Não é para fazer junto, cada um faz o seu.

P7:\_ E tinha um casal de filhos.

P7:\_ Quem morava junto?

A3:\_ A madrasta.

P7:\_ Eles (João e Maria) foram para a floresta, por quê? Passavam...?

A4:\_ ...fome.

Há alguns alunos que iniciaram produção.

A5 leva produção para P7 que lê e diz:\_ Não é leador, é lenhador. (P7 escreve lenhador na lousa)

P7:\_ A5, você não pode colocar era uma vez um lenhador e já a casa de doce.

P7:\_ Gente, espera aí! E *se chamava* (escreve na lousa) e não com xá (escreve).

A6:\_ Professora, deixar com ch ou x?

P7:\_ Deixar? Com x.

A7:\_ Professora, abraçados é com s ou ç?

P7:\_ Com ç.

A8:\_ Pro, casal é com l ou com u?

P7:\_ Com l.

A9 mostra produção para P7 que lê e diz:\_ Ótimo! Outro parágrafo.

Alunos fazem produção enquanto P7 separa pastas de produção por causa da visita do Professor Feijão (supervisor municipal do ensino fundamental).

A10:\_ Professora, posso fazer a história que não tem a madrasta?

P7:\_ Pode.

A11 leva produção para P7 que lê e diz:\_ Abraçados com ç. Isso A11.

Alguns alunos perguntam sobre a história para a estagiária, P7 vê e diz:\_ Sabe o que eu acho engraçado? Quando fico como uma palhaça aqui na frente recordando o texto, ninguém ajuda, depois vem perguntar.

P7 em sua mesa, corrige produção.

P7:\_ Quem não tiver começado ainda, vou marcar o nome na lousa.

P7 passa de carteira em carteira para olhar quem já começou a produção de texto.

P7 pára em A12 e diz:\_ O que ela falou? Falou para ele levar os filhos para floresta.

P7:\_ É soltado junto.

P7 lê oralmente a produção de um aluno que já terminou.

Alunos conversam e p7 interrompe leitura, dá uma bronca:\_ Eu estou dando idéia e vocês nem aí.

P7 lê oralmente produção de A13, que não terminou:\_ Isso! Agora, põe no outro dia, a bruxa cansou de ser enganada e resolveu comer o menino assado.

A13 volta ao seu lugar e desenvolve atividade.

P7 lê oralmente produção de um aluno que terminou.

9h05 – entrevistas

Data: 23/10/2006 8h00 – 9h40

Atividade: Produção coletiva (Branca de Neve)

P7 conta a história da Branca de Neve.

P7 distribui folhas de fichário para produção.

A1:\_ Ah! Professora! Não quero fazer produção.

P7:\_ A produção de hoje é coletiva, todo mundo junto. Eu vou fazer na lousa e todo mundo copiando. È para colocar nome, data, série e idade na folha.

P7:\_ Vou ler uma outra história para ver o que tem de diferente da outra.

P7 conta a história lá na frente, lê e mostra os desenhos da página lida.

P7 termina de contar a história.

P7:\_ Vamos lá! Primeiro, pode escrever o título, qual o título da história?

A:\_ Branca de Neve.

P7:\_ Todo mundo vai escrever comigo.(P7 escreve o título na lousa)

P7:\_ Agora não quero ninguém conversando, quando for falar é para levantar a mão.

P7 diz a A2:\_ Você vai copiar da lousa as idéias que os outros deram.

A3:\_ Era uma vez uma menina com cabelos pretos como a noite.

P7 escreve com letra de forma e diz:\_ Quem souber escrever com letra de mão escreve, quem não, escreve de letra de forma. A professora vai colocar a primeira letra do parágrafo colorida, para mostrar que é maiúscula.

P7:\_ Era uma vez o quê?

A3 repete sua fala anterior.

P7 diz e escreve:- Era uma vez uma menina de cabelos pretos?

A4:\_ Como a noite.

A5:\_ Boca vermelha como sangue.

P7:\_ Boca vermelha e pele...?

A6:\_ Branca como a neve.

P7:\_ Todo mundo copiando para acabar junto.

A7:\_ Boca vermelha como sangue , professora?

P7:- Não.

P7:- Não vai pôr o nome dela. *Que se chamava*, como é o *chamava*?

A7 soletra:\_ C-h-a-m-a-v-a.

P7 escreve Braça de Neve (com letra colorida).

A8 vai até a lousa, aponta para Branca de Neve e pergunta se é parágrafo, P7 respondeu:\_

Não, é letra maiúscula.

P7:\_ E agora? Quem vai me ajudar?

A9:\_ A rainha morreu e seu pai se casou com a madrasta.

P7 escreve a fala de A9, mas no lugar de a madrasta, coloca fala de A10:\_ Uma mulher muito má.

P7 escreve: A rainha morreu e seu pai se casou com uma mulher muito má.

P7:\_ E agora? (retoma última frase)

A11:\_ Ela perguntava para o espelho, quem era a mais bonita.

P7:\_ Quando ela perguntava para o espelho?

A12:\_ Todos os dias.

P7:\_ Todos os dias, a madrasta perguntava (escreve).

A13:\_ Ao espelho;

P7 escreve ao espelho.

P7:\_ Eu estou colocando essas letras coloridas para quem está escrevendo com letra de mão, saber que é maiúscula.

P7:- Quando a madrasta vai falar, que ponto uso?

A:- Dois pontos e travessão.

P7 diz e escreve:\_ Espelho, espelho meu! Existe alguém mais bela do que eu?

A12:\_ O espelho respondia sempre a mesma coisa.

P7 diz e escreve:\_ O espelho respondia sempre a mesma coisa.

P7:\_ Quando vou responder uso o quê?

A14:\_ Ponto de interrogação.

P7:\_ Não, quando é FALA.

A:\_ Dois pontos e travessão.

A15:\_ É a mulher mais bela do mundo.

P7 diz e escreve:\_ É a mulher mais bela do mundo!

P7:\_ O tempo passou e?

A16:\_ Branca de Neve cresceu.

P7:\_ Isso! (escreve fala de A16)

A12:- Um dia, a madrasta perguntou de novo ao espelho e ele respondeu que era Branca de Neve.

P7:\_ Isso! Mas a gente não pode colocar que ela ficou muito bonita?

P7 escreveu: e ficou muito bonita.

P7:\_ Agora vem a parte do espelho.

P7 diz e escreve:\_ Um dia, a rainha perguntou ao espelho.

Interrompe a produção para acertar rifa com aluno, diz:\_ Quem trouxe o dinheiro da rifa, foi A17 e A18?

P7 senta e diz a alguns alunos que vão até sua mesa:\_ Não acabei ainda. Não é porque sentei que é para vir mostrar.

P7 se levanta e retoma produção coletiva: \_ Vamos continuar e aí?

A19:- Coloca dois pontos, na outra linha travessão.

P7:\_ Espelho?

A20:\_ Espelho, espelho meu! Existe alguém mais bela do que eu?

P7 diz e escreve fala de A20.

P7:\_ E aí? O que ele respondeu?

P7:\_ Parágrafo, travessão, quem era a mais bela?

A21:\_ Branca de Neve.

P7:\_ Como a gente vai colocar?

P7 diz e escreve:\_ Você é bonita, mas a Branca de Neve é a mais bela.

P7:\_ E agora? O que a rainha mandou fazer?

A22:\_ Matar.

A23:\_ A rainha chamou o caçador para matar ela.

P7:\_ Vamos colocar, a rainha ficou com muita raiva e (escreve)?

A23:\_ Chamou o caçador

P7 diz e escreve:\_ A rainha mandou um caçador levar.

P7 escreveu caçador com s, espera um tempo para ver se a classe percebe.  
para ver se a classe percebe.

A24:\_ Levar Branca de Neve para a floresta.

P7:\_ Ninguém lê né! (se referindo ao erro proposital do s)

P7:- Vamos ver quem descobre uma coisa errada na lousa.

Um monte de alunos vai até a lousa e aponta tudo, menos casador.

A24:\_ Professora, eu sei. Casador é com ç.

P7:\_ Quero ver quem copiou casador aí.

P7 diz e escreve: \_Matá-la e?

A25:\_ Mandou ela fugir.

P7 diz e escreve:\_ O caçador não teve coragem de quê?

P7:\_ De matá-la e disse:

A26:\_ Fuja e não volte mais para o castelo.

P7 escreve fala de A26: Fuja! E não volte mais para o castelo.

P7 pega o livro da história para folheá-lo.

A26:\_ Ela fugiu e foi para floresta e achou uma casinha.

P7 escreve: Branca de Neve fugiu pela floresta e achou uma casinha.

P7:\_ Achou uma casinha e...?

A26.:\_ Tudo era pequeno.

P7 escreve: e que tudo era pequenino.

P7:\_ vamos pular a parte que ela jantou e que ela dormiu. Vamos falar que ela contou tudo para os anões e ficou morando com eles (escreve).

P:\_ Passado algum tempo depois, a bruxa descobriu que ela estava viva.

P7 diz e escreve:\_ Algum tempo depois, a bruxa descobriu que...?

A26:\_ Estava viva.

P7:\_ O que a bruxa fez? Se transformou...?

A27:\_ Em uma velha e envenenou uma maçã.

P7 não escreve que se transformou em uma velha, diz e escreve:\_ Envenenou uma maçã e foi até a casinha dos...?

A28:\_ Anões.

P7 diz e escreve\_ A bruxa deu a maçã para Branca de Neve.

P7 escreve: e na primeira mordida ela desmaiou.

A28: E os anões colocaram Branca de Neve dentro de um caixão de vidro.

P7 não pergunta aos alunos, só escreve e nem diz o que está escrevendo na lousa: Os sete anões colocaram-na num caixão de vidro. Apareceu um príncipe que beijou a Branca de Neve.

P7:\_ O que aconteceu com eles?

A:\_ Viveram felizes para sempre.

P7 escreve: os dois se casaram e viveram felizes para sempre.

P7 coloriu as iniciais dos parágrafos e nomes próprios, não coloriu iniciais dos diálogos após o travessão, as quais deveriam se coloridas também.

## 1ª série de P8

Data: 01/08/2006 13h00

Atividade: Produção escrita de frases. (ênfase apenas do aspecto técnico da linguagem escrita, P8 exagerou na articulação das palavras)

P8 passa nas carteiras vistando as tarefas.

P8 referiu que havia preparado uma produção de texto, mas o tema da semana mudou para Aleitamento Materno e que o material foi entregue em cima da hora.

Depois de passar o cabeçalho na lousa, P8 diz:\_ Anotem aí a atividade (escreve Língua Portuguesa e logo abaixo Atividade de Leitura e O Leite Materno).

P8 distribui para sala folhas com informações escritas sobre o leite materno.

P8:\_ Vocês vão fazer uma leitura silenciosa deste texto que a professora deu, prestando atenção em todos os detalhes do texto. É uma leitura silenciosa sem atrapalhar o colega da gente nem o de trás.

P8 conversa com uma estagiária que auxilia e diz a ela que os alunos que não lêem são para passar ajudando.

Ambas passam nas carteiras dos alunos que não lêem para ajudá-los, elas lêem para a o aluno (e não com ele).

A1:\_ Professora, eu já li.

P8:\_ Leia mais uma vez.

A estagiária lê silabadamente com os alunos que auxilia.

A2 pede ajuda para a estagiária que diz:\_ A2, você sabe ler sozinho!

P8 escuta e diz:\_ A2, chega de preguiça! Você sabe ler sozinho sim!

P8 com A3:\_ Você tem que juntar os pedacinhos e ler tudo.

A estagiária acabou de ajudar A4, ela leu para ele e diz:\_ Lê novamente, letrinha por letrinha.

P8 lá na frente, lê o texto e vai comentando as informações sobre o leite materno.

O texto falava dos benefícios do leite materno, conforme P8 prosseguia a leitura, comentava.

P8:\_ Vocês já sabem, até o seis meses só?

A:\_ Leite materno.

P8:\_ E depois dos seis meses?

A4:\_ Fruta.

A5:\_ Caldinho de feijão.

A6:\_ Fruta raladinha.

P8:\_ Prestem atenção! Vocês fizeram a tarefinha que era conversar com os pais sobre o leite materno.

A:\_ Sim.

P8:\_ Então vocês vão escrever uma frase sobre aleitamento materno, do que vocês conversaram com a mamãe, vocês terão uma idéia e farão a frase.

P8 distribui folhas para a produção.

P8 escreve na lousa e refere que é para escrever na folha:

NOME COMPLETO:

DATA: 01/08/2006

## PRODUÇÃO DE TEXTO

ESCREVA UMA FRASE SOBRE O TEMA ALEITAMENTO MATERNO.

P8 designa cinco alunos para a estagiária ajudar.

P8:\_ Quem ficou no lugar vai fazer sozinho, vai falar sobre o aleitamento materno, sobre o leite da mamãe para o bebê.

P8 chamou três alunos (A7, A8 e A9) para ajudá-los em sua mesa.

P8:\_ Os que a professora chamou, ela vai ajudar. Quem não chamei, é porque ainda não chamei ou não vou chamar hoje, cada dia é dia de ajudar um.

P8 diz para alunos que estão com ela:\_ Vocês vão pensar numa frase, numa idéia sobre o aleitamento materno e por no papel.

P8 com A7:\_ Por, como é por, po , mas e no final?

A10 vai perguntar para P8:\_ Como faço o be?

P8:\_ Como faço o be? O b e o e.

P8 com A8:\_ Leite maTERno, isso o r.

Em alguns momentos, P8 fala muito baixo, como estou longe, não consigo compreende-la.

P8 com A8:\_ Não é po bebê, é para o bebê.

Numa das fichas de leitura que P8 leu para o aluno estavam circuladas as sílabas de:

O LEITE MATERNO

(O que sugere uma leitura silabada).

P8 com A7:\_ Agora você já terminou a frase, o que você vai colocar?

P8 responde por A7:\_ Ponto final.

Alguns alunos levam produção para P8 que lê uma delas e diz:\_ Pensa em cada palavra e diz o que o leite materno faz para o bebê.

P8 com A9:\_ DAS o que falta no final?

A9:\_ O s.

P8:\_ O s.

P8 com A8:\_ Lei-TE.

P8 lê a produção de um aluno que levou e diz:\_ Isso! Agora faz um desenho sobre sua frase, sua idéia.

A8 veio mostrar a frase O leite materno salva vidas.

P8 com A11:\_ Ma-ter-NO, como é o NO?

P8:\_ O o sozinho?

A11:\_ So?

P8:\_ So é com s.

A11:\_ N.

P8 responde com aceno afirmativo de cabeça.

P8 fala para a estagiária que, depois que o aluno escreveu a frase, é para ela apontar a letrinha que errou, não dará para passar a limpo porque tem que ser entregue no mesmo dia.

Alguns alunos fazem silenciosamente, outros conversam.

P8 com A9:\_ E esse A de mamãe?(o a estava sem o til)

A9:\_ O til.

P8:\_ Sim, o acento til em cima.

P8:\_ E o e não falta?

A9 coloca a letra.

A12 leva produção para P8 que lê e diz: \_ O bebê mama, os bebês maMAM.

A13 leva produção para P8 que lê e diz: \_ Um bebê é fofinho, mais de um bebê são fofINHOS.

A13 corrige.

P8 diz a A13: \_ Certo, agora vai fazer um desenho da frase.

A7, A8 e A9, que estavam com a professora em sua mesa, voltam aos seus lugares.

P8 passa nas carteiras.

P8 com A14: \_ Essa parte não precisa. (P8 apaga após ler produção)

P8 com A15: \_ Para ele ficar FORte, é fó-te ou FOR-te?

A15 apaga e corrige, P8 diz: \_ Isso! Pode pôr ponto final e desenhar.

P8 com A16: \_ LEI-te, não LE-TE.

P8 solicita a uma aluna que escreva os nomes dos alunos que estão conversando na lousa, e eles irão perder o direito à aula de Educação Física se continuarem conversando (sic).

A classe silencia.

P8 com A16: \_ TO, como é o TO?(palavra feito).

A16: \_ T e o.

P8: \_ Isso.

P8 para A16: \_ Feito para quem? Para a mamãe? Não, para o bebê.

A16 escreve.

P8: \_ A16, O b precisa de quem para ficar be? Do e, esse último e tem um acento, o acento circunflexo. Esse é o acento circunflexo (P8 aponta para o e)?

A16 apaga e corrige.

P8 com A17: \_ O leite materno faz, como é faz?

A17 escreve.

P8: \_ Faz o quê?

A17: \_ Bebê ficar esperto.

P8: \_ Aí está escrito fica, como faço para ficAR?

P8 apaga e A17 escreve.

P8: \_ ESPERTO? Você escreveu ES-TO, falta uma sílaba aí no meio.

P8: \_ PER, o p sozinho dá esse som?

P8: \_ Se pa é p com a e o pe?

P8: \_ ES-PER-TO.

A17 escreve e P8 diz: \_ Pode pôr o ponto final de desenhar.

Uma aluna, que terminou, pergunta à P8 se ela quer que ajude alguém, P8 responde que não precisa.

P8 com A18: \_ Você fez um texto com tudo o que a gente tem que pôr, é uma idéia, põe só uma coisa aqui embaixo (aponta).

P8 veio conversar comigo sobre a divisão, que os silábicos e pré-silábicos ficam com ela, os silábico-alfabéticos com a estagiária. Referiu que a frase de hoje é para um concurso municipal, e foi determinação da secretaria municipal da educação.

Relatou que não realiza correção da produção de texto individual na lousa, apenas durante a produção, mas a palavra é deixada com o aluno do jeito que escreveu e entendeu, não é “ao pé da letra”.

Segundo relato, a primeira série não tem nível para correção na lousa. As palavras, frases, pontuação e estrutura textual são trabalhadas na produção de texto coletiva. P8 disse que trabalha produção individual, em dupla, coletiva e em grupo, para ela, a dupla tem que ser um aluno mais avançado auxiliando um menos avançado, por meio de questionamentos e reflexões. (não observei em nenhum dia)

Atividade: Produção de texto coletivo  
 P8 escreve na lousa com letra cursiva:  
 Língua Portuguesa

Trabalhando com a canção “Pomar”

Ouvindo e cantando;

Refletindo sobre a escrita a partir das palavras da canção.

P8:\_ Quem conheceu a canção Pomar?

A:\_ Eu não.

P8:\_ Vocês vão ver, vocês conhecem sim. A hora que vocês ouvirem, vocês vão falar:\_ Essa música!

P8 distribui cartões de papel cartão com letras do alfabeto, em cada cartão uma letra, três letras para cada aluno (não usa k, w, y), não há critério para essa distribuição, é aleatória.

P8:\_ Quem acabou de copiar, coloca o caderninho debaixo da mesa. Vamos ouvir! (P8 liga o som)

A:\_ Eu já sei. (A classe em coro parece conhecer a música).

Alguns alunos acompanham a letra da música cantando:\_ Banana, bananeira/ manga, mangueira...(a música é cantada por crianças no CD).

P8:\_ Vocês prestaram atenção na música? Vocês conhecem todas as frutas da música?

Alunos levantam a mão.

P8:\_ Que legal!(sorri) Eu não conheço um monte.

P8:\_ Vamos fazer um teste? Banana?

A:\_ Bananeira.

P8:\_ Limão?

A:\_ Limoeiro.

P8:\_ Uva?

A:\_ Uveira.

P8:\_ Uveira, vamos ouvir de novo e prestar a atenção, uva não é uveira.

P8 liga o som novamente e alunos escutam e cantam a música.

P8:\_ Maçã?

A:\_ Macieira.

P8:\_ Pêra?

A:\_ Pereira.

P8:\_ Uva é Parreira (não seria videira?)

A1:\_ O técnico da seleção.

P8:\_ O sobrenome dele. A minha avó tem o sobrenome Pereira que é o pé de?

A:\_ Pêra.

P8 vai para o fundo da sala e diz:\_ A professora vai falar o nome da fruta e quem tiver as letras vai lá na frente (formar a palavra).

P8:\_ Jabuticaba.

Alunos com cartões vão à frente, cada um com uma letra para formar a palavra, P8 lê a palavra formada, silabando-a: \_JA-BU-TI-CA-BA.

P8:\_ E para ficar jabuticabeira, quais letras permanecem e quais saem?

A2:\_ Precisa do eira.

P8:\_ Isso, as crianças que têm essas letras (vão lá na frente).

P8:\_ Quantas letras tem JA-BU-TI-CA-BEI-RA?

Alunos contam.

A:\_ Treze.

P8:\_ Quantas sílabas: primeira sílaba: ja, segunda: bu, terceira: ti, quarta: ca, quinta: bei, o i tem que acompanhar o e, sexta sílaba: ra.

P8:\_ Quantas letras tem a primeira?

A:\_ Duas.

P8:\_ E a segunda?

A:\_ Duas.

P8:\_ A terceira?

A:\_ Duas.

P8:\_ A quarta?

A:\_ Duas.

P8:\_ E a quinta?

A3:\_ Três letras.

P8:\_ Isso, vocês não podem separar o i do e, vocês precisam prestar atenção! Vocês estão separando sempre esse i do e, cadEIra, cadera.

P8:\_ Goiaba.

Alunos vão a frente e P8 lê:\_ Goiaba.

P8:\_ Agora goiabeira.

Alunos formar a palavra e P8 lê goiabeira e diz:\_ Muito bem!

P8:\_ UVA.

Alunos formam a palavra.

P8 diz:\_ Prestem atenção! U-VA.

A4:\_ Está errado.

P8:\_ Por que A4?

A4:\_ O v tem que ir no começo.

A5:\_ Mas aí fica vua e é uva.

P8 vai até as crianças e muda de lugar.

P8:\_ Está vendo A4, o v tem que ser no meio.

P8:\_ agora, o pé de uva, uveira?

A6:\_ Parreira.

Um monte de alunos vai para frente com u e com v.

P8:\_ Gente, parreira tem som de v? Não né!

Alunos formam Parrira

P8:\_ Aqui está escrito RREI? Precisa de um e para ficar RREI.

P8:\_ RA, dois rr ou um?

A:\_ Dois.

P8:\_ Não, só um, é mais fraco.

P8 vai à frente (onde os alunos estão) e separa os alunos que formam a palavra em sílabas de modo que os dois rr fiquem separados e cada um vai para uma sílaba, diz:\_ Na hora de falar fala pa, mas para dividir fica par.

P8:\_ Falando de frutas, me fez lembrar sexta-feira passada, o que fizemos?

A:\_ Salada de fruta.

P8:\_ A professora comprou fruta, vocês compraram e a escola também. A terceira série gostou tanto que pediu a receita. Hoje, nós vamos escrever a receita. O que vai na receita? Vocês lembram?

Alunos falam ao mesmo tempo e P8 anota num lugar reservado da lousa: banana, mamão, maçã, laranja, pêra, abacaxi, uva, leite condensado, guaraná.

P8:\_ Nós vamos ter que ensinar primeiro.

A5:\_ Salada de frutas.

P8:\_ Isso! Como escreve FRU?

A6:\_ F-R-U (soletra).

P8:\_ O que mais?

A5:\_ Os ingredientes.

P8:\_ Isso! Os ingredientes é tudo o que vai na receita.

P8 escreve a palavra Ingredientes e diz:\_ O que está escrito aqui?

A:\_ Ingredientes.

P8:\_ Vou colocar pontos, que agora vou ter que pôr os ingredientes. Como? Um embaixo do outro ou um na frente do outro?

A7:\_ Um embaixo do outro.

P8:\_ Sim, eu vou fazer uma lista (escreve todos os ingredientes anotados anteriormente).

P8:\_ E agora?

A8:\_ Tem que cortar.

P8:\_ Isso! Tem que explicar como fazer. Eu vou pôr modo de fazer (escreve na lousa).

P8:\_ Eu vou colocar tudo do jeito que vem da feira?

A9:\_ Não, tem que cortar e descascar.

A aula é interrompida por um funcionário da escola que conversar com P8.

P8:\_ Tem só que tirar a casca e colocar a fruta inteira.

A9:\_ Não, tem que cortar em pedacinho.

P8:\_ Na hora de explicar como fazer eu coloco uma palavra embaixo da outra?

A9:\_ Não, tem que colocar na frente.

P8:\_ Isso! Tem que contar.

P8 escreve Descasque as frutas e pergunta:\_ O que está escrito?

Escreve pique-as em pedacinhos, diz:\_ Pedacinhos é com c e i (faz um arquinho na sílaba ci), e é nhos, como escrevo nhos?

Alunos soletram:\_ N-H-O-S.

P8 diz e escreve:\_ Coloque tudo dentro de uma bacia grande.

P8:\_ Como escrevo den?

A10:\_ D-R-E (soletra).

P8:\_ D-R-E fica DRE.

P8:\_ De para ficar DEN e o tro?

A:\_ T-R-O.

Da mesma forma faz com a palavra grande.

P8 escreve:\_ E despeje, o quê?

A:\_ O leite condensado.

P8 diz e escreve:\_ E o guaraná.

P8:\_ Depois que coloquei a fruta picadinha, o guaraná e o leite condensado, o que eu faço?

A:\_ Tem que mexer.

P8 diz e escreve:\_ E mexa muito bem, como é o bem?

A11 soletra:\_ B-e-m.

P8:\_ Nós não colocamos a quantidade, porque aqui eles podem colocar a medida que quiserem, o leite condensado e o guaraná também. Mas e se eu quisesse fazer um bolo, poderia colocar tudo o que quisesse?

A12:\_ Não, tem que ter medida.

P8:\_ Medida sim.

P8:\_ Hoje, nós paramos por aqui, semana que vem, nós vamos montar uma receita diferente, de uma poção.

P8:\_ Nessa receita (poção ou salada?) que é um texto, nós colocamos do jeito que a gente conta, o que é diferente?

A10:\_ O jeito de colocar as palavras no texto.

P8:\_ Nesse caso, as palavras dos ingredientes são embaixo uma da outra, por quê? Porque é uma lista. E se fosse uma poesia?

A10:\_ Os versos devem estar um embaixo do outro.

P8:\_ Isso! Temos diversos tipos de textos. Agora, vocês abram os cadernos e escrevam (escreve na lousa):

Alfabeto vivo

Produção de texto coletivo

Proposta: Receita

P8:\_ Depois que copiarem isso (aponta para os itens anteriores), copiem a receita da salada de fruta.

P8 recolhe os alfabetos e alunos copiam da lousa.

Data: 10/08/2006 13h00 – 14h40

P8 escreve na lousa:

exploração da canção Cuca;

ouvindo e cantando;

falando sobre a Cuca;

1- Pré-texto

2- Produção individual

P8:\_ Nós vimos o episódio e nós vimos a Cuca. E o que a Cuca estava fazendo?

A1:\_ Mexendo no caldeirão.

P8:\_ E ela fez o quê no caldeirão?

A2:\_ Feitiço.

P8:\_ Feitiço e poções.

P8:\_ Quais os personagens folclóricos do episódio do sítio?

P8:\_ Fala A3.

A3:\_ Iara.

A4:\_ Mula-sem-cabeça.

A5:\_ Saci-Pererê.

A6:\_ Curupira.

P8:\_ A curupira usa as poções para quê? Fazer mal?

A6:\_ Maldade.

P8:\_ Quem lembra das poções da Cuca? O que vai?

P8:\_ fala A7.

A7:\_ Rabo de lagartixa.

P8:\_ E para que é?

A8:\_ Para virar sapo.

P8:\_ para virar sapo e o que mais?

A9:\_ Para virar estátua.

P8:\_ Isso! Para virar estátua.

P8 liga o som com o CD para ouvir a música da Cuca.

Todos escutam a música.

P8:\_ Nós vamos fazer primeiro o pré-texto para se (nos) organizar (mos), vamos fazer um roteiro.

P8:\_ Primeiro, para que servirá? Para transformar a criança mal criada em ratinho, um príncipe em sapo, alguém em estátua.

P8:\_ E depois?

A10:\_ Os ingredientes?

P8:\_ Sim.

A11:\_ Asa de morcego.

A12:\_ Rabo de lagarto.

A13:\_ Veneno de cobra.

A14:\_ Asa de mosquito.

P8:\_ Os ingredientes eu ponho em lista, um embaixo do outro.

P8 escreve a lista dos ingredientes na lousa (pré-texto).

P8:\_ Os ingredientes são dos piores para que o mal seja bem feito. E agora?

A10:\_ Modo de fazer.

P8:\_ Nessa poção nós temos que dizer como usá-la, vai se tornar em noite de lua cheia, à meia noite.

P8:\_ Presta atenção no pré-texto. Para que servirá (a poção)?

A14:\_ Para transformar criança em pedra.

A15:\_ Para transformar criança em rato.

A16:\_ Para transformar criança em morcego.

P8:\_ Vou dar duas opções: Um, transformar príncipe em sapo ou dois, criança desobediente em camundongo.

P8:\_ Levanta a mão quem quer um?

Alunos levantam a mão.

P8:\_ E o 2?

Alunos levantam a mão.

P8 contou e diz:\_ Venceu quem quer que transforme criança desobediente em camundongo.

## PRÉ-TEXTO

Como transformar criança desobediente em camundongo

Ingredientes:

5 asas de morcego

1 rabo de lagarto

8 gotas de veneno de cobra

Misturo tudo dentro de um caldeirão e mexa bem até ferver.

Deixe a mistura descansar até a próxima lua cheia.

Coloque a mistura no suco da criança sem ela perceber e deixe-a beber.

Pronto! A criança se transformará imediatamente.

A quantidade dos ingredientes foi perguntada aos alunos, P8 colocou a sugestão deles.

As sílabas e palavras em negrito, P8 questionou os alunos sobre a forma como eram escritas e eles soletravam-nas. Na palavra próxima, P8 questionou alunos se poderia ser escrita com s ou c no lugar de x, eles responderam que não. Com relação à palavra cheia, P8 questionou se poderia ser escrita com x no lugar do ch, alunos também responderam que era com ch mesmo. A16 levanta a mão e dá uma sugestão que P8 não adota no pré-texto: Deve enganar a criança para ela beber.

P8 faz as correlações do roteiro com o pré-texto, há um roteiro com questões, ela lê as questões e checa se há informações no pré-texto.

Perguntas do roteiro:

Para que serve (a poção)?

Quais ingredientes?

Como faz?

Como usar?

P8:\_ Agora, façam a leitura silenciosa

P8:\_ Olha, primeiro vou colocar para que servirá; depois, vou listar os ingredientes, um embaixo do outro; como vou fazer e como usar. Deu para entender, primeira série?

A:\_ Deu.

P8 apaga o texto coletivo (pré texto da lousa)

P8:\_ Eu vou distribuir a folha e vocês vão colocar (escreve):

NOME:

DATA: 10/08/2006

1ª D

## PRODUÇÃO DE TEXTO

### CRIE UMA POÇÃO MÁGICA

P8:\_ É poção e não porção, o nome da receita da Cuca é poção.

P8 juntamente com a estagiária organizam carteiras na sala e em grupo.

04 alunos com estagiária e 04 com P8.

P8:\_ Quem ficou sozinho é porque já tem capacidade para pensar e fazer sozinho, não precisa de ajuda da professora nesta hora.

P8 com alunos (A17, A18, A19 e A20).

P8 com os quatro:\_ Para que você vai fazer sua poção?

A17:\_ Para enfeitiçar.

P8:\_ Como escrevo enfeitiçar?

A18:\_ Para transformar o príncipe em sapo.

P8:\_ Como escreve príncipe a18?

A18:\_ Pri, pi.

P8:\_ Pi? O p e o i?

A18:\_ Pri.

P8:\_ Mas para escrever PRI?

A18 soletra: P-R-I.

A17:\_ E agora?

P8 diz para A7:\_ A gente já colocou para que serve e agora? Olha na lousa (aponta), faltam os ingredientes.

P8 com os quatro: O que vai nessa poção?

P8 escreve a palavra ingredientes para A19 e A20, ao escrever silaba oralmente a palavra.

P8:\_ O pessoal lá do fundo olhou lá na lousa, onde está escrito ingredientes?

A19 pega a régua e aponta para a palavra.

P8:\_ Isso!

Mesmo estando com os alunos em sua mesa, P8 tira dúvida de quem vai perguntar.

A21:\_ Professora, como escreve aranha?

P8:\_ A-RA-NHA (silaba e articula exageradamente).

P8 com os quatro:\_ Paro por aqui, ninguém mais tem ingrediente? Idéia?

A19:\_ Dez lagartos.

P8:\_Então põe aí, dez lagartos.

A20:\_ Asas de morcego.

P8:\_ Quantas?

A20:\_ Cinco.

P8:\_ então põe aí cinco asas de morcego, escrevo cinco ou ponho o número.

A20:\_ O número.

P8 olha produção de A18 e diz:\_ Não é para escrever história.

A22 leva produção para P8 que lê e diz:\_ É cobra ou cobra? CO-BRA, BRA.

A22 volta com a produção para o lugar.

P8:\_ A20, três rabos de quê?

A20:\_ De ratos.

P8:\_ Da ou de?

A20:\_ De.

P8:\_ Então não é da.

P8 dá bronca em A17 por ter copiado de A20:\_ O seu está igual ao dele e não é para estar!

P8 com os quatro:\_ Cinco gotas, quatro gotas, cada um coloca o que acha.

P8 com A20:\_ A20, gota de quê?

A20:\_ De cobra.

P8:\_ De cobra? O que da cobra? Do veneno da cobra.

Alguns alunos já acabaram, P8 pediu-lhes que ficassem quietos no lugar.

P8 com A18:\_ Gotas de que? Você coloca a primeira sílaba e acha que terminou, gotas de veneno.

P8 faz o resgate com esses alunos, pede a eles, cada um individualmente, que leiam e P8 escreve em cima ou ao lado o que o aluno disse.

P8 com os quatro:\_ Agora, vamos colocar como fazer.

P8 conversa com A20, mas não compreendo.

P8 com os quatro, pede a A17 para voltar para o lugar e desenhar.

P8:\_ Agora, a professora vai no lugar ajudar (os quatro alunos voltam ao lugar).

P8 passa nas carteiras.

P8 com A23:\_ É pedras, aí está pedas, falta o que?

A23:\_ O r (corrige e mostra).

P8 olha produção de A23 e diz:\_ O r não é no final pedar.

Eu vi as produções de A18, A19 e A20, todas estão com resgate (P8 pede para o aluno ler o que escreveu, em seguida, ela escreve o que foi lido pelo aluno em cima da sua escrita).

Não fiquei após o intervalo (15h00), P8 me disse que só iria terminar a produção individual e que as ajudas seriam da mesma natureza.

Motivo: coleta de dados em outra escola.

Data: 04/10/2006 13h00- 14h40

Atividade: Produção individual (seqüência lógica)

P8 distribui folhas mimeografadas com seqüência lógica de 03 eventos na ordem incorreta.

A seqüência é de um jardineiro preparando a terra para plantar uma semente que cresce e vira uma planta.

P8 conta a experiência que a classe teve com a horta da escola. Segundo relato: estão fazendo uma horta, aguando as sementinhas que plantaram já que a terra foi preparada pela turma da manhã.

P8 retoma com alunos passos de preparo da terra (tirar as pedrinhas, afofar, adubar).

P8:\_ Nessa produção, quero que vocês numerem os quadrinhos 1,2 e 3.

A1:\_ Professora, já numerei.

P8:\_ Já numeraram?

A:\_ Já.

P8:\_ A2, qual é o primeiro quadrinho?

A2:\_ Esse aqui (aponta).

P8:\_ Por quê?

A2:\_ Porque está plantando.

P8:\_ Isso! Primeiro plantamos a sementinha.

P8:\_ A3, e o segundo?

A3:\_ É esse (aponta).

P8:\_ Por quê?

A3:\_ Por que está pondo água.

P8:\_ Isso! Depois de plantar, a gente cuida da plantinha.

P8:\_ E o terceiro?

A4:\_ É esse que sobrou.

P8:\_ Sim, a plantinha cresce, bonita e saudável.

P8:\_ Agora, a professora vai distribuir uma folha e vocês vão escrever o que tem que fazer para plantar uma horta, pode contar a experiência da horta na escola ou do menino da seqüência em quadrinhos.

P8:\_ Como se faz uma horta, o que faz para cuidar. Vai vir aqui comigo somente as crianças que eu chamar.

P8:\_ É para fazer letra de mão se dá para entender, senão pode fazer letra de forma.

P8:\_ O pessoal que está na carteira, boca fechada para escrever.

Há quatro alunos na mesa com a professora (A4, A5, A6 e A7).

P8 para os quatro:\_ Vamos escrever sobre a horta ou sobre o menino? Como será o nome do menino?

A4:\_ Felipe.

A5:\_ Gabriel.

A6:\_ Pedro.

P8 para A6:\_ Essa letra sozinha faz esse som de pe?

P8 para A5:\_ Como é ensinar?

A5:\_ Com s.

P8:\_ Antes do s tem uma letra (n).

P8:\_ O que tem nesse final ensinAR?

P8 para os quatro:\_ Ele vai ensinar a fazer o quê?

A4:\_ Uma horta.

P8 para A5:\_ E nesse final AR (ensinar)?

A5:\_ O r.

P para A5:\_ Você está esquecendo! Plantar uma horta, plantar uma?

P8 para A5:\_ O m sozinho forma ma (uma)?

A5 sinaliza negativamente com a cabeça.

P8:\_ então.

P8 para A5:\_ HO-TA, falta o que para ficar HOR-ta?

A5:\_ Tem que colocar o r aqui (aponta)?

P8:\_ Tem.

P8 para A4:\_ Ensinar o quê? A plantar uma horta?

A8 leva produção para P8 que lê e diz:\_ Olha esse UM A8, Você colocou só duas perninhas, são três (desenha a letra com o dedo indicador no ar).

A9 leva produção:\_ A9, esse cha de chama não é com xha, tem som de x, mas nessa palavra chama é com c-h-a (soletra).

P8 com os quatro:\_ E agora, tem que afogar a terra.

P8 para A4:\_ Isso A4! Com dois rr, muito bem!

P8 para A4:\_ Vai colocar o quê na terra?

A4:\_ Semente.

P8:\_ Antes da semente.

A4:\_ Adubo.

P8:\_ Adubo e o que mais?

A4:\_ Água.

P8:\_ Água, colocar?

A4:\_ Professora, é o q e o a?

P8:\_ É q que chama essa letrinha? É c.  
P8 com A5:\_ É a-du-BO (soletra), você não colocou o b e o o.  
P8 com a6:\_ Você também escreveu pela metade a-du?  
A10 mostra produção para P8 que lê e diz:\_ Não é gir-sol (silaba) é GIRASSOL.  
P8 com os quatro:\_ Nós sabemos que tem que afofar a terra, colocar água, adubo e o que mais? Fazer o quê? Buracos.  
P8 para A4:\_ Não é q que se chama essa letrinha, ela se chama o.  
P8:\_ O A5 está rapidinho, ele escreve a palavra toda, não pára no meio.  
P8 apaga produção de A4 e dita:\_ A semente.  
P8 apaga escrita de A4 e silaba:\_ SE – MEN – TE.  
P8 para A4:\_ Como escreve se-men-te (silaba)? Eu plantei a se?  
P8:\_ O t sozinho faz esse som?  
A4:\_ Não, com e.  
P8:\_ Então A4 se você já sabe, não espera a professora.  
P8 para os quatro: E depois que plantou a semente?  
A4:\_ Pôr água.  
P8:\_ Isso! Temos que cuidar. Vamos lá e cuidar.  
P8:\_ E cuidar quando? Todos os dias? Só de segunda – feira?  
A6:\_ Todo dia.  
P8:\_ A6, todos os dias.  
P8 com A4:\_ Vou esperar essa palavra sair inteira.  
P8 com A5:\_ Toze dias? Todos os dias.  
P8:\_ E depois de cuidar todos os dias, aí então, a planta cresce.  
P8 dita silabadamente para os quatro alunos:\_ A planta.  
P8 para A4:\_ Plan-ta.  
P8:\_ A planta cresce.  
A8 pergunta para P8:\_ O que é isso?(aponta para o desenho da seqüência)  
P8:\_ Regador.  
P8:\_ A4, volta para o seu lugar.  
P8 realiza o resgate (referido anteriormente) em produções de A5, A6 e A7.  
P8 sai de sua mesa e senta ao lado de A10 para ajudá-la, porém, ficam de costas e não compreendo.  
A11:\_ Professora, como escreve saudaver?  
P8:\_ Não é saudaver, é saudável.  
P8 passa nas carteiras.  
P8 com A12:\_ Era um um uma vez? Empresta borracha (P8 apaga).  
P8 lê a produção de A12 e diz:\_ Regado ou regadOR?  
A12 apaga e corrige.  
P8 senta ao lado de A13 (mesmo caso de A10).  
A13 leva produção para P8 que lê e diz:\_ É bem e não bam. (P8 aponta)  
A13 volta ao lugar, corrige e leva produção para P8 que lê e diz:\_ M de macaco A13, de mesa.  
P8 com A14:\_ Olha o que você escreveu, ele foi embora e não imbora (A14 apagou).  
P8:\_ A14, pegar o quê? O regador.  
P8 com A15:\_ Como escreve terra?  
A15:\_ Com o t e o e.  
P8:\_ Só isso está escrito terra?  
A15 escreve.  
Intervalo

Data: 06/10/2006 13h00-14h00

Atividade: Produção de texto coletivo.

Alunos copiam cabeçalho.

P8:\_ Hoje, nós vamos fazer um texto sobre a nossa horta. Nós vamos contar como nós da primeira série, o que fizemos até hoje. O que nós fizemos primeiro, quais foram os ajudantes. O que nós observamos ontem? Levanta a mão? Fala A1.

A1:\_ A sementinha está nascendo

P8:\_ A sementinha está brotando.

P8:\_ O que nós plantamos?

A2:\_ Alface, abobrinha e salsa.

P8:\_ Rabanete e cenoura. Qual nasceu primeiro?

A3:\_ O rabanete.

P8:\_ A cebolinha e a salsa demoraram mais.

P8:\_ Qual o título?

A4:\_ A horta da EMEF Nélon Gabaldi.

P8:\_ Legal.

A5:\_ A horta da Primeira D.

P8:\_ A horta é só da primeira D?

A6:\_ Não.

A7:\_ A horta das primeiras séries D e E.

P8:\_ Olha como começo um texto.

A8:\_ Longe da margem.

P8:\_ Com letra maiúscula ou minúscula?

A:\_ Maiúscula.

P8:\_ A horta, como escrevo horta?

A10:\_ Com H.

P8 na lousa:\_ A horta, não é orta (escreve), no início h tem som de?

A11:\_ Vogais.

P8:\_ Isso A11, tem som da vogal que vem em seguida .(P circula o h e puxa uma flecha até o o).

P8 diz e escreve:\_ A horta das primeiras séries D e E.

P8\_ Começo a primeira idéia com?

A12:\_ Letra maiúscula e parágrafo.

A13:\_ Era uma vez.

P8:\_ Posso pôr era uma vez?

A:\_ Não.

A14:\_ Um dia.

P8:\_ Um dia? Mas a gente sabe o dia.

P8 diz e escreve:\_ No dia 03 de outubro.

P8 circula a sílaba bro e pergunta:\_ Como escrevo bro?

A15 soletra:\_ B-r-o.

P8:\_ As primeiras séries D e E fizeram o quê?

A16:\_ Plantaram.

P8:\_ Como escreve plantaram?

A17 soletra: P-l-a-n.

P8 circula o n e explica que não é m porque é o t que vem em seguida e não p e b.

A18:\_ Plantaram,

P8 diz e escreve: Plantaram uma horta.

A19:\_ Com h.

P8:\_ A primeira idéia, a professora ajudou vocês e nós já colocamos, vamos continuar o texto.

A20:\_ Afofar a terra.

A21:\_ Colocar adubo.

P8:\_ Mas tudo isso é o quê? Preparar o? Como chama o espaço da horta ? (P8 sinaliza com as mãos um quadrado no ar)

A21:\_ Canteiro.

P8:\_ Canteiro. Preparam o canteiro (diz e escreve).

P8 circula a sílaba pré e pergunta como escreve.

A22 soletra:\_ P-r-e.

P8:\_ Nós já colocamos água, adubo e afofamos a terra, tudo isso é prepara o canteiro.

Escolher as? (Não aproveitou as sugestões de A20 e A21)

A23:\_ Sementes.

P8:\_ Como escreve sementes?

A23 soletra:\_ S-e-m-e-n-t-e-s.

P8:\_ Vírgula depois de sementes.

P8 lê o texto até esse ponto.

A24:\_ Afofaram a terra, tiraram as pedrinhas.

P8 fala para A24:\_ Presta atenção! Tudo isso, afofar a terra, tirar as pedrinhas, colocar água e adubo é preparar a terra . Quem ler, já vai saber. Nós não vamos falar mais em afofar a terra, colocar água, adubo e tirar as pedrinhas.

P8:\_ Agora, abriram os buracos e plantaram as?

A25:\_ Sementinhas.

A26 sílaba:\_ Se-men-ti-nhas.

P8:\_ Nos dia em que nós fomos plantar as sementes, nós regamos o canteiro?

A27:\_ Não, já estava úmido.

P8:\_ Então não posso colocar isso, que nós regamos. Vamos explicar, como a terra?

P8 escreve terra e pergunta:\_ Quantos rr?

A28:\_ Dois.

P8 diz e escreve:\_ Como a terra estava muito?

P8:\_ Como escrevo molhada?

A29 soletra:\_ M-o-l-h-a-d-a.

P8:\_ E não?

A30 soletra:\_ N-a-o til.

P8:\_ O a e o o com o til em cima do a fica ão.

P8 diz e escreve:\_ Não foi preciso.

A31 soletra sem P8 pedir:\_ P-r-e-c-i-s-o.

P8:\_ Não foi preciso? Regar as sementes (escreve) no mesmo dia (escreve).

P8:\_ E nos outros dias?

A:\_ Choveu.

A32:\_ No dia seguinte.

P8:\_ Isso mesmo! No dia seguinte que quer dizer no outro dia.

P8:\_ A32, aonde eu ponho (no dia seguinte)?

A32:\_ Parágrafo, letra maiúscula.

P8:\_ Nosso texto tem três idéias, três parágrafos.

P8 diz e escreve:\_ No dia seguinte não foi preciso regar a horta porque choveu.

P8:\_ Como é o por?

A34 soletra:\_ P-O-R.

P8:\_ Na terça e na quarta não regamos, então vou apagar e mudar.

P8 diz e escreve:\_ Nos dois dias seguintes.

P8:\_ E ontem o que aconteceu?

P8 diz e escreve:\_ No final.

P8:\_ O que coloco nesse final?

A33:\_ L.

P8:\_ Esse l tem som de u.

Pe diz e escreve:\_ No final da tarde do dia cinco foram observar.

P8 escreve observar e diz:\_ O b é mudo, já sai grudado no s.

P8:\_ Nós fomos observar?

A34:\_ As plantinhas.

P8:\_ Aqui a professora vai usar a palavra germinação. Quem lembra o que quer dizer germinação?

A35:\_ A plantinhas nascendo.

P8:\_ Esse processo da sementinha partir e nascer o brotinho é germinação (P8 germinação).

A36:\_ Professora, não é fomos?

P8:\_ É foram, porque não estou falando de nós, já dá para saber, as crianças da primeira série.

P8:\_ E aí, quais as sementinhas que brotaram?

P8 diz e escreve:\_ Rabanete, alface e ?

A36:\_ Cenoura.

P8 lê o parágrafo:\_ As sementes de rabanete, alface e cenoura já? Haviam brotado (escreve).

P8 escreve haviam e diz que o h é igual o de horta.

P8 diz e escreve:\_ Enquanto as de cebola e salsa ainda não?

A37:\_ Cresceram.

P8 diz e escreve:\_ Não podiam se percebidas.

P8:\_ Vamos ler para ver se falta alguma coisa.

P8 lê o texto sozinha.

Depois de ler, P8 diz:\_ O que mais falta no texto.

A37:\_ Nada.

P8:\_ Nada 37? O que vamos fazer para terminar o texto?

A38:\_ Tchau.

P8:\_ Nem tchau, nem fim.

P8:\_ Como vai ser nosso final?

A39:\_ E viveram felizes para sempre.

P8:\_ Eu posso colocar viveram felizes para sempre? Não, era uma vez e viveram felizes para sempre só nos contos de fadas.

P8:\_ O que vamos fazer nos próximos dias?

A40:\_ Vamos molhar.

P8 diz e escreve:\_ Essa horta será cuidada até que cresça e?

A41:\_ Vai ficar cheia de legumes e verduras.

P8:\_ Até que cresça e produza.

P8 lê novamente o texto sozinha.

P8:\_ Vamos acrescentar mais alguma coisa ou está bom?

A42:\_ Está bom.

P8:\_ Quem ler esse texto vai perceber que a primeira série está fazendo o quê com a horta?

A:\_ Cuidando.

P8:\_ E esperando que produza.

P8:\_ Agora vocês vão poder fazer a leitura silenciosa.

P8 distribui folhas para que alunos copiem o texto.