

CÍNTIA WOLF DO AMARAL

ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA:
ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

CAMPINAS – SP
2002

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA:
ANÁLISE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

CÍNTIA WOLF DO AMARAL

ORIENTADOR: SÉRGIO ANTONIO DA SILVA LEITE

Este exemplar corresponde à
redação final da dissertação defendida
por Cíntia Wolf do Amaral e aprovada
pela Comissão Julgadora.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

2002

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

Am3a Amaral, Cintia Wolf do.
 Alfabetização numa perspectiva crítica : análise das práticas pedagógicas /
 Cintia Wolf do Amaral. – Campinas, SP: [s.n.], 2002.

 Orientador : Sérgio Antonio da Silva Leite.
 Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,
 Faculdade de Educação.

 1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Conscientização. 3. Alfabetização.
 4. Textos. 5. Práticas de ensino. I. Leite, Sérgio Antonio da Silva.
 II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-020-BFE

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Sérgio da Silva Leite, pela orientação e apoio, tornando bem mais consistente e menos solitária esta caminhada.

Ao meu marido e filhos, pela compreensão e incentivo durante processo de produção.

À Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, Ana Maria Falcão de Araguão Sadalla e Norma Sandra de Almeida Ferreira, pela leitura atenta e sugestões valiosas que possibilitaram aprofundamento em algumas questões no texto final.

Aos professores da Faculdade de Educação – Unicamp, pelas reflexões que suas falas motivaram.

À direção da Escola Comunitária de Campinas que abriu suas portas, pois acredita e investe na construção do novo.

A todos os alunos do primeiro ano A de 1999.

E, em especial, à professora que pela coragem permitiu que este trabalho pudesse ser realizado.

RESUMO

Esta pesquisa tem como referencial teórico as idéias de Paulo Freire, que considera a alfabetização como parte integrante do processo político/educativo de desenvolvimento da consciência crítica dos educandos. Neste sentido, pretendeu identificar e analisar práticas pedagógicas constituintes de um processo de alfabetização com crianças desenvolvido nesta perspectiva. Para este fim, foram coletados dados em uma sala de primeiro ano de uma escola particular de Campinas. Os dados foram obtidos através de sessões de observação em sala, que permitiram a descrição das atividades onde houvesse produção de texto pelos alunos, e através de sessões de autoscopia, as quais possibilitaram coletar dados sobre as concepções da professora envolvida neste processo. A análise dos dados permitiu uma reflexão sobre o papel do professor como mediador neste processo, do aluno como indivíduo reflexivo e ativo em sua aprendizagem e do texto como ponto de partida e chegada do processo de alfabetização, cujos temas possibilitam a análise dos conflitos e contradições das relações sociais, capacitando os educandos para a apreensão crítica da realidade.

ABSTRACT

This research has as a theoretical reference the ideas of Paulo Freire, who considers teaching to read and write as part of the political/educational process of the students' critic conscience development. In this sense, the research intended to identify and to analyze pedagogical practices representative of a teaching to read and write process with children developed in this perspective. In this matter, data were collected in a first year classroom of a particular school of Campinas. The data were gathered through observation sessions in the classroom which allowed the description of the activities where there was written material by the students, and through sessions of autoscopia, which made it possible to collect data about the conceptions of the teacher involved in this process. The analysis of the data allowed a reflection about the role of the teacher as a mediator in this process, the student as a reflective and active individual in his/her learning, and the text as a starting point and an arrival of the teaching to read and write process which subjects make possible the social relations' conflicts and contradictions analysis, enabling the students to the critic apprehension of the reality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
I – A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO	5
II – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	11
III - O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA: REFLEXÕES TEÓRICAS	21
IV - MÉTODO	33
1. A instituição	34
2. Procedimento de escolha do sujeito	34
3. Procedimento de coleta de dados	37
V - A AÇÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA	43
1. O papel do professor	45
2. Aluno como sujeito	58
3. Concepção de texto: alunos e professora	67
4. Produção de textos	70
5. Avaliação	86
VI - TECENDO RELAÇÕES	91

ANEXOS

Anexo 1: protocolos com a descrição das atividades de produção de texto	109
Anexo 2: protocolos de transcrição das sessões de autoscopia	163
Anexo 3: exemplos de textos produzidos pelos alunos	185
Anexo 4: síntese da entrevista com a professora	197
Anexo 5: quadro contendo a classificação de textos por função e trama	203

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho pretende refletir sobre a possibilidade do processo de alfabetização escolar colaborar para a formação do cidadão crítico e, a partir daí, discutir as principais características de um processo desenvolvido, em sala de aula, comprometido com uma proposta educacional visando à formação de cidadãos capazes de analisar e atuar criticamente na realidade em que vivem. Neste sentido, a pesquisa tem por objetivo **identificar, descrever e analisar as práticas pedagógicas constituintes de um processo de alfabetização escolar numa perspectiva crítica**, a partir da observação de atividades de produção de texto desenvolvidas, em sala de aula, em uma primeira série do ensino fundamental.

Para analisar a relação entre alfabetização e formação do cidadão crítico, o primeiro capítulo apresenta uma breve reflexão sobre a relação educação-cidadania e relata uma pesquisa realizada anteriormente pela autora que teve como objetivo identificar as características teóricas de um processo de alfabetização escolar numa perspectiva crítica. A opção por apresentar este relato e a síntese dos resultados faz-se necessária porque possibilita a introdução do objetivo do atual projeto de pesquisa, na medida em que influenciou diretamente na definição e na delimitação do problema de pesquisa.

Qualquer referência ao processo de alfabetização implica na necessidade de se clarear o próprio conceito. Assim, a construção histórica e política do conceito de alfabetização é discutida no segundo capítulo. Apresenta-se o modelo tradicional de alfabetização e a concepção de educação subjacente, incluindo o papel do professor e a idéia de escrita veiculada, bem como as críticas e condições político-sociais que possibilitaram a construção de um novo modelo, envolvendo o conceito de letramento.

Este capítulo também apresenta uma síntese do principal referencial teórico do atual trabalho - as obras de Paulo Freire (1980, 1982, 1983, 1985, 1990) - pois a idéia básica subjacente à *perspectiva crítica* do processo de alfabetização é o processo de conscientização de que fala o autor. Assim, conceitos como consciência ingênua e consciência crítica precisam ser mais bem debatidos, bem como a reflexão que o autor faz sobre os objetivos e características de uma educação libertadora e a concepção de homem que apresenta. O papel da alfabetização e as concepções referentes ao processo, discutidas pelo autor, necessitam ser conhecidas, mesmo que originalmente relacionadas com a alfabetização de adultos, pois o próprio Freire (Freire & Macedo, 1990) cita que pretendia desafiar os educadores... *“A tomarem minha prática e minhas reflexões como objeto de suas reflexões pessoais e analisarem seu próprio contexto de modo que possam começar a reinventá-las na prática”* (p. 83).

Em seguida, no terceiro capítulo, discutem-se as concepções teóricas referentes ao processo de alfabetização numa perspectiva crítica, identificadas no trabalho de pesquisa anterior e nas idéias de Paulo Freire. Pretende-se descrever e caracterizar: o papel do professor e do aluno no processo, a concepção de leitura e escrita, de linguagem e de texto, a definição e o papel da avaliação e, principalmente, a questão dos temas das produções escolares - questão não apontada pelos entrevistados na pesquisa anterior, mas que tem grande importância na teoria de Paulo Freire. Na medida em que a alfabetização apresenta-se como um instrumento para o desenvolvimento da consciência crítica, os temas das produções precisam problematizar a realidade para que o aluno tenha a oportunidade de refletir e reconhecer as contradições sociais e as relações de poder existentes, possibilitando-lhe construir sua própria visão de mundo e orientar sua atuação na sociedade. Segundo Freire (1985), *“a investigação (temática) se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica... quanto se fixe na compreensão da totalidade. Assim é que, no processo de busca de temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela*

problematização dos próprios temas. Por suas vinculações com os outros. Por seu envolvimento histórico-cultural” (p. 118).

O quarto capítulo apresenta o método utilizado para a coleta e análise de dados da presente pesquisa. Detalha-se como foi o procedimento de escolha do professor e descreve-se como ocorreram as sessões de observação em sua sala e de autoscopia desenvolvidas com o professor.

O quinto capítulo apresenta os resultados obtidos, organizados em cinco conjuntos temáticos: o papel do professor como mediador do processo; o aluno como sujeito em seu aprendizado; a concepção de texto dos alunos e da professora; as atividades de produção de texto, caracterizadas a partir do conteúdo, da função e do próprio sistema da língua escrita; e as características da atividade de avaliação observadas no processo. Na seqüência, o último capítulo tece relações, a partir das marcas identificadas, discutindo as características das práticas pedagógicas que fundamentam o processo de alfabetização desenvolvido na perspectiva crítica.

I – A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO

Sempre que se pretende discutir o processo de formação de cidadãos, é preciso levar em conta as relações sociais, políticas e econômicas que caracterizam a sociedade. No contexto atual, questões conflitantes como o neoliberalismo, o desemprego, a falência dos serviços públicos, a violação dos direitos humanos, etc, são, como coloca Weber (1997), *“novas exigências, cada vez mais complexas, que afloram do tecido social e passam então a pôr-se sob a bandeira da luta pela cidadania, travada pelos setores excluídos ou desprivilegiados da sociedade brasileira ou em nome deles”* (p. 140).

O ideal de cidadania, segundo o autor, define-se como um atributo, por excelência, do sujeito político relacionado com seus direitos e deveres, mas que passa, principalmente, pelo reconhecimento da realidade social e cultural da qual faz parte. A identificação do real não é tarefa fácil, já que o sujeito e a realidade relacionam-se dialeticamente, um interferindo na constituição do outro. Porém, Freire (1980) acredita na capacidade potencial e inerente ao homem de tomar distância do mundo, tornando-o um objeto passível de ser conhecido. O homem *“assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível”* (Freire, 1983, p, 30) e o afastamento lhe permite perceber o caráter modificável da realidade e reconhecer os mitos que a compõem.

A esse processo de desmitificação e apreensão crítica da realidade, Freire (idem) chama de *conscientização*¹ e o considera como conceito central de suas idéias sobre educação. O autor relaciona educação e cidadania ao afirmar que o desenvolvimento da consciência, que permite ao sujeito refletir sobre si mesmo e sua própria realidade, não é um passo natural, necessitando de um *processo educativo de conscientização*.

¹O conceito de conscientização será discutido mais profundamente no segundo capítulo deste trabalho

Neste sentido, a educação adquire um importante papel na formação do cidadão como possibilitadora do desenvolvimento da *consciência crítica*², através da qual o homem torna-se apto a compreender e agir sobre a realidade em que vive. Colocado este pressuposto, passa-se a refletir sobre as características de um processo educativo com este objetivo.

O mesmo autor afirma que, no processo educativo, a alfabetização pode ser um importante instrumento para o desenvolvimento da consciência, pois *ler e escrever* a palavra passa obrigatoriamente, na teoria que defende, por *ler e escrever* o mundo. Freire (Freire e Macedo, 1990) defende que o processo de alfabetização, nesta perspectiva, permite ao sujeito *“reapropriar-se da própria cultura e da própria história”* (p. 64) e *“reescrever a própria sociedade”* (p. 56). Caracteriza-se, assim, como um projeto político de uma pedagogia libertadora que pretende possibilitar a emancipação dos homens e a transformação das relações sociais injustas. Porém, o autor alerta para o fato de que a alfabetização, por si só, jamais pode ser tomada como deflagradora desta libertação e transformação, pois *“a alfabetização, como conceito global, é apenas parte do mecanismo deflagrador”* (idem, p. 57). O caráter político-ideológico do processo de alfabetização também é reforçado por autores, como Soares (1995) e Graff (1994), quando afirmam que a alfabetização pode ser um instrumento empregado tanto para a libertação como para a domesticação do homem, pois seus efeitos são determinados pela intenção política de quem a desenvolve e pelo contexto ideológico em que ocorre.

Em sua obra, Freire reflete e analisa as características do processo de alfabetização no trabalho de desenvolvimento da consciência crítica dos educandos. Seu projeto, porém, foi dirigido à educação de adultos. Assim considerando, coloca-se a questão sobre quais seriam as características de um processo de alfabetização na mesma perspectiva, mas desenvolvido com crianças em fase escolar.

²Sobre este conceito, ver capítulo 2.

A partir deste problema, desenvolveu-se um primeiro trabalho de pesquisa³, intitulado “A proposta crítica no processo de Alfabetização Escolar” (Amaral, 1997; Leite e Amaral, 2000), tendo como referencial teórico os pensamentos de Paulo Freire e Magda B. Soares.

A referida pesquisa teve como objetivo identificar, descrever e analisar aspectos teórico-metodológicos que pudessem ser considerados integrantes de um processo de alfabetização escolar, desenvolvido numa perspectiva crítica. Foram entrevistados quatro profissionais da área de educação que responderam a seguinte questão: *“É comum, entre os educadores, a posição de que a escola poderia ter como objetivo, ou pelo menos colaborar, com o desenvolvimento de cidadãos críticos. Na sua opinião: a) o que caracterizaria o cidadão crítico?; b) como o processo de alfabetização escolar poderia colaborar com a formação do cidadão crítico?”*.

Os participantes foram selecionados a partir dos seguintes critérios:

a) sujeitos que tivessem assumido uma concepção de alfabetização escolar considerada atual, tendo superado a visão tradicional, mecanicista, centrada na cartilha, em que a escrita é assumida apenas como representação da linguagem oral; e

b) que tivessem demonstrado uma postura teórica compatível com as propostas de Paulo Freire, mesmo que ainda não as tivessem considerado em relação à alfabetização de crianças.

Um dos entrevistados foi professor das séries iniciais por quatro anos e atuava como docente na Faculdade de Educação da Unicamp; o seguinte atuou durante nove anos em salas de primeira à quarta série e pesquisava sobre a fase inicial do processo de aquisição da escrita, trabalhando no departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp; o terceiro

³ Este foi um trabalho de iniciação científica desenvolvido, ainda durante o período de graduação, como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

lecionou durante quinze anos de acordo com o modelo de ensino tradicional e, posteriormente, por sentir-se incomodado com o fracasso de seus alunos, passou a fazer pesquisas na área, dedicando-se ao trabalho com crianças com Síndrome de Down; o último foi professor, por vários anos, em classes de alfabetização e ministrava aulas no curso de Habilitação para o Magistério.

O procedimento de coleta de dados usado foi o de entrevistas recorrentes (Zanelli, 1992; Guanais, 1995; Estevam 1995). Este procedimento caracterizou-se por uma série de entrevistas individuais com o objetivo de esgotar as opiniões do sujeito com relação ao tema introduzido na primeira entrevista, através da questão aberta acima apresentada. Após a primeira entrevista, os dados foram analisados e reapresentados ao sujeito, num novo encontro, quando teve a oportunidade de ampliá-los, alterá-los, suprimi-los, etc. O mesmo ocorreu com relação aos relatos verbais coletados nessa segunda entrevista. Este procedimento de coleta foi repetido, terminando quando o sujeito e o pesquisador concordaram que nada mais havia a falar sobre a pergunta.

A análise dos relatos verbais deu origem a um quadro organizado com quatro grandes conjuntos temáticos contendo: a) a definição de cidadão crítico, b) uma reflexão sobre a escola e sua relação com o processo de formação do cidadão crítico, c) críticas às práticas tradicionais, e d) as características teórico-metodológicas do processo de alfabetização numa perspectiva crítica.

Os entrevistados definiram cidadão crítico como sendo um sujeito que tenha desenvolvido a consciência crítica; um sujeito reflexivo no sentido de pensar sobre a realidade vivida para compreender as relações sociais que a compõem; um sujeito capaz de, através da ação, interferir nesta realidade, questionando o que não concorda, modificando relações e reelaborando a própria realidade.

Todos os participantes consideraram que a escola tem como principal objetivo colaborar na formação do cidadão crítico. Neste sentido,

caracterizaram a alfabetização como parte fundamental desse processo e apontaram alguns princípios norteadores, como a importância da mediação do professor e de suas concepções político-ideológicas, incluindo a concepção do aluno como sujeito ativo no seu processo de aquisição da escrita, o respeito à cultura e à variedade lingüística, o reconhecimento da escrita como uma construção humana, social e histórica e, principalmente, a utilização da linguagem escrita, em sala de aula, marcada pela função social que a constitui.

Porém, constatou-se que, apesar dos dados coletados por essa pesquisa terem sido importantes para a caracterização do processo, alguns aspectos fundamentais da base teórica usada não foram contemplados, como por exemplo, a questão da investigação temática na busca dos temas para a produção dos textos e do processo de avaliação. Neste sentido, o trabalho de pesquisa, que agora se apresenta, pretende complementar e aprofundar o quadro teórico sobre as características do processo da alfabetização numa perspectiva crítica⁴. Para tanto, optou-se por eleger, como objeto de estudo, as práticas pedagógicas de produção de texto desenvolvidas na primeira série do ensino fundamental, momento em que os alunos estão iniciando o processo de construção e apropriação da leitura e escrita.

Esta opção fundamenta-se na concepção de que o texto, tanto oral como escrito, é a concretização do uso da língua, portanto um meio - construído social e culturalmente - de interação e constituição dos sujeitos. Segundo os PCNs (Brasil – Mec, 2000, pg. 25), *“texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão”*.

⁴ Vale registrar que outro ponto fundamental no processo de constituição do objeto da presente pesquisa deve-se ao fato de que, neste período, por começar a trabalhar como professora alfabetizadora, as questões teóricas começaram de fato a se inter-relacionarem com as práticas pedagógicas. Desta forma, evidenciou-se a necessidade de se aprofundar o trabalho anterior possibilitando uma análise que relacionasse e aproximasse teoria e prática, pensamento e ação.

Para uma proposta como esta, que pretende **identificar, descrever e analisar as práticas pedagógicas de produção de texto constituintes de um processo de alfabetização escolar numa perspectiva crítica**, torna-se necessário discutir alguns conceitos que aparecem na sua própria enunciação. Assim, os próximos capítulos trazem uma reflexão sobre o conceito de alfabetização, de texto e sobre o que se pretende com o termo *perspectiva crítica* relacionado com processo de alfabetização.

II – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A definição de conceitos como o de alfabetização não pode prescindir de uma análise sócio-histórica das diferentes realidades em que se insere. Pois como alerta Cook-Gumperz (1991), *“a alfabetização não pode ser julgada separadamente de alguma compreensão das circunstâncias sociais e tradições históricas específicas que afetam o modo como esta capacidade enraiza-se numa sociedade”* (p. 29).

Alfabetização já foi sinônimo de *conjunto de habilidades técnicas* (Cook-Gumperz, 1991: p. 56) que deveriam ser ensinadas à população. Essa visão retrata os fundamentos de um modelo tradicional de educação que tem como objetivo o desenvolvimento da razão através da transmissão dos conhecimentos acumulados a todos os indivíduos, para que estes se tornem cidadãos esclarecidos. O professor tem um papel central nesta prática pedagógica como transmissor de modelos e conhecimentos a serem memorizados pelos alunos.

Nesta concepção, a alfabetização é entendida, como discute Leite (2000), apenas como um processo que se desenvolve a nível individual, desvinculada de seus usos sociais: um processo no qual a linguagem escrita é considerada o espelho da linguagem oral, onde o aluno deve aprender a representar fonemas em grafemas (escrever) e grafemas em fonemas (ler). A decifração e a dominação do código (processo mecânico) são entendidas como os aspectos centrais do processo, acarretando como consequência a ênfase na preocupação com o erro ortográfico e a descontextualização da própria atividade de leitura e escrita.

Por ser a educação, nesta perspectiva, considerada um processo autônomo e neutro em relação ao contexto político-social, um dos efeitos da

escolarização, segundo Graff (1994), é a super valorização da alfabetização desvinculando-a da análise da ideologia, da cultura e da consciência. Neste sentido, é definida apenas como domínio do código e de técnicas, o que o autor critica, caracterizando-a como *mito de técnicas objetivas* que discrimina quem não aprende, rotulando-o como ignorante. Além disso, a norma padrão de escrita, muito mais próxima do dialeto das classes dominantes, considerada por esse modelo o único correto, acirra a discriminação sobre as classes mais baixas. A desvalorização e a grande dificuldade encontrada por essas classes neste processo acabam sendo fatores que contribuem para o chamado fracasso escolar, caracterizado pelos altos índices de repetência e abandono escolar.

Freire (1980) faz severas críticas a esta concepção através do que chama de *educação bancária* e a descreve como um “*ato de depositar, no qual os alunos são depósitos e o professor aquele que deposita*” (p 79). Acrescenta ainda que, “*na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão*” (idem).

Da crítica a este modelo tradicional surgem novas teorias que, segundo Saviani (1997), avançam no sentido de analisar o processo educacional com relação à realidade político-social, mas vêem a educação apenas como um instrumento de reprodução da sociedade, considerando a sociedade como determinante unidirecional da educação. Assim, a escola tem como objetivo adaptar o homem à vida em sociedade em busca do equilíbrio social. O professor tem o papel de estimulador e orientador apenas, através de métodos diferenciados e ricos materiais didáticos, pois a iniciativa para o conhecimento deve partir do aluno, que é único. Esta concepção, segundo o autor, traz como consequência uma queda no nível da educação popular.

Soares (1995) analisa o processo de alfabetização, nesta concepção, como um conjunto de habilidades e conhecimentos que

instrumentalizam o indivíduo a fim de que ele possa participar das atividades de leitura e escrita. A autora nomeia esta concepção de *progressista-liberal*, pois, apesar de levar em conta a dimensão social do processo, “(...) este é caracterizado em função das habilidades e dos conhecimentos considerados necessários para que o indivíduo ‘funcione’ adequadamente em um determinado contexto social (...) seu pressuposto é a crença de que o alfabetismo tem, necessariamente, conseqüências positivas, e apenas positivas” (p. 10-11). O *alfabetismo funcional*, como é conhecido, por não trabalhar as contradições, o questionamento dos valores, das tradições e dos padrões de poder existentes numa sociedade, funciona apenas como um instrumento de adaptação do sujeito à sociedade. Tal concepção, portanto, não visa à transformação das relações sociais, mas apenas ao aperfeiçoamento dos indivíduos para que possam corresponder às demandas do sócio-econômicas, principalmente do sistema de produção.

Freire (1982) chama as práticas pedagógicas, que têm o objetivo político de adequar o sujeito à sociedade, de *domesticadoras*, pois não desenvolvem a *consciência crítica* dos educandos: apenas reforçam a *consciência falsa* facilitando a manipulação da classe dominante. Em contraposição a esta concepção, o autor defende o processo de alfabetização como prática *libertadora*, como ação cultural para a libertação, que vê o educando como um sujeito cognoscente e que assume como objetivo desenvolver a *consciência crítica* dos oprimidos para que estes se percebam enquanto *classe para si*.

Neste sentido, Soares (1995) escreve sobre um novo conceito de alfabetização que vem se delineando - o *alfabetismo* (Soares, 1995) ou *letramento* (Soares, 1998) – pois, pela atual realidade social “(...) dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando assim seu ‘estado’ ou ‘condição’, como conseqüência do domínio desta tecnologia” (1995: p. 7). Na concepção *radical-revolucionária*, segundo a autora, o letramento assume

um significado político-ideológico, pois *"não pode ser considerado um 'instrumento' neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais"* (Soares, 1998: p. 74). Sua força está em possibilitar, pela conscientização, a transformação das *"relações e práticas sociais consideradas indesejáveis ou injustas"* (Soares, 1995: p. 12). Da mesma forma, Freire (Freire & Macedo, 1990) afirma que alfabetização é um ato político e, portanto, não pode ser reduzida ao puro aprendizado mecânico de leitura e escrita. Ele acredita que a alfabetização deve ser parte do processo através do qual os homens, além de aprender a ler e a escrever, deveriam se responsabilizar pela transformação social. Pois, *"ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro"* (Giroux, apud Freire & Macedo, 1990: p. 11).

Soares (2000) apresenta uma distinção entre os conceitos *alfabetização e letramento*, *"Alfabetizar seria ensinar a pessoa a ler e escrever; letrar seria levar essa pessoa não só a saber ler e escrever, mas a praticar isso"* em contextos específicos (Soares, 2000, p 32). Assim, *alfabetizado* seria o sujeito que se apropriou do sistema ortográfico da língua e *letrado* o que faz uso das práticas sociais de leitura e escrita. Para Ribeiro (1999), esta questão torna-se mais complexa quando se leva em consideração a qualidade e a intensidade dos usos efetivos que cada sujeito faz destas práticas. Neste sentido, a autora aprofunda o conceito, pois considera que existam diferentes *níveis de letramento* dependendo do grau (intensidade e qualidade) de inserção na cultura escrita, que tanto acontece na escola como fora dela.

A escola, portanto, dependendo do tipo de atividade de leitura e escrita que promove, exerce um papel significativo na constituição do nível de letramento de seus alunos. Soares (1998) afirma que certas práticas escolares

reduzem e limitam o conceito de *letramento*, ao selecionar apenas algumas habilidades e práticas de leitura e escrita. Em conseqüência, como afirma, “*por meio da escolarização, as pessoas podem se tornar capazes de realizar tarefas escolares de letramento, mas podem permanecer incapazes de lidar com usos cotidianos de leitura e escrita em contextos não escolares - em casa, no trabalho e no seu contexto social*” (p. 100).

Sendo assim, analisando o contexto escolar, o ideal seria *alfabetizar letrando* (Soares, 1998, p. 47), com o objetivo de capacitar os educandos para o uso social das práticas de leitura e escrita. Freire (Freire & Macedo, 1990) amplia este conceito quando afirma que a *alfabetização emancipadora*, como um processo de desenvolvimento da consciência crítica, possibilita e estimula a participação dos educandos nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos. O processo de alfabetização⁵, nesta perspectiva, utiliza-se da análise e crítica das contradições e conflitos existentes na realidade vivida. O autor, contudo, afirma que a aproximação crítica da realidade não é tarefa fácil, pois “*num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível*” (Freire, 1980, p. 26). É preciso, portanto, que haja o desenvolvimento da consciência crítica - a conscientização, como um processo contínuo na formação do homem.

Assim, a conscientização é o conceito central tanto da teoria quanto do processo pedagógico daí derivado. Segundo Freire (1980), ela deveria ser “*o primeiro objetivo da educação*” (p. 40). Freire a define como “*uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com⁶ o mundo*” (Freire, 1982: p. 65). É a auto-inserção crítica na realidade que só é conseguida quando

⁵ Vale esclarecer que, como forma de homenagem a Paulo Freire, o termo alfabetização será usado sempre que se fizer referência ao processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Porém, é importante deixar claro que a constituição deste termo, na concepção aqui defendida, incorpora o conceito de letramento, mas pretende reforçar a idéia defendida por Paulo Freire de que, dependendo da intenção política de quem media o processo, a alfabetização possibilita a formação de cidadãos críticos e atuantes.

⁶ Grifos do autor

desenvolve nos indivíduos a capacidade de se afastarem da realidade, tomando-a como objeto, para poderem sobre ela pensar e refletir.

Freire salienta que a conscientização como processo passa por etapas, a partir da *consciência ingênua*, que se julga superior aos fatos e livre da própria realidade, em direção à *consciência crítica*, a qual se integra à realidade, reconhecendo-se parte dela. Porém, tal passo, segundo o autor, não é automático: “*somente se dá com um processo educativo de conscientização. Este passo exige um trabalho de promoção e crítica*” (Freire, 1983, p. 39).

Vale citar, na íntegra, os dois estados da consciência descritas pelo autor (Freire, 1983, p. 40-41) para melhor compreender o papel e as características da alfabetização no processo de conscientização, que será discutido no próximo capítulo.

“CARACTERÍSTICAS DA CONSCIÊNCIA INGÊNUA

1. *Revela uma certa simplicidade, tende a um simplismo, na interpretação dos problemas, isto é, encara um desafio de maneira simplista ou com simplicidade. Não se aprofunda na casualidade do próprio fato. Suas conclusões são apressadas, superficiais.*

2. *Há também uma tendência a considerar que o passado foi melhor.*

3. *Tende a aceitar formas gregárias ou massificadoras de comportamento. Esta tendência pode levar a uma consciência fanática.*

4. *Subestima o homem simples.*

5. *É impermeável à investigação. Satisfaz-se com as experiências. Toda concepção científica para ela é um jogo de palavras. Suas explicações são mágicas.*

6. *É frágil na discussão dos problemas. O ingênuo parte do princípio de que sabe tudo. Pretende ganhar a discussão com argumentações frágeis. É polêmico, não pretende esclarecer. Sua discussão é mais feita de emocionalidades que de criticidades: não procura a verdade; trata de impô-la e procurar meios históricos para convencer com suas idéias. É curioso ver como os ouvintes se deixam levar pela manha, pelos gestos e pelo palavriado. Trata de brigar mais para ganhar mais.*

7. *Tem forte conteúdo passional. Pode cair no fanatismo ou sectarismo.*

8. *Apresenta fortes compreensões mágicas.*

9. *Diz que a realidade é estática e não mutável.*

CARACTERÍSTICAS DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

1. *Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema.*

2. *Reconhece que a realidade é mutável.*

3. *Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.*

4. *Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta a revisões.*

5. *Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.*

6. *Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quando reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade.*

7. *Repele toda a transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.*

8. *É indagadora, investiva, força, choca.*

9. *Ama o diálogo, nutre-se dele.*

10. *Face ao novo, não repele o velho por ser velho, não aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.” (Freire, 1983, p. 40-41).*

Assim, se a alfabetização numa perspectiva crítica pretende proporcionar o amadurecimento da consciência no sentido de desmistificar a realidade vivida, deve problematizar os conflitos, as diferenças, as contradições e o antagonismo de classes existente na sociedade. É esta reflexão crítica, feita através do *diálogo*, que levará os educandos a reconhecerem as ideologias, a perceberem o caráter histórico e mutável das relações sociais e, portanto, assumirem-se como sujeitos na construção de si mesmos e da realidade.

Freire (1980) afirma que, durante o processo de alfabetização, *“a procura temática converte-se assim numa luta comum por uma consciência da*

realidade e uma consciência de si, que fazem desta procura o ponto de partida do processo de educação e da ação cultural do tipo libertador” (p. 33). Coloca, ainda, que esta procura deve partir do pensamento do educando sobre a realidade, a fim de que estes desenvolvam uma postura ativa e autônoma no questionamento e na exploração de suas próprias temáticas na tentativa de compreender, levantar hipóteses e procurar soluções para transformá-la e recriá-la.

Segundo o autor, o homem é um ser cultural, um ser histórico e inacabado e, na ação de transformar a realidade, cria a própria cultura, pois cultura é tudo o que o homem cria e recria. *“Todos os produtos que resultam da atividade do homem, todo o conjunto de suas obras, materiais ou espirituais, por serem produtos humanos que se desprendem do homem, voltam-se para ele e o marcam, impondo-lhe formas de ser e de se comportar também culturais”* (Freire, 1983 p. 57). É no processo de compreensão dessa relação dialética entre a constituição do homem e da cultura que, segundo Freire (Freire & Macedo, 1990), os educandos cada vez mais críticos descobrem o poder constitutivo de suas consciências na prática social de que participam, isto é, *“os alunos assumem uma postura crítica na medida em que compreendem como e o que constitui a consciência do mundo”* (p. 31).

Nesta linha de pensamento, tanto a alfabetização como a educação devem ser analisadas como expressões culturais, como dimensões da cultura e, portanto, devem ser questionadoras das relações sociais de poder e dos interesses de classe do grupo dominante e do dominado. O autor acredita que o esforço de compreensão das relações dinâmicas e contraditórias entre cultura e educação deva ser feito tanto pelos educadores como pelos educandos: *“Parece-me fundamental (...) que os educadores não apenas reconheçam a natureza cultural de seu que-fazer, mas também desafiem os educandos a fazer o mesmo reconhecimento”*. (Freire apud Freire & Macedo, 1990, p. 33).

A reflexão acima, sobre a prática de *alfabetizar letrando*, partindo de temas que questionam a realidade, traz outro conceito muito importante na teoria

de Paulo Freire: o diálogo, como um método para uma educação problematizadora.

Segundo o autor, o diálogo não pode ser uma forma de depositar idéias nos outros ou um simples intercâmbio de pensamentos. Assim, considerando o diálogo como uma forma de designar o mundo e organizar os homens na ação, deve ser necessariamente uma relação horizontal. Deve nutrir-se do amor como um ato de valorização entre os homens. Por ser uma forma de nomear o real, não pode existir sem humildade. Necessita acreditar no homem, ter fé em sua capacidade de criar e recriar. Precisa de esperança para poder existir, esperança como propulsora de mudanças.

“Finalmente, o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico; pensamento que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade; pensamento que percebe a realidade como um processo de evolução, de transformação, e não como uma entidade estática; pensamento que não se separa da ação, mas que se submerge, sem cessar, na temporalidade, sem medo dos riscos” (Freire, 1980, p. 84).

III – O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA: REFLEXÕES TEÓRICAS

Pensar a alfabetização numa concepção de pedagogia, que vê a educação como um mecanismo de transformação social, seria defini-la como parte do processo de conscientização dos alunos, portanto, como parte do processo de formação do cidadão crítico. Para Freire (1985), o processo de alfabetização caracteriza-se no interior de um projeto político que deve garantir o direito a cada educando de afirmar sua própria voz, pois, segundo o autor, *“a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos (...) A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra”* (p. 14). O cidadão crítico pode ser, então, definido como alguém que, tendo desenvolvido a consciência crítica, é capaz de, através do exercício da relação dialética entre a reflexão e a ação, participar ativamente da realidade em que vive. Porém, é importante lembrar que o cidadão crítico, além de agir a partir da reflexão, também reflete sobre sua própria ação, reconhecendo os limites desta.

Esta concepção do processo de alfabetização baseia-se na análise da educação em um movimento histórico, tanto determinada como determinante da sociedade. A escola tem como objetivo formar cidadãos capazes do reconhecimento da realidade político-social e atuantes na sociedade. A prática pedagógica preocupa-se com a atividade e iniciativa dos alunos, mas reconhece o papel político do professor como mediador na relação aluno/realidade, bem como a importância da cultura acumulada historicamente, sem desvalorizar os conhecimentos e os interesses dos alunos. Segundo Saviani (1999), *“o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente destes conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (...) o dominado não se liberta se ele*

não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação” (p. 66).

Assim, acreditando-se que a conscientização é um processo a ser experienciado/desenvolvido/incentivado, a escola, o professor e a alfabetização, como parte deste processo, passam a ter um importante papel na formação do cidadão crítico.

A ESCOLA

Como parte da sociedade, a escola é um espaço marcado por conflitos e contradições ocasionados pelas diferentes manifestações culturais e sociais que nela se encontram. Como afirma Gadotti (apud Freire, 1983), a escola *“não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram. Numa sociedade de classes toda a educação é classista. E, na ordem classista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra esta ordem, subvertê-la” (p. 13).*

Assim, é no universo escolar que, através do questionamento dos conflitos gerados pelos preconceitos lingüísticos, sociais e culturais, pelas relações de poder vivenciadas também na escola, os alunos, independentemente da idade, estarão se constituindo como cidadãos críticos. Neste sentido, a reflexão crítica, a autonomia, o diálogo, a argumentação e a ação efetiva, como principais características deste cidadão, precisam ser assumidas no projeto pedagógico e, principalmente, fazer parte de *experiências formativas* na escola, pois, segundo Becker (apud Adorno, 1995), somente situações experienciadas possibilitam o aumento no nível de reflexão.

O PROFESSOR

O processo de alfabetização na perspectiva crítica só poderá ser mediado por um professor-cidadão crítico, ou seja, por alguém que atue dentro e fora da escola como um cidadão crítico. Portanto, por um professor que reconheça

a educação como um processo político e defenda, como meta educacional, a emancipação do homem. Este professor deverá ser um sujeito reflexivo que esteja constantemente avaliando suas ações e que acredite que o conhecimento e o desenvolvimento se dêem no embate dialógico das diferenças; portanto, um professor que valorize o diálogo, concebendo-o necessariamente em uma relação horizontal com o educando; para isso, é preciso que reconheça seu aluno como capaz, inteligente e que leve a sério suas experiências pessoais. Lembrando a afirmação de Giroux (apud Freire 1990), *“de que os professores precisam desenvolver práticas educativas em que professores e alunos se comprometam uns com os outros como agentes de culturas diferentes/semelhantes”* (p. 23), o professor criará um ambiente de diálogo e confiança entre educador e educandos, possibilitando que seus alunos, através do diálogo, ajam como sujeitos no próprio processo de construção do conhecimento, provocando, conseqüentemente, as condições para o desenvolvimento da consciência crítica. O professor deverá, porém, ter consciência que, mesmo assim, estará silenciando algumas vozes porque alguns alunos trazem consigo o medo, a resistência e o ceticismo gerados em experiências anteriores.

O professor crítico deverá atuar junto a seus alunos incentivando-os a questionarem a realidade, possibilitando espaço para que contem suas histórias, façam suas escolhas, compartilhem com os outros suas vivências. Deve estimulá-los a discorrer sobre o mundo, pois, como cita Freire (Freire & Macedo, 1990, pg: 32), *“os alfabetizados precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo”*. Smolka (1988) ilustra o que acontece com crianças em fase inicial de escrita: *“quando se abre espaço para as crianças falarem e se relacionarem em sala de aula, questões vitais vêm à tona e se tornam ‘matéria prima’ no processo de alfabetização (...) Falam sobre assuntos relevantes para elas. Nessas conversas, concepções, pressuposições e valores se revelam (...) são modos de perceber, de sentir, de viver, de conviver, de conhecer e de pensar o mundo que - não só emergem, mas - se constituem, também, nas situações de sala de aula.”* (p. 99).

Se para refletir sobre a realidade é preciso contrapor diferentes idéias, o professor precisa, além de conhecer seus alunos, estar preparado para atuar como mediador, sendo um constante pesquisador dos conhecimentos construídos pelo homem, tanto em relação aos conteúdos sistematizados como em relação às teorias pedagógicas que fundamentam sua prática.

Além disso, segundo Giroux (apud Freire & Macedo, 1990), os educadores precisam compreender como os interesses do Estado e da sociedade produzem e transformam as condições de ensino, pois isso interfere em suas formas de atuar. A conscientização desta dimensão política deve levar os professores a se organizarem na reivindicação de condições institucionais e materiais que possibilitem o trabalho pedagógico. Neste sentido, Freire (Freire & Macedo, 1990) alerta para o fato de que educadores radicais não terão êxito sozinhos, precisam trabalhar em colaboração com outros educadores.

Finalizando, se a ação do professor crítico for dirigida para a libertação do homem, o processo de alfabetização desenvolvido por este sujeito será um projeto de possibilidades que permite aos alfabetizados participarem da compreensão e da transformação da sociedade. A alfabetização, nesta concepção, amplia a capacidade dos homens relacionarem-se com o mundo social e faz parte do processo de conscientização.

OUTRAS CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Durante todo o processo de alfabetização, é necessário que as crianças reflitam sobre *o que é ler e escrever e para que serve ler e escrever*, a fim de que percebam a alfabetização como mais uma forma de expressão e ação pessoal, pois, como afirma Giroux (apud Freire & Macedo, 1990), *“ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na reivindicação da própria voz”* (p. 11).

Retomando o pensamento de Freire (Freire e Macedo, 1990) de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática, torna-se importante a idéia de

que toda atividade proposta em sala deve necessariamente estar relacionada com a realidade vivida pelos alunos.

Em relação ao processo de alfabetização, estas atividades devem ser desenvolvidas em situações reais de uso da linguagem, ou seja, em situações comunicativas de fato onde a interlocução é condição fundamental para que ocorram. Como cita Klein (1996), *“É preciso que haja homens utilizando de forma real esta linguagem, para que ela se configure enquanto tal”* (p. 100).

A mesma autora acredita que é necessário que as atividades escolhidas sejam aquelas que levem a criança a conhecer e usar a escrita com as funções sociais que a compõem, pois afirma que *“(...) o primeiro conteúdo do processo de alfabetização são, justamente, as funções sociais da escrita, ou seja, é necessário, primeiro, que a criança compreenda por que e quando se usa a língua escrita”* (Klein, 1996: p. 101). Assim, os alunos deverão conhecer ativamente a utilidade social da escrita como, por exemplo, comunicação com um interlocutor ausente, registro dos conhecimentos adquiridos como suporte da memória e como busca de informações, forma de recreação, forma de autoconhecimento, forma de dizer sua palavra, etc. Todos estes usos e funções da língua escrita só serão conhecidos através do exercício destas diversas formas de escrita.

Portanto, a produção de textos com função social deve ser o eixo do processo de alfabetização, isto é, de textos que sejam produtos de uma prática discursiva que pressupõe interlocutores, que poderão ou não estar ausentes, mas que precisam ser reconhecidos pelos alunos como tal. É a variação desses interlocutores que permite à criança produzir diferentes tipos de textos com diferentes funções. Segundo Possenti (1996), o professor deve propiciar ao aluno condições para que este produza os diversos gêneros de textos como narrativos, argumentativos, informativos, atas, cartas de vários tipos, etc. *“As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos*

sociais que determinam os gêneros que dão forma aos textos” (PCN, Brasil – Mec, 2000, p. 26).

O professor também deve garantir momentos de leitura produtiva dos vários gêneros de textos: textos jornalísticos, textos de divulgação científica, textos técnicos e, *“com muito destaque”* (Paixão, 2000), textos literários. Paixão (2000) defende a literatura na formação do cidadão enquanto um campo privilegiado para a refração do conhecimento de si próprio e do mundo, na medida em que *“todo o leitor é, quando lê, o leitor de si mesmo (...); a obra não passa de uma espécie de instrumento óptico oferecido ao leitor a fim de lhe ser possível discernir o que, sem ela, não teria certamente visto em si mesmo”* (p. 3). Ao que Lajolo (1993) completa ao afirmar que a literatura gera, altera e difunde comportamentos, sentimentos e atitudes. Assim, *“é à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.”* (p. 106)

Como já foi dito, os temas da produção escrita devem fazer parte do universo das crianças, podendo ser sugerido por elas ou pelo professor, através de sua escuta e de sua observação do cotidiano da sala de aula e da realidade que as cerca, pois, segundo Freire (Freire & Macedo, 1990), os educadores *“precisam utilizar o universo cultural de seus alunos como ponto de partida, fazendo com que sejam capazes de reconhecer-se como possuidores de uma identidade cultural específica e importante”* (p. 75). Porém, o professor tem um papel importante no sentido de problematizar estes temas, provocando o conflito através dos conhecimentos que também traz, ampliando as relações dos alunos com a sociedade. Freire (1980) alerta ainda para a possibilidade dos temas - *que*

são expressão da realidade - serem mitificados; neste sentido, é que “*a irracionalidade criadora de mitos converte-se, ela própria em tema fundamental* (p. 29)”.

A função social dos textos perpassa também a questão da convenção gramatical. Assim, as trocas dos textos entre os alunos e a produção em pares ou grupos são interessantes atividades, pois provocam reflexão e reelaboração da escrita através do questionamento do outro. Pois, como citam Góes & Smolka (1992), “*a presença de seus pares é sempre muito significativa para a criança. Mesmo quando escreve individualmente, busca chance de comentar, indagar e pedir confirmações do outro*” (p. 63). São processos interativos como estes, segundo as autoras, que possibilitam, através da negociação de sentidos, um refinamento e um crescimento na qualidade da produção escrita.

A revisão textual acontecerá tanto ortograficamente como em termos de coerência de idéias, pois, em atividades como essas, a criança irá perceber que um texto verdadeiro exige uma estrutura adequada que permita a compreensão, primeira condição para uma real interlocução. Neste contexto, a correção passa a ser uma atividade que visa à reflexão sobre “*(...) os aspectos convencionais deste intercâmbio e a consciência da atividade regrada que é a linguagem*” (Franchi, 1988, p. 172) possibilitando, assim, o domínio consciente da convenção.

Da mesma forma, o professor passa a assumir o papel de interlocutor ao analisar o texto produzido pelo aluno, considerando, no texto, a função de interação autor/leitor. Deverá, segundo Góes (1993), colocar-se no papel de “representante do leitor” - “*um interlocutor imediato que aponte para o sujeito as exigências de compreensão do leitor*” (p. 104). Isto implica na forma como irá avaliar esta produção, tomando o cuidado para não a transformar, como alerta Soares (1988, p. 10-11), numa forma de interlocução artificial, como “*(...) ‘prestação de contas’ do autor a um leitor que nada mais espera senão*

reconhecer, no texto, esse modelo (modelo escolar); que, em vez de possibilidade de intersubjetividade, é, ao contrário, negação da subjetividade de autor e leitor (...) nega (ao aluno) o direito de usar a escrita para dizer sua própria voz". Assim, num processo de alfabetização que reconhece o texto como uma forma de expressão pessoal, a autoria deve ser valorizada, permitindo que o aluno vivencie e compreenda a perspectiva dialógica implicada na produção escrita.

Com esta postura, o professor-leitor não pode, contudo, deixar de efetivamente ensinar o padrão letrado. Segundo Braga (1998), o não conhecimento da norma contribui para uma leitura ingênua e a-crítica, pois essas marcas lingüísticas restringem possíveis leituras, trazem intenções comunicativas. Assim, *"o desconhecimento da norma lingüística letrada pode propiciar a manipulação ideológica da fala de um indivíduo ou gerar leituras que desconsideram e apagam a existência de diferenças e conflitos de oposição"* (Braga, 1998: p. 51).

A discussão sobre os usos e funções sociais implica na reflexão sobre a construção sócio-histórica da escrita. É importante que, durante o processo de alfabetização, os educandos reconheçam a escrita como um sistema de convenções, construído e utilizado pelos sujeitos a partir de suas necessidades sociais. Assim, o professor precisa *"reforçar nos alunos a sensibilidade para os diferentes usos da linguagem, conscientizando-os da existência de variações dialetais e do seu prestígio social, relativo"* (Franchi, 1988, p. 51).

A variação lingüística, segundo Marcuski (1997, p. 75), reflete as características culturais do grupo social ao qual o falante pertence. Portanto, é preciso que os alunos respeitem os diferentes dialetos e questionem a discriminação social acarretada pelo preconceito lingüístico. É fundamental que o professor possibilite que seus alunos se conscientizem de que a norma culta nada mais é que um dialeto usado pelo grupo sócio-cultural dominante. Os alfabetizando precisam conhecer o padrão letrado e ter consciência de que o poder dessa norma tem relação direta com o poder econômico do grupo social

que a utiliza para que possam utilizar o dialeto padrão como um instrumento de ação e interação dentro do sistema econômico-social dominante. *“Neste sentido, a alfabetização se alicerça numa reflexão crítica sobre o capital cultural dos oprimidos. Ela se torna um veículo pelo qual os oprimidos são equipados com os instrumentos necessários para reapropriar-se de sua história, de sua cultura e de suas práticas lingüísticas”* (Macedo apud Freire & Macedo, 1990, p.105).

Assim, cabe ao professor possibilitar que seus alunos percebam e compreendam de que forma os mitos do discurso podem oprimir ou marginalizar os que não dominam o dialeto padrão. Necessita questionar, por exemplo, junto a seus alunos, as idéias criadas no âmbito social de que a norma padrão é superior como forma de expressão, que a apropriação deste dialeto promove a ascensão social, que o fracasso na aquisição das habilidades de leitura e escrita é fruto da falta de competência do aluno, etc. Precisa ter consciência também de que é falsa a concepção de que a aquisição das habilidades de leitura e escrita tenha, por si só, o poder de transformar cognitivamente o *ignorante*. Ribeiro (1999) afirma que pesquisas têm demonstrado que *“tanto a escolarização como o alfabetismo⁷ tem conseqüências cognitivas significativas, mas sempre relacionadas ao tipo de atividade em que a leitura e a escrita estão inseridas”* (p. 43).

Outro ponto importante, ao se discutir qualquer processo de ensino - aprendizagem, é a avaliação. Avaliar é uma prática complexa que, assim como o processo de alfabetização, reflete a opção político-ideológica de quem avalia. Se o processo de alfabetização, na perspectiva aqui defendida, pretende colaborar com a formação de sujeitos críticos e emancipados, o modelo de avaliação a ser utilizado não pode ser classificatório, não deve ser usado como mecanismo de controle, não pode ter como objetivo a quantificação do desempenho cognitivo.

Assim, num processo crítico de alfabetização, a avaliação não poderá ter, como nas práticas tradicionais, a função estática de classificar o aluno

⁷ a autora prefere este termo à letramento (neologismo), pois já está dicionarizado e guarda a raiz do termo alfabetização.

num padrão pré-determinado. Deixa de ser compreendida como uma técnica que, através do uso específico de testes padronizados, pretenda comprovar quantitativamente o rendimento dos alunos. A avaliação, na concepção aqui defendida, é uma atividade processual e constante que deverá ser utilizada para orientar o professor - a partir da análise das produções escritas e orais dos alunos, de suas atitudes, das estratégias que utiliza, etc - a rever sua intervenção com o objetivo de melhor adequá-la a cada aluno ou situação de ensino. Incorpora-se, portanto, a dimensão ética na prática avaliativa quando, segundo Sacristán & Gómez (1998), colocam-se questões sobre o que se deve avaliar, por que avaliar, quem deve avaliar, o que fazer com os resultados da avaliação, etc.

Luckesi (1984) caracteriza o ato de avaliar como uma função diagnóstica que, através da coleta e análise de dados relevantes, permite ao professor o reconhecimento do estado de aprendizagem do educando, objetiva o avanço e o crescimento do aluno. O mesmo autor conclui que *“avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida... atos de avaliar que, por si, implicam em diagnosticar e negociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida”* (Luckesi, 2000, p. 11).

Além da função de sustentar e orientar os professores em suas intervenções pedagógicas, a avaliação, nesta concepção, permite ao aluno tomar consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para a reorganização no processo de aprendizagem.

A avaliação deve ser utilizada tanto pelo professor em relação a seu aluno, como pelo professor e o aluno em relação a si mesmos (auto-avaliação), com o objetivo de se retornar à própria prática, adaptando-a a diversidade e às necessidades educativas. Sacristán (Sacristán & Gómez, 1998) coloca ainda a importância da *heteroavaliação* - alunos avaliando alunos- pois afirma que *“certas*

qualidades sociais, o esforço ou a colaboração prestada a um trabalho conjunto são conhecidos melhor por eles do que pelos professores/as” (p. 319).

Neste sentido, a avaliação torna-se um conceito ampliado e não um fim em si mesma: um processo contínuo de reflexão sobre a própria ação e suas conseqüências para redimensioná-la em função do que se pretende.

Em síntese, alfabetização escolar numa perspectiva crítica fundamenta-se, principalmente, nas diretrizes teóricas da pedagogia emancipadora, desenvolvidas por Paulo Freire. Portanto, é parte de um processo que visa ao desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, possibilitando que estes se percebam capazes de, através da reflexão e da ação, participar na transformação das relações sociais injustas e opressoras.

Este processo tem como marcas o ambiente escolar como um espaço que retrata a realidade, a concepção que relaciona linguagem e poder e a necessidade de um professor-cidadão crítico que direcione sua mediação para o combate à mistificação da realidade através do diálogo, da explicitação e do questionamento dos conflitos vividos por seus alunos. O professor, contudo, deve estar consciente de que, como alerta Freire (Freire & Macedo, 1990), *“o papel mais importante da pedagogia crítica não é terminar com as tensões (...) é levar os alunos a reconhecer as diversas tensões e habilitá-los a lidar com elas eficientemente. Tentar negar essas tensões acaba por negar o próprio papel da subjetividade. A negação da tensão significa a ilusão de ter superado essas tensões quando, na verdade, elas estão apenas ocultas” (p. 31).*

IV - MÉTODO

O presente trabalho usou, como metodologia, o estudo de caso. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Na tentativa de definir melhor as características deste procedimento, vale citar os autores Ludke e André (1986, p. 18), que destacam as seguintes idéias, relacionando-as diretamente aos fundamentos da pesquisa qualitativa. Os estudos de caso, segundo os autores:

1. *visam à descoberta*; a partir do foco do estudo, o pesquisador deve estar sempre atento a um importante novo aspecto que possa surgir, acrescentando-o ao estudo;

2. *ênfaticam a ‘ “interpretação em contexto”*; deve-se, portanto, levar sempre em conta o contexto no qual o objeto de análise se apresenta;

3. *buscam retratar a realidade de forma completa e profunda*; trazem uma análise baseada na complexidade das inter-relações;

4. *buscam uma variedade de fontes de informação*, variedade de dados, de momentos de coleta, de situações e de tipos de informantes;

5. *revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas*, onde a experiência e os conhecimentos do investigador devem estar associadas aos dados no momento de sua análise;

6. *procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social*; tanto as opiniões divergentes quanto as do próprio pesquisador devem fazer parte do estudo;

7. *os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa*; o estilo da apresentação dos dados pode variar segundo o público a que se destina a pesquisa.

1. A INSTITUIÇÃO

Com o objetivo de identificar práticas pedagógicas referentes a um processo de alfabetização desenvolvido numa perspectiva crítica, foi escolhida uma escola da rede particular de Campinas reconhecida como uma instituição inovadora, que vem desenvolvendo um trabalho pedagógico voltado à formação crítica de seus alunos. Esta escola investe na contínua formação de seus professores, através de encontros semanais com diferentes profissionais da área ou com leituras e debates sobre novas teorias. Existem também reuniões semanais, por série, com coordenadores para discussões sobre dificuldades encontradas pelos alunos ou pelos próprios professores. A escola mantém os Cursos de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Ensino Médio.

2. PROCEDIMENTO DE ESCOLHA DO SUJEITO

Baseando-se na idéia de que o processo de alfabetização numa perspectiva crítica só poderá ocorrer se for mediado por um professor-cidadão crítico, optou-se por selecionar um sujeito que apresentasse as seguintes características:

- reconheça a educação como um processo político e seja reconhecido por seus pares como um professor reflexivo, questionador, buscando continuamente renovar sua prática pedagógica;
- utilize, basicamente, o diálogo nas práticas pedagógicas, considerando seu aluno como sujeito capaz, participativo e ativo na construção do conhecimento;
- valorize a leitura e escrita como instrumentos que ampliam a possibilidade de conhecimento e ação dos educandos sobre o mundo em que vivem.

Para a escolha do sujeito, foram realizados vários encontros individuais informais com educadores que atuam na referida instituição, buscando-se identificar quais professores poderiam ser caracterizados pelos critérios acima expostos. A professora escolhida foi indicada pela unanimidade de seus pares.

Além disto, foi feito um contato com a coordenação da escola no sentido de se obterem informações sobre qual professor de primeira série apresentava uma prática considerada inovadora. A mesma profissional foi indicada.

Após os contatos com os educadores da escola, foram realizadas sessões de observações preliminares, na sala de aula da referida professora, onde se observaram tanto as características das práticas de produção de texto desenvolvidas, como as marcas da relação professor/aluno durante estas atividades. Estas observações ocorreram durante três dias, foram registradas em um diário de campo, e tinham como objetivo verificar a adequação desta profissional aos critérios referentes ao processo de seleção.

Assim, através da análise destes registros, constatou-se que, nas sessões de observação, a professora selecionada realmente criou um ambiente de confiança e diálogo com e entre os educandos, abriu espaço para a reflexão sobre temas relevantes a seus alunos, valorizou a autonomia e a participação destes nas discussões e trabalhou com a produção de textos, levando em conta várias das características discutidas na introdução deste trabalho.

A professora selecionada cursou o magistério e graduou-se em pedagogia pela PUC – Campinas, fez especialização em Psicopedagogia Operatória na UNICAMP. Leciona, desde 1988. Em 1996, foi contratada por esta instituição, para lecionar na primeira série do Ensino Fundamental. Durante o período de coleta de dados, sua sala era composta por vinte e nove alunos, entre seis e sete anos, sendo quatorze meninas e quinze meninos. A maioria destes alunos pertence à classe média-alta e têm pais com formação universitária.

Com o objetivo de obter mais dados para uma melhor caracterização da professora, foi realizada uma entrevista. Segundo Bogdan & Biklen (1994), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

Neste sentido, a entrevista foi semi-estruturada num roteiro a partir do qual se pretende conhecer as concepções e a história de vida, enquanto educadora, desta professora. Foram abordadas as seguintes questões:

- Qual seu trajeto de formação acadêmica e profissional?
- Por que a escolha desta profissão?
- Existe alguma relação entre educação e cidadania? Qual?
- Qual a definição de cidadão crítico?
- Qual seria o papel da alfabetização na formação do cidadão?
- Quais seriam as ações do professor como mediador no processo de alfabetização?
- Qual a importância da avaliação?
- Qual a importância da formação continuada para o professor?

As principais informações conseguidas através desta entrevista encontram-se descritas no Anexo 4.

3. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados a partir de duas fontes: observação das atividades de produção escrita desenvolvidas em sala de aula e registro dos relatos verbais da professora sobre sua própria prática. Para a coletada destes dados foi utilizada uma câmera de videogravação.

O período para esta coleta foi de, aproximadamente, cinco meses (maio, junho, setembro, outubro e novembro de 2000⁸). Para a coleta, foram selecionados os procedimentos abaixo descritos:

A- Sessões de observação

A observação, segundo Lúdké & André (1986), é um instrumento que *“possibilita o contato pessoal e estreito do pesquisador e o fenômeno pesquisado (...). A experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”* (p. 26).

As sessões de observação referem-se aos momentos de atividades pedagógicas de produção de texto pelos alunos. Por atividade pedagógica compreende-se o processo de relação entre professor e alunos, em função de um determinado objetivo, onde se identificam os momentos de instrução apresentados pela professora, a participação/desempenho dos alunos envolvendo a tarefa específica, no caso a elaboração textual, e os momentos de “feedback”/avaliação/questionamento propiciados pela professora.

Foram realizadas 18 sessões de observação em sala de aula com, aproximadamente, uma hora e meia cada uma. Todas as sessões foram vídeo gravadas, pois se acredita que este procedimento permite um melhor detalhamento na posterior descrição das atividades. A câmera era fixada, sempre, no fundo da classe com o foco aberto, de modo a abranger o maior campo de visão possível, na tentativa de apreender, além da instrução da professora, os momentos de participação dos alunos (processo interativo professora/alunos, alunos/alunos). Durante a instrução ou a intervenção individual, o foco era fechado na professora e no aluno. Vale registrar que a presença da pesquisadora e da

⁸ Vale registrar que, durante os meses de fevereiro e de agosto de 2000, não houve observação por ser, segundo a professora, um período de readaptação dos alunos após as férias e, portanto um período de menor intensidade de produção escrita.

câmera em sala pouco interferiu na dinâmica da classe, pois os alunos estavam acostumados a serem filmados. O quadro abaixo apresenta informações sobre as sessões de filmagem realizadas.

Quadro 1 – Agenda das sessões de filmagens realizadas

Data	Atividade filmada	Tempo aproximado
	1 – A FESTA DOS ANIMAIS	
22/03/00	Elaboração oral sobre o motivo da festa, os personagens, o local e confecção em papel do personagem diferente.	1h e 30 min
24/03/00	Discussão sobre o motivo da confusão que o personagem diferente causa e elaboração de um roteiro escrito.	1 h
29/03/00	Desenho da cena da festa elaborado segundo o roteiro escrito pelos alunos.	1 h
03/04/00	Produção do texto oral e escrita pelos alunos.	3 h
14/04/00	Análise feita pelo aluno sobre seu próprio texto quanto à estrutura.	30 min
28/04/00	Intervenção individual feita pela professora sobre as idéias do texto.	30 min
	2 – A FESTA JUNINA	
20/06/00	Elaboração coletiva oral e escrita sobre o que geralmente acontece numa festa junina e discussão sobre o que de diferente poderia acontecer.	1 h e 20 min
21/6/00	Discussão e registro individual sobre quais situações diferentes podem acontecer na história de cada aluno.	40 min
22/06/00	Discussão e registro individual de como cada aluno irá resolver a situação diferente em sua história.	1 h
23/06/00	Relato de alguns alunos sobre suas histórias e produção escrita do texto pelos alunos.	2 h
	3 – TEXTO INFORMATIVO	
24/08/00	Elaboração coletiva oral e escrita de um texto informativo a partir dos dados coletados na entrevista com o operador de caixa. Elaboração em grupo dos textos referentes às outras	1 h e 20 min

	entrevistas.	
	4 – A CENTOPÉIA	
19/09/00	Leitura e reflexão sobre o livro “A centopéia que sonhava”. Discussão e apresentação oral dos alunos sobre suas experiências. Registro escrito de idéias para o texto.	2 h e 30 min
20/09/00	Retomada das respostas elaboradas em casa. Elaboração de texto oral.	1 h e 30 min
25/09/00	Revisão e complementação das idéias por escrito. Reflexão sobre a estrutura de um texto escrito na lousa. Produção do texto pelos alunos.	3 h e 30 min
09/10/00	Intervenção individual feita pela professora sobre as idéias do texto.	1 h
	5 – AJUDANDO	
30/11/00	Relato oral de alguns alunos sobre suas experiências. Registro individual das respostas das questões apresentadas.	1 h e 40 min
01/12/00	Produção individual do texto.	1 h e 20 min
07/12/00	Revisão individual do texto.	1 h

Estas sessões foram previamente combinadas com a professora, pois a mesma planeja, sempre com antecedência, as atividades que propõe a seus alunos. Vale dizer que, nas sessões de observação, se constatou que uma mesma atividade de produção de texto costuma ser desenvolvida durante vários dias.

Após o término de cada atividade pedagógica de produção de texto foi feita uma amostra (em Anexo 3), selecionada aleatoriamente, de três ou quatro textos produzidos pelos alunos. Estas produções são consideradas importantes, pois complementam a análise dos temas escolhidos para a produção escrita e ilustram a forma de avaliação utilizada pela professora.

B- Sessões de autoscopia

Para a coleta dos dados referentes a análise da professora sobre sua própria prática foram realizadas sessões de autoscopia. Este procedimento,

conforme Sadalla, (1997), consiste em, após a gravação do sujeito em atuação individual ou coletiva, “*submetê-lo à observação do conteúdo filmado para que exprima comentários sobre ele*” (p. 33). Assim, a autoscopia tem por objetivo permitir que sujeito analise e avalie suas condutas, bem como reflita e discorra sobre suas impressões e sentimentos a partir das cenas que observa.

Foram realizadas cinco sessões de autoscopia com a professora, uma para cada atividade de produção de texto realizada e videogravada. Estas sessões aconteceram sempre após o término do processo de cada produção de texto. O período de tempo entre a última sessão de observação de cada atividade e a sessão de autoscopia a ela relacionada variou conforme indica o quadro abaixo:

Quadro 2 – Período entre as sessões de observação e de autoscopia

Atividade filmada	Data da última sessão	Data da sessão de autoscopia
A FESTA DOS ANIMAIS	28/04/00	14/05/00
A FESTA JUNINA	23/06/00	28/08/00
TEXTO INFORMATIVO	24/08/00	04/09/00
A CENTOPÉIA	09/10/00	23/10/00
AJUNDANDO	07/12/00	06/02/01

Em cada uma das sessões de autoscopia a professora assistia a uma fita de vídeo contendo o material editado das filmagens feitas em sala referentes a cada atividade completa de produção de texto, não importando o número de dias despendidos para esta atividade. As fitas editadas tinham de trinta a quarenta minutos de duração e incluíam os principais momentos da atividade pedagógica desenvolvida. O Quadro 3 apresenta informações sobre datas e duração das sessões de autoscopia.

Quadro 3 – Agenda das sessões de autoscopia realizadas

Data	Atividade filmada	Tempo aproximado
14/05/00	A FESTA DOS ANIMAIS	2 h
28/08/00	A FESTA JUNINA	1 h e 30 min
04/09/00	TEXTO INFORMATIVO	50 min
23/10/00	A CENTOPÉIA	1 h e 30 min
06/02/01	AJUNDANDO	1 h

Vale ressaltar que o processo de edição destas fitas envolveu uma primeira análise dos dados observados, pois a escolha dos momentos a serem assistidos reflete a intenção da pesquisadora sobre que pontos ou práticas pretende que a professora reflita e se coloque. Assim, para edição de cada fita, priorizaram-se os momentos de instrução do professor, momentos de diálogo entre a professora e os alunos, interação entre alunos e de intervenção da mesma durante o processo de produção do texto. Além das reflexões da professora deflagradas a partir das cenas selecionadas, a pesquisadora pôde fazer perguntas para complementar as informações, sempre que julgou necessário. Algumas destas questões foram elaboradas, previamente, durante as sessões de observação em sala de aula ou durante o processo de edição das fitas.

As sessões de autoscopia também foram videogravadas, pois se pretendeu, além da gravação em áudio da fala da professora, filmar a imagem no momento em que a professora discorria, possibilitando, assim, relacionar os dados sobre a ação pedagógica desenvolvida e a reflexão da professora. Deste modo, a câmera foi colocada ao lado da professora com o foco voltado para a televisão.

V - A AÇÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

O procedimento de análise dos dados foi desenvolvido em dois momentos. No primeiro, foram elaborados protocolos a partir dos conteúdos gravados nas sessões de observação em sala de aula e nas sessões de autoscopia realizadas com a professora.

Os protocolos referentes às sessões de observação (Anexo 1) apresentam uma descrição detalhada da cena vídeogravada, contendo as etapas desenvolvidas em cada atividade de produção de texto, as relações estabelecidas entre aluno-professor e aluno-aluno e a transcrição dos diálogos ocorridos durante as atividades. Cada protocolo é identificado por um título relacionado ao tema do texto produzido. Vale lembrar que para a produção de alguns textos foram utilizados mais de um dia, sendo que os protocolos também trazem as datas das sessões.

Os protocolos relacionados às sessões de autoscopia (Anexo 2) contém a transcrição, na íntegra, dos relatos verbais da professora e das intervenções da pesquisadora, bem como, uma pequena descrição da cena apresentada. Cada um destes protocolos está nomeado de acordo com o protocolo de atividade (Anexo 1) a que se relaciona: A Festa dos Animais, A Festa Junina, A Centopéia, Texto Informativo e Ajudando.

Num segundo momento, a interpretação dos dados contidos em cada um destes protocolos possibilitou a elaboração de categorias de análise referentes às marcas de um processo de alfabetização desenvolvido numa perspectiva crítica. Para este procedimento, Bogdan & Biklen (1994) indicam os seguintes passos: *“percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados. Estas palavras ou frases são categorias de codificação (as quais nomeamos, aqui, como categorias de análise)”* (p. 221). A partir da análise e comparação das categorias identificadas em cada

um dos protocolos, estas categorias foram agrupadas em cinco conjuntos temáticos, apresentados no quadro abaixo contendo as dimensões referentes às práticas pedagógicas que caracterizam o processo de alfabetização desenvolvido numa perspectiva crítica.

Quadro 4

Relação dos cinco conjuntos temáticos, com as respectivas categorias e subcategorias resultantes da análise final.

1. PAPEL DO PROFESSOR
<ul style="list-style-type: none"> 1.1. Sujeito reflexivo sobre sua prática 1.2. Mediador na relação interpessoal entre os alunos 1.3. Facilitador do diálogo 1.4. Interlocutor do texto do aluno 1.5. Fonte de conhecimento e modelos 1.6. Mediador durante a produção escrita
2. ALUNO COMO SUJEITO
<ul style="list-style-type: none"> 2.1. Percebe-se autor 2.2. Dialoga <ul style="list-style-type: none"> 2.2.1. <i>Compartilhando sua vivência</i> 2.2.2. <i>Questionando o outro: colegas e professores</i> 2.2.3. <i>Reivindicando ser ouvido</i> 2.3. Também ensina
3. CONCEPÇÃO DE TEXTO: alunos e professora
4. PRODUÇÃO DE TEXTOS
<ul style="list-style-type: none"> 4.1. Conteúdo: temas, escolha e negociação 4.2. Função <ul style="list-style-type: none"> 4.2.1. <i>Interlocução</i> 4.2.2. <i>Gêneros</i> 4.3. Sistema da língua escrita <ul style="list-style-type: none"> 4.3.1. <i>Com relação à palavra: grafia e ortografia</i> 4.3.2. <i>Com relação ao texto: paragrafação e pontuação</i>
5. AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> 5.1. Avaliação pelo aluno 5.2. Intervenção individual 5.3. Bilhetes

1 - PAPEL DO PROFESSOR

Como já foi discutido, o professor é o principal agente para que um processo de alfabetização numa perspectiva crítica se estabeleça. É ele quem possibilita, a partir de questionamentos sobre sua própria prática, valores e concepções, um ambiente onde os alunos possam discutir a realidade, compartilhar suas experiências, dialogar com seus pares e vivenciar a leitura e escrita como meios de interação e como instrumentos de ação e reflexão social. Para tanto, o professor precisa considerar seu aluno capaz: capaz para o diálogo – sabendo escutá-lo, capaz para a reflexão – partindo de seus saberes, capaz para a crítica – considerando sua autonomia, capaz para criar e recriar – incentivando sua curiosidade. Neste sentido, Freire (Freire & Macedo, 1990) complementa:

“Temos muito a aprender com os alunos que ensinamos. Para que isso se dê, é preciso transcender o tradicionalismo monótono, arrogante e elitista, segundo o qual o professor sabe tudo e o aluno não sabe nada. Evidentemente é preciso assinalar que, embora reconheçamos que temos muito a aprender com nossos alunos (...), isso não quer dizer que alunos e professores sejam a mesma coisa. (...) A diferença entre o educador e o aluno é um fenômeno que envolve certa tensão permanente que, afinal de contas, é a mesma que existe entre teoria e prática, entre autoridade e liberdade e, talvez, entre ontem e hoje. (...) Reconhecer esta contradição como conciliável e não antagônica é o que nos qualifica como educadores democráticos, e não elitistas e autoritários” (p. 11).

Assim, este conjunto temático traz para a discussão as características, apontadas pelos dados, sobre o papel do professor no processo de alfabetização que tem como objetivo desenvolver a consciência crítica e a autonomia de seus alunos.

1.1. Sujeito reflexivo sobre sua prática

Nesta categoria estão colocadas as análises feitas a partir dos dados que apontam a atitude reflexiva da professora como nos momentos em que se coloca espontaneamente questionando sua própria prática, reflete criticamente sobre suas ações pedagógicas e apresenta dúvidas com relação à coerência entre a prática e a concepção teórica que acredita ter. Tais posturas importantes para uma prática docente crítica, pois, segundo Freire (1997), é necessário um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, porque *“quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar (...)”*.(p. 43).

A questão do tempo gasto para a preparação da produção e do visível cansaço dos alunos a preocupa. Como por exemplo, ao assistir a vídeogravação da atividade de produção do texto sobre a festa junina, onde discute com os alunos questões sobre pontuação, a professora diz:

“Nossa, a sensação que me dá é que é tanta coisa trabalhada! Será que precisa tudo isso? Explorar as idéias, topografia, ... Estou cansada só de ver. Não sei se também não é muita coisa, se precisa abordar tudo, sempre, na hora de escrever ou se eu posso, assim, num dia trabalhar mais a questão de idéias, no outro mais a topografia ou mais o desenvolvimento oral. Porque parece assim que eu quero dar conta de tudo, toda a vez que vai produzir texto. Porque agora vendo o vídeo parece uma sobrecarga, não sei? Mas no momento que eles tão fazendo, eles não reclamam: ah, de novo isso. Eu não senti. Não sei?” (Anexo 2, Texto Informativo⁶).

Ou, como em outro momento, quando reflete sobre a questão da reescrita de um texto pelo aluno:

“Eu penso, né? Será que é significativo ou não refazer este texto? Agora se eu deixar só no nível da discussão neste momento será que vai fazer algum efeito? Ou será que numa próxima produção eu retomar e falar assim: olha você percebe ... Não sei!!! Fico na dúvida, reescreve. Há necessidade de reescrever?” (Anexo 2, Ajudando)

A dúvida constitui-se como questão fundamental, pois, como aconselha Freire (Freire & Macedo, 1990), na constituição do educador crítico, é ela que viabiliza a idéia de mudança, de processo: *“Creio que o mais necessário é duvidar.*

⁶ Os trechos dos relatos extraídos dos protocolos de autoscopia trazem a indicação do Anexo 2 e o título da atividade sobre a qual se referem.

Creio ser sempre necessário não ter certezas, isto é, não estar excessivamente certo de ‘certezas’” (p. 116).

A professora também altera seu planejamento em função do que observa nos alunos. Na atividade descrita “A Festa dos Animais”, após perceber que os alunos estão cansados e desinteressados, muda o momento em que os alunos estavam discutindo sobre a confusão na festa e propõe que comecem a elaborar o personagem intruso.

Este tipo de reflexão sobre a própria prática, que implica em mudança de ação a partir do que observa, caracteriza um professor crítico para quem o processo de ensino-aprendizagem é um processo dinâmico, não estático e unilateral, onde participam ativamente tanto quem ensina quanto quem aprende. Portanto, as manifestações dos alunos precisam ser analisadas como dados relevantes para a avaliação (auto-avaliação) do próprio trabalho pedagógico no sentido de redimensioná-lo.

Pode-se analisar a concepção que a professora traz sobre a relação professor-aluno no comentário que faz ao assistir uma cena em que aparece conversando com os alunos em frente à lousa:

“Eu olho assim. Me incomoda a questão da distância que a lousa faz o professor ter. Quer dizer que a lousa estabelece esta distância. Mesmo estando nesta disposição, olhando assim eu me sinto tão longe deles, eu me sinto distante. Acho que a maioria das vezes a gente fica mais próxima da lousa para falar com eles. Não é só a disposição das carteiras. A lousa é importante para você marcar a questão da escrita. Mas eu não sei, é muito grande” (Anexo 2, Festa dos Animais).

Ou ainda, quando questionada sobre sua constante movimentação em sala de aula, mesmo quando ouve ou fala com os alunos:

“Porque você fica lá na frente e você centra, né? Toda aquela questão de sabedoria lá na frente. Você andando, você movimenta. E também eu acho que é assim, se tem alguém numa movimentação não muito adequada. Daí você vai lá, sua presença já dá um opa, pera aí. Né? Já dá um presta atenção.” (Anexo 2, Ajudando).

Para um professor crítico é importante perceber-se fonte de modelo de escrita, que é o que a professora indica quando reflete sobre a importância da lousa onde escreve. E, provavelmente, o incômodo que sente ao posicionar-se frente à lousa relaciona-se à percepção que traz de que educar não significa simplesmente depositar idéias e informações em seus alunos, mas, principalmente, participar através de uma relação horizontal na construção de seus conhecimentos.

1.2. Mediador na relação interpessoal entre os alunos

Para que o processo de ensino-aprendizagem se estabeleça enquanto tal, é necessário que os envolvidos no processo sejam valorizados e se percebam como sujeitos que ao mesmo tempo ensinam e aprendem. Como coloca Freire (1997), *“uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e de todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, (...)”* (p. 46).

É o que se pode observar nas práticas da professora, pois em várias ocasiões valoriza verbalmente a importância da troca de experiências e da inter-relação para a construção do conhecimento, como no trecho que se segue, onde havia pedido aos alunos que contassem oralmente suas histórias durante a atividade “A Centopéia” (Anexo 1):

“Olha que legal, quando eu fiz a pergunta: quem tem alguma coisa parecida com o que aconteceu com a centopéia? Um ou outro levantou a mão e disse que tinha. Aí veio aqui a E, a E ajudou mais gente pensar coisas que tinham acontecido. Agora, levanta a mão todo mundo que tem coisa para contar. Olha! Quanta gente tem coisa para contar!! Olha, que legal, como a gente ouvir o que aconteceu com o amigo faz a gente lembrar e ter idéias.” (Anexo 1, A Centopéia, 19/09/00⁷)

⁷ Os trechos extraídos dos protocolos de descrição de atividades trazem a indicação do Anexo 1, o título da atividade e a data sobre a qual se referem.

A professora também abre espaço para a interlocução nas histórias contadas, como por exemplo, quando um aluno acaba de relatar sua história e a professora pergunta para a classe:

“P: Para esta situação, alguém tem alguma sugestão?” (Anexo 1, Festa Junina, 22/06/00)

Neste sentido, quando a professora propicia momentos para os alunos contarem suas histórias e, principalmente, quando os incentiva a exigirem silêncio para serem ouvidos pelos colegas, ela está efetivamente possibilitando que seus alunos percebam-se sujeitos por si mesmos.

“A professora interrompe para chamar a atenção de um aluno que está brincando com seu boné. Volta à frente da sala e diz:

P: MF você vai falar quando tiver todo mundo te ouvindo.

Senta-se e espera o silêncio.” (Anexo 1, Texto Informativo, 24/08/00)

Ações como esta se repetem durante todas as sessões de observação. Consta-se que fazem parte das ações pedagógicas da professora, fundamentadas na concepção que demonstra, por exemplo, ao se colocar quando assiste à cena em que um aluno está contando para a classe a sua ideia, durante a atividade “A Festa dos Animais” como os colegas estão conversando sem prestar atenção, ela pergunta alto para o aluno se ele está contando apenas para ela ou para a sala toda.

“Aí, esta história de falar para todo mundo é assim: a gente tinha trabalhado aquelas combinações (sobre a postura enquanto o outro fala). No momento da discussão tinha surgido a ideia assim: então, não é só a professora que vai chamar a atenção do outro para prestar atenção da fala do terceiro. Mas como é difícil a gente se policiar porque a gente acaba se antecipando à fala e à ação. Porque, de repente, você pode dá ... e tem, eu acho, que se dirigir para a outra pessoa e falar: olha eu estou falando, por favor, presta atenção. E isso a gente discutiu na classe, mas daí, muitas vezes, eu acabo me antecipando mesmo. Na maioria das vezes, eu falo: olha, fulano, sicrano quer falar. Eu preciso me policiar mais um pouquinho mesmo. Me policiar no sentido de, de realmente fazer acontecer porque é no que eu acredito mesmo, né? Não ter só a professora como referência desta fala central. Porque no momento que estou falando eu chamo a atenção dos outros também. Agora, você está falando não precisa eu ficar ... claro que eu posso estar ajudando, mas não ficar tão na professora isso.” (Anexo 2, Festa dos Animais)

Outra ação efetiva para transmitir segurança e confiança aos alunos é discutida pela professora ao assistir à cena em que passa o braço nos ombros de um aluno que vai iniciar seu relato para classe:

“Ah, é porque ele é uma criança ... a questão da insegurança. O falar lá na frente era muito difícil. Eu achei que tocando, estando ali com ele ia sentir mais segurança. Eu faço isso com as crianças quando eles vão falar na frente. Eu pergunto, eu falo você quer que eu fique aqui do lado? Entendeu? Neste sentido, da segurança.” (Anexo 2, A Centopéia)

Assim, a prática da professora como mediadora na relação entre os alunos possibilita que eles se percebam sujeitos capazes e participantes no processo de construção do conhecimento próprio e dos com quem interagem, como poderá ser constado através dos exemplos apresentados no conjunto temático “Aluno como sujeito”.

1.3. Facilitador do diálogo

Como já foi discutido, o diálogo é o melhor instrumento para o desenvolvimento de uma educação crítica. É através dele que sujeitos deixam transparecer suas concepções, pressuposições e valores, argumentam e trocam, constituem-se e constituem o outro.

A professora assistida tem como prática, e como parte de seu planejamento, possibilitar constantes momentos para que seus alunos contem suas histórias e vivências; além de promover o questionamento por parte de quem ouve. Estas situações, algumas vezes, são mais dirigidas, como quando o aluno coloca-se frente à sala, e mais espontâneas como nos momentos em que conversam em pequenos grupos. Por exemplo:

“P: A S vai contar a história dela e nós vamos ouvir, no final da sua história a gente vai fazer perguntas para recheiar.” (Anexo 1, A Centopéia, 20/09/00)

Quando questionada sobre o porquê destes momentos, a professora reflete:

“Porque eu tô querendo essa socialização mesmo, né? De um poder pensar sobre a idéia do outro, na troca. Porque às vezes a gente fala vamos ter uma idéia, mas você sozinho. Vou buscar onde uma referência?” (Anexo 2, Festa dos Animais)

“Não com a intenção de já estar querendo que eles organizassem este pensamento. Mesmo assim, minha idéia pode até provocar uma lembrança, no sentido de dar um exemplo. Aí, quase toda a classe falou, só uns três ou quatro não falaram. E a gente vê alunos que normalmente não gostavam muito de escrever a história e eles foram lá e contaram suas histórias.” (Anexo 2, A Centopéia)

“O objetivo é um momento mais formalizado de estar narrando um fato acontecido com eles. Daí eu posso deixar com a própria criança no sentido de trabalhar o desenvolvimento das idéias e esta história também serve como exemplo, para não dizer modelo, de como a gente pode estar recheando a idéia, o quê que é que falta na história na hora de contar.” (Anexo 2, Ajudando)

E completa dizendo:

“Isso eu acho muito interessante, as crianças questionarem as idéias que faltam, mas eu acho que é preciso investir mais neste momento no sentido de preparar o grupo classe realmente para eles estarem fazendo perguntas mais elaboradas” (Anexo 2, Festa Junina).

Da mesma forma, a professora demonstra acreditar na importância da cooperação e da interação através do diálogo para a aprendizagem, quando comenta ao assistir à cena em que propõe que os alunos, em duplas, analisem e preencham uma ficha de observação (Anexo 3) sobre seus textos. Esta ficha traz questões elaboradas pela professora com o objetivo que os alunos avaliem seus textos quanto à qualidade da letra, ao uso da borracha e do espaço da folha, à utilização de parágrafos, etc. Normalmente os alunos fazem esta avaliação individualmente sobre seu próprio texto, mas na cena assistida a professora resolve colocá-los em dupla:

“E, aí, foi uma idéia que pintou na hora porque a idéia dos alunos estarem em duplas era até para ajudar na leitura da letra script da proposta. Mas eu achei interessante essa idéia que aconteceu, porque eu vou estar vendo no meu texto e ele vai estar vendo o texto dele, depois eu posso ajudar a perceber. Quer dizer a fala dos pares chamando a atenção.” (Anexo 2, Festa dos Animais)

São práticas e concepções como estas que constituem um professor crítico capaz de mediar um processo de alfabetização que tem também como objetivo desenvolver em seus alunos a capacidade para o diálogo.

Segundo o PCNs (Brasil – Mec, 2000), “ *ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de idéias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola.*” (p. 46).

1.4. Interlocutor do texto do aluno

Sabe-se que um texto, tanto oral quanto escrito, só se constitui texto em situações de uso de fato, onde interlocutores (ausentes ou presentes) devem necessariamente estar incluídos. Góes e Smolka (1992) alertam que “*no que respeita à evolução da atividade escrita, os progressos no ler e escrever devem ser compreendidos considerando a qualidade de produção e o papel fundamental dos interlocutores da criança – adultos e pares que atuam como agentes de mediação em diferentes contextos, sobretudo na sala de aula*” (p. 53)

Nas atividades descritas (Anexo 1), nas quais os alunos produzem oralmente textos antes da produção escrita, pode-se perceber que a professora não só valoriza os momentos em que os colegas fazem perguntas, como ela própria questiona, possibilitando que seus alunos vivenciem, na prática, as dimensões discursivas do texto.

A interlocução por parte da professora concretiza-se na linguagem oral, através dos questionamentos e na escrita, através de bilhetes (Anexo 3) que elabora para os alunos sobre seus textos. A questão dos bilhetes será mais bem discutida em outra categoria, intitulada Avaliação.

Segue-se a transcrição de alguns trechos onde os alunos contam suas histórias para ilustrar a forma de interlocução da professora. Suas questões têm

como objetivo conhecer melhor os fatos. Essa postura permite aos alunos sentirem-se realmente interlocutores, em situações reais de uso da linguagem, pois dão respostas que a professora ainda não sabe. Vale registrar que são apenas exemplos de uma ação constante da professora com relação aos alunos; para se ter uma melhor percepção desta prática, seria importante a leitura das descrições das atividades (Anexo 1).

No trecho a seguir, a aluna relata uma situação em que o pai a estava ensinando a nadar:

“C: Eu tava nadando com o meu pai e ele disse: quando você não agüentar mais sobe nas minhas costas. Daí eu subi e a gente foi indo, indo...”

P: Que legal, igual ao peixinho? Onde foi isso, na piscina?

C: Na minha casa.” (Anexo 1, A Centopéia, 19/09/00)

No próximo, os alunos e a professora estavam discutindo sobre um problema que poderia acontecer numa festa junina:

“A: Podia acabar a força.

P: Nossa, se acabar a energia elétrica imaginem o que vai acontecer.

A: Não vai ter luz, vai ficar tudo escuro.

A1: Não vai ter pipoca.

P: Por quê? O fogão é a gás. E o que vai acontecer com o som?

A: Não vai ter som.” (Anexo 1, Festa Junina, 21/06/00)

Num outro momento, a professora questiona um aluno que conta como o pai o ensinou a andar de bicicleta:

L: Este sábado meu pai tentou três vezes tirar a rodinha da minha bicicleta com três ferramentas e não deu. A última que ele pegou deu certo.

P: Você já sabia andar sem rodinha ou ele ia tirar pra você aprender?

L: Ah, ele pegava eu assim, levava eu assim e falava pra eu solta e daí eu fazia, mas se eu ficasse assim perto de cá meu pai não gostava.

P: Certo, daí você conseguiu andar de bicicleta sem rodinha e quem ajudou você foi o papai?

L: Meu irmão também quer andar eu to tentando ajuda ele.

P: Agora é você que ta tentando ajuda, olha que coisa legal.

AS: Eu também to ajudando! (Anexo 1, A Centopéia, 19/09/00)

Nas situações descritas, a professora permite que os alunos percebam e vivenciem situações de interlocução com interlocutores presentes, onde o texto oral funciona como uma primeira versão, o que pode facilitar a produção dos textos escritos onde se pressupõem interlocutores ausentes. Os alunos constroem a idéia de que seus textos escritos precisam trazer uma quantidade suficiente de

informações para garantir a comunicação. Deste modo, afirma Mayrink-Sabinson (1997), *“essa busca de sentido foi construída nas interações com o outro, o interlocutor, e é sintomático que se faça ver no momento em que a criança vai produzir uma segunda versão de seu texto (...) vai se dar conta de que algo faz falta para que o texto tenha sentido”* (p. 115).

1.5. Fonte de conhecimento e modelos

Das cinco atividades de produção de texto observadas, três foram introduzidas com a leitura de textos literários: A Centopéia que Sonhava⁸ (A Centopéia), O Noivo Caipira⁹ (A Festa Junina), A Festa Encrencada¹⁰ e O Carnaval na Floresta¹¹ (A Festa dos Animais). Fica claro, neste sentido, que a professora percebe a importância do uso de textos e autores como modelos para a produção dos alunos. Como aponta os PCNs (Brasil – Mec, 2000), *“Quando se pretende formar escritores, é preciso também oferecer condições de os alunos criarem seus próprios textos e de avaliarem o percurso criador. Evidentemente, isso só se torna possível se tiverem constituído um amplo repertório de modelos, que lhes permita recriar, criar, recriar as próprias criações. É importante que nunca se perca de vista que não há como criar do nada: é preciso ter boas referências”* (p. 76). E que estas referências, necessariamente, precisam ser textos verdadeiros e não textos escritos apenas para ensinar propriedades estruturais da língua escrita.

A fala da professora, a seguir, ao apresentar o livro “A Centopéia que Sonhava” para os alunos, demonstra a intenção de que este sirva como modelo:

“P: Quando eu for contando a história vocês vão prestando atenção com o que acontece com a centopéia. Enquanto você pensa o que acontece com a centopéia você já vai pensando também se acontece alguma coisa parecida com vocês, certo?” (Anexo 1, A Centopéia, 19/09/00)

⁸ A Centopéia que Sonhava. Souza, Herbert de; Ed. Moderna.

⁹ O Noivo Caipira. Bandeira, Pedro; Ed. Moderna.

¹⁰ A Festa Encrencada. Junqueira, Sonia; Ed. Ática.

¹¹ O Carnaval na Floresta. Sordi, Rose; Ed. Moderna.

Ela retoma esta idéia quando discute sobre o texto que os alunos vão escrever depois da leitura de “O Noivo Caipira”:

“P: Se você escrever uma história em que o noivo se esconde debaixo da mesa, vai ser a sua história? Esta idéia teve na história do Pedro Bandeira.

A: A gente vai ter que inventar outra.” (Anexo 1, Festa Junina, 20/06/00)

Outra prática observada demonstra que a professora percebe-se modelo, como nos momentos em que é a escriba das idéias dos alunos, tanto nas intervenções individuais (que serão melhor descritas na categoria “Avaliação”), como em sala de aula, quando escreve na lousa textos elaborados coletivamente ou individualmente. Por exemplo, quando propõe aos alunos:

“P: A pessoa vem aqui, vai contar e eu vou escrevendo do jeito que ela está falando. Só que nós não vamos pegar a história toda. É para a gente pensar em algumas coisas importantes na hora da gente escrever o nosso texto, tá? Então quem gostaria de vir aqui e contar uma parte da história como estivesse escrevendo?” (Anexo 1, A Centopéia, 25/09/00)

Durante esta atividade, a professora reflete com os alunos sobre a estrutura do texto escrito: pontuação, parágrafos, coesão e coerência. *“Como interlocutora e escriba, a professora imprime também um caráter ao texto. Ela não se anula nessa relação. Ela assume a relação de ensino que sustenta e dá sentido à sua tarefa de ensinar”.* (Smolka: 1988, p. 95).

Em outro momento, um outro aspecto da produção escrita é abordado: a questão da releitura durante o processo. Após a atividade de produção coletiva de um texto pelos alunos que foi sendo registrado na lousa pela professora, ela pergunta:

“P: Quantas ... é ... uma vez só, a gente voltou para ler o texto?

AS: Não.

P: Quantas, mais do que uma?

A: Mais que duas.

P: Então, é importante quando eu estou escrevendo, eu voltar a ler o que eu escrevi pra continuar?

AS: É.

P: Pra quê?

A: Ué, pra saber onde você está. Porque se você ler você vai vendo e chega onde você tá, daí, às vezes, comigo acontece isso, cai uma idéia na sua cabeça.” (Anexo 1, A Centopéia, 25/09/00)

Ao observar outra situação, na sessão de autoscopia, em que pede que os alunos releiam o que escreveram, a professora comenta:

“É uma prática que eu tenho trabalhado com eles mesmo. No sentido assim, de tá revendo o próprio trabalho, revendo a leitura, alguma coisa que eles podem tá vendo que eles não colocaram, a própria escrita, a própria idéia. Na escrita espontânea também não só na cópia.” (Anexo 2, Festa dos Animais)

Da mesma forma com relação às questões ortográficas, percebe-se modelo quando comenta, na sessão de autoscopia, durante a cena em que está escrevendo na lousa algo que os alunos devem copiar e marca com giz colorido algumas sílabas ou letras:

“Toda a vez que eu vou escrever eu chamo atenção para a letra de fôrma ou cursiva. O que for: a questão do movimento, a questão de encontro consonantal...” (Anexo 2, Centopéia)

No trecho abaixo, aparece um outro momento em que chama a atenção para a escrita das palavras, enquanto escreve um texto elaborado coletivamente, na lousa:

“P: Ou vi mos – professora falando pausadamente e escrevendo na lousa – atenção para este traçado do v (em letra cursiva), olha o i lá em cima, com uma perninha lá no alto – e continua escrevendo – ouvimos, tem um u aí, hem?”

A professora escreve na lousa a frase: Ouvimos os colegas e descobrimos que; então para e anda pela sala interagindo com alguns alunos chamando a atenção sobre o traçado e o uso da linha.” (Anexo 1, A Centopéia, 19/09/00)

Segundo Smolka (1988), ao agir desse modo, a professora *“trabalha o funcionamento da escrita, isto é, sua estrutura e função, simultaneamente. Ou seja, ela usa a escrita para registrar, marcar, e, ao mesmo tempo, interagir com a criança, e nesse processo ela vai, implicitamente ou explicitamente, ensinando os aspectos mecânicos e estruturais da escrita”* (p. 43).

Assim, ao colocar-se como fonte de modelos e conhecimento, lendo textos literários, atuando como escriba, praticando juntamente com os alunos a releitura e chamando atenção em sua escrita sobre questões ortográficas e de

estrutura textual, a professora aborda questões fundamentais para o desenvolvimento da alfabetização em uma perspectiva crítica.

1.6. Mediador durante a produção escrita

Este importante ato pedagógico é exercido pela professora com convicção:

“Minha intervenção tem que acontecer no processo não só no final. (...) Agora, eles já entendem melhor o sentido da minha intervenção. Eu gosto de marcar com eles que não é uma **correção**¹², que o que eles têm que fazer, eles não têm que fazer pra eu corrigir, pra eu ver. Eles têm que fazer pensando neles, na vida deles. Este é o sentido da intervenção.” (Anexo 2, Festa dos Animais)

Em todos os momentos de produção escrita dos alunos – sejam respostas, textos, cópia – a professora anda pela sala, interferindo e interagindo durante o processo individual de escrita.

“Durante todo o momento da produção, a professora titular e a auxiliar intervêm com alguns alunos tanto em relação ao desenvolvimento e coerência de idéias como em relação ao uso da linha, da borracha, etc. Respondem perguntas de como se escrevem algumas palavras.” (Anexo 1, Festa dos Animais, 03/04/00)

Esta prática possibilita aos alunos uma condição de segurança e confiança, percebida pelo clima de tranquilidade que se instala na sala.

Em síntese, pode-se perceber, através dos dados coletados, que a professora tem consciência de seu papel como mediadora entre os alunos nas relações interpessoais e com o objeto do conhecimento. Valoriza e acredita no diálogo como instrumento nestas relações. Valoriza seu aluno como capaz para o diálogo e para troca. Assim, suas ações favorecem as condições que fundamentam um processo de alfabetização crítica.

¹² A professora enfatiza a palavra correção, por isso está em negrito.

2 – ALUNO COMO SUJEITO

No processo de alfabetização em uma perspectiva crítica é necessário que se estabeleça uma relação de confiança e respeito entre educador e educando, onde exista espaço de interação e de troca, para que o aluno sinta-se valorizado enquanto interlocutor e, portanto, capaz também de ensinar e criar. Segundo Freire (1990), é essencial que *“os educandos assumam o papel de sujeitos cognoscentes e possam viver essa experiência de sujeitos”* (p. 82).

Deste modo, nas categorias a seguir, serão apresentados os aspectos observados nas práticas, referentes ao papel do aluno como sujeito atuante em seu processo de alfabetização.

2.1 Percebe-se autor

Num processo de alfabetização, onde a produção de texto é considerada uma prática fundamental, a questão da autoria precisa ser analisada. Todo texto, se realmente um texto, pressupõe um autor, aquele que fala.

“C: A **minha** história é triste.” (Anexo 1, Festa Junina, 20/06/00)

“S: Acho que na **minha** história está faltando alguma coisa!” (Anexo 1, A Centopéia, 20/09/00)

“A: O Chico Bento ficou com vergonha de dançar.

A professora repete a idéia e pergunta porque.

A: Eu não sei, **eu** ainda vou pensar.” (Anexo 1, Festa Junina, 20/06/00)

Colocações como estas são freqüentes entre os alunos nos momentos em que relatam oralmente suas histórias em sala. Elas indicam claramente que as crianças assumem o papel de autoras, consideram a produção (mesmo oral) de sua autoria, fazem uma análise crítica do que vão contar. Segundo os PCNs (Brasil – Mec, 2000), *“um aluno que produz um texto, ditando-o para que outro escreva, produz um texto escrito, isto é, um texto cuja forma é escrita ainda que*

seja via oral. Como o autor grego¹³, o produtor do texto é aquele que cria o discurso, independentemente de grafá-lo ou não.” (p. 34)

Em um outro episódio, a professora está com um aluno num momento de revisão individual de seu texto. Reflete com ele sobre um texto reescrito por ela a partir do texto do aluno e das idéias registradas anteriormente pelo aluno (sua intenção é que ele perceba o uso do parágrafo e a falta de algumas idéias). Ao comparar sua reescrita com o texto produzido pelo próprio aluno, pergunta se aquele escrito por ela não é o mesmo que foi escrito por ele. O aluno responde que não e a professora pergunta porque não.

“A: Porque você escreveu este e eu escrevi este.

P: Mas as idéias são minhas ou são suas?

O aluno responde que são as idéias dele.” (Anexo 1, Ajudando, 07/12/00)

O aluno percebe que, mesmo usando suas idéias, a autoria daquele texto é da professora. Parece compreender que escrever não é apenas registrar idéias, mas uma forma de enunciação do próprio pensamento que passa pela escolha pessoal das estratégias para registrá-lo por escrito. A autoria de um texto não está somente no que se diz, mas também na maneira como se diz. Segundo Abaurre (1997), a verdadeira autoria do aluno em seus textos define-se *“tanto em termos da escolha de recursos formais que a língua coloca à sua disposição, como em termos do desenvolvimento de idéias, nos exercícios argumentativos (...)”* (p. 112).

Assim, como já foi colocado, num processo que reconhece o texto como uma forma de expressão pessoal, a questão da autoria precisa não só ser valorizada pelo professor como também torna-se necessário que o aluno perceba-se autor nas diversas situações também em sala de aula.

2.2. Dialoga

¹³ Na antiguidade grega, berço de alguns dos mais importantes textos produzidos pela humanidade, o autor era quem compunha e ditava para ser escrito pelo escriba (PCN Brasil – Mec, 2000: p. 33)

Nos diversos momentos observados, foi possível constatar a participação dos alunos em situações de diálogo, seja com seus pares ou com a professora, pois, como já foi discutido, existe um clima de confiança e interação construído e valorizado pela professora. Vale citar Freire (1997) quando afirma que *“somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas situações, precise falar a ele. (...) Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar seu discurso, às vezes necessário ao aluno, em uma fala com ele”*¹⁴ (p. 127). Neste sentido, o professor que escuta e dialoga *com seus alunos*, ensina, através de sua prática, seus alunos a escutarem e dialogarem *com os outros*.

Vários exemplos de situações de diálogo estão descritos a seguir, possibilitando perceber que os alunos consideram-se capazes para o diálogo, pois contam suas histórias, dão opinião, escutam seus colegas e os questionam, respeitando e exigindo serem ouvidos.

2.2.1. *Compartilhando sua vivência*

Como já foi dito, são vários os momentos em que os alunos falam sobre si mesmos e sobre suas experiências, em sala de aula. Smolka (1988) lembra a importância deste espaço onde é possibilitada a troca e a constituição dos modos de perceber, de sentir, de conviver, de conhecer e de pensar o mundo através das concepções, suposições e valores que se revelam.

Em especial, o trecho transcrito abaixo ilustra como os alunos não só utilizam, mas também como consideram este espaço uma forma efetiva de interação e interlocução. A seqüência faz parte da atividade “A Centopéia” em que os alunos deveriam relatar algum episódio de suas vidas em que precisavam de

¹⁴ Grifos do autor.

ajuda para resolver algo. Uma aluna levanta a mão e, quando começa a relatar o episódio, percebe que uma colega não estava ali, pois havia ido beber água.

“J: Eu queria que a C estivesse aqui ouvindo porque foi ela que me ajudou.

P: Você quer esperar ela chegar então escolhe outra pessoa para contar agora.”
(Anexo 1, A Centopéia, 19/09/00)

E quando a colega volta, ela continua:

“J: Eu queria que você tivesse aqui, C.

P: Você entendeu C, a J queria contar uma história, mas ela queria que você estivesse aqui e você estava no banheiro. Agora ela vai contar porque foi você que ajudou ela.

J: Eu tava no pré e o meu dente tava muito mole. Eu tava querendo arrancar daí a C falou: J, é fácil, né? Daí eu fui lá e eu consegui.

P: Foi a C que arrancou o seu dente J?

J: Não, mas ela me ajudou a pensar um pouco como que era, né? Eu ia ficar melhor porque meu dente tava atrapalhando.

P: Então, quando a C falou você sentiu força?

J: Senti.

P: Então a C te deu coragem? Ela te encorajou a tirar o dente?” (Anexo 1, A Centopéia, 19/09/00)

Fica claro, no trecho transcrito, que a aluna tem consciência que existem interlocutores para sua história de vida e, neste caso, faz questão da presença de uma colega como co-autora. Esta consciência, com certeza, é decorrente do exercício constante desta prática de compartilhar vivências, pois a professora promove inúmeras situações onde alunos relatam, escutam e questionam essas histórias, como será apresentado no item seguinte.

2.2.2. Questionando o outro: colegas e professores

Na transcrição a seguir, os alunos estão discutindo sobre como resolver possíveis problemas, inventados pelos colegas, que podem ocorrer durante uma festa junina.

“J: A terceira série estava dançando e daí começou a chover.

P: E aconteceu o quê?

J: Eles tiveram que para de dançar.

P: Para esta situação quem tem alguma sugestão? F?

F: Esperar para de chover e continuar a dançar.

A: Mas daí tá tudo molhado.

A professora retoma a idéia dada de que a quadra estará molhada e pergunta como então resolverão o problema. Vários alunos levantam a mão e um aluno diz que podem chamar os faxineiros.

P: Faxineiros, mas será que tem que ser os faxineiros?

Algumas crianças falam juntas:

A: Pode ser a gente mesmo.

P: Isso. Por que eu vou ficar sentadinho lá, olhando os outros trabalharem se é a minha dança e eu posso também ajudar? Então J você já tem algumas idéias.

Um aluno levanta a mão e diz que os alunos poderiam também usar guarda-chuva. A classe ri dizendo que seria legal. E a professora aprova dizendo ser uma idéia diferente. Pede que escutem outro colega que dá a idéia de usar capa de chuva. Dá a palavra ao C.

C: Pode por uma capa por cima.

P: Improvisar uma cobertura de lona. Olha J, quantas idéias.

Alguns alunos questionam a idéia do guarda-chuva, pois a terceira série, na verdade, dança segurando um bambú.

A: Para eles colocarem o guarda-chuva, só se fosse alguma coisa que não tivesse que segurar, se fosse um guarda-chuva, eles tinham que amarrar no bambu.” (Anexo 1, Festa Junina, 22/06/00)

Em outro momento, os alunos contam quando e como aprenderam a fazer algo que não sabiam e sempre ao final a professora permite que os colegas perguntem:

“Quando a classe fica em silêncio, coloca-se ao lado da S que começa a contar sua história (conta muito baixo o que impede que a câmera registre o som de sua voz). Durante todo o relato a classe fica muito quieta, apenas se ouve o movimento das cadeiras. Ao final da história a professora pergunta se alguém tem alguma pergunta para recheiar a história. Alguns alunos levantam a mão e a S os chama.

A: Quando foi que aconteceu isso?

S: Foi na praia, nas férias.

A: Você falou que foi de várias maneiras, quais?

S: (resposta inaudível)

A: Se você caísse tinha alguém para te segurar?

S: (resposta inaudível)

Depois que vários alunos fizeram perguntas, a professora pergunta:

P: Você acha que com as perguntas dos colegas ajudou você a ter mais idéias para completar sua história?

Outro aluno se propõe a contar. PD conta a história de quando aprendeu a nadar. (Novamente, é inaudível o registro da fala). Depois, a professora abre para as perguntas.

A: Quando foi?

PD: Não sei.

P: Mas foi agora ou foi muito tempo atrás?

PD: Faz muito tempo.

P: Então, você não sabe o dia, mas quando você for escrever você pode colocar que foi há muito tempo.

A: Como era o nome do clube?

PD: (resposta inaudível)

A: Como você nadava?

PD: (resposta inaudível)

A: O que você sentiu?

PD: (resposta inaudível)

A: Aonde você se apoiava?

PD: No meu pai.

A: Você conseguia ir no fundo da piscina?

PD: Não, eu tinha medo.

Quando a MF vai fazer sua pergunta a sala está mais agitada, alguns alunos conversam paralelamente sobre suas experiências na piscina. Então a professora pergunta para sala:

P: Está todo mundo ouvindo a pergunta da MF? Primeiro ano, quem é que está falando neste momento?

AS: A MF.

P: E nós vamos fazer o quê?

AS: Ouvir.

MF: Quem te ajudou a nadar?

PD: Os dois juntos (o pai e a mãe).

A: Você conseguia nadar sozinho?

P: Isso já foi perguntado. Vocês precisam prestar atenção para não fazer perguntas que já foram feitas.

A: A piscina era grande ou era pequena?

PD: Média.

A professora interrompe dizendo que o tempo acabou e que no dia seguinte irão dar continuidade.” (Anexo 1, A Centopéia, 20/09/00)

Pode-se perceber que os alunos, através do incentivo e das atitudes da própria professora, estão aprendendo a argumentar, a questionar e dar opiniões. Refletem e trazem seus conhecimentos para a discussão.

Percebem que a participação dos colegas em seus textos orais e/ou escritos é efetiva e eficaz, como sugere a fala de uma aluna descrita a seguir:

A: Eu tenho uma idéia. A gente escolher uma amiga e a gente faz em dupla e aí a gente faz perguntas: e ai, mas que dia foi a sua festa, mas que dia foi a sua festa? (Anexo 1, Festa Junina, 23/06/00).

Segundo Smolka (1988), é este movimento interdiscursivo de elaboração e interação comunicativa na relação dialógica que possibilita o movimento intertextual, *“os outros falam no meu texto, eu incorporo e articulo a fala dos outros, que ao mesmo tempo, ampliam o meu dizer (...) é o próprio jogo da intersubjetividade marcado no trabalho da escritura”* (p. 108).

Os alunos sentem-se capazes, a ponto de questionar a professora, como no trecho a seguir¹⁵. Participam do processo de alfabetização, parecendo ter a consciência de que o processo de ensino-aprendizagem é dialógico, não se

¹⁵ Nesta seqüência aparece a reflexão sobre a dimensão ortográfica da língua escrita, que será discutida no conjunto temático “produção de textos”.

restringe à simples apreensão do que é ensinado, exigindo reflexão e recriação do que é aprendido.

“Quando a professora escreve a palavra “enroscar” um aluno fala:

R: Mas, Deise você escreveu “en ros car” – fala enfatizando o r fraco.

A professora então explica para os alunos perguntando se é uma consoante ou vogal que está antes do erre. Os alunos respondem que é uma consoante, então a professora conclui indicando as palavras escritas na lousa:

P: Quando a palavra tem o som de dois erres, mas tem uma consoante antes em vez de uma vogal, a gente só coloca um erre. Por exemplo, aqui, errar, não são dois erres?

O mesmo aluno que chamou sua atenção confirma:

R: Sim, porque antes tem uma vogal no começo.

A professora continua a explicação dando outro exemplo: Henrique.

P: Aqui tem uma consoante então eu uso um erre. Esclareceu um pouco mais, R?

R: OH.” (Anexo 1, Festa Junina, 20/06/00)

Aqui vale lembrar a reflexão de Freire¹⁶ (Freire & Macedo, 1990) sobre a tensão que se estabelece a partir das contradições que permeiam a relação entre alunos e professores. Neste caso, se a professora fosse autoritária, considerando-se detentora do saber, provavelmente o aluno não tivesse tido a coragem para questioná-la, nem o espaço para análise crítica e, possivelmente, nem tivesse criado a dúvida. Com certeza, não teria aprendido.

Como já foi discutido, o espaço para o questionamento na tentativa de resolver problemas, que surge na interação, tanto de aluno/aluno como de professor/aluno ou aluno/professor, é importante para constituir atitudes que interferem na formação do cidadão.

2.2.3. *Reivindicando ser ouvido*

A postura da professora, discutida anteriormente, onde os alunos são incentivados a exigir o silêncio para que sejam escutados, mostra resultados nas atitudes observadas, como ilustram os exemplos a seguir.

Como preparação para a futura produção de texto, a professora promove momentos em que os alunos contam suas histórias para que os colegas

¹⁶ Citação à página 45 deste trabalho.

façam perguntas sobre o que não entenderam ou sobre idéias que faltam para dar sentido. Os dois exemplos fazem parte de duas destas atividades:

“Neste momento a classe está movimentada, então a professora chega perto da E que está de pé em frente da lousa e diz:

P: E, só que você vai começar na hora que achar que todo mundo esta prestando atenção em você.

A professora se afasta deixando-a sozinha na frente. E fica quieta olhando para todos os alunos. Olha mais fixamente para alguns que ainda conversam e chama a atenção de um colega. A classe ri e a professora intervém dizendo:

P: Isso mesmo, ela percebeu que o colega não estava prestando atenção nela e chamou a atenção dele com muita calma. Isto mesmo!” (Anexo 1, Festa dos Animais, 03/04/00)

“Então, a professora pergunta à criança que estava com a palavra:

P: J, você esta falando para mim ou para todo mundo da classe?

J: Para todo mundo.

A professora, então, fica quieta e, logo, todos os alunos também. Só, neste momento, a J expõe sua idéia sobre o lugar da festa.” (Anexo 1, Festa dos Animais, 22/03/00)

Segundo os PCNs (Brasil – Mec 2000), *“a escuta e demais regras do intercâmbio comunicativo devem ser aprendidas em contextos significativos, nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações ou exigências do professor”* (p. 52). Nos casos descritos, o sentido é dado pela valorização constante de que a escuta da história do outro ajudará na própria produção.

Os alunos dos exemplos consideram-se capazes e exigem serem ouvidos, pois vivenciaram situações concretas de respeito mediadas por uma professora consciente, que tem como objetivo que seus alunos construam sua cidadania e autonomia, como parte do objetivo de um processo de alfabetização na perspectiva crítica.

2.3. Também ensina

Os alunos, em vários momentos, colocam idéias que são discutidas, trazem informações que são ouvidas, sentem-se capazes e confiantes também no ato de ensinar. Através das sessões de observação, pode-se constatar que a professora intervém para que os alunos sintam-se sujeitos e respeitem as idéias e

opiniões dos colegas no processo de construção do conhecimento que, segundo Freire (Freire & Macedo, 1990: p. 112), é processo social dialógico onde é impossível separar o ensino da aprendizagem.

No exemplo abaixo, os alunos estão discutindo sobre situações que atrapalhariam uma festa junina e alguém sugere que seja um tornado:

“Um aluno parece não saber o que é um tornado e outros acham graça. A professora diz que talvez ele não saiba o que é um tornado e pergunta qual o problema de não saber. Pede que outro aluno, que levantou a mão, explique.

A: Tornado é um vento, que embaixo tem calor e em cima tem frio aí quando eles se misturam fica girando num vento bem forte e leva tudo.” (Anexo 1, Festa Junina, 22/06/00)

Em outro momento da mesma atividade, os alunos estão falando sobre o que existe numa festa junina:

“Quando um aluno diz “pau de sebo”, a professora pergunta se os alunos sabem o que é.

J: Ah! Meu irmão me contou. É um pau muito gosmento.

P: E faz o que com este pau?

A: Em cima tem um premio e tem que subir para pegar.

A professora explica mostrando o desenho do livrinho de um aluno que mostra o pau de sebo.” (Anexo 1, Festa Junina, 20/06/00)

Nestes momentos, como em todas as situações de interação relatadas neste trabalho, vale lembrar Smolka (1988), quando afirma que no processo de ensino/aprendizagem “*o papel do ‘outro’ como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento)*” (p. 61). E os alunos precisam perceber isto, vivenciando situações em que de fato a interação e troca de conhecimentos tenham função e colaborem no desenvolvimento.

3 – CONCEPÇÃO DE TEXTO: alunos e professora

Neste bloco temático serão apresentados os trechos de verbalização que ilustram a concepção de texto dos alunos e da professora, partindo do princípio de que todo e qualquer texto fundamenta-se na interação e, portanto, pressupõe um interlocutor.

Na atividade abaixo, a professora introduz a atividade de produção com um questionamento sobre o que é um texto:

“A professora espera que os alunos se sentem e se organizem. Pede para que guardem todo o material embaixo da mesa. Então, diz que irão produzir um texto e pergunta o que é isso.

A: É uma historinha.

P: Fazer um texto é só fazer uma história?

AS: Não.

P: Carta pode ser também um texto?

AS: Pode.

P: Um bilhete pode ser um texto? Um texto informativo é um texto? Lembram que nós trabalhamos com o texto informativo? Então, hoje nós vamos fazer um texto diferente. É uma história. Nós vamos contar alguma coisa que aconteceu com a gente.” (Anexo 1, Ajudando, 30/11/00)

Em outra atividade:

“A professora lê na rotina: produção de texto.

P: O que é produção de texto?

Alguns alunos começam a falar juntos e a professora faz um sinal para que levantem a mão. A professora chama a MF.

MF: Começar a ter idéia do texto

P: O que mais?

Os alunos ficam em silêncio ou conversam baixinho entre si. Então a professora pergunta:

P: Todo texto que a gente escreve é escrito da mesma forma?

Novamente os alunos não respondem.

P: Por exemplo, todo texto que eu vou escrever, todas as idéias que eu vou colocar no papel é uma historinha? Todo o texto que a gente escreve, por exemplo, estes aqui que vocês escreveram em casa. Vocês contaram uma história? Sim ou não?

AS: Sim.

P: Tinha personagens?

Os alunos novamente respondem afirmativamente. A professora mostra os livros da biblioteca de classe e pergunta:

P: E estes livros que a gente contou, era uma história? O personagem fazia alguma coisa?

E continua:

P: Mas existe um outro tipo de texto que não é contando uma historinha.” (Anexo 1, Texto Informativo, 24/08/00)

Nestas seqüências, pode-se perceber que a concepção de texto que os alunos trazem é a de que texto é uma narrativa, uma historinha, mesmo quando a professora intervém, citando exemplos de outros gêneros¹⁷. Provavelmente, isso acontece porque os alunos estão muito mais expostos a textos literários, nas

¹⁷ Esta importante questão terá uma discussão mais aprofundada no conjunto temático: produção de textos – gêneros.

práticas observadas, que lhes servem de modelo. A professora tem consciência deste fato: é o que demonstra quando assiste à fita contendo esta atividade:

Ah, porque eu queria puxar outros tipos de texto. Isso cai na realidade de a gente estar trabalhando só um tipo de texto, tanto na questão da diversidade quanto da quantidade para cada tipo de texto. Daí eles tinham que fazer um texto informativo sem ter referência do que é um texto informativo, nós precisamos garantir mais isto. (Anexo 2, Texto Informativo)

As práticas de produção de texto oral, desenvolvidas pela professora, onde os alunos questionam os colegas quanto ao sentido do que produzem (coerência e seqüência de idéias), possibilitam a análise destes aspectos discursivos também do texto escrito. Os alunos refletem sobre o texto escrito como um modo de interação e que, para tanto, necessita ser constituído de sentido. Como por exemplo, quando durante uma reestruturação coletiva de um texto produzido oralmente por uma aluna e registrado na lousa pela professora, os alunos questionam a falta de algumas informações:

“PE: Ela não contou onde ela estava.
P: Eles estão sentido falta de você contar onde você estava. Eles querem mais detalhes.
(...)
A: Onde você estava?
N: No quintal. Eu estava no quintal da minha casa” (Anexo 1, A Centopéia, 25/09/00)

Outros exemplos:

“CA conta sua história e a classe escuta em silêncio. Ao final a professora pergunta se alguém tem alguma questão, alguma dúvida sobre a história da CA. Alguns alunos levantam a mão.

P: É de dia, à tarde ou à noite?
CA: De manhã.
M: Se é sábado ou domingo?
P: Então, CA você percebe que informações importantes para as pessoas que estão lendo, ouvindo sua história acham que faltaram estes detalhes.” (Anexo 1, Festa Junina, 23/06/00)

“MF chega perto da professora e lhe fala baixinho, a professora explica para sala que a MF ainda não tem a história completa e dirigindo-se à MF diz que as perguntas vão ajudá-la a completar as idéias. MF conta então sua história muito baixo. Ao final, a professora diz que ela pode chamar quem quer fazer perguntas.

A: Que amigos?
MF: A Emília e o João. Eu falei a Emília e o João.
A: Onde foi a festa?

MF: Num sítio.

P: Mais alguma pergunta? A idéia. Precisa completar alguma coisa da idéia? O que aconteceu com as pedras de gelo? Como vocês ajudaram a arrumar?

MF: A gente esperou acabar a chuva e depois a gente pegou as fichas que caíram no chão.

A: Fichas do quê?

MF: Pra comprar coisas. (Anexo 1, Festa Junina, 23/06/00)

Assim, pode-se constatar a preocupação da professora em possibilitar a percepção dos alunos sobre a necessidade de se garantir o sentido no texto, já que este pressupõe um interlocutor. Este parece ser realmente seu objetivo, pois quando analisa uma cena que retrata este tipo de atividade, diz:

“Isso eu acho muito interessante, as crianças questionarem as idéias que faltam, mas eu acho que é preciso investir mais neste momento no sentido de preparar o grupo classe, realmente, para eles estarem fazendo perguntas mais elaboradas ... E também eu acho que este momento serve como exemplo de uma reflexão no sentido de que o autor, quer dizer de o leitor ... espera um pouquinho, deixa eu ... Eu queria dizer que, no momento em que a criança estava apresentando, o autor estava falando então o que eu não entendi do texto eu posso perguntar. E a escrita já não é tão imediata assim por isso que ela precisa ser completa. Então, neste trabalho eu fiz esta reflexão com eles. (...) E esse é um momento importante do trabalho: então agora o que a gente não consegue entender da história a gente pode perguntar para o autor, mas e no momento em que eu estou lendo? O autor vai estar lá me contando? Não, por isso que a escrita precisa ser mais completa.” (Anexo 2, Festa Junina)

Na mesma linha, o trecho abaixo ilustra como a professora possibilita a reflexão epilingüística¹⁸:

“(Após escrever na lousa um trecho da história contada por uma aluna, a professora lê o texto de uma vez, enfatizando um pouco as palavras patins: Nas férias eu queria aprender a andar de patins e eu queria colocar só um pé do patins e minha mãe falou pra mim colocar os dois pés do patins e ela foi me segurando pela minha mão)

A: Tá complicada.

P: Por que você acha complicada?

E: Eu acho que ela falou para você escrever muito patins.

P: Muitas vezes a palavra patins?

A: Foi duas, mas na história é complicado.

P: A E tinha falado, muitas palavras patins na mesma frase. Então já sei, vamos apagar umas palavras. É só apagar assim? (professora fingindo apagar as palavras patins do texto) Que é que a gente precisaria pensar aqui?

Alguns alunos se colocam, mas não conseguem expressar o que pensam. A professora retoma algumas falas dizendo:

¹⁸ Segundo os PCNs (2000), atividade epilingüística seria “*a reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação*” (p.39), ou seja, “*nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso no próprio interior da atividade linguística em que se realiza*” (p. 78).

P: Vamos então pensar como ficaria aqui (a professora lê e escreve: nas férias eu queria aprender a andar de patins, ponto) e, aí?

A: Eu queria colocar só um pé.

A: Apaga “do patins”. (Anexo 1, A Centopéia, 25/09/00)

Práticas de reestruturação de texto, como esta atividade, têm o objetivo de melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral. Os PCNs (Brasil – Mec 2000) indicam que, portanto, devem ser trabalhadas antes das atividades metalingüísticas¹⁹.

As concepções evidenciadas nos exemplos, tanto da professora como dos alunos, priorizam a idéia de texto como instrumento de interação e de interlocução. Este pressuposto é fundamental para a atividade de produção de texto, como demonstra a categoria a seguir.

4 – PRODUÇÃO DE TEXTOS

Como já foi discutido, ao pensar a alfabetização numa perspectiva crítica, assume-se o texto como unidade básica de ensino. Assim, é o texto como objeto a ser conhecido que medeia a relação professor-aluno no processo de alfabetização. Segundo Geraldi (apud Góes, 1993, p. 101), para a produção de um texto é necessário que:

- a. se tenha algo a dizer;*
- b. se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;*
- c. se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;*
- d. o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;*
- e. se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).*

Deste modo, este bloco temático pretende discutir as diferentes dimensões envolvidas na constituição do texto no jogo das interações sociais.

4.1. Conteúdo: temas, escolha e negociação.

Refere-se ao que se tem a dizer através da escrita, caracterizando-se, talvez, como a questão fundamental para o desenvolvimento do processo de alfabetização numa perspectiva crítica. Segundo Freire, o tema deve necessariamente estar ligado à realidade vivida pelos alunos. Deve permitir que estes reflitam e analisem criticamente as relações que nela se estabelecem.

Em se tratando de crianças, talvez a tematização da realidade possa ser feita através de produções literárias, onde a trama e os personagens possam configurar a representação de uma situação existencial real ou construída pela professora e pelos alunos. Utilizando-se deste imaginário, os alunos codificam a realidade e podem, assim, distanciar-se dela para poder sobre ela refletir. Segundo Smolka (1988), quando as crianças falam sobre assuntos relevantes para elas, *“relatos e ficção se fundem, se confundem: o imaginário também ganha força. Fatos e crenças, ritos e mitos, medos e desejos são explicitados”* (p. 100).

Apesar da determinação dos temas ter sido sempre feita pela professora, o espaço de negociação destes temas permitiu aos alunos se posicionarem sobre os mesmos. Os trechos transcritos a seguir ilustram esta discussão. Vale dizer que estes trechos serão longos para possibilitar que o leitor perceba a participação do aluno.

Durante a atividade em que a aluna é convidada a relatar a história que criou sobre uma confusão na festa junina, ela introduz seu relato, dizendo:

“C: A minha história é triste.

A C conta sua história fazendo vozes diferentes. Várias vezes, a professora faz perguntas para que complete suas idéias. Os outros alunos escutam.

Na história de C, ela e o Chico Bento querem brincar com as outras crianças da festa, mas ninguém os deixa participar das brincadeiras. Então, segundo C, ela e o Chico Bento resolvem arrancar todas as bandeirinhas da festa. Ouvindo isso, a professora pergunta:

P: Por que você vai fazer isso?

¹⁹ Definidas pelos PCNs (Brasil – Mec 2000) como estando *“relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio de categorização e sistematização dos elementos linguísticos”* (p. 78).

C: Porque, daí, eles vão perguntar: por que vocês estão fazendo isso? Porque vocês não estavam ligando pra gente.

P: Pera aí, C, tirar bandeirinha da festa é uma coisa boa? Será que fazendo isso as pessoas vão gostar mais de você?

C: Mas é pra eles ligarem pra gente também.

P: É um jeito de vocês chamarem a atenção?

C: É.

P: Mas será que não tem uma outra idéia de vocês chamarem a atenção de uma forma mais interessante. Pra que eles vejam que você e o Chico Bento sejam pessoas legais, interessantes, amigas e boas?

E dirigindo-se para classe a professora pergunta:

P: Por que é legal tirar bexigas da festa assim, antes da festa terminar? É legal tirar as bandeirinhas da nossa festa junina?

Vários alunos respondem não ao mesmo tempo.

P: Então C vamos pensar o que é que você e o Chico Bento podem fazer de diferente pra isso?

Uma aluna diz saber e a professora pede para que fale.

R: Eles podiam começar brincar de uma brincadeira e daí os outros vão querer brincar junto.

P: Então deixa ver se eu entendi. A C e o Chico Bento deviam começar a brincar de uma brincadeira diferente que os outros nunca viram daí, nossa, os outros chegam pra brincar também? E a C e o Chico Bento deixam eles brincarem? É uma idéia C, a gente só precisa pensar que brincadeira é essa. Vamos ouvir agora uma outra idéia. Quem mais pensou?" (Anexo 1, Festa Junina, 20/06/00)

Na mesma atividade, outro aluno conta sua história:

"EP: Eu tava com vergonha e saí no meio da dança.

A professora retoma a fala da aluna e pergunta se alguém tem alguma idéia. Pede silêncio e espera que os alunos se arrumem nas carteiras para dar a palavra a um aluno. Pede que ele olhe para EP e fale.

L: Você pode falar bom dia pra ele e pode dançar com ele.

P: Então o L deu a idéia de falar bom dia. Mas por que falar bom dia, L?

A professora pede então que os alunos imaginem a cena e coloca-se na frente da sala imitando o par que ficou sozinho depois que a EP fugiu de vergonha. Dirige-se então a L e pergunta se sua idéia resolveria esta situação. O aluno balança a cabeça negativamente enquanto outros alunos dizem que não. A professora pede silêncio levantando o braço e dá a palavra à R, pedindo-lhe que olhe para EP.

R: Ela por um pano na cara e fazer um buraquinho - diz rindo.

Os alunos acham graça e riem junto com a professora. Depois é a J quem tem a palavra.

J: Na hora de dançar põe outra menina no lugar.

P: Mas isso resolve a situação do que a EP sente, da vergonha? O que a gente pode fazer para ajudar a EP a não sentir vergonha?

C: Uma amiga dela ou o par pode sair correndo e ir conversar com ela.

A professora repete a idéia e outro aluno diz que não precisa ter vergonha. A professora diz com entusiasmo que poderão juntar a idéia da C e deste aluno para fazer com que a EP fosse sentindo melhor, mais segura. Então pergunta a EP quem é o outro personagem e o que ele faz na sua história. Questiona se ele também não poderia ajudá-la. Vários alunos respondem afirmativamente." (Anexo 1, Festa Junina, 22/06/00)

Como já foi referido, estas situações foram retiradas da mesma atividade, a Festa Junina (Anexo 1), na qual o objetivo era contar sobre uma festa

onde acontece um problema. É interessante perceber como os alunos apontam suas vivências, suas dúvidas e seus questionamentos, e como a professora favorece a reflexão, mesmo quando coloca seus valores.

Numa outra atividade, Ajudando (Anexo 1), os alunos são convidados a contarem sobre uma situação em que ajudaram alguém. Nestes momentos, a professora questiona intencionalmente os alunos para falarem de seus sentimentos e coloca-se quanto a sua ação na sessão de autoscopia quando assistia esta atividade:

“É uma reflexão mesmo, porque a gente faz tanta coisa e não pára para pensar ou se colocar mesmo no lugar do outro. Porque daí tem aquela coisa assim, o quê que você acha que ele sentiu? Ah, ele ficou alegre. Ah, você tem certeza ou você acha? Então, assim, ele está se colocando no lugar do outro. Num momento eles foram ajudados e no outro eles estão ajudando.” (Anexo 2, Ajudando)

Um trecho desta atividade em sala, em especial, vale ser transcrito:

“C conta que na saída da escola, no dia anterior, ajudou uma colega e se sentiu feliz. A professora questiona o que é se sentir feliz. Alguns alunos dizem que é pular de alegria, é querer ajudar de novo.

C em sua história fala de outras crianças que, no momento em que ajudava a outra colega, ficaram rindo e provocando. Então a professora lança para os alunos a seguinte questão:

P: Por que tem pessoas que vão lá, ajudam, se preocupam, e outras que ficam rindo, ou nem ligam, não ajudam?

A: Porque não se importam.

A professora retoma a fala do aluno e pede para as crianças pensarem se já estiveram numa situação em que não se importaram com o outro, não ligaram ou não deram ajuda. Disse que era apenas para pensarem, não era para contar. Depois de alguns momentos de silêncio, a professora fala:

P: Às vezes, acontece também da gente não ajudar, né? De rir e de outras coisas. Mas agora vamos voltar para as histórias de ajudar alguém.” (Anexo 1, Ajudando, 30/11/00)

Outro recorte ilustra a reflexão sobre valores que pode decorrer de um ato tão simples, como o de contar uma história sobre uma festa junina:

“A professora pede para que os alunos falem sobre as idéias de como resolver a situação, registradas na aula anterior.

J: A terceira série estava dançando e daí começou a chover.

P: E aconteceu o quê?

J: Eles tiveram que para de dançar.

P: Para esta situação quem tem alguma sugestão? F.

F: Esperar para de chover e continuar a dançar.

A: Mas daí tá tudo molhado.

A professora retoma a idéia dada de que a quadra estará molhada e pergunta como então resolverão o problema. Vários alunos levantam a mão e um aluno diz que podem chamar os faxineiros.

P: Faxineiros, mas será que tem que ser os faxineiros?

Algumas crianças falam juntas e a professora repete o que alguém diz:

P: Pode ser a gente mesmo. Por que eu vou ficar sentadinho lá, olhando os outros trabalharem se é a minha dança e eu posso também ajudar.” (Anexo 1, Festa Junina, 22/06/00)

São valores e sentimentos que emergem de uma história elaborada pelas crianças e que permitem a discussão e reflexão sobre as ações e relações vividas na realidade. Desse modo, a negociação do tema possibilita *“a negociação e problematização das maneiras contraditórias e múltiplas de ver o mundo que os alunos usam para a construção de sua própria visão do mundo”* (Girroux, apud Freire & Macedo, 1990, p. 22).

4.2. Função

Esta categoria engloba principalmente a idéia de um interlocutor, que poderá ser alguém presente, ausente ou até o próprio escritor, ou seja, considerando o texto como forma de interlocução, o sujeito escreve (o que escreve) para alguém. É a imagem desse interlocutor que constitui a necessidade de se ter uma intenção na produção de qualquer texto. Assim, Smolka (1988) completa: *“para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? (...) essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor”* (p. 69).

Visando a uma melhor análise dos dados, esta categoria será dividida em duas subcategorias relacionadas à intenção comunicativa que se estabelece na produção textual.

4.2.1. Interlocução

Como já foi colocado, nas práticas observadas, alunos e professora são efetivamente interlocutores dos textos produzidos. O que se constata é que essa

interação é percebida muito mais nas práticas orais do que nas escritas. Apesar de fazer parte da concepção teórica da professora, os dados demonstram que raramente ela promove situações para que os textos escritos sejam lidos pelos outros alunos. Na sessão de autoscopia, ela verbaliza, quando questionada, ao assistir à cena em que fala para os alunos “E depois que a história ficar pronta, a gente vai ler a história dos amigos que a gente não conheceu”, pois nem todos haviam contado oralmente suas histórias.

“Pesq: E isso aconteceu?”

Prof: Não aconteceu. A gente não leu (...) (risos)... Depois da intervenção individual, os textos ficaram no armário. Eu cheguei acho que a ler no momento do lanche uns dois ou três, mas não foi o que eu queria que tivesse acontecido. Quer dizer, eu falo tanto que eles não escrevem só para eu ou a outra professora ler e na hora de socializar que todo mundo vai ler a história, que todo mundo vai ter acesso de repente fica só comigo.” (Anexo 2, Festa dos Animais)

E coloca-se, na última sessão de autoscopia, mais criticamente:

“Isso é importante desde que a gente faça um trabalho de divulgação destes textos, mas a gente leva pra gente fazer nossa análise, para a gente fazer a reestruturação. A gente se preocupa assim nesse vai e vem no individual mesmo e não socializar esta produção” (Anexo 2, Ajudando).

Mesmo não possibilitando efetivamente que os alunos sejam leitores dos textos escritos pelos colegas, a professora está sempre refletindo com eles sobre a característica específica do texto escrito - construção de sentido - já que a interação, a partir deste, não acontece face a face como nos textos orais. Os dois exemplos, a seguir, ilustram como os alunos refletem sobre a diferença entre o texto oral e o escrito. O primeiro:

“Em outro momento a professora discute a importância de se colocarem idéias completas para garantir a compreensão do leitor, depois pergunta aos alunos:

P: Quando eu conto e eu escrevo é diferente? Por quê, DA?

DA: Quando você vai escrever, você tem que deixar certinho, certinho. Ter todas as idéias.

P: Por quê?

DA: Porque se alguém vai ler e você não tá do lado e tem alguma coisa que ela fica em dúvida como é que ela vai perguntar?

P: Vocês já pararam pra pensar nisso? Vocês já pararam pra pensar nisso, que quando a gente fala, a gente conta uma história? Se a gente não entende, a pessoa tá lá na hora como foi agora com o PA. Agora, pego as histórias de vocês, na minha casa vou ler: o que é isso? Se não tem todas as idéias completas. Como é que faz?

A: O que que é? Onde é?

P: O que que é? Onde é? Todos os detalhes. Eu vou ter como saber?

A: Eu queria andar de patins aonde?

P: Pois é. Então a escrita tem que ter detalhes, tem que estar completa.” (Anexo 1, Ajudando, 30/11/00)

O segundo exemplo:

“A professora dirige-se então à sala e fala da importância de colocar todas as idéias:

P: As idéias podem estar dentro da cabecinha, mas quando a gente vai contar a história para alguém, a gente vai estar dentro da cabeça da C? Eu vou ler e posso falar não estou entendendo?

P: Deu pra perceber que as vezes a gente fala, mas não fala tudo o que está na cabeça? E, que para gente entender o que o colega está querendo dizer, ele precisa contar com detalhes, completar bem essa idéia, tá bom?

A: Eu tenho uma idéia. A gente escolher uma amiga e a gente faz em dupla e aí a gente pergunta: ai, mas que dia foi a sua festa? Mas que dia foi a sua festa?

P: É uma idéia e é mais ou menos o que a gente está fazendo agora, falando, mas depois na hora de escrever também é importante. E também na hora que a gente estiver escrevendo, eu não vou escrever a história toda. Eu vou escrever e aí eu vou ...

AS: ler.

P: Eu vou ler. Pera aí, mas aí eu não coloquei isso. Eu tenho que terminar de completar esta idéia, recheiar esta idéia. Então por isso que é importante ... ???

AS: Ler.” (Anexo 1, Festa Junina, 23/06/00)

Apesar da importante reflexão sobre a caracterização do texto escrito, fica claro, através da análise dos dados que descrevem as atividades de produção textual, que apenas a professora se coloca como leitora dos textos dos alunos. Para um processo de alfabetização na perspectiva crítica seria importante, também, que os próprios alunos exercessem o papel de leitores dos textos colegas para vivenciarem mais completamente a função interativa da escrita.

4.2.2. Gêneros

A questão dos gêneros da produção escrita é muito importante para uma prática de alfabetização na perspectiva crítica, pois a criança precisa não só saber adequar suas produções a cada situação comunicativa, selecionando o gênero, como também ser capaz de interpretar textos, onde o gênero escolhido compõe a intenção do autor e, portanto, faz parte do processo de compreensão do leitor.

“Os textos, enquanto unidades comunicativas, manifestam diferentes intenções do emissor: procuram informar, convencer, seduzir, entreter, sugerir estados de ânimo, etc” (Kaufman & Rodriguez, 1995, p. 13). São estas intenções comunicativas que, segundo os PCNs (2000), “como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que dão forma aos textos” (pg. 26). Bakhtin (1997) define gênero como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p. 280) relacionados às diferentes finalidades da comunicação.

Nas práticas observadas, pode-se constatar, como já foi discutido, que o texto privilegiado é o “conto”²⁰, com função literária e estrutura narrativa, tanto para leitura como para produção. Das cinco atividades de produção, apenas em uma houve a intenção de se produzir um texto jornalístico; nas demais, predomina a narração.

Vale colocar, antes da transcrição dos trechos que ilustram esta situação, que foram utilizadas, para a análise dos dados referentes ao gênero, as categorias elaboradas por Kaufman & Rodriguez (1995). As autoras consideram que, para classificar os gêneros²¹ (literário, jornalístico, de informação científica, instrucional, epistolar, humorístico, publicitário), é preciso cruzar critérios referentes à *função* da linguagem (informativa, literária, apelativa, expressiva) e à forma de estruturar os recursos da língua – *trama* – (descritiva, argumentativa, narrativa, conversacional) predominantes na construção do texto. Para melhor compreensão desta classificação, está colocado em Anexo 5 o quadro com a classificação dos textos por função e trama, elaborado pelas autoras.

A professora introduz a atividade com o questionamento sobre os gêneros textuais.

²⁰ Segundo Kaufman & Rodriguez (1995), o conto “consta de três momentos perfeitamente diferenciados: começa apresentando um estado inicial de equilíbrio; segue com a intervenção de uma força, com a aparição de um conflito, que dá lugar a uma série de episódios; encerra com a resolução desse conflito que permite, no estágio final, a recuperação do equilíbrio perdido” (p. 21).

²¹ As autoras colocam que fizeram uma seleção dos gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar.

P: A vocês disseram que a gente pode contar, desenhar ou escrever, mas é sempre uma história ou tem outros tipos de textos? N?

N: História em quadrinho?

P: É um tipo de texto. E outro tipo?

A: Texto que realmente aconteceram.

P: Dá um exemplo.

A: Eles escrevem um texto contando como aconteceu isso.

P: Como aconteceu isso para as pessoas o que? Ficarem info... (espera que os alunos completem)

AS: Formadas

A: Igual o jornal.

A professora pede que digam outros exemplos e os alunos falam em fita de vídeo e revista. A professora então pergunta:

P: Quando é um texto que a gente está contando alguma coisa para a pessoa conhecer sobre algum assunto como chama este tipo de texto?

A: Informatização

P: Informatização? É quase isso.

Os alunos arriscam outras opiniões até que a S diz “texto informativo”. A professora escreve na lousa e pergunta o que é um texto informativo.

A: Que informa a pessoa.

A professora pergunta se os alunos já fizeram no primeiro ano um texto informativo. Os alunos arriscam respostas afirmativas e negativas. As crianças se agitam e reclamam dos mosquitinhos. Resolvem ligar o ventilador desde que todos ficassem quietos para ouvir, pois o barulho do ventilador atrapalha. A professora dá a palavra a E para retomar a discussão sobre textos informativos já escritos pelos alunos.

E: Quando eu contei uma história que já aconteceu comigo.

P: Então, aí será que é um texto de informações? Ele está informando alguma coisa, mas vocês conseguem perceber a diferença daquele texto que vocês fizeram contando algumas coisas sobre vocês e aquele texto que todo mundo fez junto contando sobre o que a gente ia fazer no supermercado?

Os alunos ficam sem saber, uns dizem que é diferente, outros dizem que é igual. A professora pede se alguém mais quer falar para ajudar. Uma aluna fala do livro da D. Amélia, diretora da escola, no qual ela escreve sobre acontecimentos que viveu. A professora retoma:

P: Ela está contando fatos, contando histórias, mas um texto informativo é mais assim de informar. De fazer as pessoas saberem de um jeito diferente um pouquinho o que aconteceu. Nós vamos fazer agora, juntos, um texto informativo para ver se a gente consegue entender melhor, combinado? (Anexo 1, Texto Informativo, 24/08/00)

Analisando os dados, pode-se perceber que a preocupação da professora em nomear o texto que os alunos irão produzir causa alguma confusão, pois parece colocar a função substituindo o gênero, função informativa por gênero jornalístico. Na verdade, a proposta era produzir um texto – reportagem, a partir das respostas de uma entrevista feita com funcionários de um supermercado. Segundo as categorias apresentadas acima, ambos são textos *jornalísticos* e têm função de *informar*, ou seja, são textos informativos, mas são escritos com diferentes estruturas: o primeiro utiliza uma estrutura *descritiva*; o segundo, uma

estrutura *conversacional*. Porém, a professora parece não ter conhecimento desta análise, como ilustra o trecho a seguir, que ainda faz parte da mesma atividade.

(Após transcrever as respostas da entrevista com o caixa, na lousa, a professora lê e pergunta se este é um texto informativo)

A: Não, você tem que pôr as perguntas.

A professora então pede que uma aluna lhe diga a pergunta da primeira resposta.

Anota na lousa e diz:

P: Então assim fica um texto informativo?

A: Não, você tem que pôr as outras perguntas. Diz o mesmo aluno.

A professora escreve todas as perguntas antes de cada resposta. E depois lê novamente, perguntando se isso é um texto informativo. Os alunos respondem que é, mas a professora contra argumenta questionando se isto não seria apenas cópia das perguntas e respostas da entrevistas. Os alunos acabam concordando com a professora que diz:

P: Deste jeito não fica um texto informativo. Eu tenho que transformar, eu tenho que mexer para fazer um texto informativo.

A: É aí só tem as informações. (Anexo 1, Texto Informativo, 24/08/00)

A professora tem consciência deste fato, conforme coloca durante a sessão de autoscopia, quando assiste à atividade em questão:

Falta pra gente esta clareza, né? A gente lida com eles e de repente, neste momento que a gente se vê em papos de aranha, né? É ou não é? A gente não tem uma análise, né? Nesse caso ele pode ser considerado um texto informativo, mas ... era mais narrativo ... não sei ... (Anexo 2, Texto Informativo)

E, novamente quando faz uma crítica a seu trabalho no início do ano seguinte, durante a última sessão de autoscopia:

“Eu queria falar outra coisa que eu percebi com nossas conversas, o nosso trabalho de produção de escrita é limitado, a gente só pensa assim em narrativa, história. E assim eu acho que esse ano a gente vai avançar um pouco mais, a gente precisa de um planejamento. Por isso que estes momentos de escrita acabam tomando todo este corpo, eu acho. A escrita não é tão assim comum na classe, não faz parte. A gente formaliza o momento da produção escrita que acaba sendo um texto narrativo e precisa de toda esta preparação.” (Anexo 2, Ajudando).

Se falta um trabalho com diferentes gêneros textuais, como confirma a professora, o planejamento para a produção do texto literário é muito completo e eficaz. A professora elabora roteiros em forma de perguntas (Anexo 3) que os alunos devem responder antes de escreverem o texto. As questões referem-se exatamente à macroestrutura do conto, pois abordam dados sobre uma situação inicial que introduz um conflito para ser resolvido e os encaminhamentos para resolução do problema que traz de volta o equilíbrio. Algumas questões do roteiro

são respondidas coletivamente, como referência ou banco de dados, e outras individualmente, como por exemplo: O que geralmente acontece numa festa junina? (resposta coletiva) Quais personagens aparecem em histórias de festa junina? (coletiva) Qual o local onde sua história vai acontecer? O que vai acontecer de diferente na sua história de festa junina? Como esta situação diferente será resolvida? (as três últimas são respondidas individualmente).

A professora explica sempre a utilidade do roteiro como, por exemplo, na fala transcrita a seguir:

“Eu vou recolher este material e ler um de cada um. Para que antes de escrever a história a gente possa completar as idéias. Porque se as idéias estão completas e bem preparadas, fica muito mais tranqüilo a gente escrever a história, juntar as idéias.” (Anexo 1, A Centopéia, 20/09/00)

E, em outra atividade, quando entrega o roteiro para ser preenchido:

“P: Então nós estamos trabalhando estas idéias para depois fazer o quê?

A: Um texto.” (Anexo 1, A Centopéia, 19/09/00)

Nos momentos de intervenção, retoma sempre as idéias escritas pelos alunos nas respostas às perguntas. Neste sentido, ela trabalha com seus alunos um recurso muito útil na produção que é o roteiro, um esquema que tem como objetivo o levantamento e organização de idéias para o texto.

Apesar do trabalho com ênfase em um gênero específico, não se pode deixar de alertar que, para um processo de alfabetização numa perspectiva crítica, que tem como objetivo ampliar os instrumentos de interação com a realidade, é necessário que os alunos conheçam e saibam utilizar diferentes gêneros textuais. Pois, como apontam os PCNs (Brasil – Mec 2000), *“um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo as possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão”* (p. 65).

4.3. Sistema da língua escrita

Ao se utilizar o texto como ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização numa perspectiva crítica, os conhecimentos lingüísticos assumem papel relevante, pois interferem na construção de sentido no texto escrito. Assim, neste conjunto temático, será discutido, a partir dos dados, como é trabalhada com os alunos a aquisição do sistema de escrita: o traçado das letras, sua relação com os sons, o uso dos sinais de pontuação, etc; pois, segundo os PCNs (Brasil – Mec 2000), *“para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem”* (p. 82).

4.3.1. Com relação à palavra: grafia e ortografia

A professora retoma o traçado e a ortografia das palavras sempre durante a produção escrita, tanto coletiva como individualmente. Como já foi discutido, quando escreve na lousa, chama a atenção dos alunos e marca com giz colorido as letras de difícil traçado. Intervém, também, neste sentido, quando os alunos estão escrevendo, pois a todo o momento, em todas as atividades observadas, anda pela sala interagindo com os alunos.

A questão ortográfica também é abordada sempre que surge uma palavra que provoque dúvidas quanto à ortografia. Existe espaço para a discussão das regras, como mostra o trecho a seguir:

“Quando a professora escreve a palavra “enroscar” um aluno fala:

R: Mas, Deise, você escreveu “en ros car”.

A professora então explica para os alunos perguntando se é uma consoante ou vogal que está antes do erre. Os alunos respondem que é uma consoante, então a professora conclui indicando as palavras escritas na lousa:

P: Quando a palavra tem o som de dois erres, mas tem uma consoante antes em vez de uma vogal, a gente só coloca um erre. Por exemplo, aqui, errar, não são dois erres?

O mesmo aluno que chamou sua atenção confirma:

R: Sim, porque antes tem uma vogal no começo.

A professora continua a explicação dando outro exemplo: Henrique.
P: Aqui tem uma consoante então eu uso um erre. Esclareceu um pouco mais, R?
R: OH.” (Anexo 1, Festa Junina, 21/06/00)

Vale dizer que os alunos discutem e exercitam a questão gráfica e ortográfica também em outros momentos, nos quais existem atividades específicas²² para trabalhar com a palavra. Segundo os PCNs (Brasil – Mec 2000, p. 87), sendo as normas ortográficas definidas basicamente através da palavra, o ensino da ortografia pode se desenvolver tanto por meio do texto, como de atividades que tenham apenas a palavra como fonte de reflexão.

4.3.2. Com relação ao texto: paragrafação e pontuação

A demarcação de parágrafos e a pontuação também desempenham papel importante na compreensão do que é lido, pois a estrutura espacial do texto possibilita uma antecipação do gênero e da função do próprio texto. Assim, *“aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos. O escritor indica as separações (pontuando) e sua natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido”* (PCNs Brasil – Mec 2000, p. 88). A reflexão sobre a necessidade de pontuação e sinais de pontuação permeia a prática da professora, como mostram os exemplos a seguir.

No primeiro trecho transcrito, a professora retoma possíveis sinais de pontuação antes de os alunos iniciarem a produção do texto sobre a festa junina.

“P: Quando eu acabei de contar uma certa idéia, eu coloco o ...

AS: ponto final.

P: Mas se é uma pergunta, é ponto final?

AS: Não, é ponto de interrogação.

A professora anota o ponto final e o ponto de interrogação na lousa. Depois pergunta:

P: Se eu estou falando: Oh! Que legal que aconteceu! E quero mostrar uma emoção diferente?

²² Módulo de ortografia: Estudos Lingüísticos e de caligrafia: Meus Textos Preferidos.

A: Eu sei, mas não lembro o nome.
A: É um pauzinho com um ponto.
P: Assim e assim - diz a professora anotando na lousa - Isso é ponto de exclamação?
E se eu estou contando que na minha festa tem barracas de doces, de brincadeiras, de churrasco, o que que eu ponho.
A: Vírgula.
P: Ah! Barraca de pipoca vírgula. Barraca de pesca vírgula.” (Anexo 1, Festa Junina, 23/06/00)

O exemplo a seguir ilustra a mesma discussão, mas agora a professora reflete sobre qual a melhor pontuação ao registrar na lousa a resposta coletiva de uma questão do roteiro para a produção do texto referente à atividade “A Centopéia” (Anexo 1):

“P: Vamos colocar um ponto final?
A: Depende se você vai pôr alguma coisa depois.
P: Como assim, R. Me parece que nós vamos escrever o que a E falou primeiro: andar de bicicleta sem rodinhas.
(alunos falam juntos, não se entende o que dizem)
P: Então, vamos ver, ou eu vou por ponto final? Ou você disse que ponto? Ponto de interrogação. É assim o ponto de interrogação? – escrevendo uma vírgula.
AS: Não, é uma vírgula.
P: Este é o de interrogação? – escrevendo um ponto de interrogação
AS: É.
P: Será que aqui cabe uma interrogação? – apontando para o final da frase escrita – quer dizer, será que aqui pode colocar uma interrogação?
A: Não, não é pergunta.
P: Então, eu sei que este eu não vou por?
A: Põe exclamação.
P: Exclamação, por acaso exclamação é este? – professora escrevendo um travessão.
A: É o que você pôs aqui, olha – uma aluna levantando do lugar e apontando para o ponto de exclamação escrito na rotina.
P: Exclamação vai dar sentido para o que a gente quer falar? Tem um outro ainda, também. Não tem um que é assim, oh? – escrevendo dois pontos
J: É, eu sei. É esse que põe. Porque depois a gente põe o que os amigos falaram.
P: Como é que é J.
J: É esse que vai pôr, porque depois a gente vai escrever o que os amigos falaram.”
(Anexo 1, A Centopéia, 19/09/00)

Nos dois próximos trechos, a questão principal é a reflexão sobre o parágrafo e as frases que o compõem. O primeiro exemplo:

“P: Você falou coisas importantes aí, e a L te ajudou. Tem a história do ponto final. O ponto final é só no fim da história?
L: Não você pode colocar no meio.
A: Não! – aluna interrompendo
P: Pera aí, deixa o L terminar a idéia dele.
L: Você pode colocar ponto final no meio da história, só que não em qualquer lugar.

A: Eu sei.
P: Aonde então, como é que eu sei onde eu uso ponto final, A?
A: Quando acaba a frase.
P: Quando acaba uma frase. O que está tal de frase que vocês estão falando? Frase, frase, frase ...
A: Idéias.
P: Idéias, todas as idéias numa frase só?
A: Pedacinhos da idéia.
P: Como?
A: Um pedaço de uma idéia.
P: Um pedaço de uma idéia. Quer dizer que então aqui eu escrevo uma idéia, a árvore ... Eu vou só, agora da licença, eu vou só colocar um exemplo aqui – pedindo permissão para o G que confirma com um movimento de cabeça – Eu subi na árvore de jabuticaba, ponto. A árvore é grande, ponto. Eu caí da árvore, ponto. É assim? As idéias uma em cada linha, cheia assim de parágrafos?
A: Não, ta parecendo uma lista.
A: Só no começo da história você usa parágrafo.
P: Só no começo da história???
AS: Não.
P: Fala, N.
N: A gente escreve uma palavra ... eu subi na árvore. Não pode por ponto final, você tem que falar aonde você subiu e assim: um dia eu subi na árvore, na mangueira, e eu caí ...
P: Ah, então eu tenho que completar esta frase, não é fazer como a J falou, tipo lista. Eu tenho que falar uma idéia, daí eu marco com um ponto final pra falar de outra idéia.
A: É e, aí, assim que você pôs o ponto, você dá o parágrafo no começo da linha.
A: O L falou que só podia pôr o parágrafo no começo da história, mas não. Na hora que você acaba sua frase você põe ponto final e daí você faz outro parágrafo. Não é só o primeiro.
P: Não é só o primeiro? (Anexo 1, A Centopéia, 25/09/00)

E concluem:

florzinha? “P: Então parágrafo, P, eu coloco onde eu quero, é enfeite? Posso encher de
A: Não, é para organização.
P: Do quê?
AS: Das idéias.” (Anexo 1, A Centopéia, 25/09/00)

A professora reflete com seus alunos, como pode ser percebido, sobre a pontuação como uma forma de organizar o texto escrito para facilitar a compreensão de quem lê.

Assim, toda a discussão apresentada sobre a pontuação e, principalmente, sobre o parágrafo, mostra que a professora tem conhecimento de que, como indicam os PCNs (Brasil – Mec 2000), *“a pontuação (...) organiza o texto para leitura visual fragmentando-o em unidades separadas de tal forma que*

a leitura possa reencontrar, na articulação visual da página, as conexões intelectuais ou discursivas do raciocínio” (p. 88).

5. AVALIAÇÃO

A avaliação de textos em um processo de alfabetização na perspectiva crítica precisa levar em conta, principalmente, o uso social destes, ou seja, um texto configura-se enquanto tal na interação, na comunicação. Assim, o professor deve assumir o papel de interlocutor de seu aluno, mesmo quando avalia sua produção; deve também valorizar o aluno enquanto autor e produtor de seu texto, respeitando mas questionando a escolha que faz dos recursos formais da língua, o desenvolvimento de idéias e o exercício argumentativo que imprime em seu texto.

Vale lembrar que, como alerta Góes (1993), *“o percurso do crescimento (com relação à escrita) se faz tanto pela atividade do sujeito, fundada em estratégias e conhecimentos já construídos, quanto pela participação de agentes mediadores, em especial aqueles presentes no contexto escolar”* (p. 102).

É o que ilustram alguns dos momentos observados, nos quais a professora não só interage com os alunos, em sala, durante a produção dos textos, como também questiona o aluno sobre seu texto, em situações planejadas – a intervenção individual, que será discutida a seguir. E ainda promove momentos em que o aluno avalia seu texto.

5.1. Avaliação pelo aluno

Como colocam os PCNs (Brasil – Mec 2000, p. 47), um dos objetivos do processo de alfabetização é que os alunos tenham uma atitude crítica com relação à sua própria produção de texto, tomando-o como objeto de análise, distanciando-se do próprio texto.

A prática desenvolvida pela professora permite que esta ação ocorra na medida que, a cada texto escrito produzido, os alunos recebem uma folha de análise (vários exemplos destas fichas preenchidas estão no Anexo 3) sobre o sistema (parágrafo, título, letra maiúscula, etc) e a qualidade (letra legível, uso da borracha, do espaço da folha, etc) da linguagem escrita. O preenchimento desta ficha, algumas vezes, é feito individualmente e, em outras, em duplas, onde um interfere na análise do outro. A professora, ao ler estas avaliações, apresenta seu parecer, escrevendo observações nas fichas dos alunos.

5.2. Intervenção individual

Como já foi apresentado, a professora tem consciência de que sua intervenção deve acontecer principalmente durante o processo. Deste modo, durante os momentos em que os alunos escrevem, ela movimentando-se constantemente pela sala, interagindo com eles. Isto ocorre mesmo nas situações em que sai da sala com um pequeno grupo de alunos para trabalhar individualmente o texto produzido, pela maneira como conduz a revisão.

Nestes momentos, a professora dialoga com os alunos tentando recuperar o processo de elaboração pelo qual o aluno passou. Desta forma, parte das idéias e intenções do aluno para, com ele, analisar criticamente o texto.

Para essas atividades, a professora lê os textos dos alunos e planeja intervenções individuais de acordo com a dificuldade apresentada, como confirma quando analisa as cenas de intervenção nos pequenos grupos:

“Aí é a mesma coisa que eu sempre faço. Para cada aluno eu vejo que tipo de intervenção eu devo fazer. Uns são parágrafo, outros desenvolver mais a idéia. Eu faço assim, acho que é um bom jeito de ajudar” (Anexo 2, A Centopéia).

O trecho transcrito a seguir ilustra a forma como a professora interage levando em conta a dificuldade específica de cada aluno. No exemplo a seguir, o

aluno havia escrito um texto onde faltavam idéias importantes para a construção do sentido no texto.

“Com o terceiro aluno, ela mostra um outro texto escrito por ela e pede que leia depois de ler o seu próprio texto. Isso feito, questiona sobre o que é o texto escrito por ela. O aluno responde que é quase igual ao seu e juntos vão analisando os dois textos apontando as semelhanças e diferenças, como por exemplo, parágrafo, algumas palavras e idéias diferentes. No caso das idéias a professora pergunta se ela inventou e o aluno responde que não. A professora retoma o registro das respostas feitas por ele no “livrinho” e compara com as idéias escritas por ela no segundo texto. Elogia o crescimento do aluno:

P: Aqui tava super legal - apontando as respostas - Lembra que a gente começou na sala? Ficou muito bom. O seu texto também, você já escreveu mais sozinho, já escreveu mais idéias, mas faltou você recheiar mais com as idéias que estavam aqui. Então é isso que eu fiz aqui, eu organizei.

Então a professora pede que o aluno leia o texto que ela escreveu de novo, para depois reescrever seu próprio texto. A professora retoma com o aluno para ver se ele compreendeu porque tem que refazer e ele responde:

A: Pra recheiar mais as idéias.

Ela fala da importância de se colocarem todas as idéias no texto, lembrando com o aluno a discussão da aula anterior onde conversaram sobre o leitor.

O aluno pergunta se é para copiar o texto da professora e ela responde que não porque se apenas copiasse talvez estivesse pensando em outra coisa e não nas idéias do texto. Pergunta se o aluno está pronto para começar e coloca o seu texto em baixo do livrinho. O aluno começa a reescrever.” (Anexo 1, A Centopéia, 09/10/00)

Pode-se perceber que a intenção da professora, nesta intervenção, parece ser a de que o aluno perceba a falta de idéias no seu texto. Idéias que já haviam sido apresentadas por ele no roteiro anteriormente respondido. Para isso, elabora um texto com base nas idéias registradas pelo aluno como referência para a reflexão do aluno. Sua preocupação está voltada para que o aluno revise seu texto quanto ao aspecto de construção de significado, muito mais importante para um processo de alfabetização em uma perceptiva crítica, do que os aspectos de superfície (como ortografia e omissão de palavras), como coloca Góes (1993, p. 114).

No exemplo a seguir, a professora interage com outro aluno também sobre a falta de idéias, mas a estratégia usada é diferente.

“Com outros alunos ela conversa sobre a necessidade de completarem o texto a partir das perguntas que ela coloca no bilhete. Retoma sempre com os alunos, nestas intervenções individuais, que as idéias que faltam estão registradas nas respostas que deram as questões respondidas nas folhas anteriores. Em alguns destes textos, a professora copia as partes da

história deixando linhas ou espaços para os alunos completarem as idéias. O diálogo transcrito a seguir traz um exemplo destas interações.

P: Então, veja se você concorda. Onde e com quem você estava? Você colocou aqui no seu texto? – o aluno balança a cabeça negativamente – Você contou por que ou como caiu? Você contou o que você sentiu quando conseguiu andar de bicicleta?

A: Não.

P: Então o que que eu fiz para você. Eu tentei copiar a mesma coisa que você escreveu aqui e deixei os espaços para você completar as idéias. Olha: (lê) um dia eu estava ... antes de falar que você estava tentando andar de bicicleta, onde você estava? Era no seu quintal?

A: Na praia.

P: Então, mas eu não sei, você não contou aqui.

A: Aqui ta contando que é na praia.

P: Então, mostra pra mim onde está contando que é na praia.

O aluno lê em voz alta vagarosamente seu pequeno texto.

P: Você contou que era na praia? Não, está tudo aqui (colocando a mão na cabeça do aluno), mas não está aqui (apontando o texto).

A: Mas eu contei, oh: andando na praia (lendo o título).

P: No título, mas na sua história você não contou, né? Então, agora que que nós vamos fazer. Nós não vamos apagar o seu texto, nós vamos continuar aqui, ta bom? (mostrando a folha onde copiou o texto do aluno deixando espaços linhas para serem completadas). O que tiver que escrever vai ser continuando nesta folha. Então: (lê) um dia eu estava ... aonde?

A: Na praia?

P: Fazendo o quê?

A: Tentando andar de bicicleta.

P: Sozinho? Com quem?

A: Com a minha mãe.

P: Então, precisa colocar: com a minha mãe (apontando para o espaço deixado) Entendeu? Então, vai lendo e completando.” (Anexo 1, A Centopéia, 09/10/00)

Interessante notar o procedimento usado neste último episódio, quando a professora reescreve o texto do aluno deixando espaços para que o mesmo complete. Este procedimento remete ao uso do computador: o aluno revê seu texto, completa as idéias sem que para isso necessite reescrever o texto todo. A professora utiliza esta estratégia, pois acredita que:

“Ele tem no texto a parte que ele escreveu; daí ele vai contando algumas coisas pra mim e aí a gente combina; uma parte, um parágrafo, uma idéia ele fala e eu marco no texto dele. Aí a outra idéia ele fala e ele escreve. Porque eu estou priorizando as idéias, e claro a escrita também enquanto código e esta coisa de marcar a sua idéia no papel, mas se ele já não teve fôlego, não deu conta então eu acho que ajuda, é um estímulo - eu não gosto muito desta palavra - pra dar uma segurança para a criança, entendeu?” (Anexo 2,)

O que se pode perceber em todas as práticas de revisão de texto observadas é que a professora considera este momento, como colocam os PCNs (Brasil – Mec 2000), “*um espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura,*

produção escrita e reflexão sobre a língua” (p. 80), sobre a especificidade do texto escrito, colaborando na formação de escritores competentes que precisam olhar criticamente para o próprio texto *“como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto”* (p. 66).

5.3. Bilhetes

A professora utiliza bilhetes em vários momentos para indicar sua avaliação sobre o que os alunos produzem. Pode-se observar esta prática, principalmente, nas situações de produção de textos. Uma análise dos conteúdos de alguns dos bilhetes relacionados no Anexo 3 mostra que ela valoriza o processo do aluno, incentiva-o a escrever mais, reflete sobre o desenvolvimento e organização das idéias e propõe revisões a serem feitas.

Porém, apesar de os bilhetes valorizarem o aluno como leitor e escritor, não o valorizam como autor, pois não trazem comentários sobre o tema. Talvez os bilhetes pudessem ser completados trazendo uma apreciação sobre o enredo do texto produzido, lembrando que um texto, além da forma e da função, traz um conteúdo a ser transmitido.

VI - TECENDO RELAÇÕES

Vivemos em uma sociedade letrada, onde quase todas as relações são permeadas pela linguagem escrita. Participar ativamente desta sociedade significa conhecer e fazer uso eficiente da leitura e da escrita – práticas complexas quando levamos em conta o próprio conceito de escrita como sistema associado a um patrimônio cultural e social. Desta forma, ler e escrever não significam dominar simplesmente o código, mas perceber as implicações políticas/sociais/culturais e, sobretudo, os conteúdos ideológicos constitutivos dos textos orais e escritos.

Neste contexto, o processo escolar de alfabetização, como já foi discutido na introdução deste trabalho, deveria ter, como objetivo principal, colaborar no desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, que lhes permita o distanciamento do objeto cognoscível (palavra/realidade) para sobre ele pensar criticamente e, só assim, realmente construir o conhecimento que torna possível a ação humana sobre a realidade social, transformando-a. Segundo Paulo Freire (Freire & Macedo, 1990), *“é impossível (...) compreender a alfabetização (...) separando completamente a leitura da palavra da leitura do mundo. Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como ‘escrever’ o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo”* (p. 31).

Deste modo, o processo educativo de alfabetização na perspectiva crítica encerra, enquanto prática formadora, um forte teor político e sustenta-se sobre três pilares fundamentais: aluno, professor e texto. O texto (palavra) medeia as relações dialógicas entre professor e o aluno sobre o mundo. É a leitura e/ou a produção de um texto que, nesta concepção, permite a reflexão crítica sobre a realidade vivida. Contudo, como alerta Smolka (1988), *“acreditar” que a alfabetização seja possível e viável – como trabalho e co-autoria na História – não leva, efetivamente, à sua realização. É preciso, na prática, conhecer e conceber*

formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar transformações (...) o conhecimento e a concepção implicam, na práxis, a gênese, a geração do novo ...” (p. 113).

Assim, este trabalho baseou-se na análise do processo de alfabetização desenvolvido em uma primeira série do ensino fundamental, com crianças entre seis e sete anos. Interessava saber que práticas, relacionadas a esta faixa etária, seriam referentes a um processo de alfabetização que pretende o desenvolvimento da consciência crítica. Fica claro que os construtos teóricos de Paulo Freire referem-se à alfabetização de adultos. Porém, considerando o objetivo maior desta teoria – a conscientização – é possível pensar um processo de alfabetização com crianças desde que tenha por base a reflexão crítica da realidade vivida por elas. Na verdade, este é um processo cuja gênese pode e deve estar localizada no início da escolarização, se a escola tiver assumido, como objetivo maior, contribuir para a formação de cidadãos conscientes e atuantes.

Neste contexto, a produção de texto assume importante papel político como instrumento para ação e reflexão sobre e no mundo, pois, sendo produto da atividade de interação humana, exerce uma função social. Lembrando Smolka (1988), *“não se “ensina” ou não se “aprende” simplesmente a “ler” e a “escrever”. Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico. Portanto (...) é fundamental considerar a concepção transformadora da linguagem, uma vez que não se pode pensar a elaboração cognitiva da escrita independentemente da sua função, do seu funcionamento, da sua constituição e da sua constitutividade na interação social”* (p. 60).

Nas práticas observadas, as atividades de produção escrita de texto são sempre precedidas por momentos de intensa troca e de diálogos entre alunos e professora. Desta forma, os alunos vivenciam situações de interação verbal, constituem-se sujeitos na relação apropriando-se e recriando a fala do outro. Este exercício da oralidade, segundo Freire (Freire & Macedo, 1990), é fundamental na

prática da alfabetização, pois a oralidade e a escrita fazem parte de um contínuo, apesar de possuírem características textuais próprias. Pode-se contar oralmente uma história, como mostram os dados coletados, usando uma estrutura textual muito próxima ao texto escrito, à língua padrão. Ao mesmo tempo, nessas situações, os alunos desenvolvem a competência comunicativa, ou seja, a capacidade de compreender e produzir mensagens coerentes.

Outro ponto característico do processo de alfabetização numa perspectiva crítica refere-se ao tema das produções. Paulo Freire reflete, em suas obras, sobre a importância da tematização da realidade vivida para o desenvolvimento da consciência crítica. Pensando o universo infantil, ao qual se direciona o objetivo desta pesquisa, pôde-se perceber que o texto literário encerra possibilidades para reflexão sobre o real. Os textos literários por serem, como descrevem Kaufman & Rodriguez (1995), “*textos opacos, não explícitos, com muitos vazios ou espaços em branco, indeterminados*” (p. 20), não só permitem, como exigem, que o leitor/ouvinte construa sentido a partir de seus conhecimentos e vivências prévias. Desta forma, o texto literário estabelece uma relação indireta com o real (PCN, Brasil – Mec 2000: p. 37), pois, por carregar simbolicamente os impasses, desejos e utopias da sociedade (Lajolo, 1993: p. 106), levam o leitor/ouvinte a refletir sobre si próprio e sobre o mundo. Nas atividades observadas, alguns temas importantes surgiram a partir da leitura de obras literárias, como, por exemplo, valores – *generosidade* – e sentimentos – *respeito, vergonha e inveja* – trazidos pelos alunos de suas histórias de vida.

Fica claro, neste sentido, que a leitura de obras literárias pode possibilitar aos alunos tomarem consciência de seus próprios sentimentos e emoções, assumindo posições críticas diante dos mesmos e diante das situações conflitantes que vivem diariamente. Além disso, segundo Smolka (1988), “*a literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social*” (p. 80).

A questão do tema implica em outro ponto fundamental a ser abordado por um processo crítico de alfabetização – a questão do gênero. Como já foi discutido, a partir do que se tem a dizer e das intenções comunicativas de quem diz, existem diferentes gêneros textuais construídos socialmente. A escolha do gênero influencia na constituição do sentido tanto por parte do escritor como do leitor. Assim, conhecer e estabelecer contato com diferentes tipos de texto que circulam socialmente é de suma importância para melhorar a competência comunicativa dos alunos, ampliando suas possibilidades de interação na sociedade: saber, por exemplo, que um *poema*, por utilizar linguagem figurada, possibilita uma leitura e uma interpretação que vão muito além da palavra e que, por outro lado, ao ler uma *receita*, é preciso seguir as instruções expressas pela palavra; ou ainda, que um *anúncio* tem como objetivo criar no leitor a necessidade de comprar e que, para isso, utiliza jogo de palavras, insinuações, metáforas, etc.

Freqüentemente, conforme os dados coletados também ilustraram, o gênero privilegiado pela escola, nas séries iniciais, é o texto literário narrativo. Porém, Leite & Vallim (2000) apresentam resultados de uma pesquisa questionando a concepção de que as crianças precisariam primeiro aprender a fazer narração para depois desenvolverem formas discursivas de argumentação. Segundo os autores, as crianças pequenas têm condições tanto para aprender a escrever uma narração como uma dissertação. Afirmam que *“a introdução do texto dissertativo nas séries iniciais do primeiro grau (...) certamente facilitará o desenvolvimento de uma postura crítica, que possibilite refletir sobre a realidade social onde vivem. Talvez o desenvolvimento da habilidade de argumentar seja um dos caminhos para se resgatar a opção política de incentivar a criticidade nos alunos (...)”* (p. 193). A produção de textos argumentativos pode privilegiar a análise e a crítica, através da confrontação de idéias, conhecimentos, opiniões, crenças e valores.

Porém, para tanto, da mesma forma que é necessário que o aluno conviva na escola com textos de circulação social, existe a preocupação de que estes textos não sejam *escolarizados*, desprovidos dos propósitos que orientam

suas leituras fora da escola. Como exemplo, Kaufman & Rodriguez (1995) alertam, *“os textos jornalísticos, instrumentos valiosos para a formação de leitores críticos, não podem ser empregados para recortar sílabas ou letras, para sublinhar substantivos, adjetivos, advérbios, etc. Não se pode ignorar a riqueza imaginativa, a beleza da linguagem figurada, a ambigüidade fascinante do texto literário, usando-o como fonte de informação”* (p. 49).

Assim, uma outra questão surge a partir desta reflexão: como utilizar na escola textos que circulam socialmente sem, contudo, *escolarizá-los*? Neste sentido, não basta trazer modelos de textos apenas para que os alunos se familiarizem com os recursos textuais utilizados em cada gênero. Com certeza, esta prática é importante para um processo de alfabetização numa perspectiva crítica, como já foi discutido; porém é necessário ir mais além.

Retomando a concepção de texto assumida neste trabalho, que afirma que o texto é uma unidade de sentido coerente que se estabelece em uma determinada situação discursiva (*função comunicativa*) em que o emissor está inserido, é preciso considerar a função e o uso social que constituem cada gênero textual. Crianças, muitas vezes, não têm acesso no cotidiano aos diversos usos sociais da escrita; cabe, portanto, à escola criar necessidades e situações que levem seus alunos a vivenciarem os diferentes usos sociais do texto escrito. Segundo Kleiman (comunicação pessoal), *“a dificuldade do processo de ensino e aprendizagem da escrita reside, em parte, na ausência de funções relevantes, dentro do contexto de sala de aula, para os usos sociais da escrita, ou seja, para engajar os alunos em práticas que sejam instrumentais e constitutivas, ao mesmo tempo, do seu desenvolvimento individual e o de sua comunidade. Para esse objetivo se tornar viável, é preciso (...) partir das situações de fora do contexto escolar e dar-lhes uma significação dentro do contexto da escola, através do enriquecimento e ampliação das concepções e representações que o aluno traz em relação à escrita, do desenvolvimento de gêneros escolares que sejam úteis para a aprendizagem e da criação de situações significativas de uso da escrita que extrapolem os limites da sala de aula”*.

Neste sentido, *escolarizar* seria também ensinar os alunos a escreverem cartas sem destinatário, contos sem leitor real, reportagens que não informam ninguém, ou seja, textos que não são utilizados conforme a função social que os caracterizou e que, de certa maneira, deixam de ser textos verdadeiros. Nas práticas observadas nesta pesquisa, constata-se que os textos trazidos para leitura e discussão em classe não foram escolarizados, tendo sido utilizados em uma prática discursiva real, conforme sua função social. Porém, com relação aos textos escritos produzidos em sala, os leitores em potencial acabaram ficando limitados apenas à professora e, talvez, aos pais, o que de certa forma descaracteriza a função instituída nas práticas sociais. Talvez seja este um dos desafios para esta e demais professores preocupados com o processo de alfabetização numa perspectiva crítica. Segundo Góes & Smolka (1992), *“para que a atividade da linguagem escrita se aprimore e o escrever tenha impacto significativo sobre o desenvolvimento do sujeito, faz-se necessário que as práticas educativas incentivem a enunciação do pensamento dentro de diferentes tipos de texto, marquem propósitos interativos efetivos para a produção escrita, configurem leitores diversos para o que se escreve (...)”* (p. 68).

Escrever para leitores reais possibilita que os alunos vivenciem o caráter dialógico do texto em situações comunicativas, implicando no fato de que, como afirma Kaufman & Rodriguez (1995), os alunos passam a preocupar-se mais com a qualidade de sua produção e *“a correção, a adequação e a pertinência passam a ser requisitos que se tornam naturalmente indispensáveis”* (p. 52). Deste modo, o trabalho com as normas de convenção, em sala de aula, ganha sentido, pois objetiva o domínio do código escrito para garantir a compreensão do leitor.

Enfim, pode-se considerar que o processo educativo de leitura e produção de texto desenvolvido, segundo os aspectos aqui apresentados, permite à criança se apropriar de instrumentos que ampliam sua relação com o mundo em que vive. E a intensificação desta relação com a realidade possibilita matéria prima para o desenvolvimento da consciência.

Esta colocação exige a necessidade de aprofundar a discussão sobre outro pilar da tríade referente ao processo de alfabetização: o professor. A preocupação com o papel e a formação do professor é também abordada constantemente nos escritos de Paulo Freire. O autor considera que somente um professor, crítico e consciente de que sua ação é tão política quanto pedagógica, pode mediar um processo educativo que pretende o desenvolvimento da consciência crítica e a construção da autonomia de seus alunos; um professor que, reconhecendo-se inacabado, acredita no diálogo como uma forma para a constituição humana. Tal professor, na busca de conhecer mais, desenvolve a curiosidade epistemológica e a análise crítica sobre si mesmo – pensamentos e ações. Considera, sobretudo, seus alunos como participantes atuantes nesse processo educativo, respeitando seus saberes e dialogando com eles, ajudando-os a confrontarem-se com a realidade.

Tais concepções são compartilhadas pela professora selecionada, como ilustram os dados coletados, principalmente através das sessões de autoscopia. Este procedimento mostrou-se muito eficaz para a análise da postura crítica da professora, pois lhe possibilitou um distanciamento do acontecido para poder sobre ele pensar criticamente. De certa forma, a fita gravada das práticas desenvolvidas em sala de aula objetiva a realidade vivida, colaborando com o processo de conscientização. Segundo Freire (1980), *“a conscientização implica (...) que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”* (p. 26). A possibilidade que este procedimento permite também é percebida pela professora, quando comenta numa das primeiras sessões de autoscopia:

“Mas é aquela coisa que surge no momento e que não dá tempo. Você tem que lidar com a informação, já discutir, já relacionar, já encaminhar ... Nossa, como seria bom se a gente pudesse se assistir sempre, quanta coisa a gente podia mudar!” (Anexo 2: A Festa dos Animais – 14/05/00)

Ou ainda, quando discute, na última sessão de autoscopia que ocorreu no início do ano seguinte:

“Eu queria falar outra coisa que eu percebi com nossas conversas: o nosso trabalho de produção de escrita é limitado, a gente só pensa assim em narrativa, história. E assim eu acho que esse ano a gente vai avançar um pouco mais, a gente precisa de um planejamento.” (Anexo 2: Ajudando – 06/02/01)

Como continuidade do processo de conscientização, que, segundo Freire (1980), não pode terminar jamais, a professora compromete-se em criar uma nova realidade baseada na crítica precedente. Mostra não ter medo de assumir erros, parece segura da possibilidade de mudança. Neste sentido cabe a citação de Freire (1997): *“minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer”* (p. 153).

A professora, ao se perceber e compreender a implicação política de seu papel no processo educativo, interfere, como sugerem os dados, na formação de seus alunos – terceiro pilar da tríade. O exercício do diálogo (explicitação, discussão, contraposição e argumentação de idéias) promovido constantemente pela professora é, segundo os PCNs (Brasil – Mec 2000), *“fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro”* (p. 46).

Assim, a mediação que a professora exerce nas práticas de produção de textos orais e escritos, através das situações de diálogo que sempre envolvem estas atividades, parece desenvolver nos alunos a confiança em si mesmos. Possibilita que participem e percebam-se atuantes na construção do conhecimento de seus pares, ao mesmo tempo em que vivenciam a intervenção do outro na elaboração de seu próprio conhecimento. Experimentar essa relação dialógica e dialética de construção e reconstrução de conhecimento, e de constituição do próprio eu e do outro nas relações, é condição importantíssima

para formação de sujeitos que sejam capazes de perceber e valorizar o outro e a si mesmo na construção da sua própria história e da História. Como um dos saberes primeiros, segundo Freire (1997), indispensáveis ao cidadão crítico, “*é o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo*” (p. 85) e o homem não é apenas *objeto da História*, mas seu *sujeito* igualmente.

O papel de sujeito também é exercido pelos alunos quando produzem seus textos orais e escritos. Como apontam os dados, as crianças percebem-se autores de suas histórias, de suas idéias e, principalmente, de sua palavra – posturas que demonstram ter sido as práticas de alfabetização, que experimentaram, eficazes como gênese no processo de conscientização.

Neste sentido, retoma-se a afirmação de Freire (1980) de que “*a conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais (...) a conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte (...)*” (p. 27) e que “*o passo para a consciência crítica não é (natural). Somente se dá com um processo educativo de conscientização*” (Freire: 1983: p. 39). Assim, torna-se importante discutir a questão do projeto pedagógico na instituição escolar.

Este tema não fez parte do objetivo da pesquisa realizada; porém, a partir das idéias de Freire acima citadas (conscientização construída através de um processo educativo contínuo), vale refletir sobre as relações entre um processo de ensino/aprendizagem e a organização do trabalho escolar, pois, para que práticas pedagógicas, como as discutidas neste trabalho, se consolidem, é necessário que exista um projeto político-pedagógico²³ pensado/construído coletivamente e apoiado numa gestão democrática. Segundo Perón (2001), “*um projeto político-pedagógico moderno baseia-se na organização do trabalho coletivo de professores e profissionais da educação, possibilitando que discutam,*

²³ Para um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, ver: “As condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico” de Sarah Cristina Perón, 2001.

decidam, executem, acompanhem e controlem o trabalho pedagógico” (idem, p. 371); e, principalmente, que se percebam parte integrante e estejam aptos para as mudanças acarretadas pela reconstrução contínua deste projeto, pois só quando há participação efetiva no processo de análise e elaboração de qualquer conhecimento é que se dá sua real construção e apropriação.

Assim, somente um planejamento participativo fundado na vontade política de transformação, possibilita a elaboração um programa pedagógico vinculado à realidade.

Pensar em um projeto pedagógico que incorpore os temas da realidade, como pretende o processo de alfabetização crítica, passa necessariamente pela reflexão sobre a questão curricular. Ao invés de um currículo pré-estabelecido organizado por disciplinas e conteúdos estanques, uma alternativa de construção curricular, segundo Delizoicov & Zanetic (1997), seria em função de questões significativas identificadas a partir da análise da realidade vivenciada pela comunidade onde está localizada a escola. Nesta proposta, os conhecimentos específicos de cada área colaboram para o melhor reconhecimento da realidade. Os autores complementam: *“daí que, partindo dos temas geradores sugeridos pelo estudo da realidade que antecede à construção curricular, propicia-se um olhar multifacetado da realidade. É como se o fenômeno ou situação fossem vistos de uma lente que os decompõe segundo as diferentes luzes do conhecimento (física, química, biologia, história, geografia, artes, etc.), permitindo revelar aspectos fragmentados da realidade. Estes, integrados, permitem melhor compreensão daquele fenômeno ou situação”* (idem, p. 13).

Vale retomar que a escola onde foi realizada esta pesquisa apresenta um projeto pedagógico que busca a formação de cidadãos ativos, capazes de analisar criticamente a realidade em que vivem, cidadãos solidários e comprometidos com a coletividade. Para isso, utilizam a metodologia de *projetos*

*de trabalho*²⁴ como parte do projeto curricular. Tal metodologia favorece o processo de desenvolvimento da consciência crítica, pois se aproxima da proposta dos autores acima, na medida em que desloca o eixo curricular das disciplinas para os temas da realidade.

Sendo assim, pode-se perceber quão complexo e abrangente se caracteriza o processo de alfabetização na perspectiva crítica, pois este se constitui num amplo movimento de ação-reflexão sobre as diversas relações envolvidas intra e extra sala de aula: a realidade, a instituição, o professor, o aluno e o texto.

Neste sentido, qualquer análise deste processo torna-se inacabada. Assim, o que se pretendeu com esta pesquisa foi a identificação de práticas pedagógicas referentes ao processo de alfabetização que, na certeza de estarem incompletas, permitam ao professor consciente a reflexão e a ação de criá-las e recriá-las a partir de sua realidade, potencializando-as como instrumentos para o desenvolvimento da consciência crítica de seus alunos. Pretendeu-se, portanto, através do que Freire (1985) denomina práxis - relação dialógica entre teoria e prática -, colaborar com professores das séries iniciais para uma reflexão crítica sobre suas ações e práticas educativas e, principalmente, sobre seus objetivos educacionais.

²⁴ Esta metodologia baseia-se nas propostas de Fernando Hernandez (1998), segundo as quais “os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só a aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula idéias-chave e metodologias de diferentes disciplinas. (...) Projetos assim entendidos apontam outra maneira de representar o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento que as disciplinas (que nem sempre coincidem com o das disciplinas escolares) e outros saberes não disciplinares vão elaborando. Tudo isso para favorecer o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar um tema ou um problema, que, por sua complexidade, favorece o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmos e do mundo em que vivem” (p. 89-90).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M. 1997. “Uma história individual”. In Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: Associação de leitura do Brasil (ALB): Mercado das Letras, p. 79-116.
- ADORNO, T. W. 1995. Educação e Emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- AMARAL, C. W. do. 1997. A proposta crítica no processo de alfabetização escolar. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. Trabalho de conclusão de curso.
- BAKHTIN, M. 1997. A Estética da Criação Verbal. S. Paulo: Martins Fontes.
- BRAGA, D. B. 1998. “Leitura crítica: o lugar do ensino da língua”, Leitura: teoria e prática. Ano 17/junho - nº 31
- BRASIL – MEC. 2000. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. 1994. Investigação Qualitativa em Educação, uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Ed. Porto
- COOK-GUMPERZ, J. 1991. Construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas.
- DELIZOICOV, D. & ZANETIC, J. 1997. “A proposta de interdisciplinariedade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau”. In PONTUSCHKA, N. N. (org.). Ousadia do diálogo, a interdisciplinariedade na escola pública. S. Paulo: Ed. Loyola.
- ESTEVAM, L. A. 1997. O tempo e a transformação: estrutura e dinâmica na formação econômica de Goiás. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- FRANCHI, E. P., 1988. Pedagogia da alfabetização da oralidade à escrita. S. Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. 1980. Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. S. Paulo: Ed. Moraes.
- _____, 1982. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e terra

- _____, 1983. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- _____, 1985. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- _____, 1997. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- FREIRE, P. & MACEDO, D., 1990 Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. S. Paulo: Paz e Terra.
- GOES, M. C. R. & SMOLKA, A.L.B. 1992. “A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos”. In ALENCAR, E. M. S. S (org.). Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez
- GOES, M. C. R. 1993. “A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever” in A linguagem e o outro no espaço escolar org. Smolka e Góes. São Paulo: Papirus
- GRAFF, H. J. 1994. Os labirintos da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GUANAIS, M. A. B. 1995. O trabalho e a qualidade total: contribuições do psicólogo organizacional. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- HERNÁNDEZ, F. 1998. Transgressão e mudança na educação. Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KAUFMAN, A M. & RODRIGUEZ, M. H. 1995. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KLEIMAN, A. B. (comunicação pessoal). O ensino e formação de professores. Alfabetização de jovens e adultos.
- KLEIN, L. R. 1996. Alfabetização: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez.
- LAJOLO, M. 1993. Do mundo da leitura para a leitura do mundo São Paulo: Ed. Ática.
- LEITE, S. A S. 2001. “Breves reflexões sobre o processo de alfabetização escolar”. In LEITE, S. A S. (org). Alfabetização e Letramento. Contribuições para as práticas escolares. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita
- LEITE, S. A. S. & VALLIM, A. M. C. 2000. “O desenvolvimento de texto dissertativo em crianças da 4ª série”. Cadernos de pesquisa – Fundação Carlos Chagas, nº 109, p. 173-200.

LEITE, S. A S. e AMARAL, C. W. 2000. O processo de alfabetização numa perspectiva crítica. Revista Online de Biblioteca Joel Martins, FE Unicamp, vol. 2, nº 1, outubro.

LUCKESI, C. C. 1984. "Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo" Tecnologia educacional nº 61. Porto Alegre.

LUCKESI, C. C. 2000. "O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?" in Pátio revista pedagógica nº 12, ano 4, pg. 6-11. Porto Alegre: Artmed.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. 1986. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. 1997. "O papel do interlocutor". Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: Associação de leitura do Brasil (ALB): Mercado das Letras, p. 117-155.

MARCUSCKI, L. A. 1997. "A concepção da língua falada nos manuais de língua portuguesa" Trabalhos de Lingüística Aplicada, nº 30, pg. 39-82.

PAIXÃO, F. 2000. A leitura como educação dos sentidos. Disponível na internet: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/ensaio>>

PERÒN, S. C. 2001. "As condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico". In LEITE, S. A S. (org). Alfabetização e Letramento. Contribuições para as práticas escolares. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita

POSSENTI, S. 1996. Por que (não) ensinar gramática na escola. S. Paulo: ALB/ Mercado das Letras.

RIBEIRO, V. M. 1999. Alfabetismo e atitudes. Campinas, SP: Papyrus.

SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A. I. P. 1998. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas

SAVIANI, D. 1997. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados

_____ 1999. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados

SIGNORINI, I. 1994. "A letra dá vida mas também pode matá: os 'sem leitura' diante da escrita" Leitura: teoria & prática nº 13 (24); pg. 20-27.

SOARES, M. B., 1995. "Língua escrita, sociedade e cultura. Relações, dimensões e perspectivas" Revista Brasileira de Educação. nº 0.

_____, 1998. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.

_____, 2000. “É preciso formar professores que ensinem o aluno a aprender a aprender” Pátio ano 3, nº 11, nov. 99/jan. 2000, p. 31-34.

SACRISTÁN, J. G. & GOMEZ, A. I. P., 1998. Compreender e transformar o ensino Porto Alegre: Artes Médicas

SADALLA, A. M. F. A. 1997. Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

SMOLKA, A. L. B., 1988. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo São Paulo: Cortez

WEBER, L. W., 1997. “O mosquito na vidraça: a formação dos cidadãos à luz da teoria crítica da escola de Frankfurt” in ZUIN, A. A. S. Educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.

ZANELLI, J. C. 1992. Formação profissional e atividade de trabalho: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Anexo 1

Protocolos com a descrição das atividades de produção de texto
desenvolvidas em sala de aula

Protocolo de transcrição da atividade nº 1 desenvolvida em sala de aula

A FESTA DOS ANIMAIS

Esta atividade foi desenvolvida em sete dias não consecutivos e tinha como objetivo a produção de um texto narrativo sobre uma festa na floresta elaborada por animais, aonde um intruso chegaria para atrapalhar. No primeiro dia, a professora leu dois livros: “A Festa Encercada” e “O Carnaval na Floresta”. Estas leituras aconteceram em dias consecutivos e não foram video-gravadas.

No dia seguinte, os alunos discutiram oralmente quais seriam os possíveis locais e motivos para a festa; pintaram numa folha os personagens que deveriam fazer parte da história: um leão, um macaco, uma coruja e um elefante; e confeccionaram com papel colorido e tesoura o quinto personagem, aquele que iria atrapalhar a festa. Em outro dia, discutiram sobre qual o motivo para a confusão criada pelo intruso. Completaram também por escrito um roteiro elaborado pela professora: 1. personagens, 2. lugar da festa, 3. motivo da festa, 4. qual a confusão que o personagem diferente vai causar?, 5. por que ele causou essa confusão, 6. como essa confusão foi resolvida? Cinco dias depois, os alunos fizeram numa grande folha o desenho do cenário da festa, com base no roteiro, e colaram os cinco personagens. Num outro dia, uma aluna conta oralmente sua história e a professora registra na lousa, discutindo com os alunos a necessidade de utilizarem o roteiro em suas produções, além de questões como parágrafo, ortografia. Depois pede que os alunos, em duplas, contem um para o outro, suas idéias. Então, os alunos passam a produzir individualmente seus textos. Neste momento, a professora interfere, questionando as idéias e ajudando na ortografia. Duas semanas depois, os alunos fazem, em duplas, uma análise de suas produções, completando uma folha (Anexo 3), quanto à estrutura do texto: título, nome do autor, parágrafo inicial, ponto final, uso da linha, da borracha e da folha. Quinze dias depois, a professora trabalha individualmente a reestruturação dos textos.

Segue-se a descrição das atividades desenvolvidas em cada um dos momentos.

Descrição da atividade

Elaboração oral sobre o motivo da festa, os personagens, o local e confecção em papel do personagem diferente

data: 22/03/00

duração: 1h e 30 min

A classe está arrumada em dois semicírculos um dentro do outro. Os lugares foram pré-determinados pela professora.

Os alunos entram e sentam-se. A professora pede que leiam em voz alta a rotina do dia, que está escrita num canto da lousa. No item “fábrica de idéias para produzir um texto”, a professora pergunta se todos entenderam o que está escrito. As crianças respondem afirmativamente e continuam coletivamente a leitura da rotina.

Ao final da leitura, a professora pede que todos os alunos guardem o material embaixo das mesas e explica que a proposta do trabalho que iram fazer com a “fábrica de idéias” é mexer com algumas idéias para a produção de um texto que irá contar sobre uma festa de animais:

P: “Primeiro vai pensar todo mundo junto para depois cada um organizar suas idéias”.

Pergunta, então, se lembram dos animais que pintaram no dia anterior leão, macaco, coruja e elefante e diz que serão alguns dos personagens da história que irão escrever.

Relembra os dois livros lidos anteriormente, o Carnaval na Floresta e a Festa Encercada, e pergunta qual o motivo pelo qual os animais haviam feito aquelas festas. Pede, então, que as crianças pensem um motivo para a festa da história que irão escrever. Vai anotando o que os alunos propõem em forma de lista na lousa.

A todo o momento, incentiva os outros alunos a ajudarem dando idéias, isso faz com que as outras crianças participem constantemente dando palpites na fala dos outros.

Uma criança diz que poderia ser uma festa de dia das crianças e a professora abre a discussão com a classe de que animais não são crianças. Após algumas reflexões, os alunos resolvem tirar esta idéia da lista.

Depois, a professora pede que os alunos digam possíveis lugares para a festa. E, questiona as crianças para que descrevam o lugar escolhido e vai escrevendo em outra lista, na lousa.

Durante esta dinâmica, as crianças começam a conversar umas com as outras e parecem não escutar o que o colega fala. Então, a professora pergunta à criança que estava com a palavra:

P: “Juliana, você está falando para mim ou para todo mundo da classe?”

J: “Para todo mundo”

A professora, então, fica quieta e, logo, todos os alunos também. Só, neste momento, a Juliana expõe sua idéia sobre o lugar da festa.

Uma criança diz que o local poderia ser a floresta amazônica. A professora pergunta para a classe se existe leão ou elefante na floresta amazônica. Os alunos respondem que não. Resolvem, então, não colocar este local na lista.

Depois de retomar com as crianças sobre o local, o motivo e os personagens pintados, a professora conta para classe que, nesta festa, chegará um personagem diferente que irá atrapalhar a festa. Explica que cada aluno inventará o seu personagem diferente. Pede que pensem no motivo porque este personagem atrapalhará a festa e, também, em como a confusão será resolvida. Anota na lousa alguns exemplos dados oralmente por algumas crianças.

Quando a C começa a falar sua idéia, os alunos estão falando todos juntos. A professora retoma que a C não está contando só para ela, então, se desloca na

classe e coloca-se atrás de uma criança. Pede para C olhar para os colegas enquanto conta sua idéia.

As crianças estão agitadas, parecem cansadas. Apenas algumas escutam as idéias dos outros. A professora ainda insiste mais algum tempo nesta dinâmica, mas depois coloca para alunos que eles parecem cansados e que, portanto, retomarão a discussão sobre a confusão na festa num outro momento.

Explica que, agora, as crianças irão confeccionar o personagem diferente. Mostra papéis de diferentes cores, tamanhos e formatos. Diz que podem desenhar, recortar, fazer montagem e dá exemplos. Pede que, antes de pegarem o papel, as crianças pensem no personagem, na cor e no tamanho do papel que pretendem usar. Discute o uso do papel. Provoca as crianças dizendo que ela iria usar só um pedacinho de um dos papéis e depois amassaria o resto e jogaria no lixo. As crianças se manifestam dizendo que não, que ela deveria deixar o resto do papel para os outros usarem.

Enquanto as crianças trabalham a professora passa pelas mesas perguntando qual personagem estão fazendo, que confusão ele causará e porque ele fará isso. Alguns sabem todas as respostas, outros dizem que ainda não pensaram. Então, a professora os ajuda a desenvolver a idéia, dialogando com eles.

(Houve um momento, neste dia, que acho importante relatar, pois mostra o quanto realmente esta professora ouve seus alunos: um aluno se levanta, vai até a professora e fala-lhe ao ouvido. Ela escuta pacientemente, conversa baixinho com ele e depois coloca para a classe que ele quer falar para todo mundo sua idéia. O garoto consegue colocar sua idéia e volta para o lugar com uma expressão de felicidade no rosto. Num outro momento, ele levanta a mão e já fala de seu próprio lugar)

Discussão sobre o motivo da confusão que o personagem diferente causa e elaboração de um roteiro escrito

data: 24/03/00

duração: 1 h

Os alunos estão sentados nos mesmos lugares do dia 22/03/00.

A professora, após ler a rotina com os alunos, diz que irão trabalhar com a “fábrica de idéias”. Retoma oralmente com as crianças os itens do dia anterior: personagens, confusão, motivo e passa a entregar os “personagens diferentes” elaborados pelos alunos.

Pede que algumas crianças contem, ao receber o personagem, qual o motivo da confusão que ele causa e como esta confusão será resolvida. Um destes alunos é o L. *(Parece ser uma criança muito tímida que pouco fala)*

A professora pede ajuda aos outros alunos. Várias crianças participam dando idéias ao L. As crianças realmente trocam idéias e argumentam. A um certo momento, a professora pede atenção de todos para ouvir o L concluir. Ela constantemente o questiona sobre a seqüência e coerência de suas idéias.

Após entregar todos os personagens, a professora pede que os alunos conversem uns com os outros trocando idéias sobre suas histórias. As crianças levantam-se de seus lugares e andam pela sala.

(Alguns, realmente trocam idéias, outros apenas brincam com os personagens)

Uns dez minutos depois, a professora pede que os alunos voltem a sentar e distribui folhas de bloco. Explica que não irão escrever a história, mas só farão um roteiro das principais idéias que servirá de auxílio, depois, na produção do texto. Dá instruções sobre que lado usar da folha e pede que as crianças sentem-se direito nas cadeiras.

Abre uma discussão sobre qual seria o título do roteiro. Coloca em votação três possibilidades levantadas pelas crianças: fábrica de idéias, folha com as idéias do texto e idéias para o texto. Depois da votação, o título escolhido é fabrica de idéias.

(Foram os alunos que sugeriram a votação)

Então, escreve na lousa o primeiro item:

1. personagens: macaco, elefante, coruja, leão e ...

Pede que as crianças copiem e completem com o nome do seu “personagem diferente”. E continua escrevendo os seguintes itens:

2. lugar da festa:
3. motivo da festa:
4. qual é a confusão que o personagem diferente vai causar?:
5. por que ele causou essa confusão?:
6. como essa confusão foi resolvida?:

A cada item a professora espera que os alunos completem e passeia pela sala intervindo com alguns alunos.

Ao final desta atividade, pede aos alunos que, antes de entregar o roteiro, releiam o que escreveram.

Desenho da cena da festa elaborado segundo o roteiro escrito pelos alunos

data: 29/03/00

duração: 1 h

A classe está arrumada da mesma maneira que no dia 22/03/00, só que as crianças estão sentadas em lugares diferentes, determinados pela professora.

Após a leitura da rotina, a professora pede que os alunos coloquem só o estojo em cima da mesma. Entrega a folha do roteiro e pede que as crianças a leiam, pois irão desenhar a cenário onde ocorrerá a festa na hora da confusão.

Antes de entregar a folha para o desenho, questiona o uso do espaço da folha e a proporção entre os desenhos. Dá vários exemplos de cenário sempre retomando as idéias do roteiro. Explica que, depois que desenharem, irá entregar os personagens para colarem na cena. Discute estratégias para a elaboração do cenário e colagem dos personagens.

(A professora havia analisado estes roteiros e revisto-os com alguns alunos, individualmente, no dia anterior)

Então, escreve na lousa itens para orientar o trabalho das crianças:

1. ler e pensar na cena,
2. desenhar a cena: confusão, festa, lugar personagens.

Entrega folhas grandes para o desenho do cenário e intervém, individualmente, enquanto os alunos desenhavam retomando, em vários momentos, a necessidade de estar sempre pensando no roteiro para fazer o desenho do cenário coerente com ele.

Produção do texto oral e escrita pelos alunos

data: 03/04/00

duração: 3 hs

A classe está organizada em colunas e os lugares foram escolhidos pela professora.

Depois da leitura da rotina, a professora diz que entregará os cenários e o roteiro para que escrevam a história. Discute com os alunos o que é escrever uma história. Seria apenas copiar o roteiro? Os alunos respondem que não, que seria contar a história.

A professora pergunta, então, se alguém gostaria de contar sua história para dar idéia aos amigos. Várias crianças se propõem e a professora chama a E.

Explica para a classe que enquanto a E conta a história irá escrevendo-a na lousa para os alunos perceberem como organizar idéias na produção de um texto.

Pergunta aos alunos como se pode começar uma história e escreve na lousa três possíveis inícios sugeridos pelas crianças: era uma vez, um dia no coração da floresta, estava chegando o ano novo lá na floresta então os bichos. Ao lado, desenha alguns balões vazios para mostrar que existem outras maneiras de começar uma idéia.

(A primeira idéia foi “era uma vez” e a professora precisou questionar muito para que surgissem outras idéias)

Retorna, então, sua atenção à E, e pede que conte o começo de sua história e o escreve na lousa. Pergunta às crianças se poderá escrever o começo da história encostado na margem. A professora já havia trabalhado com as crianças o

conceito de parágrafo, portanto elas respondem que era preciso deixar um espaço para começar a escrever.

Escreve o início da história sugerido pela aluna e pede que continue. Elisa usa um microfone para contar a história. Neste momento a classe está movimentada, então a professora chega perto da Elisa que está de pé em frente da lousa e diz:

P: “E só que você vai começar na hora que achar que todo mundo está prestando atenção em você” e se afasta deixando-a sozinha na frente.

E fica quieta olhando para todos os alunos. Olha mais fixamente para alguns que ainda conversam e chega a chamar a atenção de um colega. A classe ri e a professora intervém dizendo:

P: “Isso mesmo, ela percebeu que o colega não estava prestando atenção nela e chamou a atenção dele com muita calma. Isto mesmo”.

A professora vai escrevendo a história a medida que a E conta. Algumas vezes, intervêm questionando algumas idéias ao retomar o roteiro que a E escreveu. Ressalta a importância de se seguir o roteiro que deve ser recheado como um sanduíche gostoso, mas que não pode ser mudado. Os outros alunos fazem colocações e dão opiniões. A professora diz que a E pode aceitar ou não.

Depois que a E termina, a professora avisa que vai mudar a dinâmica que, agora, em vez de um aluno vir contar sua história para a classe toda, as crianças deverão fazer isso em duplas onde uma contará sua história e a outra deverá fazer perguntas para ajudar a desenvolver as idéias.

Para esta nova dinâmica as crianças sentam-se no chão da sala e fora dela durante mais ou menos uns dez minutos.

A professora intervém em algumas duplas questionando qual seria a pergunta que um faria para o outro, depois de ouvida a história.

De volta aos lugares, a professora pergunta se foi legal ouvir a história dos amigos, se elas estavam completas. Os alunos respondem afirmativamente e alguns falam sobre as sugestões que deram.

Então, a professora distribui a folha para a produção pedindo cuidado para não amassá-la. Escreve na lousa: data, nome, título, autor/autora. Retoma a importância de se escrever encostando as letras na linha, sobre o uso da borracha, a postura na cadeira, o uso do parágrafo e do ponto final, a importância de se ler o que já escreveu para continuar a escrever. Pede para que escrevam o nome completo para identificar o autor da história.

Durante todo o momento da produção, a professora titular e a auxiliar intervêm com alguns alunos tanto em relação ao desenvolvimento e coerência de idéias como em relação ao uso da linha, da borracha, etc. Respondem perguntas de como se escrevem algumas palavras. Os alunos são orientados a não saírem dos lugares, mas a levantarem a mão quando precisarem de ajuda.

(O ambiente é tranquilo, a grande maioria das crianças está envolvida na atividade e parecem seguras, apenas algumas estão distraídas e são estas que recebem maior atenção das professoras)

OBS: A atividade de escrita foi interrompida pelo intervalo do recreio e do lanche e retomada depois até o final da aula. Todas as crianças conseguiram terminar seus textos.

Análise feita pelo aluno sobre seu próprio texto quanto à estrutura

data: 14/04/00

duração: 30 min.

As carteiras estão arrumadas em fileiras de duplas e os lugares foram marcados pela professora.

A professora relembra o texto escrito. Diz que as crianças deverão ler seus textos e observar os itens que escreve na lousa: título, autor/autora, parágrafo, borracha, linha. Lembra que a leitura agora será mais para perceber estes itens e que entregará uma folha para esta análise. Diz que não deverão apagar nada, apenas observar e anotar as observações na folha.

(Os alunos já conheciam esta folha de observação do texto. Já haviam trabalhado com ela em outra produção escrita há mais ou menos um mês)

Distribui os textos e pede para que os alunos ajudem os colegas ao lado a lerem seus textos. Enquanto lêem, a professora entrega as folhas de observação e explica que também deverão ajudar o colega a preenchê-la. A professora passeia entre as duplas questionando-as quanto os dados da observação.

Intervenção individual feita pela professora sobre as idéias do texto

data: 28/04/00

duração: aproximadamente 30 min com cada grupo

Esta atividade ocorreu fora da sala de aula. A professora chamava um grupo de quatro crianças, por vez, para discutirem a correção do texto.

A professora diz ao grupo que irá entregar o texto com um bilhete escrito especialmente para cada aluno. Explica que alguns irão ter que rever apenas algumas palavrinhas e outros irão rever algumas idéias.

As crianças lêem os bilhetes com a ajuda da professora. O bilhete traz basicamente uma reflexão sobre as condições da escrita (letra, capricho, etc), mas, principalmente, uma discussão sobre o desenvolvimento das idéias.

Quando faltam muitas idéias no texto, a professora explica, ao aluno, que copiou seu texto deixando espaços para ele completar as idéias. Lê junto com ele esta cópia e o texto original discutindo o que está faltando ou está confuso. Neste momento, a professora intervém diretamente no processo tanto de criação de idéias como de registro delas no texto.

A FESTA JUNINA

Esta atividade foi desenvolvida em cinco dias não consecutivos e tinha como objetivo a produção de um texto narrativo sobre uma festa junina, onde o aluno seria um dos personagens que contracenaria com outro criado. Nesta festa deveria ocorrer um fato não esperado. No primeiro dia, não vídeo gravado, a professora leu “O Noivo Caipira” que estava na primeira página de um “livrinho” elaborado por ela (Anexo 3). O texto relata uma festa onde iria haver um casamento caipira, porém na hora da encenação, o noivo, um garotinho pequeno, esconde-se embaixo da mesa dizendo ser muito novo para casar. Este “livrinho” trazia nas páginas seguintes, perguntas que seriam respondidas individual ou coletivamente. Após a leitura da história, os alunos elaboram coletivamente e copiam a resposta da primeira questão, que a professora registra na lousa: O que geralmente acontece numa festa junina? A seguir, vários alunos colocam suas idéias sobre que fatos inusitados poderiam acontecer nesta festa. Os alunos discutem a possibilidade ou não destes fatos serem utilizados na produção. Como lição de casa os alunos respondem outras duas perguntas: Quais personagens aparecem em histórias de festa junina? Qual o local onde sua história vai acontecer? E ilustram estas respostas. No dia seguinte, a professora retoma discussão e vai registrando na lousa as diferentes idéias que os alunos colocam quanto ao fato. Em seguida, individualmente os alunos registram a resposta da questão: O que vai acontecer de diferente na sua história de festa junina? E ilustram. No outro dia, a mesma dinâmica é utilizada para a pergunta: Como esta situação diferente será resolvida? Vários alunos vão à frente da sala e contam suas histórias, no dia seguinte, sendo questionados pelos colegas sobre informações que faltaram. Depois, individualmente passam a elaborar o texto. A professora, da mesma forma que na atividade descrita anteriormente, caminha pela sala intervindo com os alunos. Segue-se a descrição das atividades desenvolvidas em cada um dos momentos. OBS: A revisão individual não foi vídeo gravada, mas , segundo a professora, seguiu os mesmos passos da atividade descrita no protocolo “A FESTA DOS ANIMAIS”.

Descrição da atividade

Elaboração coletiva oral e escrita sobre o que geralmente acontece numa festa junina e discussão sobre o que de diferente poderia acontecer.

data: 20/06/00

duração: 1h e 20 min

As carteiras estão arrumadas em duplas e os lugares foram marcados pela professora. Num canto da lousa está escrita a rotina em forma de lista: organização, fábrica de idéias, cantina, recreio, ed. física, calendário, agenda.

Os alunos entram e a professora pede que peguem seus livrinhos e passa olhando os desenhos que os alunos fizeram em casa. Depois pede que todos fechem o material, guardem os lápis, etc. Então retoma que cada aluno já sabe onde vai acontecer a festa, o que vai ter na festa e quais são os personagens da história, pois já haviam trabalhado estas questões no dia anterior.

Pergunta depois sobre o que acontece numa festa junina. Os alunos vão respondendo conforme ela chama: danças, pessoas que assistem as danças, casamento, quadrilha, brincadeiras, comidas. Enquanto pergunta a professora anda pela sala. Num certo momento, para, pede silêncio e repreende alguns alunos pelos nomes. Os alunos começam a repetir as idéias, então a professora diz que vai escrever na lousa tudo o que eles falaram para ser copiado no livrinho. Explica que os alunos devem enquanto copiam ir pensando no que terá a festa junina da história de cada um.

Pede para que abram seus livrinhos na questão número cinco e que uma aluna leia em voz alta a pergunta: O que geralmente acontece numa festa junina?. Pergunta aos alunos se tem alguma palavra que os alunos não conhecem. Alguns dizem a palavra “geralmente”. A professora pergunta se alguém sabe o que quer dizer esta palavra e chama o PE que está de mão levantada para responder.

PE: É o que mais acontece.

A: Que normalmente acontece.

A professora pergunta se todos entenderam e se o que falaram antes é o que geralmente acontece numa festa junina. Os alunos dizem que sim e a professora dirige-se a lousa para começar a escrever. Então pergunta:

P: Como é que eu vou começar esta frase?

AS: Com parágrafo.

A professora faz um gesto de mão levantada que indica que só ouvirá quem estiver com a mão levantada. Então, chama o G que responde que é com parágrafo.

P: O que mais, S?

S: Com letra maiúscula.

P: Com a letra maiúscula porque nós vamos escrever com cursiva. E como é que eu vou formar esta primeira frase? Eu já vou colocar quadrilha, direto?

AS: Não.

P: J?

J: Pode colocar acontece e daí você continua.

P: Acontece ou pode acontecer, porque a gente está falando do que geralmente acontece.

A professora começa a escrever lembrando os alunos do parágrafo, letra maiúscula. Escreve a primeira frase com ajuda dos alunos “Pode acontecer: dança diferentes como a quadrilha, brincadeiras, jogos, queima de fogos, fogueira.” e anda pela sala enquanto os alunos copiam intervindo com quem não colocou parágrafo, letra maiúscula, pingo no i, a cê-cedilha, o i na palavra queima, etc. Depois volta para a lousa e pergunta o que mais devem responder. Alguns alunos falam sobre o que as pessoas fazem e a professora chama a atenção para um

segundo parágrafo para escreverem estas idéias. “As pessoas comem, bebem e se divertem”, ela escreve na lousa sempre com participação dos alunos.

Então pede para que leiam tudo o que escreveram prestando atenção para ver se não pularam nenhuma palavra ou letra. Explica que já devem ir pensando o que vai acontecer de diferente na história de cada um. Avisa que podem trocar idéias com o amigo do lado.

Após algum tempo pede que guardem novamente o material e retoma com os alunos uma história lida no dia anterior que conta sobre uma festa junina onde o noivo foge na hora do casamento da quadrilha por não querer se casar. Pergunta se o fato do noivo fugir deixou a história triste ou divertida, Os alunos dizem que ficou divertida, então a professora pergunta diretamente para uma aluna o porque e ela responde:

A: Porque foi legal ele entrar debaixo da mesa porque não queria se casar.

Os alunos se agitam conversando sobre a história, a professora pede silêncio levantando o braço e quando os alunos ficam quietos diz:

P: Se você escrever uma história em que o noivo se esconde debaixo da mesa, vai ser a sua história? Esta idéia teve na história do Pedro Bandeira.

A: A gente vai ter que inventar outra.

A professora reafirma que cada um vai ter que inventar a sua história. Uma criança pergunta:

A: Tem que ser de alegria ou pode ser de outra coisa?

P: Pode ser de outros sentimentos. Pode acontecer alguma coisa que não seja de alegria e seja do que, por exemplo?

Os alunos respondem que pode ser tristeza, ser alegre. Falam todos juntos e a professora diz que assim não dá para continuar. Fica em silêncio em frente a sala até que os alunos fiquem quietos. Quando isso acontece retoma que a história pode contar algo que seja alegre, triste, divertida, engraçada, assustadora. Novamente os alunos começam a dar idéias todos ao mesmo tempo. E a professora fica quieta esperando o silêncio. Então explica que nesta festa poderão acontecer brincadeiras e pergunta, quais. Os alunos dizem argolas, pesca, touro mecânico, boca do palhaço, fazer gol. Pede que prestem atenção para não repetir o que o colega já falou. Quando um aluno diz “pau de sebo”, a professora pergunta se os alunos sabem o que é.

J: Ah! Meu irmão me contou. É um pau muito gosmento.

P: E faz o que com este pau?

A: Em cima tem um premio e tem que subir para pegar.

A professora explica mostrando o desenho do livrinho de um aluno que mostra o pau de sebo.

Depois, pergunta quem gostaria de contar o começo de sua história usando os personagens que já escolheu. Uma aluna levanta a mão.

A: O Chico Bento ficou com vergonha de dançar.

A professora repete a idéia e pergunta porque.

A: Eu não sei, eu ainda vou pensar.

Vários alunos brincam respondendo “é, é, é” com vozes diferentes. A professora vai à frente da lousa e fica em silêncio olhando para esses alunos até que eles param. Então ela diz:

P: A acho que então está na hora de começar a escrever. Tá prontinho? A gente pula estas partes de preparar as idéias e a gente começa escrever.

Chama atenção pelo nome de algumas crianças que estão com material em cima da mesa. Diz que não quer nada em cima da mesa enquanto conversam sobre as idéias. Fica novamente em silêncio até que os alunos fiquem quietos. Pede então que a C fale sua idéia. Chega próxima a um aluno e diz em voz alta:

P: A C está falando uma idéia e eu quero que você escute a idéia dela. Olha pra C. Todo mundo vai olhar nos olhos da C agora. Vai ser assim, quando alguém falar a gente vai olhar para esta pessoa. Só o ouvido não dá conta de ouvir.

C: A minha história é triste.

A C conta sua história fazendo vozes diferentes. Várias vezes, a professora faz perguntas para que complete suas idéias. Os outros alunos escutam.

Na história de C, ela e o Chico Bento querem brincar com as outras crianças da festa, mas ninguém os deixa participar das brincadeiras. Então, segundo C, ela e o Chico Bento resolvem arrancar todas as bandeirinhas da festa. Ouvindo isso, a professora pergunta:

P: Por que você vai fazer isso.

C: Porque, daí, eles vão perguntar por que vocês estão fazendo isso? Porque vocês não estavam ligando pra gente.

P: Pera aí, C, tirar bandeirinha da festa é uma coisa boa? Será que fazendo isso as pessoas vão gostar mais de você?

C: Mas é pra eles ligarem pra gente também.

P: É um jeito de vocês chamarem a atenção?

C: É.

P: Mas será que não tem uma outra idéia de vocês chamarem a atenção de uma forma mais interessante. Pra que eles vejam que você e o Chico Bento sejam pessoas legais, interessantes, amigas e boas?

E dirigindo-se para classe a professora pergunta:

P: Por que é legal tirar bexigas da festa assim, antes da festa terminar? É legal tirar as bandeirinhas da nossa festa junina?

Vários alunos respondem não ao mesmo tempo.

P: Então C vamos pensar o que é que você e o Chico Bento podem fazer de diferente pra isso?

Uma aluna diz saber e a professora pede para que fale.

R: Eles podiam começar brincar de uma brincadeira e daí os outros queiram brincar junto.

P: Então deixa ver se eu entendi. A C e o Chico Bento deviam começar a brincar de uma brincadeira diferente que os outros nunca viram daí, nossa, os outros chegam pra brincar também? E a C e o Chico Bento deixam eles brincarem? É uma idéia C, a gente só precisa pensar que brincadeira é essa. Vamos ouvir agora uma outra idéia. Quem mais pensou? Só a EP?

A professora pede que os alunos prestem atenção na história da EP. EP começa sua história contando que e dois amigos gostavam de aprontar e que na festa junina iam rasgar as bandeirinhas. A professora interrompe perguntando se rasgar as bandeirinhas é uma coisa legal. Os alunos respondem que não e ela então retoma a idéia do texto dizendo:

P: Vejam bem, esse fazer alguma coisa diferente. O que vai acontecer de diferente tem que ser uma idéia, alguma coisa interessante e não qualquer coisa, rasgar ou tirar bandeirinhas. Vamos pensar alguma coisa pra que você e seu personagem não fiquem parecendo pessoas chatas, pessoas que não tem atitudes legais, atitudes boas. Gente, não é para estragar a festa. É uma coisa diferente, mas não qualquer coisa e nem para estragar a festa.

A professora então dá exemplos de idéias que diz que não serão aceitas, como jogar todas as garrafas no chão para quebrá-las, tirar todas as bandeirinhas, chutar tudo o que tem na festa. Diz ser importante que os alunos pensem em quem vai ler as histórias e completa:

P: A gente escreve só pra gente guardar pra gente? As outras pessoas vão ler a sua história também.

Pede para que as crianças pensem no que ela falou e explica que eles vão para cantina e, portanto não irão continuar o trabalho no dia seguinte.

Discussão e registro individual sobre quais situações diferentes podem acontecer na história de cada aluno.

data: 21/6/2000

duração: 40 min

Mesmo lugares, porém as carteiras estão em filas únicas. Na lousa está escrita a rotina: organização, fábrica de idéias, agenda, calendário, tabela, recreio, lanche, artes.

A professora retoma que a questão que irão responder agora no livrinho da produção de texto é sobre o que de diferente vai acontecer na festa junina de cada um. Pergunta se alguém já pensou alguma coisa de diferente. Poucos alunos se manifestam. Então a professora escreve na lousa a palavra dança e pergunta aos alunos o que de diferente pode acontecer na dança. Aos poucos alguns alunos vão dando idéias como, por exemplo, esquecer o que tem que dançar, pode errar, a fita pode enroscar. Quando a professora escreve a palavra “enroscar” um aluno fala:

A: Mas, Deise você escreveu “en ros car”.

A professora então explica para os alunos perguntando se é uma consoante ou vogal que está antes do erre. Os alunos respondem que é uma consoante, então a professora conclui indicando as palavras escritas na lousa:

P: Quando a palavra tem o som de dois erres, mas tem uma consoante antes em vez de uma vogal, a gente só coloca um erre. Por exemplo, aqui, errar, não são dois erres?

O mesmo aluno que chamou sua atenção confirma:

A: Sim, porque antes tem uma vogal no começo.

A professora continua a explicação dando outro exemplo: Henrique.

P: Aqui tem uma consoante então eu uso um erre. Esclareceu um pouco mais R.

R: OH.

A professora retoma então as idéias que podem acontecer para atrapalhar a dança. Como os alunos não se manifestam, ela pergunta se fosse em alguma barraca o que poderia acontecer. As crianças falam que ela pode desmontar, desabar. Um aluno diz que o dinheiro da barraca pode voar. A professora retoma a idéia e pergunta para a classe como isso aconteceria e porque. Os alunos dizem que poderia estar chovendo. Um aluno fala que poderia cair um raio. Nesse momento os alunos começam a se envolver, vários falam ao mesmo tempo e a professora incentiva a idéia do raio. Até que um aluno diz que o raio poderia acender a fogueira. A professora escreve na lousa junto as outras idéias e ainda desenha um raio. Os alunos falam sobre detalhes da cor e da força do raio. A professora então pede silêncio levantando a mão e perguntando o que, além de acender a fogueira, o raio poderia causar. Os alunos continuam agitados e falando ao mesmo tempo. A professora pede novamente silêncio e chama alguns pelo nome. Dá a palavra a uma aluna que está com a mão levantada;

A: O raio pode explodir os fogos.

Outros falam de um vento muito forte. A professora então diz aos alunos que eles estão tendo idéias brilhantes, mas que não podem esquecer que depois terão que resolver a situação que criarem na história. Pergunta quem ainda não falou. Vários alunos levantam a mão e ela chama a P.

P: Pode cair uma chuva e apagar a fogueira.

A professora anota a idéia na lousa e chama outro aluno para falar de outra idéia sem ser de raio ou de chuva. Os alunos falam entre si. A professora chama um aluno para falar.

A: Podia acabar a força.

P: Nossa se acabar a energia elétrica imaginem o que vai acontecer.

A: Não vai ter luz, vai ficar tudo escuro.

A1: Não vai ter pipoca.

P: Por que? O fogão é a gás. E o que vai acontecer com o som?

AS: Não vai ter som.

A professora agora vai à frente da sala e pede silêncio. Diz que está muito legal, que eles estão dando muitas idéias, mas que agora deverão responder a questão número seis. Alerta para o fato de que não irão escrever a história apenas deverão contar o fato diferente que vai acontecer na história. Diz que neste momento cada um vai pensar na sua idéia, pois já tiveram outros momentos para trocar idéias. Chama a atenção de quem conversa. Quando os alunos começam a registrar passa pelos lugares questionando e orientando nas idéias e na ortografia. Em momento uma aluna pergunta:

A: Pode juntar duas idéias da lousa?

P: Claro e dirigindo-se para sala: eu fui escrevendo algumas idéias agora vocês vão montando as suas idéias aí na cabeça.

E volta a intervir individualmente.

Discussão e registro individual de como cada aluno irá resolver a situação diferente em sua história.

data: 22/06/2000

duração: 1 h

Mesma organização de carteiras e lugares do dia anterior. Na lousa a rotina: organização, fábrica de idéias, recreio, lanche, biblioteca, calendário, agenda, tabela.

A professora pede para que os alunos falem sobre as idéias de como resolver a situação, registradas na aula anterior.

J: A terceira série estava dançando e daí começou a chover.

P: E aconteceu o quê?

J: Eles tiveram que para de dançar.

P: Para esta situação quem tem alguma sugestão? F.

F: Esperar para de chover e continuar a dançar.

A: Mas daí tá tudo molhado.

A professora retoma a idéia dada de que a quadra estará molhada e pergunta como então resolverão o problema. Vários alunos levantam a mão e um aluno diz que podem chamar os faxineiros.

P: Faxineiros, mas será que tem que ser os faxineiros?

Algumas crianças falam juntas e a professora repete o que alguém diz:

P: Pode ser a gente mesmo. Por que eu vou ficar sentadinho lá, olhando os outros trabalharem se é a minha dança e eu posso também ajudar. Então J você já tem algumas idéias.

Um aluno levanta a mão e diz que os alunos poderiam também usar guarda-chuva. A classe ri dizendo que seria legal. E a professora aprova dizendo ser uma idéia diferente. Pede que escutem outro colega que dá a idéia de usar capa de chuva. Dá a palavra ao C.

C: Pode por uma capa por cima.

P: Improvisar uma cobertura de lona. Olha J, quantas idéias.

Alguns alunos questionam a idéia do guarda-chuva, pois a terceira série, na verdade, dança segurando um bambu.

A: Para eles colocarem o guarda-chuva, só se fosse alguma coisa que não tivesse que segurar, se fosse um guarda-chuva, eles tinham que amarrar no bambu.

P: Ah? E a dança da terceira série é com bambu?

A professora aproveita este questionamento para dizer que as idéias pensadas precisam ser possíveis de acontecer.

A: Pode vim o sol e aí seca o chão.

P: Assim como a tempestade veio de repente, pode aparecer o sol novamente. Até rimou!! Mais alguma idéia pra J.

Como agora os alunos começam a falar das suas idéias a professora interrompe e relembrar a importância de que as idéias sejam possíveis de serem realizadas:

P: Tem que se uma idéia que a gente pense todos os detalhes. A idéia de segurar uma lona, primeiro parecia uma boa idéia, mas a gente percebe que ela não é muito boa porque se eles tem que segurar o bambu, como é que faz? Então não pode ser qualquer idéia tem que pensar na idéia. Depois pergunta a J se as idéias foram suficientes para pensar na sua história e chama a EP.

EP: Eu tava com vergonha e saí no meio da dança.

A professora retoma a fala da aluna e pergunta se alguém tem alguma idéia. Pede silêncio e espera que os alunos se arrumem nas carteiras para dar a palavra a um aluno. Pede que ele olhe para EP e fale.

L: Você pode falar bom dia pra ele e pode dançar com ele.

P: Então o L deu a idéia de falar bom dia. Mas por que falar bom dia, L?

A professora pede então que os alunos imaginem a cena e coloca-se na frente da sala imitando o par que ficou sozinho depois que a EP fugiu de vergonha. Dirigi-se então a L e pergunta se sua idéia resolveria esta situação. O aluno balança a cabeça negativamente enquanto outros alunos dizem que não. A professora pede silêncio levantando o braço e dá a palavra à R, pedindo-lhe que olhe para EP.

R: Ela por um pano na cara e fazer um burquinho - diz rindo.

Os alunos acham graça e riem junto com a professora. Depois é a J quem tem a palavra.

J: Na hora de dançar põe outra menina no lugar.

P: Mas isso resolve a situação do que a EP sente, da vergonha? O que a gente pode fazer para ajudar a EP a não sentir vergonha?

C: Uma amiga dela ou o par pode sair correndo e ir conversar com ela.

A professora repete a idéia e outro aluno diz que não precisa ter vergonha. A professora diz com entusiasmo que poderão juntar a idéia da C e deste aluno para fazer com que a EP fosse sentindo melhor, mais segura. Então pergunta a EP quem é o outro personagem e o que ele faz na sua história. Questiona se ele também não poderia ajudá-la. Vários alunos respondem afirmativamente.

P: Pode? Como G?

G: Pode falar com a EP.

A professora chama outro aluno para contar sua história.

C: A gente tava colocando as bandeirinhas na festa e não tinha chegado ninguém. Daí, chego um tornado e levou todas as bandeirinhas.

Os alunos se agitam falando sobre a idéia, a professora pede silêncio e comenta que se fosse um tornado deveria levar tudo, mas se fosse um vento mais forte então poderia levar só as bandeirinhas. Dá a palavra ao D.

D: Já que é um tornado você foi engolido pelo tornado.

P: Mas ele já resolveu que não é mais tornado.

Um aluno parece não saber o que é um tornado e outros acham graça. A professora diz que talvez ele não saiba o que é um tornado e pergunta qual o problema de não saber. Pede que outro aluno, que levantou a mão, explique.

A: Tornado é um vento, que embaixo tem calor e em cima tem frio aí quando eles se misturam fica girando num vento bem forte e leva tudo.

Os alunos se agitam, falam ao mesmo tempo e a professora pede silêncio para que todos escutem as idéias para o C.

A: Você chama um avião ou helicóptero.

A professora pergunta se tanto faz e o aluno responde que sim. Outros alunos interferem dizendo que precisa ser um helicóptero explicando o motivo.

A professora retoma o caminho que fizeram até aqui:

P: Gente, só que tem uma coisa assim... A gente trabalhou o cenário, o que vai acontecer, falou um pouco dos personagens. Ontem a gente viu a situação, hoje como resolve. Depois destas coisas a gente vai ter que fazer uma história. Eu

acho que vocês não esqueceram disso, esqueceram? E uma coisa importante é você e aqueles personagens é que vão participar desta história. É um detalhe muito importante, tá? Agora no número oito vocês vão escrever como foi resolvida a situação de vocês.

Depois que os alunos escreveram individualmente suas respostas, a professora explica que irão escrever a história no dia seguinte, mas que em casa deverão como lição de casa já ir pensando, contando esta história para alguém. Chega a falar que quem tiver gravador pode gravar e trazer a história para os colegas ouvirem. Diz que no dia seguinte antes de escrever vão escutar algumas histórias dos colegas.

**Relato de alguns alunos sobre suas histórias e
produção escrita do texto pelos alunos
data: 23/06/2000
duração: 2 h**

Mesma organização da sala. A rotina escrita na lousa: organização, escrevendo um texto, recreio, lanche, ?, parque.

A professora pergunta quem gostaria de contar sua história e chama uma aluna que levanta a mão. Antes de ela contar retoma com os alunos que é preciso falar sobre o horário, sobre o lugar e sobre a arrumação da festa. CA conta sua história e a classe escuta em silêncio. Ao final a professora pergunta se alguém tem alguma questão, alguma dúvida sobre a história da CA. Alguns alunos levantam a mão.

P: É de dia, à tarde ou à noite?

CA: De manhã.

M: Se é sábado ou domingo?

P: Então, CA você percebe que informações importantes para as pessoas que estão lendo, ouvindo sua história acham que faltaram estes detalhes. Então é importante ter. Agora a EL vai perguntar.

E: Eu não entendi muito bem porque você falou muito baixinho, mas eu acho que você contou que vocês pegaram uma latinha para brincar de fazer gol.

P: O que a E falou me lembrou uma coisa, posso perguntar - diz a professora levantando a mão - Aonde vocês pegaram a latinha?

C: No lixinho.

P: Este lixinho podia ser perto de que barraca?

G: Qualquer porque todas as barracas precisam ter lixo.

P: Olha que interessante! Eu tinha pensado que o lixo poderia ficar só perto da barraca de bebidas, mas conversando, trocando idéia o G falou uma coisa muito importante.

A: Que pode ter lixo em todas as barracas porque senão as pessoas jogam lixo no chão.

P: Isso! Agora, uma coisa, C, eu senti falta de você contar mais sobre o que tem nesta festa, falar mais sobre este lugar ...

C: Mas eu falei das bandeirinhas.

P: É, mais faltou mais detalhes, contar como eram os enfeites, como a festa estava arrumada e senti falta também de você falar o nome do personagem porque você falava assim o personagem. Quem é esse personagem, ele tem nome?

C: O Chico Bento. Mas eu falei o nome.

P: A então eu não prestei atenção. Mais alguma pergunta para a C.

Os alunos não levantam a mão apenas C está com a mão levantada.

P: C, você quer falar alguma coisa?

C: Eu já pensei no título. É "O que é isso?"

P: Como assim? Por que?

C: Porque eles não deixavam a gente brincar e a gente inventou essa brincadeira e eles perguntavam: O que é isso?

A professora dirige-se então a sala e fala da importância de colocar todas as idéias:

P: As idéias podem estar dentro da cabecinha, mas quando a gente vai contar a história para alguém, a gente vai estar dentro da cabeça da C? Eu vou ler e posso falar não estou entendendo.

A professora dá parabéns para C, ela e os alunos batem palmas e a C faz reverências agradecendo. Então, a professora pergunta quem mais gostaria de vir contar histórias. Os alunos não se manifestam. A professora convida alguns pelos nomes, até que MF levanta a mão.

MF chega perto da professora e lhe fala baixinho, a professora explica para sala que a MF ainda não tem a história completa e dirigindo-se à MF diz que as perguntas vão ajudá-la a completar as idéias. MF conta então sua história muito baixo. Ao final, a professora diz que ela pode chamar quem quer fazer perguntas.

A: Que amigos?

MF: A Emília e o João. Eu falei a Emília e o João.

A: Onde foi a festa?

MF: Num sítio.

P: Mais alguma pergunta? A idéia. Precisa completar alguma coisa da idéia? O que aconteceu com as pedras de gelo? Como vocês ajudaram a arrumar?

MF: A gente esperou acabar a chuva e depois a gente pegou as fichas que caíram no chão.

A: Fichas do quê?

MF: Pra comprar coisas.

A: E o chão molhado?

Neste momento os alunos começam a falar juntos e a MF não responde. A professora chama a atenção e pede que parem de mexer as carteiras para não fazer barulho. Depois de alguns momentos se arrumando os alunos ficam quietos e MF dá a palavra para um colega.

A: E as pedras de gelo?

MF: A gente colocou depois no lixo.

A professora interrompe.

P: Por que seu espanto C?

C: Porque eles puseram as pedras no lixo e vai derreter o gelo.

MF: Mas agente vai por num saquinho.

A: Mas vai ficar molhado?

MF: Não mas é que era grama, por isso.

Um aluno interrompe:

A: Até que ajudou, né?

P: Você disse que puseram num saco e que virou água e o que vocês fizeram com a água? Água é tão importante, não é?

Alguns alunos falam juntos que podia jogar nas plantas.

P: Você viu quantas idéias?

A professora pergunta se tem título e MF diz que ainda não. Os alunos e a professora batem palmas, gritam parabéns. A professora começa a falar e eles ficam quietos:

P: Deu pra perceber que as vezes a gente fala mais não fala tudo o que está na cabeça. E, que para gente entender o que o colega tá querendo dizer, ele precisa contar com detalhes, completar bem essa idéia, tá bom?

A: Eu tenho uma idéia. A gente escolher uma amiga e a gente faz em dupla e aí a gente faz perguntas: e aí, mas que dia foi a sua festa, mas que dia foi a sua festa?

P: É uma idéia e é mais ou menos o que a gente tá fazendo agora falando, mas depois na hora de escrever também é importante. E também na hora que a gente estiver escrevendo, eu não vou escrever a história toda. Eu vou escrever e aí eu vou ...

AS: ler.

P: Eu vou ler. Pera aí, mas aí eu não coloquei isso. Eu tenho que terminar de completar esta idéia, recheiar esta idéia. Então por isso que é importante???

AS: Ler.

A professora então pega o livrinho de um aluno para mostrar as páginas onde os alunos deverão escrever o texto e diz que antes precisam lembrar de coisas importantes para escrever um texto. Um aluno levanta a mão e fala: parágrafo. A professora retoma o que é um parágrafo e algumas alunos dizem que é um espaço usado para quando se começa uma idéia.

P: Também tem outras coisas importantes!?

A: Ponto final.

P: Quando eu acabei de contar uma certa idéia, eu coloco o ...

AS: ponto final.

P: Mas se é uma pergunta é ponto final?

AS: Não é ponto de interrogação.

A professora anota o ponto final e o ponto de interrogação na lousa. Depois pergunta:

P: Se eu to falando: Oh que legal que aconteceu, e quero mostrar uma emoção diferente?

A: Eu sei, mas não lembro o nome.

A: É um pauzinho com um ponto.

P: Assim e assim - diz a professora anotando na lousa - Isso é ponto de exclamação. E se eu estou contando que na minha festa tem barracas de doces, de brincadeiras, de churrasco, o que que eu ponho.

A: Vírgula.

P: Ah, Barraca de pipoca vírgula. Barraca de pesca vírgula.

Depois chama a atenção para a letra maiúscula escrevendo uma palavra na lousa com minúscula no início do parágrafo. Os alunos dizem que é com maiúscula, então a professora escreve a letra maiúscula por cima da minúscula. Os alunos riem e dizem que não é assim, que precisa usar a borracha. A professora reforça então a necessidade do uso adequado da borracha e da linha. Explica então que os alunos que ainda não tiverem o título deixem uma linha para o título. Os alunos começam a escrever e a professora passeia pela sala orientando a escrita individualmente.

Protocolo de transcrição da atividade nº 3 desenvolvida em sala de aula

TEXTO INFORMATIVO

Esta atividade foi desenvolvida em um dia e tinha como objetivo a produção de um texto informativo a partir de respostas conseguidas através de entrevistas realizadas em um supermercado durante um estudo do meio. Este estudo fazia parte de um projeto intitulado “Supermercado”, onde os alunos estudaram como funciona este tipo de estabelecimento, quais as relações de trabalho existentes, a questão dos preços, de onde vêm os produtos, refletiram sobre consumo e desperdício, etc.

Os alunos neste estudo estavam divididos em grupos de cinco ou seis e cada grupo entrevistou um funcionário (dos seguintes setores: caixa central, limpeza, gerência e segurança) ou um consumidor e um caixa.

Em sala, foi feito um texto coletivo com base nas respostas do caixa. Os alunos participavam e a professora ia registrando na lousa. Ao final, cada grupo passa a produzir um texto coletivamente, onde um aluno apenas registra, a partir das respostas coletadas pela equipe. Neste dia também, os alunos discutiram sobre o que seria um texto informativo a partir da comparação com textos narrativos já escritos por eles.

Segue-se a descrição das atividades desenvolvidas em cada um dos momentos.

OBS: Não houve revisão individual para este texto já que foi produzido em grupo.

Descrição da atividade

Elaboração coletiva oral e escrita de um texto informativo a partir dos dados coletados na entrevista com o operador de caixa.

Elaboração em grupo dos textos referentes às outras entrevistas.

data: 24/08/00

duração: 1h e 20 min

A classe está arrumada em colunas de três e duas carteiras. Os lugares foram marcados pela professora conforme os grupos que foram ao estudo do meio no supermercado. Na lousa está escrita a rotina do dia: organização, produção de texto, recreio, lanche, biblioteca, recolher lições, agenda. ed. física.

Os alunos entram e a professora começa falando:

P: Vocês estão sentados em duplas ou trios no grupinho que foi na entrevista do supermercado, deu para perceber isso?

Os alunos se agitam comentando entre eles e confirmando os grupos. A professora espera o silêncio. Pede atenção de alguns alunos pelo nome e diz que os grupos antes de cinco alunos foi dividido em duplas e em trios, pois esta é a

melhor organização para o trabalho que irão fazer. E lê na rotina: produção de texto.

P: O que é produção de texto?

Alguns alunos começam a falar juntos e a professora faz um sinal para que levantem a mão. A professora chama a MF.

MF: Começar a ter idéia do texto

P: O que mais?

Os alunos ficam em silêncio ou conversam baixinho entre si. Então a professora pergunta:

P: Todo texto que a gente escreve é escrito da mesma forma?

Novamente os alunos não respondem.

P: Por exemplo, todo texto que eu vou escrever, todas as idéias que eu vou colocar no papel é uma historinha? Todo o texto que a gente escreve, por exemplo, estes aqui que vocês escreveram em casa. Vocês contaram uma história? Sim ou não?

AS: Sim.

P: Tinha personagens?

Os alunos novamente respondem afirmativamente. A professora mostra os livros da biblioteca de classe e pergunta:

P: E estes livros que a gente contou, era uma história? O personagem fazia alguma coisa?

E continua:

P: Mas existe um outro tipo de texto que não é contando uma historinha. Existe? Existe MF?

A professora interrompe para chamar a atenção de um aluno que está brincando com seu boné. Volta frente da sala e diz:

P: MF você vai falar quando tiver todo mundo te ouvindo.

Senta-se e espera o silêncio. MF fala, porém muito baixo. A professora retoma as idéias colocadas pelos alunos.

P: A vocês disseram que a gente pode contar, desenhar ou escrever, mas é sempre uma história ou tem outros tipos de textos? N?

N: História em quadrinho?

P: É um tipo de texto. E outro tipo?

A: Texto que realmente aconteceram.

P: Dá um exemplo.

A: Eles escrevem um texto contando como aconteceu isso.

P: Como aconteceu isso para as pessoas o que? Ficarem info... (espera que os alunos completem)

AS: Formadas

A: Igual o jornal.

A professora pede que digam outros exemplos e os alunos falam em fita de vídeo e revista. A professora então pergunta:

P: Quando é um texto que a gente está contando alguma coisa para a pessoa conhecer sobre algum assunto como chama este tipo de texto?

A: Informatização

P: Informatização? É quase isso.

Os alunos arriscam outras opiniões até que a S diz “texto informativo”. A professora escreve na lousa e pergunta o que é um texto informativo.

A: Que informa a pessoa.

A professora pergunta se os alunos já fizeram no primeiro ano um texto informativo. Os alunos arriscam respostas afirmativas e negativas. As crianças se agitam e reclamam dos mosquitinhos. Resolvem ligar o ventilador desde que todos ficassem quietos para ouvir, pois o barulho do ventilador atrapalha. A professora dá a palavra a E para retomar a discussão sobre textos informativos já escritos pelos alunos.

E: Quando eu contei uma história que já aconteceu comigo.

P: Então, aí será que é um texto de informações? Ele está informando alguma coisa, mas vocês conseguem perceber a diferença daquele texto que vocês fizeram contando algumas coisas sobre vocês e aquele texto que todo mundo fez junto contando sobre o que a gente ia fazer no supermercado?

Os alunos ficam sem saber, uns dizem que é diferente, outros dizem que é igual. A professora pede se alguém mais quer falar para ajudar. Uma aluna fala do livro que a diretora da escola escreveu, no qual ela relata acontecimentos que viveu. A professora retoma:

P: Ela tá contando fatos, contando histórias, mas um texto informativo é mais assim de informar. De fazer as pessoas saberem de um jeito diferente um pouquinho o que aconteceu. Nós vamos fazer agora, juntos, um texto informativo para ver se a gente consegue entender melhor, combinado?

Retoma o pedido de silêncio e atenção. Pergunta qual o grupo que fez perguntas para o caixa. Os alunos parecem não entender a pergunta e a professora passa de grupo em grupo confirmando. Percebe que os alunos estão confundindo caixa e caixa central. Coloca na lousa o nome do grupo que fez perguntas para caixa central, identifica-o para sala e pergunta dos outros grupos quem fez perguntas para o caixa, para as pessoas que passam as compras. Os alunos levantam a mão. Assim, a professora retoma a discussão:

P: As perguntas eram as mesmas? Todos conhecem as respostas?

Os alunos respondem com negativas e professora diz que então farão um texto informativo coletivamente usando as diferentes respostas que os alunos coletaram. Começa perguntando para P qual era a pergunta que ela fez para o caixa e anota na lousa a resposta. Faz isso com mais três alunos. Ao final pergunta se alguém sabe porque ela pôs aspas nas respostas. Dá a palavra a uma aluna que responde:

A: Porque você está copiando.

P: Copiando o que?

A: Uma frase.

P: Uma frase? A fala de uma pessoa.

A: Que não pode ser mudado.

P: Exatamente eu estou copiando a fala de uma pessoa que não pode ser mudada. Isso aqui se chama aspas, não é enfeite, tá?

Enquanto escreve na lousa as respostas, algumas vezes, a professora para para pedir silêncio dizendo não conseguir ouvir o que lhe está sendo ditado. As respostas foram as seguintes: “Eu sou operadora de loja, trabalho no caixa”, “Oito

horas, com uma hora de almoço”, “Existem fiscais de caixa que tem um cartão e uma senha que anulam o resultado”, “Falta de troco e tenho que chamar o fiscal, reclamação do cliente e fila no caixa”. Ao final pergunta se este é um texto informativo e o lê em voz alta. Um aluno diz:

A: Não você tem que por as perguntas.

A professora então pede que uma aluna lhe diga a pergunta da primeira resposta. Anota na lousa e diz:

P: Então assim fica um texto informativo?

A: Não você tem que por as outras perguntas. Diz o mesmo aluno.

A professora escreve todas as perguntas antes de cada resposta. E depois lê novamente perguntando se isso é um texto informativo. Os alunos respondem que é, mas a professora contra argumenta questionando se isto não seria apenas copia das perguntas e respostas da entrevistas. Os alunos acabam concordando com a professora que diz:

P: Deste jeito não fica um texto informativo. Eu tenho que transformar, eu tenho que mexer para fazer um texto informativo.

A: É aí só tem as informações.

Pergunta então aos alunos como que irão transformar as respostas em texto informativo. Alguns dizem que tem que pensar, outros que mexer com as idéias e outros terminam dizendo que tem que escrever. A professora retoma as idéias dizendo:

P: Ah, então a gente precisa pensar, mexer e escrever as idéias? Isso mesmo.

Um aluno levanta a mão e diz que eles precisam escrever as perguntas e as respostas. A professora retoma a idéia de que isto seria escrever a entrevista e não um texto informativo.

Escreve na lousa o título: “Texto informativo sobre o trabalho do caixa”. E pergunta:

P: O que o caixa faz?

A: Faz a conta.

A professora começa a escrever na lousa: “O trabalho do caixa ...” E pergunta:

P: É passar a ...

AS: Compra.

P: E registrar o ...

AS: Preço.

Enquanto a professora escreve os alunos comentam entre eles sobre o trabalho do caixa. A professora auxiliar, que está na sala, argumenta que o texto precisaria ter idéias mais completas. E uma criança confirma perguntando:

A: Passar o produto a onde?

Depois de discutirem o que escrever a professora apaga o que já havia escrito e reescreve: “O trabalho do caixa é passar o produto pela leitora, registrar o preço e receber o dinheiro”. Ao final pede que todos os alunos leiam o que está escrito. Alguns alunos lêem e dizem que em vez de dinheiro, deveria ser receber o troco, mas a professora não escuta. Uma criança levanta a mão e a professora lhe dá a palavra.

C: Como o caixa é o operador de loja, a gente podia escrever: o caixa também poderia ser chamado de operador de loja.

P: O caixa também é chamado de operador de loja?

A: Assim, olha: o trabalho do caixa ou operador de loja é passar o produto pela ...
A professora rele o texto com a idéia do aluno e pergunta para os outros alunos se colocam assim ou devem fazer um outro parágrafo. Escreve em outra cor de giz a frase “ou operador de loja” enviesada no texto. Os alunos se dispersam um pouco e a professora retoma a atenção pedindo ajuda para decidir se fazem outro parágrafo ou não. Fica decidido que será colocado no mesmo parágrafo só que a idéia precisa ser mais completa. Alguns alunos estão brincando e a professora chama dois para irem a frente e a ajudarem a reescrever o texto. Os alunos se levantam tímidos e ela insiste que precisa de sua ajuda pois vai apagar e precisa que eles lhe lembrem o que estava escrito. Assim, ela vai apagando e reescrevendo pedindo ajuda da classe e dos dois alunos que estão ao seu lado. Por fim o parágrafo fica assim: “O trabalho do caixa, também chamado de operador de loja, é passar o produto pela leitora, registrar o preço, receber o dinheiro e dar o troco”. A professora pede para que todos leiam o texto. Alguns alunos brincam com a leitura falando algumas palavras altas ou cantadas.

A professora então diz que precisam continuar o texto e lê a segunda questão da entrevista. Alguns alunos se manifestam tentando dar idéias de como escrever a resposta na forma de texto. Vários falam juntos e a professora pede silêncio levantando o braço. Quando os alunos atendem, ela fala:

P: Se todo mundo estiver colaborando e pensando, a gente vai conseguir fazer um trabalho mais completo e não vai demorar tanto. Agora se só um ou outro tiver participando e dando idéia, a gente vai demorar muito mais tempo. Vai ficar mais cansativo e até mais chato. Se todo mundo parar de brincar e participar o texto vai ficar mais completo e não vai demorar tanto. Então eu quero todo mundo funcionando aqui. Agora é produção de texto, não é recreio, não é biblioteca, não é brincadeira, não é outra coisa.

Os alunos ficam mais quietos e a professora continua:

P: E quem não estiver participando nisso aqui será que vai estar aprendendo a fazer um texto informativo, agora?

Alguns alunos respondem que não. E a professora retoma a idéia que a C havia dado e chama ainda o nome de alguns alunos para ter silêncio. Pergunta se os alunos concordam e escreve em continuidade ao texto: “ O caixa trabalha oito horas por dia e tem um hora de almoço”. Depois, pergunta quais idéias ainda faltam colocar. Um aluno pergunta se precisa ser na ordem das perguntas e ela responde que não. Pergunta como irão escrever sobre a resposta a questão de que quando o caixa erra o que acontece. Alguns alunos levantam a mão, outros falam juntos e a professora dá a palavra para S que diz:

S: Existe um fiscal de caixa que ...

Os alunos interrompem e a professora lê novamente a resposta perguntando se devem escrevê-la assim ou devem colocar na frente “Quando tem um erro no caixa”. Os alunos optam por começar como ela propôs. A professora escreve na lousa: “Quando tem um erro no caixa o fiscal é chamado ...”

P: O fiscal é chamado para que?

A: Para consertar.

P: Como é esse conserto? Quando o fiscal de caixa é chamado, ele vem fazer o que?

A professora chama novamente atenção de alguns alunos perguntando se estão prestando atenção. Retoma a idéia de que o que o fiscal de caixa faz está escrito nas respostas registradas na lousa. E relê o que escreveu. Um aluno completa dizendo:

A: Para anular o resultado com um cartão.

A1: E uma senha.

A professora registra e pergunta qual a última idéia que falta para completar. Alguns alunos dizem que é sobre os problemas. A professora sugere se poderiam colocar assim:

P: Os problemas mais comuns do caixa são ...

J: Põe dois pontos.

Ela vai escrevendo na lousa o que os alunos ditam baseados na resposta da entrevista escrita. Ao final a professora pede que escutem, pois vai ler o texto todo. E pergunta:

P: Qual é o texto informativo: este que não fizemos agora ou este que só tem as perguntas e respostas?

Os alunos respondem quase em coro que é o que foi feito em sala. e a professora pergunta:

P: Este texto que nós fizemos tem as respostas?

Alguns alunos respondem afirmativamente, mas vários negativamente. A professora refaz a pergunta com ênfase. Uma aluna responde mais alto:

A: Tem as respostas, mas não foi copiado.

A professora repete o que aluna falou retomando o que discutiram no início da aula:

P: Então é aquilo, a gente pensa, meche e escreve, né?

C: A gente faz quase igual, só que não igual. A gente olha aqui para fazer outra coisa ali.

A professora retoma que no texto escrito pelos alunos quem fala são os alunos e que na entrevista quem fala é a pessoa entrevistada. Depois pergunta:

P: Quando a gente estava fazendo este texto quem estava escrevendo.

AS: Você mas a gente deu idéias.

P: Eu estava só escrevendo ou também estava trocando idéias?

Os alunos dizem que ela também trocou idéias. Então a professora explica que agora irão fazer um texto informativo e que só uma pessoa do grupo vai escrever, mas que também vai trocar idéias. Retoma com os grupos sobre que informações irão escrever, pois cada grupo entrevistou um funcionário diferente no supermercado. Quando todos já têm certeza e estão com as respostas da sua entrevista, ela distribui os papéis para a produção do texto. Enquanto os alunos escrevem, ela e a professora auxiliar passam pelos grupos intervindo e ajudando nas dúvidas.

Quando o sinal do recreio toca, a professora pede para que guardem o papel embaixo da mesa, pois irão terminar o texto depois do lanche e do recreio.

Após este período os alunos voltam para sala e terminam os seus textos.

Protocolo de transcrição da atividade nº 4, desenvolvida em sala de aula

A CENTOPÉIA

Esta atividade foi desenvolvida em cinco dias não consecutivos e tinha como objetivo a produção de um texto narrativo sobre uma situação na qual os alunos precisaram de ajuda de alguém para resolver uma dificuldade. No primeiro dia, a professora leu o livro “A Centopéia que Sonhava” e, a partir da discussão sobre a história, todos os alunos contaram alguma experiência onde precisaram de ajuda. Os outros alunos e a professora faziam perguntas. Depois, passaram a responder as perguntas do “livrinho” (Anexo 3) entregue pela professora. A primeira questão foi respondida coletivamente, registrada na lousa e copiada pelos alunos. A pergunta era: Que situações são difíceis para crianças da nossa idade resolverem? Em seguida os alunos respondem a segunda questão individualmente: Conte uma situação que você não conseguiu resolver sozinho. Como lição de casa, responderam as outras: Como você fez para resolver esta situação com alguém? Quem foram as pessoas que ajudaram você nesta situação? Como elas ajudaram você nesta situação? O que você sentiu com a ajuda delas? No dia seguinte, a professora reflete com os alunos sobre os sentimentos que vivenciaram nestas experiências. Depois, propõe que os alunos contem suas histórias, com base nas respostas que escreveram, e que os colegas façam perguntas sobre o que não entenderam ou sobre dados que faltaram. Ao final, avisa que irá ler os “livrinhos” para ver se as respostas estão completas, pois elas serão a base da história que irão escrever. Cinco dias depois, devolve-os para que os alunos revejam as questões que necessitam ser completadas. Em seguida, pede que um aluno, que se ofereceu, venha à frente para contar sua história como se estivesse escrevendo enquanto registra na lousa. Depois, coletivamente reescreve o texto ao lado, questionando com os alunos as idéias, a estrutura e a ortografia do texto reescrito. Após esta dinâmica, os alunos passam a produzir individualmente seus textos. Fazem, uma semana depois, a análise do próprio texto segundo a estrutura, completando a folha de observação entregue pela professora (Anexo 3). Na semana seguinte, fazem a reestruturação individual de seus textos, em pequenos grupos, com a professora.

Segue-se a descrição das atividades desenvolvidas em cada um dos momentos.

Descrição da atividade

Leitura e reflexão sobre o livro “A centopéia que sonhava”. Discussão e apresentação oral dos alunos sobre suas experiências.

Registro escrito de idéias para o texto.

data: 19/09/00

duração: 2h e 30 min

As carteiras estão arrumadas em duas colunas com três fileiras cada. Os lugares dos alunos estão marcados com um cartão com o nome. No canto esquerdo da lousa está escrita uma lista com as atividades do dia: Organização: comanda, Vamos ouvir uma história!!, Fábrica de idéias, Cantina, Recreio, Fábrica de idéias, Agenda, Saída. (* a comanda deve ser entregue para reservar o pedido na cantina da escola)*

Os alunos entram na sala, trazidos pela professora em fila, agitados. Enquanto conversam, sentam-se em seus lugares. A professora pede silêncio levantando a mão e dizendo o nome dos alunos que ainda conversam. Ainda assim um aluno fala em tom de brincadeira, lendo a rotina na lousa:

A: Eu quero ouvir uma história!!!!

Depois de alguns momentos a professora diz:

P: Bom, nós vamos começar o nosso trabalho da seguinte maneira. Aqui dentro têm alguns mosquitinhos que estão incomodando a gente, certo? Se eu deixar o ventilador ligado eu acho que a minha voz não fica legal. Então nós vamos fazer o seguinte, nós vamos trabalhar esta primeira parte, lá fora num espaço aberto. E eu quero ler uma história para vocês, tá? Só que lá fora pode acontecer de a gente olhar aquela natureza tão gostosa e se distrair, só que se você se distrair e não ouvir a história que a Deise está lendo, você vai perder todo o trabalho. O trabalho que a gente vai precisar conhecer toda a história. Eu também sei que tem gente aqui que já conhece a história. Não tem problema, a gente vai ouvir de novo. Combinado? Então, lá fora a gente vai sentar. Sentar não é ficar em cima do amigo, assim com o amigo ... (dramatiza agarrando-se a um aluno que está sentado perto). Agora não é hora disso. Nós vamos cuidar do nosso corpo e ouvir. Eu escuto só com o ouvido?

AS: Não, com o corpo todo.

P: Eu preciso escutar com o corpo todo.

A: Só com o ouvido é esc..., só com o ouvido é ouvir, com o corpo todo é escutar.

A professora mostra o livro que irá contar, A Centopéia que Sonhava. Alguns alunos dizem já conhecer a história

P: Quem conhece está história? Quem é o autor? D?

D: Herbert de Souza.

P: Herbert de Souza ou Betinho. Quando eu for contando a história vocês vão prestando atenção com o que acontece com a centopéia. Enquanto você pensa o que acontece com a centopéia você já vai pensando também se acontece alguma coisa parecida com vocês, certo? Devagar, nós vamos sentar lá fora.

Os alunos levantam-se e saem rapidamente. Sentam-se no chão, embaixo de umas árvores e a professora acomoda-se num banco. Mostra a capa do livro e pergunta:

P: O que será que está acontecendo com esta centopéia, alguém lembra? Com a expressão do rosto dela. Será que está com uma expressão de nervosa ou de tranquilidade?

AS: Tranquilidade.

P: E o que está saindo da cabeça dela? O que será que quer dizer isso aqui? Apontando para o balão sobre a cabeça da centopéia.

AS: Pensamentos.

Após a discussão sobre a capa a professora começa a ler a história.

Os alunos, apesar do barulho de outra classe próxima, prestam atenção na história. A leitura é feita com entonação e diferentes vozes. A cada página lida, professora mostra as ilustrações.

A professora termina então de ler a última página do livro e pergunta se alguém quer perguntar ou comentar alguma coisa da história, como os alunos não se colocam, ela pergunta:

P: O que aconteceu com a centopéia na história?

A: Que com a ajuda dos amigos ela conseguia fazer tudo.

P: Com vocês já aconteceu alguma coisa parecida? Comigo já.

Timidamente as crianças vão dizendo: comigo já. E a cada fala a professora faz expressão de assustada e exclama: já? Isso motiva os alunos a se colocarem.

P: Ah, que legal! Isso já aconteceu comigo, com a C, com o G. Você quer contar L?

L: Quero!

P: Então vem aqui para todo mundo te ouvir.

Lucas senta-se no local da professora e ela senta-se no chão.

L: Antes, eu não sabia subir em árvore e a T, que é aluna da Malú, me ensinou.

P: E era uma coisa que você queria muito? Você conseguiu porque ela te ajudou. Que interessante. Alguém mais tem alguma experiência? Então vai lá C. Tudo mundo que quiser contar vai contar.

A C senta-se no banco e começa a contar, os alunos estão agitados e conversando, a professora diz:

P: Espera aí C, eu não estou ouvindo nada. Você tá ouvindo a C, P? Você tá ouvindo a C? Pergunta dirigindo-se a alguns alunos.

C: Eu tava nadando com o meu pai e ele disse: quando você não agüentar mais sobe nas minhas costas. Daí eu subi e a gente foi indo, indo...

P: Que legal, igual ao peixinho? Onde foi isso na piscina?

C: Na minha casa.

P: G, agora. G você fala alto que lá está tendo uma atividade que está atrapalhando.

Os alunos estão falando quando o G começa a contar. Ele então levanta a mão como pedido de silêncio. Algumas crianças também levantam a mão e chamam a atenção dos colegas que conversam. Quando as falas diminuem G começa sua história.

G: Na minha casa, né, tem uma mangueira e quando eu subo nela eu fico com vontade de pular de galho em galho.

P: Então, G e você já consegue? A sua vontade já foi realizada?

G: Não.

P: Então a gente tá contando alguma coisa que a gente teve vontade e alguém ajudou a gente. Você já teve alguma história assim? Então vai pensando e depois conta pra gente. R.

P: R. Olha deixa eu falar uma coisa antes do R? Todo mundo que quiser contar vai contar, certo? Então não precisa ficar aflito, ansioso. Mas a pessoa vai estar contando só pra D e pra CI? Não, pra todo mundo e uma coisa que eu lembrei

agora. Olha que legal, quando eu fiz a pergunta: quem tem alguma coisa parecida que aconteceu com a centopéia. Um ou outro levantou a mão e disse que tinha. Aí veio aqui a E, a E ajudou mais gente pensar coisas que tinham acontecido. Agora levanta a mão todo mundo que tem coisa para contar. Olha quanta gente em coisa para contar. Olha que legal como a gente ouvir o que aconteceu com o amigo faz a gente lembrar e ter idéias.

R conta e a professora sugere que cada um que contar chame o próximo amigo. E assim acontece. Outro aluno senta-se para contar, levanta a mão para pedir silêncio.

A: Eu estava tentando andar de skate e meu pai me ajudou pra mim tentar se equilibrar com um pé só, assim se equilibrando.

P: E agora você já consegue, ele continua te ajudando?

A: Mais ou menos porque agora eu consigo ficar assim de pé.

O aluno chama outro

A: Eu queria andar de skate e o amigo do meu pai ajudou.

P: Demorou muito para você aprender com o amigo do seu pai? - professora

A cada história contada a professora retoma a idéia e faz perguntas para completar a história. Outra aluna vai contar sua história, mas faz uma ressalva:

J: Eu queria que a C aqui ouvindo porque foi ela que me ajudou.

P: Você quer esperar ela chegar então escolhe outra pessoa para contar agora.

MF: Eu tava querendo aprende a pular corda, a minha mãe, ela falou pra minha irmã ajuda eu aprende a pula corda. Demorou bastante. Ela já sabia pular e aí ela me ensinou.

Ela conta e chama outra colega:

N: Eu não sabia pular corda daí eu fui no aniversário da MF e lá tinha umas meninas pulando corda e eu queria aprender e elas me ajudaram.

P: E você sabe quem são essas pessoas?

N: Não, uma era uma mulher e outra era amiga da MF.

P: E alguém já tinha ajudado você antes? A sua prima, então você teve várias pessoas que ajudaram você.

Quando a C volta do banheiro a J diz:

J: Eu queria que você tivesse aqui, C.

P: Você entendeu C, a J queria contar uma história mas ela queria que você estivesse aqui e você estava no banheiro. Agora ela vai contar porque foi você que ajudou ela.

J: Eu tava no pré e o meu dente tava muito mole. Eu tava querendo arrancar daí a C falou: J, é fácil, né? Daí eu fui lá e eu consegui.

P: Foi a C que arrancou o seu dente, J?

J: Não, mas ela me ajudou a pensar um pouco como que era, né? Eu ia ficar melhor porque meu dente tava atrapalhando.

P: Então quando a C falou você sentiu força?

J: Senti.

P: Então, a C te deu coragem? Ela te encorajou a tirar o dente? Que legal e quem vem agora?

A J chama um colega.

PD: Eu queria andar de bicicleta sem rodinha daí eu morava perto de um amigo meu que me ajudou a andar de bicicleta sem rodinha.

P: Você lembra do nome deste seu amigo, PD?

PD: Um era o meu xará e o outro era João.

P: Ah, então eram dois amigos? Quem ainda não veio nenhuma idéia na cabeça, levanta a mão? Não veio, L?

L: Daí eu lembrei, mas o R já falou.

P: Vem cá, L. O R não pode ter contado o que aconteceu com você. Vamos ouvir agora o L – a professora senta-se ao lado do aluno e o abraça.

L: Este sábado meu pai tentou três vezes tirar a rodinha da minha bicicleta com três ferramentas e não deu. A última que ele pegou deu certo.

P: Você já sabia andar sem rodinha ou ele ia tirar pra você aprender.

L: Ah, ele pegava eu assim, levava eu assim e falava pra eu solta e daí eu fazia, mas se eu ficasse assim perto de cá meu pai não gostava.

P: Certo, daí você conseguiu andar de bicicleta sem rodinha e quem ajudou você foi o papai.

L: Meu irmão também que anda eu to tentando ajuda ele.

P: Agora é você que ta tentando ajuda, olha que coisa legal.

AS: Eu também to ajudando.

Como não havia mais crianças para contar a professora pede que todos voltem para sala. Lá, ela apresenta um “livrinho” contendo seis questões para serem respondidas, uma página para o registro do texto produzido, outra contendo questões para a avaliação posterior da produção quanto a topografia, uma folha para o bilhete da professora e a última onde serão colocadas as palavras a serem revistas quanto a ortografia (em Anexo II). Na capa está desenhada a centopéia copia da capa do livro lido. Ela explica que os alunos não devem colorir naquele momento, devem apenas colocar seus nomes e abrir na primeira página. Pede que os alunos leiam em silêncio a proposta do trabalho. Alguns alunos lêem em voz alta, outros em voz baixa. Alguns momentos depois, a professora começa a ler em voz alta a introdução, que pede que os alunos pensem se é só com a centopéia que acontecem situações em que há necessidade de ajuda. Retoma com os alunos que já descobriram que com eles também estas situações acontecem. Pede, então, que uma aluna que se, ofereceu, leia bem alto a primeira proposta, que indica que se faça uma relação de situações em que crianças necessitam de ajuda para fazer algo. Explica que esta relação será feita coletivamente e que se alguém lembrar de outras situações que não foram faladas deve colocar para que registrem. Pede que escrevam na linha, que sentem-se direito para começarem e pergunta:

P: Como é que a gente vai escrever a primeira frase da nossa resposta? Que situações são difíceis para crianças da nossa idade resolver? Como é que a gente vai colocar aqui? Fala, M.

M: Andar de bicicleta.

A: Andar de bicicleta sem rodinha.

P: Andar de bicicleta sem rodinha foi uma situação que vocês falaram. Então a gente vai direto escrever aqui: andar de bicicleta sem rodinha? Ou a gente vai fazer uma frase antes?

Uma aluna inicia falando:

A: Foi difícil andar ...

Outro aluno interrompe:

A: É difícil.

Então a aluna retoma sua fala:

A: É difícil aprender andar de bicicleta sem rodinha.

Antes de registrar a professora pergunta:

P: E com a gente sabe disso? Porque nós ou...

AS: Ouvimos. (Completam os alunos).

P: Ouvimos o quê?

A: O que as outras crianças já passaram.

P: E como nós vamos escrever isso aqui, como é que nós vamos fazer esta frase contando isso? Vamos pensando.

Um aluno começa a ditar:

A; Ouvimos os amigos da classe.

P: Ouvimos os amigos e colegas da classe ... Pessoal, vejam se é isso mesmo: ouvimos os colegas da classe e descobrimos que ...

J: Nós já passamos por essas coisas.

A professora retoma a fala dos alunos e escreve na lousa:

P: Ouvimos os colegas da classe e descobrimos que nós já passamos por essas coisa, daí a gente conta que coisas são essas? Então vamos por partes. Pra eu começar uma frase eu coloco a letra ...

AS: Maiúscula.

PR: E a gente pode pular uma linha.

P: A PR deu a idéia de pular uma linha, eu acho que fica organizado. Então vamos lá. Ou vi mos – professora lendo e escrevendo na lousa – atenção para este traçado do v (em letra cursiva), olha o i lá em cima, com uma perninha lá no alto – e continua escrevendo – ouvimos, tem um u ai, hem?

A professora escreve na lousa a frase: “Ouvimos os colegas e descobrimos que”, então para e anda pela sala interagindo com alguns alunos chamando a atenção sobre o traçado e o uso da linha. Depois retorna a lousa, escreve: “já passamos por situações parecidas” e questiona:

P: Vamos colocar um ponto final?

A: Depende se você vai por alguma coisa depois!

P: Como assim, R? Me parece que nós vamos escrever o que a Elisa falou primeiro: andar de bicicleta sem rodinhas.

(alunos falam juntos, não se entende o que dizem)

P: Então, vamos ver, ou eu vou por ponto final, ou você disse que ponto? – professora apontando para um aluno – ponto de interrogação, é assim o ponto de interrogação? – escrevendo uma vírgula

AS: Não, é uma vírgula.

P: Este é o de interrogação? – professora escrevendo um ponto de interrogação

AS: É.

P: Será que aqui cabe uma interrogação? – professora apontando para o final da frase escrita – quer dizer, será que aqui pode colocar uma interrogação?

AS: Não!

A: Não é pergunta.

P: Então, eu sei que este eu não vou por – professora apagando o ponto da lista que havia feito ao lado do texto que está escrevendo na lousa.

A: Exclamação, exclamação!

P: Exclamação, por acaso exclamação é este – professora escrevendo um travessão – ah, é aquele assim – escrevendo um ponto de exclamação.

A: É o que você pôs aqui, olha – uma aluna levantando do lugar e apontando para o ponto de exclamação escrito na rotina.

P: Exclamação vai dar sentido para o que a gente quer falar? A vírgula? Tem um outro ainda, também. Não tem um que é assim, oh? – professora escrevendo dois pontos

A: É, eu sei. É esse que põe. Porque depois a gente põe o que os amigos falaram

P: Como é que é J?

J: É esse que vai por porque depois a gente vai escrever o que os amigos falaram. Com a confirmação da classe, a professora escreve bicicleta sem rodinha depois dos dois pontos. Põe uma vírgula e diz que quem chegar até ela deve ler o que escreveu. Anda pela sala.

A: Rodinhas, não rodinha.

A professora coloca o s e pergunta o que mais. Um aluno diz pular corda. Ela escreve e chama atenção sobre o traçado do o e r. Escreve as outras sugestões e depois rele em voz alta o que foi escrito: andar de bicicleta sem rodinhas, pular corda, andar de patins e skate, jogar bola, nadar ...

Os alunos completam dando idéias que a professora escreve: subir em árvores, ter coragem. Depois que os alunos copiam, ela avisa que está na hora do recreio e que depois irão continuar.

Depois do lanche, a professora pede que alguns alunos leiam as perguntas dois a seis em voz alta e, após a leitura questiona:

P: Por que a gente vai responder estas perguntas? Vocês conseguem pensar por quê?

Como os alunos não se manifestam, a professora diz que vai ler a página quatro: escreva a sua história contando a situação difícil vivida por você a partir das idéias que trabalhamos anteriormente.

P: Então nós estamos trabalhando estas idéias para depois fazer o quê?

A: Um texto.

P: Escrever um texto. Vai ser um texto de uma história inventada?

A: Não.

P: Vai ser um texto de uma história que aconteceu?

AS: Sim.

P: Aconteceu com quem?

AS: Com a gente.

Ela explica que o texto será escrito em outro dia e que hoje irão trabalhar com a fábrica de idéias. Pede que os alunos voltem na questão número dois. Lembra o momento lá fora em que os alunos contaram suas histórias e pergunta se é para inventar uma resposta, os alunos respondem negativamente.

A: E quem não falou, quem não lembra?

P: Quem não falou, tem muitas coisas que ajudou essa pessoa a pensar, então você vai escrever aqui está situação que você não conseguiu resolver sozinha. Chama uma aluna à frente e faz as duas primeiras perguntas oralmente. Quando a aluna responde, chama a atenção dos alunos para como escrever esta resposta e retoma a fala da aluna em forma de texto escrito. Os alunos passam então a responder por escrito, individualmente, as questões. A professora anda pela sala orientando alguns alunos. Num certo momento, pede a atenção e explica que é para os alunos contarem com detalhes o que lhes aconteceu e lê a resposta já escrita por um aluno, como exemplo. Feito isso, volta a andar pela sala. Após alguns momentos, lê novamente a resposta de uma aluna para novamente exemplificar o que seria uma resposta com detalhes. Quando os alunos terminam de responder as duas questões, a professora avisa que as outras serão respondidas em casa como lição de casa.

Retomada das respostas elaboradas em casa. Elaboração de texto oral.

data: 20/09/00

duração: 1 h e 30 min

A sala está arrumada em colunas de uma fileira. Os alunos sentam-se nos mesmos lugares. Na lousa está escrito: fábrica de idéias – volta da lição, agenda, recreio, lanche, educação física, computação e saída.

OBS: o início desta aula foi dado pela professora auxiliar, portanto a transcrição será mais sucinta levando em conta apenas os fatos importantes para a compreensão do desenvolvimento da atividade. Os diálogos e as interações não serão transcritos por não se tratar da professora selecionada para a pesquisa.

A professora auxiliar pede para os alunos, que se oferecem, lerem suas respostas sobre quem os ajudou e em que situação difícil. Aproximadamente metade da sala levanta a mão e todos são ouvidos, suas respostas são curtas e diretas. A mesma estratégia é usada na resposta da questão que pede para que os alunos expliquem o como foram ajudados. Neste momento, a professora intervem pedindo detalhes deste acontecimento e sugere que os alunos completem suas respostas. Depois disto, ela pede que todos os alunos leiam suas respostas sobre a questão cinco e completem com detalhes do como foram ajudados. Anda pela sala intervindo individualmente com alguns alunos.

Após verificar que os alunos completaram suas respostas, a professora pede que falem sobre os sentimentos experimentados no momento em que receberam a ajuda (respostas da sexta questão). A professora vai listando os sentimentos apontados na lousa. Em alguns momentos pede explicação para o aluno sobre o que significa o sentimento apontado. Depois que vários alunos falam, pede que pensem em suas histórias.

A professora volta. Pede que os alunos coloquem todo o material embaixo das mesas. Pergunta quem pensou na história, vários alunos levantam as mãos.

S: Acho que minha história ta faltando alguma coisa.

P: Então S, vem cá. A S vai contar a história dela e nós vamos ouvir, no final da sua história a gente vai fazer perguntas para recheiar. Agora, é momento de ouvir. Eu escuto só com os ouvidos.

AS: Não, com o corpo inteiro.

A professora intervém com alguns alunos para que prestem atenção na história que vai ser contada. Dirige-se para a Silvia e diz:

P: Se você já pensou um nome para sua história, você pode contar. Se você ainda não pensou, você fala esta história ainda não tem um título, tá bom?

Novamente pede silêncio para alguns alunos chamando-os pelo nome. Quando a classe fica em silêncio, coloca-se ao lado da Silvia que começa a contar sua história (conta muito baixo o que impede que a câmera registre o som de sua voz). Durante todo o relato a classe fica muito quieta, apenas houvesse o movimento das cadeiras. Ao final da história a professora pergunta se alguém tem alguma pergunta para recheiar a história. Alguns alunos levantam a mão e a Silvia os chama.

A: Quando foi que aconteceu isso?

S: Foi na praia, nas férias.

A: Você falou que foi de várias maneiras, quais?

S: (resposta inaudível)

A: Se você caísse tinha alguém para te segurar?

S: (resposta inaudível)

Depois que vários alunos fizeram perguntas, a professora pergunta:

P: Você acha que com as perguntas dos colegas ajudou você a ter mais idéias para completar sua história?

Outro aluno se propõe a contar. PD conta a história de quando aprendeu a nadar. (Novamente, está inteligível o registro da fala). Depois, a professora abre para as perguntas.

A: Quando foi?

PD: Não sei.

P: Mas foi agora ou foi muito tempo atrás?

PD: Faz muito tempo.

P: Então, você não sabe o dia, mas quando você for escrever você pode colocar que foi há muito tempo.

Outros alunos fazem várias perguntas que PD responde:

A: Como era o nome do clube?

A1: Como você nadava?

R: O que você sentiu?

A2: Aonde você se apoiava?

A3: Você conseguia ir no fundo da piscina?

Quando a MF vai fazer sua pergunta a sala está mais agitada, alguns alunos conversam paralelamente sobre suas experiências na piscina. Então a professora pergunta para sala:

P; Está todo mundo ouvindo a pergunta da MF? Primeiro ano, quem é que está falando neste momento?

AS: A MF!

P: E nós vamos fazer o quê?

AS: Ouvir.

MF: Quem te ajudou a nadar?

PD: Os dois juntos (o pai e a mãe).

A4: Você conseguia nadar sozinho?

P: Isso já foi perguntado. Vocês precisam prestar atenção para não fazer perguntas que já foram feitas.

A5: A piscina era grande ou era pequena.

PD: Média.

A professora interrompe dizendo que o tempo acabou e que no dia seguinte irão dar continuidade. Pede silêncio, dizendo que sovai falar quando todos estiverem prestando muita atenção nela. Fica em silêncio de braços cruzados até que os alunos também se calam. Então diz:

P: Eu vou recolher este material e ler um de cada um. Para que antes de escrever a história a gente possa completar as idéias. Porque se as idéias estão completas e bem preparadas, fica muito mais tranquilo a gente escrever a história, juntar as idéias. Então, eu estou levando para casa para corrigir alguma coisa? Para dizer se está tudo certo ou tudo errado? Ah, parabéns, que legal, ta tudo certo.

Neste momento, os alunos estão conversando e a professora diz que agora não está pedindo, mas está mandando que façam silêncio e que prestem atenção. Quando fazem silêncio, fala que em casa já devem ir pensando na história que irão escrever.

Revisão e complementação das idéias por escrito. Reflexão sobre a estrutura de um texto escrito na lousa.

Produção do texto pelos alunos.

data: 25/09/00

duração: 3 h e 30 min

A classe está arrumada em colunas de uma fileira e os lugares foram marcados pela professora. Na lousa está escrito: organização, texto, lanche, recreio, texto, matemática, agenda e saída.

A professora explica que leu as respostas e que algumas crianças precisam rever ou completar alguma idéia. Escreve, então, no canto da lousa, os passos que devem seguir: 1-ler, 2-rever/completar, 3-pensar na história. Entrega os livrinhos e vai chamando alguns alunos para uma revisão mais orientada. Depois, anda pela sala atendendo quem a solicita. Após isso, faz uma pauta na lousa e diz aos alunos que irá chamar alguém para contar sua história enquanto escreverá na lousa.

P: A pessoa vem aqui, vai contar e eu vou escrevendo do jeito que ela ta falando. Só que nós não vamos pegar a história toda. É para a gente pensar em algumas coisas importantes na hora da gente escrever o nosso texto, ta? Então quem gostaria de vir aqui e contar uma parte da história como estivesse escrevendo?

Os alunos ficam em silêncio até que o G se oferece.

P; Então G, você vai fazer de conta que agora você está escrevendo a sua história, só que eu vou ser a pessoa que vai escrever do jeito que você está falando. Ah, se sua história já tiver um título pensado você já me fala.

G: A árvore.

P: Quando eu vou por um título num trabalho, eu vou por aqui no meio das linhas assim – professora mostrando um linha no meio da pauta.

AS: Nããã!

A: Você vai por no começo.

P: Por que no começo? – professora

J: Porque é o nome da história.

P: Então a do G é a árvore. E como é que eu vou escrever isso?

A: Você começa com letra maiúscula

A1: Espaço primeiro.

P: Tudo com letra maiúscula?

AS: Não só a primeira.

A professora escreve lendo : a árvore e pergunta:

P; Alguém falou que eu tinha de dar um espaço, o que é isso?

AS; É parágrafo.

P: Parágrafo no título, é?

S: A gente precisa escrever título antes de escrever a árvore porque senão não vai saber o que que é a arvore.

P: A S disse que precisa escrever título senão não vai saber o que que é a árvore. Por exemplo, no livro ou nos outros textos está escrito título, A zeropéia, título, Sapituca?

S: Alguns livros têm.

P: Alguns livros têm, mas a maioria como é que eles são apresentados

A: O G pode escolher.

P: O G pode escolher aqui? Normalmente, a gente não escreve título e depois o nome porque o que ta aqui já é o nome, já é o título da história, ta bom? Você vai querer escrever título aqui, G?

G: Não.

P: Mas e o espaço, alguém me falou do espaço, será que é parágrafo?

AS: É!!

D: Agora, não.

P: Por que, D?

D: Porque só quando for começar o texto.

P: Por que só quando for começar um texto ... por que E? – professora apontando para a menina que levanta a mão

E: Porque o título não é a frase, é só quando começa a frase.

— P: O título não é a frase recheada das idéias, é isso que você quis dizer? O título é só um nome. Ele pode vir no meio. Eu gosto de por no meio para destacar, chamar a atenção. Eu gosto também de depois passar traço colorido. Mas o texto é do G, eu não sei depois como ele vai fazer. Então, o parágrafo não é no título, ele é quando eu começo escrever o texto, escrever as minhas idéias ... E tem a história do ponto final. O ponto final é só no fim da história?— professora pondo um ponto no fim da última linha da pauta.

AS: Não.

A1: Não, você pode colocar no meio.

A2: Não – aluna interrompendo

P; Pera aí, deixa o L terminar a idéia dele.

L; Você pode colocar ponto final no meio da história, só que não em qualquer lugar.

A3: Eu sei.

P: Aonde então, como é que eu sei onde eu uso ponto final, AD?

AD: Quando acaba a frase.

P: Quando acaba uma frase. O que está tal de frase que vocês estão falando? Frase, frase, frase ...

A4: Idéias.

P; Idéias, todas as idéias numa frase só?

A5: Pedacinhos da idéia.

P: Como? – professora apontando para o aluno que falou

A5: Um pedaço de uma idéia – repete o aluno.

P; Um pedaço de uma idéia. Quer dizer que então aqui eu escrevo uma idéia, a árvore ... Eu vou só, agora da licença, eu vou só colocar um exemplo aqui – professora pedindo permissão para o G que confirma com um movimento de cabeça – Eu subi na árvore de jabuticaba, ponto. A árvore é grande, ponto. Eu caí da árvore, ponto. É assim? As idéias uma em cada linha, cheia assim de parágrafos?

A: Não, ta parecendo uma lista.

A1: Só no começo da história você usa parágrafo.

P: Só no começo da história???

AS: Não!

P: Fala, N – professora apontando para uma aluna.

N: A gente escreve uma palavra ... eu subi na árvore. Não pode por ponto final, você tem que falar aonde você subiu e assim: um dia eu subi na arvore, na mangueira, e eu caí ...

P; Ah, então eu tenho que completar esta frase, não é fazer como a J falou, tipo lista. Eu tenho que falar uma idéia, daí eu marco com um ponto final pra falar de outra idéia.

A: É e aí, assim que você pôs o ponto, você dá o parágrafo no começo da linha.

AS: É.

A1: O L falo que só podia por o parágrafo no começo da história mas não. Na hora que você acaba sua frase você põe ponto final e daí você faz outro parágrafo não é só o primeiro.

P: Não é só o primeiro.

A; Também não é uma lista.

P: E também não é para fazer uma lista. Então quer dizer que toda a vez que eu puser um ponto final eu tenho que mudar de linha e dar parágrafo?

AS: Não.

A1: Você não pode pular linha.

A2: Pular não, você escreve na linha de baixo.

P: Então vamos ver algumas coisas que vocês foram falando aqui no texto do G. G conta sua história que eu vou escrever do jeito que você ta falando.

G parece encabulado e demora muito a começar sua história. Os alunos ficam em silêncio. A professora aproxima-se do G e pergunta se ele esqueceu. O menino balança timidamente a cabeça e ela diz que não faz mal. Pergunta se lê quer sentar e chama outro aluno, a N.

N; Nas férias eu queria aprender a andar de patins e eu queria colocar só um pé do patins e minha mãe falou pra mim colocar os dois pés do patins e ela foi me segurando pela minha mão.

P: Sua história continua, né N? Só que nós agora vamos pensar em algumas coisas – pede para a N sentar – e lê em voz alta o que foi escrito dizendo para a classe que depois a N iria começar outra idéia. Abre a discussão com a classe e faz novas linhas ao lado das primeiras.

D: Quando você foi começar você não deu parágrafo.

P: O D já percebeu que quando nós fomos começar a história da N, nós não demos o ...

AS: Parágrafo.

A professora reescreve o início com parágrafo e relê o texto de uma vez enfatizando um pouco as palavras patins.

A; Ta complicada.

P: Por que você acha complicada? E?

E: Eu acho que ela falou para você escrever muito patins.

P: Muitas vezes a palavra patins.

A1: Foi duas, mas na história é complicado.

P; Na mesma frase repetiu-se várias vezes a palavra patins. Daí a gente percebe o quê? Que mais a gente percebe aí? F? – professora apontando para a aluna que começa a falar.

F: Ta contando muita coisa e não ta fazendo as idéias!

P: Como assim, F?

F: (inaudível)

P: Ah, você acha que precisa recheiar mais as idéias? A E tinha falado, muitas palavras patins na mesma frase. Então já sei, vamos apagar umas palavras. É só apagar assim, E? – professora fingindo apagar as palavras patins do texto – Que que a gente precisaria pensar aqui?

Alguns alunos se colocam, mas não conseguem expressar o que pensam. A professora retoma algumas falas dizendo:

P: Será que ta faltando aqui a gente organizar estas idéias. Organizar em que? Hem, R? ... Organizar estas idéias aqui ... em forma de lista? – professora tentando motivar os alunos

AS: Não.

P: Vamos então pensar como ficaria aqui – a professora lê e escreve: Nas férias eu queria aprender a andar de patins, ponto – e, aí, N?

N: Eu queria colocar só um pé.

A: Apaga: do patins.

P: Mas antes de você contar, N, que você queria colocar só um pé do patins, talvez alguma coisa das idéias, você precisa completar. Fala PD!

PD: Ela não contou onde ela estava.

P: Eles estão sentido falta de você contar onde você estava. Eles querem mais detalhes.

J; Eu acho que eu tive uma idéia para ela por antes de contar se ela conseguiu andar de patins.

P: Mas isso é depois, né J? Agora a gente só vai pegar esta primeira parte, E?

E: Nas feiras eu queria aprender andar de patins, daí ela fala, na minha casa ou ...

P; Onde ela estava. Onde você estava? – professora dirigindo-se a N.

N: No quintal.

A: Eu estava no quintal da minha casa – aluno ditando para que a professora escrevesse.

A professora escreve a idéia completando o texto. Os alunos lêem em voz alta o que ela está escrevendo. A professora rele com entonação no final para dar a idéia de que esta frase deveria continuar:

P; nas feiras, eu queria aprender a andar de patins. Eu estava no quintal da minha casa ...

AS; Aprendendo andar de patins – completam alguns alunos.

P: Aprendendo ou tentando andar de patins? N, você estava sozinha?

N: Com a minha mãe.

P; Posso dar uma idéia? Você não disse que foi antes de você viajar que você estava tentando andar de patins, então? Pra onde você foi viajar? Quanto tempo antes? Você lembra?

N: Uns dias antes de viajar – N fala e a professora escreve

A; Alguns dias – corrige um aluno e a professora reescreve.

P; Alguns dias antes de viajar eu estava ... me ajudem aqui – professora escrevendo

A1: Alguns dias antes de viajar para praia.

P: É mesmo, que praia era N?

N: Guarujá.

Alguns alunos dizem do Guarujá, outros dizem de Guarujá. A professora escreve do Guarujá.

P; Eu estava ... aonde? – pergunta a professora enquanto escreve

AS: No quintal da minha casa.

P; Pessoal, isso que a gente está fazendo aqui, não é porque o texto da Natália tá erradooo, é porque a gente tá realmente aprendendo a organizar nossas idéias na hora que a gente escreve e se eu estou neste momento, pintando, rabiscando, mexendo no apontador, eu não estou pensando como é que arruma a história na hora de escrever. A gente está dando um exemplo na história da N. A gente já conseguiu perceber idéias importantes que faltam, os parágrafos que marcam as idéias, o ponto final. Porque depois quando você for fazer sua historia você vai precisar pensar nesta coisas – professora dirigindo-se a alguns alunos enquanto anda pela sala.

Depois retoma a escrita com ajuda de alguns alunos. Ao final, pede que os alunos leiam juntos, em voz alta, o que foi escrito: “Nas férias, eu queria aprender a andar de patins. Alguns dias antes de viajar para a praia do Guarujá, eu estava no

quintal da minha casa”. Discute quais idéias da N foram arrumadas. Chama atenção sobre o quanto rechearam a primeira idéia e questiona:

P; Foi só porque eu quis enfeitar o texto, foi por isso que nós fizemos isto? Foi por isso que a gente pôs estas idéias.

AS: Pra ficar mais completo.

P; Mais completo pra quê?

A: Pra entender.

P: Então é preciso também contar onde as coisas acontecem. Deu pra perceber que até aqui, só nesta idéia que a gente recheou quantos parágrafos a gente fez, só naquela primeira idéia?

AS: Dois.

P; Então parágrafo, eu coloco onde eu quero, é enfeite? Posso encher de florzinha?

A: Não, é para organização.

P: Do quê?

AS; Das idéias.

P: Quantas ... é ... uma vez só a gente voltou para ler o texto?

AS: Não.

P: Quantas, mais do que uma?

A: Mais que duas.

P; Então, é importante quando eu estou escrevendo, eu voltar a ler o que eu escrevi pra continuar?

AS: É.

P: Pra quê?

A1: Ué, pra saber onde você está. Porque se você ler você vai vendo e chega onde você tá, daí, as vezes, comigo acontece isso, cai uma idéia na sua cabeça.

P; Pra você ir revendo suas idéias, completando, vê o que falta. É isso? Bom, N, ficou claro que nós fizemos isso não porque teu texto tava ruim? É porque é texto de criança de primeiro ano mesmo é assim. Pra gente aprender a organizar as idéias, está certo? Dá pra agora cada um começar a escrever o seu? Eu já vou avisar que não vai dar tempo pra gente terminar até a hora do recreio. Não tem problema, porque o que importa é fazer com calma, pensando, ... dá para começar a fazer? Quantas Deises vocês estão vendo aqui?

AS: Uma.

P: Quantos vocês são?

AS: Vinte e nove.

P: Dá pra atender vinte e nove ao mesmo tempo? Então, eu peço paciência pra vocês.

Enquanto as crianças escrevem, a professora intervém com alguns alunos individualmente, discutindo o destaque do título, os parágrafos, a grafia das palavras, o traçado, o uso da borracha, do espaço da linha, etc.

**Análise feita pelo aluno sobre seu próprio texto quanto à estrutura
data: 02/10/00**

Obs: este dia não foi vídeo gravado, mas nesta atividade os alunos fazem uma análise de seu texto frente a uma folha de avaliação fornecida pela professora. Uma seqüência semelhante a esta foi descrita no protocolo nº 1, dia 14/04/00.

Intervenção individual feita pela professora sobre as idéias do texto

data: 09/10/00

duração: 1 hora

A professora sai com oito alunos e vai para outra sala onde as carteiras estão arrumadas em círculo. O restante da classe fica com a professora auxiliar e irá rever outras atividades.

A professora explica que leu o texto de cada um e escreveu um bilhete. Pede para que leiam o texto para relembrar a história e o bilhete para ver o que devem rever. Enquanto os alunos lêem, ela levanta-se e intervém individualmente garantindo que leiam o texto.

Alguns dos alunos deverão apenas passar a limpo o texto, pois, como a professora explica, a letra está dificultando o entendimento do leitor. Outros precisam colocar parágrafos. Com outros alunos ela conversa sobre a necessidade de completarem o texto a partir das perguntas que ela coloca no bilhete. Retoma sempre com os alunos, nestas intervenções individuais, que as idéias que faltam estão registradas nas respostas que deram as questões respondidas nas folhas anteriores. Em alguns destes textos, a professora copia as partes da história deixando linhas ou espaços para os alunos completarem as idéias. O diálogo transcrito a seguir traz um exemplo destas interações.

P: Então, veja se você concorda. Onde e com quem você estava? Você colocou aqui no seu texto? – o aluno balança a cabeça negativamente – Você contou por que ou como caiu? Você contou o que você sentiu quando conseguiu andar de bicicleta?

A: Não.

P: Então o que que eu fiz para você. Eu tentei copiar a mesma coisa que você escreveu aqui e deixei os espaços para você completar as idéias. Olha: (lê) um dia eu estava ... antes de falar que você estava tentando andar de bicicleta, onde você estava? Era no seu quintal?

A: Na praia.

P: Então, mas eu não sei, você não contou aqui.

A: Aqui ta contando que é na praia – aluno olhando para seu texto

P: Então, mostra pra mim onde está contando que é na praia.

O aluno lê em voz alta vagarosamente seu pequeno texto.

P: Você contou que era na praia? Não, está tudo aqui (colocando a mão na cabeça do aluno), mas não está aqui – professora apontando o texto

A: Mas eu contei, oh: andando na praia – aluno lendo o título

P: No título, mas na sua história você não contou, né? Então, agora que que nós vamos fazer. Nós não vamos apagar o seu texto, nós vamos continuar aqui, ta

bom? – professora mostrando a folha onde copiou o texto do aluno deixando espaços linhas para serem completadas – O que estiver que escrever vai ser continuando nesta folha. Então: (lê) um dia eu estava ... aonde?

A: Na praia?

P; Fazendo o quê?

A: Tentando andar de bicicleta.

P; Sozinho? Com quem?

A: Com a minha mãe.

P: Então, precisa colocar: com a minha mãe – professora apontando para o espaço deixado – Entendeu? Então, vai lendo e completando.

Com outro aluno, a professora conversa sobre sua produção que fugiu a proposta, pois ele escreveu uma história diferente das idéias registradas Por ele na “fábrica de idéias”. Para a reestruturação, a professora mostra um texto que escreveu sobre o ocorrido com o aluno. Ela vai lendo e, a todo o momento, pergunta se inventou aquelas idéias ou se elas realmente aconteceram. Volta sempre nas páginas onde estão as questões respondidas pelo aluno. Ao final, pede que ele leia novamente o texto com atenção e vai ajudar outro aluno. Quando volta pergunta:

P: Você consegue perceber estas idéias mais organizadas, consegue? Então, posso te dar uma folha?

A1: Pode.

P: Você não precisa copiar porque não vai ser cópia do texto. Ta legal, você sente que ta legal ou você quer ler de novo, retomar ...?

A1: Quero ler de novo.

P: Ta – professora pegando novamente a folha

A1: Porque assim eu vou ler pra gravar na cabeça e depois escrever.

P: É, mas não precisa copiar, memorizar na cabeça e copiar. É só assim pra você ver a idéia que vem primeiro, que que você precisa contar ...

A1: Ta, mas aquilo que eu não lembrar eu posso vê neste texto?

P: Você pode ver neste texto, na fábrica de idéias – professora folheando o “livrinho” – Você vai ler de novo?

A1: Vou.

P: Tem alguma coisa que você que mudar aqui ou é isso mesmo que aconteceu com você? – professora mostrando o texto escrito por ela.

A1: Não, é isso mesmo.

O aluno começa a escrever e a professora intervém com outros alunos. Repete este procedimento até que todos os alunos terminem suas produções.

Protocolo de transcrição da atividade nº 5 desenvolvida em sala de aula

AJUDANDO

Esta atividade foi desenvolvida em três dias não consecutivos e tinha como objetivo a produção de um texto narrativo onde os alunos deveriam contar algum episódio de suas vidas em que ajudaram alguém. O tema foi proposto pela professora a partir da retomada do texto em que contaram quando precisaram de ajuda e como foram ajudados (Protocolo nº 4 - A Centopéia). No primeiro dia, a professora inicia refletindo com os alunos sobre gêneros textuais. Depois, os alunos são convidados a relatar oralmente suas experiências e sobre o que sentiram ao ser ajudados. A seguir registram individualmente as respostas das questões do “livrinho” (Anexo 3) entregue pela professora, que servirão de roteiro para posterior produção. No dia seguinte, os alunos produzem individualmente seus textos, sempre com a intervenção da professora que anda pela sala. No último dia, é feita a revisão e reestruturação individual dos textos produzidos.

Segue-se a descrição das atividades desenvolvidas em cada um dos momentos.

Descrição da atividade

**Relato oral de alguns alunos sobre suas experiências.
Registro individual das respostas das questões apresentadas.**

data: 30/11/00

duração: 1 h e 40 min

Os alunos estão sentados em fileiras únicas e os lugares foram marcados pela professora. Na lousa está escrita a rotina do dia: organização, produção de texto, recreio, lanche, biblioteca, apresentação.

A professora espera que os alunos se sentem e se organizem. Pede para que guardem todo o material embaixo da mesa. Então, diz que irão produzir um texto e pergunta o que é isso.

A: É uma historinha.

P: Fazer um texto é só fazer uma história?

AS: Não.

P: Carta pode ser também um texto?

AS: Pode.

P: Um bilhete pode ser um texto? Um texto informativo é um texto? Lembram que n's trabalhamos com o texto informativo? Então, hoje nós vamos fazer um texto diferente. É uma história. Nós vamos contar alguma coisa que aconteceu com a gente.

A professora relembra da história que os alunos escreveram na qual alguém os ajuda a fazerem algo que não conseguiam fazer. Ela reconta algumas histórias relacionando-as aos alunos. E diz que neste momento os alunos irão escrever uma história onde serão eles que ajudarão alguém a fazer algo. Pergunta quem na sala tem uma história destas para contar. Alguns alunos levantam as mãos e a professora questiona se só estes teriam algo para contar. Diz que porque todos vivem com outras pessoas então sempre acontecem momentos como estes. Outros alunos levantam as mãos e ela dá a palavra para S que relata um momento em que ensinou uma amiga a andar de patins. Ao final da história a professora pergunta o que ela sentiu ao ajudar uma colega.

S: Eu ajudei uma pessoa e fiquei feliz.

P: E o que você acha que ela sentiu com a sua ajuda?

Como S não responde a professora questiona sobre se ela lembra o que sentiu na história anterior onde foi ajudada por alguém. Retoma então o que poderia ter sentido a colega ajudada. S responde que deve ter ficado feliz também. A professora então pergunta:

P: Você acha que ajudar as pessoas é importante? Por que?

S: Porque se você sabe você ajuda ela em alguma coisa que ela não sabe.

A professora chama o R para contar sua experiência. R conta que um dia ajudou o PJ a subir na árvore no parque da escola quando estavam no pré. A professora pergunta o que ele sentiu e R responde que sentiu alegria. A professora dirigiu-se então para o PJ e pergunta se ele lembra da história e o que ele sentiu quando foi ajudado pelo R. PJ diz não se lembrar do que sentiu. Depois de insistir um pouco sobre isso a professora dá a palavra para C. C conta que na saída da escola, no dia anterior, ajudou uma colega e se sentiu feliz. A professora questiona o que é se sentir feliz. Alguns alunos dizem que é pular de alegria, é querer ajudar de novo.

C em sua história fala de outras crianças que no momento em que ajudava a outra colega ficaram rindo e provocando. Então a professora lança para os alunos a seguinte questão:

P: Por que tem pessoas que vão lá, ajudam, se preocupam. E outras que ficam rindo, ou nem ligam, não ajudam?

A: Porque não se importa.

A professora retoma a fala do aluno e pede para as crianças pensarem se já estiveram numa situação em que não se importaram com o outro, não ligaram ou não deram ajuda. Disse que era apenas para pensarem, não era para contar. Depois de uns momentos de silêncio a professora fala:

P: As vezes acontece também da gente não ajudar, né? De rir e de outras coisas. Mas agora vamos voltar para as histórias de ajudar alguém, MA. Ao final do relato a professora chama atenção da sala e parabeniza MA, pois sua história estava muito completa, tinha detalhes do que ocorreu antes e depois da ajuda.

Vários alunos (LU, EP, LE, PRI, JU, SI, LZ, PJ, PA) contam suas experiências e os colegas ouvem em silêncio. A cada história a professora questiona sobre os detalhes e pergunta sobre os sentimentos.

Durante os relatos a professora anda pela sala sempre olhando para quem conta, mas intervindo com os alunos que não estão prestando atenção, levantando-lhes

o rosto, fechando o estojo, colocando o caderno de baixo da mesa. Algumas vezes, ao dar a palavra para um outro aluno, retoma a importância de que os outros olhem para quem conta, que fiquem em silêncio quando é a vez do outro contar sua história.

Ao perceber que algumas crianças apresentam dificuldade de falar do que sentiram ou do que os colegas sentiram a professora coloca para a sala:

P: Nesta história que a gente tá contando, a gente tá falando a verdade, a gente tá sendo sincero, tá falando coisas que aconteceram. Então se você não tem certeza, você vai dizer: ele sentiu alegria? O que a gente vai falar?

Alguns alunos dizem: eu acho e a professora retoma:

P: Eu acho, né? Eu nunca parei para pensar, mas agora eu acredito, eu penso, eu acho que ele pode ter sentido isso, né? Então, quando a gente for contar esta história vamos perceber se a gente tem certeza pra falar ou se a gente vai dizer eu acho que ele deve ter sentido medo, eu acho que ele teve alegria.

Em outro momento a professora discute a importância de se colocar idéias completas para garantir a compreensão do leitor, depois pergunta aos alunos:

P: Quando eu conto e eu escrevo é diferente? Por que, DA?

DA: Quando você vai escrever você tem que deixar certinho, certinho. Ter todas as idéias.

P: Por que?

DA: Porque se alguém vai ler e você não tá do lado e tem alguma coisa que ela fica em dúvida como é que ela vai perguntar?

P: Vocês já pararam pra pensar nisso? Vocês já pararam pra pensar nisso, que quando a gente fala, a gente conta uma história. Se a gente não entende, a pessoa tá lá na hora como foi agora com o PA. Agora, pego as histórias de vocês, na minha casa vou ler: o que é isso? Se não tem todas as idéias completas. Como é que faz?

A: O que que é? Onde é?

P: O que que é? Onde é? Todos os detalhes. Eu vou ter como saber?

A: Eu queria andar de patins aonde?

P: Pois é. Então a escrita tem que ter detalhes, tem que estar completa.

A professora então pergunta quem mais tem história. Dois alunos levantam as mãos (RE, PD). A professora pede silêncio e que os alunos se arrumem nas cadeiras para ouvir os colegas. Após os relatos a professora diz que os outros alunos que ainda não contaram terão suas histórias conhecidas depois de escritas.

P: Então, agora nós vamos trabalhar, organizando estas idéias na fábrica de idéias.

E mostra um livrinho onde irão registrar. Alguns alunos reclamam. A professora não dá importância e mostra a capa perguntando quem é o personagem da capa.

P: Lembram da centopéia que sonhava e recebeu ajuda dos amigos. Agora, é ela que está ajudando.

E lê o balão com os dizeres da centopéia:

P: “Eu estou aqui para ajudar você”

Explica que a capa não será trabalhada naquele momento. Apenas irão responder as sete perguntas para escrever o texto no dia seguinte. Avisa que as idéias

registradas como respostas precisam estar completas para facilitar a posterior escrita do texto. Lê uma pergunta e pede que alguns alunos respondam oralmente, exemplificando o que seria uma resposta completa. Distribui os livrinhos e anda pela sala orientando os alunos que lêem e responde individualmente todas as questões. Algum tempo depois avisa que quem for terminando pode ir pintando a capa.

Produção individual do texto.

data: 01/12/00

duração: 1 h e 20 min

A classe está arrumada em dois círculos, um dentro do outro. Os lugares foram marcados pela professora. Não há nada escrito na lousa.

Os alunos entram sentam-se e a professora começa a falar que está muito contente com eles, pois levou os livrinhos para casa e percebeu que todos tinham escrito idéias completas. Diz que agora eles devem ler de novo as perguntas e as respostas, completar ou rever o que estiver marcado. Então, escreve na lousa três itens que os alunos devem seguir: 1. ler as idéias, 2. rever e/ou completar e 3. escrever a história.

Antes de entregar mostra a página do livrinho onde os alunos irão registrar o texto, lembrando-os da linha para o título e para o nome do autor.

P: O LU diz que não tem o título ainda. Tudo bem nem é pra saber a gente ainda não pensou sobre isso. Então fica tranquilo, fica calmo depois coloca o título.

Faz o desenho de uma nuvem na lousa e pergunta o que é preciso um texto ter para ficar organizado. Os alunos falam parágrafo, a professora escreve e pergunta se todos sabem o que é parágrafo. Pede que alguém fale um pouco sobre isso.

DA: É um espaço no começo da frase.

P: Só no começo da primeira frase?

A: Não, em todas as frases. Por exemplo, a gente escreve uma idéia põe ponto final e faz outro parágrafo e começa outra coisa.

P: Isso mesmo. Alguém mais quer falar sobre parágrafo? LU.

LU: É um espaço de dois dedos.

P: Sempre dois dedos?

AS: Não, as vezes, três.

P: Isso quem vai decidir é o escritor, é o autor, a pessoa que está escrevendo. Agora se você der um espacinho muito pequenininho, vai ficar ruim de perceber onde começa o parágrafo, a idéia, tá?

Retoma a fala de uma aluna que disse do ponto final e pergunta quais outros sinais de pontuação. Os alunos dizem vírgula, ponto de interrogação, de exclamação. A professora anota na lousa: sinais de pontuação e pergunta se eles são enfeites ou se precisa saber usar. Os alunos respondem que é preciso saber usar. E a professora retoma:

P: O que que destaca o parágrafo além do espaço.

A: Letra maiúscula.

P: Mas a letra minúscula é só quando eu começo escrever uma frase, uma idéia ou também para ...

AS: Nomes.

A professora escreve dentro da nuvem: letra maiúscula E pergunta sobre alguma coisa ainda principal que falta para o texto. Uma aluna levanta a mão e diz:

A: Quando tem alguma pessoa falando você precisa por um traço.

A professora escreve na lousa um exemplo, “Ela falou: - Olá meu amigo.” e pede a confirmação dos alunos para a forma. Volta a dizer que ainda há algo importante que foi falado no dia anterior sobre a pessoa que vai ler sem ter o autor por perto. Um aluno fala:

A: Tem que deixar tudo super completo.

P: Super recheado.

Escreve na lousa em letras grandes: RECHEIO. Pergunta se todos entenderam e distribui os livrinhos.

Os alunos começam a escrever e a professora passa de um em um intervindo e ajudando nas idéias. Depois se senta numa das mesas e os alunos que vão terminando seus textos trazem para ela ler, enquanto a professora auxiliar continua andando entre os alunos.

Esta leitura é feita junto com o aluno e a professora já aponta alguns erros ortográficos, falta de pontuação, algumas questões de concordância, etc. Neste momento alguns alunos vêm até ela para perguntar como se escreve alguma palavra. Os outros escrevem, alguns conversam entre si pois já terminaram. A professora retoma o silêncio dizendo que quem já acabou vai colorindo a capa do livrinho enquanto ela os chama para ler o texto.

Este procedimento foi feito com mais ou menos cinco alunos.

Revisão individual do texto.

data: 07/12/00

duração: 1 h

Grupo de revisão: 3 alunos em outra sala, sentados em volta da professora num pequeno círculo.

A professora pede que os alunos leiam todas as páginas do livrinho para lembrar as idéias e depois ver se todas foram colocadas no texto. Após essa leitura individual, pede que os alunos leiam o bilhete que escreveu.

Depois pede para os dois primeiro os alunos que leiam o texto inteiro primeiro para depois rever as palavrinhas indicadas.

Com o terceiro aluno, ela mostra um outro texto escrito por ela e pede que leia depois de ler o seu próprio texto. Isso feito, questiona sobre o que é o texto escrito por ela. O aluno responde que é quase igual ao seu e juntos vão analisando os dois textos apontando as semelhanças e diferenças, como por exemplo, parágrafo, algumas palavras e idéias diferentes. No caso das idéias a professora pergunta se ela inventou e o aluno responde que não. A professora retoma o registro das respostas feitas por ele e compara com as idéias escritas por ela no segundo texto. Elogia o crescimento do aluno:

P: Aqui tava super legal - apontando as respostas - Lembra que agente começou na sala? Ficou muito bom. O seu texto também, você já escreveu mais sozinho, já escreveu mais idéias, mas faltou você recheiar mais com as idéias que estavam aqui. Então é isso que eu fiz aqui, eu organizei.

Então a professora pede que o aluno leia o texto que ela escreveu de novo, para depois reescrever seu próprio texto. A professora retoma com o aluno para ver se ele compreendeu o porque tem que refazer e ele responde:

A: Pra recheiar mais as idéias.

Ela fala da importância de se colocar todas as idéias no texto, lembrando com o aluno a discussão da aula anterior onde conversaram sobre o leitor.

O aluno pergunta se é para copiar o texto da professora e ela responde que não porque se apenas copiasse talvez estivesse pensando em outra coisa e não nas idéias do texto. Pergunta se o aluno está pronto para começar e coloca o seu texto em baixo do livrinho. O aluno começa a reescrever.

A professora dirige-se a outra aluna, elogia a organização e o desenvolvimento de idéias no seu texto, parabeniza a sua melhora e mostra outro texto escrito por ela e explica:

P: E aqui o que que eu fiz? Eu peguei as suas idéias e fui colocando nos parágrafos. Então observa aqui quantos parágrafos você fez.

A: Um.

P: quantos parágrafos seu texto poderia ter?

A: Sete - contando os parágrafos do texto escrito pela professora.

P: Para que serve o parágrafo?

A aluna sorri e diz não saber. A professora pergunta aos outros alunos se alguém sabe para que serve. Um dos alunos coloca que é para dividir as idéias e o outro diz que é para começar uma frase. A aluna então também coloca sua idéia:

A: É para deixar o texto mais completo.

Outro aluno diz que é para deixá-lo mais organizado. A professora então pede que a aluna copie o texto escrito por ela respeitando os parágrafos e prestando atenção nas idéias contidas nos parágrafos. Em alguns trechos de texto escrito pela professora existem umas lacunas, a professora explica que é para ela completar com alguma informação que faltou, mas que estava nas respostas.

Depois se dirige ao terceiro aluno e pergunta se o texto que ela escreveu é o mesmo que do aluno. Ele responde que não e ela indaga o porque não é.

A: Porque você escreveu este e eu escrevi este.

P: Mas as idéias são minhas ou são suas?

O aluno responde que são as idéias dele. Então a professora pergunta o que tem de diferente entre os dois textos e o aluno diz que são os parágrafos, pois ele só havia colocado um. Discute a necessidade de parágrafos e travessão para os diálogos que o aluno coloca no texto. Procura com ele as falas escritas. Ele havia colocado só um travessão e no texto da professora aparecem cinco travessões. Pergunta se ele entendeu porque vai copiar e pede então que comece.

Ela volta a interferir com os dois alunos durante a cópia para interrogá-los sobre que idéia estava contida no parágrafo que acabaram de copiar. Leva-os a comparar com o parágrafo anterior, discutindo as diferentes idéias contidas em cada um.

Volta-se ao aluno que estava reescrevendo seu texto, lê com ele revendo as letras maiúsculas e a pontuação. Depois pede para que continue.
A todo o momento interfere com cada aluno durante esta atividade.

Anexo 2

Protocolos de transcrição das cinco sessões de autoscopia

Protocolo de transcrição da autoscopia realizada com a professora

A FESTA DOS ANIMAIS

A sessão de autoscopia nº 1, aqui descrita, ocorreu no dia 14/05/00 e durou aproximadamente 2 h e 30 min. A gravação editada sobre a atividade nº 1 tinha a duração de 40 min. A transcrição da entrevista, a seguir, será acompanhada de uma breve descrição da cena assistida no momento da fala e, quando houver, das perguntas da pesquisadora.

Transcrição da autoscopia

Cena: os alunos, ao entrarem na sala, lêem em conjunto a rotina que está escrita num canto da lousa.

Pesq: Por que você pede que os alunos leiam a rotina?

Prof: Para ir conversando com eles sobre o nosso trabalho. A questão do tempo mesmo. Para eles irem situando qual vai ser a atividade do dia. Eu sinto que isso ajuda muito a eles terem (...) se movimentarem em direção ao que a gente vai fazer depois.

Cena: a professora aparece conversando com os alunos em frente à lousa.
(Reflexão espontânea sobre a relação professor-aluno em sala de aula a partir desta cena)

Prof: Eu olho assim. Me incomoda a questão da distância que a lousa faz o professor ter. Quer dizer que a lousa estabelece esta distância. Mesmo estando nesta disposição, olhando assim eu me sinto tão longe deles, eu me sinto distante. Acho que a maioria das vezes a gente fica mais próxima da lousa para falar com eles. Não é só a disposição das carteiras. A lousa é importante para você marcar a questão da escrita. Mas eu não sei, é muito grande.

Cena: as crianças nas atividades de preparação para a produção escrita.

(Comentário espontâneo após assistir à série de atividades)

Prof: Sabe o que eu acho, senti (...) E aí, vem uma dúvida, porque é um trabalho que você precisa explorar muito, não é? E, eu acho que eles cansam um pouco. Eu percebi que no momento da concentra... Teve, né? Um momento que eu precisei interromper por causa da concentração, envolvimento. Porque eles não têm mesmo (...) Não sei se é interesse, concentração? Até que eu achei que eles estavam interessados porque depois na produção eu percebi um efeito muito diferente. A coisa foi fluindo, né?

Pesq: O que você pretendia quando fez com eles o levantamento dos personagens, do local da festa, (...)?

Prof: Isto eram as idéias principais do texto que iam nortear todo o enredo aí do texto. Então era marcar mesmo com eles as relações. Era marcar a idéia do personagem (...), e aí no momento era socializar. Depois na história a gente percebe muitos personagens comuns, a idéia que o outro deu. Bem esta relação

entre eles. Depois eles fizeram aquele preparo daquela ficha escrita (citada no protocolo 1ª, roteiro para a produção: fábrica de idéias) onde eles marcaram (...) e aí no momento da produção eles também usaram. E, quando eu fui ler os textos individualmente, eu tava com aquela ficha até para ver se tinha realmente coerência. Então, foi parte do trabalho mesmo.

Cena: momento da discussão do motivo da festa. Mais especificamente sobre se colocariam na lista “festa de dia das crianças”.

Prof: É sobre a festa, a gente não sabia se encaixava ou não, né? Pensando agora, não teria problema porque tem festa do dia da criança em escola, em outros lugares. Mas festa com pessoas (...) Aí, eu confesso que eu fique bem (...) Não, mas é mesmo porque (...) por que pode, por que não pode? Mas é aquela coisa que surge no momento e que não dá tempo. Você tem que lidar com a informação, já discutir, já relacionar, já encaminhar ... Nossa, como seria bom se a gente pudesse se assistir sempre, quanta coisa a gente podia mudar!

Cena: um aluno está falando sua idéia, a classe está conversando e a professora pergunta: Gui, você está falando para mim ou para todo mundo da classe?

Pesq: Percebi que você utiliza esta estratégia em vários momentos, por quê?

Prof: Aí, esta história de fala para todo mundo é assim: a gente tinha trabalhado aquelas combinações (sobre a postura enquanto o outro fala). No momento da discussão tinha surgido a idéia assim: então, não é só a professora que vai chamar a atenção do outro para pensar atenção da fala do terceiro. Mas como é difícil a gente se policiar porque a gente acaba se antecipando à fala e à ação. Porque de repente você pode dá e tem, eu acho, que se dirigir para a outra pessoa e falar olha eu tô falando, por favor, presta atenção. E isso a gente discutiu na classe, mas daí, muitas vezes, eu acabo me antecipando mesmo. Na maioria das vezes, eu falo: olha, fulano, ciclano quer falar. Eu preciso me policiar mais um pouquinho mesmo. Me policiar no sentido de, de realmente fazer acontecer porque é no que eu acredito mesmo, né? Não ter só a professora como referência desta fala central. Porque no momento que tô falando eu chamo a atenção dos outros também. Agora, você tá falando não precisa eu fica (...) claro que eu posso tá ajudando mas não ficar tão na professora isso.

Cena: os alunos estão conversando muito e a professora chama a atenção.

Prof: Aí, eu acho que eles estavam meio cansados. Foi a hora que eu cortei? Não a gente discutiu sobre os personagens diferentes, ainda.

Cena: os alunos são convidados a contar sobre o “personagem diferente” que confeccionaram.

Prof: Aí eles já não aguentam muito mais, eles estão cansados. Talvez se tivesse trabalhado primeiro a questão dos personagens, festa, num momento e daí num outro dia o personagem diferente nesta relação aí de causa e efeito, né? As

conseqüências e aí fazer o personagem. Porque lembra? Aí, eles começaram a fazer, a maioria terminou mas um ou outro não ...

Pesq: Por que você pede para os alunos que todos falem um por um sobre seus personagens diferentes?

Prof: Porque eu tô querendo essa socialização mesmo, né? De um poder pensar sobre a idéia do outro, na troca. Porque as vezes a gente fala vamos ter uma idéia mas você sozinho, vou buscar onde uma referência. Ou mesmo a questão assim de entender: o que ela está pedindo com um personagem diferente? Porque talvez prá eles estes personagens não sejam diferentes, porque já faz parte da fantasia do mundo deles, né? Talvez sejam diferentes para nós, né? Na verdade assim um diferente esquisito que fosse muito estranho, né? Mas depois saiu, eu acho que um ou outro colocou diferente daqueles quatro mas na mesma categoria: por exemplo: um leão malvado.

(Comentário espontâneo sem relação com o que estava na fita no momento)

Prof: Sabe, eu acho que depois deste trabalho ... Sei lá, eles falaram bastante, né? Foi valorizado este trabalho. Eu senti que algumas crianças melhoraram muito, a participação oral na sala de aula eles se sentiram mais seguros pra participar, pra falar espontaneamente. O PJ foi um, o PD. Sabe, alguns que se revelaram aí.

Cena: a professora em frente à lousa.

Prof: Gente eu estou implicada de estar lá na frente, acredita? Ah, como eu estou implicada.

Cena: momento em que a professora coloca na lousa os itens a serem copiados e desenvolvidos pelas crianças. E, a cada novo item, pede que os alunos releiam o que escreveram no anterior.

Pesq: Por que você pede para eles lerem?

Prof: É uma prática que eu tenho trabalhado com eles mesmo. No sentido assim, de tá revendo o próprio trabalho, revendo a leitura, alguma coisa que eles podem tá vendo que eles não colocaram, a própria escrita, a própria idéia. Na escrita espontânea também não só na cópia.

Cena: a professora explica para os alunos que já viu o roteiro de cada um.

Pesq: O que você analisou nos roteiros?

Prof: Eu vi de cada um, no sentido de ver se tinha uma coerência, se ele falou do motivo, do que causou, porque agora eles iam fazer a cena. E na cena eu solicitei que isto estivesse de alguma forma explícito e então eu precisaria ter garantido esta coerência. Minha intervenção tem que acontecer no processo não só no final. Por isso que eu falei para eles. E no sentido de comunicar mesmo a minha prática. Agora, eles já entendem melhor o sentido da minha intervenção. Eu gosto de marcar com eles que não é uma **correção**, que o que eles tem que fazer eles tem que fazer pra eu corrigir, pra eu ver. Eles têm que fazer pensando neles, na vida deles. Este sentido da intervenção.

Cena: a professora coloca na lousa os itens, em forma de desenho e escrita, que marcam as etapas do trabalho a ser feito.

Pesq: Por que você escreve ou desenha na lousa o que eles têm que fazer?

Prof: Você sabe que tem dado muito certo uma coisa. Eu converso primeiro, faço oralmente a proposta, daí depois, eu faço um roteiro na lousa. Eles conseguem trabalhar numa dinâmica muito boa. Eu uso o desenho também, porque eu acho que chama mais a atenção, ilustrar, deixar uma coisa mais gostosa. Não sei se isso é legal ou não. Eu acho que tem dado certo. Eu tenho sentido eles interagidos numa instrução mesmo. Eu acho que faz parte num determinado momento da vida você ler instruções. O trabalho já foi explicado, foi conversado e a gente marca a seqüência mesmo. A questão é até eles estarem se organizando mesmo na questão do tempo. Em alguns momentos eu vou chamando a questão do tempo, eu digo: oh, quando este ponteiro chegar mais ou menos aqui, vamos ver se a gente já terminou de fazer isso.

Cena: momento em que a professora pede que alguns alunos contem suas histórias no microfone.

(Comentário espontâneo com relação ao que pretendia com a dinâmica)

Prof: Eu não achei que esta parte foi muito legal também (...) porque na verdade eu acho que eu acabei querendo fazer muita coisa neste momento. Por que eu queria queeee ... Eu queria assim: que ela tivesse contado a história dela e registrando na lousa. E ao mesmo tempo eu queria que as criança fossem fazendo questões no sentido de esticar a história e eu acho que acabei misturando muita coisa. Então não foi tão proveitoso este momento como eu queria que tivesse sido. Então, assim: eu acho que num primeiro momento teria que ser uma história, eu não precisaria estar escrevendo. Uma história do jeito dela, contou. Depois, aí sim: vocês conseguiram entender toda a história da E? Será que não está faltando nada? A gente não pode perguntar nada pra recheiar mais esta história, pra completar mais esta história? No sentido de estar garantido a idéia mesmo e não de encher lingüiça, para ficar claro o entendimento para o leitor. E depois esta marcando na lousa.

Cena: a professora fala: “E depois que a história ficar pronta a gente vai ler a história dos amigos que a gente não conheceu”.

Pesq: E isso aconteceu?

Prof: Não aconteceu. A gente não leu (...) (risos)... Depois da intervenção individual os texto ficaram no armário. Eu cheguei acho que a ler no momento do lanche uns dois ou três mas não foi o que eu queria que tivesse acontecido. Quer dizer, eu falo tanto que eles não escrevem só para eu ou a outra professora ler e na hora de socializar que todo mundo vai ler a história, que todo mundo vai ter acesso de repente fica só comigo.

Cena: uma criança está contando a história no microfone.

(Comentário espontâneo sobre o uso do microfone)

Prof: Eu uso o microfone por que tem criança que fala baixo e aí você fica: fala mais alto, fala mais alto. Eu acho isso muito desagradável porque é o tom de voz da criança. E com o microfone todo mundo ouve, atinge o público e você não precisa ficar: fala mais alto, fala mais alto (...) Em momento de leitura, de falar lá na frente eu gosto de usar o microfone.

Cena: momento em que a professora propõe aos alunos contarem suas histórias em duplas para um ajudar o outro a “recheiar” a história.

Pesq: O que você pretendia com esta dinâmica?

Prof: Então aí, o que é que eu quis fazer eu quis recuperar um pouco aquela idéia do outro interferir na minha fala, né? Mas aí eu também não pude acompanhar todas as duplas. As duplas que eu acompanhei ainda deu pra: e que você pode perguntar pra ele? Mas não foram todos.

Cena: os alunos, em duplas, estão completando a folha de observação do texto.

(A folha de observação encontra-se em Anexo 2)

Prof: E, aí, foi uma idéia que pintou na hora porque a idéia dos alunos estarem em duplas era até para ajudar na leitura da letra script da proposta. Mas eu achei interessante essa idéia que aconteceu por que eu vou estar vendo no meu texto e ele vai tá vendo o texto dele depois eu posso ajudar a perceber. Quer dizer a fala dos pares chamando a atenção.

Cena: quatro alunos estão com a professora reestruturando do texto, fora da sala de aula.

Pesq: Você usa esta estratégia com todos os alunos?

Prof: Eu faço com todo mundo, vai chamando e aí vai a semana toda praticamente. E mesmo aquele que tá tudo ok, ele faz a leitura do bilhete que eu escrevi para ele. Eu acho que vale a pena, eu não consigo fazer diferente. Faço isso com toda a produção de texto. e tem uma outra parte de intervenção, por exemplo, assim: eu acho que foi o PA que não conseguiu por as idéias. Ele vai estar escrevendo e eu vou estar ajudando no sentido das idéias. Ele tem no texto a parte que ele escreveu daí ele vai contando algumas coisas pra mim e aí a gente combina. uma parte, um parágrafo, uma idéia ele fala e eu marco no texto dele. Aí a outra idéia ele fala e ele escreve. Porque eu estou priorizando as idéias, e claro a escrita também enquanto código e esta coisa de marcar a sua idéia no papel, mas se ele já não teve fôlego, não deu conta então eu acho que ajuda, é um estímulo - eu não gosto muito desta palavra - pra dar uma segurança para a criança, entendeu?

(Ainda sobre a cena que mostra a intervenção mais individual de reestruturação.)

Prof: Uma coisa legal que apareceu aí, lembra? É que um deu uma idéia pro outro. Quer dizer é uma outra idéia no momento de estar trabalhando esta reestruturação. É mais uma estratégia onde pode agrupar crianças que precisam trabalhar a idéia é mais um momento de estar tendo esta troca.

Protocolo de transcrição da autoscopia realizada com a professora

A FESTA JUNINA

A sessão de autoscopia nº 2, aqui descrita, ocorreu no dia 28/08/00 e durou aproximadamente 1 h e 30 min. A gravação editada sobre a atividade “A festa junina” tinha a duração de 30 min. A transcrição da entrevista, a seguir, será acompanhada de uma breve descrição da cena assistida no momento da fala e, quando houver, das perguntas da pesquisadora.

Transcrição da autoscopia

Cena: os alunos colocam-se sobre o que quer dizer a palavra *geralmente*. A professora fala espontaneamente retomando um texto que os alunos produziram, dia 24/08, sobre o estudo do meio ao supermercado. (obs: esta atividade está descrita no protocolo “Texto Informativo”)

Prof: Estou pensando aqui a questão da funcionalidade, né? Pensando e comparando com o Projeto Supermercado. O quanto o projeto possibilitou uma escrita, assim, mais assim ... de funcionalidade desta escrita. Quando eles organizaram as idéias das entrevistas para fazer um texto informativo. Agora parece que sou eu que estou sentada no lugar das crianças. A questão do envolvimento. Parece que tudo aquilo: ai, vão pensar o que tem uma festa junina, vamos inventar o seu personagem ... Fica assim uma coisa tão longe.

Pesq: Longe como?

Prof: Parece assim, que você quer garantir o envolvimento, né? De todo mundo para escreve uma história, mas será que meche mesmo, com a importância da proposta? Até que ponto eu vou produzir alguma coisa com o significado, pra mim? O porquê escrever uma história sobre festa junina. Quer dizer, eu estava sabendo o porquê. Porque naquele momento eu precisava produzir um texto, final de semestre. O tema que estava ali, que poderia possibilitar, era a festa junina, mas se você comparar com a questão do projeto. O projeto garante muito mais ... Não que o tema festa junina não se possa produzir, mas desde que você trabalhe de uma outra forma, explorando o tema de outra maneira.

Cena: após assistir uns cinco minutos da fita, onde os alunos discutem oralmente a resposta da primeira questão do livrinho (Anexo 3), a professora se coloca independentemente da cena que assiste. Fala de um sentimento quanto ao tempo gasto para a elaboração e resposta de cada questão proposta no livrinho.

Prof: Sabe o que eu acho vendo aí. Não sei também o tempo do filme. Seria até legal se você tivesse deixado o tempo da atividade. Porque quando a gente terminou aquele registro e que eu passei para outra proposta parece que não está se trabalhando aquela proposta: a idéia do que pode acontecer numa festa junina, né? Porque eu falei de novo da história que eu li para eles identificarem a idéia do que aconteceu. Daí nós falamos do sentimento do que causou aquela história. ...

Sentimentos não, mas de que tipo era a história, se era de humor, se era uma história triste. E parece que está demorando para chegar na proposta. É a sensação que eu tenho. Não está se chegando na proposta inicial que era trabalhar ... então agora vamos ver o que pode acontecer na história de cada um. Eu sinto isso, a imagem está me passando isso.

Pesq: O tempo exato eu não sei, mas eu cortei.

Prof: É, pra você ver. Me parece que não está se voltando para a proposta.

Cena: Os alunos discutem coletivamente sobre o que pode acontecer numa festa junina.

Prof: Ah, uma outra idéia que me veio agora pra trabalhar esta questão central aí, do que pode acontecer. Num sei ... Num primeiro momento cada um escreve, mesmo que não sejam idéias com muita elaboração ... porque aí ... a gente já vai estar discutindo sobre fatos mais concretos. Porque não está garantindo que todos já pensem numa idéia central. Aí a gente poderia estar fazendo um levantamento disto, né? Uma discussão já assim ... teria algum elemento pra se discutir. Talvez não dispersasse tanto, e completaria a idéia central.

Pesq: E desta maneira o registro teria mais razão de ser, né? Por está seria a minha primeira idéia. Vamos discutir agora esta idéia.

Prof: Isso, reelaborar esta idéia. Daí, a questão do objetivo da troca de idéias, da reelaboração vai acontecer, só que antes teria um registro escrito. Cada um já teria colocado sua idéia. Porque o que acontece é que a gente discute, cada um registra sua idéia, mas a gente não volta mais neste registro ... É como se esta parte da oralidade garantisse o registro do preparo das idéias ... depois a gente volta até com cada um, mas individualmente e não no grupo da classe.

Cena: alguns alunos estão contando o que registraram na questão que perguntava o que de diferente aconteceu na festa junina da sua história.

Pesq: Aqui eles estão retomando as idéias que registraram.

Prof: É, mas já era pra escrever a história e não para discutir com a classe.

Cena: ainda a mesma cena onde a professora questiona se o que uma aluna fala é mesmo algo de diferente que pode acontecer na festa.

Prof: Engraçado a nossa forçação de barra, né? Tanto no projetinho de escrita anterior de texto como neste, um personagem diferente, uma situação diferente, né? Mostra que quer forçar mesmo alguma coisa, parece. Mesmo o errar na dança pode acontecer, não é diferente.

Cena: a professora esclarece para um aluno que a palavra enroscar tem realmente apenas um r e explica o motivo.

Pesq: Você já tinha trabalhado o uso do r com os alunos?

Prof: Eu já tinha trabalhado o que a gente chama de r atropelado, são os encontros: cra, pra, ... Os dois erres na separação de sílaba, acho que não.

Cena: os alunos estão dando idéias de episódios diferentes que podem acontecer na festa junina e a professora vai escrevendo-as na lousa.

Prof: Nossa, eu lembro agora como eles falaram coisas.

Pesq: O engraçado é que eles começaram depois que você deu a idéia do vento que carregava a barraca, porque antes eles só davam idéias possíveis.

Prof: É a panela de pipoca estourar com o raio, o raio acender a fogueira ...

Cena: a professora anda pela sala intervindo individualmente enquanto os alunos registram suas idéias no livrinho.

Pesq: Eu registro esta parte sempre para constar, porque eu acho esta intervenção na hora em que eles estão escrevendo super importante.

Prof: É um momento de eu estar garantindo, né?

Cena: a professora pede para que os alunos pensem em casa a história que iriam escrever.

Prof: A proposta era para que em casa eles fossem organizando já a história, né? No dia seguinte antes de escrever, eu ia perguntar se alguém fez isso, como fez, qual procedimento. Eu acho que eu não fiz isso.

Cena: um aluno conta sua história e os outros alunos fazem perguntas sobre a história.

Prof: Aí, como a história não estava completa, a classe pode dar idéias para completar, então o objetivo de um completar a idéia do outro, de recheiar o texto pode ser concretizado ... Isso eu acho muito interessante, as crianças questionarem as idéias que faltam, mas eu acho que é preciso investir mais neste momento no sentido de preparar o grupo classe realmente para eles estarem fazendo perguntas mais elaboradas ... E também eu acho que este momento serve como exemplo de uma reflexão no sentido de que o autor, quer dizer de o leitor ... péra um pouquinho, deixa eu ... eu queria dizer que no momento em que a criança está apresentando, o autor estava falando então o que eu não entendi do texto eu posso perguntar. E a escrita já não é tão imediata assim por isso que ela precisa ser completa. Então, neste trabalho eu não fiz esta reflexão com eles. Eu lembro até assim que depois que a gente assistiu o outro vídeo, a gente trocou algumas idéias e aí depois nos outros eu comecei a acenar para este fato. E esse é um momento importante do trabalho: então agora o que a gente não consegue entender da história a gente pode perguntar para o autor, mas e no momento em que eu estou lendo? O autor vai estar lá me contando? Não, por isso que a escrita precisa ser mais completa.

Cena: a professora retoma as diferentes pontuações que podem aparecer no texto escrito: ponto de interrogação, de exclamação, vírgula, letra maiúscula, etc.

Prof: Nossa, a sensação que me dá é que é tanta coisa trabalhada. Será que precisa tudo isso? Explorar as idéias, topografia, ... Estou cansada só de ver. Desde do dia seis trabalhando. Não sei se também não é muita coisa, se precisa

abordar tudo, sempre, na hora de escrever ou se eu posso assim num trabalhar mais a questão de idéias, no outro mais a topografia ou mais o desenvolvimento oral. Porque parece assim que eu quero dar conta de tudo, toda a vez que vai produzir texto. Porque agora vendo o vídeo parece uma sobre carga, num sei? Mas no momento que eles tão fazendo, eles não reclamam: ah, de novo isso. Eu não senti. Não sei?

Cena: fim da apresentação.

Prof: Você não gravou a reestruturação, né? Outra coisa também da reestruturação, eu preciso também fazer a nível coletivo. Eu acho que é muito importante a intervenção que eu faço na hora, não com todos porque a gente procura até aqueles que estão precisando mais. Também aquela nos pequenos grupos, mas ele estão só sentados um do lado do outro, mas eu trabalho individualmente com cada um. Talvez até pensar numa proposta de grupinhos e trabalhar a reestruturação entre os grupinhos.

Protocolo de transcrição da autoscopia realizada com a professora

TEXTO INFORMATIVO

A sessão de autoscopia nº 3, aqui descrita, ocorreu no dia 04/09/00 e durou aproximadamente 50 min.

A gravação editada sobre a atividade tinha a duração de 30 min. A transcrição da entrevista, a seguir, será acompanhada de uma breve descrição da cena assistida no momento da fala e, quando houver, das perguntas da pesquisadora.

Transcrição da autoscopia

Cena: a professora pergunta aos alunos se todos os textos são historinhas.

Prof: Ah, porque eu queria puxar outros tipos de texto. Isso cai na realidade de a gente estar trabalhando só um tipo de texto, tanto na questão da diversidade quanto da quantidade para cada tipo de texto. Daí eles tinham que fazer um texto informativo sem ter referência do que é um texto informativo, nós precisamos garantir mais isto.

Cena: a professora escreve na lousa o texto sobre o trabalho do caixa, que os alunos estão coletivamente ajudando a construir.

Prof: Bom daí nós fizemos juntos por conta deles nunca terem trabalhado um texto informativo. Eles trabalharam com um texto informativo.

Cena: uma aluna lê a resposta do caixa e a professora pergunta como escrever esta resposta como um texto informativo.

Prof: Este é o trabalho de pegar a resposta e escrever numa forma de texto. E isso foi difícil, foi muito difícil para eles. Daí você vê a gente faz uma atividade só disso. Deste tipo de elaboração.

Cena: a professora se coloca independentemente da cena assistida.

Prof: Uma análise que eu faço aí desta parte é que realmente a gente não explora o texto. Fica difícil. Talvez a gente pudesse ter produzido um texto informativo não a partir de pergunta e resposta. Porque você acaba forçando.

Pesq: Eu pensei, na verdade isso já é um texto informativo na forma de entrevista.

Prof: A gente pode fazer um texto informativo na forma de entrevista? É mesmo!!!

Cena: a professora lê para os alunos um texto e pergunta se é um texto informativo. Os alunos têm dúvidas.

Prof: Falta pra gente esta clareza, né? A gente lida com eles e de repente neste momento que a gente se vê em papos de aranha, né? É ou não é? A gente não tem uma análise, né? Nesse caso ele pode ser considerado um texto informativo, mas ... era mais narrativo ... não sei ...

Cena: a professora pergunta se operadora de caixa e caixa é a mesma coisa.

Prof: Essas perguntinhas que a gente faz já induzindo a resposta, são ótimas. São poucos que fogem a regra porque sabem que tudo que a professora perguntar a resposta tem que ser afirmativa.

Cena: a professora para, pede silêncio para poder continuar.

Prof: É muita coisa, né? Não sei se é porque estamos vendo assim, mas parece denso demais. Nossa não sei como eles deram conta tudo num dia só!! Se tivesse uma hora a mais de aula deve até dar para reestruturar. *(fala rindo)* ... Bom, aí, eu também tinha a pretensão de que eles pelo menos entendessem a proposta, né? Porque conseguir fazer era outro papo.

Pesq: Mas saíram bons textos!

Prof: Não, saíram!!! Mas eu tive, assim, que intervir muitos em alguns grupos durante a produção. Você não lembra? Porque muitos grupos não conseguiram fazer esta transformação da frase, de primeira para terceira pessoa. A proposta eles entenderam mas esbarravam nisso. Alguns não, conseguiam, mas ...

Cena: a professora caminha pela sala intervindo nos grupos.

Pesq: E como você sentiu este trabalho em grupo. Como era este trabalho, os três escrevendo juntos um texto?

Prof: Eu senti assim que até por eles terem um entrosamento, um trabalho mais legal em grupo foi mais tranquilo. Porque se fosse no primeiro semestre não sei se não seria aquela coisa assim de não haver interação. Mas nesse momento, eu senti que houve envolvimento, discussão. Também não todos que estão neste nível de trabalho em grupo, mas eu senti um crescimento e a gente percebia a discussão. Tem um que já consegue elaborar mais do que o outro. Agora, na escrita tinha um que escrevia, mas todos participavam. A gente tentava garantir.

Pesq: Os grupos já eram formados, mas quando você dividiu em dois, você usou algum parâmetro?

Prof: Ah, sim. Até para ver alguns desníveis também para que em cada grupo pudesse haver equilíbrio.

Cena; a professora se coloca independentemente da cena.

Prof: A idéia de fazer um texto informativo foi porque não era todo mundo que tinha informação sobre tudo, né? Então, a questão de se fazer um texto informativo era para que estas informações pudessem circular entre todos da sala.

Protocolo de transcrição da autoscopia realizada com a professora

A CENTOPÉIA

A sessão de autoscopia nº 4, aqui descrita, ocorreu no dia 23/10/00 e durou aproximadamente 1 h e 30 min.

A gravação editada sobre a atividade nº 4 tinha a duração de 45 min. A transcrição da entrevista, a seguir, será acompanhada de uma breve descrição da cena assistida no momento da fala e, quando houver, das perguntas da pesquisadora.

Transcrição da autoscopia

Cena: a professora mostra a capa do livro “A centopéia que sonhava” para os alunos e faz perguntas sobre a ilustração.

Pesq: Eu peguei este pedaço porque eu queria saber qual o seu objetivo?

Prof: Para explorar a expressão da centopéia, o que ela sugeria? A questão do pensamento do sonhar. Se isso tinha alguma coisa a ver com o título. Ver se a centopéia tinha cara de quem estava sonhando.

Cena: a professora pergunta se alguém já recebeu ajuda de outra pessoa e afirma que com ela isso já aconteceu. Faz expressões de surpresa a cada colocação de aluno neste sentido.

Prof: As minhas atitudes de incentivar ... (ri)

Cena: um aluno vai à frente do grupo para contar sua experiência.

Pesq: Qual seu objetivo quando você pede para eles contarem?

Prof: No momento, que eles se expressassem oralmente. Não com a intenção de já estar querendo que eles organizassem este pensamento. Mesmo assim, minha idéia pode até provocar uma lembrança, no sentido de dar um exemplo. Aí, quase toda a classe falou, só uns três ou quatro não falaram. E a gente vê alunos que normalmente não gostavam muito de escrever a história e eles foram lá e contaram suas histórias.

Pesq: E você pôde avaliar se isso influenciou na escrita deles depois?

Prof: Se eu tivesse a escrita aqui, mas eu lembro do caso do LP de ter uma idéia, de apresentar uma idéia, porque antes não, a gente tinha que trabalhar mais com ele. No sentido assim que eu também estou ouvindo o que você está contando para depois no momento da fábrica de idéias a gente ter até elementos: oh, lembra que você contou aquilo? Aqui não aparece.

Cena: momento em que a professora fala que quem ainda não tiver idéias deve escutar o amigo porque isso pode ajudar a lembrar de algum fato.

Prof: Quem não tem uma idéia pode se ligar.

Cena: a professora sugere que após cada aluno contar deve chamar o próximo.

Prof: É aí eu fui arrumando meios deles estarem assumindo a atividade, de estar garantindo mais a atenção porque eles estavam com catação de pedrinhas do chão.

Cena: uma aluna esta contando sua história na frente do grupo.

Prof: Não tem ninguém prestando atenção. Dá uma olhada. Mas é engraçado porque a gente pensa nossa foi super legal todo mundo falou. Lembra?

Pesq: Foi uma atividade muito longa, mas eu achei que até eles se envolveram.

Prof: É que eu não esperava que todo mundo fosse falar. Mesmo assim com o objetivo de estar sugerindo uma idéia, não pensei que todo mundo fosse se envolver. Eu acho que eu não esperava. No fim todo mundo foi e eu não quis cortar o momento.

Cena: a professora levanta-se, senta-se ao lado de um aluno que vai começar a contar sua história e o abraça.

Pesq: Eu pus este trecho para te perguntar por que esta postura com esse aluno?

Prof: Ah, é porque ele é uma criança ... a questão da insegurança. O falar lá na frente era muito difícil. Eu achei que tocando, estando ali com ele ia sentir mais segurança. Eu faço isso com as crianças quando eles vão falar na frente. Eu pergunto, eu falo você quer que eu fique aqui do lado? Entendeu? Neste sentido, da segurança.

Cena: a professora está escrevendo na lousa a resposta coletiva dos alunos para a primeira questão do caderninho. Ela usa giz colorido em algumas letras chamando atenção ao traçado.

Pesq: Aqui aparece a questão do traçado das letras. É uma prática sua?

Prof: Constante. Toda a vez que eu vou escrever eu chamo atenção para a letra de fôrma ou cursiva, o que for. A questão do movimento. A questão de encontro consonantal.

Cena: a professora pergunta para a sala qual ponto deve colocar no final da frase que acabou de escrever.

Prof: A gente não tem uns momentos específicos para tratar de determinados aspectos, então quando a gente vai escrever, a gente quer dar conta de tudo. Então, por exemplo, ali. Ali se eu trabalhasse estes pontos numa aula com estratégias específicas para trabalhar pontuação, elaboração de frases ... Talvez eu não perdesse tanto tempo aí e a atividade não ficaria cansativa. Eu iria só retomar: olha, lembra? Eu acho que é uma falha do nosso trabalho. A gente já tinha trabalhado toda a expressão oral, vai para a sala para escrever e ainda tem que trabalhar isso. a coisa fica chata, né?

Cena: os alunos sugerem vários pontos para serem usados, até que a professora pergunta se não existe outro e escreve os dois pontos na lousa. Os alunos confirmam que esse deveria ser o ponto a ser usado.

Prof: Ah, depois que a professora pôs, só pode ser, né? Se eu pusesse uma estrela ... (sorri)

Cena: a professora coloca-se independentemente do que assiste.

Prof: Sabe eu fico pensando que talvez o trabalho poderia ter sido mais curto. Talvez pudesse ter menos etapas. Isso foi mesmo uma evolução do nosso trabalho. Antes a gente fazia de conta que os alunos contavam, tal. Daí depois teve aquela outra ... onde o aluno contava e os outros faziam perguntas, ajudavam a recheiar, mas ainda a gente sentia necessidade de alguma coisa mais consistente. Vamos escrever então as idéias. E agora, a gente repensa tudo isso, né?

Cena: a professora se prepara para registrar a história contada pelo aluno na lousa.

Prof: E aí retoma tudo aquilo de parágrafo ... nós já estamos em setembro. Isso já devia estar sistematizado só para a gente lembrar.

Cena: um aluno está na frente para começar a contar sua história para o registro da professora.

Prof: Ah, é o G. E aí teve até um objetivo mais em relação a ele, porque ele é uma criança que tem uma certa dificuldade na hora da produção escrita estar organizando isso. Então foi mais para ajudá-lo também.

Cena: a professora após reestruturar o texto de uma aluna explica que o procedimento não foi feito porque seu texto estava ruim, apenas para que os colegas aprendessem como “recheiar” as idéias.

Prof: A minha preocupação é assim: não é porque eu mexi no texto do aluno que está errado. Isso eu tenho muita preocupação. E de dizer para eles que acontece que é o normal mesmo.

Cena: a professora conversa com o grupo de oito alunos com os quais saiu para reestruturar o texto.

Prof: Ai é a mesma coisa que eu sempre faço. Para cada aluno eu vejo que tipo de intervenção eu devo fazer. Uns são parágrafo, outros desenvolver mais a idéia. Eu faço assim, acho que é um bom jeito de ajudar.

Protocolo de transcrição da autoscopia realizada com a professora

AJUDANDO

A sessão de autoscopia nº 5, aqui descrita, ocorreu no dia 06/02/01 e durou aproximadamente 1 h. Esta sessão foi feita depois de um longo período, pois a última produção ocorreu no final do ano e a professora não conseguiu um horário para que pudéssemos gravar. Deste modo, marcamos a autoscopia para o início das aulas. Na tentativa de minimizar os efeitos do tempo, entreguei à professora, uns dias antes, a descrição da atividade nº 5 para que ela pudesse lembrar o ocorrido.

A gravação editada sobre a atividade “Ajudando” tinha a duração de 35 min. A transcrição da entrevista, a seguir, será acompanhada de uma breve descrição da cena assistida no momento da fala e, quando houver, das perguntas da pesquisadora. Nesta sessão, talvez em função das condições houve um maior questionamento do que nas outras sessões.

Transcrição da autoscopia

Cena: a professora pede para que alguns alunos contem o episódio em que ajudaram alguém.

Pesq: Por que você pede para que tantos alunos contem suas histórias?

Prof: O objetivo é um momento mais formalizado de estar narrando um fato acontecido com eles. Daí eu posso deixar com a própria criança no sentido de trabalhar o desenvolvimento das idéias e esta história também serve como exemplo, para não dizer modelo, de como a gente pode estar recheando a idéia, o quê que é que falta na história na hora de contar. Então tenho estes dois objetivos, trabalhar quem conta e a história em si.

Cena: ao final do relato a professora pergunta sobre como a criança se sentiu.

Pesq: A todo o momento você pergunta sobre o sentimento, por quê?

Prof: É uma reflexão mesmo, porque a gente faz tanta coisa e não pára para pensar ou se colocar mesmo no lugar do outro. Porque daí tem aquela coisa assim, o quê que você acha que ele sentiu? Ah, ele ficou alegre. Ah, você tem certeza ou você acha? Então, assim, ele está se colocando no lugar do outro. Num momento eles foram ajudados e no outro eles estão ajudando.

Cena: a professora pergunta a um aluno, que acabou de relatar sua ajuda a um colega, o que ele acha que o colega sentiu com sua ajuda. Diante da resposta afirmativa de que ele sentiu alegria, a professora questiona como o aluno pode ter certeza?

Prof: É a reflexão mesmo da nossa fala, porque a gente fala, ah, eu acho. É diferente de falar, eu acredito. É uma afirmação. Eu acho não é uma certeza.

Então é para lidar um pouco com isso. Como eu posso afirmar que ele ficou alegre? Tem dados para isso?

Cena: em que a professora se desloca pela sala enquanto uma aluna conta sua experiência.

Pesq: Eu coloquei está parte para te perguntar por que você anda pela sala? Percebo que é uma característica sua.

Prof: Duas coisas. Porque você fica lá na frente e você centra, né? Toda aquela questão de sabedoria lá na frente. Você andando, você movimenta. E também eu acho que é assim, se tem alguém numa movimentação não muito adequada. Daí você vai lá, sua presença já dá um opa, péra aí. Né? Já dá um presta atenção.

Cena: momento em que a professora está falando com os alunos.

Prof: Eu falo demais. Eu falo. Você sabe por que eu estou dizendo isso? Porque neste ano (2001), nesta classe, o pique é outro. Então você tem que falar menos porque eles é que falam, o lugar é deles. Nossa! Como muda, como muda.

Cena: a professora fala independentemente da cena.

Prof: Sabe o que eu fico pensando, será que todo este encaminhamento faz um diferencial?

Pesq: É isso que eu ia te perguntar mais para frente, porque na verdade esta preparação foi mais curta. No mesmo dia tem a conversa, você distribui as questões e no dia seguinte eles produzem o texto. Então eu queria te perguntar se você lembra das produções e se fez diferença na qualidade das produções. Que conclusão você poderia chegar? Ou não dá para chegar?

Prof: Uma coisa que eu posso responder com segurança é que não houve cópia da resposta. Então houve um desencadeamento de uma idéia para outra. Mas esta questão do diferencial é um tema de pesquisa até legal. Se toda vez, toda esta preparação faz o diferencial?

Pesq: Porque é uma coisa que você tem colocado, não no começo, mas nas últimas sessões.

Prof: Eu vejo assim, dar uma proposta, falar, vamos escrever sobre uma situação em que você ajudou seu amigo, escreva. E fazer toda a exploração eu acho que sim, eu acho que dá um diferencial. Você meche uma idéia, o outro pode recuperar uma idéia, mas eu acho que ficar muito tempo e as crianças ... a gente quer garantir para todo mundo, mas a gente sabe que isso é impossível. Eu me lembro que no outro, o da Centopéia, todos contaram, até porque assim eles estavam envolvidos e neste eu sentia assim eles estavam menos ...

Cena: a professora diz que nem todos poderão contar suas experiências, mas depois todos poderão conhecer através do texto escrito.

Prof: Isso é importante desde que a gente faça um trabalho de divulgação destes textos, mas a gente leva pra gente fazer nossa análise, para a gente fazer a reestruturação. A gente se preocupa assim nesse vai e vem no individual mesmo e não socializar esta produção. Eu queria falar outra coisa que eu percebi com

nossas conversas, o nosso trabalho de produção de escrita é limitado, a gente só pensa assim em narrativa, história. E assim eu acho que esse ano a gente vai avançar um pouco mais, a gente precisa de um planejamento. Por isso que estes momentos de escrita acabam tomando todo este corpo, eu acho. A escrita não é tão assim comum na classe, não faz parte. A gente formaliza o momento da produção escrita que acaba sendo um texto narrativo e precisa de toda esta preparação.

Pesq: Você percebeu no trecho anterior da fita que quando você entregou as questões, os alunos falaram ahhhhh.

Prof: Isso pra mim é a morte, porque fica a idéia de que agora é a produção. E ela poderia ser do cotidiano mesmo.

Cena: a professora escreve na lousa os passos que os alunos deverão seguir após receberem seus “livrinhos”: ler as idéias, rever e/ou completar, escrever a história.

Prof: Eu faço este roteiro porque senão eles acabam, tia o que tem que fazer? O que é para fazer? E agora? Então assim eu posso até me ater numa criança e as outras já sabem o que é para fazer. Eu acho que fica mais organizado.

Cena: a professora retoma com os alunos, antes da escrita, as características da topografia do texto.

Prof: Você vê até a questão da topografia do texto, o uso da linha é uma formalização, um ritual. Só vem para provar que a escrita não está sendo funcional na sala de aula. É um momento institucionalizado. Tem que mudar isso.

Cena: a professora continua colocando na lousa e discutindo as características da topografia.

Prof: Acho que a gente tem que mostrar esta fita para mais gente. Gente, olha o que acontece na nossa sala de aula. A gente não tem um trabalho sistematizado com parágrafo. Ele acontece na hora da produção. E daí, desgasta. Daí todo mundo faz ahhh ... Porque se você só chama a atenção ..., não deve ser isso que você vai priorizar no momento da produção. É um momento só de aplicação.

Cena: a professora está fazendo uma intervenção mais individual com uma aluna na sala.

Prof: O nosso desgaste é muito grande. Porque você entra nas trinta histórias para você poder fazer a ligação das idéias ... é demais. Eu não consigo fazer com um tanto, eu não consigo não intervir com todos. Talvez eu pudesse numa produção intervir com alguns, em outra com outros, mas eu não consigo. Eu acabo não fazendo uma revisão coletiva que eu acho legal também.

Cena: no grupo de reestruturação, a professora pede ao aluno que reescreva seu texto tendo como base o texto reescrito pela professora e seu próprio texto.

Prof: Eu penso, né? Será que é significativo ou não refazer este texto? Agora se eu deixar só no nível da discussão neste momento será que vai fazer algum efeito? Ou será que numa próxima produção eu retomar e falar assim: olha você percebe ... Não sei!!! Fico na dúvida, reescreve. Há necessidade de reescrever? Neste caso eu acho importante talvez com outra criança não fosse. ... É eu acho que já respondi!!!!

Cena: no mesmo grupo, a professora interfere com a aluna sobre a questão dos parágrafos em seu texto.

Prof: Agora aqui no caso dela era mais a questão da topografia. Ela deve rever os parágrafos, mas não tem um trabalho sobre isso. Será que garante?

Anexo 3

Exemplos de textos produzidos pelos alunos
nas cinco atividades

Atividade 1:

A FESTA DOS ANIMAIS

Este Anexo contém os desenhos dos animais que os alunos usaram para montar a cena que serviu de base para a produção do texto. Apresenta também um exemplo de texto produzido nesta atividade.

Atividade 2:

A FESTA JUNINA

Este Anexo apresenta um exemplo do livrinho contendo as perguntas e as respostas que serviram de base para a produção de texto.

Atividade 3:

TEXTO INFORMATIVO

Este Anexo traz um exemplo dos textos produzidos em grupos pelos alunos.

Atividade 4:
A CENTOPÉIA

Este Anexo contém um exemplo de um livrinho com as perguntas, respostas, o texto produzido e reestruturação feita com intervenção da professora.

Atividade 5:

AJUDANDO

Este Anexo apresenta um exemplo do livrinho contendo as perguntas e as respostas que serviram de base para a produção de texto.

Anexo 4

Síntese da entrevista com a professora

Principais informações retiradas da
entrevista realizada com a professora
06/02/01

Formação

2º Grau : Magistério
Colégio Ave Maria
1985 a 1988

Nível superior : Pedagogia – Formação Profissional Docente e não Docente
PUCCAMP
1990 a 1993

Curso de Especialização em Psicopedagogia Operatória
UNICAMP
1994 a 1995

Experiência profissional

Professora de Maternal e Jardim centro de Integração Infantil “Espaço Livre”
Ano 1988

Professora de 1ª série - 1º Grau
Colégio Ave Maria
1989 a 1995

Professora de 3ª e 4ª série - 2º grau - Curso de Magistério
Disciplina: Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa
Colégio Ave Maria
Ano 1995

Professora de 1º ano –Ciclo I – Ensino Fundamental
Escola Comunitária de Campinas
1996 até hoje

Opção profissional

A escolha pela carreira do Magistério teve de certa forma influências. Minha mãe diretora de escola, minha irmã professora. Minha vida toda convivi com aspectos relacionados à educação formal, ao ver minha mãe em suas atividades.

Inicialmente cursei o magistério para posteriormente trabalhar e fazer faculdade. Mas a opção por exercer a profissão foi minha.

Enquanto cursava o magistério, já realizava estágios também no próprio colégio.

Ao me formar já fui contratada para trabalhar no colégio.

Enquanto cursava a faculdade, realizei estágios no curso de magistério e logo que me formei assumi algumas aulas neste curso durante um ano.

Paralelamente a estas atividades iniciei o curso de Psicopedagogia na Unicamp. Ao sair do colégio já estava trabalhando na Escola Comunitária. Inicialmente como professora auxiliar, em dois períodos. Após dois ou três anos, assumi a classe como professora titular, estando neste local até hoje como professora de 1º ano.

Papel da alfabetização na formação do cidadão crítico

Gostaria de responder esta questão, sem estar sugestionada pela informação de que a pesquisadora realiza o seu trabalho numa perspectiva que analisa a questão da alfabetização sob o ângulo da visão de Paulo Freire.

Isto sem dúvida me faz pensar numa alfabetização, que ao longo de seu processo, viabiliza na própria prática pedagógica a formação do sujeito alfabetizado mais consciente e conseqüentemente mais “político”.

Prefiro falar de forma mais generalizada, traçando paralelos na questão do papel da alfabetização na formação do cidadão.

É preciso considerar a existência de uma relação intrínseca entre alfabetização e formação do cidadão. Alfabetização enquanto prática educativa, possui uma dimensão política. Nessa perspectiva o ato de alfabetizar instrumentaliza, dá condições necessárias para o sujeito tornar-se um cidadão . Este sabe que é preciso conquistar, ir em busca , é uma ação que não se caba.

Não estou aqui restringindo o ato de alfabetizar em meramente ler e escrever o “português”, embora reconheça a importância destas habilidades. Estou falando do que isto pode possibilitar ao sujeito em sua formação enquanto cidadão, da maneira como ele pode lidar e decifrar o mundo.

Relação entre educação e cidadania

Acho que a relação é intrínseca e clara se pensar em Educação (formal e informal) como processo de desenvolvimento da capacidade física, cognitiva e moral do sujeito, visando sua interação e integração individual e social; e em Cidadania enquanto condição do sujeito tendo seus direitos e desempenhando seus deveres. Acho que o próprio ato de educar é um ato de cidadania.

Definição de cidadão crítico

A autonomia do sujeito pensante contribui para um cidadão crítico atuante. Nessa perspectiva assumir o caráter de cidadão crítico é atuar numa dimensão do coletivo, de forma a considerar o outro, suas opiniões e idéias, refletir sobre outras possibilidades, argumentar sobre seus direitos e deveres.

Nesse sentido, acho que a educação assume um papel importantíssimo ao trabalhar e desenvolver capacidades e habilidades que levem os sujeitos a atuar de forma consciente na sociedade como um todo.

Ações do professor como mediador no processo de alfabetização

Não vou descrever situações didáticas de intervenção. Acredito que algumas podem ser vistas no seu próprio. Mas, acredito que essa mediação deveria pressupor alguns aspectos. Em linhas gerais, o professor mediador neste processo deveria primeiro ter clareza a respeito de suas concepções sobre

alfabetização e a partir daí suas ações seriam planejadas com coerência à teoria assumida. Desta forma essa mediação, pressupõe uma intervenção que possibilite o sujeito “re inventar” o objeto de estudo.

Importância da avaliação

A avaliação faz parte do processo educacional. É um meio de gerar informações sobre este processo. A avaliação não é um produto, é um processo de regulação entre intervenções pedagógicas do professor e a ação de aprender do aluno. A avaliação tem um significado na medida em que apresenta um compromisso com o ensino e aprendizagem, investiga o processo, diagnostica e orienta o mesmo. Acredito que vista assim, a avaliação rompe com a classificação e seletividade, para diagnosticar e incluir.

Importância da formação continuada para o professor

Para aprofundar a reflexão a respeito de sua própria atuação, compreender e se apropriar de abordagens, temas e conceitos novos que surgem. E como busca constante de seu aperfeiçoamento, o que irá refletir em sua prática, busca de critérios de ações cada vez mais coerentes.

Anexo 5

Quadro contendo a classificação dos textos por função e trama

CLASSIFICAÇÃO DOS TEXTOS POR FUNÇÃO E TRAMA

FUNÇÃO	Informativa	Expressiva	Literária	Apelativa
TRAMA				
Descritiva	<ul style="list-style-type: none"> - definição - nota de enciclopédia - relato de experiência científica 		<ul style="list-style-type: none"> - poema 	<ul style="list-style-type: none"> - aviso - folheto - cartaz - receita - instrução
Argumantativa	<ul style="list-style-type: none"> - artigo de opinião - monografia 			<ul style="list-style-type: none"> - aviso - folheto - carta - solicitação
Narrativa	<ul style="list-style-type: none"> - notícias - biografia - relato histórico - carta 	<ul style="list-style-type: none"> - carta 	<ul style="list-style-type: none"> - conto - novela - poema - história em quadrinhos 	<ul style="list-style-type: none"> - aviso - história em quadrinhos
Conversacional	<ul style="list-style-type: none"> - reportagem - entrevista 		<ul style="list-style-type: none"> - obra de teatro 	<ul style="list-style-type: none"> - aviso

Autoria: Ana Maria Kaufman & Maria Elena Rodriguez

Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

