



ADRIANO CAETANO ROLINDO

**“O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO
ALUNO COMO PRODUTOR DE TEXTOS: O
PAPEL DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA”**

**CAMPINAS
2013**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE EDUCAÇÃO

ADRIANO CAETANO ROLINDO

**“O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COMO
PRODUTOR DE TEXTOS: O PAPEL DA MEDIAÇÃO
PEDAGÓGICA”**

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação, conhecimento, linguagem e arte.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO ADRIANO CAETANO
ROLINDO
E ORIENTADO PELO PROF.DR.SÉRGIO ANTONIO DA SILVA LEITE

Assinatura do Orientador

**CAMPINAS
2013**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

R646p Rolindo, Adriano Caetano, 1971-
O processo de constituição do aluno como produtor de textos : o papel da mediação pedagógica / Adriano Caetano Rolindo. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

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

1. Alfabetização. 2. Afetividade. 3. Letramento. 4. Produção de textos. 5. Mediação pedagógica. I. Leite, Sérgio Antonio da Silva, 1946-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The process of constitution of the student as a text producer: : the role of pedagogical mediation

Palavras-chave em inglês:

Alphabetization

Literacy

Affectivity

Text production

Pedagogical mediation

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Sérgio Antonio da Silva Leite [Orientador]

Raquel Salek Fiad

Ana Luiza Bustamante Smolka

Data de defesa: 06-08-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO ALUNO COMO PRODUTOR DE
TEXTOS: O PAPEL DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**

Autor: ADRIANO CAETANO ROLINDO

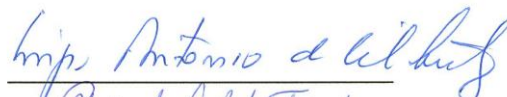
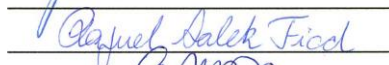
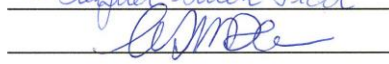
Orientador: Prof. Dr. SÉRGIO ANTONIO DA SILVA LEITE

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Adriano Caetano Rolindo e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 06/08/2013

Assinatura: 
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

*“O que se deve fazer é ensinar às crianças a
linguagem escrita, e não apenas
A escrita de letras.”*

(Vygotsky, L.S.)

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à professora e aos alunos
que me receberam em sua sala de aula
e me mostraram o instigante universo
da construção dos escritos.*

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Sérgio Leite

Por confiar no meu trabalho e por ter estado presente integralmente nessa caminhada.

As professoras Ana Luiza Smolka e Raquel Fiad

Por aceitarem fazer parte desta jornada e pelas importantes contribuições.

Ao meu amigo Kleber Patrício

Pelo carinho, amor incondicional e pelo longo trabalho de revisão.

A minha amiga Vivian Cristina de Menezes Eugênio

Por ter estado comigo durante todo o percurso da minha carreira e pelo amor incondicional.

Ao professor Marcelo Guzzo

Por ter sido um grande incentivador desta jornada e pela intensa troca intelectual durante o processo.

A minha mãe Dione Sordilli e toda minha família

Por terem sempre me mostrado o mundo em sua grande diversidade.

A toda minha equipe de trabalho e em especial a Marisa, Fátima, Teresa, Vanderli, Lindiana, Vanessa, Clarice, Fábio e Joseane.

Por garantir que nossa escola caminhasse nos trilhos e por estarem sempre prontos a me ajudar.

Aos meus amigos Rafael, Suzie, Juca, Lisô, Tarik, Lilian e André

Por terem me ouvido e dividido comigo momentos de trabalho e reflexão.

Ao Professor Admir A. Schiavo

Por entender que o processo de ensino e aprendizagem é indissociável e contínuo.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo descrever e analisar práticas pedagógicas cujos impactos positivos promovam o movimento de aproximação dos alunos, de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, com as práticas de escrita. Este trabalho analisa e discute o processo de construção do aluno como produtor de textos, levando-se em conta o papel da mediação pedagógica. Os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa em educação embasam a metodologia desta dissertação, que tem como fonte de dados primários a observação da prática em sala de aula e a coleta de amostras da produção escrita dos alunos. A abordagem histórica cultural na psicologia do desenvolvimento humano, os conceitos de afetividade, alfabetização e letramentos fazem parte do arcabouço teórico deste trabalho. Através da análise preliminar dos dados foram levantados núcleos e subnúcleos de significação, que representam as marcas e decisões pedagógicas assumidas pela professora durante o processo de ensino e aprendizagem que promovem o movimento de aproximação entre os sujeitos – alunos – e o objeto – escrita.

Palavras chave: alfabetização, afetividade, letramento, produção de texto, mediação pedagógica.

ABSTRACT

The present research aims to describe and analyze pedagogical practices which positive impacts promote the approach movement of a group of first grade students with writing practices. This paper analyses and discusses the process of constitution of the student as a text producer, considering primarily the role of the pedagogical mediation. The theoretical assumptions of qualitative research in education supports the methodology of this dissertation, which has as its primary data source the observation of pedagogical practices in the classroom and the collection and analysis of samples of written work of students. The cultural historical approach in psychology of human development, the concepts of affectivity, alphabetization and literacy are part of the theoretical support of this work. Through preliminary analysis of the data, nuclei and sub nuclei of meaning were organized representing the marks and pedagogical decisions taken by the teacher during the teaching and learning process that promotes the approach movement between the subject – the students – and the object – the writing.

Keywords: alphabetization, literacy, affectivity, text production, pedagogical mediation

Sumário

1. INTRODUÇÃO	1
1.1 JUSTIFICATIVA	3
1.2 OBJETIVO	4
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	5
2.1 A ABORDAGEM HISTÓRICA CULTURAL	5
2.2 A AFETIVIDADE.....	12
2.3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO(S).....	17
2.3.1 ALFABETIZAÇÃO E ALFABETISMO	18
2.3.2 LETRAMENTOS.....	22
2.3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO(S)	24
3. MÉTODO.....	35
3.1 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE	37
3.1.1 A ESCOLA	37
3.1.2. A SALA DE AULA	43
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	44
3.2.1 A PROFESSORA.....	44
3.2.2 OS ALUNOS.....	45
3.3 O PROGRAMA LER E ESCREVER	48
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	57
4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	61
4.1. ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA.....	62
4.2 DESCRIÇÃO DOS NÚCLEOS E SUBNÚCLEOS.....	65
4.3 ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS	140

5. DISCUSSÃO DOS DADOS	157
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	183
ANEXO 1 – PLANILHAS DAS SESSÕES DE OBSERVAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESCRITA EM SALA DE AULA.....	190
ANEXO 2 – OS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS: CÓPIA DIGITALIZADA E TRANSCRIÇÃO DO PESQUISADOR.....	267
ANEXO 3 – CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS	291
ANEXO 4 – SONDAGENS DE ESCRITA DOS ALUNOS NÃO ALFABÉTICOS	299
ANEXO 5 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	308

1. INTRODUÇÃO

O processo de constituição do aluno como produtor de textos e o papel da mediação pedagógica são as duas questões fundamentais tratadas nesta dissertação de mestrado. O que se pretende é relacionar o processo vivenciado pelos alunos do primeiro ano do ensino fundamental para tornarem-se escritores de textos em função do papel preponderante da mediação pedagógica nesta etapa. Os alunos de seis anos, matriculados no ensino fundamental, na escola alvo desta pesquisa, em sua grande maioria iniciam o processo de aquisição da língua escrita sem o domínio dos códigos alfabéticos e da base ortográfica da língua portuguesa. Entretanto, ao final do ano letivo, são capazes de realizar produções escritas em diversos gêneros textuais com competência e qualidade. A professora, selecionada como sujeito desta pesquisa, apresentou excelentes resultados nessa área do ensino, os quais são reconhecidos pela comunidade escolar, nos últimos quatro anos. Esse processo de ensino e aprendizagem – de um lado, alunos escritores aos seis anos e, de outro, uma professora competente – acontece em uma escola pública estadual da periferia da cidade de Campinas e chamou a atenção do pesquisador, tornando-se o principal catalizador da presente pesquisa.

O pesquisador, atual diretor da escola alvo desta pesquisa, ao envolver-se com a escola pública nos anos 1990, iniciou sua jornada de constituição como educador em meio ao processo de universalização das vagas no ensino fundamental, vivenciado pelo país naquela década. Entretanto, sua percepção de que a mesma universalização era necessária também em termos da qualidade, levou-o a questionar-se e incomodar-se com diversos aspectos da educação paulista. Ao aproximar-se das demandas do alunado e vivenciar a precarização do trabalho docente, deparou-se com as crianças que não aprendem a escrever. Esse fato foi decisivo para delinear os contornos deste trabalho.

Os sujeitos da pesquisa, assim como o próprio pesquisador, são marcados por vínculos afetivos e cognitivos, interdependentes, de diversas naturezas e, que abrangem campos distintos da vida humana. Entretanto, no contexto deste trabalho, são os vínculos estabelecidos entre os indivíduos e as escolas por onde passam que determinam em grande parte as aproximações ou distanciamentos afetivos que irão estabelecer com o conhecimento. Pesquisador e

professora/sujeito mostram-se envolvidos com a construção de uma escola pública de qualidade. Os alunos/sujeitos mostram-se ávidos pela palavra escrita. Essa combinação de aproximações foi decisiva para que o objetivo desta dissertação fosse traçado. Desta forma, descrever e analisar o processo de constituição do aluno como escritor, com foco nas decisões de caráter marcadamente afetivo, assumidas pela professora, representa uma possibilidade de contribuição na busca pela universalização da qualidade da educação pública.

Viver no “chão da escola” é tão gratificante quanto angustiante. A escola pulsa, ali se vivem intensamente sucessos e derrotas cotidianas, ali se pode sonhar e perder batalhas diárias. Certamente, foi essa vivência que forjou os sujeitos desta pesquisa; tanto pesquisador, como professora e alunos vivenciam uma relação dialética entre o sucesso e o fracasso. Tem sido essa a história que orienta os caminhos escolhidos na pesquisa de mestrado aqui apresentada.

Ao longo dos últimos anos, o pesquisador vivenciou um envolvimento especial com as causas que dizem respeito aos alunos; atuando como diretor de escola, sua maior inquietação revelou-se nas questões que envolvem a alfabetização das crianças e sua continuidade nos estudos. Os anos de trabalho como diretor foram marcados pela tomada de decisões junto aos conselhos de classe, que envolveu muito mais do que índices de aprovação e reprovação. Nessas decisões, tratou-se do futuro das crianças - aprovar ou reprovar aqueles que não aprenderam a ler e a escrever com competência para seguir seus estudos nos anos finais do ensino fundamental.

A partir do contexto apresentado acima, esta pesquisa foi delineada de forma a apontar não os fracassos, mas sim as práticas de sucesso na alfabetização. Especialmente nas práticas de escrita. O foco deste trabalho é positivo, de aproximação. Tentou-se imprimir um olhar otimista e prospectivo, buscando valorizar o que a escola já faz de bom.

Os trabalhos acadêmicos que evidenciem as práticas pedagógicas de sucesso em sala de aula ressaltam a escola pública de qualidade, não como um devaneio ideológico, mas sim como uma construção coletiva, fruto do trabalho comprometido dos educadores, das comunidades e, mais ainda, fruto do envolvimento da comunidade acadêmica com o “chão da escola”. Esse, sem dúvida, é um caminho possível para a conquista da universalização da qualidade na escola pública.

A presente pesquisa está alicerçada no referencial teórico da psicologia histórica cultural, que tem Vygotsky como um dos principais expoentes, além de utilizar-se dos conceitos de afetividade, na obra de Wallon, alfabetização, na perspectiva de Soares e Leite, além dos conceitos de letramento defendidos por Kleiman e Rojo. A metodologia escolhida é a pesquisa qualitativa em educação, realizada através da coleta e análise de dados verbais e descritivos nas práticas de escrita em sala de aula.

1.1 JUSTIFICATIVA

A importância de se identificarem práticas pedagógicas, em sala de aula, que produzam o movimento de aproximação dos alunos com a escrita apresenta-se como a justificativa principal desta pesquisa, pois todos os anos um número significativo de crianças termina o primeiro ciclo de estudos no ensino fundamental - o quinto ano - sem estarem devidamente alfabetizados. São crianças que prosseguem o estudo no ciclo II sem condições de aprender os diversos componentes curriculares, pois não dominam a língua portuguesa, não produzem textos adequadamente e, muitas vezes, não dominam a leitura. As características do ensino no segundo ciclo - com diversos professores, matérias e aulas de 50 minutos - dificultam ainda mais a situação. A falta de professores alfabetizadores nessa etapa e o estigma do fracasso escolar acabam condenando os alunos ao fracasso. A situação torna-se crítica e o que temos visto são alunos concluindo o ensino fundamental, e mais tarde o ensino médio, sem as habilidades para produzir textos de qualidade. Há necessidade urgente de se pesquisar e investigar profundamente esse fenômeno na busca de soluções e alternativas viáveis; afinal, muitas crianças, não só na escola alvo desta pesquisa, encontram-se nessa situação. Portanto, descrever e analisar as práticas pedagógicas de sucesso na aproximação das crianças com a produção escrita pode representar uma importante contribuição na construção da escola pública de qualidade.

1.2 OBJETIVO

O objetivo desta pesquisa é descrever e analisar práticas pedagógicas cujos impactos afetivos positivos promovam o movimento de aproximação das crianças com a prática de escrita, em uma sala de 1º ano do ensino fundamental, em uma escola pública estadual da cidade de Campinas. É possível identificar essas mediações pedagógicas nas situações práticas concretas no cotidiano da sala de aula. A qualidade da relação afetiva que se estabelece entre a criança e a escrita é determinada pela história de mediação vivenciada pela criança, especificamente, pelas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, planejadas pelo professor. Dados analisados em pesquisa do Grupo do Afeto¹ demonstram que “[...] a mediação feita pelas professoras constituiu-se um fator fundamental para determinar a natureza da relação aluno-escrita” (Tassoni, 2000, p.149). Assume-se que essas práticas são de natureza marcadamente afetiva e influenciam na aproximação ou no distanciamento das crianças com a escrita. Certamente, as decisões pedagógicas assumidas pelo professor dentro da sala de aula são os principais determinantes dessas relações afetivas. Segundo Tassoni (2000), “o que se diz, como se diz, em que momento e por quê; da mesma forma que, o que se faz, como se faz, em que momento e por quê, afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem.” (p.149)

Se a relação sujeito objeto é marcadamente afetiva, que tipo de mediação facilita o estabelecimento de uma relação positiva entre o sujeito e objeto? A resposta a essa questão é o objetivo desta pesquisa. Uma história de relação afetiva positiva produz o movimento de aproximação; por outro lado, uma história de relação afetiva negativa produz o afastamento entre o sujeito e o objeto. Sobre o processo de alfabetização escolar, Leite (2009, p.49) afirma:

“com certeza a história da relação que se estabelece entre a criança e as práticas de leitura e escrita é muito sensível à história de mediação pedagógica planejada e desenvolvida pelos educadores na escola. Esses processos certamente terão repercussões afetivas na relação que vai se construir entre as crianças e a escrita.”

¹ O Grupo do Afeto é um subgrupo do Grupo ALLE – Alfabetização Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. O Grupo do Afeto reúne professores, alunos e pesquisadores em torno da discussão sobre afetividade nas práticas pedagógicas.

Estudar a relação entre professor e aluno, focando as práticas de mediação pedagógica do professor, especificamente aquelas direcionadas para o desenvolvimento da escrita, pode identificar o que o professor faz, planeja e desenvolve e suas repercussões afetivas, positivas ou negativas, na relação entre o sujeito e o objeto, no caso desta pesquisa, entre o aluno e a produção escrita.

O que se segue é a apresentação de uma revisão teórica no segundo capítulo e a apresentação do método logo a seguir. Os dados brutos coletados na ambiente da pesquisa foram analisados no capítulo quatro e discutidos no capítulo seguinte. Finalmente, algumas considerações finais são tecidas no capítulo seis. Os anexos apresentam as planilhas com as descrições das práticas pedagógicas, amostras de textos produzidos pelas crianças durante as observações e os critérios usados para a análise dos escritos.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 A ABORDAGEM HISTÓRICA CULTURAL

A base teórica deste trabalho está centrada na perspectiva histórica cultural de desenvolvimento e aprendizagem, que tem em Vigotski seu principal teórico. Este expoente da psicologia do desenvolvimento teve como principal objeto de estudo a *consciência* humana, envolvendo o que ele denominou de *funções psicológicas superiores*. Seu trabalho apresenta uma crítica ao mentalismo e ao modelo ocidental de ciência. Ele preocupou-se em estabelecer uma base metodológica consistente e sofreu influências diversas; entre suas referências, pode-se citar a psicofisiologia de Pavlov, que o influenciou especialmente no rigor metodológico e nos experimentos. Vigotski também sofreu influências dos teóricos alemães Lewin, Buhler, Kohler, da Gestalt, que era uma importante corrente na Alemanha que estudava o funcionamento da percepção através de experimentos com macacos e humanos. (Vigotski, 1984)

No entanto, é possível afirmar que a grande influência no pensamento de Vigotski tenha sido o Marxismo. Vigotski vivenciou todo o movimento da revolução russa e toda a sua teoria tem o molde teórico marxista; entretanto, sua teoria ganha universalidade na medida em que todo o escopo da teoria ultrapassa os limites da Rússia. Vigotski tira do Marxismo a ideia básica de que a origem das funções superiores do comportamento deve ser buscada nas relações sociais que o homem mantém na sua cultura.

Vigotski elaborou uma teoria psicológica que explica os meios pelos quais os processos naturais, entendidos como *funções elementares*, mesclam-se aos processos culturais para produzir as *funções psicológicas superiores*, tipicamente humanas. Vigotski entende como funções elementares aquelas que têm base biológica, desenvolvidas na história da espécie humana – ele está se referindo à origem filogenética. Seu grande objetivo, portanto, é entender como um organismo, que de início apresenta funções elementares, imerso em uma cultura desenvolve suas funções psicológicas superiores; ou seja, como o sujeito biológico transforma-se em sujeito sócio-histórico. Suas ideias têm se constituído como um grande contraponto às concepções biologizantes e naturalizantes do desenvolvimento humano: Vigotski, assim como Marx, defendia que as condições sociais e econômicas determinam a *consciência*.

A discussão sobre a questão da consciência e sobre as funções psicológicas superiores que caracterizam o funcionamento do psiquismo humano são pontos centrais na teoria de Vigotski, pois abrangem o estudo das ações conscientemente controladas, a atenção voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato e o comportamento intencional.

O autor buscava uma síntese teórica baseada na ideia de que o indivíduo constitui-se na concretude das relações e de que não existe nenhum mecanismo predeterminado que determine as ações humanas e a consciência. Para Vigotski, a atividade humana deve ser entendida em função das condições concretas de vida; o sujeito constitui suas formas de ação e sua consciência nas/pelas relações sociais. Ele ainda postula que o sujeito não se constitui como ser histórico social sem uma cultura; portanto, a ação do sujeito é considerada a partir da ação entre sujeitos, onde o outro pode ser entendido como pessoas ou mesmo produtos culturais.

As funções psicológicas superiores aparecem como uma ideia central na teoria Vigostkiana. Essas funções têm suporte biológico, pois como insistia Vigotski (1984), elas são

produtos da atividade cerebral – têm base filogenética. O cérebro é entendido como um sistema aberto, marcado por uma enorme plasticidade – tendo sido esta característica a garantia da sobrevivência e adaptação do homem. Há, assim, no homem, uma enorme capacidade de adaptabilidade.

O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, os quais se desenvolvem em um processo histórico. Por isso, o funcionamento psicológico de cada indivíduo em seu tempo vai ser sempre diferente em função da história. O homem não é uma invariante; ele se constitui historicamente através de um processo de mudança constante.

A relação do homem com o mundo é sempre mediada por *sistemas simbólicos*; ou seja, nunca é direta. A linguagem é o principal desses sistemas simbólicos. A linguagem é importante, pois é internalizada pelos sujeitos; a criança começa a funcionar internamente, enquanto ser subjetivo, a partir do processo de interiorização da linguagem. Na medida em que a criança se desenvolve, é a linguagem que faz a mediação como mundo. Na linguagem, a palavra – como um elemento da cultura – libera o indivíduo do aqui e agora. Este aspecto da função da linguagem diferencia o homem dos animais inferiores.

Vigostki analisa o desenvolvimento psicológico humano a partir das relações entre o pensamento e a linguagem; neste sentido, a questão do significado torna-se um dos principais pontos de reflexão em sua obra. O significado representa o ponto em que o pensamento e a linguagem se imbricam, formando-se, o que Vigotski chamou de pensamento verbal. O significado organiza o mundo real e possibilita a mediação simbólica entre os indivíduos e esse mundo. O significado faz com que o indivíduo compreenda e atue sobre o mundo. Os significados não são estagnados, mas, por outro lado, são de natureza dinâmica e estão sempre em transformação de acordo com os grupos sociais onde são vivenciados. Os significados são historicamente construídos. (Oliveira, 1995). A autora retoma Vigostki e sobre a questão do significado aponta:

“O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que o utilizam. O sentido por sua vez, refere-se ao significado da

palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo” (p.50)

Vigotski e seu grupo realizaram muitos experimentos para diferenciar o homem do animal. Em seus estudos, devemos destacar também, como ideia central nessa diferenciação, o papel do trabalho (Vigotski, 1984) – entendido como atividade associada, como ação coletiva; durante o desenvolvimento humano, na ação coletiva houve a necessidade de desenvolver a fala como forma de comunicação mais elaborada. Surge, então, a linguagem humana como sistema complexo. Luria explica a origem da linguagem a partir das deduções da filosofia e da ciência que concluem: “*as condições que originam o fenômeno devem ser procuradas nas relações sociais do trabalho cujos primórdios de surgimento remontam ao período de transição da história natural à história humana.*” (Luria, 1979, p.79). Este autor afirma também que “a forma conjunta de atividade prática faz surgir forçosamente no homem a necessidade de transmitir a outros certa informação.” (p.79). Outro ponto de destaque é a ação antecipatória – o planejamento das ações. O homem tem a capacidade de planejar suas ações antes de executá-las; os animais não têm essa capacidade. Sobre isto, Vigotski afirma:

“Inicialmente a fala segue a ação, sendo provocada e dominada pela atividade. Posteriormente, entretanto, quando a fala se desloca para o início da atividade, surge uma nova relação entre palavra e ação. Neste instante a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge a *função planejadora* da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior” (1984, p.17, grifo do autor)

Por fim, e também como um ponto central da teoria de Vigotski, é possível citar o uso e a preparação de instrumentos e símbolos para controlar o ambiente e para que o homem possa se auto-controlar. A linguagem deve ser entendida como signo que tem ação interna no indivíduo.

Desenvolvimento, para Vigotski, é o processo através do qual o indivíduo se apropria dos elementos de sua cultura; é um processo gradual e crescente, mas está totalmente atrelado ao que a cultura mediada oferece. Assim, no indivíduo, desenvolvem-se as funções psicológicas superiores. A aprendizagem através da cultura é o motor do desenvolvimento e tem papel central para Vigotski. A aprendizagem promove o desenvolvimento; portanto, a gênese do desenvolvimento é social, é o que se caracteriza como *sociogênese*, que pode ser evidenciada através da identificação dos mecanismos pelos quais o *plano intersubjetivo* permite construir o plano *intrassubjetivo*; desse ponto de vista, a teoria visa explicar como as relações que o

indivíduo vive com o mundo, mais tarde, tornam-se intrassubjetivas, transformam-se em uma relação interna do indivíduo.

Os textos de Vigotski sugerem quatro planos genéticos do desenvolvimento: a *filogênese*, a *ontogênese*, a *sociogênese* e a *microgênese*. Segundo Oliveira (2003), a inter-relação entre os quatro planos de desenvolvimento caracterizam o funcionamento psicológico do ser humano, sendo um deles a própria história da humanidade, chamada de filogênese; a história do indivíduo da espécie, chamada de ontogênese; a sociogênese, entendida como a história cultural onde o sujeito se insere e, finalmente, a microgênese, que representa um aspecto mais microscópico do desenvolvimento.

Como se vê, a filogênese é a história da espécie humana, entende que o homem é produto da história de sua espécie e do seu desenvolvimento; essa história da espécie define seus limites e possibilidades. O homem ao nascer é a espécie menos pronta para a sobrevivência, ou seja, depende das condições sociais; entretanto, é também a mais dotada de plasticidade cerebral, o que o diferencia sobremaneira dos outros animais.

A ontogênese é a história individual marcada também pela filogênese; é o desenvolvimento do ser, é o caminho do desenvolvimento individual. A sociogênese é marcada pelo desenvolvimento a partir dos elementos que a cultura oferece; aquilo que aproxima os indivíduos, através dos significados compartilhados; é a história da cultura onde o sujeito se insere – são as formas de funcionamento cultural que o definem psicologicamente.

Finalmente, a microgênese é entendida como o resultado das experiências concretas individuais. Apesar dos indivíduos viverem em culturas semelhantes, essas experiências são sempre diferentes; aqui se encontra a marca da subjetividade. Cada fenômeno psíquico tem sua história própria; assim explica-se a heterogeneidade em função das experiências marcadas pela singularidade.

O desenvolvimento ocorre, então, a partir de um plano social em direção ao individual; é um processo de apropriação dos elementos que a cultura oferece aos indivíduos para que estes se transformem em seres sócio-culturais. De início, o que existe são as respostas naturais; são as funções elementares – por exemplo, os reflexos. A partir da contínua mediação com o

adulto, através de processos interpessoais partilhados num plano interativo, desenvolvem-se os processos intrapsíquicos.

A internalização é entendida como um processo gradual onde as experiências são desenvolvidas com autonomia, sem a dependência do outro. Os indivíduos apresentam funções consolidadas, com as quais lidam autonomamente e funções emergentes, que estão em processo de automação. As funções psicológicas que emergem e se consolidam no plano interativo – na relação como o outro – tornam-se internalizadas; isto é, transformam-se para construir o funcionamento interno – intrassubjetivo – dos sujeitos. É importante afirmar que nesse processo o sujeito é ativo e elabora a partir da sua experiência. Para Vigostki (2007), a internalização é a reconstrução interna de uma operação externa que ocorre a partir de uma série de transformações.

Vigostki aponta que uma operação pode ser inicialmente uma atividade externa, mas que essa atividade pode ser reconstruída e começar a ocorrer internamente, ou seja, um processo externo entre indivíduos – interpessoal – pode passar a ocorrer de forma intrapessoal. “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual” (Vigostki, 2007, p.58) Essa transformação é resultado, segundo o autor, de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento, Vigostki postula o que se apresenta como um dos seus principais constructos teóricos, a *Zona de Desenvolvimento Proximal*, como sendo a região ou a diferenciação entre o que o indivíduo faz com ajuda e o que ele poderá fazer com autonomia. O papel da mediação do outro é fundamental nesse processo. A zona de desenvolvimento proximal relaciona-se com as funções emergentes; portanto, o desenvolvimento deve ser olhado de forma prospectiva – deve-se olhar o que está em processo, pois é nesse âmbito que o desenvolvimento está acontecendo e, portanto, também é nessa região que deve ocorrer a ação pedagógica. A zona de desenvolvimento proximal representa uma parte do desenvolvimento onde é permitida intervenção; porém, esse conceito não é instrumental, apenas explicativo, pois cada indivíduo vive, em cada situação de desenvolvimento, seu momento particular e complexo. Não é possível detectar a zona de desenvolvimento proximal; entretanto, a intervenção do outro é essencial na promoção do

desenvolvimento de cada sujeito, pois essa é uma intervenção intencional, sendo a escola um lócus extremamente importante nesse processo.

Para Vigotski (1984), a aprendizagem ocorre nas relações sociais, através da interação interpessoal; é o meio concreto através do qual o indivíduo se constrói. A aprendizagem da criança, entretanto, começa muito antes da aprendizagem escolar e está relacionada ao desenvolvimento; a aprendizagem é fundamental para que o desenvolvimento ocorra, possibilitando que esse desenvolvimento se dê internamente. Portanto, para Vigotski, a aprendizagem, ao contrário de outras posições teóricas, não é puramente exterior e nem ao menos é o próprio desenvolvimento, o autor estabelece [...] “a unidade, mas não a identidade entre os processos de aprendizagem e os processos de desenvolvimento interno” (1984, p.104). Vigotski vai além da visão dualista, que pressupõe a aprendizagem como algo que coincide com o desenvolvimento; para ele, a aprendizagem produz o desenvolvimento:

[...] “aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.” (p.103).

As experiências de aprendizagem entre os sujeitos geram a consolidação e a autonomização de formas de ação abrindo Zonas de Desenvolvimento Proximal. É o agente mediador, entretanto, que possibilita a apropriação dos elementos da cultura. Desta forma, o plano intersubjetivo está na gênese da atividade individual e participa da construção das formas de ação autônoma de auto-regulação.

Na abordagem histórico-cultural o sujeito não é moldado pelo meio, da mesma forma que a gênese do conhecimento não se baseia somente em recursos individuais. O sujeito não é passivo nem ativo, é interativo e o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto, sendo tal ação socialmente mediada.

2.2 A AFETIVIDADE

A concepção teórica que embasa esta pesquisa leva em consideração a questão do ambiente e da cultura no processo de aprendizagem. O conhecimento ocorre quando o sujeito é colocado em contato com o objeto, isto é, o homem aprende na medida em que entra em contato direto com os conteúdos, sendo que o sujeito tem um papel ativo nesse processo - o aluno, ao tomar contato com os objetos, elabora hipóteses e ideias sobre os mesmos, não apenas recebendo passivamente as informações. No entanto, esse processo depende sempre de um agente de mediação, o que significa admitir que o papel do mediador é fundamental: as ações dos agentes mediadores são os principais determinantes do tipo de relação que irá se estabelecer entre sujeito e objeto. Para Leite (2010) a mediação pedagógica é o “conjunto de decisões concretamente assumidas e desenvolvidas pelos educadores no ambiente escolar.” (p.48). Este autor postula que a qualidade da relação que se estabelece entre sujeito e objeto é também de natureza afetiva e depende da qualidade da história de mediações vivenciadas pelo sujeito em relação ao objeto em seu ambiente cultural, durante a sua história de vida. As repercussões afetivas podem proporcionar tanto a aproximação, quanto o afastamento do sujeito com o objeto de aprendizagem. (LEITE, 2010).

Nas últimas três décadas tem crescido o número de pesquisas científicas em torno do tema afetividade nas relações de ensino. Desde 1998, os integrantes do grupo de pesquisa ALLE - Alfabetização Leitura e Escrita, da UNICAMP, têm discutido a questão da afetividade. Essa discussão sobre afetividade em sala de aula aparece de forma tardia no debate pedagógico, em virtude da predominância de uma concepção dualista de homem que, durante séculos, perdurou no pensamento humano. Tal concepção dualista apresenta o homem como um ser dividido, que ora pensa e ora sente: é a ideia de que razão e emoção são duas dimensões independentes que não se relacionam. Sobre essa questão, Leite (2010) faz a seguinte colocação:

“Penso que isso ocorreu devido ao predomínio secular das concepções filosóficas e psicológicas segundo as quais o homem é entendido como um ser dividido entre razão e emoção – a chamada concepção dualista, cujas raízes encontram-se na tradicional dualidade cartesiana entre corpo e alma: os afetos, como parte da dimensão anímica, não poderiam ser objeto de estudos científicos.” (p.43).

Além dessa divisão entre razão e emoção, a história mostra que a razão sempre se apresentou como uma dimensão mais importante que a emoção, na constituição humana. O problema dessa concepção dualista é que ela supõe que o homem não pode ser estudado integralmente. A dimensão da emoção, não podendo ser conhecida, dificulta a abordagem científica, especialmente na área das ciências humanas. Para o autor, o positivismo, no final do século XIX, representa o ápice do domínio da razão.

São notórias as implicações do dualismo na área educacional, pois a escola assume historicamente o homem evidenciando apenas o seu lado racional, sendo que o aspecto afetivo assume uma posição secundária, praticamente inexistente para a escola. Na alfabetização, o maior reflexo dessa visão encontra-se explicitado nos objetivos tradicionalmente voltados para o domínio do código da escrita em detrimento de uma alfabetização realizada na perspectiva do letramento, formando indivíduos que façam uso social da escrita e da leitura.

Um processo de alfabetização, que tenha em vista não apenas o domínio do código mas também a formação do aluno como leitor e produtor de textos, demandaria que a escola trabalhasse os aspectos motivacionais de natureza afetiva envolvidos na alfabetização (LEITE, 2010), fato ainda pouco observado atualmente na educação. A relação entre alfabetização e afetividade é evidenciada quando se desenvolve uma relação de motivação intrínseca entre o sujeito e a escrita, consequência de um processo de mediação positivamente afetiva. O problema não é apenas ensinar a ler e escrever, mas envolver os sujeitos com as práticas de letramento de maneira autônoma e essa autonomia é de natureza afetiva.

A visão dualista de homem tem sido historicamente questionada pelos defensores da concepção monista: segundo esta visão, razão e emoção são duas dimensões relacionadas que estão presentes no homem. Os sujeitos pensam e sentem simultaneamente; “caminhou-se na direção de uma ideia monista do processo de constituição humana, em que afetividade e cognição passaram a ser interpretadas como dimensões indissociáveis do mesmo processo, não sendo mais possível analisá-las separadamente” (LEITE, 2010, p.44). Embora, em alguns momentos possa predominar a dimensão da razão, a dimensão afetiva continua presente e vice-versa, o homem pensa e sente ao mesmo tempo. Ainda segundo Leite, o filósofo Spinoza, no século XVII, já assumia que razão e emoção são a mesma substância. Nos séculos XIX e XX, a concepção

monista ganha destaque, mas ainda se destaca a ênfase na razão e no desenvolvimento cognitivo, vistos como os aspectos mais importantes do homem.

Apesar desse predomínio da razão, a concepção monista de homem tem conquistado espaço no pensamento científico; sobre esse fenômeno, Leite (2010, p.45) aponta Damásio (2001) como exemplo de contestação da lógica cartesiana:

Assim, a máxima cartesiana “penso, logo existo”, em que razão/pensamento é colocada como motivo da existência, é revista pelo autor. Ele propõe outra máxima – “existo e sinto, logo, penso” – em que se percebe, de um lado, uma clara inversão do domínio secular da razão em relação à emoção e, de outro, o reconhecimento de que a emoção é a base da estrutura cognitiva do ser humano.

As idéias de Damásio vão ao encontro dos teóricos da psicologia do desenvolvimento Vigostki e Wallon, que assumem a ideia de que as primeiras respostas humanas que o recém-nascido apresenta são emocionais, constituindo a base de todo o processo de construção do indivíduo. Essa visão contrapõe-se à visão tradicional de educação que pensa o conhecimento como algo transmitido, e o sujeito, visto como um ser passivo, que apenas recebe o conhecimento que deve aprender. Tal modelo tradicional pressupõe uma ruptura entre o processo de ensino e aprendizagem, centra todo o processo educacional no aspecto cognitivo, como se inteligência e razão fossem as únicas dimensões humanas a serem desenvolvidas.

O arcabouço teórico deste trabalho está baseado na psicologia do desenvolvimento; entretanto, “a Psicologia demorou em reconhecer o papel da emoção e da afetividade no processo de aprendizagem” (Leite, 2006, p. 7). Neste sentido, recorreremos ao referencial de afetividade discutido com centralidade na obra de Henri Wallon; para este autor, o desenvolvimento humano deve ser explicado através da interação dialética entre a dimensão biológica e a dimensão social. O autor explica este processo através da contínua interação entre os níveis funcionais: a afetividade, a cognição, o ato motor e a pessoa; no desenvolvimento, essas quatro dimensões estão sempre presentes, interagindo, influenciando e sendo influenciadas - assim o indivíduo se constitui como pessoa.

Para Wallon, a emoção encontra-se na gênese da consciência humana, é uma das primeiras respostas biológicas: “manifestação de natureza paradoxal, a emoção encontra-se na origem da consciência, operando a passagem do mundo orgânico para o social, do plano fisiológico para o

psíquico.” (GALVÃO, 1995, p.57). Já a afetividade aparece mais tarde, à medida que o indivíduo se apropria do sistema simbólico da cultura, principalmente a fala. A elaboração desse processo leva os indivíduos a desenvolverem suas formas de vida afetiva. A emoção, portanto, transforma-se gradualmente em algo mais complexo, constituindo, futuramente, a afetividade.

As formas de expressão da afetividade, como se vê, vão se complexificando, cognitivizando-se durante o desenvolvimento do indivíduo, o que caracteriza uma concepção desenvolvimentista de afetividade.

Vigostki (1984) por sua vez, trabalha com a ideia de que “o uso dos signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (p.34). O homem dotado inicialmente de funções elementares, de caráter biológico, desenvolve funções mais complexas através da cultura; ele defende que o homem precisa da cultura para se definir com ser psicológico. Para Vigotski (1984, p.42):

“Podem-se distinguir, *dentro* de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.*”

Assim, Vigostki e Wallon compartilham a ideia de que as manifestações emocionais, inicialmente orgânicas, vão se complexificando, passando a atuar no universo simbólico, ampliando-se assim as formas de manifestação. “Como síntese, pode-se afirmar que Wallon e Vigotsky assumem o caráter social da afetividade [...]” (LEITE, 2010, p.46). A afetividade é uma dimensão socialmente construída que depende da relação com o outro. Há uma ruptura com a concepção de homem como um ser pré-determinado e os teóricos enfocados aqui “têm sido muito importantes para reconceituar o papel da afetividade no processo do desenvolvimento humano e, por consequência, no processo educacional.” (Leite, 2006: 19).

A concepção de homem aceita pelos teóricos citados, especialmente por Wallon, pressupõe a construção do sujeito como um processo que depende tanto da afetividade, quanto da inteligência. A emoção é entendida como uma das fases iniciais do desenvolvimento, para Wallon, a primeira delas. No início do processo de construção do sujeito, Dantas (1992) afirma que “da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida,

afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira.” (p.90). Esse movimento de construção do sujeito, ainda segundo a autora, pressupõe reciprocidade entre as dimensões afetiva e cognitiva, sendo que essas dimensões caminham integradas, “isso significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa.” (p.90).

Nas pesquisas do Grupo do Afeto, alguns pressupostos foram estabelecidos e norteiam este trabalho. É relevante destacar, sobre esses pressupostos, que o conhecimento se processa a partir da relação mediada entre o sujeito e o objeto, sendo a escola/professora o principal agente cultural mediador, os alunos são os sujeitos e, no caso, a produção escrita, representa o objeto. Por fim, é importante reafirmar que o ponto central de toda a concepção de afetividade, que será defendido nesta dissertação, é representado pelos pressupostos de que as relações que se estabelecem entre professores e alunos são marcadamente afetivas e que os tipos de mediações determinam em grande parte a qualidade das relações presentes e futuras que se estabelecem entre sujeitos e objetos. (Leite e Tassoni, 2002).

A afetividade somática, epidérmica, descrita por Wallon, é característica do momento inicial da formação do sujeito, podendo ser classificada como pura emoção; neste momento, a afetividade depende da presença física dos indivíduos. Entendida inicialmente como uma dimensão relativa ao contato físico - às relações *tetê-à-tête* (Leite, 2010) - a afetividade, entretanto, passa a ser percebida, a partir da mediação com a linguagem e com os significados, não somente por questões que envolvem o toque, o tom da voz, mas segundo Dantas “instala-se o que se poderia denominar de forma cognitiva de vinculação afetiva” (1992, p.90).

Nos estudos do Grupo do Afeto, a concepção de afetividade é marcada pelas decisões tomadas pelos agentes mediadores que de fato aproximam os sujeitos dos seus objetos de estudo; essa é uma forma cognitiva de vinculação afetiva, que não depende, necessariamente, do contato físico. Na escola, são marcadamente afetivas as decisões tomadas pelos professores que levam os alunos à aproximação ou ao distanciamento com os conteúdos a serem ensinados. Essas decisões dizem respeito à prática pedagógica e produzem impactos de natureza afetiva. O professor não precisa necessariamente estar presente, mas, por exemplo, quando escolhe os objetivos e conteúdos, organiza o trabalho em sala de aula, decide sobre a avaliação, enfim, quando planeja

suas práticas de professor, assume decisões com inevitáveis impactos afetivos, positivos ou negativos, sobre os alunos. A afetividade, portanto, refere-se aos impactos que essas decisões assumidas pelo professor causam no aluno, especialmente na sua relação com o objeto de estudo. Nesta pesquisa, pretende-se identificar, na prática de uma professora do primeiro ano do ensino fundamental, as marcas da afetividade, entendida a partir dos pressupostos aqui defendidos.

2.3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO(S)

Neste ítem, pretende-se delinear a evolução dos conceitos de alfabetização, alfabetismo e letramento(s), promovendo o início de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, especialmente no que se refere à produção escrita.

O processo de alfabetização escolar nas últimas três décadas tem passado por mudanças significativas, tanto do ponto de vista da prática pedagógica, quanto do seu embasamento teórico. Os conceitos de alfabetização, alfabetismo e letramento sobrepuseram-se e confundiram-se ao longo desse processo de mudanças. Diversos autores e organismos conceituaram e estudaram a alfabetização sob diferentes perspectivas: com Paulo Freire, por exemplo, surge a perspectiva crítica da alfabetização, na década de 1980. Magda Soares, por sua vez, não trabalha com uma diferenciação do conceito de alfabetismo e letramento, sobretudo no início de seus estudos. A Unesco, por outro lado, defendeu o que chamava de alfabetismo funcional, pois tinha interesse na formação de um trabalhador que dominasse minimamente as máquinas e a produção. Ribeiro (1997) explica esse processo:

A ampla disseminação do termo analfabetismo funcional em âmbito mundial deveu-se basicamente à ação da Unesco, que adotou o termo na definição de alfabetização que propôs, em 1978, visando padronizar as estatísticas educacionais e influenciar as políticas educativas dos países-membros. A definição de alfabetização que a Unesco propusera em 1958 fazia referência à capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois, a mesma Unesco proporia outra definição, qualificando a alfabetização de funcional quando suficiente para que os indivíduos possam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para

seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade. (p. 3)

A Unesco reconhece em sua definição que há necessidade de que os indivíduos desenvolvam capacidades ou competências para ler e escrever. A escola assume um papel central nesse desenvolvimento. Segundo Rojo (2010), “[...] essas competências/capacidades de leitura e escrita envolvidas nas atividades letradas dependem da vida e cultura do grupo ou da comunidade. E é isso que torna essas atividades e práticas tão variáveis e diversificadas.” (p.10). Foi a partir do reconhecimento dessa diversidade que a comunidade educacional adotou o conceito de letramento. Nos estudos mais atuais, o conceito de letramento aparece no plural e ganha prefixo e adjetivação. Todo esse processo influenciou e influencia sobremaneira a prática pedagógica da alfabetização.

2.3.1 ALFABETIZAÇÃO E ALFABETISMO

A alfabetização, tradicionalmente centrada no modelo “cartilhesco”, preocupava-se em garantir aos alunos a aquisição dos processos de codificação e decodificação, pois a linguagem escrita, nesta perspectiva, é entendida, basicamente, como um código de representação da linguagem oral. Leite (2010) aponta que a principal mudança ocorre nas concepções de escrita subjacentes aos diferentes modelos de alfabetização. A alfabetização na abordagem tradicional está vinculada a um posicionamento associacionista. Durante muito tempo a cartilha serviu como instrumento fundamental para alfabetização na perspectiva tradicional.

O modelo tradicional de alfabetização é centrado em uma concepção normativa de linguagem, utiliza-se de atividades de memorização, cópias e tem como meta evitar o erro do aluno, por isso gera reprovação. A cartilha, apesar de oferecer uma visão silábica, enfatiza o

português como uma língua formada por sílabas simples, deixando apenas para o fim do processo a apresentação das sílabas complexas. Este modelo não propicia ao aluno o envolvimento com práticas relacionadas aos usos sociais da escrita. A perspectiva tradicional de alfabetização leva em consideração a necessidade de que as crianças tenham desenvolvido habilidades sensoriais consideradas como pré-requisitos à alfabetização: é a chamada prontidão (POPPOVIC, 1968 *apud* LEITE, 2010). Sobre esta questão, Leite (2010) afirma: “o fato é que se passaram décadas até que se percebesse que essas habilidades sensoriais são desenvolvidas durante e por meio das próprias práticas com o uso da escrita.” (p. 19).

Os estudos científicos em torno do tema evoluíram, bem como evoluíram as demandas sociais e do mercado de trabalho, exigindo, principalmente a partir dos anos 60, a formação de uma mão de obra mais qualificada para o sistema de produção. O mundo caminhava para mudanças sociais e culturais que demandavam uma evolução no conceito de alfabetização e da realidade que vigorava no ensino. Inicia-se um período de críticas ao ensino tradicional e uma nova concepção de alfabetização começa a ser delineada. O significado, determinado historicamente e culturalmente, bem como os usos sociais da escrita, passam a fazer parte da gênese de uma nova concepção de alfabetização, onde o letramento surge como um conceito que dá outros sentidos para a alfabetização (LEITE, 2005).

A alfabetização adquire um contorno político acentuado nas sociedades modernas que, segundo Soares (2003), são fundamentalmente grafocêntricas. Neste tipo de contexto, a escrita é mais do que valorizada, torna-se o próprio saber legítimo, torna-se a expressão da verdade. Para esta autora, “a escrita está profundamente incorporada à vida política, econômica, cultural, social, e é não só enormemente valorizada, mas, mais que isso, é mitificada [...]” (p.58). O exercício da cidadania em sua plenitude passa a depender do domínio e uso da escrita e da leitura. Indivíduos que não possuem esse domínio são vitimados pela exclusão social e a língua escrita passa a figurar como ferramenta de poder e domínio. “No quadro da ideologia hegemônica em sociedades grafocêntricas, não há possibilidade de participação econômica, política, social, cultural plena sem o domínio da língua escrita, não há possibilidade de participação nos bens simbólicos sem o acesso à leitura como bem cultural” (SOARES, 2003, p. 58).

Ainda para Soares (2008), o conceito de alfabetização, tomado etimologicamente, fica restrito somente à ideia de aquisição dos códigos necessários para que se desenvolvam a escrita e a leitura. A alfabetização, entendida do ponto de vista tradicional, seria exatamente a aquisição desses códigos. Entretanto, sabe-se que o processo de envolvimento com a língua materna é contínuo, durante toda a vida de um indivíduo - o que Soares enfatiza é a necessidade de se entender como diferentes o processo de aquisição da língua, que é inicial e demanda o conhecimento dos códigos, e o seu processo de desenvolvimento posterior, que demanda o envolvimento com as práticas sociais de leitura e escrita. O primeiro refere-se, especificamente com a alfabetização; o segundo, com o letramento.

A alfabetização é entendida como um processo de múltiplas facetas, sendo que não se exclui a necessidade fundamental de que os indivíduos adquiram o conhecimento dos processos de codificação e decodificação de forma sistemática e, de modo algum, se propõe que o processo de alfabetização seja encerrado na aquisição desses códigos. Segundo Soares (2008),

em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas a aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e das estratégias próprias de expressão/compreensão. (p.17).

A alfabetização, na perspectiva do letramento, vai além da aquisição mecânica dos códigos, mas pressupõe o desenvolvimento da escrita e da leitura em sua forma plena, inserida no contexto dos indivíduos e apresentada como instrumento de uso social. Portanto, há que se ir além da relação entre fonemas e grafemas como também há que se pensar esse processo como aquisição de significados, de sua compreensão e expressão. Por outro lado, o conceito de alfabetização também depende da sociedade em que se está inserido. A cultura dos diferentes grupos sociais define não somente o tempo da alfabetização, mas a função que a língua escrita desempenha. A alfabetização, neste sentido, deve ser entendida de acordo com uma concepção que vá além de um processo somente individual para abarcar um processo social.

Na medida em que a realidade social demanda que os indivíduos dominem o uso da linguagem escrita e a incorporem em suas vidas, surge no campo teórico a necessidade de que se conceitue, segundo Soares (2003), o “estado” ou a “condição” do indivíduo que saiba fazer uso

da leitura e da escrita. Desta forma, o conceito de alfabetismo² passa a explicar essa condição. Soares afirma:

na verdade, só recentemente esse termo tem sido necessário, porque só recentemente começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente “saber ler e escrever”: 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 em seu viver [...]. (2003, p. 29).

O conceito de alfabetismo engloba uma série de competências e habilidades, variadas e complexas. Soares (2003) categoriza essas capacidades em duas dimensões: a dimensão social e a dimensão individual. A dimensão individual, segundo esta autora, refere-se às habilidades de leitura e de escrita apropriadas pelos próprios sujeitos. A dimensão social coloca o alfabetismo como um fenômeno cultural “referindo-se a um conjunto de atividades sociais, que envolvem a língua escrita, e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita” (p.30).

Rojo (2009) defende que o alfabetismo disputa espaço com o letramento; esta autora, dialogando com Soares, coloca em questão as capacidades de leitura e escrita, como fatores que tornam o conceito de letramento ainda mais complexo:

Alfabetismo é, na verdade, um conceito que disputa espaço com o conceito de letramento(s). Se tomarmos a alfabetização como a “ação de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever”, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado, alfabetismo pode ser definido como “o estado ou condição de quem sabe ler e escrever” (SOARES, 2003[1995]: 29). Mas qual é esse estado ou condição? O que envolve? (p. 44).

O conceito de alfabetismo envolve, como afirma Rojo (2009), tanto as capacidades de leitura, quanto as capacidades de escrita. Essas capacidades apresentam-se de forma múltipla e variada. A leitura envolve, por exemplo, a compreensão de significados e não apenas a decodificação de grafemas em fonemas, a possibilidade de dialogar com o texto, a crítica e a generalização, entre outras capacidades; já a escrita envolve, por exemplo, o estabelecimento de relações e a progressão de temas e ideias, a coerência e a coesão, o texto no contexto, e não a mera codificação e normatização. Por essas razões, Rojo (2009) defende que o conceito de alfabetismo está focado no conhecimento e nas capacidades necessárias para a leitura e a escrita

² A autora utiliza os termos alfabetismo e letramento como sinônimos, embora, no início de seus trabalhos tenha preferido o termo alfabetismo.

e, assim, o diferencia do conceito de letramento. A autora defende a existência de níveis de alfabetismo, ligados tanto às capacidades de leitura quanto às de escrita. Segundo a autora, essas capacidades são muito diversificadas. “São aquelas competências e capacidades que figuram nos descritores para leitura e escrita de avaliações educacionais diversas, como o PISA, o SAEB/Prova Brasil, o ENEM, o PNLD etc.” (p. 09).

2.3.2 LETRAMENTOS

Para Leite (2005), o conceito de letramento surge da necessidade de se pensar a escrita como um processo determinado histórica e culturalmente, do qual derivam os significados subjacentes a um sistema de símbolos. Refletir sobre os usos sociais da escrita, nas mais diversas comunidades, também favoreceu o estabelecimento do conceito de letramento. Letramento é então definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para fins específicos” (KLEIMAN, 1985, p.19).

O termo letramento, entretanto, evolui na medida em que a reflexão teórica avança. Kleiman já apontava, em 1995, que as práticas escolares não poderiam ser referência única para a definição de letramento, pois estas, entendidas como dominantes, desenvolviam apenas um tipo de habilidade em detrimento de outras tantas. Esse tipo de letramento foi denominado como *modelo autônomo de letramento*, “concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (STREET, 1984 *apud* KLEIMAN, 1985, p. 21). Kleiman apresenta também o *modelo ideológico de letramento*, enunciado por Street, “que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social, dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (p. 21), não estabelecendo desta forma ligação causal entre letramento e mobilidade social.

Por outro lado, letramento, para Magda Soares (2008) “[...] é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita.” (p. 18). Entretanto, apropriar-se da escrita é um processo que vai além do ato de ler ou escrever, compreendendo o uso dessa habilidade de acordo com as demandas da sociedade; letramento refere-se à apropriação propriamente dita das práticas sociais de leitura e de escrita e não somente da aquisição dos códigos e mecanismos necessários para ler e escrever. É neste sentido que se defende que a alfabetização na perspectiva do letramento vai muito mais além da codificação e a da decodificação da escrita e da leitura: não basta grafar palavras, há que se apropriar das palavras para se fazer entender e se comunicar de forma escrita, há que se desenvolver a habilidade de ler e entender significados.

O conceito de letramento vai adquirindo, portanto, novos contornos; tendo em vista a diversidade dos contextos, culturas e comunidades onde ocorrem os eventos de letramento e as práticas letradas, o termo letramento passa a ser utilizado no plural: **letramentos**. (ROJO, 2009). Foram os Novos Estudos do Letramento que definiram as categorias “práticas letradas” e “eventos de letramento”. As práticas letradas representam as formas, marcadamente culturais, como as pessoas utilizam a linguagem no seu cotidiano, e os eventos de letramento materializam essa utilização, em cada ocasião onde a escrita aparece. Segundo Rojo (2010) (grifo da autora),

no *mundo da escrita* o termo “letramento” busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente. (p. 10)

As condições para as práticas de letramento estão vinculadas à situação social, cultural e econômica das comunidades tanto quanto a alfabetização na perspectiva do letramento está vinculada a uma mudança nas práticas escolares. Para Soares (2008, grifo do autor), “é preciso que haja, pois, **condições para o letramento**.” “Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população [...]”. (p. 58)

2.3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO(S)

A mudança de paradigmas do processo de alfabetização, agora sob a ótica do letramento, faz emergir uma nova situação nas práticas de sala de aula, condicionando a atividade de alfabetização a algumas questões fundamentais; entre elas, a visão de que o processo de alfabetização deve ocorrer concomitantemente nos domínios da escrita e dos escritos (ROJO, 2010), sendo que a escrita é entendida como um conjunto restrito de conhecimentos e capacidades relacionadas ao código alfabético da escrita e os escritos referem-se aos diferentes tipos de textos que são produzidos por meio da escrita. Desta forma, Rojo propõe que não é necessário esperar que o domínio da escrita esteja completo para que se trabalhe com os escritos/textos. A autora defende: “Aliás, na verdade, um não se constrói sem o outro” (p. 05). O texto, como ponto de partida e de chegada de todo o processo, torna-se questão fundamental na prática pedagógica em que se pretende alfabetizar letrando, bem como a centralidade da relação dialógica entre os atores na sala de aula, a reflexão epilinguística do aluno sobre sua atividade e, também, o estabelecimento de um ambiente favorável à alfabetização, não apenas em termos de estímulos e diversidade de materiais como também no equilíbrio afetivo e emocional das relações em sala de aula. (LEITE, 2005). Ainda segundo este autor, o texto deve ser o eixo do trabalho pedagógico no processo de alfabetização, pois:

nas relações sociais, a escrita é utilizada através de textos escritos ou orais; é através deles que se dão as relações cotidianas entre os indivíduos e a escrita. Daí a razão pela qual o texto tenha assumido uma função de destaque nas propostas atuais sobre o processo de alfabetização. [...] um texto pode ser um livro, uma página, um parágrafo, uma expressão ou uma palavra isolada – tudo depende da possibilidade de construção de uma unidade de sentido por parte do leitor. (p. 170).

A centralidade no texto não se refere a uma prática deslocada da realidade dos alunos. Por outro lado, é fundamental que se busquem textos reais e coerentes com o universo no qual os alunos e a escola estão inseridos, obviamente agregando literatura diversificada, poesia, contos e todos os demais gêneros textuais que ofereçam aos alunos o universo da palavra escrita. Formar cidadãos alfabetizados, neste sentido, é oferecer-lhes a possibilidade de estarem inseridos no mundo da leitura e da escrita, através da apropriação funcional de diferentes gêneros textuais

presentes em seus ambientes. Sobre a importância de se envolverem diferentes gêneros quando se ensina língua, Rojo (2010) afirma:

é preciso enfatizar que cada diferente gênero se reserva a si próprio um conjunto de elementos linguísticos para serem usados no desempenho dessas funções: se “e daí” pode ser um coesivo adequado a um relato oral de um fato que nos ocorreu, não é um bom coesivo para um artigo de opinião publicado em um jornal, onde deverão estar presentes os “mas”, os “então”, os “como, por exemplo”, os “assim/portanto/pois”. Nesse sentido é que o gênero é como uma fábrica – um grande conjunto de instrumentos (um mega instrumento) em que pequenos outros instrumentos menores funcionam para produzir sentidos ou significação. (p. 17)

Apropriar-se dos gêneros escritos depende do desenvolvimento de habilidades específicas de linguagem envolvidas nos escritos. Rojo (2010) apresenta a proposta de abordagem da produção textual elaborada nos estudos realizados por Schneuwly e ressalta: “para o autor, a atividade de produção de texto se inicia pelo estabelecimento da interlocução com seu auditório-leitor e com a situação em que o texto será produzido” (p. 06); desta forma, a capacidade de textualização, de gestão do texto e de interlocução se apresentam como as três capacidades envolvidas nos escritos. A *textualização* refere-se a um processo de escolha tendo em vista a situação de produção e o estilo do gênero em questão; é regida pela forma como o texto é composto dentro do gênero, obedecendo a uma ordem sintática e textual, à segmentação, à coesão e à escolha das maneiras de dizer, entre elas, o vocabulário e a estruturas frasais. A *gestão do texto* refere-se às capacidades de escolha do gênero e ao domínio de suas características, à seleção dos temas e conteúdos, à coerência, à posição/ancoragem que o autor define para si no texto - narrador ou autor, por exemplo - além da definição do texto enquanto presente no mundo real ou ficcional. Quanto à *interlocução*, observa-se que é fundamental que se desenvolvam habilidades de construir uma representação mental da situação de produção, tendo em vista o lugar social do autor do texto e de seus interlocutores, bem como o tipo de relação que se estabelece entre esses sujeitos, além da finalidade do texto. Resumidamente, Rojo (2010) diz:

o lugar social de que me invisto quando escrevo, a finalidade com que o faço e quem é (são) meu(s) interlocutor (es) e quais relações estabelecemos (como o(s) vejo, como o(s) aprecio; como acho que ele(s) me vê(em) ou me aprecia(m)) são elementos da situação por meio da escrita que tenho que levar em conta ao escrever, para poder me adequar ao meu interlocutor, fazendo minhas escolhas linguísticas. (p. 07)

A possibilidade de o professor atuar de forma situada nessa abordagem de produção textual, tendo o texto/escritos dos mais variados gêneros como ponto central, amplia o processo de alfabetização e letramento, especialmente quando o professor assume o compromisso de formar alunos como cidadãos dotados de consciência crítica, condição necessária para se construir uma sociedade mais justa. Não somente na palavra escrita encerram-se essas práticas que podem ser libertadoras, mas também na relação dialógica - esses são elementos fundamentais da prática em sala de aula. A alfabetização nessa ótica é transformadora. Freire (2005, grifo do autor) afirma que “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo.” (p. 90).

O conceito de letramento teve grande impacto nas práticas de sala de aula. Se por um lado, esse impacto foi altamente positivo, gerando práticas de alfabetização mais contextualizadas, que garantem o uso social da língua, por outro lado, o conceito de letramento também gerou o que muitos autores classificam como a perda da especificidade da alfabetização. Ocorre que os aspectos específicos do momento inicial da alfabetização, entre eles o domínio efetivo dos códigos para a aquisição da leitura e da escrita, ficaram sobrepujados pelo conceito de letramento. Sobre essa questão, a afirmação a seguir é contundente: “a alfabetização, como processo de aquisição de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, de certa forma, obscurecida pelo letramento, porque este acabou por prevalecer sobre aquele, que, como consequência, perde sua especificidade”. (SOARES, 2003 p.12 *apud* LEITE, 2010, p. 31).

Tendo em vista que o processo de alfabetização desenvolvido na perspectiva do letramento pode garantir a inserção das crianças no mundo da escrita e da leitura, e sabendo-se que simultaneamente a alfabetização compreende a aquisição efetiva do sistema convencional com base alfabética e ortográfica, pode-se afirmar que esses dois movimentos, embora conceitualmente independentes não podem ser desvinculados, e na prática se interdependem, ocorrendo simultaneamente. Não se pode alfabetizar sem garantir o domínio do código; da mesma forma, é necessário garantir que o domínio do código instrumentalize o sujeito para sua inserção no mundo da escrita e da leitura. É fundamental alfabetizar letrando.

Rojo (2010b) defende que o problema hoje no Brasil não é mais a alfabetização, mas sim os baixos níveis de alfabetismos e os letramentos do alunado; a autora aponta que nenhum método de alfabetização pode dar conta da solução deste problema, mas que eventos escolares de letramento, que levem os alunos a desenvolverem práticas letradas contemporâneas e adquirirem as competências de leitura e escrita, podem resolver os problemas do letramento do alunado e seus níveis de alfabetismos. É fundamental, segundo Rojo (2010), que a prática escolar seja qualificada como uma prática situada, pois essa prática “é o gatilho para a apropriação de todo o conjunto das capacidades de produção de textos escritos (de interlocução, de gestão e de textualização)” (p. 19). A autora explica:

Em boa parte isto ocorre porque, nos últimos 20 anos, a população escolar mudou: as camadas populares tiveram finalmente acesso à educação pública e trouxeram para as salas de aula práticas de letramento que nem sempre a escola valoriza e que dialogam com dificuldades com os letramentos dominantes das esferas literária, jornalística, da divulgação científica e da própria escola. (p. 07).

Enquanto as camadas menos favorecidas da população começaram a ter acesso à escola e trouxeram consigo seus letramentos, os letramentos da sociedade urbana no Brasil passaram por um processo de sofisticação que demanda habilidades diferenciadas no trato com os textos e com as informações. Sobre essa questão, Rojo (2010) afirma: “os letramentos escolares, no entanto, não acompanharam essas mudanças e permanecem arraigados a práticas cristalizadas, criando insuficiências.” (p.7) Há um confronto na escola entre os níveis de alfabetismo, entendido como habilidades de leitura e escrita e os letramentos múltiplos que surgem entre os alunos e na sociedade.

Alfabetizar letrando envolve, segundo Rojo (2010b), “ampliar a abrangência das práticas letradas que dão base aos eventos de letramento escolar” (p. 11). A ampliação dessa abrangência deve valer-se do fato de que “há uma multiplicidade de linguagens, mídias, gêneros e discursos/textos que (os alunos em processo de alfabetização) ainda desconhecem e que você pode selecionar para ensejar eventos escolares de (multi)letramento.” (p. 17) A autora admite que haja um impasse a ser resolvido frente à enorme diversidade destas práticas, bem como a variedade de contextos e situações em que elas ocorrem. Selecionar um conjunto de práticas de letramento e implementá-las frente a uma enorme diversidade cultural não é tarefa simples, mas que pode ser iniciada discutindo-se o conceito de letramentos múltiplos.

O debate inicia-se quando um grupo de estudiosos reúne-se em Nova Londres (EUA) e propõe o conceito de multiletramentos, como resposta às demandas contemporâneas, superando o conceito de letramento escolar. O conceito de multiletramentos leva em conta a crescente diversidade local e a possibilidade de conectividade global. Segundo Rojo (2010b):

o Grupo de Nova Londres concentrou a resposta a essa questão complexa num conceito – **multiletramentos** -, em que o prefixo “multi” aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural. Para eles, a pedagogia dos multiletramentos está centrada em modos de representação (linguagens) muito mais amplos que somente a linguagem verbal, que diferem de acordo com a cultura e o contexto e que têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Os multiletramentos exigem um tipo diverso de pedagogia, em que a linguagem verbal e os outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários, quando atuam visando atingir variados propósitos culturais. (p.13-14).

Rojo (2010b) propõe que “para selecionar práticas e compor currículos para a pedagogia dos multiletramentos é preciso **organizadores** dessa variedade e multiplicidade.” (p. 14). Sugere, portanto, que se usem os conceitos de “esferas de comunicação ou de atividade humana” e de “gêneros de discurso”, de Bakhtin. Para alunos em processo de alfabetização, a autora coloca que não se trata apenas de extrair palavras de textos, mas sim, de selecionar um contexto ou esfera, que pode ser do cotidiano ou da literatura infanto-juvenil, entre outras possibilidades; selecionar dentro dessas esferas alguns gêneros e propor eventos de letramento, como práticas de escrita e leitura que sejam atrativos e novos para os alunos.

Leite (2010), por outro lado, propõe que se resgate o conceito de alfabetização reconhecendo que este “refere-se ao processo de apropriação do sistema convencional da nossa escrita alfabética e ortográfica. Isto envolve questões como consciência fonológica, relações fonema-grafema, enfim, o domínio da escrita como código.” (p.32). Quando Leite (2010) defende essa posição, também trás, de forma contundente, a questão da sistematização do processo de alfabetização escolar, como reação ao ensino aleatório e espontaneísta. Este autor ressalta que o desafio dos educadores está em garantir que não haja um retrocesso teórico e metodológico, mas que se possa reinventar a alfabetização evitando um ensino “espontaneísta” (KLEIN, 1996), onde o aluno deveria construir “sozinho” seu conhecimento, evitando também uma alfabetização que ocorre de forma aleatória (SOARES, 2003). Essas foram práticas comuns em muitas escolas e salas de aula, durante os anos 90, do século passado.

Quando se propõe um ensino sistematizado, não se espera um retorno do ensino cartilhesco; ao contrário, espera-se um processo de alfabetização que garanta o conhecimento da base alfabética da língua portuguesa e propicie, assim, uma prática situada e concomitante de letramento. Leite (2010) aponta, como condição para o resgate metodológico do processo de alfabetizar letrando, a organização coletiva do trabalho pedagógico nas escolas, sem o que a instituição escolar não conseguirá formar o aluno como sujeito leitor e produtor de texto.

Observa-se que, apesar de os estudos teóricos sobre a questão da alfabetização terem avançado, os sistemas educacionais enfrentam uma série de dificuldades para colocar em prática o conhecimento produzido pela pesquisa. Entre esses problemas, podemos ressaltar a dificuldade em se viabilizar o trabalho coletivo nas escolas, fato gerado, entre outros fatores, pela precarização do trabalho docente, em especial, pela falta de estabilidade das equipes pedagógicas, consequência da forma como os professores são contratados. Os vínculos precários de trabalho e a legislação vigente impõem uma constante rotatividade dos professores nas unidades escolares. Este fator dificulta a organização do trabalho da gestão escolar, em particular, o planejamento assumido pela coordenação pedagógica. Analisando as relações de emprego segundo Oliveira Junior (2004), percebemos que os contratos temporários dos professores, o arrocho salarial, a falta de planos de carreira ou sua completa inadequação provocam uma instabilidade e precariedade do emprego docente. O efeito dessa situação sobre as equipes escolares, segundo Dowbor (2002), é a perda de interesse e motivação relacionada aos níveis de remuneração, às exigências com qualidade e, até mesmo, às formas frágeis de vinculação do trabalhador.

Leite (2010) defende a organização coletiva do trabalho pedagógico nas escolas como sendo uma condição para o sucesso na alfabetização. Este autor aponta que equipes escolares comprometidas com o planejamento e a organização de um projeto de alfabetização, pautado no conceito de letramento, podem garantir aos alunos não somente a aprendizagem da decodificação e codificação da língua escrita, mas também, o envolvimento com as práticas da leitura e da produção de texto. A questão do trabalho coletivo, entretanto, enfrenta dificuldades técnicas e burocráticas, pois, é fato que as escolas encontram-se fragilizadas pela precarização do trabalho docente, mas também é fato que, dentro das equipes escolares, é possível encontrar educadores dispostos a assumir a tomada de decisão que leve à construção de um projeto coletivo e à busca por uma educação de qualidade, mesmo em contextos fragilizados. Essa é uma decisão política e

ideológica, que “envolve valores relacionados com concepção de escola, de trabalho, de relações interpessoais, de autoridade, enfim, da própria democracia vivenciada no interior da instituição” (Leite, 2010, p.52), portanto, é o posicionamento político de gestores e educadores que pode proporcionar um ponto de fuga na crise de qualidade do ensino público.

Sabemos que a instituição escolar tem sua organização tradicionalmente influenciada pelo modo de produção capitalista, o que promove a alienação do professor frente ao seu trabalho: “o professor perde a noção da função social do seu trabalho, com sérias consequências para o processo educacional desenvolvido pela instituição” (Leite, 2010, p.51). O que se observa, entretanto, é que esse panorama está mudando em função de novas propostas de organização do trabalho, advindas, inclusive, do mundo empresarial: hoje as empresas demandam trabalhadores que conheçam os processos de produção, trabalhem de forma participativa e coletiva, desta forma, a escola também sofre essa demanda, pois “o fato é que as formas tradicionais de estrutura e organização escolar são incompatíveis com as novas propostas de alfabetização centradas no letramento [...]” (Leite, 2010, p.51), cujos objetivos exigem um trabalho pedagógico coerente e desenvolvido em longo prazo.

Este autor aponta para a necessidade da criação de condições concretas para a organização do trabalho docente e refere-se à estrutura e ao funcionamento das instituições. Portanto, a tomada de decisão de cada educador e de um corpo coletivo nas escolas juntamente com a criação dessas condições é que devem representar o caminho real da mudança nas escolas. Leite (2010) apresenta o Proleste (Leite, 1982) como exemplo dessa organização; naquele projeto havia, além da figura fortalecida do coordenador pedagógico e do gestor, uma postura democrática e respeitosa entre os membros da equipe e, acima de tudo, o trabalho coletivo garantindo o exercício do planejamento sistemático e da reflexão contínua sobre as práticas desenvolvidas semanalmente. O Proleste previa a avaliação contínua dos alunos e da proposta pedagógica.

Na análise sobre os entraves para que as escolas desenvolvam projetos de alfabetização de qualidade, além da precarização do trabalho docente, possivelmente, um dos maiores equívocos reside na interpretação das possíveis contribuições da teoria construtivista. Muitos educadores e gestores das redes oficiais de ensino fizeram uma leitura equivocada da teoria construtivista, em

especial dos estudos de Ferreiro e Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita e sua relação com a prática pedagógica. Leite (2010) aponta que esse equívoco tornou o papel do professor periférico no processo de ensino-aprendizagem. A concepção psicogenética que postula o processo de desenvolvimento centrado, basicamente, no sujeito, gerou uma interpretação equivocada produzindo a marginalização do papel do professor no processo de alfabetização: entendeu-se que o aluno, por construir seu conhecimento, não deveria ser direcionado, nesse processo, pela intervenção do professor. No mesmo sentido, acreditava-se que o aluno deveria se apropriar do sistema simbólico e convencional da língua, bastando para isso que o professor oferecesse um ambiente alfabetizador.

Como resposta a essa leitura distorcida da teoria, Leite (2010) retoma o conceito de mediação de Vigotski, que postula a relação sujeito e objeto sempre mediada por agentes culturais; portanto, o papel do professor é retomado como fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Na abordagem histórica cultural não se nega a participação ativa do sujeito que aprende, elaborando hipóteses e ideias sobre os objetos, mas reafirma-se que essa relação depende da mediação, seja de outros sujeitos ou mesmo de outros mediadores culturais. “No caso da sala de aula, espaço por excelência da relação sujeito/aluno e objeto/conteúdos escolares, o professor sem dúvida é o principal mediador [...]” (Leite, 2010, p.27). Na classe de alfabetização, a mediação pedagógica desenvolvida pelo professor tem, pois, papel decisivo na aprendizagem do aluno.

O professor alfabetizador é o principal agente mediador do processo de alfabetização em sala de aula. Portanto, a forma como a mediação se estabelece pode produzir movimentos de aproximação ou o de distanciamento das crianças em relação às práticas de escrita, uma vez que o processo de mediação também produz inevitáveis impactos afetivos na relação entre o aluno e os objetos de conhecimento. Tassoni (2000) ao analisar o conjunto de dados de sua pesquisa, afirma: “[...] a mediação feita pelas professoras constituiu-se um fator fundamental para determinar a natureza da relação aluno-escrita.” (p.149). Essa ideia defendida pelo Grupo do Afeto é o principal pressuposto deste trabalho de pesquisa.

É o professor quem organiza o trabalho pedagógico em sala de aula, sendo responsável por sistematizar a apresentação dos conteúdos linguísticos e temáticos. É a organização e o

planejamento cuidadoso das práticas de sala de aula que vão garantir aos alunos tanto o domínio dos códigos da escrita convencional, como a construção de unidades de sentido cada vez mais elaboradas para seus textos. Sem esse planejamento minucioso do trabalho docente, a relação de ensino-aprendizagem corre o risco de tornar-se aleatória, e um processo espontaneísta pode se instalar, gerando alunos que prosseguem seus estudos nas etapas seguintes à alfabetização inicial sem o domínio de todos os conteúdos linguísticos e, mais grave ainda, sem nem ao menos dominar os processos de codificação e decodificação da língua materna.

Em recente pesquisa, Sirino (2008) analisa a situação dos alunos que são aprovados e seguem seus estudos sem dominar os conteúdos e habilidades para os anos seguintes – os alunos que passam sem saber. Sobre isto, a pesquisadora aponta a existência de “um grande contingente de alunos que, embora permaneça na escola e tenha a continuidade dos estudos garantida, acaba sendo excluído da escolaridade básica, uma vez que a aprendizagem não lhe é garantida” (p.01).

Um exemplo de sistematização do trabalho pedagógico pode ser visto no projeto de conclusão de curso intitulado *Alfabetização a partir de palavras geradoras*, desenvolvido por Paula Janaina de Moraes, na Faculdade de Educação da Unicamp (Leite, 2011). A pesquisadora realizou o projeto em uma classe de primeira série, em 2008, na rede pública estadual de Campinas. O projeto teve por objetivo analisar os resultados de um programa de alfabetização que utilizou a metodologia de palavras geradoras. A sistematização do trabalho fica evidente na metodologia de ensino adotada, pois através das palavras geradoras pode-se, ao longo do ano letivo, abordar com as crianças todos os conteúdos linguísticos da alfabetização, garantindo ainda a avaliação contínua do processo de aprendizagem e apontando a necessidade da continuidade do processo de alfabetização no ano seguinte. O projeto também abriu uma frente de apoio com os pais dos alunos, que foram chamados a ajudar, não no sentido de assumir a tarefa de professores, mas como apoiadores do processo de alfabetização de seus filhos. Ficou evidente no projeto a preocupação com o planejamento de cada um dos passos do trabalho pedagógico; entretanto, não se observou o envolvimento da escola como um todo, o que evidenciou a falta de trabalho pedagógico coletivo.

É importante mencionar a questão da alfabetização à luz de uma perspectiva crítica. Neste sentido, o projeto realizado em 2008, utilizou a metodologia das palavras geradoras, inspirada em

Paulo Freire e serviu tanto ao propósito da sistematização e apresentação de todos os conteúdos linguísticos, como também ao debate crítico gerado pelo significado das palavras, para aquele grupo de crianças. O processo de alfabetização, segundo Leite (2010): “pode constituir-se tanto na perspectiva da dominação/consciência ingênua, quanto na dimensão da libertação/consciência crítica.” (p.38). O trabalho de pesquisa apresentado como exemplo foi construído tendo em vista não só a existência de relações dialógicas contínuas e saudáveis em sala de aula, mas, em especial, a escolha de conteúdos que possibilitem a problematização da realidade, garantindo assim que a alfabetização acontecesse de forma crítica. A decisão assumida pela professora quanto à sua metodologia e à sua prática pedagógica revelou que a proposta de alfabetização em curso naquela sala visava levar os alunos à dimensão da libertação e ao exercício da reflexão crítica.

Rojó (2010) lista uma série de crenças arraigadas na escola e que devem ser substituídas por outras que intensifiquem e diversifiquem os letramentos escolares, especialmente na produção de textos. Essa substituição de práticas deve se dar nos espaços coletivos de trabalho pedagógico no interior das escolas. Rojo aponta como atitudes positivas: o oferecimento de propostas de produção de texto referenciadas no repertório cultural dos alunos, a variedade de linguagens e ferramentas, o reconhecimento do valor das linguagens que não sejam impressas, o oferecimento de projetos dinâmicos e coletivos de produção onde a avaliação e interferência do professor recaiam sobre o processo, o reconhecimento de que textos são escritos por uma razão para um leitor, que não necessariamente é o professor e, finalmente, o reconhecimento de que tanto os fins, quanto os leitores de um texto, são inúmeros e variados.

Conclui-se que a escola, ainda vista como a maior agência alfabetizadora, deve estar atenta tanto ao desenvolvimento teórico dos conceitos de alfabetização e letramento, quanto ao posicionamento metodológico necessário para garantir que se alfabetize letrando. Não se pode negar a necessidade de garantir que as crianças, em início do processo de alfabetização, dominem as habilidades de codificação e decodificação da língua portuguesa falada no Brasil. Igualmente não se admite que esse processo ocorra fora da perspectiva das práticas de letramento, encerrada nas diversas esferas de comunicação e nos gêneros de discurso, sempre tendo em vista o interesse, as necessidades e o envolvimento dos alunos. Só uma prática pedagógica situada de

alfabetização, que garanta para os alunos o desenvolvimento da escrita e dos escritos simultaneamente, poderá transformar o panorama da alfabetização no Brasil.

3. MÉTODO

Neste capítulo é possível que se conheça a proposta metodológica aplicada a esta pesquisa, tanto em seus pressupostos teóricos, como na descrição pormenorizada de diversas características da escola. A análise documental, em especial, da proposta curricular para o primeiro ano do ensino fundamental na escola em questão, segue também como fonte de dados. A metodologia de pesquisa aplicada neste trabalho está baseada na investigação qualitativa, sendo que a observação da prática em sala de aula, através do registro escrito do que se observa, além da filmagem das situações didáticas específicas de produção escrita, deverão compor um conjunto de dados qualitativos que ofereça pormenores descritivos das situações didáticas, na tentativa de captar as práticas da mediação realizadas pelo professor nessas situações e a resposta dos alunos a essa mediação.

Foram utilizados também textos produzidos pelos alunos em sala de aula, durante as sessões de observação, como forma de avaliar o processo de desenvolvimento da escrita das crianças. A leitura e análise de documentos que explicitam a proposta pedagógica subjacente ao trabalho de alfabetização no primeiro ano, também representou uma fonte de dados. Alguns relatos verbais em forma de entrevistas semi-estruturadas complementares com os sujeitos da pesquisa: professor, alunos e equipe escolar fazem parte da coleta de dados e aparecem, eventualmente, nos contextos de produção. A observação dos dados verbais e descritivos apresenta-se como um importante instrumento na pesquisa, pois pode oferecer a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, sendo que se optou pela observação não participante, para que os indivíduos pudessem expressar suas opiniões com mais liberdade.

Os dados foram analisados a partir da transcrição das gravações das sessões de observação e como produtos desta análise foram construídos núcleos temáticos, na tentativa de apreender os significados que os indivíduos da pesquisa atribuem às situações de mediação didática. Para Lüdke e André (1986):

“Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.” (p. 26).

Segundo Bodgan e Biklen (1991), a investigação qualitativa preenche os requisitos do que se espera de uma investigação científica, pois se trata de um processo empírico e sistemático baseado em dados, que tem como características alguns aspectos que merecem destaque e justificam a escolha desta metodologia para a presente pesquisa. Entre essas características destacam-se os fatos de que sua fonte de dados é o ambiente natural e que o comportamento humano é influenciado pelo ambiente e pelo contexto em que ocorre. A investigação qualitativa também é baseada em palavras e imagens e, segundo os autores, essa característica reforça o fato de que tudo deve ser examinado com rigor, pois pode constituir uma pista; os dados são provenientes de transcrições de entrevistas, notas de campo, fotos, vídeos, documentos pessoais entre outros registros.

O interesse fundamental na pesquisa com foco qualitativo deve recair sobre o processo e não apenas nos resultados. Outra característica fundamental, segundo Bodgan e Biklen (1991), diz respeito ao fato de que se devem analisar os dados de forma indutiva, pois as conclusões e abstrações devem ser construídas ao longo do processo, enquanto se faz o levantamento de dados; quanto mais contundentes forem os dados mais segurança tem o pesquisador para levantar suas inferências e tomar as decisões sobre a construção do conhecimento científico, pois “tais decisões são assumidas a partir da consistência e coerência dos próprios dados coletados e analisados, além, obviamente, do referencial teórico assumido previamente pelo pesquisador” (Leite e Colombo, 2006, p. 7).

Por fim, é importante ressaltar que uma das principais características de uma investigação qualitativa é o fato de que os significados atribuídos pelos indivíduos da pesquisa às suas próprias vidas e às situações que se apresentam são fundamentais para análise dos dados. São as perspectivas dos participantes que constituem um diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da investigação.

3.1 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE

3.1.1 A ESCOLA

A escola estadual onde esta pesquisa foi realizada iniciou seu funcionamento na década de 1970, na periferia da cidade de Campinas. A escola é de construção simples, toda murada, estando inserida numa área de 4.494 m², onde o verde se faz presente em toda parte. O prédio escolar está dividido em quatro blocos. No primeiro, há seis salas de aula; no segundo, as dependências da diretoria, sala dos professores e coordenação, bem como secretaria, cozinha, dispensa banheiros administrativos e de alunos, além do pátio coberto funcionando como refeitório. No terceiro bloco, encontram-se outras três salas de aula, enquanto que no quarto bloco, que fica na parte superior do terreno, há uma sala de vídeo conjugada com a sala de informática. Ao lado do pátio coberto há uma construção onde funcionam a sala de coordenação pedagógica, uma cantina e uma pequena copa para os funcionários. Há uma horta desativada ao lado da quadra de esportes. Há também dependências para zeladoria, jardins e quadra poli esportiva coberta. Todo o prédio escolar está adaptado segundo a legislação de acessibilidade para pessoas portadoras de necessidades especiais. A escola funciona no horário das 7 da manhã às 18 horas.

Não há biblioteca, o que existe é um acervo móvel de livros que circula em caixas pelas salas de aula. Segundo a equipe escolar, não há espaço físico no prédio para abrigar uma biblioteca. A equipe de gestão não tem conseguido articular a demanda escolar de forma a liberar uma sala de aula para que se organize uma biblioteca. Os espaços do prédio também não têm sido suficientes para abrigar a demanda de funcionários e atividades burocráticas, fato que dificulta ainda mais a conquista deste espaço para a leitura. Um projeto da comunidade escolar tem arrecadado fundos para a construção de um espaço físico que deverá abrigar a biblioteca futuramente. Não há projetos da Secretaria de Estado que indique a solução desta necessidade.

Além do espaço físico, a equipe escolar busca parcerias público-privadas para ampliar o acervo de livros disponível atualmente e adaptar espaços de leitura na sala multiuso.

De forma geral, a escola é bem cuidada, bonita e o ambiente físico é muito agradável, pois o bairro é tranquilo e o prédio localiza-se em um terreno com muitas árvores antigas e grandes. Quanto ao ambiente social, pode-se dizer que a equipe, tanto pedagógica como administrativa, trabalha coesa e em harmonia, os alunos são comportados, disciplinados, educados e bastante interessados. A comunidade tem oferecido apoio e participado mais ativamente da escola. Eventualmente, as professoras utilizam outros espaços além da sala de aula para o trabalho pedagógico, e quando atuam em sala, trabalham ocasionalmente com diferentes organizações físicas das carteiras.

A escola oferece atendimento para alunos do 1º ao 5º ano do ensino Fundamental de 9 anos, suprimindo principalmente, a necessidade de vagas dos bairros adjacentes. A escola faz parte da história de vida de muitos moradores há mais de trinta anos. Está localizada na região noroeste da cidade de Campinas. Os arredores da escola são bem tranquilos, não havendo registro de atos de violência. O local é conhecido pelo grande número de caminhoneiros que nele reside.

O bairro é, em sua maioria, composto de moradores antigos com filhos adolescentes e adultos, os quais, por isso mesmo, já não frequentam a escola local.

Grande parte dos alunos desta unidade escolar provém de bairros vizinhos que possuem um perfil um pouco diferente do bairro onde a escola está localizada. Nessas comunidades, o poder aquisitivo é menor e as condições de moradia são mais precárias, incluindo núcleos de favelas. As famílias possuem pouca instrução. As ocupações dos pais ou responsáveis pelas crianças são variadas, mas uma parte considerável deles trabalha no comércio e na indústria, sendo que as mulheres trabalham como domésticas e nos afazeres do lar. Quanto à renda familiar, a média está entre um e quatro salários mínimos e a maioria das famílias possui de cinco a dez membros.

É importante ressaltar que a escola atende ainda dois núcleos de moradia que, na verdade, são áreas de ocupação que se transformaram em favelas. As moradias são barracos feitos em madeira e restos de demolição, não há condições de saneamento básico nem infra estrutura de água e energia elétrica. As pessoas aglomeram-se em espaços mínimos e compartilham muitas

vezes o mesmo banheiro para diferentes famílias. Não há asfalto e o esgoto corre a céu aberto. Na época de chuvas, a região sofre alagamentos constantes. Esses núcleos localizam-se às margens da rodovia Bandeirantes e representam um expoente de pobreza e falta de dignidade. Muitas das crianças da escola moram nessa situação. Há também no entorno da escola uma zona de prostituição considerada uma das maiores do país, pois ocupa boa parte de um dos bairros, com dezenas de estabelecimentos dessa natureza. Algumas das crianças atendidas na escola são moradoras dessa área e também filhas de mulheres em situação de prostituição.

A equipe escolar realizou um estudo cujos dados mostram que esses núcleos populacionais representam os mais sérios problemas sociais do entorno escolar; nessa reflexão, a escola apresenta algumas sugestões de atuação sobre esses problemas. Somam-se, também, às péssimas condições de vida nas favelas e na zona de prostituição, a inexistência de atendimento público suficiente nas especialidades de fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, neurologia, entre outras, além da inexistência de programas de lazer e cultura suficientes na região para o atendimento das famílias. A falta de instituições que acolham crianças nos horários diversos da escola, quando os menores ficam sozinhos em suas casas por conta do trabalho das mães e a falta de apoio específico aos alunos filhos de mulheres em situação de prostituição, com lares desorganizados e condições psicológicas pouco favoráveis ao desenvolvimento emocional representam a violação dos direitos das crianças e dos deveres dos pais. Dificuldades no transporte escolar impossibilitam especialmente a frequência das crianças nas turmas de reforço fora do horário de aula. Algumas ações para minimizar essa situação já têm ocorrido, como por exemplo, a articulação já existente da escola com duas entidades particulares de assistência social na região; essa parceria tem contribuído para minimizar algumas situações que colocam as crianças em risco social. Outras ações como: campanhas de arrecadação de roupas, materiais de construção e alimentos para atendimentos de urgência às famílias em situação de risco grave, visitas regulares da equipe escolar nas favelas da região para acompanhamento das situações mais complicadas, estabelecimento de uma relação direta de apoio da escola com o Conselho Tutelar e Ministério Público, articulação com as universidades da cidade e seus cursos nas áreas de necessidade, articulação já existente com uma ONG que atende as mães em situação de prostituição, articulação com vereadores e com a Prefeitura, responsável pela contratação do

transporte escolar, são todas ações que podem minimizar os problemas sociais do entorno da escola.

Quanto ao aparelhamento da unidade escolar em questão, pode-se notar a existência de kits pedagógicos de Matemática contendo: disco de fração, material dourado, mosaico geométrico, formas geométricas, (tangran); kits de Português contendo: caixa de letra de madeira e de plástico, caixa de jogos de palavras, jogo “brincando de escrever”, alfabeto silábico, palavras cruzadas, sequência lógica, letras móveis de plástico, jogos diversificados de alfabetização, caixas de livros infantis, gibis, revistas Recreio e Ciência Hoje. A escola também tem alguns jogos de divertimento e jogos de regras como: loto, ludo, dominó, xadrez, quebra-cabeças, boliche e jogos da memória. Conta com materiais para educação física como: bolas das diversas modalidades, cordas, bambolês, coletes para times e petecas. Para o ensino de artes, a escola oferece pincéis de variados tamanhos, tintas acrílica e guache, papeis diversificados, palitos, telas, painel para pintura, livros de arte e pranchas com reproduções de grandes obras, casinha para apresentação de fantoches bem como três caixas de fantoches. Quanto aos equipamentos eletrônicos, dispõe de dois rádios e CD players, dois DVD players, 2 TVs 29 polegadas, quatro projetores data-show com telões, cinco computadores lap top, impressoras administrativas e duas impressoras pedagógicas. Possui 5 computadores na administração, que também são usados no setor pedagógico, além de 10 computadores na sala de informática. A conexão com a internet é oferecida pela Secretaria de Estado sendo em banda larga. A Associação de Pais e Mestres da Escola se organizou para oferecer um roteador para internet sem fio, disponível em todo o prédio escolar. Há ainda uma antena parabólica digital, 3 caixas amplificadas de som, com 3 microfones com fio e 2 sem fio.

Quanto aos recursos humanos, a escola conta com todo o módulo de funcionários e gestão completos, de acordo com a legislação vigente, sendo um diretor titular de cargo, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, todos lotados na referida unidade escolar e que compõem o quadro de gestão. A escola conta com gerente de organização escolar titular de cargo e cinco agentes de organização escolar, sendo que uma delas atua apenas na secretaria, outra ocupa a zeladoria da escola atuando como inspetora e três atuam tanto na secretaria como na inspetoria. Os serviços de limpeza são terceirizados sendo que a escola conta com duas pessoas nesta área. Há ainda uma terceira funcionária de carreira que ocupa o quadro de serviços

escolares. Quanto aos professores, são 20 titulares de cargo, sendo três especialistas, dois na área de Educação Física e outro em Artes. Duas professoras polivalentes estão designadas para a gestão escolar, outras três estão designadas para funções na Diretoria de Ensino e seis estão designadas como professoras em outras unidades escolares ou afastadas de acordo com mecanismos da legislação vigente. Portanto, apenas 6 professoras titulares de cargo atuam em sala de aula na unidade escolar. Neste ano letivo, a escola oferece 18 turmas, sendo 9 em cada período – manhã e tarde, para um total de 448 alunos matriculados; dessas turmas, 12 estão atribuídas a professoras admitidas em caráter temporário.

Quanto ao projeto político pedagógico, pode ser dizer que ele está registrado no plano gestão de duração de 4 anos e tem se mostrado dinâmico em constante construção e reconstrução, tendo em vista as necessidades da comunidade, demandas internas e determinações da SEE, como, por exemplo, a implementação da nova proposta curricular e do Programa Ler e Escrever. O projeto pedagógico foi construído ao longo dos últimos 5 anos, quando a equipe de gestão se manteve fixa. É fruto do trabalho pedagógico coletivo da equipe docente, comandada pela figura da coordenação pedagógica e do diretor da escola. Nos últimos dois anos foi constituído um grupo de trabalho, denominado GS – Grupo de Sistematização, que teve por objetivo materializar o projeto pedagógico da escola, especialmente o Plano de Gestão em vigor, que compreende o quadriênio 2011-2014. É possível inferir através da leitura dos documentos, que o plano da escola tem marcas de uma proposta progressista e se apoia no modelo construtivista de desenvolvimento e aprendizagem.

A equipe escolar tem clareza dos prejuízos no desempenho pedagógico causados em virtude principalmente da falta de uma equipe estável de docentes titulares. Esse fator é um dos principais obstáculos para o estabelecimento do trabalho coletivo e para a construção e sedimentação do projeto pedagógico. Há, na dinâmica de planejamento da escola, um constante recomeçar, em virtude da rotatividade dos professores. Ainda que se tenha tentado estabelecer procedimentos de planejamento coletivo, proposta de avaliação, procedimentos metodológicos comuns a todos, trabalho na perspectiva da pedagogia de projetos, na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, além da preocupação em atender os diferentes estilos de aprendizagem, as múltiplas inteligências, os temas transversais, enfim, ainda que o corpo docente fixo e o grupo de

gestão tenham conhecimento e acesso a toda essa tecnologia educacional, muito do esforço é perdido a cada recomeçar, a cada ano, com a troca da equipe de professores.

A escola tem desenvolvido um projeto sedimentado em objetivos específicos traduzidos na construção de habilidades e competências nos alunos; entretanto, esses conceitos estudados pelo grupo de professores titulares, atuantes nos últimos anos, precisam ser retomados a todo novo planejamento anual com os docentes que se integram a equipe. Portanto, mais uma vez a equipe sente que sua evolução fica prejudicada. As matrizes de referência curricular, bem como todo o material do Programa Ler e Escrever³ também são documentos desconhecidos de parte da equipe que se agrega a cada ano. Assim, caracteriza-se a maior dificuldade do corpo docente em estabelecer a qualidade de ensino. Esse fator se traduz em sala de aula pela ocorrência de situações de aprendizagem descoladas do planejamento que se espera.

Um dos aspectos pedagógicos fundamentais da escola é a aplicação do Programa Ler e Escrever. Em geral, a equipe demonstra que está atenta ao que se deve mudar nas práticas de leitura e escrita, existindo a preocupação com a formação de um leitor, com a questão da leitura como forma de prazer e de conhecer o mundo. Entretanto, algumas questões, como a rigidez da organização do espaço físico da sala de aula, ainda não aparecem como propostas de mudança, sendo que o espaço visto como elemento que educa ainda não é algo que as professoras da escola conseguem perceber com clareza. A escola ainda carece de mais elementos visuais, de produção dos alunos que saltem aos olhos de todos pelas paredes e pelos murais. O professor leitor é outro tabu; muito se comenta na escola sobre a importância da leitura dos alunos, mas quase nada se fala desse comportamento nos professores. Sabe-se que a equipe lê pouco. Já houve uma tentativa tímida de criar um clube da leitura entre os professores. A ideia não foi adiante. A questão da criatividade é outro ponto que tem sido perseguido pelos projetos da gestão; entretanto, também se encerra na rigidez das práticas docentes e acabam se perdendo grandes oportunidades de ampliar o universo dos alunos.

Esses são alguns dos aspectos pedagógicos relevantes para caracterizar a unidade escolar, suas dificuldades e sua predisposição para a conquista de uma escola pública de qualidade.

³ O Programa Ler e Escrever é uma das ações de política pública aplicadas ao ciclo I do ensino fundamental da rede de ensino estadual de São Paulo. O programa gerencia a formação de professores, elaboração, acompanhamento, distribuição de materiais pedagógicos e outros insumos para as escolas estaduais.

3.1.2. A SALA DE AULA

A turma onde esta pesquisa ocorreu, no ano letivo de 2012, funcionou no período da tarde e ocupou a primeira sala do primeiro pavilhão do prédio escolar. A sala de aula, no que se refere aos aspectos arquitetônicos, apresenta características comuns às construções escolares da rede pública estadual de São Paulo. A sala possui 49 metros quadrados, equipada com 30 carteiras e cadeiras individuais, além da mesa do professor, todas em plástico, madeira e ferro. A sala conta com dois armários e duas estantes de aço, ventiladores de teto e parede, além de cortinas coloridas, porta, janelas, piso, forro e pintura, todos os itens em bom estado de conservação. A sala conta também com itens tecnológicos, como projetor data show, telão e caixas de som amplificadas, todos os itens fixos na estrutura da sala; além de possuir sinal de internet sem fio disponível. A decoração da sala é bastante adequada ao ambiente de alfabetização, pois conta com alfabeto de madeira fixo sobre a lousa, que apresenta as letras em escrita maiúscula e minúscula, tanto em traçado cursivo como bastão. Há cartazes que expõem as produções das crianças, além de caixas de livros, dicionários, brinquedos, revistas, gibis e sucatas, todos esses materiais estão ao alcance das crianças. Há ainda um espelho, um mural de cortiça, lista de nomes e aniversários dos alunos, calendário e quadro de chamada, ambos feitos em madeira e fixos na parede. Há também uma régua gigante em forma de girafa, elaborada em madeira, que se destina a medir a altura dos alunos. Na parte externa da sala de aula há um mural de madeira que se destina a expor o trabalho das crianças para as outras turmas. É importante destacar que falta conforto térmico a sala de aula, em virtude do baixo pé direito da construção, do material em PVC utilizado no forro e do telhado de telhas de amianto.

Os alunos têm duas aulas de Artes e duas aulas de Educação Física durante a semana com professores especialistas, com duração de 50 minutos cada aula, o restante do tempo é utilizado pela professora da sala e dividido especialmente nos componentes curriculares língua portuguesa e matemática. O trabalho com as ciências da natureza e sociedade (ciências, geografia e história) ocorre interdisciplinarmente de acordo com a matriz curricular determinada pelos órgãos superiores. O horário de funcionamento da turma vai das 13 às 18 horas. O planejamento de

ensino desta turma está ancorado na proposta curricular da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, através do Programa Ler e Escrever. A equipe de professoras do primeiro ano realiza planejamento mensal e semanal de forma coletiva, recebendo o apoio da coordenação pedagógica da escola. Há um caderno de planejamento adotado pela escola, onde são registrados os objetivos, conteúdos e procedimentos de cada dia de aula; a professora conta também com um diário de bordo, onde faz um registro minucioso do que deverá ocorrer em sala de aula. A coordenação pedagógica oferece ainda à professora vasto material de apoio para o planejamento e tempo para realização desse processo nos horários de trabalho pedagógico coletivo.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

3.2.1 A PROFESSORA

A professora realiza um trabalho de sucesso reconhecido por toda a equipe escolar e, sobretudo, pela qualidade dos resultados que apresenta. Por esse motivo foi selecionada para fazer parte desta pesquisa. Ela tem 55 anos de idade, é casada e tem dois filhos adultos; tem três irmãos e seus pais cursaram apenas os primeiros anos do ensino fundamental. Está admitida em caráter temporário na unidade escolar, entretanto, já integra a equipe pelo quarto ano consecutivo. A professora iniciou sua carreira na escola pública paulista em 1993, porém, licenciou-se em Pedagogia somente no ano seguinte, na faculdade privada Costa Braga na cidade de Santo Amaro, no estado de São Paulo, com habilitação em magistério das atividades das séries iniciais do 1o. grau - Licenciatura Plena. Ela não fez o curso de magistério do segundo grau e até o momento não realizou cursos de pós graduação.

A professora tem participado de ações de capacitação em serviço oferecidas pela Secretaria de Estado. Participou do Programa Intel Educar, em 2011; do curso Novos Olhares do Professor para a Criança de Seis anos: Ensino e Aprendizagem, em 2012. Participou do curso Teia do Saber, em 2005, Letra e Vida, em 2005/2006 e do Projeto Aceleração e Recuperação de ciclo.

No início da carreira, a professora lecionou educação artística em caráter excepcional na quinta e sexta séries, trabalhou no Projeto Aceleração por três anos, no projeto Recuperação de Ciclo por dois anos, até assumir turmas regulares de primeira à quarta série do ciclo I do ensino fundamental. Na escola onde se realiza esta pesquisa, a professora leciona para o primeiro ano/primeira série há quatro anos. Antes de tornar-se professora foi secretária em escritórios por dez anos.

A professora obteve 100% de aproveitamento em sua turma no letivo de 2010, sendo que dos seus 25 alunos, 13 ingressaram com escrita pré-silábica, 7 com escrita silábica sem valor sonoro e 5 alunos com escrita silábica com valor sonoro. Um aluno foi transferido naquele ano e a turma se encerrou com 24 alunos com escrita alfabética. Todos foram alfabetizados e terminaram o ano produzindo textos adequados para o primeiro ano. Na turma de 2011, a professora contou com 25 alunos matriculados inicialmente, dos quais 6 apresentaram escrita pré-silábica, 16 alunos apresentaram escrita silábica sem valor sonoro, 2 alunos com escrita silábica com valor sonoro e 1 aluno com escrita alfabética. Na última sondagem no ano de 2011, observou-se que apenas um dos alunos ainda apresentava escrita silábica com valor sonoro e 25 alunos já dominavam a escrita alfabética. Naquele ano houve uma matrícula elevando o número de alunos da sala para 26 crianças. Os alunos do ano letivo de 2012, sujeitos desta pesquisa serão caracterizados a seguir.

3.2.2 OS ALUNOS

A classe onde os dados desta pesquisa foram coletados, durante o ano letivo de 2012, tratava-se de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental da rede estadual de São Paulo. Havia 27 alunos matriculados inicialmente: 13 meninas, 11 meninos, sendo que 3 alunos foram transferidos ao longo do ano. Duas crianças iniciaram o ano letivo com cinco anos de idade, todas as outras iniciaram com seis anos.

Os dados compilados pela professora da sala, no início do ano, apontaram algumas características que evidenciam a situação social das crianças e suas famílias. Sete crianças faziam uso do transporte escolar público, e o mesmo número optou pelo transporte particular realizado por peruas escolares. Apenas uma família apontou o uso de carro particular. Uma das famílias apontou também a situação de desemprego do pai. Entre as ocupações dos pais das crianças, apenas duas mães se declararam donas de casa; a maioria dos pais declarou trabalhar no comércio, indústria ou prestação de serviços. Nenhuma família declarou que algum membro possuía formação universitária, apenas um pai apontou uma atuação técnica na área de manutenção. Entre os locais de trabalho dos pais é possível citar: supermercado, hospital, grandes indústrias da região, restaurante, aeroporto, entre outros. Uma das famílias apontou uma situação de enfermidade grave que acomete a mãe do aluno.

Na sondagem inicial das hipóteses de escrita das crianças, realizada em fevereiro de 2012, 11 alunos apresentaram escrita pré-silábica, 8 crianças dominavam a escrita silábica sem valor sonoro, 2 crianças escreviam de forma silábica com valor sonoro e 3 crianças já tinham desenvolvido a escrita alfabética. Na segunda sondagem realizada em abril de 2012, apenas 2 crianças permaneciam com hipótese de escrita pré-silábica e 8 crianças já escreviam alfabeticamente. Em Junho a sondagem das hipóteses de escrita apontou que nenhuma criança permaneceu com hipótese pré-silábica e 12 crianças já estavam alfabetizadas. Em setembro os testes apontaram 17 crianças escrevendo alfabeticamente e 3 delas ainda na hipótese silábica sem valor sonoro. Ao final do ano letivo, 2 crianças apresentaram uma escrita silábica sem valor sonoro, uma criança apresentou escrita silábica com valor sonoro, uma criança apresentou escrita silábica alfabética e 20 crianças terminaram o ano letivo dominando a escrita alfabética e produzindo textos.

A professora registrou, em um relatório no início do ano, suas considerações sobre a turma e sobre alguns alunos em particular. Ela aponta que o rendimento da classe de forma geral foi bastante satisfatório ao final do primeiro bimestre, sendo que as expectativas de aprendizagem estabelecidas para esta etapa foram atingidas. Entretanto, afirma que cada aluno imprimiu seu ritmo próprio, tendo em vista tanto seus limites e possibilidades. Desta forma, os alunos que já se encontravam alfabéticos conseguiam escrever de forma que fossem compreendidos, entretanto, seus textos ainda não apresentavam muitos elementos coesivos. Observou também que os alunos

com escrita silábica sem valor sonoro apresentaram dificuldades em desenvolver suas hipóteses de escrita. Apontou os alunos Lúcio e Viny, que têm escrita no nível pré-silábica, como suas maiores preocupações, pois, segundo ela, estas crianças são as que apresentam as maiores dificuldades da turma.

Tabela 1- Número de alunos de acordo com os níveis de avaliação de concepção de escrita, no início e no final dos anos letivos 2010, 2011 e 2012.

Período Escrita	Início do ano 1ª Sondagem			Final do Ano Última sondagem		
	2010	2011	2012	2010*	2011**	2012
Escrita pré-silábica	13	6	11	0	0	0
Escrita silábica (sem valor sonoro)	7	16	8	0	0	2
Escrita silábica (com valor sonoro)	5	2	2	0	1	1
Escrita silábica alfabética	0	0	0	0	0	1
Escrita alfabética	0 25	1 25	3 24	24	25	20

Fonte da Tabela 1: Plano Gestão da unidade escolar. *Um aluno foi transferido em 2010.** Houve uma matrícula ao longo do ano em 2011.*** A concepção de escrita diz respeito às hipóteses elaboradas pelos alunos segundo os parâmetros da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999) adotados pela rede estadual de Ensino de São Paulo.

A Tabela 1 apresenta não somente os dados do ano letivo de 2012, quando a pesquisa foi realizada, mas também mostra o resultado do trabalho da mesma professora, com duas turmas anteriores. Os dados apresentados a seguir sugerem que a professora tem obtido resultados positivos. Ao final do ano letivo de 2010 todos os alunos apresentaram escrita alfabética, segundo as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999). De acordo com esta concepção, os alunos escreviam palavras, frases e textos alfabeticamente, isto é, fazendo uso do sistema de escrita, incluindo conhecimentos de ortografia, ainda em processo de aprendizagem. Possivelmente, a grande maioria desses alunos, estavam aptos a escrever textos, e ainda, atender alguns requintes da língua, como pontuação, elementos que garantam coerência e coesão, além das características de alguns gêneros textuais em circulação no universo dessas crianças. Nos anos seguintes, a professora obtém resultados diferentes, um de seus alunos não consegue dominar a escrita alfabética ao final do ano letivo de 2011 e, em 2012, quatro alunos terminam o ano letivo sem dominar a escrita alfabética.

3.3 O PROGRAMA LER E ESCREVER

A presente pesquisa tem como sujeitos os alunos e uma professora do primeiro ano do ensino fundamental, imersos nas atividades do Programa Ler e Escrever. Os dados colhidos para esta pesquisa, portanto, foram gerados a partir da observação neste universo. Desta forma, é importante apresentar este programa. A seguir, encontra-se uma análise da concepção de ensino de língua materna subjacente ao Programa Ler e Escrever, elaborado pela Diretoria de Projetos Especiais da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (2011), com concepção e colaboração de Claudia Rosenberg Arantagy e outros.

O Programa Ler e Escrever representa hoje, segundo a Secretaria de Estado da Educação, o principal documento que embasa seu currículo oficial para o ciclo I, que compreende os cinco

primeiros anos de escolaridade do Ensino Fundamental. O documento surgiu como uma das principais iniciativas da Secretaria, no ano de 2007, juntamente com um conjunto de ações que integram o esforço para alfabetizar todas as crianças até oito anos no ensino fundamental - meta estabelecida para o ano de 2010, de acordo com a Resolução 86, de 19 de Dezembro de 2007.

As duas ações prioritárias desse esforço compreendem a implantação do Programa Ler e Escrever Prioridade da Escola, que acontece em parceria com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Este programa compreende a formação de toda a equipe técnica das diretorias de ensino e das escolas estaduais, com ênfase na formação em serviço dos professores coordenadores pedagógicos e dos diretores de escola. A segunda ação prioritária foi a implantação do Programa Bolsa Formação Escola Pública Universidade na Alfabetização. Este projeto leva para as escolas, especificamente para as salas de 1º ano, um aluno-pesquisador, atendendo não somente a necessidade de apoio ao professor regente da classe no seu trabalho de alfabetização, mas também contribuindo para melhorar a formação dos jovens universitários. Na escola alvo desta pesquisa o Programa Bolsa Formação não tem atingido seus objetivos, pois desde sua implantação, apenas dois alunos pesquisadores foram designados para a unidade escolar, sendo que a grande maioria das turmas não foi beneficiada por este programa.

Paralelamente a essas ações, o programa preparou guias de planejamento e materiais didáticos que chegaram diretamente aos professores de todos os anos do ciclo I do ensino fundamental. O objetivo principal propagado pelo Programa Ler e Escrever é, portanto, garantir a formação de alunos leitores e escritores com competência real não só para terem acesso à cultura, mas para participarem da sociedade como legítimos cidadãos.

O modelo construtivista é a concepção de aprendizagem que embasa o Programa Ler e Escrever; portanto, pressupõe a construção do conhecimento e não a sua mera transmissão. No programa, o aluno é considerado protagonista do processo de aprendizagem, tendo o professor como mediador. A aproximação entre o conhecimento letrado e o mundo real do aluno é fundamental para que aprendizagem seja significativa. No documento “Ler e Escrever Programa Bolsa Alfabetização Expansão Para As Unidades Escolares da CEI 2009”, a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (2008) enfatiza que:

“[...] o conhecimento não é concebido como uma cópia do real, incorporado diretamente pelo sujeito: pressupõe uma atividade, por parte de quem aprende que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes. O aprendiz é protagonista do seu próprio processo de aprendizagem; tal construção não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir, considerando o objeto de seu conhecimento, pensando sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas.” (p.3)

Observou-se, ao longo dos últimos anos, que uma parcela dos alunos permanece na escola e aprende pouco, especialmente com relação à leitura e à escrita. Essa situação tem início logo no primeiro ano do ensino fundamental. Pode-se inferir que os alunos que não se alfabetizam nesse momento são mais vulneráveis ao fracasso escolar nos anos seguintes. Esses são os *alunos que passam sem saber*, identificados na pesquisa sobre os processos de exclusão intra-escolar desenvolvida por Sirino (2009). O Programa Ler e Escrever, diferentemente das iniciativas anteriores que remontam esforços das últimas duas décadas de trabalho da rede pública estadual paulista, propõe-se a apresentar um diferencial voltado para a questão da intervenção em sala de aula e na gestão pedagógica da escola: somam-se as atuações de supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos, na tentativa de subsidiar o trabalho docente junto aos alunos.

Na prática, ocorrem ações de formação oferecidas às equipes de gestão das escolas, no ambiente das Diretorias Regionais de Ensino que supostamente deveriam ser repassadas às equipes de professores nas unidades escolares. Na escola desta pesquisa, segundo a coordenação pedagógica, o processo de formação docente em serviço tem gerado resultados positivos, e esse fato deve-se ao esforço conjunto da equipe de gestão e ao bom acolhimento da equipe de professores. A escola, aparentemente, é que apresenta um diferencial positivo, marcado pelo esforço e pelo trabalho coletivo da equipe e pelo compromisso com o aluno. A coordenação pedagógica aponta que, sem esse esforço coletivo e sem a disponibilidade dos professores para estudar o programa e suas necessidades, as ações do “Ler e Escrever” não teriam gerado resultados positivos. O que parece fazer a diferença é o envolvimento da equipe escolar.

A Secretaria de Estado da Educação (SEE) passou a oferecer guias de planejamento e orientações didáticas para todos os anos iniciais, a partir de 2011. O material é baseado nas expectativas de aprendizagem para o ensino dos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, publicado pela Secretaria nos volumes intitulados *Orientações Curriculares do Estado de São Paulo*. Todo esse material é publicado pela Secretaria e oferecido a todas as

escolas estaduais. Apenas no primeiro ano são oferecidos o *Caderno de Planejamento e Avaliação do Professor Alfabetizador*, o *Livro de Textos do Aluno* e o *Caderno de Atividades*. É importante observar, mais uma vez, que esse material gera um trabalho de qualidade apenas quando é incorporado às práticas docentes de equipes que já têm um percurso em busca da melhoria do ensino e da aprendizagem.

O processo de recuperação dos alunos em situação de fracasso também é repensado. Surge o Programa Intensivo no Ciclo (PIC), que envolve a reorganização da progressão continuada. A rede passa a oferecer, além da turma de recuperação de 4ª série/5º ano, até então denominada turma de Recuperação de Ciclo (RC), uma turma de recuperação na 3ª série/4º ano. Ambas as turmas passam a ser denominadas PIC - apenas nessas turmas, são oferecidas publicações denominadas *Material do Professor* e *Material do Aluno*. As publicações destinadas aos alunos representam um esforço na recuperação da aprendizagem, através de atividades diferenciadas e formação continuada aos professores que assumem essas turmas; entretanto, ao se compararem as características do PIC em contrapartida com a RC, nota-se que não houve alterações consistentes nas propostas de trabalho que já vinham sendo desenvolvidas neste sentido, em termos de recuperação da aprendizagem.

Todo o material didático ou de orientação ao professor chega às escolas juntamente com caixas de livros de literatura infantil para todas as turmas, gibis, revistas infantis, como a *Revista Recreio*, revistas de circulação nacional, como a *Veja* e a *Época*, além dos dois grandes jornais *Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo* - que passam a ser enviados conforme sua frequência e circulação. Todo o material favorece uma mudança de rotina nas escolas, ampliando as situações de leitura e oferecendo uma grande diversidade de textos, atividades de sala de aula e reflexões, desde que as equipes escolares estejam preparadas para fazer com que esses materiais cheguem aos alunos através de propostas adequadas.

3.3.1 O PROGRAMA LER E ESCREVER NO PRIMEIRO ANO

Foram analisados o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas - Professor Alfabetizador – 1º Ano* (2011b) e a *Coletânea de Atividades – 1º Ano* (2011a). O guia destina-se ao professor e a coletânea é um material distribuído a todos os alunos do 1º ano. O *Guia de Planejamento* oferece ao professor uma introdução onde são apresentados: os parâmetros sobre as especificidades das crianças desta etapa, o modelo de ensino e aprendizagem, a ação do professor, a organização da rotina levando-se em conta modalidades organizativas e cantos de atividades diversas, além dos conteúdos e expectativas de aprendizagem para o primeiro ano.

Uma segunda parte é dedicada apenas às expectativas de aprendizagem em cada área do conhecimento, para, então, abordarem-se com mais ênfase as situações de leitura e escrita, tanto do ponto de vista do professor, como do aluno. A segunda parte do guia é composta por uma longa e detalhada descrição dos Projetos Didáticos – “Brincadeiras Tradicionais” e “Índios do Brasil – conhecendo algumas etnias”.

O caderno com a *Coletânea de Atividades*, distribuído a todos os alunos, conta com duas partes, sendo a primeira dedicada à leitura e escrita; a segunda trata dos projetos didáticos. A coletânea oferece atividades de recorte, colagem e atividades para casa. As atividades, em sua maioria, dependem de cuidadoso planejamento anterior por parte do professor e o material encontrado na coletânea representa apenas parte do que as atividades preveem. Como exemplo, observa-se uma atividade representada por um bingo de nomes, onde o professor deverá ter preparado fichas com os nomes dos alunos anteriormente, pois o material do aluno apresenta apenas a cartela para colagem posterior dos nomes. A Coletânea de Atividades, material oferecido pelo Programa Ler e Escrever ao aluno, não se trata de um livro didático. Os materiais do programa não foram desenvolvidos como cartilhas de alfabetização; o programa oferece orientações e sugestões, que dependem, em grande medida, dos conhecimentos prévios dos professores, do planejamento das equipes de ensino e de uma visão de alfabetização consistente com as linhas gerais subjacentes ao programa.

O Programa Ler e Escrever, quando tomado como único material em sala de aula, mostra-se insuficiente e pouco prático. O material específico do primeiro ano não faz referência direta a uma concepção de ensino de língua portuguesa; entretanto, oferece pistas para se inferir que esta concepção tem como foco central o trabalho com gêneros textuais. O material analisado destina-se aos alunos em etapa inicial de alfabetização e as referências ao contato com textos orais ou escritos e a sua produção, bem como o aparecimento do termo gêneros, são constantes; por outro lado, quase nada é dito sobre a necessidade e a importância da aquisição dos códigos que embasam a língua portuguesa. As referências ao ensino do texto aparecem no material oferecido aos alunos desde as primeiras atividades de alfabetização e, com mais ênfase, nas orientações aos docentes em detrimento da necessidade de garantir a aquisição da tecnologia da escrita, a que de refere Soares (2003).

No guia do professor, na página 21 do texto sobre as expectativas de aprendizagem em língua portuguesa, encontra-se a primeira menção ao uso de textos, especificamente quando o material trata da expectativa de aprendizagem “comunicar-se no cotidiano”. Neste trecho, o Guia cita as parlendas, quadrinhas, adivinhas, sem ainda mencionar o termo gênero, que aparece, pela primeira vez, na página 21, na expectativa de aprendizagem “ler ainda que não convencionalmente”. No trecho, o Guia pede ao professor que observe se o aluno “antecipa significados de um texto escrito a partir das imagens/ilustrações que o acompanham ou marcadores de cada gênero”. O que se observa, a partir de então, é que grande parte das orientações vai tratar os termos “texto” e “gêneros” com familiaridade, deixando implícita a orientação teórica da proposta.

Como expectativas de aprendizagem para o primeiro ano, em língua portuguesa, o guia apresenta cinco itens, sendo que três deles fazem referências explícitas ao trabalho com textos, que são: “apreciar textos literários”, “produzir textos escritos ainda que não saiba escrever convencionalmente” e “uso de texto fonte para escrever de próprio punho”. No quadro apresentado no Guia, encontram-se os termos **texto/textos** em praticamente todos os campos; uma análise quantitativa mostra que esses termos foram usados vinte e três vezes. O termo **gênero** aparece apenas duas vezes; entretanto, ao longo do texto, são citados: parlendas, quadrinhas, adivinhas, lista de material para festas, chamadas, receitas, textos publicitários, textos informativos, jornalísticos, comentários pessoais, bilhetes, cartas, e-mail e textos instrucionais.

Todas essas referências permitem concluir que o trabalho pensado para o primeiro ano do ensino fundamental afasta-se, sobremaneira, de uma perspectiva puramente gramatical e tradicional.

O programa não propõe explicitamente atividades de alfabetização, entendida como o processo de aquisição dos conteúdos linguísticos referentes à etapa da codificação e decodificação da língua. Por outro lado, a proposta do Programa Ler e Escrever aponta para uma alfabetização na perspectiva do letramento, levando em conta os usos sociais da língua, tomando o texto e, mais precisamente, a variedade de gêneros, como ferramenta básica para atingir seu objetivo. Entretanto, cabe aqui o questionamento sobre o quanto a aquisição da base alfabética sistemática, no momento inicial da alfabetização, é fundamental para o sucesso do desenvolvimento dos textos. O processo cognitivo, necessário para que se desenvolvam as capacidades de linguagem, ocorre através dos gêneros que são, ao mesmo tempo, objeto e instrumento, como afirma Bonini (2002) na sua análise da obra de Jean-Michel Adam; seria, então, importante que, a partir de uma perspectiva do trabalho com gêneros na fase inicial da alfabetização, houvesse também uma sistematização do processo de aquisição dos códigos.

Continuando a análise do programa, é possível observar nas propostas de atividades em sala de aula uma preocupação com o gênero e suas características, fato expresso logo nos objetivos de várias atividades. Pode-se inferir que aspectos referentes ao desempenho do aluno são tratados ao longo do programa, preocupação que aparece evidente nas orientações ao professor. O Guia, por exemplo, prevê os agrupamentos produtivos e detalha todo o processo que o aluno deve percorrer, explicitando inclusive o produto final. Tendo em vista que as situações de aprendizagem são fundamentais para o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos, é necessário, segundo Dolz e Schneuwly (1996), levar em conta tanto o funcionamento do discurso – os gêneros – como as etapas de aquisição da escrita, representadas pelo desenvolvimento de cada aluno, pelo processo para elaboração do produto e pela análise da situação de ensino e aprendizagem, esta última, função específica da escola. Esta preocupação também se evidencia quando o material solicita que o professor realize a intervenção. O material ainda oferece aos docentes exemplos e subsídios para realizar o processo de intervenção junto ao aluno. É nesse processo de intervenção, solicitado e orientado pelo guia, que se percebe subjacente uma preocupação com os conteúdos linguísticos da alfabetização. O programa, quando aplicado por equipes que reconheçam a importância da aquisição dos conteúdos

linguísticos, pode obter bons resultados; o contrário – equipes que não percebem a necessidade em garantir não apenas o desenvolvimento dos escritos/textos, mas também da escrita/códigos – pode representar um entrave no processo de alfabetização dos alunos.

As orientações sobre a apresentação dos conteúdos linguísticos são genéricas e levam os professores a inferirem que devem apresentá-los durante a realização das atividades de letramento; entretanto, essa inferência acaba sendo pessoal e subjetiva, dependendo da equipe escolar e do professor que está atuando com o programa. O programa apresenta atividades de consciência fonológica restritas, na maioria dos casos, à identificação das letras iniciais e finais das palavras. As propostas de atividades de alfabetização, do ponto de vista da consciência fonológica e da exploração das relações grafema-fonema, marcadamente idiossincráticas, ainda são elementares. Não se observam atividades específicas, das relações do tipo: 1) diretas (p/b, t/d, f/v, i, u), 2) regulares contextuais (rr, ss, m antes de p e b, etc.), 3) regulares morfológico-gramaticais (adjetivos de origem escrevem-se com s, coletivos em/au/ escrevem-se com l, etc.). (Moraes, 2002, apud Rojo, 2009, p.67).

Outra característica das atividades que merece destaque é o cuidado em estudar o contexto para se chegar ao texto: a preocupação com a perspectiva externa. Quando o guia sugere ao professor o levantamento oral dos temas, e isso ocorre com frequência, o que se evidencia é a situação de fala estruturando a produção futura de um texto. A proposta respeita o gênero na medida em que não o distancia de seu contexto.

As atividades analisadas pressupõem a escrita como um processo, da mesma forma como se observa na obra de Dolz e Scheneuwly (1996), autores que defendem a existência de operações subjacentes que ocorrem desde o início da produção escrita. As crianças tomam decisões antes de começar a escrever e o Guia sugere ao professor que acolha as boas sugestões dos alunos. Desta forma, entende-se que os gêneros não estão prontos nem pelos alunos e nem para os alunos; eles são apresentados, mas os alunos é que tomam suas decisões. Existe um momento de planejamento do que vai ser escrito e isso faz parte do processo. As atividades propõem, em vários momentos, a escrita conjunta, em duplas, onde as decisões são tomadas pelos alunos e isso explicita o processo, revelando o conhecimento que as crianças têm do objeto e como elas formulam suas decisões.

Importante ressaltar ainda que o Guia prevê a intervenção do professor e, como já citado anteriormente, oferece modelos para essa intervenção. Essa posição de destaque do procedimento de intervenção leva a reafirmar que ensinar a escrever exige que haja alguém conhecedor do que é a escrita e que esse alguém planeje intervenções que não fiquem apenas no produto final, mas que atuem no processo, desde a etapa de planificação. Essa observação é fundamental, pois não se recupera um problema surgido no processo de planificação de um texto apenas na correção do produto final; portanto, a intervenção deve estar presente em todas as etapas do processo. O Guia, neste sentido, orienta o professor a intervir, planejando a formação de duplas, ampliando o repertório das crianças, solicitando que informem seus conhecimentos prévios e, mais precisamente, orienta o professor a atuar durante todo o processo de escrita, levando os alunos a reconhecerem o sistema alfabético, sem contudo, oferecer atividades específicas com esse objetivo. Essas tarefas, delegadas à equipe escolar, correm o risco de serem relegadas ao segundo plano, ou mesmo negligenciadas, o que resulta em alunos não preparados para a produção de textos com competência. O fato de o Programa Ler e Escrever não oferecer sugestões específicas de atividades que envolvam a alfabetização do ponto de vista do conhecimento dos códigos alfabéticos deve ser revisto pelas equipes escolares e órgãos superiores.

É possível, finalmente, classificar as atividades do Programa Ler e Escrever, segundo Bonini (2002), como atividades de um método interacionista, pois encontram-se nas propostas a concepção de gênero, a ideia de estabelecer situações autênticas de uso da linguagem e a metodologia de projetos. A proposta para o primeiro ano, por exemplo, está fortemente baseada em dois grandes projetos didáticos – “Brincadeiras Tradicionais” e “Índios do Brasil – conhecendo algumas etnias”.

Na análise do Programa Ler e Escrever, percebe-se que a opção teórica não se enquadra na perspectiva tradicional. Ao contrário: a preocupação com o oferecimento e produção de diversos gêneros aponta para a visão do ensino da língua portuguesa que se inicia enquanto estudo da língua falada, variada, diversa e heterogênea. O que se observa é uma preocupação com o desenvolvimento da oralidade. Os estudos normativos de caráter gramatical, a centralidade na língua padrão e a utilização dos grandes autores literários como modelo, características da perspectiva tradicional nos estudos linguísticos, não são aspectos observados na proposta do Programa Ler e Escrever.

Apesar de o Programa Ler e Escrever não deixar explícita uma linha teórica, as atividades e orientações rompem com a tradição gramatical, olhando para outros aspectos. Um desses aspectos, o papel da oralidade, representa um rompimento com o pressuposto da competência linguística do aluno como algo que o impediria de aprender a escrita, pois uma incompetência na escrita não se justificaria quando o aluno já trás para a escola sua oralidade bem desenvolvida. O programa analisado oferece uma grande variedade de atividades com foco na oralidade, deixando claro, portanto, o rompimento com o ensino tradicional, onde o sujeito aprenderia a escrever lendo de preferência os grandes clássicos da literatura. Hoje, percebe-se uma negação do ensino tradicional calcado na gramática, mas a questão de como se consolidar a diversidade e heterogeneidade da língua, quando se ensina algo para o aluno, ainda é um ponto sério a ser debatido. O Programa Ler e Escrever, apesar de apresentar uma preocupação com a produção, a recepção e, de certa forma, com a estrutura gramatical, tríade proposta por Soares (2006), representa uma tentativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para enfrentar o desafio da diversidade linguística que eclode em sala de aula e na sociedade. Entretanto, o desafio de sistematizar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos linguísticos, de forma a garantir a alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental, ainda representa uma questão a ser debatida.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os procedimentos foram ser focados na observação das práticas em sala de aula e na análise da produção escrita dos alunos, além da coleta de alguns dados da documentação escolar, em especial os resultados da aprendizagem e a proposta curricular da escola. Foram realizadas breves entrevistas complementares com alunos, professora e equipe escolar.

Quanto às práticas de observação, o pesquisador utilizou uma câmera de vídeo para gravar as práticas pedagógicas observadas em sala de aula que tenham relação direta com a produção escrita, buscando focar a interação professor-aluno, o tipo de instrução dada pelo professor, o

envolvimento do aluno no desenvolvimento da atividade, além das intervenções do professor como consequência à produção do aluno – o *feedback*. A observação teve natureza não participativa, de forma a garantir que o tempo da investigação não seja utilizado no envolvimento do pesquisador com as atividades na sala de aula. O que não significa uma postura rígida nesse sentido. A duração das situações de observação, segundo Bogdan e Biklen(1994), serão determinadas à medida em que a pesquisa se desenvolve, da mesma forma a relação entre os sujeitos e a forma de participação se moldarão durante o trabalho.

Um cuidado particular foi compromisso do pesquisador: trata-se do respeito ético⁴ com a professora e com os alunos alvos da observação, de forma a não tornar a observação fato desgastante no seu dia a dia. Foram utilizados nomes fictícios para os alunos na transcrição das sessões de observação e na análise dos textos por eles produzidos. O pesquisador, no trato pessoal com a professora, deverá considerar que, para alguns, serem observados e terem um indivíduo estranho em sua sala de aula pode ser até interessante; entretanto, para outros, esta situação pode não ser confortável. “Se a sensação de estar dentro de um aquário pode ser difícil para alguns professores, então a sensação de ser o tema de uma discussão universitária intensifica muito mais esse desconforto.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 129). O anonimato foi garantido a todos os indivíduos da pesquisa, cuidado que também tomado no recolhimento das notas de campo e na coleta da documentação escolar.

Foram realizadas entrevistas complementares com os sujeitos, especialmente com os alunos e a professora da sala. As entrevistas foram elaboradas de forma semi-estruturada. As entrevistas visam “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134) e devem ocorrer inseridas no momento da observação e também em situações determinadas com caráter mais formal. As entrevistas qualitativas seguem o modelo semi-estruturado, de modo a garantir uma riqueza de dados que revele a perspectiva dos sujeitos, especialmente nas entrevistas com os alunos e com a professora. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo mediante a autorização dos entrevistados.

O pesquisador coletou, na sala de aula alvo desta pesquisa, amostras de produções escritas dos alunos como parte dos dados a serem analisados, além de documentos que mostrem os

⁴ Este projeto de pesquisa foi aprovado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, da FMC/UNICAMP, com número CAAE 04584212.2.0000.5404. A professora e os pais dos alunos assinaram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

resultados da aprendizagem tanto na turma em questão como no trabalho da professora ao longo dos últimos anos. Também foi analisada a proposta pedagógica definida para o trabalho com a língua portuguesa no primeiro ano, série alvo desta pesquisa.

4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta dos dados, o material produzido passou por um processo de edição e transcrição; o pesquisador selecionou e organizou o material recolhido de forma clara e objetiva a fim de garantir uma análise rigorosa do material e possibilitar a produção do conhecimento científico. Segundo Bogdan e Biklen (1994),

“A análise envolve o trabalho com os dados, sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (p. 225).

A construção dos núcleos temáticos deu-se a partir do reconhecimento, na transcrição do material coletado, de temas, conteúdos e pontos relevantes e recorrentes; esses temas agrupados de acordo com sua natureza e função constituíram núcleos temáticos. É fundamentalmente a importância desses temas que deverá determinar sua escolha como uma categoria desejável de análise. Zanelli (1992) fez uso dessa metodologia identificando, nas transcrições das entrevistas de sua pesquisa, palavras-chave que, posteriormente agrupadas em categorias, atendiam aos objetivos de seu trabalho; essas categorias de análise constituíram-se no arcabouço que possibilitou responder a problemática levantada em sua pesquisa.

No presente trabalho, construíram-se, a partir da análise do material coletado, núcleos temáticos que respondem a questão central proposta aqui: verificar o tipo de relação que se estabelece entre a criança e a prática de escrita, pressupondo-se que essa relação é determinada pela história de mediação vivenciada pela criança, especificamente pelas práticas pedagógicas ocorridas em sala de aula. Foram criadas subcategorias ou subnúcleos de análise, tendo em vista que os dados coletados, por sua complexidade, geraram essa demanda. Tagliaferro (2003) e Falcin (2003) já utilizaram esse expediente em suas pesquisas. Na etapa final, os núcleos temáticos e eventuais subnúcleos, construídos a partir da coleta de dados, além dos textos produzidos pelos alunos e de documentos da proposta pedagógica serão discutidos tendo em vista o suporte teórico proposto: neste caso, os conceitos de alfabetização e letramento defendidos por Soares, Rojo e Leite, a construção de sentido nos textos, debate proposto por Koch, a questão da

afetividade especialmente na perspectiva de Wallon e o referencial histórico cultural que encontra em Vigostki seu principal expoente.

4.1. ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

As observações em sala de aula registradas em vídeo e transcritas nas planilhas apresentadas nos anexos ocorreram no período letivo do ano de 2012 e foram realizadas pelo pesquisador de acordo com os fundamentos metodológicos da pesquisa qualitativa em educação, já apresentados anteriormente. Nas sessões de observação, descreveram-se as atividades de produção de escrita realizadas pelos alunos em sala de aula. Essa descrição foi realizada pelo pesquisador em seu diário de campo. Fazem parte do registro das observações os dados verbais captados através da gravação em vídeo das situações de interação entre os sujeitos — professora e alunos — em sala de aula. As transcrições dos diálogos entre os sujeitos e os relatos das observações do pesquisador foram organizadas em planilhas que se encontram no Anexo 1. Este anexo apresenta 20 planilhas de observação de aula, que trazem, além dos dados verbais, dados descritivos do diário de campo do pesquisador e informações complementares.

Foram realizadas vinte sessões de observação em sala de aula, especificamente de atividades de produção de texto ou escrita, conduzidas pela professora e executadas pelos alunos. As sessões tiveram duração diversa, variando de acordo com o tipo de atividade e as condições situacionais. O pesquisador selecionou partes dos diálogos registrados em vídeo para que fossem transcritos nas planilhas, usando como critério para esta seleção a pertinência desses diálogos na relação com os conceitos de mediação afetiva.

As planilhas, numeradas de 1 a 20, apresentam a data da observação, a duração da sessão, o nome e uma breve síntese da atividade, seguida da descrição pormenorizada da situação em sala de aula. Ainda faz parte da planilha uma coluna lateral onde se encontram notas complementares que dizem respeito às primeiras inferências do pesquisador sobre os dados obtidos. Buscou-se coincidir a posição em que se encontram as notas complementares nas planilhas com a ocorrência da situação apresentada no corpo do texto descritivo, de forma que o

leitor possa acompanhar cada trecho das descrições e as notas complementares imediatamente posicionadas na coluna lateral de cada planilha.

A leitura sistemática das planilhas e das notas complementares possibilitou ao pesquisador organizar os dados em núcleos e subnúcleos temáticos, tendo em vista que o objetivo desta etapa era identificar, nos procedimentos da professora, as marcas da mediação afetiva que pudessem, de alguma forma, possibilitar o movimento de aproximação dos sujeitos —as crianças— com o objeto — a produção escrita.

No total, foram identificados, 7 núcleos temáticos e 32 subnúcleos listados abaixo:

1) Características da atividade

- 1.1) Comportamento expresso emitido pelo aluno: ato de escrever.
- 1.2) Utilização de gêneros textuais variados.
- 1.3) Tecnologia da escrita.
- 1.4) Contextualização.
- 1.5) Interdisciplinaridade.
- 1.6) Recursos diversificados.
- 1.7) Construção de sentido.

2) Qualidade da instrução

- 2.1) Descrição precisa da atividade.
- 2.2) Repetição da instrução.
- 2.3) Garantia da compreensão pelos alunos.

3) Formas de correção

- 3.1) Correção dos aspectos formais da língua.
- 3.2) Correção coletiva.

- 3.3) Intervenção individualizada.
- 3.4) Auxílio construtivo.
- 3.5) Identificação das hipóteses elaboradas pelos alunos.
- 3.6) Persistência na situação de correção.

4) O clima da sala de aula

- 4.1) Ambiente colaborativo entre os alunos.
- 4.2) O aluno livre para se movimentar.
- 4.3) O aluno em condição de liberdade para conversar.

5) A constituição do aluno escritor

- 5.1) As dúvidas dos alunos.
- 5.2) Formas de interação dos alunos.
- 5.3) O que os alunos sabem sobre a escrita
- 5.4) Os alunos e a construção de sentido nos escritos.

6) Os alunos com escrita não alfabética

- 6.1) Caracterização dos alunos com ritmos diferenciados.
- 6.2) Atendimento aos diferentes níveis de aprendizagem.
- 6.3) Atividades de recuperação.

7) Características da professora

- 7.1) Espectro da atenção docente.
- 7.2) Movimentação da professora na sala de aula.
- 7.3) Respeito às variações dialetais.

- 7.4) Planejamento das atividades.
- 7.5) Acolhimento.
- 7.6) Valorização do trabalho dos alunos.

4.2 DESCRIÇÃO DOS NÚCLEOS E SUBNÚCLEOS

A partir da identificação dos núcleos e subnúcleos do conjunto acima, apresenta-se a seguir, a descrição desses núcleos a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora e da reação dos alunos a essas práticas, evidenciadas pelos dados descritivos e verbais contidos nas planilhas de observação. Apresenta-se, a seguir, a descrição dos núcleos e subnúcleos com respectivos recortes extraídos dos dados contidos nas planilhas de observação que constam do Anexo1, aqui destacados, em *itálico*, com a indicação da fonte correspondente.

Os núcleos e subnúcleos apresentados dizem respeito à interação entre os sujeitos da pesquisa, tendo sido construídos a partir da observação das situações de mediação pedagógica efetiva, ocorrida entre a professora e os alunos. Essas situações envolveram interlocução verbal, tanto dos alunos entre si, quando trabalhavam em duplas, como da professora com os alunos, nos momentos de correção e intervenção. Neste trabalho, foram focadas as situações concretas de mediação pedagógica, entendidas como as ações planejadas e executadas pela professora com objetivo de desenvolver a aprendizagem dos alunos, bem como as formas de responder dos alunos às ações propostas. Optou-se por apresentar separadamente as ações da professora e a respostas dos alunos, em dois núcleos distintos, de forma a garantir uma análise pontual dessas atuações com um olhar atento para as minúcias dessas relações.

1) Núcleo Características das atividades

Este núcleo temático diz respeito à seleção das principais características comuns, observadas no conjunto das atividades propostas pela professora em sala de aula. As atividades, de natureza diferenciada, foram executadas sob condições variadas, podendo se destacar atividades individuais, em dupla e atividades coletivas, sendo que todas elas tratavam da produção escrita, solicitando do aluno como comportamento expresso o ato de escrever. Este núcleo envolve também dados que se referem a características específicas das atividades impressas pela atuação da professora e por suas decisões didáticas e metodológicas, que orientam o trabalho em sala de aula. A utilização de gêneros textuais diversificados, a preocupação com a tecnologia da escrita, a contextualização, a interdisciplinaridade, a construção de sentido e a utilização de recursos variados fazem parte dos subnúcleos identificados nesta etapa.

1.1) Subnúcleo - Comportamento expresso emitido pelos alunos: ato de escrever

Este subnúcleo mostra dados indicando que as crianças escreveram durante a realização da grande maioria das atividades. Longe de parecer óbvio, solicitar das crianças que, de fato, escrevam durante a realização das atividades é uma marca do tipo de mediação pedagógica assumida pela professora. As atividades, em sua maioria, solicitavam dos alunos a prática da escrita, mais precisamente o ato de escrever textos. Observa-se que, em todas as atividades, um produto final escrito foi construído. Tanto nas atividades individuais como nas atividades em duplas ou nos textos coletivos, a professora solicitou às crianças que realizassem o ato de escrever através do registro individual em seus cadernos ou folhas avulsas de atividades.

Nas situações mostradas a seguir, é possível observar que a professora solicitou o ato de escrever e ofereceu condições diversificadas para a expressão desse comportamento:

A professora passa a comanda da atividade, pedindo aos alunos que cantem a música para si mesmos antes de escrever a letra na folha que ela distribuirá em

seguida. Ela avisa que cada criança deverá escrever como conseguir. (Planilha 1)

Ela explica que os alunos não devem copiar do caderno, devem escrever do jeito que sabem. (Planilha 2)

Ela avisa também que cada um vai escrever como souber, diz que eles podem fazer o som das letras para ajudar [...] (Planilha 9)

A mediação pedagógica oferecida pela professora é diversificada, tanto no que se refere aos gêneros propostos, como no suporte sugerido para a escrita, seja ele o caderno, livro ou folhas avulsas. A professora também se preocupa em deixar os alunos seguros para produzirem da forma que conseguem, como fica claro nos excertos das planilhas 1, 2 e 9 mostrados acima e nas que se seguem:

A professora inicia a atividade explicando aos alunos que eles irão escrever uma lista de comidas típicas de festas juninas, ela inicia escrevendo na lousa a identificação da lista: “lista de comidas típicas que podemos ter nas festas juninas.” (Planilha 5)

Ela distribui então uma folha com linhas e solicita que as crianças escrevam um bilhete respondendo ao lobo. (Planilha 8)

Ela pede que eles escrevam então uma lista do material usado para fazer o brinquedo[...] (Planilha 12)

A professora explica para a classe que eles irão escrever um relato pessoal sobre a experiência de ter visitado o Instituto Estre. (Planilha 15)

Os alunos deverão escrever o texto no caderno, tentando atender à seguinte instrução: “Vamos escrever uma rotina do nosso dia. Escreva tudo o que você costuma fazer da hora que levanta até a hora de deitar”. (Planilha 17)

A preocupação da professora com a etapa de planejamento do texto e com a importância da oralidade como recurso nesta etapa fica evidenciada no trecho a seguir:

Depois de alguns minutos explorando a figura com a classe bastante agitada ela explica: “Então vamos fazer uma lista aqui, oral primeiro, pra gente ver mais ou menos quantas brincadeiras a gente encontra aqui, brincadeiras que se brincava antigamente, algumas as crianças nem conhecem, vocês nem conhecem...” Ela avisa ainda que em seguida irão escrevê-la em seus livros e que cada um fará o seu trabalho, sendo que a ajuda dos colegas poderá ser bem vinda. (Planilha 6)

A professora oferece a oportunidade de os alunos trabalharem colaborativamente em duplas, sendo que a escrita em alguns casos continua sendo individual e em outras situações trata-se de apenas um texto produzido em parceria pela dupla. Ela também garante em determinadas

circunstâncias a autonomia das crianças na tomada de decisão sobre quem será o redator, da mesma forma que reserva essa decisão a si própria, em outras circunstâncias, como se percebe a seguir:

Ela diz que as crianças trabalharão em duplas e irão decidir quem irá escrever. (Planilha 4)

As duplas estão organizadas em pares produtivos, uma criança será a escriba, a professora orienta quem deverá escrever, a outra criança será ajudante. (Planilha 11)

[...] ela avisa que hoje vai distribuir uma figura com uma casa desenhada e que eles irão trabalhar em duplas, que deverão escrever em outra folha os objetos que aparecem no desenho em cada cômodo da casa (Planilha 3)

As crianças estão sentadas em duplas e a professora avisa que cada uma irá escrever seu próprio texto. (Planilha 14)

Todos os alunos escrevem em suas carteiras, organizadas em duplas e conversam sobre o que estão escrevendo. (Planilha 16)

Nos trechos apresentados a seguir, percebe-se que a professora, mais uma vez, garante a variação das atividades, oferecendo a oportunidade de a classe trabalhar coletivamente na produção de textos; para atender a essa demanda, ela se coloca na posição de escriba, sendo que a interação oral entre as crianças e a possibilidade de participação de todos no processo aparecem como pontos determinantes de sua prática. Os excertos a seguir evidenciam essa situação:

Ela explica como se faz um texto coletivo, avisa que primeiro é necessário discutir o que será escrito. Ela explica que é melhor esperar para copiar, pois assim, já se copia a versão melhorada do texto. (Planilha 7)

Esta atividade trata-se da escrita da receita de um bolo, que supostamente faria parte dos doces da história, a professora é a escriba na lousa, com objetivo de levar os alunos a aprenderem a escrever as palavras corretamente, em termos ortográficos, enfatizando as sílabas complexas. Os alunos deverão copiar o texto em seus cadernos. (Planilha 10)

A partir da observação dos dados apresentados neste subnúcleo é possível afirmar que o ato de escrever tem relevância fundamental nas decisões que a professora assume durante o planejamento e a realização das atividades de produção de textos com os alunos.

1.2) Subnúcleo - Utilização de gêneros textuais variados

A professora utilizou-se de diferentes gêneros textuais na realização das atividades de escrita. Nas sessões observadas, foram realizadas atividades de escrita de listas de palavras, bilhete, receitas (texto instrucional), reescritas de contos de fada, escritas de memória do gênero textual letra de música, relato pessoal, entre outros. A utilização dos gêneros textuais, nas atividades de escrita, em sala de aula, evidencia a opção teórica e metodológica da professora e, como já foi apontado na descrição da realidade escolar no capítulo 3, esta opção teórica faz parte das decisões assumidas pelo grupo de docentes da escola. O posicionamento teórico e metodológico evidenciado em sala de aula está em consonância com a proposta do Programa Ler e Escrever, já analisado anteriormente nesta pesquisa. Entretanto, a atuação da professora vai além do que preconiza o Programa Ler e Escrever, na medida em que este prescinde de atividades que garantam a aquisição dos códigos necessários para garantir a alfabetização inicial. A professora mostra-se coerente com o planejamento de curso definido pela escola e, sobretudo, alinhada com o debate sobre o ensino de língua materna apresentado nesta pesquisa, que tem por pressuposto básico que a língua deve ser ensinada através de uma prática situada de alfabetização que garanta, além da aquisição dos aspectos formais da língua, a sua utilização real e contextualizada, realizada sobretudo através do domínio dos mais diversificados gêneros textuais disponíveis. Como exemplo que evidencia a utilização consciente de diferentes gêneros textuais, tem-se o seguinte trecho, sobre a produção do gênero lista: onde a professora demonstra a preocupação com o formato desse gênero:

A professora explica que não há mais espaço na lousa e que ela irá dividir o espaço restante, mas avisa aos alunos que no caderno eles deverão seguir escrevendo uma palavra sob a outra. (Planilha 5)

Em outro trecho,

Ela pede que eles façam então uma lista do material usado para fazer o brinquedo, indicando que na lista os itens aparecem um logo abaixo do outro. Os alunos vão dizendo os itens da lista, ela afirma mais uma vez que primeiro será escrita a lista com o material necessário e afirma que irão escrever tudo que foi usado para construir o brinquedo. (Planilha 12)

Observa-se que a professora é explícita quanto à utilização do gênero texto instrucional. Ela diz:

“Nós vamos fazer um texto coletivo escrevendo como que nós construímos esse balangandã, que material nós usamos, como nós dobramos o papel, como nós colamos, como nós confeccionamos, certo? Para isso, esse texto tem um nome, esse texto chama-se instrucional, ou seja, ele nos dá instruções de como fazer um determinado brinquedo, construir alguma coisa, então nós vamos explicar como nós fizemos esse brinquedinho aqui.” (Planilha 7).

Os trechos seguintes evidenciam o trabalho com as características dos gêneros textuais receita, lista e teste de múltipla escolha:

A professora explica sobre o gênero receita e diz que quando se escreve uma receita, é necessário escrever o nome do prato da receita — nesse caso “bolo fofo”. Ela segue perguntando o quê vem após o nome do alimento e uma aluna rapidamente diz que é necessário escrever a lista de ingredientes. (Planilha 10)

Em outro trecho, a professora mais uma vez evidencia o aspecto formal de uma lista:

Assim termina a atividade; entretanto, alguns alunos continuam copiando e ela segue com algumas orientações, especialmente sobre a forma do texto e o uso do caderno. Explica que deve haver um espaço entre as palavras da mesma forma que se vê na lousa. Explica também que, em um teste, as alternativas devem ser escritas em forma de lista, sendo uma em cada linha. (Planilha 10)

Os trechos a seguir evidenciam mais uma vez a preocupação da professora com os gênero textual bilhete:

A professora mostra a folha onde deve ser escrito o bilhete respondendo ao lobo e salienta que o bilhete deve ser escrito para o lobo, dizendo: “Nós vamos colocar aqui na parte de cima para quem vai esse bilhete; para quem será que vai?”. Alunos: “Lobo”. Professora: “Então o que nós vamos escrever aqui em cima?”. Alunos: “Lobo”. Professora: “‘Para o lobo’ ou ‘lobo’? E quem vai assinar esse bilhete?”. Alunos: “Os três porquinhos”. (Planilha 8)

Alguns alunos, após terem escrito partes do texto, se levantam e levam suas produções para a professora; ela lê uma das produções e mostra que uma aluna em especial atentou-se para o fato de que o bilhete deveria ser escrito pelos três porquinhos. Ela diz: “A Elenita escreveu ‘nós’; por que será que ela escreveu ‘nós’?”. Alunos: “Porque são três”. Professora: “Porque são três, os porquinhos são três...” (Planilha 8)

Ressaltando o destinatário e a assinatura no bilhete, a professora descreve as características do gênero em questão. Outros gêneros textuais aparecem nas observações. Os

trechos a seguir mostram o gênero história em quadrinhos e a preocupação da professora com o título, como uma das características do gênero:

Trata-se da escrita de uma história em quadrinhos, em uma folha impressa, com uma sequência de quadrinhos do personagem Cascão. (Planilha 18)

Ela sugere que eles coloquem o título da história e explica: “Quem quiser pode colocar um título aí; o título é o nome da historinha... por exemplo, nós não lemos ‘A tartaruga que queria voar’? Não é um título? Então, eu posso escrever um título também; por que essa é a sua história, você vai ser o escritor dessa historinha aí.” Ela pergunta quem são os dois personagens da história e diz que esse também pode ser o título. (Planilha 18)

Os alunos ainda tiveram contato com os gêneros bilhete/convite, carta e conto literário, sendo que todos os gêneros apresentados mobilizaram elementos narrativos, descritivos e argumentativos em seu desenvolvimento.

1.3) Subnúcleo – Tecnologia da escrita

A professora demonstra ter clareza de que a construção da base alfabética e o domínio dos processos de codificação e decodificação da língua são fundamentais para garantir que a construção do conhecimento linguístico, realizada pelas crianças, ocorra de forma consistente. Trata-se da preocupação da professora com os aspectos tecnológicos da escrita. Ao garantir o domínio dos códigos, ela oferece aos alunos a possibilidade de construir o conhecimento e dominar os gêneros textuais com competência. Tendo em vista o que já se discutiu nesta pesquisa quanto ao conceito de alfabetização e letramento — e mais especificamente quanto à construção do texto escrito —, fica claro que a professora, através de sua prática pedagógica, oferece condições para que os alunos apropriem-se da escrita com competência, sem deixar de tratar a aquisição da língua como um processo multifacetado.

A professora apresenta os conteúdos linguísticos conforme eles aparecem nas palavras; não há preocupação “cartilhesca” em apresentá-los por ordem de dificuldade. Ela também não se furta de explicar os conteúdos mais elaborados, como as homofonias. Os trechos a seguir evidenciam esses fatos:

Professora: “Será que eu vou usar GU?”. Alguns alunos: “É J, professora.” A professora chama um dos alunos que disse J, ele vai até a lousa e dá sua explicação (inaudível). A professora então repete a explicação: “Ele disse que tem que ser JU, porque se deixar o G em vez de ficar JU vai ficar GU. Muito bem certinho!”. Ela escreve as duas sílabas na lousa. (Planilha 5)

Eles decidem escrever bolo de chocolate e a professora pergunta: “eu quero escrever chocolate, como é que eu vou escrever chocolate? Alguns alunos: “X” outros dizem: “CH”. A professora questiona: “X, CH?” E grafia na lousa CH, perguntando: Porque tem que ter esse h?” (Planilha 5)

Ela grafia Ca na lousa e pergunta: “Será que canjica eu escrevo assim mesmo? Presta bem atenção aqui. E a professora escreve no canto da lousa cangica e canjica, dizendo: E aí? É com g ou é com j?” (Planilha 5)

As sílabas complexas também são apresentadas às crianças na medida em que aparecem nos textos e nas produções de escrita por elas realizadas; a professora sempre chama a atenção dos alunos para o emprego correto desses conteúdos linguísticos, buscando certamente a formação de conceitos, quando isso é possível. Nos excertos a seguir, percebe-se a preocupação da professora com esse processo de aquisição da base alfabética e ortográfica da língua portuguesa:

Ela questiona como se escreve a palavra barbante e faz o som da letra “B”, ela questiona outra aluna sobre a mesma palavra. Questiona sobre a sílaba BAN, ela mostra o brinquedo e questiona sobre os outros materiais. Ela enfatiza o CRE de crepom e o POM, as crianças fazem o som dessas sílabas e alguns rapidamente falam as letras necessárias para a palavra. (Planilha 7)

A professora chama outro aluno e pergunta a todos como se escreve a sílaba flo, um dos alunos diz que precisa do F, do L e do O. (Planilha 9)

A professora diz: “Como que é esse pre?” Aluno: “P-R-E” Professora: “Como é esse R? Apontando para um aluno ela diz: “Faz uma letra R”. O aluno traça no ar com o dedo a letra e a professora dirigindo-se ao mesmo aluno: “E o P?” O aluno mais uma vez traça a letra no ar. A professora escreve na lousa e diz: “Então ele disse que é PRE, e agora? Preci...” (Planilha 10)

A próxima palavra é “gordinho”, seguida pela palavra “bruxa”, ela enfatiza as sílabas Gor, Nho e Xa, sempre perguntando para a sala que participa ativamente. (Planilha 10)

Ela começa a escrever e enfatiza a palavra acrescente, dizendo: “Acrescente vai ter um S aqui, depois da letra E e um C junto, então não esquece de colocar esse S tá?!”. (Planilha 10)

Os dados revelam ainda a utilização dos sons das letras através de uma abordagem fonética, como o principal recurso para levar os alunos a construírem a noção de sílaba e, assim, construírem os conceitos necessários para se apropriar da tecnologia da escrita.

A professora pergunta a uma aluna o seguinte: “Onde está escrito páscoa?”. A aluna aponta corretamente e a professora pergunta: “páscoa começa com a letra?” As crianças respondem em coro: “P” e a professora pergunta: “qual é o som da letra p?” As crianças respondem fazendo o som: “[p]” (Planilha 1)

A professora diz: “Isso Bianca, tá bom... Vai fazendo o sonzinho”. Atendendo um aluno na carteira ela diz: “Olha, essa letra está certa, mas faz a o som de coelhinho, [co] estica o som. Vamos pensar aqui ó, coelhinho da...?” E a professora faz o som “[d] [d] [d]”, como é que eu faço esse [d] [d] [d]?”. Aponta para a letra: “presta atenção, como eu vou esticar esse aqui? Estica o som, COE.” O aluno faz o som: “[c] [c] [c]” e a professora pergunta: “que letra será que eu tenho que por aqui? Fala o som pra mim”. O aluno faz “[c] [c] [c]” e a professora responde: “isso... Que letra é essa que está saindo da sua boca... Isso vai... CO... Que letra que eu tenho que por aqui, COELINHO... Pensa um pouco... CO... Essa tá certa e essa aqui... Faz o som... Faz o som... [co] [co] [co], estica o som, que letra eu vou por aqui... O Edson... Ajuda ele aqui... O coelhinho, que letra será que ele tem que por aqui... Pra fazer CO, isso tem que prestar atenção”. (Fala do aluno inaudível) (Planilha 1)

Olha o trabalho de um aluno e pergunta o que ele escreveu. Pede que ele faça o som, é possível ouvir alguns alunos fazendo o som da letra “N”. (Planilha 2)

É possível ouvir as crianças fazendo o som das letras a todo o momento. (Planilha 3)

A professora apresenta também algumas regras da língua portuguesa, demonstrando mais uma vez que pretende que as crianças dominem a tecnologia da escrita com competência e consciência dessas convenções, como se percebe a seguir:

A professora pergunta para outro aluno onde está a palavra ovo e o aluno aponta a palavra certa, ela diz: “isso, essa mesmo, pode ser aqui também, mas esse tem S pois está no plural”. (Planilha 1)

Ela enfatiza o acento agudo na palavra típicas, e vai escrevendo cada uma das palavras na lousa. Ela faz o som das letras, os alunos também o fazem[...] (Planilha 5)

“Lembra que eu já expliquei que quando a gente usa esse S no meio de duas vogais, ele acaba tendo um som de Z[...] (Planilha 10)

A professora responde: “É que o ‘s’ no meio de duas vogais fica com o som de ‘z’ também” (Planilha 13)

“O Ari veio me perguntar se receita não começa com dois Rs? Eu posso começar uma palavra escrita com dois Rs? Alunos: “Nunca...Não”. Uma aluna:

“Só no meio das palavras”. A professora reafirma: “Só no meio das palavras.” (Planilha 10)

Mais alunos a procuram para mostrar seus textos; ela observa o uso da letra ‘n’ antes da letra ‘b’ e diz: “Lembra que eu falei que tem uma regra... um ‘m’ ou um ‘n’ antes do ‘b’? A classe responde: “M”. (Planilha 14)

1.4) Subnúcleo – Contextualização

Este subnúcleo indica que a atividade é contextualizada com o ambiente da sala de aula. A professora cria um ambiente em sala de aula a partir do qual a atividade é gerada. Os conteúdos abordados pelas crianças estão relacionados com o contexto escolar. A referência para a contextualização está no ambiente social da escola. Trata-se de uma contextualização interna — a referência de contextualização não é o ambiente externo e sim o próprio ambiente da escola como um todo. São exemplos deste tipo de contextualização as produções de texto que ocorreram em função de atividades em que toda a comunidade escolar estava envolvida, como por exemplo, um relato sobre as atividades da semana da criança, a produção de uma lista de doces típicos da festa junina e uma produção de texto sobre meio ambiente que fez parte de um concurso de redações na escola.

Ao abordar o gênero textual música, por exemplo, a professora canta com os alunos as cantigas e oferece indícios de que a classe tem realizado a atividade de cantar as músicas escolhidas anteriormente; portanto, ao propor a atividade de escrita, os alunos já têm garantido um ambiente contextualizado. As músicas escolhidas para a prática de escrita fazem parte do repertório de músicas que os alunos cantam coletivamente no pátio da escola, durante breves apresentações semanais, para os colegas das outras turmas. Os próximos excertos evidenciam esse fato:

Os alunos cantam a música enquanto ela aponta com o dedo para as palavras no cartaz colado ao lado da lousa. Ao final ela explica que todos já sabem a música e que todos já conheciam a letra, lembra ainda que ontem eles trabalharam com essa música. (Planilha 2)

Em seguida a professora distribuiu para todos os alunos uma folha pautada com o título da música impresso. Desta forma ela inicia cantando com os alunos a

música, em seguida faz apenas a leitura, apontando as palavras na folha. (Planilha 1)

Durante os trabalhos com reescrita de histórias, é possível perceber que os alunos já conhecem os enredos e dominam vários detalhes dos textos, o que evidencia que a atividade está contextualizada com etapas anteriores de leitura. A professora reforça a contextualização oferecendo também oportunidades para que os alunos façam a retomada oral das histórias no momento da textualização, como é possível perceber, nos diversos trechos apresentados a seguir:

As crianças mostram que têm conhecimento de muitos detalhes da história. A professora finalmente se diz satisfeita com a conversa e diz que vai distribuir uma folha apenas para cada dupla[...] (Planilha 4)

A professora explica para a classe que eles irão reescrever a fábula “A cigarra e a formiga” e lembra às crianças que eles já conhecem a fábula e já haviam escrito uma versão dessa história. (Planilha 13)

A professora chama uma aluna e pede que ela conte a história para os colegas; a aluna conta uma das versões e a professora chama outro aluno à frente da sala para contar outra versão do final dessa fábula. (Planilha 13)

A professora explica para a classe que eles irão escrever um texto baseado na história lida anteriormente chamada “Chapeuzinho Amarelo” e no debate realizado após a leitura, quando cada criança falou sobre seus medos. Ela relembra alguns pontos da história e reafirma aos alunos que desta vez eles irão escrever um texto sobre seus próprios medos. (Planilha 14)

A professora inicia a atividade lembrando os alunos que a classe já havia lido o livro nos últimos dias. Ela mostra o livro e chama uma aluna para falar um pouco da história e retomar os detalhes. Ela lembra que a classe já conversou sobre a história e aproveita para fazer algumas perguntas: “Todos os personagens foram à festa no céu?” Alunos: “Não”. Professora: “Por quê?” Um aluno: “Alguns não podiam”. Vários alunos respondem ao mesmo tempo e a professora esclarece: “Por que eles não tinham asas, então eles não puderam ir. E a tartaruga, tinha asa?” Alunos: “não”. Ela segue pedindo que a aluna conte mais sobre a história para a classe. A aluna retoma a história com bastantes detalhes e os colegas ficam em silêncio. Um exemplar do livro ficou exposto na lousa. A professora auxilia a aluna fazendo perguntas. (Planilha 16)

O trabalho contextualizado também foi observado na produção de materiais destinados aos murais externos e ainda com o envolvimento de atividades que ocorrem dentro e fora de sala de aula e que não necessariamente são produções escritas. A professora retoma oralmente a ocorrência desses eventos e atividades, como forma de contextualizar a produção de texto que solicita aos alunos. O trecho a seguir evidencia o fato:

A classe está em silêncio e a professora começa conversando com os alunos sobre a visita ao Instituto. Ela relembra os alunos sobre alguns detalhes da visita que poderão ser usados na escrita do relato. Planilha 15

A professora começa explorando o quadro do artista Ivan Cruz impresso no livro que os alunos têm em mãos. Ela lê o texto com as informações sobre o artista e em seguida pede aos alunos que virem a página e observa com a classe um quadro do artista. Os alunos empolgados vão relatando o que veem no quadro, muitas brincadeiras são identificadas pelos alunos. Planilha 6

A contextualização realizada através de situações externas ao ambiente escolar também foi observada, como se vê nos excertos abaixo:

A professora lembra que as mães sabem que as formas de bolo devem ser untadas, e que essa informação não está na receita. Ela pergunta aos alunos quem sabe como untar, dois alunos explicam corretamente. Ela fala também do tempo de assar que também não consta da receita, mas afirma que as mães sabem o tempo necessário, diz também que há receitas de vários tipos, que eventualmente trazem ou não essas informações. Ela pede que uma aluna leia a receita. (Planilha 10)

A professora inicia a atividade pedindo que os alunos expliquem o que entendem por rotina. Um dos alunos se levanta e dá sua explicação, outra aluna também explica o que entende por rotina. Na sequência, a professora explica que na aula de ontem eles já haviam falado sobre rotinas de vida diária. (Planilha 17)

Percebe-se uma preocupação da professora em oferecer atividades de escrita que de alguma forma já tenham sido apresentadas anteriormente, como por exemplo, a escrita de histórias em quadrinhos:

Ela mostra um exemplar de um gibi, o folheia e lembra às crianças que eles já haviam conversado sobre como são as histórias em quadrinhos. (Planilha 18)

Através da contextualização da atividade, a professora garante aos alunos maior envolvimento e repertório de escrita, e as crianças respondem trazendo seus conhecimentos prévios para dar suporte às suas produções de textos.

1.5) Subnúcleo – Interdisciplinaridade

Os conteúdos de escrita também se referem a atividades desenvolvidas em outras disciplinas. As atividades programadas pela professora, em consonância com o planejamento coletivo da escola, oferecem a possibilidade de as crianças estabelecerem conexões entre os

componentes curriculares. Os dados mostram trabalhos com contagem e números na matemática, com conteúdos da área da natureza e sociedade, incluindo conexões com geografia, história e ciências, além das relações estabelecidas com jogos e movimento em educação física, artes plásticas e música. Os trechos apresentados a seguir evidenciam algumas tentativas de trabalho interdisciplinar:

[...]ela lembra que a professora de artes está trabalhando com o tema casa e lembra que nos dias anteriores a professora de artes já havia trabalhado com os cômodos da casa, ela avisa que hoje vai distribuir uma figura com uma casa desenhada e que eles irão trabalhar em duplas, que deverão escrever em outra folha os objetos que aparecem no desenho em cada cômodo da casa [...] (Planilha 3)

[...] lembrou também que o professor de educação física já havia construído com as crianças um brinquedo chamado balangandã [...] (Planilha 7)

Também foram realizadas atividades de matemática com o tema. Esta atividade trata-se da escrita da receita de um bolo[...] (Planilha 10)

Professora: “Nós vamos fazer uma atividade falando um pouquinho da rotina; ontem nós fizemos uma atividade em matemática que falava de um texto que a professora leu, um texto simulando uma viagem que ela havia feito com os horários e vocês tinham que organizar as figuras. Me empresta o caderno um pouquinho. Então, esta foi a atividade de ontem de Matemática, ontem nós fizemos... tinham todos os horários desde a hora mais cedo, que era 6 horas da manhã, então bem na parte da manhã, incluindo a parte da tarde e a parte da noite...” (Planilha 17)

Ao estabelecer relações entre a produção de textos e os conteúdos e situações apresentadas em matemática, educação física e artes, a professora realiza uma tentativa de trabalhar de forma interdisciplinar. Os alunos respondem positivamente, indicando que conseguem estabelecer essas relações e, portanto, podem construir conceitos mais abrangentes e significativos, tanto sobre os conhecimentos linguísticos, como sobre os conhecimentos apresentados nos outros componentes do currículo a que são expostos.

1.6) Subnúcleo - Recursos diversificados

Este subnúcleo trata do uso de recursos didáticos diversificados, evidenciado nas observações em sala de aula. Como já se pode notar, a professora utiliza atividades de escrita

diferenciadas em sua metodologia, faz uso de situações coletivas, individuais, em dupla e, em algumas circunstâncias, ela própria é a escriba dos textos coletivos; entretanto, além de variar a metodologia, ela faz uso de recursos materiais diversificados. Foram observadas situações onde as crianças realizaram suas produções escritas em folhas avulsas, em seus cadernos ou diretamente no material didático impresso, como se pode observar nos trechos selecionados abaixo:

Ela pede ajuda de uma aluna para distribuir a planilha onde serão escritas as listas e ela própria distribui a folha com o desenho da casa e dos objetos nos cômodos. (Planilha 3)

Trata-se de uma atividade dividida em duas partes, na primeira parte a professora oferece aos alunos uma folha impressa com ilustrações da história da Branca de Neve e os sete anões, solicitando às crianças que escrevam espontaneamente os diálogos possíveis entre os personagens que aparecem nas imagens. Na segunda parte as crianças são solicitadas a continuarem a história a partir de um trecho pré-estabelecido em folha impressa, também de forma espontânea. A atividade foi feita em dupla e uma das crianças foi a escriba. (Planilha 4)

Após a leitura realizada no dia anterior pela professora, as crianças observaram uma reprodução da obra de arte e debateram sobre as brincadeiras que observaram no quadro. Em seguida, a professora propôs a escrita da lista de brincadeiras na planilha impressa no livro que cada aluno possui. (Planilha 6)

Os alunos recebem uma cópia impressa do bilhete do lobo, uma folha preparada com linhas e uma ilustração dos porquinhos onde deverão escrever o bilhete resposta, aceitando ou não o convite do lobo. (Planilha 8)

A professora sugeriu, em algumas situações, a leitura extra de livros didáticos e gibis, material disponível e acessível em sala de aula. Utilizou-se dos recursos visuais da sala, como o alfabeto fixo sobre a lousa e cartazes gigantes produzidos em papel pardo, como se observa a seguir:

O aluno que está na lousa tem dúvidas sobre como grafar o C e a professora sugere que ele veja as letras do alfabeto de madeira colocado no alto da lousa. (Planilha 6)

Uma das duplas da lista é auxiliada pela professora na escrita da palavra cocada, a professora mostra aos alunos o alfabeto colado sobre a lousa, e aponta o formato de uma das letras. (Planilha 11)

Os alunos estavam sentados em duplas e a professora iniciou a atividade colando no canto da lousa a letra da música “Coelhinho da Páscoa” escrita previamente em uma folha de papel pardo em letras tipo bastão de tamanho grande, cerca de dez centímetros cada letra. (Planilha 1)

Ela mostra um gibi do personagem Cascão e mostra também uma folha impressa com quadrinhos do mesmo personagem, porém sem textos escritos. (Planilha 18)

A utilização de letras móveis de plástico também foi observada, especialmente com o grupo de crianças com mais dificuldades:

A professora avisa que na próxima aula alguns alunos vão escrever as brincadeiras com letras móveis. (Planilha 6)

A professora distribuiu para um grupo em especial a letras móveis para que os alunos realizem a escrita da lista de objetos que compõe cada cômodo da casa que aparece no desenho. (Planilha 3)

Algumas atividades relacionadas aos conteúdos de educação física foram ilustradas com a utilização de brinquedos construídos pelas próprias crianças. A professora também sugeriu a confecção de novos itens:

Ela sugere também que a turma confeccione os saquinhos para a brincadeira cinco Marias e uma aluna sugere que se construa um telefone sem fio. (Planilha 6)

O uso de dicionários e a variação da organização das carteiras na sala foram situações observadas que evidenciam a tentativa da professora em oferecer, além de recursos materiais diferenciados, situações de aprendizagem que atendam as necessidades das crianças em seus diferentes níveis de aprendizagem. Os excertos abaixo mostram exemplos desse esforço:

A sala está organizada em U com duas fileiras, os alunos que ainda não estão escrevendo no nível alfabético sentam-se mais próximos da professora, que inicia a atividade apoiando esses alunos. (Planilha 8)

Os alunos estão sentados em duas fileiras em forma de U e produzirão textos individuais. (Planilha 17)

Uma aluna sugere que se olhe no dicionário. A professora sugere que se olhe no dicionário ilustrado e pede que as crianças pensem antes de que se obtenha a resposta correta. (Planilha 5)

A dúvida sobre o uso do x e do ch é retomada na escrita da palavra cachorro, entretanto, a mesma aluna que tentou explicar o uso do ch e nh, leva o

dicionário ilustrado até a lousa e mostra para a professora que cachorro é escrito com ch [...] (Planilha 5)

A professora aproveita e explica como se usa um dicionário. Alguns alunos se interessam e seguem a professora até a carteira do aluno que procura a palavra no dicionário. Ele encontra e mostra para a sala a palavra. (Planilha 13)

[...] um dos alunos recorre ao dicionário mais uma vez. (Planilha 13)

Os dicionários estavam disponíveis na caixa de livros sobre uma estante no fundo da sala de aula. (Planilha 13)

A utilização de recursos materiais diversificados, bem como a variação na dinâmica das atividades, são marcas da mediação pedagógica realizada pela professora que podem garantir o movimento de aproximação das crianças com a produção de textos, na medida em que ampliam as possibilidades de atuação e respostas das próprias crianças.

1.7) Subnúcleo - Construção de sentido

A produção de sentido nos textos também é objeto de atenção da professora. Uma parte das atividades de escrita observadas tratava de textos de memória (ex.: músicas decoradas), outra parte refere-se a listas de palavras — portanto, gêneros textuais que não necessariamente apresentam elementos coesivos, mas não podem prescindir da coerência. A professora demonstrou que estava atenta a essas questões e, durante os momentos de correção, apontou o problema de coerência que aparece em uma lista de doces, como se observa abaixo:

O debate sobre a lista de doces continua, alguns alunos sugerem brigadeiro, outros falam de pratos salgados e a professora conduz o debate para que os alunos lembrem-se dos doces típicos. (Planilha 5)

Já na produção de gêneros textuais mais elaborados, onde os elementos coesivos fizeram-se presentes, a professora, com frequência, indicava sua necessidade. Os dados das observações em sala de aula indicam a preocupação da professora com a produção de sentido nos textos e também a apropriação, pelas crianças, dos elementos coesivos que garantem a coerência das produções realizadas, sejam eles elementos referentes ao estilo do texto ou referentes aos aspectos coesivos ligados à gramática normativa, como se pode perceber nos seguintes trechos:

Ela diz: “Agora eu vou colocar aqui uma saudação para a pessoa está recebendo esta carta. A carta é endereçada a quem?” Alunos: “Papai Noel”. (Planilha 19)

[...] ela lê uma das produções e mostra que uma aluna em especial, atentou-se para o fato de que o bilhete deveria ser escrito pelos três porquinhos. Ela diz: “A Elenita escreveu nós, por que será que ela escreveu nós? Alunos: “Porque são três”. Professora: “Porque são três, os porquinhos são três...” (Planilha 8)

Ela também fala mais uma vez sobre o uso do pronome. A professora diz para um dos alunos: “Você pôs eu, se eles são três eu vou ter que usar nós.” A professora lê o trabalho de um aluno: “Nós agradecemos muito pelo convite, mas não posso ir.” e diz: “não podemos então, porque, se você põem posso, não combina com esse nós”. (Planilha 8)

Atendendo um dos alunos ela diz: “ Onde ela quer entrar? Na casa...de quem?”, a professora sugere o uso da palavra “sua” na frase “ posso entrar na sua casa” (Planilha 4)

Uma preocupação recorrente da professora quanto à garantia do sentido nos textos é o fato de as crianças repetirem informações, palavras e trechos em suas produções. Os excertos abaixo evidenciam sua preocupação e a forma como ela trata a questão:

Já com outro aluno ela lê o seu trabalho e diz: “era uma casa muito engraçada não não tinha teto...” e pergunta: “precisa de dois não?” apontando para a repetição que o aluno havia feito. (Planilha 2)

“Primeiro pega-se a folha de revista, dobramos ao meio três vezes, pegamos o barbante e o papel crepom, colamos na folha dobrada, passamos a fita crepe e enrolamos e colamos com a fita crepe”. Ela pergunta: “Dá para deixar essas duas fitas crepes aqui uma trás da outra?” Ela aponta as palavras na lousa. A turma diz em coro: “Não!”. Professora: “Por quê?”. Aluna: “Porque vai repetir de novo”. Professora: “Porque vai ficar muito repetitivo, então nós temos que mudar esse final aqui, vamos apagar metade, porque não ficou muito bom, vamos escrever de uma outra forma aqui, porque fica muito repetido, não fica bom” (Planilha 7)

Ela diz: “Como é que eu posso ajudar o Mario aqui? Nós agradecemos muito, mas nós não nós vai”. (lendo o texto do aluno). Uma aluna: “Não podemos ir” Professora: “O que nós podemos botar aqui, nós agradecemos muito, mas nós não...?” Um aluno: “Vamos”. Outro aluno: “Podemos ir.” Professora: “Podemos ir será que fica melhor?” (Planilha 8)

O trecho abaixo, extraído da planilha 13, demonstra que tanto a professora, quanto as crianças estavam bastante atentas à produção refinada de sentido no texto, pois percebem o sentido implícito na fala do personagem:

Um aluno: “Ela falou ‘agora dance’ e não dança”. Professora: “Mas esse ‘dance’ era pra ela ficar dançando?”. Uma aluna: “Era para ela aprender”. Um aluno: “Aprender a trabalhar para pegar comida”. Professora: “Ah... Para aprender a trabalhar para ter ela comida”. (Planilha 13)

Os vários trechos apresentados a seguir tratam da preocupação da professora em garantir a construção de sentido através da utilização da pontuação nos textos dos alunos:

Ela pergunta se é possível deixar um espaço no início da frase e como se chama esse espaço, as crianças respondem que se trata de um parágrafo. Vários alunos dão sugestões e ela tenta organizar as falas e o texto na lousa, ela mesma lembra alguns detalhes da forma como dobrar os papéis [...] (Planilha 7)

A professora pergunta sobre a pontuação, mostrando na lousa o ponto de interrogação, exclamação e ponto final. (Planilha 13)

A professora continua lendo o trabalho dos alunos e observa que uma garota utilizou o ponto de interrogação em várias sentenças afirmativas. Ela diz para a classe: “Quando é que eu uso este ponto?” (e traça o ponto de interrogação na lousa) “Ela está pondo este ponto no final das frases, tá certo?” Vários alunos respondem que não e ela diz “Porque se não tem pergunta não precisa, né?... Vamos lá, ela vai arrumar aí e depois ela vai ler”. (Planilha 14)

Ela avisa que eles irão pontuar o texto para garantir mais sentido e pergunta o que se deve usar quando se inicia um texto; os alunos respondem que se deve utilizar um parágrafo. (Planilha 20)

A professora diz: “Quando eu coloco várias vezes uma sequência, tem uma coisinha que a gente pode colocar pra não estar repetindo, quem lembra?... Quando eu não quero repetir demais a mesma palavra, eu posso colocar uma pontuação... (Planilha 19)

A professora diz: “Eu preciso falar assim, quando eu for escrever, por exemplo, primeiro eu acordo, depois eu escovo os dentes, depois eu vou tomar banho, depois eu vou tomar café, depois eu sento, depois eu almoço, eu preciso toda hora falar esse ‘depois’? Então, na escrita não precisa colocar toda hora o ‘depois’. Várias vezes” Alunos em coro: “Não”. Professora: “Quando a gente fala muitas coisas seguidas, a gente pode estar colocando uma vírgula... então, por exemplo, eu acordo tomo café vírgula, tomo banho vírgula... pra não ficar colocando ‘depois’, ‘depois’, ‘depois’.” (Planilha 17)

Nos trechos a seguir a professora é explícita quanto aos problemas de coerência nos textos dos alunos:

Com a Bianca, a professora corrige a construção do sentido; ela lê o texto da criança: “‘Nem a perigosa, nem perigosa’? Ela era perigosa ou não? Então...

‘nem perigosa’; ela era perigosa? Você pode por outra palavra aqui substituindo essa.” A menina reescreve e a professora lê: “Eu tenho medo de aranha porque ela é muito perigosa, pode picar... Agora sim, agora deu sentido”. (Planilha 14)

Ela lê o trabalho de um aluno e pergunta: “O que é isso aqui? Bruxa? O que tem a bruxa a ver com o que nós visitamos? E aí?” A fala do aluno é inaudível. (Planilha 15)

A noção de sequenciação, fundamental para garantir a coesão e, portanto, a coerência de certos tipos de textos, é tratada pela professora nos trechos mostrados a seguir:

Após observar o trabalho da aluna Brenda, ela diz: “Olha aqui pra mim, a Brenda... (dirigindo-se para a aluna) Brenda eu vou por uma frasezinha sua na lousa tá?... Ela escreveu assim e vocês vão olhando aí.” A professora escreve e alguns alunos vão lendo o que está na lousa. Ela chama a atenção de Brenda e pede que ela leia, pedindo também a atenção da classe toda. A professora lê: “‘O ônibus veio buscar’” e pergunta: “Buscar quem?” Alunos: “A gente”. Professora: “Buscar a gente pra quê? Pra ir aonde? Não teria que estar escrito aqui?” E a professora lê mais uma vez apontando que a frase precisa de complementos; ela observa também a grafia da palavra ‘ônibus’. (Planilha 15)

Um aluno mostra seu trabalho, a professora lê e observa: “ ‘não tinha nada’...não tinha nada, não, não tinha teto, nada é aqui embaixo.” (Planilha 2)

A professora, orientando um aluno na sequência dos fatos, diz: “Vamos ler aqui: ‘Acordei, tomei leite’ e depois o que você fez? Você foi para a escola e depois tomou leite? Não escovou o dente nada?” Aluno responde de forma inaudível e ela diz: “Então põe aí!”. (Planilha 17)

A professora retoma os detalhes da história com os alunos na tentativa de encadear os fatos e garantir maior sentido. A classe participa ativamente. Vários alunos dão opiniões e auxiliam a professora na retomada da história. (Planilha 20)

O trabalho da professora na tentativa de garantir a produção de sentido nos textos ocorre tanto através do cuidado com os elementos que garantem a coesão textual, como fazendo uso dos elementos característicos de cada gênero. Os alunos respondem a essa atuação da professora, realçando tentativas de uso dos elementos formais da língua e se esforçando para garantir a manutenção das características de cada gênero trabalho.

2) Núcleo - Qualidade da Instrução

A instrução representa, na dinâmica da sala de aula, um importante aspecto da prática pedagógica assumida pela professora que contribui para efetivar a aproximação dos alunos com a produção da escrita. A professora, como se pode notar pela apresentação dos dados a seguir, tem uma preocupação efetiva em contextualizar e apresentar as instruções para a realização das atividades. A qualidade da apresentação das instruções é expressa pela clareza e pela disposição com que a professora as retoma, sempre que necessário, e por sua preocupação em garantir que os alunos compreendam o que é solicitado em cada atividade.

2.1) Subnúcleo - Descrição precisa da atividade

A professora oferece uma instrução precisa sobre como realizar as atividades. Essa característica da instrução, evidenciada pelos dados de observação em sala de aula, aponta para o fato de que a professora sabe que é fundamental que os alunos tenham compreendido o que está sendo requerido deles em cada atividade proposta. Tendo em vista esta compreensão, fica ao aluno o desafio central, que é o ato de escrever e não o entendimento da instrução sobre a dinâmica da atividade. Os trechos a seguir evidenciam este cuidado:

“Nós vamos fazer o que depois da leitura desse livro?... que foi feita em duas etapas, lemos uma parte e depois fizemos o término dele hoje. Nós vamos fazer o seguinte: uma produção escrita...você vai escrever sobre você com essa pergunta aqui. (aponta para a pergunta na lousa) ... porque tem pessoas que sentem um medo e tem outras que já sentiram e agora não têm mais medo de algumas coisas, então nós vamos fazer essa escrita aqui, no caderno mesmo normal e eu vou estar passando para observar. Podem abrir os cadernos; coloca o enunciado que está aqui; vamos lá Juno, coloca o nome, coloca a pergunta pra gente poder trabalhar; vamos lá Gael, nós vamos fazer um texto; é um texto, tá, é uma escrita, é um relato do seu medo, é um textinho normal. (Planilha 14)

“Nós temos as duas versões; uma que a formiga não deixa a cigarra entrar e a outra versão que ela deixa a cigarra entrar. Certo? Vocês vão escolher qual vocês querem escrever. Podemos começar a fazer o texto A cigarra e a formiga; (Planilha 13)

Ela orienta as duplas no sentido de que um dos alunos relate a história com a ajuda do outro que deverá ser o escriba. A professora faz a seguinte orientação: “Não tem linha nessa folha por quê? Porque eu não quero que vocês fiquem preocupados com quantas linhas vocês vão escrever, eu quero saber o que vocês vão escrever então não se preocupem com a quantidade de linhas...” Ela trabalha com uma dupla e pede que eles se ajudem, ela retoma parte da história com essa dupla. (Planilha 11)

Nos dois trechos acima (Planilhas 11 e 13) ainda é possível observar que a professora preocupa-se em garantir a autonomia dos alunos na medida em que abre a possibilidade de que eles escolham a versão do texto que querem escrever. Ela também os deixa confortáveis para produzir segundo suas possibilidades, sem cobrá-los quantitativamente. No trecho a seguir, ela confirma o entendimento da instrução:

[...] ela confirma que a atividade é a escrita de lista de palavras, ela diz que não precisa anotar nada no caderno. (Planilha 3)

Além de oferecer a instrução escrita, ela chama os alunos nominalmente e os questiona sobre o entendimento da instrução. A professora tenta garantir a compreensão não só através da explanação oral precisa sobre o que se espera das crianças, como também proporcionando o envolvimento dos alunos, através retomada dos temas, muitas vezes protagonizada pelas próprias crianças de forma lúdica, como se observa a seguir, sobre a confecção do brinquedo balangandã:

A professora inicia a aula lembrando que ela já havia avisado a turma sobre essa atividade [...] ela chama um aluno para mostrar como se brinca, lembra os materiais usados, e avisa que eles irão construir um texto coletivo. (Planilha 7)

A retomada oral dos temas possibilita não apenas o envolvimento e o entendimento da atividade, mas garante também que as crianças desenvolvam repertório de escrita. Os trechos a seguir, mostram a professora preocupada com essa necessidade:

“Então vamos fazer uma lista aqui, oral primeiro, pra gente ver mais ou menos quantas brincadeiras a gente encontra aqui, brincadeiras que se brincava antigamente, algumas as crianças nem conhecem, vocês nem conhecem...” (Planilha 6)

Ela dá continuidade à escrita na lousa, pedindo à turma para relembrar o processo, ela lembra que este texto é como uma receita de um bolo e pede que uma aluna faça a retomada do processo de construção do brinquedo [...] (Planilha 7)

A professora ajuda as crianças a retomarem as duas versões diferentes da história, sempre questionando os alunos. (Planilha 13)

A qualidade da instrução apresentada neste subnúcleo tem papel fundamental no desempenho das crianças, ao logo do desenvolvimento da atividade, e pode representar um elemento importante no movimento de aproximação dos alunos com a escrita.

2.2) Subnúcleo - Repetição da instrução

Apesar de oferecer uma instrução precisa e clara, a professora repete as instruções sempre que julga necessário, seja coletiva ou individualmente. Os alunos solicitam essa repetição; entretanto, a professora circula pela sala e orienta novamente os alunos que ainda estão com dúvidas. Os dados revelam que nenhuma criança deixa de realizar as produções escritas por falta de entendimento da atividade. Nos trechos, abaixo a professora repete a instrução:

A professora pergunta mais uma vez que história os alunos vão escrever e eles respondem que é a festa no céu. (Planilha 16)

Ela repete mais uma vez as instruções dizendo: “Então cada um vai escrever a sua rotina, lembrando tudo que faz da hora que levanta até a hora que vai deitar, tá?!” Ela aponta a instrução da atividade na lousa. (Planilha 17)

Ela repete que os quadrinhos estão organizados em sequência, dizendo: “Lembra que a história é uma sequência, tá? O que escrever no primeiro quadrinho vai ter a continuação no segundo... até porque tá a sequência dos fatos aqui (e aponta para a folha). Então vamos lá; como é que eu posso começar aqui?” (Planilha 18)

A professora continua preocupada também com a ampliação do repertório dos alunos sobre os temas tratados, ao mesmo tempo em que se preocupa em repetir a instrução da atividade, atendendo aos alunos em seus lugares:

A classe está em silêncio; após as instruções, a professora começa a circular pela sala atendendo aos alunos e diz: “Vocês vão fazer um textinho daquilo tudo que vocês viram lá (no Estre), o quê mais chamou atenção, das explicações que ela deu lá, do aterro que nós fomos visitar... O quê ela disse sobre aquele gás, como é que chama mesmo?... Tem um líquido que sai do saco de lixo. Qual é o nome?” Alunos: “Chorume”. Professora: “Então vamos lá, começando e eu vou verificando. Os que não foram ao passeio estão fazendo uma lista do que nós já conversamos também dos materiais recicláveis”. (Planilha 15)

Ela segue dando instruções e retomando detalhes da visita. Ela diz: “O que ela mostrou naquela salinha? Tudo que nós consumimos no dia, metade do que nós queremos jogar fora é reciclável, lembra?” (Planilha 15)

Os alunos respondem ativamente às formas como a professora apresenta e repete as instruções das atividades. Eles interagem oralmente com a professora e solicitam sua ajuda quando necessária, além de iniciarem a atividade prontamente, demonstrando seu entendimento das instruções. Essa postura ativa dos sujeitos/alunos é consequência da mediação pedagógica estabelecida pela professora.

2.3) Subnúcleo - Garantia da compreensão pelos alunos

A professora preocupa-se se as crianças entenderam as instruções. Esse fato fica evidenciado, pois, mesmo após iniciada a realização das atividades, depois de suas instruções precisas e, mais ainda, após ela ter repetido essas instruções, a professora circula pela sala durante todo o tempo, verificando a produção de cada uma das crianças e observando se, de fato, elas entenderam o que estava sendo solicitado, garantido dessa forma a compreensão, por parte dos alunos, do tipo de atividade a ser realizada. Várias situações em sala de aula evidenciam a preocupação da professora em garantir o entendimento da instrução:

Uma aluna confirma com ela como fazer a atividade e ela abre a colocação da aluna para toda a sala aproveitando para explicar como se deve fazer a atividade. Ela então questiona os alunos oralmente sobre o que há em cada cômodo, os alunos vão falando o nome dos objetos. Ela pede atenção e mais uma vez diz que eles podem conversar em duplas, mas sem atrapalhar os outros. (Planilha 3)

Ela deixa que as crianças iniciem o trabalho e começa a circular pela sala, orientando o primeiro grupo a fazer o som das letras, em seguida orienta outro grupo sobre como fazer a atividade. (Planilha 11)

[...] não deixa de conferir o trabalho dos outros alunos, orientando que eles devem fazer a lista uma de cada vez, primeiro a lista do quarto, depois da sala, da forma como está colocado na planilha distribuída previamente aos alunos. (Planilha 3)

Ela continua circulando entre as carteiras e pergunta aos alunos a questão que se encontra na lousa. (Planilha 14)

Ela segue incentivando e observando o trabalho dos alunos. Ela diz: “Vamos lá, como é que foi o passeio? Vamos lá, gente... Então vamos, começou?” Ela se certifica que todos estão trabalhando. (Planilha 15)

E para outro ela relembra: “Você ouviu a história três vezes; então pensa um pouquinho, se concentra e escreve”. (Planilha 16)

A professora confirma com uma das crianças o entendimento da instrução dizendo: “Hoje é outra coisa, é a sua rotina, o que você faz quando você levanta; é você!” Ela repete mais uma vez lendo a instrução da lousa: “Eu só escrevi aqui para a gente poder saber mais ou menos o que vai fazer: ‘Vamos escrever uma rotina do nosso dia, escreva tudo que você costuma fazer da hora que levanta até a hora que vai deitar’. Tá? É o enunciado pra ficar registrado o que vocês vão fazer.” (Planilha 17)

Com outra criança ela diz: “Você vai olhar aqui e escrever aqui”, indicando os desenhos dos quadrinhos e os espaços para a escrita. Ela diz: “Pensa no que você quer escrever para depois colocar no papel”. (Planilha 18)

Garantir que os alunos tenham entendido o que está sendo requerido em cada atividade é uma prática que coloca o desenvolvimento do aluno, e seu processo de aprendizagem, no centro da mediação pedagógica. A preocupação da professora com a qualidade da instrução representa uma decisão de impacto afetivo, pois aproxima o aluno de sua produção textual e demonstra que, para ela, é a resposta e o trabalho dos alunos que está em foco no momento da atividade. A professora pretende garantir, em última instância, a textualização efetiva como resposta do aluno.

3) Núcleo - Formas de correção

As formas de correção escolhidas pela professora representam uma das ferramentas mais recorrentes na prática de sala de aula. Grande parte do tempo das atividades observadas foi destinada ao processo de correção e intervenção da professora junto aos alunos. Este processo assumiu diferentes nuances que serão explicitadas a seguir. A professora faz uma opção clara pela correção da forma, com ênfase nos aspectos ortográficos da língua portuguesa, sem deixar de destinar atenção aos aspectos relacionados com a produção de sentido, expressos pelos elementos coesivos e pela coerência das produções. Seu posicionamento pessoal no momento da correção, representado, sobretudo, pelo respeito e valorização da produção dos alunos — além do atendimento incessante aos pedidos de auxílio e revisão—, marcam uma das decisões

pedagógicas mais recorrentes observadas na coleta de dados. A natureza da correção, seja individualizada ou coletiva, dos elementos formais da língua ou dos aspectos que garantem sentido aos textos e a postura docente na condução desse processo trazem aspectos relevantes que serão tratados a seguir:

3.1) Subnúcleo - Correção dos aspectos formais da língua

Há uma preocupação quanto à correção dos aspectos formais da língua, isto é, o uso e a construção correta, do ponto de vista ortográfico e gramatical, dos conteúdos linguísticos. A professora está atenta para essa necessidade na produção de todos os alunos e, ao corrigi-los, tenta levá-los a pensar e construir cognitivamente os conceitos, sem dar-lhes respostas prontas. Esse processo, evidenciado em inúmeras situações ao longo das sessões de observação em sala de aula, mostra-se intrincado e trabalhoso. A professora demonstra estoicismo e persistência ao tentar levar os alunos à construção do conhecimento. Os excertos abaixo evidenciam a preocupação da professora com a tecnologia da escrita:

Questiona um dos alunos alfabéticos sobre a palavra lâmpada, que ele havia escrito com N, a colega ao lado logo afirma que a palavra se escreve com M. (Planilha 3)

Durante a aula, por várias vezes, ela questiona a necessidade em se conjugarem os verbos com os pronomes, em especial a terceira pessoa do plural, muito usado neste tipo de texto, que está sendo escrito na terceira pessoa do plural. (Planilha 8)

Ela pergunta para a classe toda se a palavra amarrar é escrita com dois “Rs” pede que os alunos que acham que sim levantem a mão e então questiona uma aluna sobre sua opinião. (Planilha 12)

Lendo o trabalho de uma aluna ela diz: “O ônibus veio buscar e quando chegamos, ‘famos’; o que é que é ‘famos’?” Aluna responde: “Fomos”. (Planilha 15)

Em seguida ela corrige a separação de sílabas [...] ela pede que a classe deixe o colega tentar mais uma vez após as dicas. Ele acerta a separação. (Planilha 14)

3.2) Subnúcleo - Correção coletiva

A correção é realizada de diversas formas; entretanto, destaca-se a natureza coletiva da correção como um dos aspectos mais recorrentes na prática de sala de aula. A professora, sempre que questionada pelos alunos, oferece orientação individualizada; entretanto, ao perceber que a dúvida do aluno pode contribuir para levar a sala toda à construção do conhecimento linguístico, ela realiza a correção coletiva. O trecho a seguir é exemplo desse procedimento:

Uma criança pergunta se tem dois As na palavra pipa. A professora aproveita e abre a questão para a sala e obtém a participação das crianças da forma como se segue: Professora: “Olha, ele (um aluno) perguntou se no pipa tem dois As. Tem dois As no pipa? Pipa...tem dois As? Pi- Pa...” Muitos alunos falam ao mesmo tempo. Ela insiste: Têm? Não tem dois As... ah, ele falou que tem um i e um a...olha, pipa começa com que letra?. A classe responde: “P”. A professora faz o som das letras da palavra P. Um aluno diz algo inaudível para a professora que reporta para a sala: “Ele disse que o P é o P de Bianca. Tá certo? Começa o nome da Bianca com P?”. Classe responde: “ Não”. Professora: “Bianca começa com que letra?...mostra lá para ele.” (Planilha 6)

A professora trata o momento da correção coletiva de forma bastante delicada e, com frequência, solicita autorização do aluno para levar a questão à classe e usar a dúvida da criança como exemplo, como se observa no trecho:

Conferindo o trabalho de um dos alunos, ela percebe que a palavra tampinha foi grafada: “tainho”, ela pede permissão ao aluno para colocar sua palavra na lousa e a partir de então corrige-la. (Planilha 12)

Os alunos parecem bastante tranquilos quanto a esse procedimento. Ela, geralmente, trata a questão utilizando a lousa; nesses momentos, as crianças permanecem com a professora na lousa e é comum outros colegas levantarem-se para auxiliar no processo de correção — muitas vezes eles o fazem espontaneamente; outras, porém, são convidados pela professora para auxiliar no processo de correção. Os exemplos a seguir mostram a ocorrência do fato:

Um aluno escreve a palavra balão dessa forma: AUO, ela coloca esta escrita na lousa e abre a dúvida para a sala, três alunos se dirigem para a lousa espontaneamente, e juntos com a professora reescrevem a palavra balão, testando letras até escreverem corretamente. (Planilha 6)

[...] Outro aluno vai à lousa e grafa “ cvnha”, os alunos discordam dos dois colegas e um terceiro colega vai a lousa e grafa “cazinha” [...] (Planilha 9)

A professora leva a dúvida para a lousa e alguns alunos dirigem-se até a lousa para participar do debate[...] (Planilha 13)

A professora também envolve os alunos da classe, fazendo perguntas a todos ou solicitando que alguns deles, sentados, participem do debate. A participação dos alunos é solicitada constantemente como se percebe nas seguintes situações:

Ela usa como exemplo na lousa uma das palavras escrita por uma criança e pergunta para a sala toda o que está faltando na palavra. (Planilha 3)

Ela abre a dúvida para a turma dizendo: “Vizinho é com a ‘z’ ou com a letra ‘s’? Ele quer saber.” Aluna: “‘Professora’ é com ‘z’”. A professora escreve as das possibilidades da lousa e os alunos escolhem a segunda possibilidade que trata-se da escrita da palavra ‘vizinho’, grafada com ‘z’. (Planilha 13)

O processo é bastante dinâmico e intrincado, pois normalmente a correção trata da construção da palavra, em termos ortográficos, envolvendo também questões gramaticais. As situações abaixo são exemplos de correção coletiva:

A professora dirige-se à lousa e coloca as letras O O e chama a atenção da classe: “Dá uma olhadinha aqui...vamos ajudar ele, ele pôs assim..”. (ela escreve o o) A classe lê: “o, o”. Ela diz: “O que está escrito aqui?” O aluno responde algo inaudível e a professora diz: “... ele queria escrever ioiô, o que está faltando aqui então? Ioiô, ioiô.” Ela aponta para a escrita o o e diz: “que letras estão faltando aqui então?” Uma colega ajuda e o aluno grafa um i no início da palavra e diz algo inaudível e a professora pergunta: “aonde eu vou por esse i? Vamos ajudar ele... o que está faltando aqui no meio, está faltando mais uma letra”. O aluno sugere mais um i e a professora diz: “agora lê, como é que você vai ler?” Ele lê e a professora diz: “...ah...agora ele leu assim... ioiô, tá certo ioiô?... só tá faltando um acentinho aqui.” (Planilha 6)

Verificando o trabalho de um dos alunos, ela o questiona se a palavra ‘deixou’ é escrita com X ou CH. Ela leva a dúvida para a lousa, grafa a palavra com três possibilidades, avisando que já viu no caderno de várias crianças essas possibilidades. Várias crianças vão até a lousa e um debate é travado sobre isso. (Planilha 13)

A professora atende aos alunos e percebe que um dos alunos que já está alfabetizado escreveu ‘tomarbanho’; ela escreve a palavra dessa forma na lousa e inicia a correção. Ela diz: “É uma palavra só isto aqui, eu falo ela desse jeito?”. Muitas crianças falam ao mesmo tempo. A professora diz: “Eu tenho que separar ela aqui... quantas palavras são aqui? São duas palavras; tomar é uma coisa... banho é outra palavra, olha o espaço que eu deixei no meio.” (Planilha 17)

Ela prossegue: “Tampinha começa com que letra?” Alunos: “Pe”. Professora: “Está certo?” Aluno: “Tá” Professora: “Tam... tem esse A no tampinha? Alunos: “sim” Professora: “Tem o I na palavra?”. Alunos: “Tem” Professora: “Tem NH na tampinha?”. Alunos: “Sim” Professora: “Tem o O na tampinha?”. Alunos: “Não”. Ela chama o aluno que escreveu. Professora: “O que está errado na palavra tampinha?” O processo continua até a palavra ser escrita corretamente. (Planilha 12)

3.3) Subnúcleo - Intervenção individualizada

As intervenções individualizadas vão além da simples correção; a professora costuma atender a todos os alunos em suas carteiras ou ainda aos que a procuram, como se pode notar na transcrição das sessões de observação. A professora parece incansável nesse processo, pois circula durante todo o tempo da atividade pela sala de aula, atendendo aos alunos, e com ela circulam também os alunos que se levantam livremente para consultá-la. Nesses momentos, a professora realiza o trabalho de correção tanto dos aspectos formais da língua — as questões do código alfabético— como também as questões que tratam da construção de sentido, quando a atividade envolve a produção de texto e não simplesmente a escrita de palavras. A intervenção vai além da correção, pois o que ocorre, por parte da professora, é uma orientação específica para cada criança e para cada tipo de dúvida. A intenção da professora não parece ser apenas corrigir os alunos, mas sim ensiná-los. Ela é quem toma a iniciativa de procurá-los em suas carteiras e observar o que estão produzindo. Com frequência, a professora solicita ajuda das próprias crianças organizadas em pares. É recorrente que ela interrompa as sessões de intervenção individualizada para levar uma questão pertinente à lousa e abrir a correção de forma coletiva. Ela demonstra dinamismo nesse processo que, à primeira vista, parece tumultuado; entretanto, como resultado da agitação latente da classe, tem-se que a professora consegue atender a um número significativo de crianças. Os excertos, apresentados a seguir, evidenciam a intervenção individualizada:

[...] ela para nos alunos com mais dificuldades e faz uma intervenção mais pontual. Continua com o mesmo aluno e diz: “apaga aqui, vamos escrever OVOS, faz o som, O V O S, isso muito bem”. E ela canta outra vez a parte da música: “um ovo, dois ovos...” (Planilha 1)

Atendendo um aluno na carteira ela diz: “Olha, essa letra está certa, mas faz a o som de coelhinho, [co] estica o som. (Planilha 1)

Ela atende um aluno na carteira e o ajuda a escrever a palavra Pipa, fazendo o som das letras, ela repete o mesmo procedimento mais duas vezes, logo em seguida com outros alunos. (Planilha 6)

Atendendo outro aluno na carteira: “Lê pra mim: coelhinho... Põe o dedinho em cima...” Professora ajuda: “co-e- lhi-nho...(Planilha 1)

Atendendo um aluno em sua carteira ela lê a produção da criança e a questiona sobre o que mais poderia ser escrito. Com outra aluna, ela lê o texto da criança e aponta para uma questão ortográfica envolvendo J e G. Com outra criança ela mostra a diferença entre o uso do U e o O na primeira sílaba da palavra. (Planilha 13)

A professora acompanha palavra por palavra da composição de um dos alunos. Ela pede a ele que faça o som das letras e sugere que os outros alunos também o façam na medida em que encontram dificuldade para escrever algumas palavras. (Planilha 17)

3.4) Subnúcleo – Auxílio construtivo

Os dados mostram que a professora não oferece respostas prontas às crianças; por outro lado, ela leva as crianças a pensarem e construírem suas próprias respostas — esta é uma forma de auxiliar construtivamente os alunos. A utilização da relação fonema-grafema, como se observa, mais uma vez é um recurso importante nesse processo:

O aluno faz o som: “[c] [c] [c]” e a professora pergunta: “que letra será que eu tenho que por aqui? Fala o som pra mim”. O aluno faz “[c] [c] [c]” e a professora responde: “isso... Que letra é essa que está saindo da sua boca... Isso vai... CO... Que letra que eu tenho que por aqui, COELINHO... Pensa um pouco... CO... Essa tá certa e essa aqui... Faz o som... Faz o som... [co] [co] [co], estica o som, que letra eu vou por aqui...(Planilha 1)

A professora fornece dicas e aponta soluções para que as crianças resolvam suas dúvidas, mas não oferece a resposta certa sem que cada um dos alunos tenha tentado com afinho resolver seus problemas ou necessidades:

Fala a palavra, pás-co-a, tá certo (fala inaudível do aluno) Não sei, você acha que é um O aí ? O que você fez aqui colocou um O aqui, eu quero páscoa, e agora tá certo? Tá certo ou não? O que você acha? (Planilha 1)

Ela verifica o trabalho de um aluno e diz: “Muito bom, mas a gente começa a palavra casa com essa letra? Lembra que eu falei que a letra K a gente usa mais para nomes, nomes de firma.”(Planilha 2)

Que letra será que você vai por ali? Para ter esse som de tam...que letra é essa que a gente fecha a boca?”O aluno: “ M”. Professora: “Isso, põem lá então. (Planilha 12)

A professora tem o controle da sala durante o processo de correção, o que lhe garante em determinadas situações controlar a participação espontânea e constante dos alunos mais adiantados. Desta forma, ela permite que as crianças com mais dificuldade construam seus conceitos sobre a língua escrita, Os trechos a seguir deixam essa preocupação explícita:

Os alunos dão sugestões para colega com dúvidas e o processo segue por alguns minutos com participação intensa de vários alunos. A professora pede que os alunos apenas ofereçam dicas, mas deixem a colega responder sozinha; a resposta correta não é dada por ninguém, até que depois de várias tentativas a aluna escreve da maneira convencional. (Planilha 14)

Questiona a classe e a garota sobre cada uma das hipóteses e evita que as crianças que já sabem forneçam a resposta pronta. (Planilha 14)

3.5) Subnúcleo - Identificação das hipóteses elaboradas pelos alunos

A professora identifica e valoriza as hipóteses dos alunos, tratando o que muitas vezes é entendido como erro de forma construtiva, como se observa nos trechos:

Ela convida mais uma aluna para ler e diz: “de repente a gente vê um erro, um errinho não, né; quem tá começando a escrever não erra, tá melhorando a cada dia, aperfeiçoando.” (Planilha 14)

Ela diz: “Nós não vamos observar muito os erros que ela cometeu aqui no textinho, não, porque nem é erro... Tá ótimo... A gente só vai tirar aquilo que tem a mais”. (Planilha 20)

Ela demonstra entender que a escrita das crianças está em processo de desenvolvimento, atitude fundamental para o professor alfabetizador, o que fica evidente na seguinte passagem:

[...] a professora reconhece e aceita todas as tentativas da criança, mostrando sua evolução: “Dessa escrita ela passou para essa e ficou assim...” (Planilha 14)

Em nenhum momento a professora rechaça ou desvaloriza as tentativas dos alunos; ela, por outro lado, as identifica e aponta caminhos para que as crianças aperfeiçoem a escrita. É importante evidenciar que a professora identifica as tentativas de escrita das crianças e não as aceita como corretas; por outro lado, ela vê as tentativas como hipóteses que podem e devem ser aperfeiçoadas e deixa isso claro para os alunos:

Outro aluno mostra seu trabalho e ela diz: “muito bem, não tinha... quase oh... na-da, nada termina com que letra?” Aluno inaudível. Professora continua: “Termina com A, essa aqui é a letra A, tem que tirar ela.”. (Planilha 2)

Ela conduz o processo de aperfeiçoamento dessas tentativas através dos mecanismos de correção apontados anteriormente. Estabelecer a relação fonema-grafema é um recurso constante que a professora solicita aos alunos:

Ela avisa também que cada um vai escrever como souber, diz que eles podem fazer o som das letras para ajudar. (Planilha 9)

Nos momentos de correção coletiva, por exemplo, a professora acata as hipóteses de diversos alunos e as utiliza como forma de reflexão; com frequência, registra essas hipóteses na lousa, por mais distantes que estejam da escrita formal que se deseja e conduz um processo minucioso de reelaboração da escrita.

Ela faz o som das letras para a palavra Pião. Mais uma vez ela leva a dúvida de um aluno para a lousa e pede que ele escreva a palavra da forma como acredita que seja, a turma logo vai ditando letras e a professora pede que a classe o deixe escrever sozinho e avisa que em seguida todos poderão ajudar. (Planilha 6)

O mesmo aluno volta para o canto da lousa onde fez as tentativas de escrita da palavra casinha e explica algo inaudível para a professora que em seguida relata para a classe: “Então vamos ouvir a explicação dele... então ele descobriu depois que no lugar do V é um S, não um V”. (Planilha 9)

3.6) Subnúcleo - Persistência na situação de correção

A persistência da professora durante as situações de correção, observada a partir dos dados, aparece de forma evidente nos intrincados diálogos que ocorrem entre a professora e os alunos nos momentos de correção, fato apontado pelo pesquisador em seu diário de campo:

A professora recebe uma aluna na lousa para ler e em seguida corrige a grafia da palavra também; mais uma vez, o processo de correção é lento e trabalhoso [...] A situação de correção só termina quando a aluna consegue escrever corretamente utilizando as dicas dos colegas e da professora. (Planilha 14)

Na correção individualizada, a professora com frequência retoma o processo com os alunos; apesar de atender muitas crianças ao mesmo tempo, ela sempre volta aos alunos que apresentaram dúvidas e os questiona novamente:

Ela volta ao aluno com quem trabalhava e diz: “está certo aqui? O que está errado? Que letra tem que trocar?”(Planilha 1)

Quando a correção é feita coletivamente, em especial na lousa, a professora registra cada uma das hipóteses de escrita dos alunos e, com bastante persistência, leva as crianças a irem modificando e aperfeiçoando a escrita das palavras até encontrarem as respostas corretas.

“Pessoal, o Brandon tem uma dúvida, ele escreveu deixou assim (apontando na lousa), mas eu já vi nos cadernos assim e assim (apontando), qual será que está certo?” Alunos: “O de cima”. A professora: “O de cima com ‘ch’?”. Uma aluna: “O de baixo”, Outra aluna: “O do meio”. Outra aluna: “O segundo”. A professora: “Deixou é com X?”. Vários falam ao mesmo tempo e ela diz: “Quem acha que é com ‘ch’ ou com ‘x’?”. Uma aluna diz: “É com ‘ch’ pois tem o mesmo som de chácara”. Outro aluno diz: “Os dois têm o mesmo som”. A professora diz: “O ‘ch’ e o ‘x’ tem o mesmo som?”. Aluna diz: “Não”. Professora diz: “Não, sim e aí o que eu faço, eu tenho que resolver se ele é com ‘ch’ ou com ‘x’?”. Aluna diz: “Dicionário”. Professora: “Eu vou recorrer aonde, dicionário? Será que tem? Quando eu tenho dúvida eu vou aonde?”. Aluno: “No dicionário”. Outro aluno: “Deixa eu pegar”. Professora: “Deixa ele procurar e ele vai nos informar. Deixa. Se ele for procurar no dicionário, que letra ele vai começar?”. Uma aluna: “Na C, né?”. Professora: “Na C? Ele tem que começar na primeira letra da palavra”. (Planilha 13)

Mais uma vez na lousa ela mostra a escrita de um aluno para a brincadeira pula corda, o aluno grafou “pula conda”, ela pede ajuda da classe e corrige a palavra junto com o aluno. Professora: “Ele escreveu pula conda, como é que

eu vou escrever pula corda? Que letra eu tenho que trocar aqui?”. Uma aluna responde: “O N pelo R”. O aluno com a dúvida responde: “O R”. Professora: “O R, onde eu vou trocar esse R? Lê aqui para mim?” Apontando as sílabas da palavra escrita na lousa a professora e o aluno leem silabando: “Pu-la cor-da”. A professora: “O que eu tenho que trocar” O aluno aponta o N. A professora diz: “Ah...então troca” e pergunta para a sala: “e agora ficou certo, pula corda?” Alguns alunos respondem que sim e a professora pergunta: “Quem mais escreveu pula corda faltando alguma letra?” Alguns alunos respondem que não. (Planilha 6)

Nos dois trechos apresentados a seguir, o que se observa é a própria situação de construção das palavras, realizada com paciência e perseverança pela professora:

Eles, entretanto, continuam falando e participando ativamente do debate sobre o quê escrever e como escrever cada palavra. A primeira palavra sugerida é maçã do amor, e ela pergunta para a classe: “Como é que eu vou escrever maçã? Alguns alunos: “M-A-S”. A professora grava desta forma na lousa, e alguns alunos complementam com mais um A, a professora grava “masa” e pergunta: Está certo? Um aluno: “É com Ç”. Outro aluno: “Tá escrito massa.” Professora: “então não é S”. Alguns alunos: “é Ç”. Professora: “como é o Ç...” “Então o que está errado aqui?”. Alunos: “o S”. Professora: “Tira o S e põe o Ç aqui, e agora ficou certo ou ainda falta algo? Tem o S ou não tem o S?” Ela pergunta para um aluno: “O que falta ainda em maçã? Tá escrito maçã? Vários alunos falam ao mesmo tempo, entretanto, uma aluna se levanta e diz algo inaudível, a professora retoma e diz: “tá faltando um acento, como é o acento de maçã? A aluna que havia levantado de sua carteira grava o acento til na lousa e a professora: Como chama esse acento? Alunos: “Til”. Professora: “Então tá faltando o til. Onde eu coloco esse til?”. Alguns alunos: “No último A.” A negociação se segue e ela escreve na lousa maçã do amor [...] (Planilha 5)

A professora chama mais um aluno e pede que ele escreva a palavra floresta. A professora diz: “Como é esse flo? Escreve do seu jeito. Com que letra começa floresta?” Um aluno diz: “Tem o T e o A”. Um outro aluno se oferece para ajudar e vai até a lousa. A professora vai fazendo o som das letras. O aluno grava “sorata”. Ela questiona: “Você acha que está certo floresta? Tá certo ou não? E aí...(dirigindo-se a classe) o Guto disse que tá faltando letra aqui”. Um aluno diz: “Tá faltando...” A professora o interrompe e diz: “Deixa o Guto pensar...Flo”. É possível ouvir alguns alunos falando que falta a letra F. A professora enfatiza o som da sílaba inicial da palavra e logo o aluno diz que está faltando a letra F. Ela pergunta: “E aonde vai esse F?”. A professora insiste que os alunos deixem o colega pensar, várias crianças querem responder. Guto fica em dúvida sobre onde colocar o F e acaba colocando a letra no fim a palavra, resultando em “sorataf”. Os colegas o corrigem, a professora faz a leitura silabando com o próprio aluno apontando para sua escrita e ele diz que não está certo e retira a letra. A turma diz que a escrita do colega não está certa e ele vai para sua carteira, a professora convida outro aluno para escrever e ele se recusa enquanto outros insistem com ela para ir à frente escrever. Ela pede que outro aluno vá até a lousa e grave a palavra, ela pede que o aluno faça o som das letras e o questiona sobre a letra inicial e letra

final da palavra floresta. O aluno escreve “foresta”, ele faz a leitura e a professora faz a marcação silábica. A professora lê a palavra da forma como foi escrita e pergunta aos alunos se está correta. Alguns dizem que não e ela diz que o correto é floresta, enfatizando o fl, o aluno grafou forlosta” e na segunda tentativa escreve floresta mais uma vez. A professora diz: “Olha o que ele fez, ele colocou o F, o O, um R um E, aqui um S um T e um A, aí ele leu floresta.” A professora aponta para a escrita do aluno e diz: “Só que não é floresta?(enfatizando o flo). Alguns alunos falam e ela diz: “Espera, vamos ver se ele descobre. Olha o que ele fez, ficou um F aqui, um O e um R, presta atenção, olha como ele escreveu floresta. Floresta, tá certo?” Alunos: “Não”. Ela chama outro aluno para ajudar e diz: “... Tem que ter esse som Flo... Que letra é essa que você pôs, um L?”. A professora chama outro aluno e pergunta a todos como se escreve a sílaba flo, um dos alunos diz que precisa do F, do L e do O. O aluno na lousa grafou “folresta “. Mais um aluno vai até a lousa e escreve floresta, entretanto, quando é solicitado a ler, faz uma marcação do tipo: fl – ore – sta. Questionado pela professora e ajudado por dois colegas, o aluno faz a leitura e a marcação nas sílabas corretamente. A professora mostra todas as tentativas de escrita da palavra Floresta. Planilha 9

O trecho acima é um exemplo contundente da persistência da professora durante as situações de correção e até mesmo de construção do conhecimento linguístico. Este tipo de mediação pedagógica tem impacto afetivo positivo, pois mobiliza toda a classe em torno da construção do texto, e não somente os alunos com dúvidas.

4) Núcleo - O clima da sala de aula

O clima da sala de aula, caracterizado através dos dados descritivos desta pesquisa, revela aspectos do trabalho e decisões pedagógicas assumidas pela professora que podem evidenciar a mediação afetiva em sala de aula nas situações de produção de texto. Entre esses aspectos, a presente pesquisa aponta como relevantes o estabelecimento de um ambiente colaborativo entre os sujeitos na sala de aula, a reação e a postura dos alunos frente à forma como o ambiente é desenhado pela professora e o gerenciamento desse ambiente através das atitudes da professora. Esses três subnúcleos serão tratados a seguir:

4.1) Subnúcleo - Ambiente colaborativo entre os alunos

Um dos aspectos mais relevantes observado nas sessões foi a forma como a professora estabelece um ambiente extremamente colaborativo entre os alunos. A primeira atitude é o trabalho em duplas, que a professora chama de pares produtivos; a maior parte das atividades de escrita observada foi realizada em duplas. Os pares produtivos são organizados reunindo dois alunos em diferentes níveis de alfabetização, segundo a classificação de Ferreiro e Teberosky; portanto, há formação de duplas com alunos com escritas pré-silábicas e silábicas, alunos com escrita silábica e alunos com escrita silábica alfabética, assim como alunos com escrita silábica alfabética trabalham com alunos com escrita alfabética. Nos excertos abaixo pode se perceber a formação de duplas e o estímulo à colaboração:

As duplas estão organizadas em pares produtivos, uma criança será a escriba, a professora orienta quem deverá escrever, a outra criança será ajudante. (Planilha 11)

Passa pela mesa de uma dupla e confere o trabalho, orientando os alunos, e sempre pedindo que os alunos se ajudem. (Planilha 3)

Desta vez ela oferece uma folha para cada um, apesar do trabalho ser em duplas, cada um fará o seu trabalho. Sendo que uns deverão ajudar os outros. Ela trabalha com uma dupla e questiona palavra por palavra, solicitando que uma das crianças da dupla leia e em seguida pede que o colega ajude a amiga a corrigir o que está errado. (Planilha 4)

O ambiente de colaboração é percebido não apenas nos trabalhos em duplas, mas também durante todas as atividades, sejam individuais ou coletivas; a professora, com frequência, solicita que um aluno auxilie outro quando há dúvidas expressas pelos alunos ou mesmo quando ela percebe que há dificuldades não sanadas:

Ela avisa ainda que em seguida irão escrevê-la em seus livros e que cada um fará o seu trabalho, sendo que a ajuda dos colegas poderá ser bem vinda. (Planilha 6)

Ela chama a atenção de um aluno em especial e mais uma vez solicita que um dos alunos que já terminou ajude outra colega, mas reafirma que não é para as crianças fazerem pelos outros, dizendo, por exemplo: “dá uma ajudazinha para a Eva, mas não é para fazer para ela!” (Planilha 3)

Nas correções coletivas também se percebe o incentivo à colaboração, como se pode notar nos trechos extraídos das planilhas de observação:

Ela diz: “Como é que eu posso ajudar o Mário aqui? Nós agradecemos muito, mas nós não nós vai”. (lendo o texto do aluno). Uma aluna: “Não podemos ir” Professora: “O que nós podemos botar aqui, nós agradecemos muito, mas nós não...?” Um aluno: “Vamos”. Outro aluno: “Podemos ir.” Professora: “Podemos ir será que fica melhor?” O aluno volta para sua carteira e a professora continua atendendo outras crianças. (Planilha 8)

[...] Mais uma vez a professora pede ajuda da turma: vários alunos respondem: que sim, e ela confirma: os alunos assim escrevem garrafa corretamente. (Planilha 12)

A professora chama os alunos nominalmente e monta duplas ocasionais, demonstrando um conhecimento do potencial de auxílio e das necessidades de cada aluno. Ela parece saber quem são as crianças que mais precisam e as que podem auxiliar. A professora incentiva esse tipo de atitude com bastante frequência.

O Edson... Ajuda ele aqui... O coelhinho, que letra será que ele tem que por aqui... Pra fazer CO, isso tem que prestar atenção”. (Planilha 1)

Em determinado momento ela diz: “Pode ajudar. O Lincon ajuda você e você ajuda o Lincon.”(Planilha 15)

Os alunos estão bem livres, a maioria em seus lugares, mas alguns levantam para falar com ela, que circula pela sala e define quem vai ajudar a quem e em seguida vai auxiliar o grupo que trabalha com as letras móveis. Um dos alunos vai até ela e diz que não entendeu, ela explica, mas pede também que os colegas ajudem a explicar. Os alunos estão organizados em duplas e trabalham com ajuda mútua. Ela chama a atenção dos alunos para que trabalhem organizadamente. Sugere mais uma vez que eles ajudem uns aos outros dizendo: “o pessoal, você podem estar discutindo, se um não sabe uma letra o outro pode explicar qual letra pode usar”. (Planilha 3)

Passa por uma das mesas e ajuda um dos alunos, solicitando que a colega ao lado discuta com ele as letras necessárias, a professora faz o som das letras. (Planilha 3)

Percebe-se que o movimento de auxílio chega espontaneamente a partir das próprias crianças. Há crianças que têm mais facilidade e rapidez, que se levantam de seus lugares e percorrem a sala imitando o papel da professora — atendem os colegas com dúvidas e realizam intervenções.

Alguns alunos que terminaram se levantam e vão ajudar outras crianças, algumas duplas viram trios. (Planilha 3)

No trio que se formou encontra-se uma das alunas já alfabetizada que ajuda os colegas da mesma forma que faz a professora, fazendo o som das letras, uma nova dupla formada, também trabalha colaborativamente, uma criança explicando o som e a forma das letras para a outra. (Planilha 3)

Um dos alunos pergunta se poderão pintar a história, a professora avisa que eles deverão lembrar os detalhes do conto. Outro aluno diz: “E pode ajudar?”. Professora: “Exatamente, depois sentados em dois, um podendo ajudar o outro na hora da escrita. (Planilha 4)

O ambiente colaborativo também se estende a outros aspectos, como o auxílio com materiais que eventualmente algum aluno não disponha, com a distribuição de matrizes de atividades ou com a organização da sala. O comportamento das crianças é resultado do entendimento que elas parecem ter da importância de respeitar os colegas, pois, sempre que uma criança ou a própria professora está se dirigindo à sala, explicando ou lendo algo, todas as outras crianças colaboram fazendo silêncio. O trecho a seguir evidencia o comportamento colaborativo e espontâneo dos alunos:

Dois alunos trabalhavam com dicionários, ambos encontraram a mesma palavra foco de suas dúvidas e resolvem mostrar um ao outro os verbetes que encontraram em diferentes dicionários. (Planilha 13)

4.2) Subnúcleo – O aluno livre para se movimentar

A professora permite que as crianças circulem em sala de aula em função do tipo de atividade que ocorre. Os alunos podem ir até ela e ou até os colegas, o que ocorre com frequência, especialmente em busca de auxílio:

As crianças continuam trabalhando sozinhas ou em duplas e não param de fazer o som das letras, algumas se levantam a todo o momento solicitando ajuda da professora, que continua passando pelos alunos ao redor da sala [...](Planilha 1)

Os alunos se levantam a todo momento e ela os atende na medida em que chegam até ela. (Planilha 2)

Os alunos continuam levantando e procurando a professora. (Planilha 3)

A professora garante que os alunos se movimentem livremente pela sala de aula. Os alunos respondem a esse posicionamento da professora de forma muito positiva; o que se observa é algo bastante diferenciado: os alunos conversam e caminham pela sala de aula o tempo todo. Esse fato chama bastante a atenção do observador, pois caracteriza uma sala de aula de forma pouco convencional, como se nota abaixo:

As crianças circulam e conversam livremente; entretanto, não há confusão e o ruído das conversas está dentro de um padrão aceitável. (Planilha 15)

A classe se agita e as crianças começam a falar mais e a circular para mostrar à professora suas produções. (Planilha 13)

A aluna segue de volta para sua carteira após o questionamento da professora, neste momento, vários alunos circundam a professora. (Planilha 2)

As crianças têm a liberdade de se levantar e caminhar pela sala, têm liberdade para conversar com os colegas, sejam nas duplas de trabalho ou com outros alunos e até podem sair da sala — entretanto, devem comunicar a professora. Têm liberdade para consultar materiais, como livros e dicionários. O ambiente de sala de aula pode ser considerado um ambiente de bastante liberdade; o que em princípio poderia gerar indisciplina, na verdade gera apenas uma agitação moderada, como observado no trecho a seguir:

Os alunos parecem bastante excitados com a atividade, muitos ficam em pé e circulam pela sala. A professora pergunta: “Quem conhece pula cela?” Um aluno diz: “Eu não!”. Várias crianças vão até a frente da sala e falam ao mesmo tempo, uma das meninas explica a brincadeira para a professora fazendo os gestos (fala inaudível), a professora ajuda na explicação e pergunta para a classe: “Quem não conhecia essa brincadeira?” (Planilha 6)

As crianças parecem ter entendido que são livres, mas que devem respeitar alguns limites. Não há brigas nem discussões, não há gritos, todos falam bastante, porém dentro de um nível de volume adequado. Todos caminham bastante pela sala, mas isso, ao contrário do que possa parecer, não gera tumulto. O que se observa é que tanto o caminhar pela sala quanto as conversas têm um propósito único, que é a realização da atividade. Ao terminar suas atividades, os alunos procuram a professora para mostrar seus trabalhos e algumas vezes solicitam da professora novas atividades ou alguma leitura extra; há ainda os alunos que pedem autorização para auxiliar seus colegas. Nos excertos abaixo, percebe-se a necessidade de os alunos mostrarem seus trabalhos para a professora:

[...] os alunos levantam e se dirigem à professora mostrando seus trabalhos.
(Planilha 12)

Os alunos continuam levando suas produções à professora. Ela circula pela sala e solicita que os colegas se ajudem. Planilha 8

Alguns alunos circulam pela sala na tentativa de mostrar seus trabalhos.
(Planilha 13)

Alguns alunos se levantam com frequência para mostrar a ela seus textos.
(Planilha 17)

Os alunos demonstram interesse em realizar as atividades de escrita, portanto, de alguma forma estão vivenciando o movimento de aproximação com a produção de textos; nas sessões de observação, não se notavam alunos ociosos. Por tudo isso, os alunos demonstram uma postura de seriedade e envolvimento com o trabalho pedagógico e com sua própria aprendizagem, respondendo dessa forma a decisão acertada da professora em garantir liberdade de movimentação na sala de aula.

4.3) Subnúcleo – O aluno em condição de liberdade para conversar

A professora permite que os alunos conversem livremente com seus colegas ou mesmo com ela e estimula esse tipo de comportamento, ao sugerir que os alunos colaborem uns com os outros. As crianças conversam para trocar conhecimentos com os colegas:

A professora continua trabalhando com a dupla, a classe está organizada, a maioria dos alunos conversa com seus parceiros sem fazer muito barulho [...]
(Planilha 12)

É possível ouvir as crianças fazendo o som das letras e trabalhando em duplas. [...] É possível ouvir as crianças fazendo o som das letras a todo o momento.
(Planilha 3)

Os alunos conversam sobre suas produções, levantam-se de seus lugares e, sempre dentro de uma situação de diálogo, procuram a professora para mostrar seus trabalhos:

Os alunos continuam conversando e produzindo, além de levantarem e mostrarem seus trabalhos a ela, que os atende e circula pela sala sem parar.
(Planilha 4)

A classe continua conversando bastante, mas na maior parte do tempo sentados. A professora parece não se incomodar com o barulho produzido pelos alunos. (Planilha 11)

Os alunos continuam a conversa sobre o texto e continuam circulando pela sala para mostrar seus trabalhos para a professora. (Planilha 15)

A classe conversa, mas não há confusão e nem distúrbios. Ouve-se o murmúrio de letras. (Planilha 16)

Foram raras as vezes em que a professora pediu silêncio e, nessas poucas situações, não havia falta de controle, apenas uma agitação um pouco mais elevada. As crianças tendem a ficar em silêncio sempre que a professora solicita a atenção. Ela não faz grandes esforços para conseguir o silêncio. Os trechos a seguir mostram a resposta dos alunos ao vivenciarem a liberdade para conversar:

Durante toda a atividade não há nenhum momento de silêncio, o que se observa é a liberdade das crianças circularem e conversarem o tempo todo, a professora não altera o seu tom de voz em nenhum momento. Não se observou nenhuma situação de indisciplina. (Planilha 3)

A professora repreende a classe pelo barulho e por alguns alunos continuarem se levantando enquanto a colega lê. Ela convida então mais uma aluna para ler a segunda parte da atividade (continuação da história). As crianças ficam em silêncio total. A produção dessa aluna é bastante completa em detalhes da história e sua leitura é fluente. A professora elogia o trabalho da aluna. O aluno Bruno pede para ler e ela permite, mais uma vez a classe está em silêncio, desta vez, sem que ela peça. (Planilha 4)

As crianças tendem a respeitar os colegas que estão apresentando algo para a classe, seja uma leitura ou um relato oral. O silêncio é conquistado sem que seja solicitado nessas ocasiões:

Ela pede ao aluno Guto que também leia sua lista. O aluno lê com mais dificuldade e a classe fica em silêncio quase absoluto sem que ela solicite. (Planilha 6)

A professora então diz que as crianças vão falar sobre uma brincadeira específica. Ela pergunta quem conhece a brincadeira cinco Marias, que se trata da brincadeira de saquinhos. Uma das alunas que conhece a brincadeira explicou e para finalizar, a professora chama uma das alunas para ler a sua lista, ela faz a leitura para a sala, mais uma vez as crianças ficam em silêncio. (Planilha 6)

A aluna lê e a classe fica em silêncio sem que a professora peça. (Planilha 10)

O respeito entre os alunos aparentemente foi construído e conquistado de forma muito natural e sem autoritarismo por parte da professora. São raros os momentos em que ela pede silêncio e em contrapartida, são frequentes os

momentos em que os alunos param de falar naturalmente para ouvir seus colegas. (Planilha 10)

A professora chama uma aluna e pede que ela conte a história para os colegas [...] a classe permanece em silêncio durante esse processo. (Planilha 13)

A professora chama o mesmo aluno para ler sua história para a turma. Ele o faz e a classe permanece em silêncio. (Planilha 13)

5) Núcleo – A constituição do aluno escritor

Este núcleo tem o objetivo de caracterizar o processo de constituição do aluno como produtor de textos, a partir do ponto de vista do próprio aluno. Para tanto, lança mão da análise das diversas formas de responder das crianças durante as atividades de prática de escrita, oferecidas e mediadas pela professora. As situações de produção de texto a que os alunos foram submetidos caracterizaram-se pela interação e interlocução oral entre os sujeitos, que resultaram na produção de escrita e dos escritos. São as nuances desta interlocução oral, especialmente na voz dos alunos, e os elementos linguísticos que aparecem nas suas produções escritas, captadas por este núcleo.

Os dados foram categorizados em subnúcleos de significação. O primeiro subnúcleo trata das dúvidas dos alunos. É através dos questionamentos, das dúvidas e do que o aluno ainda não sabe sobre a linguagem escrita, que se tem revelado parte do percurso cognitivo percorrido pelos alunos em seu processo de constituição como escritores de texto.

O segundo subnúcleo diz respeito às formas de interação dos alunos e como isso se mostra na relação de sala de aula, com os diferentes indivíduos; trata-se da relação das crianças entre si, com a professora e até mesmo com o pesquisador. Neste subnúcleo são apontadas as diversas posturas assumidas pelos alunos no momento da interação.

O terceiro subnúcleo aborda dados que evidenciam o que os alunos já sabem sobre a escrita, trazendo recortes que mostram sua constituição enquanto sujeitos que utilizam a tecnologia da escrita: suas capacidades de codificar e decodificar essa linguagem.

O quarto e último subnúcleo apresenta dados que evidenciam como os alunos manipulam os elementos essenciais para a construção de sentido dos seus escritos. São esses dados, tomados em conjunto, que possibilitam a delimitação do processo de constituição do aluno produtor de textos.

5.1) Subnúcleo – As dúvidas dos alunos

Este subnúcleo mostra as questões que os alunos apresentaram durante o processo de aprendizagem. Suas dúvidas e questionamentos revelam parte do percurso cognitivo traçado pelas crianças no processo de aquisição da língua materna. É quando os alunos não entendem, quando apresentam questionamentos e dúvidas através de suas perguntas, que revelam o seu processo de aprendizagem. Esse processo de questionamentos ocorre em situações de interação com os colegas e com a professora. Os dados a seguir indicam o que essas crianças já conseguem produzir, além de apontar os conhecimentos que ainda lhes são necessários. Portanto, analisar essas colocações pode fornecer elementos que evidenciem o processo de constituição dos alunos como produtores de textos. Ao questionar e retomar os assuntos os alunos constroem conhecimento a respeito da língua. Os excertos abaixo mostram que as crianças estão preocupadas em escrever corretamente do ponto de vista ortográfico. Ao questionar a professora sobre o uso das letras que têm sons semelhantes, elas indicam que já foram apresentadas a conteúdos dessa natureza e que reconhecem a ortografia como parte importante e necessária em seu processo de constituição como escritores:

Um dos alunos se dirige à professora e pergunta se a palavra vizinho é com z ou s. (Planilha 1)

Outra aluna pergunta se a palavra chegou é escrita com L ou com U. Planilha 13

Uma das alunas diz que tem dúvida sobre a palavra 'dançar'; sua dúvida trata do uso do Ç e do S. (Planilha 13)

As crianças continuam circulando e conversando. Uma das alunas pergunta como se escreve a palavra 'importância'; se é com Ç. (Planilha 15)

Ela segue orientando outras crianças; uma delas pergunta como se escreve a palavra 'vez'; ela devolve a pergunta e a aluna responde que se escreve com S. Ela pergunta para a sala: "‘Vez’ é com S?" Alguns alunos respondem: "Não... Z". (Planilha 16)

Uma aluna a questiona sobre o uso do R dobrado e a professora pergunta: Conseguiu Elaine? Aluna: inaudível. Professora: Colocou dois Rs, mas tem dois Rs? Quantos Rs tem? Por que pôs dois? (Planilha 6)

O trecho a seguir evidencia que os alunos já levantam hipóteses frente a suas próprias dúvidas e se utilizam dos recursos disponíveis em sala de aula para essa construção. Neste caso, a aluna recorre a seu conhecimento sobre a grafia do nome de um colega, que consta na lista de chamada exposta na sala:

Uma aluna diz algo inaudível e a professora diz: "Isso, é o G de Guto, isso mesmo". Um deles pergunta se garrafa tem dois RS. (Planilha 6)

Além de perguntas sobre a grafia das palavras, os alunos recorrem à professora para questioná-la sobre elementos do contexto de produção textual, que, eventualmente, podem-lhes garantir repertório. No trecho apresentado abaixo, uma aluna recorre à professora para recuperar informações de um estudo do meio, que é tema de uma produção escrita:

Uma das alunas faz uma pergunta e a professora abre a questão para a sala: "A Berenice quer saber como é que chama quando nós fizemos aquele passeio interno com o ônibus de lá mesmo do instituto". Uma aluna diz: "Aterro sanitário". A professora confirma: "Aterro sanitário". E pede que a garota com dúvida volte para sua carteira. (Planilha 15)

Questões que tratam da segmentação das palavras também aparecem nos dados; segmentar palavras é uma etapa da constituição da escrita de textos, mas, aparentemente, essa dúvida está resolvida para uma boa parte da turma que participa do debate coletivamente:

Vários alunos se levantam e a procuram para fazer perguntas; uma das meninas pergunta sobre a palavra 'decidiu' e a professora coloca a dúvida na lousa: "‘Decidiu’ é junto ou separado?" e escreve separadamente na lousa de-cidiu. Volta a perguntar: "É junto ou é separado?" Alunos respondem: "Junto!" Enquanto isso, um dos alunos se levanta e escreve na lousa a palavra corretamente. Ela diz: "Ele falou que é junto. Está certo!". (Planilha 12)

Os elementos que garantem a coerência dos textos também aparecem como dúvidas das crianças em processo de aquisição da língua materna e, mais precisamente, na etapa em que esses

alunos já estão aptos a escrever textos. O trecho a seguir evidencia que os alunos já desenvolveram capacidades para trabalhar com a intertextualidade, na medida em que se utilizam de expressões tipicamente usadas em textos de referência, como é o caso dos contos de fada. Entretanto, como se percebe, ainda restam inseguranças, o que mostra claramente o processo que os sujeitos vivenciam:

Um aluno pergunta se pode começar a história com a frase “Era uma vez” e ela devolve a pergunta para a sala, que responde sim à questão do aluno. (Planilha 16)

No trecho abaixo, a dúvida refere-se à pertinência de um elemento que deverá compor uma lista de palavras; portanto, é uma dúvida tipicamente relacionada à coerência do gênero que se pretende escrever:

Um dos alunos pergunta uma dúvida e ela abre a questão para a sala que dá a resposta ao aluno. A professora diz: “Olha... Ele (um aluno) veio me perguntar se pode escrever escada; pode escrever escada? Tem escada aí?”. Alunos em coro: “Tem!”. Professora: “Então pode escrever”. Ela repete a situação mais uma vez e obtém o mesmo resultado. (Planilha 3)

As situações aqui descritas são exemplos de dúvidas que foram captadas nas observações; entretanto, é possível que o universo de questionamentos dos alunos ainda apresente muitos outros elementos. No caso a seguir, a natureza da dúvida diz respeito à dinâmica da atividade e não necessariamente ao seu conteúdo, o que revela alunos atentos não apenas ao que são solicitados a produzir, mas como devem fazê-lo:

Uma aluna pergunta: “Pode começar?” Professora: “Pode começar, vamos lá... Aluno: “Nesse caderno?” Professora: “Nesse caderno mesmo...” e vai circulando pela sala orientando cada uma das crianças. “Vamos lá, o seu medo é diferente do medo dela; você escreve o seu e ela escreve o dela, vamos lá, pensando e escrevendo”. Continua orientando os alunos: “Copia o enunciado aqui, bem bonito... Vamos lá gente... Pode começar, contando tudo” (Planilha 14)

5.2) Subnúcleo – Formas de interação dos alunos

A forma como os alunos interagem entre si, com a professora e mesmo com o pesquisador, durante a realização das atividades, aponta os mecanismos mobilizados por eles próprios no seu processo de constituição como produtores de textos. Os alunos interagem na tentativa de ajudar e buscar ajuda dos colegas, dar sugestões para a professora, imitar o comportamento dela e responder as suas perguntas, além de debater coletivamente e negociar o aprimoramento das hipóteses de escrita, sejam deles próprios ou de seus colegas. Os excertos abaixo evidenciam algumas dessas situações:

Os alunos e a professora debatem o uso do diálogo, mas não chegam a usar esse recurso. (Planilha 20)

Mais um aluno lê seu texto e, diferente dos outros, ele parece imitar o comportamento da professora, pois lê e caminha pela frente da sala, da mesma forma que a professora faz ao realizar leituras. Todos os outros alunos se posicionam fixamente na frente da sala quando estão lendo, ao contrário deste garoto que parece imitar a professora. (Planilha 15)

O aluno lê e caminha pela sala ao mesmo tempo, parecendo imitar a professora. (Planilha 18)

A professora continua fazendo perguntas sobre o enredo da história [...] São essas perguntas que os levam a organizar o texto. Os alunos participam e respondem prontamente aos questionamentos da professora. (Planilha 20)

A negociação continua bastante intrincada e com uma grande participação de vários alunos. (Planilha 20)

Uma das alunas dá uma sugestão, mas sua fala é inaudível. A professora diz: “Não precisa, né?” (Planilha 15)

A espontaneidade na participação, fruto da forma como a professora conduz o clima da sala de aula, como já se observou anteriormente, tanto em correções coletivas como na leitura de textos, mostram crianças motivadas, envolvidas e seguras, evidenciando que tornar-se um escritor de textos, para eles, é um processo desmistificado e viável, que não lhes oprime ou angustia. Os alunos interagem entre si com frequência, sem que a professora solicite, fato também oriundo da forma como a professora estabelece o comportamento colaborativo. Ao recorrerem aos seus pares

para construir o conhecimento, os alunos oferecem pistas de que a interação com os colegas é fundamental na sua formação como produtor de textos:

Vários alunos pediram para ler o texto em voz alta. (Planilha 19)

A professora pergunta como se escreve a palavra 'bênção'. A aluna autora e outras colegas vão até a lousa acompanhar a professora na escrita. (Planilha 19)

Dois alunos estão na lousa discutindo a grafia da palavra 'fumaça'. (Planilha 15)

Enquanto isso, um dos alunos havia levantado e se dirigiu até a lousa para escrever a palavra 'ônibus', ajudando assim um colega. Alguns alunos interagiram com o colega na lousa, repetindo a situação protagonizada pela professora em vários outros momentos (Planilha 15)

É possível observar, nos dados compilados nas planilhas, um breve momento de interação com o pesquisador, que, ao questionar os alunos sobre a atividade, obteve as seguintes respostas:

Aluna: “Eu gostei muito da atividade, porque quando você faz uma atividade quase todo mundo consegue falar o som, todo mundo fala, principalmente quem está aprendendo.

Aluno: “Eu gostei que eu consegui escrever tudo sem copiar da lousa”

Aluna: “ Eu achei muito legal, divertido e também, no começo eu achei um pouco difícil, mas agora ta sendo muito fácil por que eu já sei ler e escrever, e também, principalmente quem não sabe conseguiu, alguns.”

As falas dos alunos demonstram que eles têm consciência de que estão vivenciando um processo, onde há dificuldades que podem ser superadas; mostra também que há prazer em dominar a escrita e que realizar uma tarefa onde há não apenas desafios, mas também, possibilidade de sucesso é fundamental para aproximá-los da escrita. A consciência da metodologia usada pela professora também é evidenciada quando uma das alunas se refere ao uso dos sons das palavras.

5.3) Subnúcleo – O que os alunos sabem sobre a escrita

Este subnúcleo apresenta fragmentos das produções escritas dos alunos, suas sugestões orais nos momentos de correção coletiva e na intervenção da professora. A partir da análise dos trechos a seguir, é possível perceber como o texto escrito dos alunos vai tomando forma. Também é possível observar, através das respostas das crianças aos questionamentos da professora, como elas constroem suas hipóteses de escrita e seu conhecimento sobre a estrutura formal da língua portuguesa, evidenciando, especialmente, aspectos da ortografia e da gramática.

Nos trechos a seguir, pinçados dos momentos de correção, os alunos oferecem sugestões acertadas sobre a grafia formal das palavras:

Depois de circular pelas carteiras, ela vai até a lousa e diz: “Vários textinhos eu estou vendo essa palavra (e escreve ‘famos’). O que é isso?” Alunos respondem: “Vamos”. Ela diz: “Não, não é ‘vamos’. Por exemplo nós ‘famos’; está assim (e escreve) ‘Nós ‘famos’ ao Estre’. “O que é isso aqui? Nós ‘famos’?” Alunos: “É ‘fomos’”. Professora: “Ah, é ‘fomos’; vi três textinhos escrito assim: ‘famos’.” Aluno: “Tem que por o O depois do F”. Professora: “Tem que por O onde? Então é (e escreve) ‘fomos’, tá? O certo é ‘fomos’.” Vários alunos deram sugestões, foram até a lousa e interagiram oralmente com a professora nesse momento. (Planilha 15)

Ela ajuda as crianças falando o som das letras, questionando as letras iniciais das palavras em que eles têm dúvidas e apresenta na lousa a palavra ‘reunião’, grafada por um aluno como ‘roniam’; desta forma, inicia uma situação de correção coletiva. Ela diz: “Olha aqui... ‘reunião’ eu escrevo assim?” Os alunos leem como ela escreveu: “Roniam”. Ela pergunta: “Como é que eu escrevo?”. Os alunos soletram: “r-e-u-n-i-a-m”, alguns dizem: “Não; é o O em vez do M” e completam: “Um til no A”. (Planilha 16)

A questão da segmentação de palavras que aparece no excerto abaixo é solucionada com facilidade pelos alunos:

Ela leva para a lousa a palavra ‘tartaruga’, grafada por uma aluna desta forma tarta-ruga; ela questiona a classe, que responde rapidamente que a palavra é escrita sem essa separação. (Planilha 16)

O trecho apresentado a seguir trata-se da uma correção coletiva de uma frase escrita por um dos alunos. A frase aponta a hipótese de escrita alfabética, mas não ortográfica. Uma análise detalhada das sugestões dos alunos revela que o percurso da construção da escrita, passa por

várias etapas: a necessidade de adequar a segmentação de palavras, a aplicação de recursos diferentes para obter o mesmo resultado, fato notado no trecho sobre a utilização do til e do n, é possível perceber que as crianças utilizam ambos os recursos na tentativa de garantir o som nasal. Percebe-se também o conhecimento que os alunos têm das variedades e complexidades na construção das sílabas, revelado pela sugestão da utilização da letra s na palavra Cascão:

A professora avisa que irá colocar uma frase na lousa para que todos ajudem o colega a melhorá-la. Ela escreve: “O CACÃO E TAVA PASENÃ DO VIU UMA TARUGA” Ela diz para a classe: “O ‘o’ está certo aqui?” Alunos: “Tá...” A professora: “E aqui?” (apontando para a palavra ‘Cacão’) Muitos falam ao mesmo tempo, mas é possível ouvir algumas crianças dizendo: “Tem um ‘s’ no meio” A professora: “No meio da onde?” Alunos: “Do ‘c’ e do ‘a’”. A professora aponta para o lugar correto do ‘s’ e pergunta: “Aqui no meio?” e ela escreve logo abaixo da frase do aluno: ‘O CASCÃO’. Ela aproveita para reforçar o uso do acento til. Ela o diferencia do som nasal do ‘n’, dando exemplos como anjo e canjica. Ela lembra que uma das alunas utilizou o ‘n’ e o til ao mesmo tempo. Ela lê: “‘O Cascão e’... Está certo esse ‘e’ aqui? E tava”. Alunos falam ao mesmo tempo. Ela diz: “Ah! Aqui ele queria dizer uma palavra... ‘estava’”. Alunos: “É”. Professora: “E o que está faltando nesta palavra?”. Alunos falam ao mesmo tempo: “O ‘s’”. A professora vai reescrevendo a palavra na lousa conforme os alunos vão dando as sugestões. A conversa envolve vários alunos que dão sugestões e falam ao mesmo tempo; ela demonstra a habilidade de selecionar as sugestões corretas. Ela escreve e lê: “‘O CASCÃO ESTAVA’”. Ela aponta para a frase alvo da correção e diz: “Isso aqui é uma palavra só” (mostrando o trecho PASENÃ DO). Ela reescreve a palavra PASSEANDO, acatando as diversas sugestões dos alunos. A conversa é bastante intrincada, com vários alunos dando sugestões e soletrando a palavra. Ela chama atenção do aluno que escreveu a frase, lê e mostra cada uma das palavras reescritas com ênfase nos sons das sílabas. Ela diz: “Aí tem outra palavra aqui; esse ‘viu’ tá certo?... Tá certo, eu vou colocar aqui. ‘Uma’ está certo? Muito bem, ele escreveu certo. ‘Viu uma?’” Muitos alunos falam ao mesmo tempo e ela diz: “O que ele quis escrever aqui?”, apontando para a palavra TARUGA. Alunos: “Tartaruga”. A classe participa muito ativamente e muitos falam ao mesmo tempo. A professora vai acatando as sugestões e fazendo o som das letras e sílabas; muitas crianças oferecem contribuições e ela finalmente escreve a palavra ‘tartaruga’ depois de longa negociação. Ela ainda pergunta: “O quê eu posso colocar aqui no final para encerrar essa frase?”. Alunos: “Ponto final”. Ela pede que um aluno leia a frase e ainda sugere: “A gente poderia colocar mais uma letrinha aqui pra melhorar”. Alunos: “O ‘e’”. Professora: “Ah... o ‘e’”. Ela lê a frase: “‘O Cascão estava passeando e viu uma tartaruga’” Planilha 18

Os dois trechos a seguir apontam o conhecimento desenvolvido pelos alunos, não apenas sobre a ortografia e a gramática, mas sobre a língua portuguesa e seus recursos variados, bem como sobre a relação entre a língua oral e a língua escrita:

Ela diz em seguida: “Lembra que eu falei que quando a gente começa uma história, um texto, a gente pode deixar um espaço aqui?” . Aluna: “Parágrafo”. Professora: “Que chama?” Aluna: “Parágrafo”. Professora: “Quem quiser e quem lembrar pode deixar, tá”. Aluna: “Quando a gente vai fazer uma conversa a gente faz um travessão”. Professora: “Isso. Pra que serve esse travessão?” Aluna: “Pra continuar a conversa”. Professora: “Então a gente usa esse travessão para conversas, né? Quem quiser, quem lembrar, pode estar utilizando”. (Planilha 13)

Uma aluna vai até a frente da lousa e fala sobre a diferença entre a oralidade e a escrita. Ela diz: “Em livro, se a gente colocar ‘se’ está certo, mas agora quando a gente fala, é ‘si’...” (fala inaudível) Professora diz... “Ah, entendi... Ela quis dizer que na conversa às vezes nós falamos ‘si eu fosse’ e não é e no livro é certo; é ‘se eu fosse’; no livro não vai estar escrito ‘si eu fosse’”. Uma das alunas dirige-se à professora e diz algo inaudível, a professora então coloca para a sala: “Olha, ela falou outra coisa aqui que ela aprendeu, alguns já sabem, pode falar pra eles também”. Aluna: “Quando tem esse som de ‘s’ é o ‘z’ e quando tem o som de ‘z’ é o ‘s’”. A professora então diz: “Ela quer dizer que o ‘s’ também tem som de ‘z’ às vezes dentro da palavra... por exemplo, ‘casa’ escreve com ‘s’ mas tem som de ‘z’”. (Planilha 14)

5.4) Subnúcleo – Os alunos e a construção de sentido nos escritos

Os alunos se constituem como escritores de texto tanto ao manipular os aspectos formais da língua portuguesa, como experimentando recursos que atuam na construção de sentido dos textos por eles produzidos. Os inúmeros fragmentos apresentados a seguir apresentam esse processo de experimentação dos elementos que garantem a coesão e a coerência nos textos das crianças.

Os trechos mostrados abaixo evidenciam repetições de palavras e expressões, temas que se confundem, além de palavras e expressões omitidas. São hipóteses de escrita de texto com estas características que delineiam o processo gradual de constituição do sujeito escritor. A tendência é que essas hipóteses evoluam através da mediação pedagógica, até que as crianças escrevam textos que façam sentido:

Uma aluna dirige-se à professora e lhe mostra seu texto. A professora lê, aponta para o caderno e comenta com a aluna (lendo seu texto) ‘e o meu pai, o meu

pai, medroso e filme de terror’. Tá bom isso? Como é que eu posso melhorar? Esse pedacinho aqui? Dá uma lida no que você escreveu.” E a aluna segue para sua carteira. (Planilha 14)

Lendo o trabalho de uma aluna, ela diz: “ Tá tudo misturado esse assunto aqui, ‘e garrafa também dá pra fazer um bilboquê’, você misturou o passeio com o que dá pra fazer, então precisa ter uma ordem aqui; primeiro vamos falar do passeio, depois a gente pode falar algumas coisas que a gente pode construir com alguns materiais recicláveis. (Planilha 15)

A professora lê o trabalho de uma aluna: “Aqui você pôs assim: ‘vimos um cesto de lixo, aprendemos que não pode construir uma casa em cima do lixão e também que a comida fora’. (Planilha 15)

Ela chama mais uma aluna para ler seu texto e diz: “Muito bom, Brenda, só que a Brenda escreve assim: ‘e depois nós fomos lanchar e depois a professora levou nós para ver a maquete e depois nós fomos beber água’. Precisa toda hora escrever esse ‘depois’?” (Planilha 15)

Ela aponta uma repetição no texto do menino dizendo: “Precisa esse ‘escola’ duas vezes que ele escreveu aqui?”. Ela lê: “E nós voltamos para a escola e nós fomos embora da escola.” Alunos: “Não... não precisa”. Professora: “Pode ficar como aqui?”. Alguns alunos dão sugestões e ela diz: “Então ele poderia ter escrito aqui: nós voltamos para a escola e depois fomos para...” Vários alunos falam ao mesmo tempo e ela diz que o aluno vai arrumar o final do seu texto. (Planilha 15)

A professora volta a circular e lê o trabalho de uma aluna: “‘Era uma vez uma festa no céu e todos os bichos foram; alguns não podiam ir porque não tinham asa e também não podiam as formigas, porque não tinham asa?’... Tá bom?... Não... Então vamos arrumar essa frase?”. (Planilha 12)

A professora ajuda a aluna a finalizar a leitura e pergunta a ela e a todas as crianças o quê elas observaram na carta. Perguntou se a aluna repetiu alguma coisa. Os alunos disseram que a carta estava boa, mas apontaram que a aluna repetiu várias vezes o conectivo ‘e’. (Planilha 19)

A professora lê e ressalta o trecho apontado pelas crianças, lendo: “E alegria e uma caixa de lápis e uma caixa de canetinha e uma piscina e uma casinha de boneca e uma árvore de natal.”. A professora pergunta aos alunos se é necessário colocar ‘e’ dessa forma. (Planilha 19)

A professora lê mais um trecho do texto original onde aparecem repetições de ‘árvore de Natal’ desta forma: “Ele queria uma arvore de Natal ele não tinha arvore de natal mais ele quiria uma arvore de natal ai ele palanto uma arvore de Natal”. (Planilha 19)

Todos os trechos apresentados acima mostram a resposta das crianças ao trabalho da professora, são fragmentos de suas hipóteses de texto, onde a busca pela construção de

sentido é o foco do trabalho de mediação. O trecho a seguir aponta que há uma preocupação explícita das crianças em escrever com sentido, pois elas entendem que haverá um leitor e uma ideia tem que ser informada:

Uma das alunas tenta explicar e diz que o Papai Noel pode não entender a carta. (Planilha 19)

Os alunos sabem que há elementos específicos de cada gênero textual que devem ser respeitados:

Além das palavras que estão repetidas aqui, está faltando uma coisa que ela não pôs na cartinha, porque se é uma carta, tem uma estrutura de carta, lembra? Nós já fizemos outras. Quando nós começamos a carta, ela não colocou o quê aqui?” Alunos: “O nome do Papai Noel”. Professora: “Não, antes disso”. Alunos: “A data”. (Planilha 19)

A garantia do sentido nos textos também é dada por elementos da pontuação e da estrutura formal, que os alunos já conhecem:

Ela diz que precisa ser usado um sinal de pontuação. Os alunos debatem a questão; sugerem o ponto de exclamação, o ponto final e finalmente uma aluna sugere o uso da vírgula. A professora, em conjunto com os alunos, que participam animadamente, reescreve esse trecho usando as vírgulas. Vários alunos se levantam e vão até a lousa para dar suas sugestões. A professora diz: “Primeiro escrevemos; não ficou bom, a gente apaga.” (Planilha 19)

Ela pergunta aos alunos como se usa o parágrafo e eles explicam que se deve deixar um espaço e, na linha imediatamente após, o texto deve ser iniciado na margem da folha. (Planilha 20)

Os alunos tendem a reaplicar regras já conhecidas para a resolução de alguns problemas novos, recurso que deve ser ajustado. Na situação apresentada a seguir, os alunos que já haviam percebido a necessidade de evitar repetições de palavras, aplicam a orientação em uma situação onde, por outro lado, há necessidade de se repetir os artigos:

A professora volta a discutir o uso dos artigos indefinidos que aparecem na lista; as crianças estão incomodadas pela repetição dos artigos ‘um’ e ‘uma’. A professora lê a carta sem os artigos e pergunta de que forma a carta ficaria melhor. Ela mostra a necessidade de identificar a quantidade de itens. As crianças acatam a sugestão da professora em manter os artigos. (Planilha 19)

A professora lê: “‘Desejo a todos meus familiares’, tá faltando alguma coisa aí ou não?” Uma das alunas lê utilizando o artigo ‘os’, que não estava grafado; a professora então confirma com a aluna que leu se há necessidade de utilizar o artigo e, perante a confirmação da aluna, a professora grava o artigo ‘os’. (Planilha 19)

O conhecimento prévio de expressões típicas em determinados textos aparece como recurso na produção de sentido, marcando a coerência através da intertextualidade:

A professora começa o texto escrevendo ‘Era um menino’ e os alunos chamam sua atenção para que ela utilize ‘Era uma vez’. Eles decidem pelo acréscimo da partícula ‘se’, que não havia no trecho ‘e se chamava Beto’. (Planilha 20)

A professora sugere o uso da expressão ‘certo dia’ em outro trecho do texto. Ela diz: “Quando foi que ele passou em frente desse terreno?”. Alunos falam ao mesmo tempo. A professora diz: “Certo dia..., assim (e aponta para a escrita na lousa), ele passou...?” Aluna: “Certo dia ele resolveu passear”. A professora avisa mais uma vez que eles irão acrescentar só o necessário. (Planilha 20)

A linguagem utilizada como forma de classificação também é um recurso que os alunos apresentam nesta etapa, estimulados pela mediação da professora:

A professora pergunta se eles podem usar a palavra ‘Natal’ e ‘pinheiro’ e ela diz: “‘Pinheiro’ ou ‘árvore?’”. Alunos: “‘Pinheiro’, porque é o nome da árvore”. Alguns alunos debatem se devem usar ‘pinheiro’, ‘árvore’ ou ‘árvore de Natal’ (Planilha 20)

Os alunos demonstram conhecimento de recursos variados na construção de sentido, entre eles os elementos da coesão textual que aparecem nos excertos abaixo; por outro lado, a professora oferece ajuda quando percebe a necessidade de algum elemento que não é utilizado:

Uma das alunas sugere o uso da palavra ‘mas’. (Planilha 20)

No trecho ‘só que Beto’, ditado por uma aluna, outra criança sugere que se use ‘ele’; já no trecho ‘cortar a árvore’, uma menina sugere que se use ‘cortá-la’. Outra aluna sugere que se use a palavra ‘então’. A professora lê o texto original e aponta as necessidades. (Planilha 20)

Em outro trecho, a professora sugere o uso do pronome oblíquo, dizendo: “‘Todos os dias ele regava a árvore’... ‘todos os dias ele regava’... e seu colocar assim: ‘todos os dias ele a regava’... ficou bom? Esse ‘a’ quer dizer quem?” Alunos: “A árvore”. (Planilha 20)

A professora sugere que se use um 'porque' para explicar uma determinada situação do texto e pede também que uma aluna leia o trecho para que todos percebam essa necessidade. No texto original, essa situação não estava clara, pois foi escrita em forma de diálogo sem a devida pontuação. Ela diz: “‘Quando chegou em casa viu seus pais arrumados e sua mãe pediu para ele tomar banho e se arrumar’... Por que?” (pergunta aos alunos, vários respondem juntos). O texto reescrito fica dessa forma: “Quando chegou em casa viu seus pais arrumados e sua mãe pediu para ele tomar banho e se arrumar porque iriam sair.” (Planilha 20)

Os alunos ainda constroem seus textos sem a devida estruturação; entretanto, ao inserirem diálogos, como se percebe no trecho abaixo, evidenciam seu processo de refinamento na construção de sentido:

No texto da aluna autora, encontra-se um fragmento de diálogo inserido desta forma: ‘Vamos Beto vai tomar banho nos vamos sai pra onde logo ali Beto’. A professora questiona os alunos sobre a necessidade de acrescentar um diálogo no texto. Ela diz: “Vamos colocar a fala do Beto? Vamos colocar, então? Se nós formos colocar a pergunta dele – para onde – a gente tem que colocar aqui que vamos fazer esta pergunta.” (Planilha 20)

6) Núcleo – Os alunos com escrita não alfabética

Este núcleo tem o objetivo de apresentar os alunos que não se alfabetizaram no ano letivo de 2012, em função de possuírem um ritmo diferenciado de aprendizagem e, muito provavelmente, por estarem imersos em circunstâncias adversas, que podem ser relacionadas tanto com suas histórias de vida e condições de aprendizagem até então oferecidas, como pela mediação a que foram submetidas na própria escola alvo desta pesquisa. Além de apresentar os alunos e sua evolução na escrita, este núcleo apresenta a forma como a professora trabalhou com esse grupo de crianças. A classe contava com 24 alunos frequentes e, destes, quatro crianças terminaram o ano letivo sem concluir o processo inicial da alfabetização, que corresponde à aquisição das capacidades de codificação e decodificação da língua escrita. Cada uma dessas crianças apresentou alguma evolução em suas hipóteses de escrita. É importante reafirmar a qualidade do trabalho da professora sujeito desta pesquisa, que no ano de 2010 obteve 100% de alunos alfabetizados, como se observa na Tabela 1; já em 2011, 96% da turma foi alfabetizada.

Na turma de 2012, 17% dos alunos não atingiram o nível alfabético, ao final do ano. Entretanto, a professora dedicou atenção especial a essas crianças, como se pode observar pelos dados apresentados nos subnúcleos abaixo. As causas que levaram a este resultado, sejam elas externas à escola, ou mesmo razões que dizem respeito ao trabalho da escola, não serão alvo desta discussão: o que se pretende mostrar é como essas crianças evoluíram, ainda que timidamente, e como a professora as atendeu ao longo do ano letivo.

6.1) Caracterização dos alunos com ritmos diferenciados

O presente subnúcleo tem o objetivo de caracterizar os alunos cujo desenvolvimento é marcado por possuir um ritmo diferente dos outros alunos da sala, tendo em vista que, ao final do ano, não apresentaram a escrita alfabética, ou seja, não foram alfabetizados segundo os critérios da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. O processo de aquisição dos códigos alfabéticos e ortográficos não foi concluído com essas crianças; elas não desenvolveram plenamente a capacidade de codificar e decodificar a linguagem. Trata-se, portanto, de mostrar quem são esses alunos, através das hipóteses de escrita coletadas em fevereiro, e o desenvolvimento destas ao longo do ano letivo.

Gael iniciou o ano apresentando escrita pré-silábica, evolui sua hipótese de escrita para o nível silábico sem valor sonoro na segunda amostra e permaneceu assim até a coleta da última amostra de escrita, como se pode observar no Anexo 4.

Vinícius iniciou o ano apresentando escrita pré-silábica nas duas primeiras sondagens; evoluiu para o nível silábico sem valor sonoro na terceira sondagem e apresentou a mesma hipótese na última sondagem. Ver anexo 4.

Lúcio iniciou o ano apresentando escrita pré-silábica nas duas primeiras sondagens; evoluiu para o nível silábico sem valor sonoro na terceira e quarta sondagens, tendo apresentado escrita com nível silábico com valor sonoro na última coleta. Ver anexo 4.

Lucas iniciou o ano apresentando escrita pré-silábica; já na segunda sondagem sua hipótese foi classificada como silábica sem valor. A amostra seguinte mostrou uma escrita silábica com valor, que persistiu até a quarta sondagem, e, na última coleta, o aluno apresentou escrita silábica alfabética. Ver anexo 4.

6.2) Atendimento aos diferentes níveis de aprendizagem;

Os dados mostram que a professora atende, de forma diferenciada, as crianças que estão em diferentes níveis do processo de aprendizagem, como se pode identificar a seguir:

A professora inicia a aula e comunica ao pesquisador que irá dedicar-se mais aos alunos com mais dificuldades em virtude de suas necessidades mais urgentes. (Planilha 18)

Ela anuncia aos alunos que irá dar um pouco mais de atenção aos alunos que mais precisam. (Planilha 17)

Percebe-se que ela dirige sua atenção ao grupo que está sentado nas primeiras carteiras, os demais alunos escrevem e levam seus livros para a professora corrigir. (Planilha 6)

A professora continua atenta aos alunos com maiores dificuldades e lhes oferece atenção especial. (Planilha 8)

Os alunos conversam pouco nesse momento, ela circula pela classe pedindo que alguns alunos falem o som das letras e segue ajudando aqueles que ainda não estão alfabetizados a construir as palavras. (Planilha 13)

A professora volta a trabalhar com os alunos com mais dificuldade na construção das palavras. (Planilha 13)

Os dados observados no núcleo de significação que trata da correção já apontaram para a questão do atendimento das crianças de acordo com suas individualidades; entretanto, este núcleo trata de um ponto específico deste atendimento, pois a professora prepara atividades diferenciadas, focando os vários níveis de aprendizagem dos alunos, como mostram os excertos abaixo:

Trata-se de duas atividades distintas, uma delas se refere à escrita completa, de memória, da letra da música “A Casa” e é destinada aos alunos que já estão alfabetizados. Para os outros alunos a professora oferece o texto impresso da

letra da música com lacunas em determinadas palavras que deverão ser escritas espontaneamente pelos alunos. (Planilha 2)

A professora esclarece a pedido do pesquisador o seguinte:

“Nós temos duas atividade diferentes, uma para os alunos que não estão totalmente alfabetizados e precisam adquirir essa habilidade, e os que estão alfabetizados têm uma atividade que é mais para a escrita completa da música. (Planilha 2)

Propostas com a mesma temática, mas com objetivos e dinâmicas diferenciadas, são oferecidas aos diferentes grupos de crianças, como se vê na descrição das atividades:

Espera-se que os alunos escrevam listas de palavras espontaneamente e que consigam separá-las em categorias, no caso, objetos e móveis de cada cômodo distinto. A atividade foi adaptada com letras móveis para um grupo de alunos com mais dificuldade. (Planilha 3)

Os alunos ainda não alfabetizados irão escrever uma lista de doces. Será utilizada uma folha impressa com as linhas para que seja produzida a lista e outra com o início da história de João e Maria e um espaço em branco para a produção da continuação da história. (Planilha 11)

A professora realiza intervenções nas atividades dos alunos com mais dificuldades, sempre tentando levá-los a construir conceitos e elaborar os conhecimentos construtivamente. Para realizar essas intervenções, ela solicita ajuda dos colegas e, com bastante frequência, trata das questões de conscientização fonética, relacionando fonemas com grafemas:

Ela começa atendendo uma das alunas com mais dificuldade e pergunta como ela começaria a história. Ela diz: “Pensa e faz o som”. Pergunta com que letra começa a palavra ‘Cascão’ e pede que a aluna empreste a borracha do colega para apagar o que errou. Solicita que outro aluno faça o som das letras da palavra que vai escrever. (Planilha 18)

Ela continua orientando os alunos com mais dificuldades. Fazendo interferências passo a passo, ela indica que se deve mudar de quadrinho, pergunta sobre a grafia das palavras, retoma oralmente os detalhes da história e pede que as crianças façam a correspondência sonora: grafema e fonema. (Planilha 18)

Ela acompanha o aluno na escrita da palavra ‘viu’ e da palavra ‘tartaruga’ e pede que os alunos façam o som das sílabas. Ela pede que o aluno que tenta escrever ‘tartaruga’ procure na lousa a palavra; ele a encontra e a usa como modelo. (Planilha 18)

Ela continua intervindo, ajudando e questionando os alunos com mais dificuldade. Ela faz o som das sílabas da palavra ‘chuva’ [...]. Ela lê os textos dos alunos com dificuldades e dá sugestões. (Planilha 18)

A professora aproxima-se da dupla que está escrevendo apenas a lista de palavras e os auxilia na escrita da palavra ‘urubu’, ela faz o som da letra B. (Planilha 16)

Ela lê o trabalho de um menino que a procura e volta para a dupla com dificuldades enfatizando os sons da palavra ‘festa’. (Planilha 16)

As correções coletivas e o estímulo ao comportamento colaborativo também são recursos que a professora utiliza para atender os alunos com mais dificuldades:

A professora continua com um dos alunos que apresenta mais dificuldade; ela pede ajuda da turma para o colega escrever a palavra ‘que’ e a classe em coro diz: “q-u-e”. Em seguida ela corrige a separação de sílabas na palavra ‘minha’; o aluno havia separado a letra ‘m’ e a letra ‘i’; ela coloca a situação na lousa e pede ajuda aos colegas que logo dão várias sugestões para o aluno com dúvidas; ela pede que a classe deixe o colega tentar mais uma vez após as dicas. Ele acerta a separação. (Planilha 14)

Ela pede que os alunos lembrem o som das letras e sugere à dupla com mais dificuldade que um dos alunos que sabe fale o som das letras para o outro aluno. (Planilha 16)

A professora elogia e incentiva os alunos com dificuldades, evidenciando sua preocupação com a evolução no aprendizado dessas crianças:

Ela volta a ajudar os alunos que estão escrevendo a lista e os ajuda falando o nome de vários animais que são citados no livro. Ela também faz o som das letras. Ela diz com entusiasmo a um desses alunos: “Olha, quase certo o sapo, hein? ‘Sapo’ eu uso o B? ‘Sa-po’. Quase certo, muito bom!” Ao colega da dupla, aluno também com dificuldade, ela diz: “‘Abelha’, então vai, ‘abelha’ começa com que letra?” O aluno responde de forma inaudível e ela diz mais uma vez com entusiasmo: “Muito bom!” (Planilha 16)

A professora trabalha o som das letras e sílabas na palavra ‘acordei’ com um aluno na fileira mais próxima a ela, onde estão sentadas as crianças com mais dificuldade. Ela elogia o esforço desse aluno: “Isso Vini, muito bom, muito bem menino, vamos lá!”. (Planilha 17)

Os dados indicam que é o posicionamento pessoal da professora e sua convicção em ensinar que a leva a atender os alunos com mais dificuldade sistematicamente:

A professora voluntariamente comenta com o pesquisador: “Eu quis ficar um pouquinho a mais com eles aqui, que são os que têm mais dificuldades, então... pra estar ajudando... eles sabem... O Jorge, a Erika, sabem todos os sons, eles sabem que letra vai usar, se você estiver perto, se você deixar sozinho ele não consegue escrever nenhuma frase, o tempo que eu fiquei ali ele escreveu ‘eu acordei’ certinho, porque ele faz o som na hora.” (Planilha 17)

Ela comenta também o desempenho de um dos alunos dizendo: “O Vini tem muita dificuldade... e olha como ele fez a escrita dele comigo aqui. Você vê... e ele fez sozinho! ‘acordei, tomei leite, escovei o dente’... ele é super dedicado, ele faz tudo que eu dou, do jeitinho dele, as coisas que tem que finalizar, eu chamo na minha mesa, ou venho aqui, leio pra ele... e ele é super esperto... eu já fiquei contente que hoje ele conseguiu ele fazer o sonzinho.” (Planilha 17)

A professora organiza as carteiras de forma a possibilitar o trabalho com os alunos que mais necessitam:

Ela continua atendendo os alunos com mais dificuldade organizados no U central de carteiras. Ao atender um desses alunos, a professora diz para toda a classe: “Como que é esse ‘ã’; o que é o ‘ã’?” Alunos: “É o A e o til”. Professora: “Mas toda vez que eu falar ‘ã’... e se eu falar ‘an’?”. Alguns alunos falam ao mesmo tempo: “É o ‘a’ e o ‘n’”. (Planilha 18)

6.4) Atividades de recuperação;

Além do atendimento aos diferentes níveis de aprendizagem, já explicitado anteriormente, foi observado, em uma das sessões, um atendimento que se caracterizou como atividade de recuperação paralela, em função de ter sido dirigido a um grupo específico de alunos com desempenho marcado por maiores dificuldades. Esta proposta foi descrita na planilha 9:

Planilha nº 09		
<i>Data:</i> 15/09/12	<i>Duração:</i> 40 min.	<i>Atividade: Atividade de Reforço</i>
<i>Síntese da atividade:</i> <i>Trata-se da escrita de palavras na lousa, realizada por pequenos grupos com maiores dificuldades. A professora seleciona palavras que já foram trabalhadas de alguma forma anteriormente e convida os alunos a escreverem as palavras na lousa, promovendo uma correção coletiva para cada palavra grafada.</i>		

Na data da observação, este grupo de alunos ainda não apresentava a escrita alfabética, segundo Ferreira e Teberosky. Portanto, a professora dispensou atenção especial ao grupo em horário extra. Utilizou-se, para isso, de uma das aulas de educação física. A atividade tinha como objetivo principal levar os alunos a dominar a tecnologia da escrita, fazendo suas hipóteses evoluir o quanto possível.

A professora pede que o aluno leia e ela marca na lousa a leitura silábica. Este aluno de fato foi o que grafou a palavra pela primeira vez, a professora diz para ele: “Olha a sua escrita antes e a sua escrita agora, antes você achava que tinha um V aqui, e aqui agora você tirou o V” (Planilha 9)

A professora ressalta as escolhas dos alunos, provavelmente, tentando fazê-los perceber seus erros. (Planilha 9)

Essa atividade oferece aos alunos em grupos pequenos, a oportunidade de maior participação, eles aparentemente se envolvem mais, especialmente, o grupo escolhido pela professora que é formado por alunos com ritmo próprio, que diferente dos outros da turma, ainda não dominam completamente a base alfabética. (Planilha 9)

A negociação é longa e intrincada, mas a professora demonstra paciência e persistência. É possível inferir que ela espera que os alunos reflitam sobre suas hipóteses e construam a palavra corretamente após essa reflexão. (Planilha 9)

Esta postura da professora evidencia sua seriedade e compromisso com a aprendizagem e alfabetização de todos os alunos ao longo do ano letivo.

7) Núcleo - Características da professora

Este núcleo cobre dados relacionados com a base teórica do trabalho da professora, marcas do trabalho pedagógico e suas marcas pessoais. A professora sujeito desta pesquisa, escolhida pelos resultados de sucesso que obtém com seus alunos em processo de alfabetização, imprime à sua prática pedagógica características pessoais e profissionais que revelam, de acordo com os dados obtidos nas observações, a possibilidade de promover a aproximação dos alunos com as práticas de escrita. Entre essas características, destacam-se a relação da professora com seu objeto de ensino — a escrita e a leitura — bem como a atenção dispensada à dinâmica de sala de aula, que se apresenta num amplo espectro de situações e ocorrências; isto é, a professora

distribui sua atenção a uma ampla gama de situações diferenciadas e, por fim, sua postura pessoal marcada pela seriedade com que trata seu ofício.

7.1) Subnúcleo - Espectro da atenção docente

Esta pesquisa apresenta o conceito de espectro da atenção docente como uma importante marca da mediação afetiva em sala de aula. A professora demonstrou habilidade para atuar com um amplo espectro de atenção; isto significa que sua capacidade de perceber as minúcias e a gama de detalhes que envolvem o trabalho em sala de aula é bastante significativa. Ela está extremamente atenta para questões que variam desde a postura dos alunos na carteira até a necessidade de adequação dos elementos coesivos de uma produção de texto. Sua atenção varia com perspicácia e rapidez — ela consegue estar atenta para o que ainda não está posto, por isso o uso do termo espectro. Emprestado da física, espectro significa, simplificada, a distribuição dos valores que os parâmetros de energia em uma onda podem assumir. A física adotou o termo especialmente, pois entende que esses parâmetros de energia podem variar de uma situação para outra e não estão postos fixa e anteriormente, caracterizando um leque de possibilidades. A palavra espectro caracteriza, na acepção requerida neste trabalho, uma situação em que os parâmetros não são quantificáveis e previsíveis. Assim, é a natureza da atenção que o professor deve possuir como habilidade em sala de aula. Uma parte das situações e necessidades que emergem na relação de ensino e aprendizagem, especialmente em sala de aula, pode ser prevista pelo docente — o que é desejável — mas a natureza dinâmica da situação em sala de aula amplia notadamente o espectro da atenção docente e esta realidade demanda do professor uma habilidade que pode ser definida como atenção espectral. A atenção espectral docente é definida nesta pesquisa como a capacidade de o professor perceber e atender a novas demandas, não previsíveis e nem quantificáveis, afloradas em uma ampla gama de situações de ensino e aprendizagem, não apenas limitando-se a prever e planejar suas ações em função do que já está posto, mas atendendo ao que está por vir.

A professora sujeito desta pesquisa demonstra esse tipo de atenção, que varia em uma faixa ampla de possibilidades, como se pode observar nos itens e excertos apresentados a seguir:

✓ Atenção quanto à organização dos materiais dos alunos:

Retorna ao grupo especial, questiona as letras iniciais das palavras, faz o som das letras, enquanto trabalha com o grupo, ela própria organiza a mesa das crianças, que se encontram cheia de letras, cadernos e sacos plásticos. (Planilha 3)

A professora segue até uma das duplas e percebendo que a mesa de trabalho das crianças está muito cheia de materiais os ajuda a organizar o local de trabalho. (Planilha 11)

Ela organiza a carteira de um dos alunos, pede que outro segure o lápis da forma mais correta e continua preocupada em acertar a postura de alguns alunos na carteira, bem como sua organização nas linhas do caderno. (Planilha 17)

Ela observa que um aluno precisa de maior organização na carteira e diz: “Vamos lá Vini, ‘Cascão’ começa com que letra? Primeira coisa: segura a folha com essa mão, essas coisas vem pra cá; então vai, segura direito esse lápis.” (Planilha 18)

✓ Atenção quanto à postura corporal dos alunos:

A professora solicita que um dos alunos do grupo especial se sente corretamente e o ajuda a adequar sua postura na carteira, em seguida ela auxilia o aluno com o som das letras. (Planilha 3)

Ela mais uma vez se preocupa com a forma como um dos alunos do grupo das letras móveis está sentado na carteira e o ajuda a melhorar sua postura. (Planilha 3)

Ela ajeita a cadeira de algumas crianças dizendo: “Puxa a cadeira, encosta mais, mais, caiu um lápis no chão.” Uma aluna reclama dizendo: “O professora o Bruno está apagando o que eu fiz!” O aluno diz: “Não...é porque posso é com dois Ss.” A professora aproxima-se e explica: “Deixa eu ver Bruno...ele só foi te ajudar...e você fala para ela.” (Planilha 4)

A professora ajuda uma das alunas a sentar-se com postura e diz: “Você está muito espremida aí. Não dá nem pra você se mexer, vamos arrumar essa carteira”. (Planilha 13)

Ela diz para um aluno: “Senta direitinho”. (Planilha 16)

A professora diz para um aluno: “Senta direitinho, David”. (Planilha 15)

Ela insiste que um pode ajudar o outro e ainda diz: “Põe o braço pra lá; vai mais pra lá”, corrigindo dessa forma a postura dos alunos. A professora diz que cada um deve escrever o seu e avisa que ninguém precisa copiar do colega. (Planilha 16)

✓ Atenção quanto à organização e estética do caderno dos alunos:

A professora ainda ajuda umas crianças que estão terminando a escrita e passa pelas carteiras auxiliando também na colagem, ela pede que usem pouca cola, que recortem as margens da folha da planilha e que lhe solicitem ajuda para colá-la. (Planilha 3)

Ela faz o som das letras, os alunos também o fazem, ela explica que os alunos devem seguir até o final da linha nos seus cadernos. (Planilha 5)

A professora explica que não há mais espaço na lousa e que ela irá dividir o espaço restante, mas avisa aos alunos que no caderno eles deverão seguir escrevendo uma palavra sob a outra. (Planilha 5)

✓ **Atenção quanto à organização dos materiais necessários para a atividade:**

Na medida em que as crianças terminam de montar as palavras e escrevê-las na folha a professora guarda as letrinhas de volta no saco plástico. (Planilha 3)

Mais uma vez, acerta a postura de uma das crianças. Ela diz: “Segura direito esse lápis... põe o braço pra cá, senta direito, puxa a cadeira mais perto...” A professora percebe que um aluno está usando um lápis praticamente sem ponta e o ajuda a apontar o lápis. Ela diz para um grupo em um dos cantos da sala: “Oh, daqui a pouquinho eu passo aí para ver tá?!” Percebe que um dos alunos não tem borracha e precisa apagar uma palavra; ela pede ajuda aos colegas para emprestar o material ao outro. (Planilha 17)

A professora percebe que mais uma aluna está sem lápis e empresta um de seu próprio material. (Planilha 17)

Ela pergunta se um dos alunos terminou e aponta o lápis de uma das alunas, pois acabara de notar que faltava ponta no lápis. (Planilha 18)

✓ **Atenção quanto a detalhes relevantes dos conteúdos que podem ampliar o trabalho com os alunos:**

Em certo momento a professora diz para um aluno: “Bruno fala uma (brincadeira) que você está vendo aí?... Fala Bruno”. Aluno: “Soltar balão.” Professora: “Soltar balão e soltar balão é uma brincadeira legal?” Alguns alunos: “É perigoso.” Professora: “Por que é perigoso?”. Aluno B: “Porque usa fogo.” Professora: “Ah usa fogo, então não se deve brincar mais de balão né? Pode cair e queimar” Aluno: “Mas é uma brincadeira.” Professora: “É uma brincadeira, só que é uma brincadeira perigosa.” (Planilha 6)

Eles falam do fato de Cascão não gostar de tomar banho e a professora questiona a classe se essa postura é algo legal. Os alunos respondem que não. (Planilha 18)

✓ **Atenção individualizada**

A aluna faz a leitura e a professora continua dialogando com a turma, e em determinado momento ela diz para um aluno: “Como eu vou colocar aqui

Mario? Pode falar Mario, Eliza, Bia, Inara, Adriana, Cassia. Vamos lá quem mais vai falar, vai Hélio. (...) fala Marta (...)” (Planilha 7)

[...] ela foca a atenção no grupo especial, mas não deixa de conferir o trabalho dos outros alunos, orientando que eles devem fazer a lista uma de cada vez, primeiro a lista do quarto, depois da sala, da forma como está colocado na planilha distribuída previamente aos alunos. (Planilha 13)

✓ **Atenção à coordenação motora:**

A professora demonstra atenção a todos os detalhes inclusive aos movimentos das mãos dos alunos ao grafar as palavras. (Planilha 9)

Com outra aluna, ela orienta a menina a segurar o lápis e posicionar o caderno na carteira para facilitar sua escrita. (Planilha 17)

✓ **Atenção quanto à dinâmica da atividade:**

Uma das alunas toma a posição de escriba em sua dupla, a professora notando esse movimento, retoma o trabalho com essa dupla explicando que o papel de escriba é do doutro aluno. Eles voltam aos seus papeis originais. (Planilha 11)

✓ **Atenção quanto à segurança dos alunos fora da escola:**

A professora inicia a atividade convidando uma das alunas para explicar aos colegas como se constrói um bilboquê. A garotinha explica: “O professor pegou o barbante e amarrou na boca da garrafa, ai a gente...”. A professora ajuda dizendo: “O professor...” Aluna continua: “O professor furou com uma maquininha, aqui ó, tá vendo o furo.” A professora: “Ai você tem que explicar pra eles o seguinte, vocês podem chegar em casa e lá furar uma tampinha sozinhos?” Classe em coro: “Não.” Professora: “Não, vai pedir para quem?” Aluna diz: “Senão fura o dedo.” Classe e professora: “Para a mãe ou para o pai ou para uma pessoa mais velha fazer isso.” Professora complementa: “Se forem construir em casa” (Planilha 12)

✓ **Atenção quanto à grafia das letras:**

O aluno grafou um M, mas o fez da direita para a esquerda. A professora diz: “Só que o M nós fazemos daqui pra cá e não daqui pra lá.” Diz isso conduzindo a mão do aluno na escrita na lousa. (Planilha 12)

Ela segue para ajudar outro aluno e aponta que sua letra está exagerada no tamanho. Planilha 11

Ela observa o caderno de um aluno e diz: “Nossa, que letra pequena”. (Planilha 13)

Ela circula pela sala e orienta os alunos tanto nos aspectos da organização da carteira e do caderno, quanto ao tamanho da letra e também quanto ao conteúdo. Um dos alunos mostra o caderno para a professora que questiona o

porquê dele escrever com uma letra tão grande; ela o orienta ainda quanto o uso das linhas e margens. (Planilha 14)

✓ **Atenção quanto aos aspectos da tecnologia da escrita:**

Após a leitura de uma das crianças, a professora aponta problemas com a segmentação de palavras no texto. (Planilha 14)

Ela mais uma vez solicita que os alunos continuem o trabalho e se certifica de que o aluno que tinha escrito 'roniam' corrigiu a grafia da palavra. Ela volta a corrigir a postura dos mesmos alunos que haviam sido alvo de sua atenção anteriormente. (Planilha 16)

✓ **Atenção quanto ao oferecimento de atividades alternativas:**

Aos alunos que não participaram da visita, ela solicita que escrevam uma lista de palavras referentes aos itens do dia a dia que podem ser reciclados em casa. (Planilha 15)

Uma das alunas que não fez a visita e, portanto, estava escrevendo apenas a lista a procura e mostra seu trabalho; a professora sugere então que ela escreva um texto, dizendo: "Agora você vai fazer um textinho por que você acha que é importante reciclar o lixo." (Planilha 15)

✓ **Atenção aos alunos dispersos:**

Ela cobra os alunos que aparentemente não estão trabalhando. (Planilha 3)

Mais uma vez chama a atenção de um aluno que não está trabalhando. (Planilha 3)

Ela chama a atenção de diversos alunos em todos os cantos da sala. (Planilha 4)

A professora chama a atenção de um dos alunos para que ele, que estava disperso, volte ao trabalho. (Planilha 13)

A professora pergunta para um dos alunos, que parece disperso, se o resultado do texto está bom. Ele volta sua atenção para a atividade. (Planilha 19)

7.2) Subnúcleo - Movimentação da professora na sala de aula

Os dados obtidos nas sessões de observação em sala de aula mostram que a professora movimenta-se constantemente pela sala, durante a realização das atividades. Os trechos a seguir, extraídos das planilhas de observação, confirmam essa prática:

[...] a professora se movimenta bastante durante todo o tempo da atividade, atendendo o maior número possível de alunos. (Planilha 1)

A professora nunca se senta na sua mesa. (Planilha 2)

Ela circula pela sala sempre rodeada de alunos. Verifica a produção de cada um dos alunos que a procuram e de todos os alunos que ela visita nas carteiras. (Planilha 2)

Após oferecer a instrução das atividades, quando ela não está atuando como escriba, percorre a sala durante todo o tempo, verificando o desempenho de cada um dos alunos, seja em situações de correção ou apenas observando e incentivando a continuidade do trabalho. Os excertos apresentados evidenciam a situação:

A professora passa a circular pela sala observando o trabalho dos alunos. (Planilha 12)

A professora pede que os alunos comecem o trabalho e diz que vai passar pelas carteiras ajudando os alunos. (Planilha 13)

Ela volta a circular pela sala e verifica o texto de cada um dos alunos. (Planilha 15)

Ela passa lendo as produções dos alunos e os ajudando a dar continuidade aos textos. (Planilha 17)

Ao mesmo tempo em que circula, atende incansavelmente os diversos alunos que a procuram para solicitar ajuda:

A professora continua o atendimento a todos os alunos que se dirigem a ela e ainda circula pelas carteiras atendendo quem está sentado. (Planilha 1)

Continua circulando e atendendo alunos; tanto os que estão sentados, como os que a procuram. (Planilha 15)

Os alunos continuam conversando e produzindo, além de levantarem e mostrarem seus trabalhos a ela, que os atende e circula pela sala sem parar. (Planilha 4)

Os alunos continuam levando suas produções à professora. Ela circula pela sala e solicita que os colegas se ajudem. (Planilha 8)

Ela circula pelas carteiras e atende aos pedidos de ajuda. (Planilha 16)

É através de sua movimentação pela sala que ela tem oportunidade de colocar em prática ações que caracterizaram vários dos núcleos e subnúcleos de significação observados anteriormente.

Ela segue para o outro lado da sala e lê o trabalho de um aluno dizendo: “teto está certo, mas está no lugar errado”. (Planilha 2)

A professora ainda ajuda umas crianças que estão terminando a escrita e passa pelas carteiras auxiliando também na colagem[...] (Planilha 3)

Ela passa pela mesa de outros alunos e faz o som das letras e sílabas da palavra casa. (Planilha 2)

As crianças trabalham e vão fazendo o som e a professora passa pelas carteiras e pede que as crianças façam o som. (Planilha 1)

Ela passa recolhendo os trabalhos finalizados e entregando as novas folhas de trabalho. Ela dirige-se para o centro da sala pergunta se uma das alunas já havia terminado e pede que ela leia para todos os outros. (Planilha 4)

A professora anuncia que irá passar pelas carteiras para ajudar as crianças. Ela diz aos alunos que podem utilizar as dicas da colega que retomou a história. Ela circula pela sala e diz: “Agora é pensar na história e vamos escrever!”. (Planilha 16)

As crianças continuam trabalhando sozinhas ou em duplas e não param de fazer o som das letras, algumas se levantam a todo o momento solicitando ajuda da professora, que continua passando pelos alunos ao redor da sala, ela para nos alunos com mais dificuldades e faz uma intervenção mais pontual. (Planilha 1)

7.3) Subnúcleo - Respeito às variações dialetais

Diante das manifestações de variações dialetais, a professora as acata e, em seguida, apresenta a forma padrão, em função da gramática normativa vigente, sem, no entanto depreciar a colocação das crianças. Os dados mostram o cuidado da professora em não desqualificar a linguagem das crianças, impregnada da linguagem do meio social onde estão inseridos, como se revela na seguinte situação:

[...] uma aluna a questiona ainda sobre a forma como escreveu a palavra travesseiro, a aluna grafou “trabesseiro”, a professora explica que esse é provavelmente a forma como ela fala, mas que deve se escrever de outra forma, a professora lembra o caso típico da palavra vassoura, comumente chamada de “bassoura”. (Planilha 3)

Tanto os dados descritivos quanto os textos produzidos pelos alunos mostram situações em que eles empregam a língua portuguesa utilizando formas dialetais típicas de seus grupos sociais. A professora demonstra conhecimento quanto à discussão que se realiza na comunidade científica sobre a questão do uso das formas dialetais e da postura de respeito que docentes e escolas devem adotar, mas sem abrir mão da apresentação das formas convencionais da linguagem, como se observa nos trechos abaixo:

Professora dirigindo-se ao aluno: “E aí, você escreveu travesseiro como? (inaudível) O Erika e Bianca, o Bruno escreveu travesseiro assim (grafa na lousa: traviceiro). Será que está certo?”. Alunos: Inaudível. Professora: “Eu falo travisseiro ou travesseiro?”. Aluna: “Travesseiro.”. Professora: “Então fica assim...?” (e grafa traveceiro). Alunos: “Não”. Professora: “Não? Tem coisa errada ainda?”. Uma aluna: “É o B”. Professora: “Eu falo trabeceiro? A Erika tá achando que é assim (e grafa trabeceiro), e aí Bruno?”. Várias crianças falam ao mesmo tempo junto com a professora que conclui: “trabeceiro não é então? Já viram que não é então? Deixa eu apagar. E agora a escrita aqui, tá certa ou tá errada?”. Alunos: “tá errada”. Professora: “O que está errado Erika”?

Uma aluna insiste no uso do B ao invés de V, o grupo debate, a professora volta a grafar trabeceiro, mas depois de ouvir algumas opiniões dá a palavra final, afirmando que a forma de grafar a palavra é com a letra V. (Planilha 3)

Um dos alunos lê “mofada” (para almofada) e ela coloca na lousa e mais uma vez solicita da classe a correção da palavra, um dos alunos pede para escrever na lousa e ela deixa, questiona o L, O ou U possíveis na palavra almofada, uma outra aluna também escreve na lousa. Um debate semelhante ao ocorrido na escrita da palavra travesseiro é travado para sanar a dúvida na palavra almofada. (Planilha 3)

7.4) Subnúcleo - Planejamento das atividades

É possível afirmar que a professora realiza planejamento prévio das atividades e respeita o planejamento coletivo realizado pelo grupo de professoras da mesma série/ano. A partir de observações dos materiais de trabalho da professora e através de conversas informais com

membros da gestão escolar, além de informações da própria docente, foi possível perceber que o corpo docente da escola planeja semanalmente um conjunto de aulas e utiliza o tempo das reuniões de trabalho pedagógico para garantir que esse processo ocorra. O planejamento coletivo ocorre pelo que a escola classifica de grupo/série, que reúne todas as professoras que atuam em cada uma das séries/anos. As professoras, orientadas pela professora coordenadora pedagógica, utilizam um caderno específico e pré-organizado pela escola para registrar o planejamento mensal e semanal. A professora ainda faz uso de um caderno particular, que ela chama de diário de bordo, onde se pode encontrar o planejamento de cada dia letivo de maneira pormenorizada, incluindo, além das orientações da semana, cópias das atividades e matrizes eventualmente utilizadas. Os trechos a seguir são exemplares, pois evidenciam seu planejamento:

As crianças dizem em coro: “Espelho, Espelho meu quem é mais bela do que eu?” A professora continua lembrando os detalhes e os alunos vão apontando vários detalhes importantes. Professora checa suas anotações para ver se há mais perguntas, as crianças continuam respondendo de forma a reconstruir a história da Branca de Neve. (Planilha 4)

O fato da professora contar com anotações pessoais sobre os detalhes da história revela seu planejamento cuidadoso da atividade. (Planilha 4)

A atividade é bem contextualizada e já encontra ancoragem em um trabalho anterior. (Planilha 2)

Percebe-se, no trecho a seguir, que a professora demonstra agilidade em encaminhar e desenvolver a proposta de atividade, o que aponta para um planejamento prévio do seu trabalho.

A professora demonstra muita agilidade ao cruzar a sala rapidamente atendendo as várias duplas e também demonstra estar atenta aos que já terminaram a primeira parte da atividade oferecendo rapidamente a essas duplas a nova folha com a próxima parte da atividade. (Planilha 4)

Ela oferece também aos alunos uma noção do que é planejamento, quando solicita a eles que pensem e planejem o que será escrito: ela deixa claro esse processo aos alunos.

Ela explica como se faz um texto coletivo, avisa que primeiro é necessário discutir o que será escrito. Ela explica que é melhor esperar para copiar, pois assim, já se copia a versão melhorada do texto. Ela dá continuidade à escrita na lousa, pedindo à turma para relembrar o processo, ela lembra que este texto é como uma receita de um bolo e pede que uma aluna faça a retomada do processo de construção do brinquedo, a aluna vai até a frente da sala e explica para a turma qual serão os instrumentos e como se faz o brinquedo. (Planilha 7)

Pelo que se pode observar nos trechos abaixo, a professora entende que o planejamento é dinâmico e deve ser reavaliado, tendo em vista melhores resultados. Há indícios de que no planejamento coletivo também existe flexibilidade e possibilidade de que se incluam ou alterem-se propostas:

A professora reflete e avalia e sua proposta de atividade durante o processo. (Planilha 11)

A professora observa e relata ao pesquisador que algumas duplas não funcionaram direito, houve discussão entre os alunos que não chegaram a um consenso sobre a continuação da história. O tempo da atividade termina e a professora recebe as atividades observando que algumas duplas produziram mais e outras não. A professora se surpreende com a longa produção de uma das duplas e observa que outra dupla formada entre alunos que escrevem bastante, por dificuldade de relacionamento não produziram muito. (Planilha 11)

A professora também explica que o grupo de professoras dos primeiros anos percebeu que a atividade de matemática programada para a aula anterior, que tratava da sequenciação de um relato da rotina diária de uma pessoa, poderia ser mais explorada. Decidiram então que continuariam a atividade solicitando aos alunos que escrevessem suas próprias rotinas observando a sequência correta dos fatos. (Planilha 17)

7.5) Subnúcleo – Acolhimento

A professora cria um ambiente em sala de aula que possibilita às crianças perceberem que podem chegar a ela a qualquer momento e mostrar seus trabalhos sem temor, pois não serão repreendidas e nem criticadas. Elas ainda parecem sentir-se muito à vontade para terem suas escritas expostas na lousa e alvo das correções.

Ao usar exemplos das próprias crianças e abrir o debate na lousa ela mostra que todos estão em processo de aprendizagem e os coloca confortáveis para esclarecer dúvidas. (Planilha 3)

A professora, mesmo assim, sempre que se utiliza da escrita de uma criança como exemplo, o faz pedindo autorização anteriormente à criança em questão. Os alunos sentem-se à

vontade para ler seus textos para os colegas e também para participar oralmente das correções coletivas. Os trechos a seguir evidenciam os fatos:

Ela dá atendimento individual para as crianças com mais dificuldade. Há uma preocupação da professora em não expor os erros dos alunos de forma jocosa. (Planilha 12)

Conferindo o trabalho de um dos alunos, ela percebe que a palavra tampinha foi grafada: “tainho”, ela pede permissão ao aluno para colocar sua palavra na lousa e a partir de então corrigi-la. Ela começa perguntando: “Posso escrever na lousa o que você escreveu aqui?” O aluno concorda e ela escreve na lousa a palavra e pede que alguns colegas sentarem-se. Ela prossegue: “Tampinha começa com que letra?” (Planilha 12)

O acolhimento dado pela professora aos trabalhos dos alunos certamente os aproxima afetivamente da escrita. A professora demonstra acolhimento não só com a produção escrita dos alunos, mas também, acolhe suas decisões, como se percebe abaixo:

A professora finalmente se diz satisfeita com a conversa e diz que vai distribuir uma folha apenas para cada dupla, e que nessas folhas há uns desenhos mostrando possíveis diálogos entre os personagens da história. Ela diz que as crianças trabalharão em duplas e irão decidir quem irá escrever. (Planilha 4)

O fato de a professora deixar que as crianças decidam quem irá escrever mostra que ela pretende incentivar comportamentos autônomos nos alunos, não só em relação ao aprendizado dos conteúdos mas na relação pessoal e na negociação entre os pares. (Planilha 4)

Os alunos costumam se dirigir espontaneamente para a lousa, o que indica que são bem acolhidos nessa atitude:

Um aluno escreve a palavra balão dessa forma: AUO, ela coloca esta escrita na lousa e abre a dúvida para a sala, três alunos se dirigem para a lousa espontaneamente, e juntos com a professora reescrevem a palavra balão, testando letras até escreverem corretamente. (Planilha 6)

O fato dos alunos seguirem espontaneamente para a lousa demonstra que houve um momento anterior quando esse comportamento foi livremente construído e estimulado. (Planilha 6)

Em seguida ela corrige a separação de sílabas na palavra ‘minha’; [...] ela coloca a situação na lousa [...] Várias crianças se levantam e vão até a lousa, envolvendo-se nesse processo. (Planilha 14)

Ao reconhecer o esforço das crianças ela não apenas valoriza o trabalho dos alunos como deixa claro que acolhe suas produções, dentro das possibilidades de cada um:

Pergunta a todos se eles estão terminando e lê o trabalho da Bianca, dizendo que ela fez direitinho, do jeitinho dela e que era possível entender tudo o que estava escrito. (Planilha 4)

A professora cria um clima de acolhimento, pois trata os alunos pelo nome e os convida com frequência a trabalhar ou participar com ela da dinâmica da atividade:

A professora busca estimular todos os alunos a participarem da atividade, chamando-os pelo nome, dando ênfase aos que participam menos. (Planilha 7)

A aluna faz a leitura e a professora continua dialogando com a turma, e em determinado momento ela diz para um aluno: “Como eu vou colocar aqui Mario? Pode falar Mario, Eliza, Bia, Inara, Adriana, Cassia. Vamos lá quem mais vai falar, vai Hélio. (...) fala Marta (...)” (Planilha 7)

A professora parece perceber que alguns alunos não estão muito envolvidos com a atividade e ao mesmo tempo que lhes chama atenção não os pressiona. (Planilha 9)

A professora chama os alunos que ainda não participaram, e alguns se recusam, a professora não os força, apenas lhes pede atenção e chama outra criança. A professora pede a atenção dos poucos alunos que não participaram pois eles parecem dispersos. (Planilha 9)

A professora tenta fazer com que vários alunos participem e os chama nominalmente. Eles decidem escrever bolo de chocolate e a professora pergunta: “eu quero escrever chocolate, como é que eu vou escrever chocolate? Alguns alunos: “X” outros dizem: “CH”. A professora questiona: “X, CH?” E grafa na lousa CH, perguntando: Porque tem que ter esse h?” Ela pede que uma aluna vá até a frente para explicar. A aluna diz: “Por que na hora de fazer o som de Cho eles não se separam ... o c e o h.” Outro aluno diz: “Se tirar o h fica co...Pra não fica co, tem que ter o h! Professora: “Ai da o som cho. Muito bem!” (Planilha 4)

Os alunos participam ativamente das atividades em sala de aula e, muitas vezes, trazem colocações pertinentes; entretanto, em algumas ocasiões, apenas trazem comentários que nem sempre estão relacionados com o que se está tratando. A professora acolhe esses comentários e os valoriza:

A professora não despreza as observações dos alunos, o que evidencia seu respeito pelo conhecimento e percepção de cada criança. (Planilha 6)

Ele lê e a professora diz: “...ah...agora ele leu assim... ioiô, tá certo ioiô?... só tá faltando um acentinho aqui.” O mesmo aluno ainda observa que a escrita da palavra grafada pela professora em letra bastão maiúscula se parece com o número dez repetido duas vezes, ela conta para a turma essa conclusão do aluno e todos acham engraçada a situação. (Planilha 6)

Um aluno levanta-se e dirige-se até ela, a interrompendo, a professora pede que ele sente mas o ouve (aluno inaudível) e diz: “Olha... ele está falando que dá para fazer de papel também!”(Planilha 7)

A professora valoriza as inferências dos alunos e socializa essas informações. (Planilha 10)

Um aluno dirige-se à professora e fala baixinho que a palavra “cozinhá-lo” sem “o” e “lô”, torna-se “cozinha”, a professora conta essa conclusão para a turma. (Planilha 10)

A professora valoriza as colocações dos alunos, mesmo que elas sejam bastante elementares. (Planilha 7)

Ela elogia o trabalho dos alunos e uma das alunas vai até a lousa e, aproveitando a primeira hipótese da escrita da palavra tampinha, grafada pelo colega como tainho, esta aluna escreve carinho, outro aluno também faz o mesmo e escreve ratinho. A professora fala que muitas palavras podem ser escritas com “nho”. (Planilha 12)

Uma das alunas pergunta algo inaudível e a professora abre a questão para a sala, dizendo que a aluna perguntou sobre a maquete. Ela explica o que é uma maquete. (Planilha 15)

Uma aluna fala algo inaudível e a professora comenta: “Ah, então tá, valeu a dica, vamos começar”. As crianças falam do personagem e a professora os estimula a recuperarem o conhecimento sobre ele. (Planilha 18)

A contextualização das atividades muitas vezes é realizada através do acolhimento que a professora dá às experiências de cada criança em seu cotidiano ou mesmo dentro da escola. Os trechos abaixo demonstram o fato:

A professora valoriza as experiências individuais extra-classe. (Planilha 10)

Um aluno vai até a lousa e conta uma experiência de sua mãe que errou na receita, ela sugere que ele conte para toda a sala esta experiência. Todos ficam em silêncio. (Planilha 10)

A professora percebe que as crianças não precisam ser pressionadas para trabalhar e que oferecer tranquilidade quanto à quantidade e qualidade das produções também é uma forma de acolhimento às possibilidades de cada criança:

A professora coloca os alunos para se auxiliarem, valorizando os que ainda não escrevem com desenvoltura, na medida em que os coloca como escribas, além de preocupar-se em não pressionar os alunos quanto ao tamanho das produções. (Planilha 11)

A professora faz a seguinte orientação: “Não tem linha nessa folha por quê? Porque eu não quero que vocês fiquem preocupados com quantas linhas vocês

vão escrever, eu quero saber o que vocês vão escrever então não se preocupem com a quantidade de linhas...” (Planilha 11)

7.6) Subnúcleo - Valorização do trabalho dos alunos

A professora demonstra uma postura de seriedade e autocontrole, tanto em relação às suas emoções como da situação em sala de aula. Apesar de não ser uma professora aparentemente efusiva em suas manifestações com as crianças, ela sempre que se manifesta demonstra valorizar os esforços dos alunos. Seus elogios para as crianças, apesar de discretos, são frequentes e valorizam o trabalho deles, como se pode confirmar nas inúmeras situações apresentadas a seguir:

A professora diz para uma aluna: “Isso, muito bem Berenice? Certinho!” (Planilha 15)

Ela pede palmas para o aluno que acertou (Planilha 3)

Ela pergunta a uma dupla o que falta na escrita das palavras e questiona o que está escrito em cada linha apontando com o dedo e pedindo que as crianças leiam. Ela elogia essa dupla pela produção que realizaram. (Planilha 4)

A professora elogia a classe e ao mesmo tempo deixa a turma livre para ler e expor suas produções. (Planilha 12)

A professora dirige-se à outra aluna e lê seu texto, elogiando a produção da criança dizendo: “Isso, certinho!” (Planilha 13)

A professora observa o caderno de um aluno e diz: “Já escreveu algumas palavras, ó; tá melhorando, hein?”. (Planilha 13)

Ela elogia um aluno que vai lhe mostrar o trabalho e diz: “Isso, muito bom, vamos lá!” (Planilha 18)

Ela elogia um dos alunos dizendo: “Muito bom; você fez sozinho, sozinho? Muito bom!” (Planilha 18)

Ela então lê mais uma vez o texto do aluno e diz: “Tá ótimo, tá muito bom!” (Planilha 18)

Ela também demonstra a importância dessa produção discente, solicitando que os alunos leiam para a classe o que escreveram e, ainda, utilizando como exemplos os trabalhos das próprias crianças:

Mais uma aluna mostra seu trabalho e a professora a convida para ler para a classe. A professora diz: “Muito bom, Erika”. (Planilha 18)

Ela chama mais um aluno para ler seu texto e pede atenção da classe. O aluno lê enquanto todos fazem silêncio. Ela diz: “Muito bem, Brian; tá certinho!” (Planilha 15)

A professora chama o mesmo aluno para ler sua história para a turma. [...] Ela chama outro aluno que também lê seu texto. (Planilha 13)

[...] um dos alunos recorre ao dicionário mais uma vez. A professora diz que o aluno vai socializar a informação com a classe assim que encontrar a resposta. Outra aluna é chamada à lousa para ler seu trabalho. A classe fica em silêncio. Mais uma aluna segue para a frente para ler seu trabalho. (Planilha 13)

Ela verifica que os alunos terminaram e pede que uma última aluna leia para, então, encerrar a atividade. A aluna lê com certa dificuldade e a própria professora faz uma segunda leitura para a classe. Um dos alunos que há algum tempo procurava uma dúvida no dicionário leva o verbete para a professora que pede que ele leia para toda a classe. (Planilha 13)

A professora avisa os alunos que o Helio já terminou seu trabalho e o convida para ler seu texto. O aluno lê e a classe fica em silêncio. A professora lê mais uma vez o texto da criança para a sala, pois o garoto leu baixinho. Vários alunos manifestam interesse em ler. (Planilha 14)

Uma das alunas lê para a classe seu texto. A professora lê mais uma vez em tom mais alto. O aluno Bruno lê seu texto; mais uma aluna lê. Os alunos se dirigem à professora a todo o momento para mostrarem seus textos e vários alunos solicitam autorização para ler seus textos para a classe. (Planilha 14)

Uma das alunas lê seu texto para a sala, que faz silêncio. A professora diz: “Muito bom, o seu tá ótimo; você pode pegar esse aqui e por no caderno”. (Planilha 15)

A professora, quando solicita que uma criança ajude outra, de certa forma, demonstra valorizar o aprendizado de quem vai ajudar. São ações como essas que aproximam as crianças da produção escrita.

A professora inicia a atividade convidando uma das alunas para explicar aos colegas como se constrói um bilboquê. A garotinha explica: “O professor pegou o barbante e amarrou na boca da garrafa, aí a gente...”. (Planilha 12)

O fato de a professora chamar uma aluna para explicar o processo de construção do brinquedo, aponta para uma preocupação em colocar a criança como protagonista da atividade, valorizando não só a criança escolhida, mas sinalizado para todas as outras a possibilidade de vivenciar essa situação de destaque. (Planilha 12)

Ela continua verificando o trabalho das crianças e sugere que uma aluna leia o seu, dizendo: “A Berenice ainda não terminou, mas ela vai ler por que assim ela ajuda quem não conseguiu escrever tudo.” Enquanto a aluna lê, os alunos fazem mais silêncio. (Planilha 15)

Mais uma aluna lê seu texto para a sala e ela destaca para a classe: “Ela falou uma coisa importante aqui que a moça, a professora, ensinou lá” e pede que a aluna leia para a sala mais uma vez. A professora retoma: “Lembra que ela falou que em cima de um aterro sanitário não se constrói mais nada?” (Planilha 15)

A professora valoriza o trabalho dos alunos, mesmo que eles ainda não tenham terminado, ou quando o trabalho é diferenciado, seja em função de dificuldades ou de alguma adversidade, como se percebe nos trechos abaixo:

Ela chama mais uma aluna para ler e avisa que a menina não escreveu sobre a viagem, mas sim sobre a importância de reciclar, pois não havia participado do estudo do meio. (Planilha 15)

Ela se dirige a outra aluna em sua carteira e pede que a garota leia seu trabalho. A professora resolve então ler o começo do texto para toda a turma dizendo: “Tá bom o começo do texto”. [...] Ela lê em voz alta o trabalho de diversos alunos e os questiona sobre a escrita de palavras e sobre o sentido das frases. (Planilha 16)

Uma das alunas mostra seu texto terminado e a professora pede que ela leia. A menina lê e a professora lê mais uma vez o texto em voz alta para a sala; ao final, a professora diz: “Parabéns Alice, muito bom, muito bom o texto dela!... Muito bom Alice!”. (Planilha 16)

Ela incentiva um aluno dizendo: “Tá vendo como você consegue escrever, consegue fazer?”. Para outro aluno ela diz: “Você, David, já sabe ler e escrever, então se concentra e capricha”. (Planilha 17)

A professora diz: “Então vem ler a sua aqui para que eles terem uma ideia do que você fez.” A aluna lê seu texto e a professora chama outro aluno para ler. Uma terceira aluna lê seu texto [...] (Planilha 17)

A valorização dos trabalhos dos alunos parte também das próprias crianças e, certamente, este comportamento foi construído pela professora através de sua própria atitude de valorizar os textos de cada um dos alunos. O trecho abaixo evidencia o fato:

“Gente ele está de parabéns; escrevendo assim ele está aprendendo, tá quase escrevendo, já. Muito bem!” Os alunos batem palma espontaneamente e a professora diz: “Ele merece mesmo palmas, pois ele escreveu praticamente sozinho”. Ela o convida para ler sua história, o garoto o faz com dificuldade e a professora o acompanha ajudando-o; ela o acompanha sílaba por sílaba e diz:

“Muito bem! Ele leu tudo! Como falou que não sabe ler? Tá começando, né!” A professora termina de ler o texto do aluno e diz: “Muito bem!”. (Planilha 18)

Respeitar o texto produzido pelas crianças é uma forma exemplar de valorizar o trabalho dos alunos. Isso fica claro nas sessões de correção coletiva, como se observa a seguir:

A professora pergunta à autora da carta e diz à sala: “Como é que a gente pode começar, Alice? Como que você gostaria de começar aqui desejando bênção e alegria para sua família? Como é que eu posso começar aqui? Os alunos dão várias sugestões e a professora diz: “Na verdade eu não quero mudar muito o que ela escreveu, não, é um texto dela; o objetivo é que vocês percebam que a gente pode estar usando a virgula, em vez de usar muita repetição de ‘e’”. A professora insiste com a aluna autora, que diz o texto que deseja que seja escrito. A professora escreve da forma como ela sugeriu. [...]Vários alunos estão em pé junto com a professora e dão várias sugestões; a professora tenta se manter fiel ao texto original da aluna, mas também aceita sugestões dos colegas. Ela diz: “Alice, a gente está acrescentando duas ou três palavrinhas aqui, pra organizar um pouquinho melhor essa parte” A professora pede que Alice complemente o texto e a menina sugere a palavra ‘alegria’. Os alunos ajudam a terminar a carta, mas a professora diz para Alice: “Pode ser assim, Alice?”[...] Após a leitura, a professora pergunta à autora do texto: “Ficou bom, Alice?... Você leu sua nova carta? Gostou?” (Planilha 19)

4.3 ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

A análise dos textos produzidos pelos alunos tem como objetivo principal mostrar a aproximação das crianças com os escritos em função das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora. O que se pretende é mostrar que as crianças demonstraram visível progresso no processo de apropriação da escrita e dos escritos; isto é, os alunos estão se constituindo como produtores de texto, capazes de construir produções dominando tanto a utilização dos códigos alfabético e ortográfico como a construção de unidades de sentido cada vez mais elaboradas. O processo de constituição do aluno como escritor de textos, marcado pelo tipo de mediação pedagógica assumida pela professora, deu-se imerso nas práticas sociais de leitura e escrita e pode ser revelado através da análise do processo de interação entre os sujeitos, já evidenciado durante a apresentação de diversos núcleos de significação. Entretanto, também é necessário

analisar a constituição do aluno que escreve através dos produtos textuais elaborados naqueles contextos de produção. Esses resultados devem ser analisados considerando que a maioria das crianças chegaram à escola em fevereiro do ano letivo de 2012 apresentando escrita pré-silábica e terminaram o ano produzindo textos com escrita alfabética e, em grande medida, ortográfica, como mostram os dados desta pesquisa. Foram selecionadas 15 produções escritas, elaboradas por três crianças, sendo que a primeira produção trata-se de uma lista de palavras que forneceu à professora informações sobre as hipóteses iniciais de escrita de cada criança, de acordo com a classificação de Ferreiro e Teberosky. Essas amostras encontram-se no Anexo 2. Os quatro textos apresentados neste item tratam de produções individuais, realizadas por três crianças da turma durante as sessões de observação que compõem os dados desta pesquisa. Nessas sessões, foram elaborados escritos em diversos gêneros textuais; entretanto, para esta análise, foram selecionados três relatos pessoais e uma reescrita de fábula. A primeira amostra, coletada em 23/10/2012, trata da reescrita da fábula “A cigarra e a formiga”. O segundo texto, elaborado em 30/10/2012, trata de um relato pessoal sobre o tema ‘medo’, apresentado com a seguinte proposta: “E você, sente ou já sentiu algum medo?”. O terceiro texto, escrito em 07/11/2012, trata de um relato sobre o estudo do meio realizado em um aterro sanitário. A proposta foi encaminhada da seguinte forma: “Escreva o que você viu, aprendeu e vai passar aos seus familiares na visita que fizemos ao Instituto Estre”. Finalmente, o último relato pessoal, escrito em 14/11/2012, trata da rotina diária dos alunos e a proposta foi encaminhada desta forma: “Vamos escrever uma rotina do nosso dia. Escreva tudo o que costuma fazer da hora que levanta até a hora de deitar”. A opção preponderante pelo gênero relato pessoal foi determinada, em grande parte, em função de que, neste gênero, é possível observar com mais evidência a produção da criança, seu conhecimento de mundo e seu repertório pessoal, evitando, desta forma, textos marcados por enredos conhecidos e, muitas vezes, memorizados; assumiu-se, também, que os relatos de experiência vivida possibilitam que se observe a produção de sentidos de forma autoral. É possível perceber como o sujeito constitui-se como escritor a partir da forma como ele articula a linguagem e seu repertório pessoal na produção do texto; essa percepção evidencia-se quando o aluno reflete sobre a atividade linguística e eventualmente deixa marcas dessa reflexão no texto escrito. A revisão do material linguístico é denominada atividade epilinguística. (GERALDI, 1991)

Foram selecionados os textos das três crianças cujas famílias atenderam à solicitação do pesquisador de fornecer os cadernos dos alunos e concordaram com a utilização dos textos nesta pesquisa. Versões de cada um dos textos, pontuados e corrigidos ortograficamente pelo pesquisador, são apresentadas a seguir, de forma a viabilizar com clareza a análise da qualidade dos mesmos. Os textos originais escritos pelos alunos foram digitalizados e transcritos pelo pesquisador da forma exata como foram produzidos e encontram-se no Anexo 2.

Os textos selecionados foram produzidos no segundo semestre do ano letivo de 2012, quando as crianças já apresentavam domínio da tecnologia da escrita. Os textos produzidos no primeiro semestre, ainda de forma bastante rudimentar, tratavam, em sua maioria, de textos memorizados, como cantigas, listas e parlendas; portanto, não atendiam satisfatoriamente à análise da produção de sentido. Já as produções de textos do segundo semestre trazem as marcas do desenvolvimento da escrita de cada uma das crianças. Como parâmetros para determinar a qualidade dos textos aqui analisados, foram utilizados dois referenciais distintos. Utilizou-se a ocorrência dos elementos que caracterizam os gêneros desenvolvidos em sala de aula, de acordo com documentos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, e a verificação de recursos como intertextualidade, informatividade, contextualização, intencionalidade, consistência e relevância dos textos produzidos pelos alunos, segundo Koch (2001). Esses parâmetros encontram-se descritos no Anexo 3. Através da leitura dos textos produzidos pelos alunos, percebem-se, também, elementos linguísticos que marcam estilo e características pessoais do aluno escritor, além de ser possível inferir seu conhecimento de mundo, as características da situação de produção e inferências realizadas pelas crianças, bem como suas habilidades em manter o foco nos temas e criar textos com graus de aceitabilidade, que pode vir a ser expressa pelos possíveis leitores. Nestes textos, foi possível identificar a produção de sentido através do uso dos elementos coesivos e da manutenção da coerência, defendidos por Koch (2001). A lista dos recursos de coerência e coesão encontra-se no Anexo 3.

Nos relatos de experiências vividas, foram observadas as seguintes características do gênero textual: a organização do texto no eixo do real; o autor revelando-se no texto através do discurso em primeira pessoa e da apreciação pessoal dos fatos relatados; a organização temporal dos fatos, seja linear ou não; a localização do leitor em relação ao que está sendo relatado e ao tempo em que os fatos aconteceram; e o recorte de tempo onde o evento realiza-se.

Na análise do gênero textual fábulas, foram utilizadas algumas características próprias do gênero. Dentre essas características, buscou-se encontrar o conteúdo didático-moralista das fábulas, o conflito de natureza competitiva, a ação episódica do cotidiano das personagens, a narração em terceira ou primeira pessoa e a escolha das personagens. Todos esses itens compõem as características mais recorrentes desse gênero textual.

A primeira produção dos alunos foi uma sondagem inicial de escrita, realizada ao longo do mês de fevereiro de 2012. Trata-se de uma lista de palavras e encontra-se no Anexo 2. A professora ditou para cada criança, em sessões individualizadas, as palavras ‘brigadeiro’, ‘coxinha’, ‘pastel’, ‘doce’ e ‘bis’; em seguida, solicitou às crianças que lessem as palavras, apontando com o dedo o que estavam lendo. As marcas sublinhadas que aparecem aqui mostram aonde as crianças indicavam sua leitura. A palavra totalmente grifada indica que a criança leu de forma global, sem marcar as sílabas, sugerindo que sua escrita encontra-se na hipótese pré-silábica. Essas sondagens encontram-se transcritas e, os originais, digitalizados no Anexo 2. A aluna Ligia, matriculada em 01/08/2012, realizou a sondagem posteriormente, utilizando uma lista de animais.

O primeiro texto analisado fez parte da atividade observada na planilha 13, que teve duração de 68 minutos e, segundo informações extraídas da síntese da atividade,

“Trata-se da reescrita da fábula “A cigarra e a formiga”. A professora convida alguns alunos para recontarem oralmente as duas versões diferentes (dos autores Ésope e La Fontaine), que já haviam sido lidas por ela nas últimas aulas. Os alunos, então, são convocados a escrever no caderno suas próprias versões da história. A professora oferece a possibilidade de os alunos modificarem o final da história se assim desejarem. A atividade é realizada individualmente; no entanto, as crianças estão sentadas em pares.”

O segundo texto fez parte da atividade observada na planilha 14, com duração de 50 minutos. Na síntese da atividade observa-se que:

Trata-se da escrita um texto individual com características de relato pessoal. Os alunos deverão escrever um texto no caderno, tentando responder à pergunta: “E você, sente ou já sentiu algum medo?”. O tema foi apresentado anteriormente com a leitura e debate do livro “Chapeuzinho Amarelo”, que trata dos medos que as crianças sentem. A professora solicitou a

cada uma das crianças que falasse um pouco sobre seus medos durante uma conversa inicial com a turma.

O terceiro texto fez parte da atividade observada na planilha 15 e teve duração de 50 minutos. Segundo o texto extraído da síntese da atividade,

Trata-se da escrita de um texto individual com características de relato pessoal e de uma lista de palavras-chave. Alguns alunos deverão escrever uma lista de itens que podem ser reciclados, pois não foram à viagem; os outros deverão relatar como foi o estudo do meio para o Instituto ESTRE (empresa de gestão ambiental com atuação focada na valorização de resíduos). Os alunos estão sentados em duplas e a professora circula pela sala auxiliando as crianças, que deverão usar folhas avulsas.

O último texto analisado faz parte da atividade da planilha 17, com duração de 50 minutos e apresenta em sua síntese as seguintes informações:

Trata-se da escrita um texto individual com características de relato pessoal. As crianças deverão relatar um dia de sua rotina pessoal. Os alunos deverão escrever o texto no caderno tentando atender à seguinte instrução: “Vamos escrever uma rotina do nosso dia. Escreva tudo o que você costuma fazer da hora que levanta até a hora de deitar”. A professora deverá participar dando instruções, corrigindo e intervindo nas produções dos alunos.

Os doze textos produzidos pelos três alunos e o produto da análise desse material são apresentados a seguir. Optou-se por apresentar separadamente cada um dos alunos e seus conjuntos de quatro textos, com o objetivo de mostrar o desenvolvimento da produção de texto de cada criança. É importante afirmar que 20 dentre as 24 crianças da turma produzem textos com parâmetros de qualidade semelhantes à amostra analisada nesta pesquisa.

✓ **Textos da aluna Lígia**

Texto 1 – 23/10/2012

A cigarra e a formiga

Era uma vez uma cigarra que cantava e a formiga trabalhava. 5 minutos depois, quando chegou o inverno, a cigarra não tinha nada para comer e a cigarra foi chamar a sua vizinha formiga:

- Formiga, pode me dar um pouco de comida?
- O que você fazia no verão?
- Cantava.
- Ah! Agora dance.

Aluna Ligia - Texto 2 – 30/10/2012

E você, Sente ou já sentiu algum medo?

Eu tenho medo de escuro e aranha. Eu também tenho medo de se perder da minha mãe e o meu pai. O medo mais medroso é filme de terror.

Aluna Ligia – Texto 3 – 7/11/2012

Escreva o que você viu, aprendeu e vai passar aos seus familiares na visita que fizemos ao Instituto Estre.

Aprendemos que tem que jogar o lixo fora. Brincamos o jogo do lixo. A gente ganhou o jogo do lixo. Fomos ao Estre. A montanha era feita de lixo terra. Nós vimos a maquete. Vimos um cesto de lixo. Aprendemos que não pode construir uma casa em cima do lixão, também que a comida não se pode ser jogada fora.

Vamos escrever uma rotina do nosso dia. Escreva tudo o que costuma fazer da hora que levanta até a hora de deitar.

Eu primeiro acordei e depois escovei os dentes e tomei o café da manhã e assisti o desenho e depois eu tomei banho e continuei assistindo o desenho. Quando chegou na hora da escola, fiz a leitura literária e o cabeçalho escrita de rotina. O recreio vou para a cantina e comi o lanche que deu para comprar e fui brincar com as meninas quando bateu o sinal e fomos embora da escola. Depois de embora assisti Casos de Família e Chaves e jantei e assisti os desenhos e fui dormir.

Os textos da aluna Ligia apresentam-se coerentes, sendo que essa qualidade pode ser observada através de vários aspectos, entre eles, a utilização de alguns elementos coesivos, como artigos definidos e indefinidos, pronomes adjetivos possessivos e pronomes pessoais.

No primeiro texto, a aluna utiliza o número cardinal cinco na tentativa de garantir a ordenação da história no tempo, como se vê no trecho: “*5 minutos depois, quando chegou o inverno...*”. Certamente, a aluna aproveitou esse dado da interação oral cotidiana com a professora. Esse recurso coesivo de sequenciação não garante a coerência do texto, mas, evidencia a atividade epilinguística da criança. Ela pensou sobre a necessidade de garantir a ideia da passagem de tempo e o fez utilizando uma informação não da história que reescrevia, mas uma informação do seu próprio universo cotidiano. Ao utilizar o pronome substantivo indefinido ‘*nada*’ no primeiro texto, a aluna garante a coesão por remissão. O texto em questão tem a coerência garantida, também, através da manutenção do tempo verbal e da tentativa de utilização de pontuação, como se pode observar na transcrição do texto original produzido pela aluna, que se encontra no Anexo 2.

Todos os textos produzidos por Ligia apresentam manutenção temática garantida pela recorrência de palavras do mesmo campo lexical. A coerência também é garantida pela manutenção do tempo verbal na grande maioria das situações. Nos três relatos pessoais, a aluna autora demonstra sua implicação com o texto ao optar pela escrita em primeira pessoa, seja do singular ou do plural, como no texto 3. Os relatos estão ajustados ao eixo do real, à medida que a criança, de fato, revela situações reais por ela vivenciadas. No texto 4, a aluna estabelece breves

recortes de tempo dentro da descrição de um dia de sua rotina pessoal. Alguns elementos típicos da coesão também podem ser apontados. No primeiro texto, a aluna faz uso da palavra *'também'*, que estabelece uma conexão discursiva. A utilização das palavras *'primeiro'* e *'depois'*, no quarto texto, demonstra a preocupação da aluna em encadear os fatos relatados, garantindo sua ordenação no tempo. Na utilização do termo *'quando'*, no mesmo texto, ela busca estabelecer uma relação lógico-semântica de temporalidade.

Quanto ao gênero relato de experiência, pode-se afirmar que, no segundo texto, a aluna faz certa apreciação pessoal sobre o que aprendeu no estudo do meio, quando diz: *“Aprendemos que não pode construir uma casa em cima do lixo...”* Neste mesmo texto, ela localiza o leitor em relação ao evento quando expressa *“Fomos ao ESTRE”*.

Quanto à atividade epilinguística, também é possível perceber uma tentativa de esclarecer o leitor no texto 2, quando a aluna diz *“O medo mais medroso”* e, no texto 4, quando ela diz *“fiz a leitura literária”*. Nesses trechos, há claramente um esforço da aluna não apenas em construir o sentido do texto, mas em reforçá-lo. O texto 1 apresenta também aspectos da intertextualidade, à medida que a aluna utiliza *“era uma vez”*, marcando assim o estilo das fábulas. A aluna demonstra intencionalidade em todos os textos. No primeiro, sua intenção em garantir o sentido da produção fica expressa à medida que recorre aos diálogos para garantir o entendimento da história por parte do leitor. O texto 3 apresenta um grau de informatividade evidente, à medida que relata o que se pode aprender na situação vivenciada.

Quanto ao gênero textual fábula, produzido no texto 1, pode-se afirmar que o conteúdo didático-moralista está expresso, há o conflito de natureza competitiva e a ação se desenrola no cotidiano das personagens, características que marcam tanto o conteúdo temático e a forma composicional como o próprio estilo das fábulas.

Todos os textos produzidos por Ligia são aceitáveis do ponto de vista da coerência e refletem a situação de produção, bem como o conhecimento de mundo e o conhecimento compartilhado pela aluna com sua professora e seus colegas de classe. Os textos não perdem o foco e a criança consegue manter-se dentro do tema e dos estilos propostos. A utilização da tecnologia da escrita, com competência aceitável para o primeiro ano do ensino fundamental, o esforço na construção do sentido, além das marcas pessoais que aparecem nos textos,

possibilitam que se afirme que Ligia já se constituiu como produtora de textos e apresenta possibilidades reais de aprimorar seus escritos, com qualidade, dentro das práticas sociais de leitura e de escrita.

✓ **Textos da aluna Alice**

Aluna Alice – Texto 1 – 23/10/2012

A cigarra e a formiga

A cigarra ficou com frio e com fome e ela lembrou que tinha uma amiga que era sua vizinha e também que ela sempre ajudava ela. Ela foi na sua casa e ela bateu na porta e a formiga atendeu a porta e a formiga perguntou:

- O que você está fazendo aqui?
- Você pode deixar eu passar um tempo aqui?
- Deixa eu ver o que posso fazer?

Ela foi perguntar para a rainha. Ela falou para a rainha. A rainha disse para perguntar para o rei. Ela falou e o rei falou não e a formiga implorou, implorou e o rei deixou e a formiga deixou ela entrar e a cigarra ficou cantando para as formigas e elas viveram felizes para sempre.

Aluna Alice – Texto 2 – 30/10/2012

E você tem algum medo?

Um dia eu fui beber água e eu vi uma sombra que nem eu sei se era minha sombra e também eu fui em uma festa de aniversário que agente meus amigos estava se divertindo muito e eu fui mergulhar na piscina e eu fui pular e me afoguei e na festa da escola eu falei pra minha mãe para beber água e minha mãe não me viu e depois eu fiquei chorando e a moça perguntou quem e a mãe dessa menina e minha mãe e minha mãe me achou.

Ida ao Aterro Sanitário de Paulínia. Lista do que aprendemos

Agente aprendemos muitas coisas. Nós brincamos de uma brincadeira chamada jogo do lixo, nós também vimos uma cidade para onde eles jogam o lixo fora e também eles reciclam os lixos que dá pra fazer um brinquedo e também por primeiro a gente viu as coisas que jogamos fora e que não jogamos fora e também a gente viu onde eles jogamos todo o lixo fora de verdade e também a gente viu o chorume. Chorume é aquela coisa que fica pingando, também agente viu como se queima o chorume com fogo e por último agente voltou pra escola e a gente se divertimos muito, então muito obrigado ter deixado a gente ter essa chance. Obrigado mesmo e nós aprendemos muitas coisas e mais uma coisa, a gente temos que reciclar mais pro aterro crescer devagar e a gente temos que ajudar mais o meio ambiente.

Vamos escrever uma rotina do nosso dia. Escreva tudo o que você costuma fazer da hora que levanta até a hora de deitar.

Quando eu acordei eu fui tomar meu café da manhã e depois eu esperei alguns minutinhos e fui comer comida e eu fui tomar um banho e eu esperei um tempinho e eu fui pegar o ônibus. Eu cheguei na escola aí a professora deu lição e depois a gente foi embora e eu quando eu chego em casa eu vou comer alguma coisa e vou assistir e fui tomar banho e escovar os dentes e vou comer e assisto com a minha mãe e com o meu pai e rezo e vou dormir.

Todos os quatro textos produzidos pela aluna Alice apresentam aceitáveis do ponto de vista da coerência e da coesão, pois, salvo inadequações próprias do desenvolvimento dos textos de crianças em fase de alfabetização, é possível aos leitores depreender o sentido dos mesmos. Os textos demonstram que estão ancorados nas situações comunicativas, pois estão contextualizados, apresentando certa estrutura formal e estilo adequados aos gêneros propostos. A aluna demonstra uma preocupação em atingir os objetivos dos textos à medida que se utiliza dos conteúdos para garantir a manutenção do tema de cada produção, evidenciando, assim, intencionalidade, que por sua vez, garante a coerência dos escritos.

Os textos de Alice podem ser classificados como consistentes, à medida que tanto a fábula como os relatos pessoais apresentam vários enunciados coerentes e relacionados entre si. O conjunto de enunciados de cada texto escrito pela aluna apresenta-se, na maioria das vezes, relevante na manutenção do tópico discursivo dos escritos.

A aluna reflete sobre sua atividade linguística e deixa marcas nos textos, revelando o que pensou e o que foi revisto no momento da textualização. Alice deixa claro que reflete sobre a linguagem quando escreve: “...*agente meus amigos estava se divertindo muito e eu fui mergulhar na piscina e eu fui pular...*”; esse trecho revela que a aluna tenta esclarecer quem estava se divertindo e o quê ela fez na piscina. Para isso, ela diz ao mesmo tempo “*agente*” e “*meus amigos*” e utiliza os termos “*mergulhou*” e “*fui pular*”. Esse esforço denota sua reflexão e sua preocupação com a garantia do sentido e do entendimento do texto. O trecho é um evidente exemplo de atividade epilinguística.

A intertextualidade está presente e evidente no texto 1, quando a aluna faz uso da expressão “*viveram felizes para sempre*”, linguagem típica das fábulas e contos de fada. Menos evidente é a presença da intertextualidade nos relatos pessoais; entretanto, no relato de um dia da rotina diária das crianças, percebe-se o estilo de um diário pessoal. A intertextualidade, no que diz respeito aos conteúdos, está presente em todos os textos, pois estes são produzidos sobre os mesmos assuntos e nos mesmos contextos. Portanto, os relatos de Alice têm características de outros textos que provavelmente lhe serviram de alguma forma como referência.

A informatividade está presente com mais evidência no texto 1, especialmente através da utilização do recurso sugerido na comanda da atividade, que oferecia a possibilidade de se alterar

a história. A aluna faz uso dessa possibilidade, garantindo assim que o grau de previsibilidade das informações contidas na fábula fosse menor, aumentando, assim, a informatividade do texto. Também se observa essa característica no texto 3, quando a aluna apresenta, ainda que de maneira bem simplificada, o “*chorume*”. A conclusão do texto 3 também garante um alto grau de informatividade, pois ela ressalta uma das questões mais relevantes aprendidas durante o estudo do meio, que é o controle do crescimento dos aterros sanitários.

Quanto ao atendimento às características do gênero textual relato de experiência vivida, é possível afirmar que a aluna mantém-se no eixo do real em todos os textos; suas informações são plausíveis. Ela revela-se implicada em cada um de seus escritos, pois os elabora em primeira pessoa, seja do singular ou plural; além disso, é possível observar a presença de apreciação pessoal a respeito dos fatos relatados. No texto 2, o trecho “*...e eu vi uma sombra que nem eu sei se era minha...*” revela essa apreciação. No texto 3, é exemplar a seguinte colocação: “*...e a gente se divertimos muito, então muito obrigado ter deixado a gente ter essa chance. Obrigado mesmo e nós aprendemos muitas coisas...*”. A aluna, além de envolver-se e implicar-se na sua produção, estabelece comunicação com seu possível leitor (a professora). Os fatos apresentam-se organizados em uma sequência temporal, linear na grande maioria dos enunciados. A aluna localiza o leitor em relação aos eventos relatados, especialmente no texto 2, quando diz: “*Um dia eu fui beber água...e também eu fui em uma festa de aniversário*”. Há também, no mesmo texto, o recorte de tempo, evidenciado pela expressão “*Um dia*”.

No gênero textual fábula, produzido no texto 1, é possível perceber que a aluna utiliza-se do conteúdo didático-moralista, típico das fábulas; entretanto, tendo em vista a possibilidade de alterar a história, ela lança mão desse recurso e produz um desfecho surpreendente, criando uma nova moral, como se percebe a seguir: “*...e a formiga deixou ela entrar e a cigarra ficou cantando para as formigas e elas viveram felizes para sempre.*” A forma composicional do gênero foi obedecida pela aluna, pois ela estabelece o conflito dentro de um episódio da vida das personagens; entretanto, não explicita a moral ao final do texto, apesar de garantir um desfecho ético para a situação. A aluna respeitou o estilo das fábulas, há narrador e diálogo; além da escolha dos personagens atender ao estilo do gênero, a aluna, ao recriar a história, inclui novos personagens e imprime sua marca pessoal ao texto.

No que se refere aos elementos da coerência e da coesão, pode-se afirmar que a aluna emprega o uso de pronomes pessoais, com destaque para a utilização dos pronomes da terceira pessoa do singular, que estabelecem a coesão por remissão. Ela utiliza ainda artigos definidos e indefinido, pronome relativo e pronomes adjetivos possessivos. Todos esses são elementos que garantem a construção de sentido através da coesão. No texto 1, ao escrever “...e a formiga implorou, implorou e o rei deixou...”, a aluna faz uso de um recurso da coesão sequencial denominado recorrência de termos. Na maior parte dos textos, a aluna consegue manter o tempo verbal, garantindo assim a coerência dos escritos e, portanto, o sentido dos mesmos. A progressão dos temas também se mostra elaborada dentro dos enunciados, como se percebe no texto 3 em “... e também a gente viu o chorume. Chorume é aquela coisa que fica pingando, também a gente viu como se queima o chorume com fogo...”. Este trecho revela uma progressão temática linear, pois o comentário sobre o chorume transforma-se em tema no enunciado seguinte. A utilização de conexões que estabelecem relações discursivas também é observada quando a aluna utiliza a palavra ‘também’, nos textos 2 e 3. A ocorrência de uma conexão que estabelece explicação no texto 3 pode ser observada no trecho “a gente temos que reciclar pro aterro crescer devagar...” Na amostra 4, observa-se a tentativa de encadeamento do texto através da utilização dos termos que visam garantir a ordenação do texto no tempo; como exemplos, temos os termos e expressões “depois, alguns minutinhos, um tempinho”, todos marcando o estilo pessoal da aluna.

Tendo em vista a variedade de elementos linguísticos de diversas naturezas que aparecem no conjunto de textos da aluna, é possível afirmar que Alice domina a produção textual. Tendo se constituído como produtora de textos em franco desenvolvimento, ela imprime sua marca pessoal e garante, dessa forma, uma produção criativa e profícua, revelando sua aproximação com a atividade de produção de textos.

✓ **Textos do aluno Hélio**

Aluno Hélio – Texto 1 – 23/10/2012

A cigarra e a formiga

A cigarra cantava no verão enquanto a formiga passava os dias a guardando comida para o inverno e um dia o inverno chegou e a cigarra ficou sem comida e foi procurar sua vizinha formiga e bateu na porta e falou:

– Formiga, posso entrar?

E a formiga respondeu:

– Não pode. O que você fazia no verão?

– Cantava.

– Agora dance.

Aluno Hélio – Texto 2 – 30/10/2012

E você, sente ou já sentiu algum medo?

Eu tenho medo de escuro e tenho medo de aranha e também tenho medo de perder minha mãe e também de perder meu papai. Mais esse medo já acabou. Mas tenho medo de bruxa porque eu briguei com minha irmã. Mas de noite eu rezo e a bruxa não me pega porque os anjos não deixa.

Aluno Hélio – Texto 3 – 7/11/2012

Escreva o que você viu, aprendeu e vai passar aos seus familiares na visita que fizemos ao Instituto Estre.

Nós brincamos de salvar o lixo e depois a tia perguntou se a gente tava com fome e nós comemos e depois nós fomos ver a maquete e depois nós fomos tomar água e nós brincamos de morto vivo enquanto o ônibus não chegava e o ônibus chegou e nós fomos ao aterro sanitário e depois nós fomos para o Instituto Estre e nós depois falamos tchau para a tia e nós voltamos para a escola e nós fomos embora para casa.

Aluno Hélio – Texto 4 – 14/11/2012

Vamos escrever uma rotina do nosso dia. Escreva tudo o que você costuma fazer da hora que levanta até a hora de deitar.

Eu acordei de madrugada e fui escovar os dentes e tomei leite e fui ver TV, depois o Gustavo chegou com o pai dele. Depois fui escovar os dentes e pus a roupa da escola e fui esperar a perua e quando chegou na escola, entrei na sala, fiz a lição e deu o sinal. Brinquei com a Beatriz e deu o sinal, voltei para a sala, fizemos as lições e fomos embora com a perua. Vou tomar banho e comi e fui escovar os dentes, depois rezei e fui dormir.

Os textos produzidos pelo aluno Hélio podem ser considerados aceitáveis, tendo em vista que os possíveis leitores os compreenderão sem esforço e poderão calcular o sentido das produções, mesmo nos poucos momentos em que os elementos que garantem a coerência aparecem desarticulados. O grau de intencionalidade dos textos varia; entretanto, é possível afirmar que o aluno esforça-se em todas as produções, na tentativa de realizar suas intenções e produzir o resultado esperado para os textos. Os textos denotam o conhecimento de mundo do aluno, especialmente através da elaboração de seu cotidiano e ainda deixam pistas de que ele compartilha conhecimentos com os conteúdos escolares, quando reescreve, por exemplo, a fábula “A cigarra e a Formiga”. Também neste texto, é possível inferir as marcas da intertextualidade, à medida que sua forma aproxima-se dos modelos apresentados em sala de aula. O conteúdo dos relatos pessoais, além da forma composicional, também aponta de alguma maneira a

intertextualidade. O aluno usa como referência um modelo de texto possivelmente apresentado a ele anteriormente. Pode-se afirmar que o aluno consegue focalizar os textos, à medida que ele delimita os temas e estabelece um objetivo para cada texto. Suas produções atingem esses objetivos: reescrever uma fábula, relatar um dia de sua rotina, um estudo do meio e seus sentimentos.

É possível afirmar que o texto 2 apresenta um alto grau de informatividade, à medida que o aluno, ao descrever seus medos, estabelece uma salvaguarda, dizendo: “*Mais esse medo já acabou*”. O trecho revela, ao mesmo tempo, um artifício que reforça a construção de sentido através da coerência e uma reflexão do aluno no momento da textualização, tratando-se, portanto, de uma marca da atividade epilinguística. O grau de informatividade é determinado, neste caso, pelo fato de o trecho ser pouco previsível ou esperado pelos possíveis leitores.

A fábula produzida pelo aluno mantém-se dentro do conteúdo temático, especialmente no que diz respeito ao discurso moralista; apesar de Hélio não explicitar a moral da fábula no encerramento, ao construir o diálogo entre a cigarra e a formiga ele apresenta esse discurso. A forma composicional em prosa atende ao gênero textual, a narrativa é concisa e o enredo se desenvolve de maneira a estabelecer o conflito esperado para este tipo de ação. O texto representa um episódio da vida das personagens, garantindo assim mais uma característica desse gênero textual.

Os relatos de experiência, por sua vez, organizam-se no eixo do real e, ainda que o aluno expresse certa religiosidade e superstição em alguns trechos, as experiências são plausíveis. É possível perceber a implicação do aluno autor nos textos, à medida que elabora o discurso em primeira pessoa, seja do singular ou do plural. Sua implicação pessoal também é percebida no texto 2, quando o aluno apresenta salvaguarda já apontada anteriormente. Os fatos apresentados nos relatos pessoais estão organizados em sequências temporais lineares; no texto 4, o aluno expressa essa característica textualmente ao dizer “*eu acordei de madrugada*”. Neste trecho, Hélio localiza o leitor em relação ao tempo em que o evento acontece; nos demais textos, o aluno localiza o leitor em relação à sequência dos eventos relatados, sem, contudo, especificar o tempo, característica que não impede a construção do sentido dos textos.

Quanto à coesão, é possível afirmar que o aluno faz uso de diversos elementos que levam à construção de unidades de sentido. Hélio utiliza vários artigos definidos e indefinidos, pronomes adjetivos possessivos, pronomes pessoais, pronome substantivo possessivo e pronome substantivo interrogativo, além de garantir a coesão sequencial através da recorrência do tempo verbal em praticamente todos os textos. A manutenção temática também é garantida pela coesão através da utilização de termos que pertencem ao mesmo campo lexical em todas as amostras de texto. O aluno utiliza com recorrência a palavra *'depois'*, nos textos 3 e 4, na tentativa de garantir a coesão por sequenciação, através de um encadeamento realizado por essa ordenação no tempo. No texto 2, a utilização da palavra *'porque'* exerce a função de conexão, à medida que estabelece uma relação argumentativa de explicação. No mesmo texto, a utilização da palavra *'mas'* também exerce função de conexão, garantindo assim que o texto apresente-se coeso. Por fim, pode-se destacar a utilização das conexões *'enquanto'*, no texto 3 e *'quando'*, no texto 4, ambas estabelecendo relações lógico semânticas de temporalidade.

Em função da variedade de elementos coesivos e de fatores que garantem a coerência nos textos de Hélio, bem como em função do ajuste dos textos aos gêneros propostos, pode-se afirmar que o aluno desenvolveu seus escritos e, aos seis anos, constitui-se como um sujeito que produz textos de qualidade, confirmando assim que a mediação pedagógica assumida pela professora levou-o a aproximar-se não só da palavra escrita, mas do uso social que se pode fazer da linguagem através da variedade de gêneros textuais.

Mais uma vez é fundamental apontar que 20 dos 24 alunos sujeitos desta pesquisa produzem textos semelhantes à amostragem aqui analisada, confirmando que é possível que alunos de seis anos, matriculados no primeiro ano do ensino fundamental, constituam-se como indivíduos produtores de textos. A tabela 1 apresentada no item 3.3 - Caracterização dos sujeitos - aponta os resultados obtidos nos últimos três anos pela professora; esses resultados, juntamente com a descrição pormenorizada da prática docente, dos modos de responder dos alunos e dos produtos obtidos nas situações de produção, caracterizam a constituição dos alunos como produtores de textos e ressaltam o papel da mediação pedagógica nesse processo.

5. DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados apresentados nesta pesquisa descrevem o processo vivenciado pelos alunos do primeiro ano do ensino fundamental, constituindo-se como produtores de texto, e indicam que a qualidade da mediação pedagógica exercida pela professora, durante essas atividades, produziu impactos afetivos positivos na promoção do movimento de aproximação das crianças com as práticas de escrita. Os dados sugerem fortemente que o tipo de relação afetiva que se estabelece entre sujeito e objeto é determinado, em grande medida, pela história de mediação vivenciada pelo sujeito, tanto ao longo da sua vida, como em situações específicas de mediação pedagógica, conforme assumido por outros estudos do Grupo do Afeto (LEITE, 2006).

É possível observar – a partir das descrições dos contextos de produção, da transcrição dos discursos dos sujeitos e da análise dos textos escritos pelas crianças – um conjunto de dados que compreende duas questões de um mesmo processo: a constituição da linguagem escrita, da perspectiva do aluno que se constitui produtor de textos e da perspectiva da professora, principal agente mediador. As planilhas de observação trazem um *corpus* considerável sobre essa relação.

Primeiramente, apresenta-se a discussão, à luz dos pressupostos teóricos aqui levantados, sobre a constituição dos sujeitos/alunos. Foi possível caracterizar, nesta pesquisa, alguns aspectos desse processo de constituição do aluno que produz texto. A partir da análise dos dados é possível inferir as marcas deixadas pelas crianças. Observam-se algumas de suas operações elaboradas: suas reflexões, inferências, questionamentos e sua ação concreta ao interagir no contexto de produção. A análise desse conjunto de dados possibilita que se indiquem tipos de mecanismos de raciocínio e experiências vividas pelas crianças ao construir os conhecimentos linguísticos. Esse *corpus* dá voz às crianças. Buscou-se examinar seus discursos, tanto orais quanto escritos, a fim de se conhecerem o processo e o produto da constituição da linguagem.

A partir da observação das práticas pedagógicas, foi possível descrever o percurso seguido pelos alunos ao se constituírem como produtores de texto. Dahlet (1994) aponta que os professores são confrontados permanentemente com as dificuldades dos alunos no momento da produção de textos, sendo necessário não apenas observar os elementos formais que aparecem nos produtos, mas também atentar para um aspecto importante: as “[...] descrições da própria

atividade de produção e do comportamento dos sujeitos assumindo uma tarefa de redação.” (1994, p.81). Os dados mostram o comportamento das crianças ao operarem a escrita e os escritos. É possível inferir que, ao apresentarem seus questionamentos e dúvidas, os alunos retomam os conteúdos ainda não internalizados e os reelaboram, construindo assim conhecimento sobre a linguagem escrita. Ao apresentarem suas produções durante as sessões de correção, infere-se que os alunos evidenciam também suas hipóteses já construídas sobre a escrita e sobre os escritos. Ao relacionarem-se com seus pares, com a professora e com o pesquisador, os alunos deixaram pistas de seu processo de aprendizagem. Também os textos produzidos pelas crianças, aqui analisados, são dados fundamentais para a caracterização do processo de constituição dos alunos enquanto produtores de texto.

Os núcleos de significação elaborados a partir da leitura sistemática das planilhas que descrevem as sessões de produção escrita, filmadas pelo pesquisador, têm como característica fundamental o fato de serem produtos da análise de atividades concretas de produção de texto. Em função desta concretude, o conjunto de dados coletados é coerente com as bases teóricas desta pesquisa, centrada na perspectiva histórico cultural de desenvolvimento e aprendizagem que, por sua vez, postula que a atividade humana deve ser entendida em função das condições concretas de vida, sendo que o sujeito constitui suas formas de ação e sua consciência nas relações sociais e através delas. Os dados são provenientes de situações concretas de interação entre os alunos e a produção escrita, mediados pela atuação da professora. Esses dados atendem também ao postulado básico da epistemologia do conhecimento, proposta por Vygotsky, que afirma que o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto, e que esta interação é sempre mediada socialmente. Todos os dados deste trabalho são produtos de formas de mediação e interlocução entre os sujeitos, na medida em que foram coletados em situações concretas de interação, onde o sujeito é o aluno, o objeto é o texto escrito e o papel da mediação é exercido, principalmente, pela professora.

É possível afirmar que a presente pesquisa tratou da constituição da linguagem no sujeito a partir da análise da própria linguagem, pois os dados foram coletados em situações de interlocução verbal entre os sujeitos – professora e alunos. Amostras da produção textual escrita dos alunos também fazem parte do conjunto de dados coletados.

Os dados podem ser categorizados em três tipos: descritivos – produzidos pelo pesquisador através da observação das atividades de sala de aula; verbais – produzidos pelos sujeitos e coletados pelo pesquisador através das filmagens; dados correspondentes aos textos escritos pelos próprios sujeitos da pesquisa – fragmentos e produções de textos. Esse conjunto de dados representa o universo simbólico que materializa o conhecimento científico aqui produzido. O papel da linguagem, portanto, ganha destaque nesta pesquisa. As decisões metodológicas, aqui assumidas, reafirmam o pressuposto teórico que defende a linguagem como o principal sistema simbólico mediador na relação do homem com o mundo.

O referencial histórico-cultural postula que o indivíduo se constrói através da aprendizagem e que esta é fundamental para que o desenvolvimento ocorra. Relembrando Vygotsky (2007) “o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.” (p.102). Neste sentido, o que se pretende discutir, a seguir, é a aprendizagem sob dois aspectos: por um lado, a aprendizagem como produtora de desenvolvimento; por outro, as condições de aprendizagem oferecidas através da mediação pedagógica. Em outras palavras, discute-se o processo de desenvolvimento, vivenciado pelos alunos e a aprendizagem, centrada no papel da mediação pedagógica. Os dados apresentados no quinto núcleo – “A constituição do aluno escritor” – concentram as pistas sobre o processo de internalização experienciado pelos alunos. Os dados apresentados naquele núcleo mostram um processo gradual, onde as experiências vão sendo desenvolvidas com autonomia, sem a dependência do outro. Primeiramente, observam-se as dúvidas e as formas de interação dos alunos e, em seguida, o que eles já sabem sobre a escrita. Esse movimento, essencial na teoria de Vigotsky, revela que as funções emergentes, relativas à linguagem escrita nesta pesquisa, vão se consolidando, inicialmente, no plano interativo e posteriormente no plano intrasubjetivo. “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior da criança (intrapsicológica)*.” (Vygotsky, 2007, p.57, grifo do autor). Esses dados são apresentados no subnúcleo 5.2 – Formas de interação dos alunos. Os conteúdos linguísticos e a produção de texto, após serem manipulados na interação, são internalizados pelos alunos; esse processo é evidenciado através dos dados do subnúcleo 5.3 – O que os alunos sabem sobre a escrita e 5.4 – Os alunos e a construção do sentido nos escritos.

A partir do resultado da análise dos dados em diversos núcleos de significação, é possível inferir que os alunos vivenciam uma postura interativa. É nesse plano interativo que ocorre a consolidação das funções emergentes da linguagem. As características das atividades, apresentadas no primeiro núcleo, possibilitaram situações de interação de diversas naturezas. Ao organizarem-se em duplas, ao realizarem atividades de escrita coletiva, no momento em que retomaram oralmente certos temas, é possível afirmar, à luz da teoria, que as crianças atuaram no plano interativo. As formas de correção possibilitaram aos alunos que se expressassem verbalmente com frequência; possibilitaram, também, o debate com a professora e as trocas com os colegas: todas as situações apresentadas materializaram-se no plano interativo, como mostram os dados. O quarto núcleo – O clima da sala de aula, apresenta dados que, ao serem analisados, mostram a interação constante entre os sujeitos da pesquisa (CASSASUS, 2009). A interação, analisada neste núcleo, revela um ambiente colaborativo, onde a liberdade de movimentação e de diálogo são pilares da relação entre os sujeitos. Fica evidente que os alunos vivenciam uma situação interativa, reafirmando assim, uma das questões centrais da abordagem histórico-cultural. Segundo Oliveira (1995), “na construção dos processos psicológicos, tipicamente humanos, é necessário postular relações interpessoais: a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos.” (p.56).

A análise dos dados, presentes em praticamente todos os núcleos e subnúcleos, permite que se afirme que as ações dos sujeitos ocorreram no plano interativo. Esta análise oferece pistas para se inferir sobre a internalização dos conhecimentos linguísticos, especialmente, quando a voz do aluno se faz presente. Os alunos, ao revelarem suas dúvidas durante as situações de correção e exporem suas hipóteses de escrita, permitem que o pesquisador observe tanto o que foi internalizado por eles, como o que está em processo de internalização. É possível que se infira o nível de desenvolvimento real das crianças - segundo Vygotsky (2007), as “funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento.” (p.97) - e o que o autor chama de funções “broto” ou “flores” no desenvolvimento. Essas funções em processo de desenvolvimento podem ser observadas a partir da zona de desenvolvimento proximal. Para Vigotsky (2007):

“A zona de desenvolvimento proximal, permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não

somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.” (p.98)

Infere-se o percurso cognitivo dessa internalização e observa-se o que ainda precisa ser revisto ou aprendido. Para o autor, a zona de desenvolvimento proximal oferece aos educadores, um instrumental que favorece o entendimento do curso interno do desenvolvimento.

A partir da análise dos dados, que mostram o processo de desenvolvimento da linguagem escrita, é possível concluir que as crianças admitem a existência de um conjunto de regras formais a serem seguidas, ao mesmo tempo em que reconhecem a necessidade de que seus escritos produzam sentido. Do ponto de vista histórico cultural, pode-se admitir a internalização, por parte dos alunos, tanto da importância de uma postura pessoal frente à atividade de produção de escrita, como a existência de pressupostos formais que organizam a língua. As crianças, ao desenvolverem a escrita e as habilidades de codificação e decodificação, deixam pistas que possibilitam inferir, do ponto de vista teórico, que a estrutura silábica da língua portuguesa e o reconhecimento da relação fonema e grafema são fundamentais para a constituição de sujeitos que escrevem textos. Através de suas dúvidas, observa-se que os alunos têm noções de gramática e ortografia, fazem uso dessas estruturas de regras, ainda que dentro dos limites e possibilidades comuns ao primeiro ano da alfabetização na escola.

Tomando como referência os pressupostos teóricos aqui defendidos, pode-se dizer que os alunos constituem-se como produtores de texto, tanto recorrendo ao seu repertório pessoal, advindo de seu conhecimento de mundo, como mobilizando as informações dos próprios colegas ou da professora – portanto, manipulando o conhecimento compartilhado. Os dados mostram, também, questões específicas do processo de aprendizagem, entre as quais é possível destacar: a segmentação das palavras ou frases como uma importante etapa a ser solidificada pelas crianças; o reconhecimento das homofonias; o uso da pontuação e a estrutura das sílabas complexas. Todos esses conhecimentos são elementos em processo de experimentação, observáveis nesses alunos, em fase da alfabetização.

É possível interpretar as dúvidas expostas pelos alunos a partir da teoria dos gêneros textuais em Bakhtin (SOBRAL, 2009). Ainda no plano da interação, os alunos em processo de aprendizagem expõem suas dúvidas, que podem ser classificadas quanto ao tema, forma composicional e estilo dos gêneros textuais – fato observado na análise dos contextos de

produção. Já nas amostras de textos, observam-se evidências da articulação de elementos como: noções de esfera de circulação, a percepção do tempo, lugar histórico e das relações sociais envolvidas na situação de comunicação. É possível inferir que essas são noções presentes nas práticas de linguagem realizadas por esses alunos, através dos gêneros do discurso. Entretanto, a partir dos dados, assume-se que os alunos estão em processo de aprendizagem e, neste processo, a situação de comunicação ainda não lhes é totalmente clara. A professora demonstra preocupação em garantir o estabelecimento de um contexto de produção, que pode ser analisado a partir de elementos da teoria bakhtiniana: os alunos já correspondem, mostrando atenção a esses elementos, ainda sem os manipular com um nível de consciência evidente. Ao escrever um relato dirigido à família, ou mesmo ao produzir material para a divulgação na escola, os alunos desenvolvem a percepção do que, na teoria, denomina-se de esferas de circulação. O texto 3, da aluna Alice, analisado no item 4.3, evidencia a percepção da aluna sobre as relações sociais subjacentes à sua atividade de escrita. Ela agradece, veementemente, a professora e/ou a escola pela experiência vivida, ao visitar um aterro sanitário, dizendo: “... *então, muito obrigado por ter deixado a gente ter essa chance. Obrigado mesmo...*”. Infere-se que a aluna credita às relações sociais, que estabelece com a escola, a possibilidade de aprender algo novo e deixa essa marca em sua produção escrita.

Os alunos também recorrem ao conhecimento originário de outros textos, para construírem suas próprias produções. Ao realizarem esse movimento, pode-se dizer que estão recorrendo à intertextualidade. Há, nos dados, indícios de que os alunos têm consciência sobre o processo que vivenciam ao realizarem as atividades planejadas pela professora. A partir do envolvimento pessoal e da proximidade que eles demonstram em relação às atividades de escrita, é possível inferir que os alunos gostam do que fazem, esforçam-se durante o processo e já desenvolvem alguma percepção de que o objetivo final é muito mais do que o domínio dos códigos, abarcando, também, o domínio do uso social da língua escrita; obviamente, para as crianças, isso se traduz em escrever bem e corretamente, de modo que sejam entendidos. Teoricamente, pode-se dizer que, ao produzirem textos que se enquadram em diferentes gêneros textuais, eles estão utilizando os escritos em circulação nos meios em que vivem e na sociedade em geral. Os alunos, imersos em atividades de letramento, tem a possibilidade de utilizarem seus textos como instrumentos de uso social. A lista de doces da festa junina, a receita de bolo, a instrução para construir um

brinquedo de sucata, o relato de uma experiência vivida, destinado a informar as famílias sobre conteúdos relevantes de um estudo do meio, são todas situações de uso efetivo da língua em seu contexto social. Os alunos reconhecem essa característica, sabem que seus textos têm finalidade. Os escritos produzidos em sala de aula, através da mediação pedagógica, não são apenas atividades do letramento escolar. (KLEIMAN, 1995).

Diferentes modalidades de interação foram observadas entre os sujeitos desta pesquisa, entre as quais os dados apontaram: debates, discussões, questionamentos, procedimentos de imitação, negociação, oferecimento e solicitação de auxílio, comportamento investigativo e de pesquisa, além de inferências, exposição de ideias e produções escritas, entre outras. Todas as categorias apresentadas ocorrem em situações de interlocução verbal, no plano da interação, sendo fundamentais para que as crianças mobilizem todos os recursos disponíveis, a fim de criar sua ideia, seja conceitual ou subjetiva, sobre o que é a escrita e os escritos. É através destas formas de interação que os sujeitos constituem-se como produtores de textos.

Ao longo do seu desenvolvimento, do ponto de vista teórico, os alunos adquirem consciência sobre a natureza idiossincrática da relação fonema grafema (SOARES, 2003) e, mais do que isso, percebem que a língua oral, relaciona-se, de forma peculiar e não direta, com a língua escrita. É possível inferir que parte desse conhecimento já começa a aparecer internalizado, como mostram os dados do subnúcleo 5.4 – Os alunos e a construção de sentido nos escritos. Neste subnúcleo é possível perceber que as crianças estão atentas para a necessidade de pontuação dos textos. Do ponto de vista de Koch (2001), este recurso é importante para a garantia da coesão e da coerência dos escritos. Os procedimentos de repetição de palavras ou expressões nos textos indicam uma atividade epilinguística (GERALDI, 1991), ou seja, a reflexão e o caminho cognitivo trilhado pela criança na construção do sentido. No mesmo subnúcleo, ainda estão presentes indícios de que as crianças reconhecem que os textos são escritos visando a um objetivo e para um determinado tipo de leitor.

Muitas das questões apresentadas nas observações em sala de aula também aparecem como indícios nos textos produzidos pelas crianças. O conjunto de doze textos, produzidos por três crianças da turma em questão, representa um dado revelador do conhecimento linguístico internalizado pelos alunos. Os textos são produtos das atividades promovidas pela professora. O

contexto de produção aparece na íntegra, nas descrições apresentadas nas planilhas de observação, no Anexo 1. Toda a análise que levou à construção dos núcleos e subnúcleos de significação foi, em última instância, a análise dos contextos de produção onde esses textos foram desenvolvidos. O conjunto de textos produzidos pelas crianças foi objeto de análise no item 4.3 deste trabalho. O produto desta análise aponta questões muito semelhantes aos detalhes revelados pela análise dos contextos de produção. Os alunos, ao produzirem seus textos, manipulam com algum grau de consciência e conhecimento os elementos formais da língua portuguesa, bem como os procedimentos de produção de sentido nos escritos. A análise dos dados permite que se conclua que há uma preocupação dos alunos em escrever utilizando os conhecimentos que já dominam sobre a ortografia e a gramática, ao mesmo tempo em que começam a demonstrar consciência de que estão vivenciando um processo. Sabem que suas hipóteses têm que ser testadas e que precisam de ajustes. Buscam esse movimento de ajuste com a professora e com seus próprios colegas; algumas vezes fazem uso da mediação com a cultura: recorrem ao conhecimento prévio que tem sobre a língua, ao conhecimento compartilhado com outros sujeitos e ao conhecimento de mundo que carregam consigo.

A contextualização das atividades e a possibilidade de se estabelecerem conexões entre a produção textual e os diversos componentes curriculares, em especial, a educação física e artes, foi observada nos subnúcleos 1.4 – Contextualização e 1.5 – Interdisciplinaridade e revelou-se parte importante do processo de constituição dos alunos como escritores. Afinal, “combinando fatos mentais, sociais e linguísticos, a elaboração dos processos de produção da escrita só pode ser interdisciplinar.” (Dahlet, 1994, p. 80). A contextualização e a interdisciplinaridade contribuem para que as atividades de escrita tenham sentido para as crianças, validando o conceito de letramento que pressupõe a linguagem como instrumento de atuação no mundo. A professora está preocupada com o letramento como prática social e não apenas como aquisição dos códigos. (KLEIMAN, 1995)

A análise dos dados mostra que os alunos aprendem a escrever, escrevendo (subnúcleo 1.1– Comportamento expresso emitido pelo aluno: ato de escrever) e fazendo uso de recursos diversificados (subnúcleo 1.6 – Recursos diversificados). Essas estratégias, oferecidas pela professora, passam a fazer parte do *modus operandi* dos alunos. O ato de escrever, oportunizado pela professora, representa uma atividade concreta, onde cada aluno tem a oportunidade de criar,

reinterpretar, reescrever, recontar, relatar, comunicar, instruir, lembrar, enfim, através de recursos diversificados, eles podem escrever de fato. Escrever torna-se, parte elementar do processo de constituição dos conhecimentos sobre a linguagem.

A valorização, o reconhecimento das hipóteses e o acolhimento dado pela professora aos esforços dos alunos imprimem ao processo de aprendizagem os elementos necessários para garantir que eles se tornem sujeitos ativos, participativos e envolvidos com as atividades de escrita. As crianças não demonstram medo de errar; por outro lado, demonstram interesse pela atividade de produção escrita, apressam-se em apresentar seus textos para os pares e para a professora. Evidências desse comportamento estão expressas em diversos subnúcleos de significação e permitem que se infira que o sujeito que produz textos, em situações de interação, o faz com segurança e desenvoltura, em função da forma como seu trabalho é acolhido, socialmente, na situação de produção. Segundo Rojo:

“o que vai substancialmente definir a significação e o tema de um enunciado/texto é, sobretudo a apreciação de valor ou a avaliação axiológica (ética, política, estética, afetiva; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981[1929]) que os interlocutores fazem uns dos outros e de si mesmos ou de seus lugares sociais e do conteúdo temático em pauta, que apreciado valorativamente, transforma-se em tema (irrepetível) do enunciado.”

O objetivo deste trabalho, como se sabe, é descrever e analisar práticas pedagógicas de sucesso na promoção do movimento de aproximação entre os alunos e a produção de textos. A professora selecionada como sujeito desta pesquisa, como se observa no quadro 1, do item 3.3.2, obteve 100% de sucesso no processo de alfabetização dos alunos no ano de 2010; no ano de 2011, um aluno não foi alfabetizado; já na turma de 2012, sujeitos desta pesquisa, quatro alunos terminaram o ano sem produzir textos. Dois deles finalizaram o ano com suas escritas classificadas como silábicas (sem valor sonoro). Um deles teve a escrita classificada como silábica (com valor sonoro). O quarto aluno teve a última amostra de escrita classificada como escrita silábica alfabética. Todos eles tiveram um rendimento abaixo do esperado para a turma; entretanto, cabe ressaltar que se trata de alunos de seis anos, cujas expectativas de aprendizagem, de acordo com as orientações da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, foram minimamente correspondidas. De acordo com a proposta oficial, os alunos ao final do ano primeiro ano do ensino fundamental devem apresentar escrita silábica alfabética, não havendo necessidade de terem concluído seu processo de aquisição dos códigos. Essa determinação

oficial, entretanto, não parece tratar-se da posição seguida pela escola, que tem obtido resultados mais avançados nos últimos anos. Não se pretende, nesta pesquisa, analisar as razões e motivos que caracterizam as dificuldades ou a diferença de ritmo dessas crianças. O que se buscou no núcleo 6 – Os alunos com escrita não alfabética – foi mostrar o que a professora ofereceu a esses alunos. Nos subnúcleos 6.2 – Atendimento aos diferentes níveis de aprendizagem e 6.3 – Atividades de recuperação há dados que evidenciam a atuação da professora junto a essas crianças. A partir desses dados, e também de excertos que aparecem em outros subnúcleos, percebe-se que a professora dedicou atenção constante aos alunos com possíveis dificuldades, fazendo uso de tempos e espaços alternativos, bem como utilizando alguns recursos diferenciados.

Não há elementos, no âmbito deste trabalho, para aprofundar a discussão sobre os alunos que terminaram o ano letivo de 2012 sem escrever textos. O que se sabe, a partir da observação de registros da professora, é que Gael encontrava-se em situação de vulnerabilidade social, abandono familiar, necessitava de tratamento com profissionais da fonoaudiologia e apresentou um alto número de ausências. Lúcio perdeu a mãe, que faleceu havia pouco tempo; sua condição cotidiana de vida tornou-se tumultuada naquele ano letivo, sendo que a professora relatou dificuldades de relacionamento e certo distanciamento da criança frente as atividades de sala de aula. Lucas, segundo relatos da própria família, teve complicações ao nascer e possivelmente sofreu anoxia perinatal – falta de oxigênio na hora do parto; entretanto, a família não possuía diagnóstico preciso sobre essa situação. Já Vinícius, recebeu o apoio irrestrito da família; entretanto por ter nascido prematuro, sempre foi alvo de uma atenção e um cuidado de certa forma exagerados, segundo relatos da própria família. O aluno apresentava uma postura mais infantilizada do que seus pares, em especial na forma de comunicação verbal e no comportamento social. É possível que os resultados obtidos com esses alunos, em parte, sejam explicados pelas situações relatadas pela professora e pelas famílias, combinadas com outros fatores, dos quais não se tem conhecimento. É possível supor que o tipo de mediação pedagógica que lhes foi oferecida tenha influenciado o desempenho observado. Todos esses fatores podem ter contribuído em alguma medida para o fato de eles não terem conseguido desenvolver o conhecimento esperado relativo à aquisição dos códigos. De qualquer forma, avanços foram observados, pois todos evoluíram: suas hipóteses iniciais de escrita foram classificadas como pré-

silábicas e evoluíram, cada uma em seu ritmo, como mostram os dados do subnúcleo 6.1- Caracterização dos alunos com ritmos diferenciados.

Essa situação representa uma importante questão a ser discutida e pesquisada em trabalhos futuros. Entretanto, é importante reafirmar que os alunos não foram abandonados em sala de aula, mas receberam atenção constante e especial da professora, como mostram os dados. Ela investiu em atividades diversificadas e deu ênfase para as questões da consciência fonológica. Os alunos estiveram integrados e participaram de todas as atividades de produção textual em sala de aula, sempre recebendo atenção individualizada, além de atividades específicas de recuperação da aprendizagem.

Tendo em vista que a mediação pedagógica é um fator fundamental na determinação da natureza afetiva da relação sujeito e objeto, é possível afirmar, a partir dos dados coletados e analisados que, ao assumir determinadas práticas pedagógicas, a professora possibilitou a aproximação da maioria das crianças com a escrita e com os escritos. Nesta parte da discussão, pretende-se evidenciar a mediação pedagógica, assumindo a centralidade com que Vygotsky trata o papel do mediador na construção do conhecimento. Ao decidir-se por atividades de produção escrita com as características específicas apresentadas no primeiro núcleo de significação – Características da atividade, a professora levou os alunos a esse movimento de aproximação com a linguagem escrita. Fez parte de suas decisões pedagógicas, estabelecer procedimentos adequados de instrução e correção das atividades. Esses procedimentos contribuíram para que as crianças escrevessem com qualidade. O clima em sala de aula, em grande medida estabelecido pelas decisões assumidas pela professora, teve papel preponderante na aprendizagem dos alunos. Por fim, foram, também, as características pessoais e profissionais da professora que aproximaram os alunos da produção de textos. Dentre essas características, notam-se decisões de cunho político pedagógico, conscientes ou não, porém situadas dentro de uma postura séria, responsável e, sobretudo, afetiva da professora. O papel preponderante da mediação pedagógica na constituição do sujeito que escreve, fica evidente, tomando-se para discussão o conjunto de dados aqui apresentado. As decisões pedagógicas assumidas pela professora/sujeito aproximaram os alunos do universo da palavra escrita; grande parte deles não somente foi alfabetizada, mas,

sobretudo, é capaz de produzir textos que envolvem a construção de unidades de sentido cada vez mais elaboradas, como se observa na amostra de textos coletada e analisada.

A professora não se declara vinculada a alguma corrente teórica que explique os processos de desenvolvimento humano e aprendizagem entretanto, é possível inferir que ela realiza uma prática alicerçada na perspectiva histórico-cultural. Um dos principais constructos teóricos, da obra de Vygostky (2007) – a zona de desenvolvimento proximal – pode ser utilizado para explicar como a professora ensina. Entende-se que este constructo não é de natureza aplicativa e nem ao menos observável; entretanto, a professora assume práticas alicerçadas na ideia de que as funções emergentes, relacionadas à linguagem escrita, estão em processo de construção e que a mediação do outro é fundamental nesse contexto. Os dados revelam que ela pressupõe a mediação, como elemento essencial para garantir o desenvolvimento. Ela deixa evidente, através de suas decisões, que é na região criada pela zona de desenvolvimento proximal que a ação pedagógica e a intervenção devem acontecer. Através da observação dos dados em diversos núcleos, entre eles o núcleo 3 – As formas de correção; núcleo 4 – O clima da sala de aula, em especial o subnúcleo 4.1 – Ambiente colaborativo – percebe-se a evidência de que os alunos vivenciam a etapa de construir o conhecimento com ajuda da professora ou dos colegas buscando fazê-lo com autonomia.

A prática docente observada a partir dos dados, especialmente no núcleo que trata das formas de correção, aponta que a professora reconhece nos alunos um papel ativo no processo de aprendizagem, e que estes, ao tomarem contato com a linguagem, elaboram hipóteses e ideias sobre a escrita e os escritos. A professora indica que, na sua prática, o aluno não apenas recebe passivamente as informações, mas interage com o conhecimento, experimenta, manipula, infere, testa e reelabora suas hipóteses. Os subnúcleos 3.4 – Auxílio construtivo e 3.5 – Identificação das hipóteses elaboradas pelos alunos – evidenciam uma característica da prática da professora alicerçada no referencial histórico-cultural: o aluno não é visto como ser passivo, nem apenas ativo, a professora percebe o aluno como um ser interativo.

O conjunto das práticas pedagógicas assumidas pela professora, sujeito desta pesquisa, revela que a natureza afetiva da relação entre as crianças e a produção de textos é determinada, em grande medida, pela qualidade das práticas evidenciadas nesse próprio conjunto. Em outras

palavras, a qualidade da mediação pedagógica estabelecida pela professora tem repercussões afetivas positivas que aproximam os alunos dos escritos. A professora reconhece que a aproximação, no que se refere à postura do aluno frente aos escritos, depende tanto da dimensão afetiva, quanto da cognitiva. Ao manipular com os alunos o conhecimento sobre a linguagem, da forma como mostram os dados desta pesquisa, a professora permite que ambas as dimensões – cognição e afeto – caminhem adequadamente integradas. Em última instância, é possível afirmar que a relação que se estabelece entre a professora e os alunos, sujeitos desta pesquisa, também é uma relação marcadamente afetiva. (LEITE e TASSONI, 2002).

A afetividade que se observa nas práticas da professora pode ser entendida a partir de um ponto de vista educacional, pois não está centrada na mão que acaricia, nem na professora que abraça e beija seus alunos, mas naquela que, em virtude das suas decisões pedagógicas, leva os alunos a produzirem um movimento de aproximação afetiva positiva com relação à escrita. Essa é uma forma de afetividade cognitivizada (DANTAS, 1992). Os dados apresentados no núcleo Características da Professora permitem que se construa um panorama das formas cognitivas de vinculação afetiva. Ao distribuir sua atenção num amplo espectro de situações (subnúcleo 7.1), ao respeitar as variações dialetais (7.3) e ao planejar as atividades (7.4), a professora, além de tomar decisões que têm implicações diretas na qualidade da aula e da mediação pedagógica, adota uma postura pessoal e profissional marcadamente afetiva. Entretanto, nos subnúcleos 7.5 e 7.6 – acolhimento e valorização do trabalho dos alunos – observa-se um aspecto da afetividade que, apesar de ser mediado pela linguagem, ainda é perpassado pela emoção. Acolher e elogiar, de certa forma, são ações que operam em nível subjetivo, podendo levar os alunos a desenvolverem segurança, autonomia e confiança, tanto em si mesmos, como na professora. O acolhimento e os elogios, práticas comuns da professora, podem ter garantido o estabelecimento de um ambiente favorável à alfabetização. A professora, além de garantir o oferecimento de atividades e materiais diversificados, contextualizados e motivadores, contribuiu para o estabelecimento de um equilíbrio afetivo e emocional nas relações em sala de aula. (LEITE, 2005).

O quarto núcleo, que trata do clima da sala de aula, apresenta dados que caracterizam o ambiente de forma equilibrada, tanto no que se refere aos afetos quanto às emoções. Quando se fala em clima, nesta dissertação, o enfoque recai sobre o clima emocional da sala de aula.

Casassus (2009) apresenta em sua obra, a concepção de que o clima emocional é uma variável que pode explicar as variações de rendimento dos alunos:

Foi assim que surgiu diante de nós a informação surpreendente: o que permitia a melhor aprendizagem das crianças se encontrava no plano emocional. Encontrava-se no plano relacional, no tipo de relações, no tipo de interações entre pessoas. Essa descoberta permitiu consolidar a noção de que uma escola é fundamentalmente uma comunidade de relações e de interações orientadas para a aprendizagem, onde a aprendizagem depende principalmente do tipo de relações que se estabelecem na escola e na classe. A variável que mais explicava as diferenças na aprendizagem era o clima emocional na sala de aula. O clima emocional da sala de aula é um composto de outras três variáveis. A primeira delas é o tipo de vínculo que se estabelece entre o (a) professor e seus alunos. A segunda é o tipo de vínculo que existe entre os alunos. A terceira é o clima que surge dessas duas variáveis. (CASASSUS, 2009, p.204)

Na sala de aula onde a coleta de dados desta pesquisa ocorreu, o clima emocional é caracterizado pelo estabelecimento de um ambiente extremamente colaborativo (subnúcleo 4.1), promovido e estimulado, com ênfase, pela professora. A liberdade de circular (subnúcleo 4.2), conversar (subnúcleo 4.3) e o equilíbrio entre esses comportamentos, além do envolvimento efetivo dos alunos com as atividades, é uma dinâmica garantida pela professora. Não há brigas, discussões, nem indisciplina. Os alunos de seis anos carregam consigo características das práticas do ensino infantil, menos formal e rígido que o ensino fundamental; além disso, as crianças, por sua própria natureza, têm tempo de atenção e necessidades de expressão típicas da infância: gostam de falar e precisam se movimentar. A professora respeita essas características quando oferece aos alunos a possibilidade de aprender a escrever, sem pressões e com tranquilidade. Portanto, ter a liberdade de andar pela sala e conversar com os colegas gera um impacto afetivo positivo que contribui para que as crianças gostem de escrever.

Possivelmente, esse ambiente equilibrado, onde o respeito às regras é fato, também ocorre como consequência da postura da professora. Esse equilíbrio leva os alunos a aprenderem com prazer. Sobre a questão do prazer, Vygotsky (2007), discorrendo sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança, aponta que a espontaneidade e liberdade são característica do reino do brinquedo. É possível criar um paralelo sobre esse conceito e aplicá-lo ao processo de constituição da escrita vivenciado pelas crianças de seis anos. O clima estabelecido pela professora assemelha-se ao clima do brinquedo: as crianças operam a linguagem com liberdade e

espontaneidade e submetem-se, tanto às regras da língua, quanto às regras que organizam o ambiente e as relações da sala de aula. Os dados apontam que elas silenciam e se sentam sempre que essa postura é necessária, tanto em respeito aos colegas que se apresentam, como em situações em que professora explica alguma questão. Essa submissão espontânea à regra do silêncio e do movimento pode ser interpretada como um exemplo de autocontrole e autodeterminação, como diz Vygotsky. Para este autor, “satisfazer às regras é uma fonte de prazer” (2007, p.118) e a escrita, tal qual o brinquedo, “cria na criança uma nova forma de desejos.” (2007, p.118).

A professora reconhece a importância de garantir às crianças a liberdade motora. Essa decisão de respeitar a necessidade de movimento dos alunos atende ao principal paradigma do modelo de desenvolvimento de Wallon (2007).

Para este autor o desenvolvimento é fruto da interação dinâmica entre quatro níveis funcionais: a afetividade, o ato motor, a cognição, que vão caracterizar a pessoa. A professora, ao atentar para todas as questões motoras – a liberdade de movimentação, a postura das crianças nas carteiras, passando também pela organização espacial e coordenação motora, conforme os dados apresentados no subnúcleo 7.1(Espectro da atenção docente) – procura garantir, que os níveis funcionais, estabelecidos por Wallon, sejam mais bem articulados no processo de desenvolvimento vivenciado pelas crianças.

A partir do produto da análise dos dados, é possível afirmar que a concepção de alfabetização, que subsidia a prática pedagógica da professora, é orientada na perspectiva do letramento. A professora reconhece a importância em garantir a alfabetização, do ponto de vista do domínio dos códigos; sabe que essa etapa é sua responsabilidade, pois deve ocorrer na fase inicial em que ela atua – o primeiro ano do ensino fundamental. Ao mesmo tempo, os dados demonstram sua preocupação em alfabetizar a partir de práticas de letramento. Mais uma vez, o conjunto de dados apresentados no primeiro núcleo – Características da atividade – confirma essa característica do trabalho da professora que alfabetiza letrando. Isto é evidenciado por posturas como solicitar que os alunos, efetivamente, escrevam em todas as atividades (subnúcleo 1.1); preocupar-se sobremaneira, com a conquista da tecnologia da escrita (subnúcleo 1.3) e utilizar gêneros textuais variados durante o processo de aquisição dos códigos (subnúcleo 1.2). Tendo

garantido que os alunos escrevam alfabeticamente, a professora demonstra preocupação com a construção de sentido, nos textos produzidos pelas crianças (subnúcleo 1.7). Esse conjunto de características leva a confirmação de que a proposta de alfabetização, subjacente à prática da professora, é situada, distanciando-se do modelo “cartilhesco”. Ela aborda práticas de letramento sem abrir mão do conhecimento dos códigos: do domínio da ortografia e da gramática; sua prática tem uma orientação clara dada pela centralidade do texto, como processo e produto, carregado de significação. As evidências apontam que os textos, por estarem situados em diferentes gêneros presentes no cotidiano das crianças, atendem à demanda sobre o uso social da escrita. Portanto, ao produzir receitas, cartas e relatos, por exemplo, os alunos percebem que a linguagem escrita tem usos sociais valorizados culturalmente. O subnúcleo 1.2 – Utilização de gêneros textuais variados – evidencia esta preocupação da professora.

O letramento, na perspectiva da professora, não se encerra apenas nas práticas tipicamente escolares. Ao abordar diversos gêneros textuais (subnúcleo 1.2), que não obrigatoriamente estão em circulação no universo escolar, ela está reconhecendo que as práticas de letramento são plurais, sociais e determinadas culturalmente (KLEIMAN, 1985).

A professora, ao envolver concomitantemente, os domínios da escrita e os escritos (ROJO, 2010), ou seja, ao garantir a aquisição dos códigos através do trabalho com os textos, não se viu limitada pelo modelo tradicional de alfabetização, onde o encadeamento dos conteúdos linguísticos, por ordem de dificuldade, gerava um ensino descontextualizado, pois partia do pressuposto de que a criança, por exemplo, só poderia aprender sílabas mais complexas ao final do ano, o que inviabilizava sua produção de textos. Os excertos, em 1.3 (Tecnologia da escrita), demonstram que a professora não atuou a partir desse paradigma tradicional.

O subnúcleo 1.3, que trata da tecnologia da escrita (SOARES, 2003), apresenta dados específicos que comprovam a preocupação da professora em garantir que as crianças adquiram a capacidade de codificar e decodificar a língua escrita, fazendo uso de uma estrutura ortográfica e gramatical. A professora é coerente com as possibilidades das crianças de seis anos. É possível inferir que seu objetivo principal, no início do ano, era levar as crianças a dominarem a escrita alfabética, sendo que as questões ortográficas e gramaticais, que apareceram, foram sendo tratadas com atenção e seriedade, tanto pela professora como pelas crianças. Não havia,

entretanto, cobrança e rigidez demasiada na atitude da professora, pois ela não se pautava por uma concepção normativa de linguagem.

Ao trabalhar com a conquista da tecnologia da escrita, a professora, com frequência, tenta estabelecer a relação fonema/grafema. De acordo com suas próprias palavras, ela faz uso dos sons das letras, tentando, desta forma, estabelecer a correspondência sonora. As atividades de consciência fonológica são constantes, tendo sido observadas, sobretudo, no primeiro semestre, através do trabalho com gêneros textuais específicos, como parlendas, letras de músicas infantis, listas de palavras e recontos de histórias tradicionais. A grande maioria desses gêneros foi utilizada em virtude de sua fácil memorização por parte das crianças, facilitando, assim, a aquisição de repertório de escrita. As atividades de consciência fonológica persistiram até o final do ano, em especial com os alunos com ritmos diferenciados.

O reconhecimento da idiosincrasia presente na correspondência entre fonemas e grafemas, bem como na relação entre língua falada e língua escrita, foi um movimento presente na constituição da linguagem pelos alunos. Muito provavelmente, foi o trabalho da professora somado ao conhecimento de mundo dos alunos que garantiu esse reconhecimento. Os excertos apresentados no subnúcleo 5.3, que trata do que os alunos já sabem sobre a língua, evidenciam esse aspecto.

A professora subsidia sua prática em torno de decisões de caráter metodológico, que, em grande medida, se aproximam da proposta de abordagem textual elaborada nos estudos de Schneuwly, apresentados por Rojo (2010). Observa-se que as três capacidades envolvidas nos escritos – a textualização, a gestão do texto e a interlocução – são, eventualmente, contempladas pela prática docente. Em diversas atividades propostas (núcleo 1) e em especial nas atividades de escrita coletiva, aquelas em que a própria professora atua como escriba, é possível perceber, com mais evidência, a manipulação por parte da professora e dos alunos, dos processos de escolha, típicos do momento da textualização. São nesses momentos que os sujeitos operam as questões de segmentação, a coesão, as escolhas das maneiras de dizer, entre elas as estruturas frasais e o vocabulário. Os momentos de correção (núcleo 3) apresentam dados que evidenciam essas escolhas. A gestão do texto também pode ser revelada pelos dados: é a professora, através de seu planejamento, quem seleciona os temas, conteúdos e gêneros. Entretanto, no decorrer da

atividade, ela leva os alunos a adquirirem o domínio das características dos gêneros e a construção de unidades de sentido decorrentes da articulação dos elementos que garantem a coerência dos textos (subnúcleos 1.2 e 1.7). Quanto à interlocução, é possível destacar que a professora preocupa-se em sinalizar aos alunos o lugar social do autor do texto e de seus interlocutores. A carta escrita ao Papai Noel, o bilhete endereçado ao lobo mau, o relato da visita ao aterro sanitário, são produções situadas no mundo real ou ficcional, que levaram os alunos a definirem o lugar social do autor do texto e de seus interlocutores, bem como, os fizeram levar em conta a finalidade dos escritos.

O relato da experiência vivida pelos alunos, ao realizarem um estudo do meio no aterro sanitário da cidade de Paulínia, revela uma porção crítica do conteúdo definido pela professora e pela escola. O texto 3, produzido pela aluna Alice, indica que as crianças podem estar se constituindo não apenas como produtores de textos, mas como agentes de transformação do mundo. Ao decidirem-se por oferecer este conteúdo às crianças, professora e a escola estão, de certa forma, fazendo uso da alfabetização como instrumento de transformação (FREIRE, 2005).

A alfabetização, tomada como ação transformadora, depende, em grande medida, de que sua especificidade – a completa e eficaz aquisição dos códigos e seu uso social – seja efetiva. Não se pode garantir que a alfabetização cumpra seu papel transformador, sem a real concretização do processo. Duras críticas ao modelo tradicional de alfabetização, centrado na cartilha, têm sido feitas, revelando que, neste paradigma, não há possibilidade de que os alunos se constituam como escritores críticos. Entretanto, observa-se o esvaziamento e a perda de especificidade da alfabetização, como aquisição da tecnologia da escrita, em virtude da centralidade adquirida pelo conceito de letramento. Leite (2010) aponta, nos estudos de Soares, que a alfabetização foi sobrepujada por esse conceito. O problema aqui descrito não se refere à natureza dos conceitos, mas sim à postura dos educadores frente a eles. Os dados desta pesquisa, entretanto, revelam a preocupação latente da professora em garantir ambos os processos, tanto a alfabetização (subnúcleo 1.3 – Tecnologia da escrita e 3.1 – Correção dos aspectos formais da língua), tomada etimologicamente, como o letramento (subnúcleos 1.2 – Utilização de gêneros textuais variados e 1.7 – Construção de Sentido), pois ambos garantem a inserção das crianças no mundo da escrita.

O conjunto de dados revela que a prática da professora é situada, como propõe Rojo (2010). Ao garantir que as crianças se apropriem de todo um conjunto de habilidades de produção de textos, a professora está instrumentalizando seus alunos para fazer uso social da linguagem escrita. Leite (2010) aponta para a necessidade de que a prática de alfabetização na escola seja sistematizada, evitando um ensino aleatório. A professora, sujeito desta pesquisa, mostra através de suas decisões pedagógicas que não há improviso em sua prática: os dados apresentados no subnúcleo 7.4, que trata do planejamento das atividades, indicam a preocupação da professora em evitar o espontaneísmo. A postura da professora revela que ela pressupõe um aluno que constrói seu conhecimento a partir de um processo de interação, mediado por ela, pelos próprios colegas e por elementos da cultura. Ela parece perceber que os alunos não aprendem sozinhos. Isso fica evidente quando a professora promove a intervenção individualizada (subnúcleo 3.3), quando persiste na correção das atividades (subnúcleo 3.6) e também ao movimentar-se constantemente pela sala de aula (subnúcleo 7.2).

A professora, ainda que se preocupe com a sistematização de sua prática e com a aquisição dos códigos, mantém-se fiel aos pressupostos interacionistas, evitando, assim, qualquer tipo de retrocesso na sua visão e prática de alfabetização. A prática da professora indica que ela não foi vítima do equívoco observado na interpretação das contribuições da teoria construtivista para a alfabetização. O papel que ela vivencia na sala de aula não é periférico; por outro lado, sua atuação é de mediadora: além de oferecer um ambiente alfabetizador, a professora tem postura ativa e de intervenção no processo de desenvolvimento de seus alunos. A professora desta sala de aula é a principal agente mediadora do processo de constituição dos alunos como produtores de texto e sua atuação tem papel decisivo na aprendizagem dos alunos.

Os dados apresentados no subnúcleo 7.1 – Espectro da atenção docente, conceito apresentado nesta dissertação – corroboram grande parte das decisões pedagógicas assumidas pela professora e descritas anteriormente. Conforme a análise dos dados, a professora divide e diversifica sua atenção em um amplo espectro de situações, sejam elas previstas ou não em planejamento, advindas do contexto e das situações práticas, ou ainda geradas pelo desdobramento das ações dos sujeitos. Essa habilidade de atenção dinâmica e perspicaz é conceituada como atenção espectral. Os dados revelam que a professora, sujeito desta pesquisa, apresenta como característica, tanto pessoal como profissional, um alto grau de atenção espectral. Os dados

sugerem que a atenção espectral pode representar, por um lado, uma marca de natureza afetiva contundente na constituição da professora enquanto alfabetizadora. Por outro lado, é possível inferir que este tipo de atenção tem impacto afetivo positivo na promoção da aproximação dos alunos com as práticas de escrita.

É inegável que o conjunto de características – marcado pelo cuidado, seriedade e profissionalismo da professora, revelado através da análise de todos os núcleos de significação, e em especial através do espectro da atenção docente – represente um elemento significativo no estabelecimento do clima emocional da sala de aula e, portanto, exerça papel preponderante na mediação afetiva que se discute neste trabalho. Organizar os materiais dos alunos nas carteiras, corrigir sua postura corporal, atentar para a estética e organização dos cadernos, selecionar conteúdos relevantes, evidenciar o conhecimento compartilhado e o conhecimento de mundo dos alunos, atentar-se para a segurança das crianças, para a dinâmica das atividades, oferecer atividades alternativas, conquistar a atenção dos alunos dispersos, enfim, atuar com dinamismo, de forma resoluta e totalmente comprometida com seu ofício, é a principal característica desta professora e, certamente, contribui sobremaneira, para proporcionar o movimento de aproximação das crianças com os escritos, possibilitando assim, que os alunos se constituam como produtores de textos. O conjunto de dados, apresentado, analisado e discutido neste trabalho, revela um tipo de postura docente que possibilita a constituição dos alunos como escritores de textos de qualidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação dos resultados desta pesquisa sobre o processo de constituição dos alunos como produtores de texto a partir das condições estabelecidas pela mediação pedagógica, é fundamental que se aponte a relevância deste estudo e a necessidade de novos estudos que tratem do papel da mediação pedagógica na produção de textos por crianças do ensino fundamental. Entretanto, é, também, de extrema importância que se explicita o papel da escola, como determinante do sucesso dessa relação entre a mediação pedagógica exercida pelos professores e a aproximação dos alunos com seus objetos de ensino.

Faz-se necessário destacar que as considerações aqui tecidas dizem respeito ao olhar e ao envolvimento do pesquisador com a escola onde a pesquisa se realizou. Ao assumir a posição de diretor da escola, o investigador já se encontra inserido, inevitavelmente, no processo. As considerações finais aqui apresentadas representam uma tentativa de descrever aspectos positivos da cultura escolar, do ponto de vista do pesquisador/diretor, que eventualmente tenham contribuído para que a professora, sujeito desta pesquisa, pudesse desenvolver um trabalho de qualidade.

O que se quer destacar é que a qualidade da mediação pedagógica exercida por professores depende, também, de como a escola organiza-se no que se refere ao projeto político pedagógico. É possível inferir, a partir dos dados aqui apresentados, que a escola onde a coleta foi realizada apresenta um cenário propício ao desenvolvimento de boas práticas pedagógicas.

Faz-se importante ressaltar que esta escola vivencia todas as dificuldades comuns às escolas públicas das periferias, nos grandes centros urbanos. Alguns aspectos já foram destacados anteriormente na descrição do ambiente escolar; entretanto, é fundamental que se atente para os índices de qualidade da aprendizagem oferecida na escola, aferidos pelas avaliações externas. A Secretaria de Estado da Educação estabeleceu o IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, como indicador de qualidade da rede pública. A escola apresentou, na escala de zero a dez, os seguintes índices: 3,85 em 2001, 4,09 em 2008, 4,57 em 2009, 4,39 em 2010, 5,43 em 2011 e 5,14 pontos em 2012, evidenciando que, apesar dos esforços

da comunidade escolar e do crescimento dos índices ao longo dos últimos anos, ainda há um longo percurso em busca da qualidade de ensino e de bons resultados na aprendizagem.

A instituição em questão é uma escola pública da rede estadual de São Paulo, localizada na periferia da cidade de Campinas; portanto, encontra-se imersa em um universo conhecido de problemas e dificuldades típicos desta rede. A escola vivencia as carências e necessidades das periferias de grandes regiões metropolitanas, como a RMC – Região Metropolitana de Campinas⁵. Neste cenário, a escola também passa pela crise da precarização do trabalho docente e pelas dificuldades que caracterizam a educação no Brasil. Portanto, a qualidade pedagógica e os resultados que a escola apresenta ainda precisam ser melhorados. Ocorre que, mesmo dentro deste cenário difícil, é possível inferir que a comunidade que se reúne em torno desta unidade de ensino vem perseguindo, ao longo de sua história, a construção de uma escola pública de qualidade, sobretudo nos últimos anos.

A escola em questão apresenta alguns aspectos a serem destacados e que, certamente, contribuíram para a existência de um ambiente favorável à constituição dos alunos como pequenos escritores. Trata-se da existência de um projeto político pedagógico consistente, onde o trabalho coletivo e o planejamento pedagógico são pilares fundamentais da relação ensino e aprendizagem. É possível inferir que há um esforço coletivo de professores, da gestão, dos funcionários e da comunidade escolar para que se construa na escola um ensino de qualidade. O tipo de trabalho pedagógico realizado nesta unidade de ensino, por sua vez, é fruto do planejamento pedagógico sério e obstinado das professoras, apoiadas pela coordenação pedagógica. Tanto o trabalho coletivo, como o planejamento pedagógico, são marcas evidentes da postura adotada pelo corpo de gestão da escola; portanto, a atuação dos gestores é uma forte condição para o estabelecimento do cenário facilitador da atuação da professora e das crianças.

As instituições escolares, por sua natureza complexa, exigem que um projeto amplo de trabalho subsidie seu desenvolvimento. Conceitos específicos como projeto de escola, projeto político pedagógico e plano gestão têm feito parte das propostas instrumentais que organizam as instituições escolares. Na escola onde os dados desta pesquisa foram coletados, há um plano de

⁵ Campinas é o centro de uma região metropolitana de 19 municípios do interior paulista. A RMC – Região Metropolitana de Campinas foi criada pela lei complementar 870, de 19 de Junho de 2000.

gestão quadrienal, organizado de forma ampla, abarcando as diferentes dimensões da gestão escolar.

Consolidam-se planos de gestão consistentes aqueles que evidenciam a gestão pedagógica, a gestão administrativa, a gestão democrática e participativa, a gestão de pessoas, a gestão de resultados educacionais, a gestão do clima e cultura escolar, a gestão do cotidiano e a gestão dos recursos físicos e materiais. O desenvolvimento de todas essas dimensões é viabilizado através de projetos específicos, embasados teoricamente e bem articulados na perspectiva prática. É fundamental que a atuação nessas dimensões seja articulada por projetos de trabalho, onde a definição de objetivos, procedimentos, metas e ações, além de uma avaliação diagnóstica e processual, faça parte sua estrutura. Nesses projetos ainda é necessária a definição de responsáveis, além da articulação de cronogramas, recursos humanos e recursos materiais. A professora e os alunos sujeitos desta pesquisa interagiram dentro de uma escola onde essas diversas gestões têm sido pensadas e articuladas através destes instrumentos.

Os esforços da comunidade escolar são visíveis na qualidade do que foi estabelecido nos dois últimos planos de gestão quadrienais, elaborados pela escola. Os documentos, mais do que os projetos das diversas dimensões, expressam um compromisso político dos indivíduos envolvidos na jornada trilhada pela escola. Os resultados obtidos nas avaliações externas, na avaliação da aprendizagem e no rendimento escolar têm apontado para a mesma direção – a escola em busca da qualidade de ensino e de melhores resultados na aprendizagem.

No ano letivo de 2011, destaca-se outra marca que aponta para a qualidade do trabalho desenvolvido na unidade: trata-se da participação da escola no Prêmio Gestão Escolar⁶ e sua indicação como escola referência da Diretoria de Ensino Região de Campinas Oeste. A premiação reconhece boas práticas de gestão, com ênfase na gestão participativa e democrática.

Uma parceria público privada conquistada pela gestão escolar também tem contribuído, sobremaneira, para a consolidação dos processos que visam à construção da escola de qualidade. Há investimento financeiro e muita ênfase na capacitação da equipe e dos processos do cotidiano

⁶ O Prêmio Gestão Escolar é um reconhecimento do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) a projetos inovadores e gestões competentes na educação básica do ensino público brasileiro. O objetivo da premiação é estimular que escolas públicas mostrem o desenvolvimento de suas gestões, além de incentivar o processo de melhoria contínua na escola, pela elaboração de planos de ações, tendo como base uma autoavaliação.
Disponível em: <http://www.consed.org.br/index.php/premio-gestao-escolar>

escolar, através de instrumentos de avaliação situacional e planejamento de suporte estratégico, oferecidos pelo MEC – Ministério da Educação, no chamado PDE⁷ - Plano de Desenvolvimento da Escola. No caso desta unidade escolar, o investimento financeiro e o apoio técnico têm sido realizados pela Fundação FEAC – Federação da Entidades Assistenciais de Campinas.

Todo o trabalho escolar deve ser pautado pela democracia e pela definição de valores que representem a comunidade e que por ela sejam construídos e vivificados. Esses valores devem atuar de forma transversal e longitudinal, em todas as ações da escola e de seus sujeitos. Esse movimento de articulação dos valores da comunidade com os diversos projetos de trabalho escolar compõem o projeto da escola. Este projeto vai além da atuação quadrienal do plano de gestão. O projeto de escola é dinâmico e processual, representando na sua essência quem são, o que desejam e como atuam os membros de uma comunidade escolar na concretização de seus ideais. Na escola em questão, é possível identificar, por exemplo, linhas mestras que perpassam os últimos dois planos quadrienais, dando assim contorno para as ideias dos profissionais que aí atuam. É possível identificar uma atuação política e uma tomada de decisão dos indivíduos da comunidade que os levam a se envolverem com a construção da escola pública de qualidade.

Nestas considerações finais, portanto, é fundamental que se aborde a questão do trabalho coletivo como um dos pilares para a realização do projeto de escola. O plano de gestão oferece indícios de que o documento tenha de fato sido construído coletivamente. No âmbito desta pesquisa, a atuação coletiva do grupo de professoras do primeiro ano foi fundamental para que fosse criado um cenário propício, que promovesse o movimento de aproximação das crianças com a produção de textos. Toda a ação pedagógica realizada pela professora/sujeito foi planejada coletivamente. Um grupo de trabalho, mediado pela ação da professora coordenadora pedagógica e composto pela equipe de quatro professoras que atuam no primeiro ano, tem se organizado semanalmente para a elaboração sistemática de planos de aula, orientados pelo planejamento mensal, bimestral e anual do primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos. Esta equipe pedagógica tem se mantido relativamente estável ao longo dos últimos quatro anos. Três professoras têm se mantido fixas neste período. O grupo de trabalho tem estudado as propostas

⁷ O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola é um programa voltado para o aperfeiçoamento da gestão escolar democrática e inclusiva. O programa busca auxiliar a escola, por meio de uma ferramenta de planejamento estratégico, disponível no SIMEC, a identificar os seus principais desafios e, a partir daí, desenvolver e implementar ações que melhorem os seus resultados, oferecendo apoio técnico e financeiro para isso. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

curriculares oferecidas pelos órgãos superiores, tem qualificado esses materiais de acordo com a realidade local e ainda lançado mão de materiais que a escola produz e pesquisa, para, desta forma, compor um currículo customizado, que passa por constante avaliação e adequação. Esse estudo, acompanhado com proximidade pela direção da escola e viabilizado na prática pela mediação da coordenação pedagógica, tem sido fundamental para que, não somente a professora/sujeito, mas suas parceiras realizem um trabalho de qualidade na sala de aula. O trabalho desta equipe apresenta-se em franco processo de desenvolvimento.

O trabalho coletivo das professoras do primeiro ano é direcionado em grande medida para a realização de atividades em duas frentes distintas, porém complementares. As professoras utilizam seu tempo de trabalho coletivo tanto para o planejamento das aulas, como para a formação continuada. Elas reúnem-se semanalmente nos espaços e tempos organizados e mediados pela coordenação pedagógica. Entretanto, além desses horários de trabalho pedagógico, as professoras têm assumido cargas horárias suplementares, que lhes permitem capacitarem-se em componentes curriculares distintos e até mesmo atuar como professoras auxiliares de suas parceiras. Essas possibilidades têm sido oferecidas através de projetos específicos da Secretaria de Educação do Estado. Na escola alvo desta pesquisa a quase totalidade das professoras em exercício tem optado por atuar nesses projetos, o que lhes permite aumentar o tempo de dedicação à escola. Ao mesmo tempo em que são remuneradas, as professoras podem dedicar-se mais ao processo de ensino e aprendizagem.

É importante afirmar que a equipe do primeiro ano aderiu a essa ampliação da carga de trabalho e tem feito uso desse tempo de forma muito satisfatória, tanto no planejamento das aulas como na sua fundamentação teórica. As professoras, entretanto, dedicam-se à atividade docente também em seus horários livres, fora da escola, pois, a correção de trabalhos, cadernos, provas e atividades, além da pesquisa e preparação de materiais, continuam fazendo parte da rotina docente. A mediação do corpo de gestão da escola tem sido importante no envolvimento da equipe docente com os projetos de ampliação da jornada de trabalho. Ao apresentar aos professores as possibilidades de composição da carga horária, a direção da escola e a coordenação pedagógica apontam as necessidades dos alunos e o compromisso político dos educadores na construção da escola pública de qualidade. O fato de que, praticamente, a totalidade dos professores da unidade tenha optado pela ampliação remunerada da carga de

trabalho, aponta que há em curso um processo de aproximação dos docentes com o projeto de escola.

O planejamento das aulas tem obedecido a critérios e formatos muito bem delineados pelos projetos da dimensão pedagógica. Há três anos, por iniciativa do corpo docente, foi adotado um caderno de planejamento de aulas. Uma das professoras apresentou um modelo de organização do planejamento, realizado em um caderno próprio e formatado para isso. A gestão da escola, na época, assumiu o caderno de planejamento como prática. A equipe docente apoiou a implementação do caderno, que tem sido aprimorado e customizado coletivamente. Esse caderno concentra os materiais que a professora necessita ao planejar seu trabalho. Entre eles o plano de ensino, as avaliações diagnósticas de cada aluno e o registro da participação dos pais, além dos recortes do currículo para cada mês, especificando habilidades e competências, de cada componente do currículo, bem como as diversas áreas de atuação desses componentes. O trabalho pedagógico, nesta escola, tem sido encarado de forma bastante situada, tanto na teoria como na prática. O modelo de planejamento adotado, além de possibilitar o crescimento profissional da equipe, tem mostrado reflexos positivos na qualidade da mediação pedagógica em sala de aula, como se pode observar nos dados desta pesquisa.

O conjunto de considerações aqui tecidas pode transformar-se em objeto de investigações futuras, que identifiquem o papel que as decisões assumidas por uma comunidade escolar pode desempenhar no sentido de aproximar a escola da construção e do desenvolvimento de um projeto de ensino e aprendizagem com qualidade.

Por fim, é importante considerar que pesquisas qualitativas em educação, que tenham como ambiente as escolas públicas, que tomem como sujeitos os indivíduos das comunidades escolares e evidenciem práticas de mediação pedagógica que proporcionam o movimento de aproximação entre os alunos e seus objetos de conhecimento, são de fundamental importância no atual cenário educacional brasileiro. A pesquisa que se apropria, analisa e discute o que ocorre na prática escolar, à luz do conhecimento científico, confere *status* de ciência às experiências construídas na escola. É o reconhecimento de que *práxis* vivenciada por professores, no chão da escola, pode criar conhecimento científico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, W.M. J; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, jun., vol.26, no. 2, p.222-245, 2006.
- ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília: Instituto de Psicologia, UNB, v. 13, nº 2, p. 239-249, mai/ago, 1997
- _____. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ANDRE, M. E. D. A. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, 1997.
- BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1991.
- _____. **Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONINI, A. **Metodologias de ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística**. In: *Perspectiva*, v.20, n.1, jan-junho 2002. (<http://www.prspectiva.ufsc.br>)
- CASSASUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Iber Livros, 2007.
- COLOMBO, F. A. Análise das dimensões afetivas na mediação do professor em atividades de produção de escrita na pré-escola. Relatório Técnico apresentado à FAPESP. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2002.
- DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. IN: LA TAILLE, Y., DANTAS, H., e OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.
- DOWBOR, Ladislau. **O que acontece com o trabalho? (parte I e II)** Campinas, 2005/2006, Unicamp-Ambiente TelEduc (online), módulo *Relações de Trabalho e Profissão Docente*, Material de apoio, Leituras obrigatórias EAD. Disponível em: http://cege.isateducacao.com.br/teleduc/cursos/aplic/idex.php?cord_curso=30

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, 2002.

FALCIN, D. C. Afetividade e condições de ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito objeto. Monografia. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003.

_____. Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis. In: LEITE, S. A. S (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

_____. **Com todas as letras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artemed, 1999

FREIRE, P. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 34-41.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GALVÃO, I. **Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GROTTA, E. C. B Afetividade na constituição do leitor. In: LEITE, S. A. S (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

GUTWIRTH, J. **A etnologia, ciência ou literatura? Horizontes antropológicos**. Porto Alegre, v. 7, n. 16, 2001.

KAGER, S. As dimensões afetivas no processo de avaliação. In: LEITE, S. A. S (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

KLEIMAN, A.B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I.G.V.; TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I.G.V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2001.

- _____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.
- LEITE, S.A.S.(org). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- _____. S.A.S e COLELLO, S.M.G. **Alfabetização e Letramento**. IN: ARANTES, V. A. (org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.
- _____. S.A.S. Universidade Estadual de Campinas, 2011. **Anotações de aula**. Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação – disciplina Desenvolvimento e Aprendizagem. Junho de 2011.
- _____. S.A.S. Universidade Estadual de Campinas, 2011. **Anotações de Aula**. Projeto Aulas Magistrais – Pró-reitoria de Graduação da Unicamp. Março de 2011.
- LEITE, S.A.S. **O processo de alfabetização escola: revendo algumas questões**. In: BITTENCOURT, Agueda Bernadete; OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado. (Org.). **Estudo Pensamento e Criação**. Livro I. Campinas: Graf. FE/UNICAMP, 2005. p.163-183.
- LEITE, S. A.S, TASSONI, E.C.M. A afetividade em sala de aula: as condições de Ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversa**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.
- LEITE, S. A. S. e COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. IN: Pimenta, S. G.; Ghedin,E.; Franco M. A. S. (Orgs) **Pesquisa em educação – Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAHONEY, A. A., ALMEIDA, L. R. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- _____. (orgs) **Henri Wallon – Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- MOYSÉS, L. A **A auto-estima se constrói passo a passo**. Campinas: Papirus, 2001.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslau Machado (org.) *Estudo Pensamento e Criação – Livro II*. Campinas/SP: Graf. FE, 2005, p. 55 a 59

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. IN: LA TAILLE, Y., DANTAS, H., e OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

_____. Documentário: Vigotski – realização ATTA – Midia e Educação. Disponível em <<http://estudarpsicologianaweb.blogspot.com/2010/04/introducao-vygotsky.html>> Acesso em: 5 mar. 2012.

_____. Algumas contribuições da psicologia cognitiva. Série Ideias n.06, São Paulo: FDE, 1992.

_____. **Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Ed. Scipione, 2003.

_____. Pensar a Educação: Contribuições de Vygotsky. IN CASTORINA J. A. e outros. **Piaget e Vygotsky – Novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In J. EZPELETA & E. ROCKWELL, **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

_____. **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?** IN Língua Portuguesa: ensino fundamental. Coordenação, Egon de Oliveira e Roxane Helena Rodrigues Rojo. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2010. Coleção Explorando o Ensino, vol.19.

_____. **Produzir Textos na Alfabetização: projetando práticas**. IN Guia da Alfabetização – Revista Educação. São Paulo: Editora Segmento – CEALE, 2010. pp.44-59.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SATO, L; SOUZA, M. P. R. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da Pesquisa Etnográfica em Psicologia. **Psicologia USP** , São Paulo, v. 12, n. 2, 2001 .

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Ler e escrever: coletânea de atividades – 1º ano**. São Paulo: FDE, 2011a.

_____. Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano.** São Paulo: FDE, 2011b.

_____. Secretaria da Educação. **“Ler e Escrever Programa Bolsa Alfabetização Expansão Para As Unidades Escolares da CEI 2009”.** São Paulo: FDE, 2008.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Alfabetização e Letramento.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOBRAL, A.U. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TAGLIAFERRO, A. R. Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva. In: LEITE, S. A. S (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006
TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação UNICAMP, 2000.

_____. **Dimensões afetivas na relação professor-aluno.** In: Leite, S. A. S (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. **Do acto ao pensamento.** Lisboa: Moraes Editores, 1979.

_____. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

ZANELLI, J.C. **Formação Profissional e Atividades de Trabalho: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação UNICAMP, 1992.

ANEXOS

ANEXO 1 – Planilhas das sessões de observação das atividades de escrita em sala de aula.

Planilha nº 01		
Data: 03/04/12	Duração: 50min.	Atividade: Escrevendo a Música “Coelhinho da Páscoa”
Síntese da atividade: Trata-se da escrita de memória da música “Coelhinho da Páscoa”. A professora oferece a letra da música previamente escrita em um cartaz colado na lousa, canta e lê algumas vezes com as crianças, retira o cartaz e solicita que os alunos escrevam a letra da música sem copiar, apenas utilizando seus conhecimentos e a memória.		
Descrição: Os alunos estavam sentados em duplas e a professora iniciou a atividade colando no canto da lousa a letra da música “Coelhinho da Páscoa” escrita previamente em uma folha de papel pardo em letras tipo bastão de tamanho grande, cerca de dez centímetros cada letra. Em seguida a professora distribuiu para todos os alunos uma folha pautada com o título da música impresso. Desta forma ela inicia cantando com os alunos a música, em seguida faz apenas a leitura, apontando as palavras na folha. A professora pergunta a uma aluna o seguinte: “<i>Onde está escrito páscoa?</i>”. A aluna aponta corretamente e a professora pergunta: “<i>páscoa começa com a letra?</i>” As crianças respondem em coro: “P” e a professora pergunta: “<i>qual é o som da letra p?</i>” As crianças respondem fazendo o som: “[p]” A professora pergunta para outro aluno onde está a palavra ovo e o aluno aponta a palavra certa, ela diz: “<i>isso, essa mesmo, pode ser aqui também, mas esse tem S pois está no plural</i>”. A professora repete o procedimento e anuncia que irá retirar o cartaz e que os alunos irão escrever em uma folha separada. Antes de fazê-lo eles cantam mais uma vez a música. As crianças cantam e a professora aponta o dedo na letra da música. A professora passa a comanda da atividade, pedindo aos alunos que cantem a música para si mesmos antes de escrever a letra na folha que ela distribuirá em seguida. Ela avisa que cada criança deverá escrever como conseguir. A professora diz: “<i>Não esquece como que começa a musiquinha e eu vou passando nas mesas pra estar olhando, vamos lá... Pode fazer o sonzinho para escrever. Faz o sonzinho tá, isso... Cada um fazendo o seu tá, nada de copiar, faz o som, quem faz o som consegue escrever</i>” (crianças murmurando os sons das letras) A		A Atividade é introduzida aos alunos com uma boa contextualização e uma apresentação que envolve as crianças. A professora não se esquivava em falar da questão do plural revelando uma preocupação com a questão gramatical. A professora demonstra que espera das crianças o que elas puderem oferecer em termos de conhecimento, não há pressão sobre as crianças. O trabalho com o som das letras demonstra a opção metodológica da

professora se dirige a uma dupla: <i>“faz o seu, deixa ela fazer o dela. Mais baixinho tá, pra não atrapalhar o outro.”</i> As crianças trabalham e vão fazendo o som e a professora passa pelas carteiras e pede que as crianças façam o som. A professora diz: <i>“Isso Bianca, tá bom... Vai fazendo o sonzinho”</i>. Atendendo um aluno na carteira ela diz: <i>“Olha, essa letra está certa, mas faz a o som de coelhinho, [co] estica o som. Vamos pensar aqui ó, coelhinho da...?”</i> E a professora faz o som <i>“[d] [d] [d], como é que eu faço esse [d] [d] [d]?”</i>. Aponta para a letra: <i>“presta atenção, como eu vou esticar esse aqui? Estica o som, COE.”</i> O aluno faz o som: <i>“[c] [c] [c]”</i> e a professora pergunta: <i>“que letra será que eu tenho que por aqui? Fala o som pra mim”</i>. O aluno faz <i>“[c] [c] [c]”</i> e a professora responde: <i>“isso... Que letra é essa que está saindo da sua boca... Isso vai... CO... Que letra que eu tenho que por aqui, COELHINHO... Pensa um pouco... CO... Essa tá certa e essa aqui... Faz o som... Faz o som... [co] [co] [co], estica o som, que letra eu vou por aqui... O Edson... Ajuda ele aqui... O coelhinho, que letra será que ele tem que por aqui... Pra fazer CO, isso tem que prestar atenção”</i>. (Fala do aluno inaudível) Outros alunos chegam até a professora para esclarecer dúvidas e ela atende a todos. Atendendo outro aluno na carteira: <i>“Lê pra mim: coelhinho... Põe o dedinho em cima...”</i> Professora ajuda: <i>“co-elhi-nho... Muito bem coelhinho, põe pra cá esse estojo... Coelhinho da...”</i> Aluno diz: <i>“páscoa”</i>. Ela diz: <i>“páscoa... O que é que eu tenho que escrever agora, coelhinho da páscoa que... Estica bem o som pra você escrever. Isso vamos lá, páscoa”</i>. Para outro aluno: <i>“isso certo!”</i> Voltando para o aluno em atendimento: <i>“canta a música”</i>, ela cantando... <i>“Coelhinho da páscoa que trazas”</i>. Para outro aluno: <i>“não... Você vai fazer a sua folhinha agora... Não é pra cortar isso agora... Pode deixar pra depois”</i>, e tira das mãos do aluno o recorte que ele fazia. Pergunta a outro: <i>“cadê a sua folhinha? Pode fazer outro. Isso, melhorou hein?! Vai que eu vou ver aqui agora... Coelhinho da? Já tá escrito páscoa aqui? Muito bem, tá certo, faz um desenhinho aqui”</i>. Para outro aluno na carteira <i>“... Faz o som, isso... Faz... Faz o sonsinho, faz [p][p][p]...isso...faz COA...isso então lê pra mim, como ficou essa frase...onde está escrito páscoa? Agora faz outra frase embaixo... Coelhinho da páscoa que trazas pra mim”</i>. Dirigindo-se para outra aluna: <i>“o que está descrito aqui, põem o dedinho pra eu ver, coelhinho da páscoa. Lê aqui”</i>(fala do aluno inaudível). A professora continua o atendimento a todos os alunos que se dirigem a ela e ainda circula pelas carteiras atendendo quem está sentado.	professora. A professora incentiva a ajuda mútua, valorizando os alunos que sabem um pouco mais e deixando os colegas que precisam de ajuda mais confortáveis ao receberem ajuda de seus pares. Ela está atenta a todos os detalhes, incluindo a organização das mesas dos alunos e a ordem com que eles realizam cada etapa da atividade. A professora tenta levar os alunos a refletir sobre o que estão produzindo sem dar-lhes as respostas prontas Ao criar um ambiente colaborativo a professora envolve os alunos não somente com a escrita mas cria uma situação onde a solidariedade e a troca de experiências e conhecimentos favorecem a construção da escrita.
---	---

Ela volta ao aluno com quem trabalhava e diz: “<i>está certo aqui? O que está errado? Que letra tem que trocar? O um? Então troca. Isso senta lá um pouquinho que eu já vou, trocou o E pelo A, agora ficou DA então? Coelhinho da? Fala a palavra, pás-co-a, tá certo (fala inaudível do aluno) Não sei, você acha que é um O aí ? O que você fez aqui colocou um O aqui, eu quero páscoa, e agora tá certo? Ta certo ou não? O que você acha? Aqui... Lê bem devagar vai</i>”, o aluno lê, outro vem e mostra o desenho, ela lê junto: “<i>pás-co-a, e aqui? Um ovo, dois ovos, três ovos assim</i>”, já para outra aluna: “<i>como é a musiquinha?</i>” A professora continua o procedimento de intervenção com os alunos e em determinado momento dirigindo-se a um dos alunos ela diz: “<i>Que letra que vai terminar aqui? O que você acha?</i> (aluna inaudível) <i>Isso, e como é esse Z, ajuda ela aqui</i>”, dirigindo-se a outro aluno: “<i>diz para a amiguinha ao lado, ajuda ela, ela quer saber um Z</i>”, o aluno ao lado diz: “<i>desce, sobe, desce</i>”. A professora diz: “<i>desce, sobe e desce? Não, você escreveu, deixa eu ver</i>”, olha o caderno do colega ao lado e diz: “<i>que trazas, lê aqui ó, o que está escrito aqui</i>” e aponta o caderno, “<i>como que é a musiquinha?</i>” e diz para a classe: “<i>o pessoal, vamos cantar musiquinha para ajudar eles aqui</i>”. Os alunos cantam, ela diz para a dupla: “<i>vai, escreve essa parte agora</i>”. A classe continua cantando mais baixinho, ela aponta o caderno da aluna e diz: “<i>trazes, que letra eu vou terminar, como que é o Z, tem o E também, mas não é essa letra. O que está escrito aqui? Vermelho começa com que letra? Faz o som, faz o sonzinho, ajuda ela a fazer o sonzinho, ver-me-lho.</i>” A colega diz: “<i>vermelho começa com a letra V</i>”. Professora: “<i>e aí? É? É aqui ou aqui? Qual que é? Senta lá que eu já vou, então ela diz que começa com V, vermelho, que letrinha ela vai ter que por aqui, então ela tira o A ou põem o A</i>”. Amiguinha diz: “<i>tira o A</i>”. Professora diz: “<i>tira o A Bianca, vamos ajudar. Muito bem Bruno, tem uma palavra que esta faltando, uma letra, lê aqui. Amare... Faltou uma letra. Vamos lá: coelhinho do que? Faz o som? Coelhinho da? Lembra a musiquinha, canta pra você lembrar e terminar de escrever. Coelhinho da páscoa, o que é que ele traz? A Bianca esta muito bem. A Alice esta muito bem também. Terminou Inara? Está ótimo, agora faz um desenho. Você também Bruno. A cenoura ficou maravilhosa. Vamos lá: coelhinho da? Que letra que é?</i>” A professora faz o som: “<i>[d][d][d]</i>, agora eu quero escrever páscoa, como eu vou escrever? O pessoal, quem ainda não terminou de escrever?” Muitos levantam a mão. “<i>Você vai falando e vai escrevendo</i>”. A professora faz o som [co] e diz: “<i>como é o nho?</i>” Lembra do nho? Isso, muito bem, tá bom, coelhinho da? Faz o som. O resto senta, me espera no lugar e isso é um P (atendendo uma aluna) Faz o som [p][p][p], como é esse	Não há restrições quanto ao oferecimento dos conteúdos linguísticos mais complexos. Não há restrições de comportamento, os alunos tem liberdade para circular pela sala e a professora se movimenta bastante durante todo o tempo da atividade, atendendo o maior número possível de alunos. Percebe-se uma atenção especial aos alunos com mais dificuldades.
---	--

[p][p][p]? Bianca como é o P, mostra aqui para ele. Não faz pra ele, só mostra. Bruno ajuda o Mario, mas não é pra fazer, só fala, canta a musiquinha pra ele. Páscoa, [p][p][p]. Pás... Faz o sonzinho, agora [c] [c] [c]”. Bianca diz: “agora põem a bolinha?” Professora diz: “não é bolinha que a gente fala é O, letra O, deixa ele escrever Bianca. Trazes, [z][z][z], estica o som, isso [z][z][z]. Certo, certo, pra... Um ovo, põem aqui embaixo”.

Crianças continuam trabalhando sozinhas ou em duplas e não param de fazer o som das letras, algumas se levantam a todo o momento solicitando ajuda da professora, que continua passando pelos alunos ao redor da sala, ela para nos alunos com mais dificuldades e faz uma intervenção mais pontual. Continua com o mesmo aluno e diz: *“apaga aqui, vamos escrever OVOS, faz o som, O V O S, isso muito bem”*. E ela canta outra vez a parte da música: *“um ovo, dois ovos...”* Já com outro aluno: *“que cor eles tem? Coelhinho da páscoa que cor eles tem: azul, amarelo, vermelho...”* Para os alunos que terminaram e estão em pé perto da caixa dos gibis ela distribui esse material a eles. Para outro aluno ela diz: *“Amarelo, lo, Vermelho me lho lho lho”*. Em seguida começa a organizar a sala e diz: *“isso trabalha sentado, desenha o coelhinho, vamos, escreve, cuidado para não cortar a orelhinha do coelho”*. A professora recolhe as folhas, pois chega o professor de educação física e assim termina a atividade.

Planilha nº 02		
Data: 15/05/12	Duração: 45 minutos	Atividade: Escrevendo a música “A casa” de Vinícius de Moraes.
Síntese da atividade: Trata-se de duas atividades distintas, uma delas se refere à escrita completa, de memória, da letra da música “A Casa” e é destinada aos alunos que já estão alfabetizados. Para os outros alunos a professora oferece o texto impresso da letra da música com lacunas em determinadas palavras que deverão ser escritas espontaneamente pelos alunos. A professora oferece a letra da música em um cartaz para todas as crianças lerem e cantarem antes do início da atividade, retirando-o antes que os alunos iniciem a escrita. As crianças estão sentadas em duplas, mas cada aluno realizará o seu trabalho, essa organização é chamada pela professora de pares produtivos, onde cada criança encontra-se em níveis diferentes de desenvolvimento da escrita, segundo a teoria de Ferreiro e Teberosky.		
Descrição: A atividade começa com a professora anunciando que o recreio acabou e que eles vão continuar trabalhando, ela sugere que todos leiam em coro a letra da música, e pergunta especificamente para um aluno que estava disperso, como se chama a música. Os alunos cantam a música enquanto ela aponta com o dedo para as palavras no cartaz colado ao lado da lousa. Ao final ela explica que todos já sabem a música e que todos já conheciam a letra, lembra ainda que ontem eles trabalharam com essa música. Ela anuncia que cada um vai trabalhar com o seu par e começa a distribuir as folhas para a realização da atividade. Pede que um aluno feche o caderno e solicita a ajuda de uma colega para distribuir as folhas onde será realizada a atividade. Ela pede que os alunos aguardem para começar a atividade, pois ela irá explicar o que será feito. Ela tira o cartaz do canto da lousa, um dos alunos pergunta se não será necessário ler e ela explica que a atividade é de escrita. Ela confirma se todos os alunos receberam a folha para a realização do trabalho. Então, começa explicar, pedindo atenção. Avisa que os alunos irão apenas completar os espaços vazios com as palavras que faltam. Ela explica que os alunos não devem copiar do caderno, devem escrever do jeito que sabem. Ela trabalha com um aluno e pede que ele faça o som das letras da palavra casa. Ela verifica o trabalho de um aluno e diz: “<i>Muito bom, mas a gente começa a palavra casa com essa letra? Lembra que eu falei que a letra K a gente usa mais para nomes, nomes de firma.</i>”. Ela passa pela mesa		A atividade é bem contextualizada e já encontra ancoragem em um trabalho anterior A professora aceita as

de outros alunos e faz o som das letras e sílabas da palavra casa. Ela lê a letra toda da música com os alunos que está atendendo e enfatiza a palavra que falta. Solicita que os alunos façam o som da letra “T” na palavra tinha. Ela pergunta como se escreve a palavra “Não”. Pergunta como se escreve a palavra “nada”. Olha o trabalho de um aluno e pergunta o que ele escreveu. Pede que ele faça o som, é possível ouvir alguns alunos fazendo o som da letra “N”. Os alunos se levantam a todo momento e ela atende-os na medida em que chegam até ela. Ela circula letamente pela sala, pois é solicitada a todo momento. Verificando o trabalho de um dos alunos ela diz que ele colocou muitas letras, ela acompanha a escrita da palavra “Não” letra por letra, na medida em que o aluno escreve. Os alunos continuam levantando livremente e procurando a professora para mostrarem seus trabalhos. Ela os orienta na medida em que observa suas dificuldades. Ela pergunta a uma aluna: <i>“Como que é o Não? Pensa um pouquinho”</i>. Ela circula pela sala sempre rodeada de alunos. Verifica a produção de cada um dos alunos que a procuram e de todos os alunos que ela visita nas carteiras. Verificando o trabalho de um aluno ela pergunta: <i>“Se eu quero escrever um não, eu preciso pôr todas essas letras aqui?”</i> (apontando o trabalho do aluno) <i>“quantas letrinhas tem a palavra não?”</i> Um aluno responde ela diz: <i>“muito bem”</i>. Ao verificar o trabalho de outra aluna ela lê e diz: <i>“chão, precisa desse N aqui?”</i> A aluna segue de volta para sua carteira após o questionamento da professora, neste momento, vários alunos circundam a professora. Já com outro aluno ela lê o seu trabalho e diz: <i>“era uma casa muito engraçada não não tinha teto...”</i> e pergunta: <i>“precisa de dois não?”</i> apontando para a repetição que o aluno havia feito. O aluno concorda e segue para sua carteira. Ela faz o som da letra T para a palavra teto. Alguns alunos perguntam se podem colar o trabalho no caderno depois de terminado, ela confirma que sim. Ela diz para outra aluna: <i>“eu quero escrever a palavra não, precisa desse I no meio aqui?”</i>. Apontando para o trabalho da criança ela pergunta aos alunos que estão ao seu lado: <i>“ela pode tirar esse I?”</i>. Ela segue para o outro lado da sala e lê o trabalho de um aluno dizendo: <i>“teto está certo, mas está no lugar errado”</i>. Continua verificando o trabalho das crianças e faz mais uma vez o som da letra T. Pede que os alunos façam mais silêncio, pois os alunos conversam bastante. Pede que alguns sentem-se. Faz o som do N com outro aluno. Neste momento se intensificam as solicitações dos alunos para que ela verifique os trabalhos, muitos estão em pé ao lado da professora. Ela solicita que uma aluna leia seu trabalho e a professora acompanha a leitura palavra por palavra com seu dedo, levando a aluna a completar oralmente o que ainda falta no texto, finalmente diz a aluna que sua sugestão está correta e a aluna escreve. Um aluno mostra seu trabalho, demonstrando dúvida quanto a uma repetição do trecho	hipóteses de escrita dos alunos e indica caminhos para aprimorá-las O trabalho com o som das letras indica sua opção metodológica. Nota-se que não há restrições quanto à movimentação dos alunos dentro da sala, indicando a opção por um ambiente de liberdade. A professora nunca se senta na sua mesa. Há uma preocupação da professora com a coerência e coesão do texto. Percebe-se o incentivo à ajuda mútua. Esse tipo de atitude pode garantir aos alunos que ajudam uma sedimentação e valorização de seus conhecimentos. Por outro lado, receber ajuda de um colega pode garantir legitimidade ao conhecimento adquirido visto que
--	---

“ Não tinha...” ela então diz: <i>“são duas vezes que vai repetir a mesma coisa aqui ó, muito engraçada, não tinha teto”</i>. O aluno diz: “Não” A professora: <i>“É, é, o tinha também”</i>. Ela pede que alguns alunos sentem-se, pede aos que terminaram que leiam suas produções e continua trabalhando com os alunos que ainda não terminaram. Um aluno mostra seu trabalho, a professora lê e observa: <i>“não tinha nada...não tinha nada, não, não tinha teto, nada é aqui embaixo.”</i> O aluno volta para sua carteira. Outro aluno mostra seu trabalho e ela diz: <i>“muito bem, não tinha... quase oh... na-da, nada termina com que letra?”</i> Aluno inaudível. Professora continua: <i>“Termina com A, essa aqui é a letra A, tem que tirar ela.”</i>. A professora pede atenção da classe e verifica quais alunos ainda não terminaram a atividade. Ela elogia a todos e diz que algumas letras ainda podem estar erradas, mas que todos fizeram um bom trabalho. Ela ainda faz o som de algumas letras com os alunos que não terminaram. Pede que os alunos vejam se ainda há algo para terminar ou arrumar. Pede mais uma vez que todos se sentem e anuncia que vai colocar o cartaz com a letra da música na lousa mais uma vez e que todos vão ler. Ela diz que alguns ainda escreveram algumas letras erradas, mas que a atividade vai ser corrigida posteriormente. A professora diz: <i>“Tem algumas pessoas que fizeram a música toda e não conseguiram escrever “tinha” e sabem que o “nh” é sempre junto, o n e o h como disse... quem foi que falou? Alunos em coro: “O Lúcio.”. Professora: “O Lúcio conseguiu escrever a quadrinha toda, olha como ele fez, ele escreveu certo... tem algumas letrinhas erradas, mas ele conseguiu por as letras... têm algumas certas, parabéns Lúcio! Muito bem! Alguns alunos: “Palmas para ele!”. Professora: “Alguns se atrapalharam e trocaram as estrofes, mas não tem problema, porque tentaram escrever, outros escreveram certinho... muito bem, parabéns!”</i> Ela anuncia que no dia seguinte, a atividade será revista e que todos irão trabalhar juntos na lousa. Assim termina o trabalho com essa atividade. A professora esclarece a pedido do pesquisador o seguinte: <i>“Nós temos duas atividade diferentes, uma para os alunos que não estão totalmente alfabéticos e precisam adquirir essa habilidade, e os que estão alfabéticos tem uma atividade que é mais para a escrita completa da música.</i>	esse conhecimento chega a partir de um “igual”. Professora tenta garantir o sentido do texto, sua coerência. Ela não deixa de esclarecer que há erros nas hipóteses dos alunos. Mais uma vez aparece a preocupação com a construção de sentido no texto. A professora procura atender aos diferentes níveis de conhecimento dos alunos na sala.
---	--

Planilha nº 03		
Data: 25/05/12	Duração: 90 minutos	Atividade: Escrevendo uma lista de objetos de casa.
Síntese da atividade: Trata-se da escrita espontânea de uma lista de objetos de decoração e mobiliário de uma casa. A professora ofereceu aos alunos um desenho impresso de uma casa repleta de objetos e mobiliário e também uma planilha impressa com linhas para que se escrevam as listas de cada cômodo. Espera-se que os alunos escrevam listas de palavras espontaneamente e que consigam separá-las em categorias, no caso, objetos e móveis de cada cômodo distinto. A atividade foi adaptada com letras móveis para um grupo de alunos com mais dificuldade. A professora selecionou as letras necessárias para escrever determinadas palavras e as separou em sacos plásticos distribuídos a esses alunos, que deveriam escrevê-las nas planilhas.		
Descrição: A professora pede atenção das crianças, pede que eles guardem os cadernos e anuncia que eles usarão apenas uma folha, os alunos conversam livremente enquanto a professora organiza os materiais, ela lembra que a professora de artes está trabalhando com o tema casa e lembra que nos dias anteriores a professora de artes já havia trabalhado com os cômodos da casa, ela avisa que hoje vai distribuir uma figura com uma casa desenhada e que eles irão trabalhar em duplas, que deverão escrever em outra folha os objetos que aparecem no desenho em cada cômodo da casa, avisa também que um grupinho de quatro alunos vai trabalhar com letras móveis e que cada aluno desse grupo irá trabalhar apenas um cômodo da casa, ela confirma que a atividade é a escrita de lista de palavras, ela diz que não precisa anotar nada no caderno. Ela pede ajuda de uma aluna para distribuir a planilha onde serão escritas as lista e ela própria distribui a folha com o desenho da casa e dos objetos nos cômodos. Ela avisa que os alunos podem e devem ajudar uns aos outros na hora de decidir as letras. Uma aluna confirma com ela como fazer a atividade e ela abre a colocação da aluna para toda a sala aproveitando para explicar como se deve fazer a atividade. Ela então questiona os alunos oralmente sobre o que há em cada cômodo, os alunos vão falando o nome dos objetos. Ela pede atenção e mais uma vez diz que eles podem conversar em duplas, mas sem atrapalhar os outros. A professora diz: <i>“Pessoal, lembra?... O que a professora Cris de artes está trabalhando com vocês?”</i>. Alunos em coro: <i>“A casa”</i>. Professora: <i>“O que ela</i>		É possível notar na professora uma preocupação com a explicação da dinâmica da atividade, ela certifica-se que todos tenham entendido o que deverá ser feito e usa as dúvidas dos alunos como forma de explicar para toda a turma o que deverá ser feito. Ela também se preocupa em trabalhar de alguma forma a interdisciplinaridade, retomando o que já foi trabalhado na aula de artes. A professora demonstra uma preocupação com os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos e oferece alternativas aos

<i>pediu para fazer hoje?”. Alunos: “A sala”. Professora: “E na aula anterior quem lembra?”. Alunos: “Cozinha e o quarto”. Professora: “Cozinha e o quarto, e nós vamos continuar...”.</i> A professora distribuiu para um grupo em especial a letras móveis para que os alunos realizem a escrita da lista de objetos que compõe cada cômodo da casa que aparece no desenho. Na sequência ela coloca na lousa o nome da atividade: “Escrita de Lista”, e passa distribuindo então uma folha com o desenho de uma casa com três pavimentos em corte lateral onde se pode ver os cômodos e os objetos que compõe cada cômodo. Os alunos estão bem livres, a maioria em seus lugares, mas alguns levantam para falar com ela, que circula pela sala e define quem vai ajudar a quem e em seguida vai auxiliar o grupo que trabalha com as letras móveis. Um dos alunos vai até ela e diz que não entendeu, ela explica, mas pede também que os colegas ajudem a explicar. Os alunos estão organizados em duplas e trabalham com ajuda mútua. Ela chama a atenção dos alunos para que trabalhem organizadamente. Sugere mais uma vez que eles ajudem uns aos outros dizendo: <i>“o pessoal, você podem estar discutindo, se um não sabe uma letra o outro pode explicar qual letra pode usar”</i>. Ainda no grupo que trabalha com as letras móveis ela inicia a atividade perguntando o que as crianças estão vendo no desenho do quarto, um dos alunos fala que vê uma cama e ela sugere que os alunos escrevam com as letras a palavra cama, ela distribuiu previamente sacos plásticos com as letras já separadas para cada palavra. É possível ouvir as crianças fazendo o som das letras e trabalhando em duplas. Ela avisa ao grupo das letras móveis que cada saco contém o número certo de letras, cada aluno deste grupo recebeu um saco com uma palavra diferente. Ela explica que não irá sobrar e nem faltar letras, diz que não se pode usar letras de outro saquinho. Ela pergunta a um dos alunos com que letra começa a palavra sofá, pergunta ao outro que objetos se podem ver no desenho do banheiro, enquanto isso os outros alunos ainda se levantam e vão perguntar e confirmar com ela suas escritas, ela foca a atenção no grupo especial, mas não deixa de conferir o trabalho dos outros alunos, orientando que eles devem fazer a lista uma de cada vez, primeiro a lista do quarto, depois da sala, da forma como está colocado na planilha distribuída previamente aos alunos. Ela cobra os alunos que aparentemente não estão trabalhando. Em determinado momento diz: <i>“Carlito, menos brincadeira e mais trabalho”</i>. Os alunos nas duplas realmente debatem as letras que deverão ser usadas. Ela deixa o grupo especial e percorre a sala, ela mostra o trabalho da Bianca e da Alice e conta para a sala que essas colegas já terminaram parte da lista. Passa por uma das mesas e ajuda um	que necessitam, quando trabalha com letras móveis. Além de diversificar o uso dos recursos pedagógicos. Ela incentiva a ajuda entre os alunos, garantindo assim que alunos com nível de desempenho mais avançado possa colaborar com seus pares. A professora demonstra versatilidade ao atender a todos os alunos sem deixar de dar atenção especial aos que mais necessitam. Mesmo focada nos alunos com dificuldade ela percebe que alguns não estão produzindo e solicita que eles trabalhem. Ela impõe um ambiente de seriedade, entretanto, não deixa de garantir a liberdade de movimentação e conversa dos alunos. Organizando as mesas, ela aponta que o ambiente físico organizado é fundamental na aprendizagem. Ao usar exemplos das próprias crianças e abrir o debate na lousa ela mostra que todos estão em processo de aprendizagem e os coloca confortáveis para
--	---

dos alunos, solicitando que a colega ao lado discuta com ele as letras necessárias, a professora faz o som das letras. Retorna ao grupo especial, questiona as letras iniciais das palavras, faz o som das letras, enquanto trabalha com o grupo, ela própria organiza a mesa das crianças, que se encontram cheia de letras, cadernos e sacos plásticos. Passa pela mesa de uma dupla e confere o trabalho, orientando os alunos, e sempre pedindo que os alunos se ajudem. Elogia os alunos dizendo: <i>“muito bom, muito bom!”</i>. Cobra de um dos alunos que volte ao lugar e que guarde o caderno, coloca para a turma que: <i>“tem gente escrevendo certinho”</i>. A professora atende os alunos nas carteiras e circula o tempo todo. Questiona as letras iniciais e deixa as crianças mais soltas para continuar. Volta ao grupo especial e cobra trabalho de um aluno em particular que ainda não montou nenhuma palavra com as letras móveis. Uma aluna a procura e ela aponta que a palavra escada precisa ser revista. É possível ouvir as crianças fazendo o som das letras a todo o momento. Ela volta a circular pela sala, avisa as crianças que elas devem escrever quantas palavras conseguirem, que não há um número em especial de palavras. Ela pede que os alunos leiam o que escreveram, solicitando que o que seja lido seja realmente o que está no papel e não a palavra memorizada, assim as crianças observam o que escreveram. Ela usa como exemplo na lousa uma das palavras escrita por uma criança e pergunta para a sala toda o que está faltando na palavra. Ela chama a atenção de um aluno em especial e mais uma vez solicita que um dos alunos que já terminou ajude outra colega, mas reafirma que não é para as crianças fazerem pelos outros, dizendo, por exemplo: <i>“dá uma ajudazinha para a Eva, mas não é para fazer para ela!”</i> As crianças que terminaram mostram para a professora seus trabalhos e então ela avisa a sala que quem terminar pode pintar os desenhos. Ela volta ao grupo das letras móveis e agora solicita que as crianças que já montaram as palavras agora copiem na folha, alguns ainda levantam para mostrar a atividade para a professora. Na medida em que as crianças terminam de montar as palavras e escrevê-las na folha a professora guarda as letrinhas de volta no saco plástico. Mais uma vez ela enfatiza que as crianças podem escrever quantas palavras conseguirem e não são obrigadas a preencher todas as linhas da planilha. Mais uma vez chama a atenção de um aluno que não está trabalhando. Alguns alunos que terminaram se levantam e vão ajudar outras crianças, algumas duplas viram trios. A professora solicita que um dos alunos do grupo especial se sente corretamente e o ajuda a adequar sua postura na carteira, em seguida ela auxilia o aluno com o som das letras. No trio que se formou encontra-se uma das alunas já alfabetizada que ajuda os colegas da mesma forma que faz a professora, fazendo o som das	esclarecer dúvidas. Incentivar a ajuda é um procedimento comum durante as atividades, mas a professora se preocupa em garantir que essa ajuda seja apenas um apoio e não um “fazer pelo outro”. A preocupação da professora com a postura do aluno demonstra sua visão global do processo de aprendizagem, incluindo o trato com a motricidade. A professora não se furta a trabalhar todos os conteúdos linguísticos, inclusive as sílabas complexas e convenções da língua. Isso demonstra sua preocupação com a ortografia. Obter o silêncio sem solicitá-lo demonstra que já existem um ritmo de trabalho e uma dinâmica de respeito tanto à liberdade dos alunos em conversarem, quanto à necessidade de prestar atenção em explicações da professora ou exposições dos colegas. Ela nunca dá a resposta, apenas questiona e os faz pensar, ela insiste que eles escrevam da forma como acreditam que seja, mas não deixa de fazê-los rever suas hipóteses
--	---

letras, uma nova dupla formada, também trabalha colaborativamente, uma criança explicando o som e a forma das letras para a outra. Um dos alunos pergunta uma dúvida e ela abre a questão para a sala que dá a resposta ao aluno. A professora diz: <i>“Olha... Ele (um aluno) veio me perguntar se pode escrever escada; pode escrever escada? Tem escada aí?”</i>. Alunos em coro: <i>“Tem!”</i>. Professora: <i>“Então pode escrever”</i>. Ela repete a situação mais uma vez e obtém o mesmo resultado. Ela diz: <i>“O pessoal, quando eu coloco a letra Q. Qual letrinha não pode faltar junto?”</i>. Alunos em coro: <i>“U”</i>. Ela continua no grupo especial fazendo o som das letras. Ela dá um comando para a classe acabar o trabalho e pintar o desenho. No grupo especial um dos alunos dá uma resposta correta e ela elogia imediatamente. Vai abrindo novos sacos plásticos com letras e mais uma vez solicita que eles se ajudem, questiona duas alunas que estão andando pela sala e conversando, e solicita que elas terminem seus trabalhos. A aluna com escrita alfabética segue para outras duplas e oferece ajuda. Mais uma vez a professora deixa o grupo especial e circula pela sala, questionando os alunos sobre alguns erros cometidos na construção das palavras. Volta ao grupo especial. Mais uma vez solicita que eles pintem seus desenhos. Questiona um dos alunos alfabéticos sobre a palavra lâmpada, que ele havia escrito com N, a colega ao lado logo afirma que a palavra se escreve com M. Outra dúvida apresentada pelo aluno é na palavra travesseiro que ele grafou “traviceiro”. Ela escreve a palavra na lousa da forma como ele escreveu e questiona a classe, nesse momento a classe fica em silêncio sem que ela solicite isso, Ela solicita que uma das meninas em particular ajude na correção da palavra, mas muitas outras crianças também oferecem ajuda. Depois de uma negociação a palavra é reescrita. A professora demonstra mais uma vez a preocupação com a ortografia. A classe fica em silêncio total no momento de decidir como escrever a palavra, há três opções. A conversa transcorre assim: Professora dirigindo-se ao aluno: <i>“E aí, você escreveu travesseiro como? (inaudível) O Erika e Bianca, o Bruno escreveu travesseiro assim (grafa na lousa: traviceiro). Será que está certo?”</i>. Alunos: Inaudível. Professora: <i>“Eu falo travisseiro ou travesseiro?”</i>. Aluna: <i>“Travesseiro.”</i>. Professora: <i>“Então fica assim...?”</i> (e grafa traveceiro). Alunos: <i>“Não”</i>. Professora: <i>“Não? Tem coisa errada ainda?”</i>. Uma aluna: <i>“É o B”</i>. Professora: <i>“Eu falo trabeceiro? A Erika ta achando que é assim (e grafa trabeceiro), e aí Bruno?”</i>. Várias crianças falam ao mesmo tempo junto com a professora que conclui: <i>“trabeceiro não é então? Já viram que não é então? Deixa eu apagar. E</i>	caso não sejam acertadas, ela volta a questionar o som e a necessidade ou falta de alguma letra, sem dizer como corrigir, apenas apontando onde há necessidade de correção, assim ela os faz refletir sobre suas hipóteses. Quando a professora dá a palavra final sobre a grafia de travesseiro, ela demonstra que a língua tem sim suas convenções e mais adiante ela também admite as formas dialetais quando lembra do caso típico “bassoura”.
---	--

agora a escrita aqui, tá certa ou tá errada?”. Alunos: “tá errada”. Professora: “O que está errado Erika”?

Uma aluna insiste no uso do B ao invés de V, o grupo debate, a professora volta a grafar trabeceiro, mas depois de ouvir algumas opiniões dá a palavra final, afirmando que a forma de grafar a palavra é com a letra V. Aponta também mais uma necessidade. Ela diz: *“Tem mais um erro aqui”*. Alguns alunos dizem: *“É o C”*. Uma aluna diz: *“É o Ç”*. A professora pede atenção e ao fim, depois de um breve debate, a professora enfatiza o som dos dois Ss, aceita a opinião do Bruno que diz haver necessidade de mais um S para dar um som mais forte. Isso demonstra também o interesse dos alunos na escrita correta da palavra. Ela pede palmas para o aluno que acertou, que na verdade foi o mesmo que apresentou a dúvida, a professora solicita que todos os que tinham dúvidas ou erraram essa palavra a reescrevam, uma aluna a questiona ainda sobre a forma como escreveu a palavra travesseiro, a aluna grafou “trabesseiro”, a professora explica que esse é provavelmente a forma como ela fala, mas que deve se escrever de outra forma, a professora lembra o caso típico da palavra vassoura, comumente chamada de “bassoura”. A aluna ainda meio desconfiada aceita a explicação. A professora chama uma das alunas à frente da sala para ler a primeira lista, mais uma vez a classe fica em silêncio sem que a professora solicite. Isso mostra que a professora consegue uma organização da sala na medida em que as crianças reconhecem não só a importância de ouvir as palavras da colega, também o respeito ao próximo. Um dos alunos lê “mofada” (para almofada) e ela coloca na lousa e mais uma vez solicita da classe a correção da palavra, um dos alunos pede para escrever na lousa e ela deixa, questiona o L, O ou U possíveis na palavra almofada, uma outra aluna também escreve na lousa. Um debate semelhante ao ocorrido na escrita da palavra travesseiro é travado para sanar a dúvida na palavra almofada. Ela passa pelas duplas e chama mais dois alunos para lerem suas listas para a classe e em seguida anuncia que todos devem terminar a atividade, dizendo que na próxima aula a professora trará uma lista com todas as palavras que foram escritas para que eles trabalhem melhor o assunto. A última aluna a ler, lê a palavra “choveiro” e logo percebe seu erro, a professora pede que ela escreva na lousa “choveiro”, e solicita que o Bruno, a ajude a corrigir, ele logo diz, que é necessário trocar o O pelo U.

É importante lembrar que a atividade observada na semana passada foi a escrita de memória da música “A Casa”. A professora lembrou no início da aula que a professora de artes trabalhou com desenhos da casa. Ela pede que as crianças abram

Atenta para a colagem da atividade, a professora demonstra sua

o caderno para que o desenho e a planilha sejam colados no caderno. A professora ainda ajuda umas crianças que estão terminando a escrita e passa pelas carteiras auxiliando também na colagem, ela pede que usem pouca cola, que recortem as margens da folha da planilha e que lhe solicitem ajuda para colá-la, Ela solicita o caderno de uma aluna e questiona sua escrita, pede que ela leia. Os alunos continuam levantando e procurando a professora. Ela mais uma vez se preocupa com a forma como um dos alunos do grupo das letras móveis está sentado na carteira e o ajuda a melhorar sua postura.	preocupação com a organização e a estética do caderno necessárias ao aprendizado. Durante toda a atividade não há nenhum momento de silêncio, o que se observa é a liberdade das crianças circularem e conversarem o tempo todo, a professora não altera o seu tom de voz em nenhum momento. Não se observou situação de indisciplina.
---	--

Planilha nº 04		
Data: 01/06/12	Duração: 75 minutos	Atividade: Os diálogos e o fim da história da Branca de Neve.
Síntese da atividade: Trata-se de uma atividade dividida em duas partes, na primeira parte a professora oferece aos alunos uma folha impressa com ilustrações da história da Branca de Neve e os sete anões, solicitando às crianças que escrevam espontaneamente os diálogos possíveis entre os personagens que aparecem nas imagens. Na segunda parte as crianças são solicitadas a continuarem a história a partir de um trecho pré-estabelecido em folha impressa, também de forma espontânea. A atividade foi feita em dupla e uma das crianças foi a escriba.		
Descrição: A professora inicia a atividade dizendo que eles irão retomar a história da Branca de Neve e que em seguida eles irão produzir uma atividade de escrita. Um dos alunos pergunta se poderão pintar a história, a professora avisa que eles deverão lembrar os detalhes do conto. Outro aluno diz: <i>“E pode ajudar?”</i>. Professora: <i>“Exatamente, depois sentados em dois, um podendo ajudar o outro na hora da escrita.</i> A professora pergunta quem lembra dos personagens do conto e os alunos citam vários deles. A professora incentiva a retomada dos detalhes perguntando se a bruxa era a mesma pessoa que a rainha. Uma aluna diz que a Branca de Neve era enteada da rainha, a professora pergunta para a aluna o que é uma enteada, a aluna explica perfeitamente. A professora confirma e pergunta porquê a madrasta não gostava da Branca de Neve. A professora lembra do Espelho Mágico e pergunta qual era a frase conhecida da madrasta frente ao espelho. As crianças dizem em coro: <i>“ Espelho, Espelho meu quem é mais bela do que eu?”</i>A professora continua lembrando os detalhes e os alunos vão apontando vários detalhes importantes. Professora checa suas anotações para ver se há mais perguntas, as crianças continuam respondendo de forma a reconstruir a história da Branca de Neve. As crianças mostram que tem conhecimento de muitos detalhes da história. A professora finalmente se diz satisfeita com a conversa e diz que vai distribuir uma folha apenas para cada dupla, e que nessas folhas há uns desenhos mostrando possíveis diálogos entre os personagens da história. Ela diz que as crianças trabalharão em duplas e irão decidir quem irá escrever. Ela passa distribuindo as folhas, a classe fica um pouco mais agitada, ela volta para o centro da sala e começa a discutir com as crianças sobre as figuras		O comportamento colaborativo parece já estar incorporado tanto nas práticas da professora como na postura dos alunos. O início da aula demonstra que os alunos conheciam bem a história, a história foi muito bem trabalhada bem como a retomada que a professora faz é bastante completa e rica em detalhes. O fato da professora contar com anotações pessoais sobre os detalhes da história revela seu planejamento cuidadoso da atividade. O fato de a professora deixar que as crianças decidam quem irá escrever mostra que ela

impressas, pedindo que as crianças imaginem que diálogo poderia estar acontecendo. A professora insiste nessa retomada tendo por base a folha impressa da atividade. Ela solicita ajuda especial para um colega, e começa a circular pela sala auxiliando as crianças, Ela ajeita a cadeira de algumas crianças dizendo: <i>“Puxa a cadeira, encosta mais, mais, caiu um lápis no chão.”</i> Uma aluna reclama dizendo: <i>“O professora o Bruno está apagando o que eu fiz!”</i> O aluno diz: <i>“Não...é porque posso é com dois Ss.”</i> A professora aproxima-se e explica: <i>“Deixa eu ver Bruno...ele só foi te ajudar...e você fala para ela.”</i> Ela volta a se dirigir para a classe e pede que eles façam o som das letras para escrever. Chama a atenção de um aluna e pede que ele ajude o colega e mais uma vez solicita o mesmo de outro colega. É possível ouvir o murmúrio dos sons das letras feitos pelos alunos, ela também faz o som e questiona as crianças sobre as letras iniciais e sobre os sons, há bastante conversa na sala mas todos estão trabalhando na atividade, a professora circula na sala e diversos alunos se levantam e levam seus trabalhos até ela, que atende a todos, ela auxilia uma dupla em especial e enfatiza o som das letras. Atendendo um dos alunos ela diz: <i>“ Onde ela quer entrar? Na casa...de quem?”</i>, a professora sugere o uso da palavra “sua” na frase “ posso entrar na sua casa”. Ela questiona outra dupla sobre a produção que realizam e assim segue de dupla em dupla . Solicita de uma das duplas que eles aumentem a letra, que estava muito pequena. Pergunta a todos se eles estão terminando e lê o trabalho da Bianca, dizendo que ela fez direitinho, do jeitinho dela e que era possível entender tudo o que estava escrito. Ela enfatiza que os que não estão conversando estão produzindo mais. Ela chama a atenção de diversos alunos em todos os cantos da sala. Chama a atenção da sala toda e avisa que quando eles terminarem irão fazer outra atividade que se trata de continuar a história de onde ela foi parada, ela forma novas duplas para aqueles que terminaram e dá instruções. Ela lê o trecho que está escrito previamente na folha que os alunos irão receber. Desta vez ela oferece uma folha para cada um, apesar do trabalho ser em duplas, cada um fará o seu trabalho. Sendo que uns deverão ajudar os outros. Ela trabalha com uma dupla e questiona palavra por palavra, solicitando que uma das crianças da dupla leia e em seguida pede que o colega ajude a amiga a corrigir o que está errado.Os alunos vão terminando e mostrando os resultados para ela. Ela mais uma vez solicita que outra aluna, ajude a colega. Uma das duplas que não estava caminhando recebe atenção especial dela. A professora demonstra muita agilidade ao cruzar a sala rapidamente atendendo as várias duplas e também demonstra estar atenta aos que já terminaram a primeira parte da atividade oferecendo rapidamente a essas duplas a nova folha com a próxima parte da atividade. Ela chama a atenção de uma dupla para o som	pretende incentivar comportamentos autônomos nos alunos, não só em relação ao aprendizado dos conteúdos mas na relação pessoal e na negociação entre os pares. Há uma preocupação da professora com a postura corporal e organização das carteiras e material das crianças. Ao apontar a necessidade do adjetivo possessivo “sua” ela demonstra uma preocupação na construção de sentido do texto. A professora incentiva a ajuda entre as crianças com bastante frequência. Percebe-se que a agilidade da professoram em atender os alunos e encaminhar a proposta aponta para um planejamento prévio do trabalho. A professora leva os alunos a ampliarem suas produções, demonstrando uma preocupação também com o conteúdo da escrita dos alunos.
--	---

das letras e mais uma vez o faz com um aluno que a procura. E mais uma vez com outro aluno. Ela atende uma dupla bastante adiantada e organiza a mesa dessa dupla, recolhendo a parte da atividade que já havia sido finalizada. Ela pergunta a uma dupla o que falta na escrita das palavras e questiona o que está escrito em cada linha apontando com o dedo e pedindo que as crianças leiam. Ela elogia essa dupla pela produção que realizaram. Ela insiste para que os alunos adiantados terminem suas atividades. Ela faz o som das letras mais uma vez com uma das duplas, e cobra outra vez que os adiantados não parem de trabalhar. Os alunos continuam conversando e produzindo, além de levantarem e mostrarem seus trabalhos a ela, que os atende e circula pela sala sem parar. Mais uma vez ela repete o som das letras com o único trio formado na sala. Mais uma vez repete o som de outra letra, continua com o trio e enfatiza o som ã – de maçã. Ela pergunta o que teria dito a Branca de Neve ao receber a maçã, questiona se ela teria ou não agradecido e as crianças respondem que sim, desta forma os três meninos do trio, elaboram mais um trecho para o diálogo, ela repete mais um som e pede que um colega ajude o outro que não entendeu o som. Repete mais uma vez outro som. Pede que um dos alunos do grupo leia. Neste momento ela muda de grupo e dirige-se a sala toda pedindo que as crianças terminem seus trabalhos. Ela ajuda um grupo de crianças que a segue pela sala interrogando-os sobre o que os personagens estariam dizendo na história. Ela passa recolhendo os trabalhos finalizados e entregando as novas folhas de trabalho. Ela dirige-se para o centro da sala pergunta se uma das alunas já havia terminado e pede que ela leia para todos os outros. Ela pede silêncio para todos ouvirem a leitura da colega e diz que quem não acabou ainda pode ter mais ideias a partir da leitura da colega. Ela elogia a menina que acabara de ler e solicita a outro aluno que leia o diálogo. Ela elogia e pede que ele volte para fazer a segunda parte da lição. Um terceiro aluno tenta ler e desiste, então sua companheira de dupla assume a função, os alunos em silêncio a ouvem, com exceção do aluno que acabara de ler que questiona a amiga sobre a coerência do que ela havia escrito, a professora pede a ele que se sente e deixe a colega ler. A professora repreende a classe pelo barulho e por alguns alunos continuarem se levantando enquanto a colega lê. Ela convida então mais uma aluna para ler a segunda parte da atividade (continuação da história). As crianças ficam em silêncio total. A produção dessa aluna é bastante completa em detalhes da história e sua leitura é fluente. A professora elogia o trabalho da aluna. O aluno Bruno pede para ler e ela permite, mais uma vez a classe está em silêncio, desta vez, sem que ela peça. A produção deste aluno é pequena. Outra aluna se apresenta para ler, sua produção também é pequena, a professora indica o que mais poderia ser feito e diz que na segunda feira,	Ela promove a troca de experiências entre os alunos, ao mesmo tempo em que valoriza quem produz mais rápido e auxilia os alunos de ritmo mais lento. Percebe-se que a professora se importa com a disciplina apenas nos momentos em que os próprios alunos estão apresentando algum trabalho.
--	---

haverá mais uma etapa da atividade que será uma produção coletiva sobre a história. Assim a atividade se encerrou.	
--	--

Planilha nº 05		
Data: 02/07/12	Duração: 48 min.	Atividade: Lista de comidas típicas de festa junina.
Síntese da atividade: Trata-se da escrita do gênero textual lista. A professora atuará como escriba na lousa e os alunos irão copiar a lista de palavras em seus cadernos, entretanto, são os alunos que decidirão quais palavras serão escritas, dentro do tema - comidas típicas de festa junina. Os alunos deverão discutir e soletrar as letras necessárias para que a professora escreva as palavras escolhidas.		
Descrição: A professora inicia a atividade explicando aos alunos que eles irão escrever uma lista de comidas típicas de festas juninas, ela inicia escrevendo na lousa a identificação da lista: “lista de comidas típicas que podemos ter nas festas juninas.” Ela enfatiza o acento agudo na palavra típicas, e vai escrevendo cada uma das palavras na lousa. Ela faz o som das letras, os alunos também o fazem, ela explica que os alunos devem seguir até o final da linha nos seus cadernos. Os alunos vão fornecendo oralmente as letras e sílabas que são necessárias para escrever as palavras. Ela se detém na palavra “junina” e alguns alunos dizem que essa palavra se escreve com “gu”, a professora imediatamente escreve a sugestão na lousa e segue-se o diálogo. Professora: “<i>Será que eu vou usar GU?</i>”. Alguns alunos: “<i>É J, professora.</i>”. A professora chama um dos alunos que disse J, ele vai até a lousa e dá sua explicação (inaudível). A professora então repete a explicação: “<i>Ele disse que tem que ser JU, porque se deixar o G em vez de ficar JU vai ficar GU. Muito bem certinho!</i>”. Ela escreve as duas sílabas na lousa. Ela segue escrevendo na lousa sílaba por sílaba de cada uma das palavras, ela chama uma aluna para ler o pequeno trecho escrito, a aluna levanta-se e faz a leitura. Um colega pede silêncio aos outros. A professora elogia a aluna e diz que agora eles vão começar a escrever a lista. Ela pergunta oralmente quais as comidas que se pode encontrar em festas juninas. Muitos alunos falam ao mesmo tempo e ela pede que eles levantem a mão para falar. Eles, entretanto, continuam falando e participando ativamente do debate sobre o quê escrever e como escrever cada palavra. A primeira palavra sugerida é maçã do amor, e ela pergunta para a classe: “<i>Como é que eu vou escrever maçã?</i>”. Alguns alunos: “<i>M-A-S</i>”. A professora grafa desta forma na lousa, e alguns alunos complementam com mais um A, a professora grafa “masa” e pergunta: “<i>Está certo?</i>”. Um aluno: “<i>É com Ç.</i>”. Outro aluno: “<i>Tá</i>		A atenção com o acento agudo demonstra a preocupação da professora com a gramática. A preocupação com o uso correto do caderno demonstra que a professora está atenta a todos os aspectos da escrita, incluindo a organização do texto nas linhas do caderno. A professora dá atenção as dificuldades ortográficas, como o uso do G e J. A professora tem como prática conduzir uma intrincada negociação com os alunos até que eles cheguem a escrita correta das palavras, sem dar-lhes a resposta pronta.

<i>escrito massa.</i>” Professora: “<i>então não é S</i>”. Alguns alunos: “<i>é Ç</i>”. Professora: “<i>como é o Ç...</i>” “<i>Então o que está errado aqui?</i>”. Alunos: “<i>o S</i>”. Professora: “<i>Tira o S e põe o Ç aqui, e agora ficou certo ou ainda falta algo? Tem o S ou não tem o S?</i>” Ela pergunta para um aluno: “<i>O que falta ainda em maçã? Tá escrito maçã?</i>” Vários alunos falam ao mesmo tempo, entretanto, uma aluna se levanta e diz algo inaudível, a professora retoma e diz: “<i>tá faltando um acento, como é o acento de maçã?</i>” A aluna que havia levantado de sua carteira grafa o acento til na lousa e a professora: <i>Como chama esse acento?</i> Alunos: “<i>Til</i>”. Professora: “<i>Então tá faltando o til. Onde eu coloco esse til?</i>”. Alguns alunos: “<i>No último A.</i>” A negociação se segue e ela escreve na lousa maçã do amor, ela pergunta então para um aluno em especial o que mais poderá ser escrito e várias crianças respondem juntas. A próxima palavra decidida pela classe é doce, e a professora pergunta que tipo de doce, pede então que aquele aluno que ela havia solicitado a participação a ajude a escrever a palavra doce. Decidem posteriormente escrever doce de leite e bolo de chocolate, um aluno sugere pastel e ela lembra a todos que a lista inicialmente é de doces. A professora tenta fazer com que vários alunos participem e os chama nominalmente. Eles decidem escrever bolo de chocolate e a professora pergunta: “<i>eu quero escrever chocolate, como é que eu vou escrever chocolate?</i>” Alguns alunos: “<i>X</i>” outros dizem: “<i>CH</i>”. A professora questiona: “<i>X, CH?</i>”E grafa na lousa CH, perguntando: <i>Porque tem que ter esse h?</i>” Ela pede que uma aluna vá até a frente para explicar. A aluna diz: “<i>Por que na hora de fazer o som de Cho eles não se separam ... o c e o h.</i>” Outro aluno diz: “<i>Se tirar o h fica co...Pra não fica co, tem que ter o h!</i>” Professora: “<i>Ai da o som cho. Muito bem!</i>”A classe decide escrever bolo de fubá. A professora faz os sons das letras, pergunta aos alunos, que a ajudam a escrever soletrando as letras certas, ela avisa que fubá, tem um acento. O próximo doce da lista é bolo de milho, a professora pede ajuda da sala para escrever milho, vários alunos dão sugestões, incluindo o LH, a professora então pergunta: “<i>Por que eu preciso colocar esse lh?</i>” Uma aluna responde: “<i>porquê na hora que você quer fazer som lha,o l e o h não vai se separar.</i>” Professora: “<i>E se eu não colocar o h no milho, vai ficar como?</i>” Alunos: “<i>milo</i>”. Professora: “<i>Pra ficar lho então eu preciso por o h</i>”. O debate sobre a lista de doces continua, alguns alunos sugerem brigadeiro, outros falam de pratos salgados e a professora conduz o debate para que os alunos lembrem-se dos doces típicos. Ela lembra da canjica e pede ajuda aos alunos para escrever a palavra. Dizendo: “<i>Como é esse can?</i>” Alunos dizem: “<i>c, ca</i>”. Muitos falam ao mesmo tempo. Ela pergunta: “<i>como é esse an?</i>”. Alunos dizem: “<i>n</i>”. Ela diz: “<i>n</i>” e escreve na lousa, enfatizando a seguir o som do	A professora incentiva a participação de diversos alunos, estando atenta para aqueles que participam menos. O trecho ao lado revela uma preocupação com as sílabas complexas e com as homofonias, deixando claro que a professora não trabalha as sílabas de forma tradicional, ou seja, das mais simples às complexas, mas sim, na medida em que elas se apresentam nas palavras. A professora preocupa-se com a escolha das palavras de forma a garantir a coerência da lista com o tema proposto. Mais uma vez a professora enfatiza as homofonias e leva a
---	--

ji. A professora diz: “<i>can- ji</i>”. Uma aluna diz que se escreve com gi e a professora grafa GI na lousa e diz: “<i>Canjica</i>”. Os alunos dizem: “<i>Ca</i>”. Ela grafa Ca na lousa e pergunta: “<i>Será que canjica eu escrevo assim mesmo? Presta bem atenção aqui.</i>” E a professora escreve no canto da lousa cangica e canjica, dizendo: <i>E ai? É com g ou é com j?</i> Alguns alunos dizem: “<i>J</i>” “<i>J</i>”. Ela pergunta para uma aluna: “<i>Canjica com G ou Canjica com J?</i>” Apontando para as duas possibilidades na lousa. A classe silencia um pouco e ela questiona: “<i>E ai? Quem sabe?</i>” Uma aluna sugere que se olhe no dicionário. A professora sugere que se olhe no dicionário ilustrado e pede que as crianças pensem antes de que se obtenha a resposta correta. Depois de certo debate a professora confirma que canjica é escrita com J. Ela lembra os alunos de outros pratos típicos e logo surge o arroz doce. A negociação para que se escreva arroz doce, segue da mesma forma, com a professora enfatizando o som dos Rs. Questiona os alunos o porquê do r dobrado, e logo uma aluna responde que isso ocorre em função do som mais forte. Ela chama um dos alunos até a frente para explicar a necessidade do r dobrado. Ela pede atenção dos alunos para a explicação do colega, que fala no som do r fraco e forte. A professora grafa na lousa a palavra arroz, com um e com dois r e simula o som possível nas duas formas. A professora lembra os alunos que já haviam escrito a palavra doce e pede que uma aluna identifique onde está escrita essa palavra. Alguns alunos se dirigem a lousa e apontam as possibilidades, uma das alunas aponta a palavra certa. A professora pede que os alunos verifiquem se ainda podem escrever o nome de outros doces e chegando a conclusão que a lista já está boa, eles decidem escrever a lista de salgados. A primeira palavra a ser escrita é pastel e a professora trabalha com a primeira sílaba da palavra e em seguida surge a dúvida na turma sobre o uso do l ou do o, na sílaba final, a professora escreve três possibilidades na lousa, l, o e u. Os alunos debatem e decidem-se pelo uso do l. A professora explica que não há mais espaço na lousa e que ela irá dividir o espaço restante, mas avisa aos alunos que no caderno eles deverão seguir escrevendo uma palavra sob a outra. A próxima palavra a ser escrita é coxinha, os alunos sugerem que se escreva a palavra com ch, a professora questiona os alunos, como ninguém sugere a escrita com x, ela mesma escreve no canto da lousa, coxinha e cochinha, a negociação segue e a professora explica que apesar do som do ch ser igual ao som do x, a palavra coxinha é escrita com x. A próxima palavra a ser escrita é cachorro quente, uma das alunas se dirige até a frente da sala e tenta explicar o uso do nh e ch. A dúvida sobre o uso do x e do ch é retomada na escrita da palavra cachorro, entretanto, a mesma aluna que tentou explicar o uso do ch e nh, leva o dicionário ilustrado até a lousa e mostra para a professora que cachorro é escrito com ch, a dúvida seguinte é	questão ao debate coletivo. Ao sugerir o uso do dicionário, uma das alunas sinaliza que esta talvez seja uma prática já utilizada. A professora não se furta a oferecer a resposta correta. A professora trabalha com os conteúdos linguísticos e com as dificuldades partindo do conhecimento dos alunos e promovendo debates coletivos. Ela revela mais uma vez sua preocupação com o uso correto do caderno e também com as características de formato do gênero lista. Há material de consulta disponível na sala de aula e os alunos parecem muito à vontade para levantar-se, consultá-los e inclusive socializar conhecimentos.
---	--

sobre o r dobrado da palavra cachorro, rapidamente os alunos afirmam que a palavra é escrita com r dobrado. A professora pergunta sobre a forma de escrever quente, e questiona a sala sobre o uso do qu. Uma das alunas oferece uma explicação, dizendo que essas letras aparecem juntas para formar o som que se deseja. Amendoim é a próxima palavra debatida pela turma, os alunos falam bastante, caminham pela sala para mostrar à professora suas hipóteses. A professora conta com a turma quantas palavras já foram escritas, e ela sugere que se escreva também na lista uma bebida típica de festa junina, a turma decide escrever refrigerante, e a professora mostra as sílabas da palavra. Enfatiza em especial o uso do g e do fr. A professora enfatiza também o uso de apenas um r na escrita dessa palavra. Ela sugere que se escreva também a palavra quentão, enfatiza o uso do que, faz o som da letra t. Finalmente ela chama uma aluna para ler lista toda e anuncia que após isso a lista será encerrada. A aluna faz a leitura e a professora chama outra aluna para circular uma palavra que ela irá escolher, da mesma forma outros alunos são chamados para circular palavras determinadas pela professora. Ela pede que os alunos terminem de copiar a lista e assim se encerra a atividade. Fala de alguns alunos ao serem questionados pelo pesquisador sobre a atividade realizada: Aluna: <i>“Eu gostei muito da atividade, porque quando você faz uma atividade quase todo mundo consegue falar o som, todo mundo fala, principalmente quem está aprendendo.</i> Aluno: <i>“Eu gostei que eu consegui escrever tudo sem copiar da lousa”</i> Aluna: <i>“ Eu achei muito legal, divertido e também, no começo eu achei um pouco difícil, mas agora ta sendo muito fácil por que eu já sei ler e escrever, e também, principalmente quem não sabe conseguiu, alguns.”</i>	Os alunos demonstram entender a importância do sucesso na realização das atividades.
--	---

Planilha nº 06		
Data: 21/06/12	Duração: 56 minutos	Atividade: Lista de brincadeiras tradicionais
Síntese da atividade: Trata-se da escrita de uma lista de brincadeiras. Inicialmente, foi apresentado às crianças um texto impresso sobre o artista plástico Ivan Cruz, autor de um quadro que retratava brincadeiras tradicionais de criança. Após a leitura realizada no dia anterior pela professora, as crianças observaram uma reprodução da obra de arte e debateram sobre as brincadeiras que observaram no quadro. Em seguida, a professora propôs a escrita da lista de brincadeiras na planilha impressa no livro que cada aluno possui. A escrita foi espontânea com intervenção da professora e auxílio dos colegas.		
Descrição: A classe está organizada em duplas, as crianças sentam em pares produtivos. Cada criança tem um livro do programa Ler e Escrever. A professora começa explorando o quadro do artista Ivan Cruz impresso no livro que os alunos têm em mãos. Ela lê o texto com as informações sobre o artista e em seguida pede aos alunos que virem a página e observa com a classe um quadro do artista. Os alunos empolgados vão relatando o que veem no quadro, muitas brincadeiras são identificadas pelos alunos. Um deles, o aluno Bruno, de comportamento bastante ativo na sala, consegue observar uma criança andando de bicicleta, imagem quase imperceptível no quadro do artista. Depois de alguns minutos explorando a figura com a classe bastante agitada ela explica: <i>“Então vamos fazer uma lista aqui, oral primeiro, pra gente ver mais ou menos quantas brincadeiras a gente encontra aqui, brincadeiras que se brincava antigamente, algumas as crianças nem conhecem, vocês nem conhecem...”</i> Ela avisa ainda que em seguida irão escrevê-la em seus livros e que cada um fará o seu trabalho, sendo que a ajuda dos colegas poderá ser bem vinda. Em seguida ela pede que os alunos montem a lista oralmente, perguntando aos alunos quais serão as palavras que irão compor a lista. Em certo momento a professora diz para um aluno: <i>“Bruno fala uma (brincadeira) que você está vendo aí?... Fala Bruno”</i>. Aluno: <i>“Soltar balão.”</i> Professora: <i>“Soltar balão e soltar balão é uma brincadeira legal?”</i> Alguns alunos: <i>“É perigoso.”</i> Professora: <i>“Por que é perigoso?”</i>. Aluno B: <i>“Porque usa fogo.”</i> Professora: <i>“Ah usa fogo, então não se deve brincar mais de balão né? Pode cair e queimar”</i> Aluno:		O fato da professora trabalhar a lista inicialmente de forma oral leva os alunos a se envolverem com a atividade e terem repertório para a escrita. A professora enfatiza a possibilidade de os alunos trabalharem de forma colaborativa o que parece ser uma estratégia bastante importante em sua prática. Ela demonstra sua preocupação com

<i>“Mas é uma brincadeira.” Professora: “É uma brincadeira, só que é uma brincadeira perigosa.”</i> A professora segue perguntando aos alunos que outras brincadeiras se podem observar na figura. Ela questiona se existem brincadeiras de meninos e meninas. Os alunos parecem bastante excitados com a atividade, muitos ficam em pé e circulam pela sala. A professora pergunta: <i>“Quem conhece pula cebra?”</i> Um aluno diz: <i>“Eu não!”</i>. Várias crianças vão até a frente da sala e falam ao mesmo tempo, uma das meninas explica a brincadeira para a professora fazendo os gestos (fala inaudível), a professora ajuda na explicação e pergunta para a classe: <i>“Quem não conhecia essa brincadeira?”</i> Algumas crianças dizem que conheciam. Outra criança fala sobre a brincadeira de roda e a professora aproveita para lembrar as crianças que elas conhecem músicas para brincar de roda. As crianças cantam roda roda. Em seguida ela orienta: <i>“Vocês estão vendo que aqui embaixo tem umas linhas?”</i>. Mostrando o livro ela prossegue: <i>“Aqui nós vamos fazer uma lista das brincadeiras que a gente tá vendo aqui. O amigo do lado pode ajudar e eu vou estar vendo se vocês estão escrevendo certinho ou não...nós vamos escrever aqui no livro mesmo...olhando a pintura...”</i> As crianças se acalmam, falam menos e o que se ouve na sala é o murmúrio das crianças fazendo o som. Uma criança pergunta se tem dois As na palavra pipa. A professora aproveita e abre a questão para a sala e obtém a participação das crianças da forma como se segue: Professora: <i>“Olha, ele (um aluno) perguntou se no pipa tem dois As. Tem dois As no pipa? Pipa...tem dois As? Pi- Pa...”</i> Muitos alunos falam ao mesmo tempo. Ela insiste: <i>“Têm? Não tem dois As... ah, ele falou que tem um i e um a...olha, pipa começa com que letra?”</i>. A classe responde: <i>“P”</i>. A professora faz o som das letras da palavra P. Um aluno diz algo inaudível para a professora que reporta para a sala: <i>“Ele disse que o P é o P de Bianca. Tá certo? Começa o nome da Bianca com P?”</i>. Classe responde: <i>“Não”</i>. Professora: <i>“Bianca começa com que letra?...mostra lá para ele.”</i> Ela pede que o aluno aponte a letra B no alfabeto colado na lousa e em seguida aponta a letra P. Ela faz o som mais vezes com outros alunos. Percebe-se que ela dirige sua atenção ao grupo que está sentado nas primeiras carteiras, os demais alunos escrevem e levam seus livros para a professora corrigir. A lousa está bem organizada, conta com a rotina (planejamento do dia) e o cabeçalho. Ela insiste com uma das duplas da frente no som das letras. Os alunos que vão terminando recebem a instrução para fazer a próxima folha (planilha) do livro. A aula é interrompida pelo sinal do intervalo. Ela organiza os alunos para a saída para o recreio. Fica ainda alguns minutos com um dos alunos com mais dificuldade. Uma aluna a questiona sobre o uso do R dobrado e a professora	aspectos que extrapolam a construção da escrita. Poder circular livremente pela sala dá aos alunos a certeza de que a professora oferece essa liberdade à eles e que o foco principal da relação com ela é o aprendizado e não a disciplina. A correção aberta na lousa parece ser prática importante na metodologia da professora e costuma apresentar grande negociação e envolvimento por parte dos alunos. Ao destinar atenção especial ao grupo que está sentado nas primeiras carteiras a professora demonstra uma preocupação com os diferentes ritmos de aprendizagem. Percebe-se nesta atividade uma preocupação da professora com os conteúdos linguísticos
---	--

pergunta: <i>Conseguiu Elaine?</i> Aluna: inaudível. Professora: <i>Colocou dois Rs, mas tem dois Rs? Quantos Rs tem? Por que pôs dois?</i> Após o intervalo a professora retoma a atividade e imediatamente os alunos começam a trabalhar. Ela atende um aluno na carteira e o ajuda a escrever a palavra Pipa, fazendo o som das letras, ela repete o mesmo procedimento mais duas vezes, logo em seguida com outros alunos. Ela insiste com um aluno a letra final da palavra Pipa, reforçando na fala o som da vogal a. Um dos alunos reclama que seu livro desapareceu, ela vai até a carteira dele e logo encontra o livro nas mãos de outro aluno que havia se confundido. A professora dirige-se à lousa e coloca as letras O O e chama a atenção da classe: <i>“Dá uma olhadinha aqui...vamos ajudar ele, ele pôs assim..”</i> (ela escreve o o) A classe lê: “o, o”. Ela diz: <i>“O que está escrito aqui?”</i> O aluno responde algo inaudível e a professora diz: <i>“... ele queria escrever ioiô, o que está faltando aqui então? Ioio, ioio.”</i> Ela aponta para a escrita o o e diz: <i>“ que letras estão faltando aqui então?”</i> Uma colega ajuda e o aluno grava um i no início da palavra e diz algo inaudível e a professora pergunta: <i>“aonde eu vou por esse i? Vamos ajudar ele... o que está faltando aqui no meio, está faltando mais uma letra”</i>. O aluno sugere mais um i e a professora diz: <i>“agora lê, como é que você vai ler?”</i> Ele lê e a professora diz: <i>“...ah...agora ele leu assim... ioio, tá certo ioio?... só tá faltando um acentinho aqui.”</i> O mesmo aluno ainda observa que a escrita da palavra grafada pela professora em letra bastão maiúscula se parece com o número dez repetido duas vezes, ela conta para a turma essa conclusão do aluno e todos acham engraçada a situação. Os alunos continuam trabalhando e conversando sobre a atividade, muitos se levantam e procuram a professora. A classe se mantém muito à vontade com a dinâmica estabelecida pela professora. Ela faz o som das letras para a palavra Pião. Mais uma vez ela leva a dúvida de um aluno para a lousa e pede que ele escreva a palavra da forma como acredita que seja, a turma logo vai ditando letras e a professora pede que a classe o deixe escrever sozinho e avisa que em seguida todos poderão ajudar. Ela faz o som da letra P. Ela pergunta que letras se usam para o som ã. Um dos alunos da sala diz logo que deve se usar o acento til. O aluno escreve IPAO, e ela questiona a sala sobre o que estaria errado, e os alunos dizem que as letras estão fora de lugar. Um aluno logo se levanta para responder, ela pede que ele deixe o colega refletir e avisa a sala que a ordem das letras na escrita da palavra está incorreta, ela faz o som das letras enfatizando o som da letra P no início da palavra, o aluno sugere que se apague o P e o troque de lugar, ela questiona a classe se a escrita está correta e um dos alunos fala que está faltando o til.	que vão aparecendo nas palavras A professora parece estar preocupada em levar os alunos a pensar e construir suas hipóteses, sem dar-lhes respostas prontas. A professora não despreza as observações dos alunos, o que evidencia seu respeito pelo conhecimento e percepção de cada criança. A correção aberta na lousa gera negociação controlada pela professora de forma a garantir que o alunos que trouxe a dúvida consiga refletir sem que os colegas deem a resposta de pronto. O fato dos alunos seguirem espontaneamente para a lousa demonstra que
---	--

Um aluno escreve a palavra balão dessa forma: AUO, ela coloca esta escrita na lousa e abre a dúvida para a sala, três alunos se dirigem para a lousa espontaneamente, e juntos com a professora reescrevem a palavra balão, testando letras até escreverem corretamente. Ela pede aos alunos que voltem para as carteiras e reescrevam a palavra. Os alunos que se dirigiram à frente são os alunos com mais dificuldades. Mais uma vez na lousa ela mostra a escrita de um aluno para a brincadeira pula corda, o aluno grafou “pula conda”, ela pede ajuda da classe e corrige a palavra junto com o aluno. Professora: <i>“Ele escreveu pula conda, como é que eu vou escrever pula corda? Que letra eu tenho que trocar aqui?”</i>. Uma aluna responde: <i>“O N pelo R”</i>. O aluno com a dúvida responde: <i>“O R”</i>. Professora: <i>“O R, onde eu vou trocar esse R? Lê aqui para mim?”</i> Apontando as sílabas da palavra escrita na lousa a professora e o aluno leem silabando: <i>“Pu-la cor-da”</i>. A professora: <i>“O que eu tenho que trocar”</i> O aluno aponta o N. A professora diz: <i>“Ah...então troca”</i> e pergunta para a sala: <i>“e agora ficou certo, pula corda?”</i> Alguns alunos respondem que sim e a professora pergunta: <i>“Quem mais escreveu pula corda faltando alguma letra?”</i> Alguns alunos respondem que não. Na sequência outro aluno vai até a lousa escrever a palavra que tem dúvida – no caso bicicleta, a professora faz o som do B e enfatiza as outras sílabas, o aluno grafia IPISLA. Ela pede que todos sentem e solicita ajuda de uma aluna, pede a ela que ajude o colega na lousa, ela solicita que o aluno que está escrevendo faça o som das letras e o ajuda nisso. Ela solicita repetidamente a atenção da turma, especialmente nos momentos em que está na lousa com os alunos. A amiga ajuda o colega e quando chegam a grafia de “cle” ela pede ajuda de outros alunos da classe, um aluno ao fundo da classe diz que é necessário usar a letra C. O aluno que está na lousa tem dúvidas sobre como grafar o C e a professora sugere que ele veja as letras do alfabeto de madeira colocado no alto da lousa. Finalmente ela faz o som da letra T, ele não sabe qual é o T, ela pede mais uma vez que ele reconheça o T no alfabeto. Ela pede ajuda da colega que continua junto ao aluno na frente da lousa, ela ajuda fazendo a leitura do alfabeto, eles juntos terminam de escrever a palavra. A professora pergunta à classe se esta grafia – BISICLETA, está correta, e logo um dos alunos avisa que a palavra tem que ser escrita com C. Ela aproveita e pede que o próprio aluno leia a lista que fez. Ele lê sua lista: bolinhas de gude, soltar balão, soltar pipa, super pião, patinete, roda e fadinhas, a professora avisa que não há brincadeira de fadinhas no quadro. Ela pede ao aluno Guto que também leia sua lista. O aluno lê com mais dificuldade e a classe fica em silêncio quase absoluto sem que ela solicite. A professora então diz que as crianças vão falar sobre uma	houve um momento anterior quando esse comportamento foi livremente construído e estimulado. A correção aberta e coletiva parece objetivar que mais alunos resolvam suas dúvidas. A professora lança mão dos recursos visuais da sala na tentativa de garantir o traçado correto das letras. Há entre as crianças um clima de respeito, solidariedade e
---	--

brincadeira específica. Ela pergunta quem conhece a brincadeira cinco Marias, que se trata da brincadeira de saquinhos. Uma das alunas que conhece a brincadeira explicou e para finalizar, a professora chama uma das alunas para ler a sua lista, ela faz a leitura para a sala, mais uma vez as crianças ficam em silêncio. A professora avisa que na próxima aula alguns alunos vão escrever as brincadeiras com letras móveis. Ela também explica que as listas são diferentes, pois cada aluno observou brincadeiras diferentes. Ela sugere também que a turma confeccione os saquinhos para a brincadeira cinco Marias e uma aluna sugere que se construa um telefone sem fio. Ela pede que os alunos guardem no meio do livro algumas figuras de brincadeiras que havia no livro e foram recortadas. Ela confere os livros e pede que todos fechem os livros para realizarem a próxima atividade.	interesse pelo trabalho e performance de cada um. A professora estimula os conhecimentos prévios dos alunos e ainda garante um reforço motivador ao propor que se construam os brinquedos.
--	--

Planilha nº 07		
Data: 15/08/12	Duração: 32 minutos	Atividade: Como construir um balangandã.
Síntese da atividade: Trata-se da escrita coletiva de um texto instrucional, em forma de receita, com duas partes, sendo a primeira uma lista de materiais e a segunda, o modo de construir o brinquedo chamado balangandã. A proposta faz parte das atividades com brinquedos tradicionais extraídas do Programa Ler e Escrever. Nesta atividade a professora será a escriba na lousa e os alunos trabalharão em duplas, porém, cada um copiando o texto coletivo da lousa no seu caderno.		
Descrição: A professora inicia a aula lembrando que ela já havia avisado a turma sobre essa atividade, lembrou também que o professor de educação física já havia construído com as crianças um brinquedo chamado balangandã, ela chama um aluno para mostrar como se brinca, lembra os materiais usados, e avisa que eles irão construir um texto coletivo. A professora diz: <i>“Nós vamos fazer um texto coletivo, escrevendo como que nós construímos esse balangandã, que material nós usamos, como nós dobramos o papel, como nós colamos, como nós confeccionamos, certo? Para isso, esse texto tem um nome, esse texto chama-se instrucional, ou seja, ele nos dá instruções de como fazer um determinado brinquedo, construir alguma coisa, então nós vamos explicar como nós fizemos esse brinquedinho aqui.”</i> Um aluno levanta-se e dirige-se até ela, a interrompendo, a professora pede que ele sente mas o ouve (aluno inaudível) e diz: <i>“Olha... ele está falando que dá para fazer de papel também!”</i> A professora diz à turma que eles irão escrever na lousa “Como construir o brinquedo”, e pergunta como fazer isso. Inicia pela palavra “como”, logo uma aluna diz “mo” e ela confirma que essa sílaba é necessária e segue escrevendo e pedindo ajuda à turma. Enfatiza o til na grafia de balangandã. Enfatiza o “cons”, avisa que os alunos podem copiar depois, ela questiona a turma sobre cada um das letras e também sobre as sugestões dos alunos, ela enfatiza que não é necessário copiar agora. Ela explica como se faz um texto coletivo, avisa que primeiro é necessário discutir o que será escrito. Ela explica que é melhor esperar para copiar, pois assim, já se copia a versão melhorada do texto. Ela dá continuidade à escrita na lousa,		Há na metodologia da professora uma preocupação evidente com a clareza da comanda das atividades. Ela também não se furta a explicitar os gêneros e suas características de forma e conteúdo. A professora valoriza as colocações dos alunos, mesmo que elas sejam bastante elementares. Ela trabalha com o planejamento prévio do que será escrito e deixa claro esse processo aos alunos.

pedindo à turma para relembrar o processo, ela lembra que este texto é como uma receita de um bolo e pede que uma aluna faça a retomada do processo de construção do brinquedo, a aluna vai até a frente da sala e explica para a turma qual serão os instrumentos e como se faz o brinquedo. Alguns alunos ajudam, a professora questiona algumas etapas do processo. Ao final, ela volta à lousa para escrever a lista de material, ela pergunta para um aluno o nome de um dos materiais, e confirma com a classe se aquele item foi mesmo um material usado, a turma está em silêncio. Ela questiona como se escreve a palavra barbante e faz o som da letra “B”, ela questiona outra aluna sobre a mesma palavra. Questiona sobre a sílaba BAN, ela mostra o brinquedo e questiona sobre os outros materiais. Ela enfatiza o CRE de crepom e o POM, as crianças fazem o som dessas sílabas e alguns rapidamente falam as letras necessárias para a palavra. Terminada a lista ela confere com as crianças se não há itens faltando, ela inicia a escrita do modo de fazer, Pede que os alunos ajudem e uma das alunas fala as primeiras palavras. Ela pergunta se é possível deixar um espaço no início da frase e como se chama esse espaço, as crianças respondem que se trata de um parágrafo. Vários alunos dão sugestões e ela tenta organizar as falas e o texto na lousa, ela mesma lembra alguns detalhes da forma como dobrar os papéis, ela pede que uma aluna leia o que já foi produzido para que todos decidam como prosseguir. A aluna faz a leitura e a professora continua dialogando com a turma, e em determinado momento ela diz para um aluno: <i>“Como eu vou colocar aqui Mario? Pode falar Mario, Eliza, Bia, Inara, Adriana, Cassia. Vamos lá quem mais vai falar, vai Hélio. (...) fala Marta (...)”</i>. A professora, conversando com as crianças, os ajuda a colocarem os eventos em ordem de acontecimento e vai escrevendo na lousa conforme os alunos falam. Ela para mais uma vez e pede que um dos alunos leia o texto para ver se ficou bom. O aluno faz a leitura e ela o elogia, aproveitando para perguntar qual é o último passo do modo de fazer. Ela pergunta se o texto ficará bom caso ela escreva “e colamos com a fita crepe”. Ela pede que uma aluna leia e pede atenção para ver se o final do texto ficou bom. A aluna lê com certa dificuldade, alguns alunos ajudam e a professora diz que vai ler outra vez para confirmarem se o texto está bom. A professora lembra que quando se escreve um texto coletivo todos precisam participar. Ela faz a leitura: <i>“Primeiro pega-se a folha de revista, dobramos ao meio três vezes, pegamos o barbante e o papel crepom, colamos na folha dobrada, passamos a fita crepe e enrolamos e colamos com a fita crepe”</i>. Ela pergunta: <i>“Dá para deixar essas duas fitas crepes aqui uma trás da outra?”</i> Ela aponta as palavras na lousa. A turma diz em coro: <i>“Não!”</i>. Professora: <i>“Por quê?”</i>. Aluna: <i>“Porque vai repetir de novo”</i>. Professora: <i>“Porque vai ficar muito repetitivo, então nós temos que mudar esse</i>	Os alunos se envolveram com a escrita ao ponto de ficarem em silêncio sem que isso fosse solicitado. Há uma preocupação evidente da professora com as sílabas complexas e com a variedade dos conteúdos linguísticos. A professora está atenta para os elementos necessários à construção do texto, como por exemplo, a necessidade de se usar o parágrafo. As crianças já conheciam essa nomenclatura. A professora busca estimular todos os alunos a participarem da atividade, chamando-os pelo nome, dando ênfase aos que participam menos. Ao discutir com os alunos a ordem dos
---	--

<i>final aqui, vamos apagar metade, porque não ficou muito bom, vamos escrever de uma outra forma aqui, porque fica muito repetido, não fica bom</i>". Ela lê mais uma vez o texto e pergunta qual o motivo de usarem a fita crepe. Uma das alunas diz que a fita crepe é necessária para que o brinquedo fique firme, a professora sugere que esse detalhe apareça no texto, dizendo: "<i>Passamos a fita crepe para...?</i>". Uma das alunas: "<i>Ficar</i>". A professora: "<i>Ficar?</i>". Aluna: "<i>Firme</i>". Professora: "<i>Firme, é isso, firme! E aí ... passamos a fita crepe para ficar firme, e aí? Lembra que nós passamos a fita crepe mas não tínhamos enrolado ainda, nós pulamos, certo? Será que eu preciso escrever que eu coleí com a fita crepe? Não é melhor deixar a fita crepe por último? Será? Eu só poderia escrever que eu coleí, e depois no final que eu usei a fita crepe, o que acha A, e a L também?</i>" A professora questiona nominalmente duas alunas. "<i>Será que eu preciso escrever já que eu coloquei a fita crepe aqui ou eu posso escrever que eu coleí?</i> Alunos: "<i>Colou</i>". Professora: "<i>Colou?</i>". "<i>Vamos ver, tirando aqui de novo, não tá bom ainda. O M, , B, I que não falou nada.</i>" Questiona mais uma vez alguns alunos nominalmente. "<i>Vocês aqui, lembra que toda vez que a gente faz um texto juntos todo mundo precisa participar.</i>" "<i>E o papel crepom, colamos na folha dobrada, passamos... precisa deixar esse passamos?(...)</i> Ela lê mais uma vez e pergunta: "<i>Aí o que nós fazemos?</i> Alunos: "<i>Enrolamos.</i>" Professora: "<i>Enrolamos e passamos o que fora?</i>" Alunos: "<i>Fita</i>". Professora: "<i>A fita crepe.</i>" Ela pede que uma aluna leia a versão do texto. A aluna lê: "<i>Primeiro pega-se a folha de revista, dobramos ao meio três vezes, pegamos o barbante e o papel crepom, colamos na folha dobrada, enrolamos e passamos a fita crepe.</i>". Ela pergunta: "<i>E aí, ficou pronto?</i>". Uma aluna: "<i>Ficou</i>". Professora: "<i>E o que mais a gente pode colocar aqui para dizer que ficou pronto então? Que finalzinho a gente poderia colocar aqui?</i>" Um aluno: "<i>Para ficar firme</i>". A professora: "<i>Não</i>". Outro aluno: "<i>Vai repetir</i>". A professora: "<i>Não! Enrolamos e passamos a fita crepe e...?</i>" Uma aluna: "<i>Brincamos</i>". Professora: "<i>ah, podemos escrever: passamos a fita crepe, enrolamos, vírgula, passamos a fita crepe e...</i>" Aluna: "<i>E está pronto e podemos brincar</i>" Professora: "<i>E está pronto para brincar, será que não fica melhor? Ponto final. Será que ficou bom mesmo , agora terminou.</i>" Aluna: "<i>Deixa eu ver</i>", e a aluna lê: "<i>Primeiro pega-se a folha de revista, dobramos ao meio três vezes, pegamos o barbante e o papel crepom, colamos na folha dobrada, enrolamos e passamos a fita crepe e está pronto para brincar</i>". Professora: "<i>É isso mesmo que nós fizemos... vocês acham que está bom assim?</i>". Alguns alunos dizem: "<i>Eu acho.</i>" Professora: "<i>Então está pronto nosso texto. O que eu vou escrever aqui embaixo? Texto coletivo, porque chama texto coletivo?</i>" Aluna: "<i>Porque a gente fez todos juntos.</i>" Professora: "<i>Foi um texto que quase todo mundo</i>	acontecimentos, a ocorrência de repetições de palavras, a adequação ou inadequação de certos termos, a professora demonstra sua preocupação com a produção de sentidos no texto, através da coerência e da coesão textuais. Segue-se um intrincado processo de negociação onde a professora evita dar respostas prontas e faz grandes esforços para levar os alunos a produzir o sentido do texto.
---	--

<i>participou... alguns não querem falar, tá pronto nosso texto... tá explicado, quem pegar isso será que entende como fazer?” Alunos: “Sim”. Ela pergunta: “Sim? Se levar para casa o textinho consegue fazer em casa?” Alunos: “Sim”. Professora: “Então tá pronto nosso texto, pode começar a copiar no caderno”. Assim encerra-se a atividade.</i>	
---	--

Planilha nº 08		
Data: 15/09/12	Duração: 47 minutos	Atividade: Bilhete ao lobo mau.
Síntese da atividade: Trata-se da escrita individual e espontânea de um bilhete respondendo a um convite para jantar feito pelo lobo mau da história dos três porquinhos. Os alunos recebem uma cópia impressa do bilhete do lobo e uma folha preparada com linhas e uma ilustração dos porquinhos onde deverão escrever o bilhete resposta, aceitando ou não o convite do lobo. A atividade é sugerida no Caderno de Apoio e aprendizagem de Língua Portuguesa do primeiro ano, editado pela Fundação Padre Anchieta e Prefeitura Municipal de São Paulo. A professora tem trabalhado com a história “Os três porquinhos” há uma semana. A primeira atividade foi à leitura da história, em seguida realizaram uma roda da conversa sobre a leitura realizada, que posteriormente tornou-se tema de uma produção espontânea de texto, destinada ao caderno de sondagem.		
Descrição: No dia de hoje a professora iniciou a aula retomando essa trajetória com os alunos e explicando a atividade que iriam fazer. A professora iniciou a atividade promovendo uma conversa com os alunos recuperando as informações sobre a história dos três porquinhos, vários alunos participam. Ela então distribui para cada aluno uma folha impressa com um bilhete do lobo. Ela pede que uma das alunas leia o bilhete em voz alta. O bilhete dizia: “Queridos porquinhos: estou cansado de tanta briga, por isso pensei em preparar um banquete para fazermos as pazes. Será hoje à noite em minha casa. Espero ansioso por vocês! Um abraço caloroso de seu mais novo amigo. O lobo”. Os alunos ficam em silêncio, alguns ajudam a colega na leitura. Outra aluna pergunta se o bilhete pode ser colado no caderno. A professora confirma que sim, e indica que o bilhete deve ser colado logo abaixo da comanda que foi escrita anteriormente. Ela distribui então uma folha com linhas e solicita que as crianças escrevam um bilhete respondendo ao lobo. No bilhete que o lobo enviou aos porquinhos havia um convite para que eles fossem jantar com o lobo em sua casa. A professora questiona os alunos sobre o conteúdo e os objetivos do lobo com essa atitude de aproximação. Alguns alunos deduzem que o bilhete pode ser uma armadilha para os porquinhos. A sala está organizada em U com duas fileiras, os alunos que ainda		Ao relembrar os alunos sobre a trajetória já percorrida pela turma no tema a professora contextualiza os alunos e faz com que a atividade ganhe sentido para as crianças. A professora direciona os alunos para a construção de sentido no texto na medida em que os faz refletir sobre as reais

não estão escrevendo no nível alfabético sentam-se mais próximos da professora, que inicia a atividade apoiando esses alunos. A professora mostra a folha onde deve ser escrito o bilhete respondendo ao lobo e salienta que o bilhete deve ser escrito para o lobo, dizendo: “<i>nós vamos colocar aqui na parte de cima para quem vai esse bilhete, para quem será que vai?</i>”. Alunos: “<i>Lobo</i>”. Professora: “<i>Então o que nós vamos escrever aqui em cima?</i>”. Alunos: “<i>Lobo</i>”. Professora: “<i>Para o lobo ou lobo. E quem vai assinar esse bilhete?</i>”. Alunos: “<i>Os três porquinhos</i>”. Alguns alunos após terem escrito partes do texto se levantam e levam suas produções para a professora, ela lê uma das produções e mostra que uma aluna em especial, atentou-se para o fato de que o bilhete deveria ser escrito pelos três porquinhos. Ela diz: “<i>A Elenita escreveu nós, por que será que ela escreveu nós?</i> Alunos: “<i>Porque são três</i>”. Professora: “<i>Porque são três, os porquinhos são três...</i>” Ela questiona a classe, sobre qual seria a melhor resposta. Alguns alunos dão ideias e ela continua insistindo sobre a autoria coletiva do bilhete representada pelos três porquinhos. A professora questiona dois alunos sobre as letras que eles escolheram para grafar algumas palavras, questiona a letra final e inicial de algumas palavras. Ela também fala mais uma vez sobre o uso do pronome. A professora diz para um dos alunos: “<i>Você pôs eu, se eles são três eu vou ter que usar nós.</i>” A professora lê o trabalho de um aluno: “<i>Nós agradecemos muito pelo convite, mas não posso ir.</i>” e diz: “<i>não podemos então, porque, se você põem posso, não combina com esse nós</i>”. Os alunos continuam levando suas produções à professora. Ela circula pela sala e solicita que os colegas se ajudem. Ela trabalha com um aluno com dificuldade e faz o som de algumas letras. Um dos alunos apresenta à professora sua produção e ela notando a necessidade de correções sugere que ele leia seu trabalho para adequar alguns pontos. Ela lê em voz alta o bilhete de um dos alunos e aponta mais uma vez para a necessidade de correções. A professora faz o som das letras com um aluno com maior dificuldade. A classe se movimenta bastante, mas não há indisciplina. Nas suas correções ela aponta algumas vezes para a necessidade do bilhete ter uma assinatura. Uma aluna a procura com dúvidas e ela esclarece: “<i>Você vai responder o bilhete, você está recebendo um convite e você vai falar se você quer ir ou não, mas é os porquinhos, será que os porquinhos vão querer ir a esse passeio, a esse jantar?</i>” Mais uma vez ela faz o som das letras com um aluno com dificuldades. Mais uma vez chama a atenção para a assinatura do	intenções do lobo. A sala organizada de maneira diferenciada estimula os alunos a interagirem de forma também variada e possivelmente com outros colegas. Ressaltando o destinatário e a assinatura no bilhete a professora trabalha as características do gênero. A professora aproveita o conhecimento dos alunos para socializar informações pertinentes, como o uso do pronome nós. A professora está atenta para os elementos coesivos e com a necessidade em garantir coerência ao texto. A professora continua atenta aos alunos com maiores dificuldades e lhe oferece atenção especial. Para garantir o sentido do texto a professora explicita que se trata de um bilhete resposta à um convite do lobo aos porquinhos. Ao promover uma interferência no texto do aluno, solicitando a ajuda dos colegas a
--	--

bilhete e na sequência repete o som de algumas letras para outro aluno com mais dificuldade. A professora continua circulando pela sala e auxiliando os alunos. Os alunos se levantam e procuram a professora para mostrar seus trabalhos, ela lê o texto de um aluno e pede ajuda dos colegas para solucionar o problema encontrado. Ela diz: <i>“Como é que eu posso ajudar o Mario aqui? Nós agradecemos muito, mas nós não nós vai”</i>. (lendo o texto do aluno). Uma aluna: <i>“Não podemos ir”</i> Professora: <i>“O que nós podemos botar aqui, nós agradecemos muito, mas nós não...?”</i> Um aluno: <i>“Vamos”</i>. Outro aluno: <i>“Podemos ir.”</i> Professora: <i>“Podemos ir será que fica melhor?”</i> O aluno volta para sua carteira e a professora continua atendendo outras crianças. Chama a atenção da turma e pede que todos se sentem, ela chama a Marta para ler sua produção. Ela questiona classe sobre o texto lido. Uma aluna lê o bilhete e ela ressalta que nesses bilhetes lidos os alunos se preocuparam em responder educadamente. Uma das alunas diz que o bilhete do lobo poderia ser uma armadilha. A aluna diz: <i>“Eles falaram não porque eles já estavam descobrindo o golpe do lobo.”</i> A professora diz que os bilhetes precisam ainda ser revistos para corrigir pequenos erros e seleciona alunos para ajudarem os que têm mais dificuldade. Ela para diante de um aluno e revê com ele a palavra “agradecemos” especialmente na sílaba G-R-A. Ela diz: <i>“ Nós...o que você tinha escrito aqui, agradecemos? Então vai, escreve agradecemos, como é esse gra, a-gra-de-ce-mos, isso, nós agradecemos o quê? ...Um convite né? Então escreve ai, eu vou escrever um convite ou o convite?”</i> Ela pede ajuda de outros alunos que sugerem que se escreva: o convite. Ela faz o som do L na palavra desculpe. E pede que alguns alunos revejam a forma como haviam escrito. Ela continua passando entre as duas filas. Durante a aula, por várias vezes, ela questiona a necessidade em se conjugarem os verbos com os pronomes, em especial a terceira pessoa do plural, muito usado neste tipo de texto, que está sendo escrito na terceira pessoal do plural. Praticamente todos os alunos terminaram e ela vai acompanhando a colagem dos materiais nos cadernos; alguns ainda lhe pedem ajuda e ela leva à lousa uma dúvida ortográfica, sobre a palavra “posso” grafada pelo aluno com apenas um S. A professora diz para a classe: <i>“Esse posso como eu vou escrever? S-O só? Olha aqui na lousa!”</i> A professora vai até a lousa e diz: <i>“O Davi escreveu assim ó, tá certo isso?”</i>. Ela grava poso. Uma aluna diz: <i>“É dois Ss”</i>. A professora diz: <i>“Aonde eu vou por esse S?”</i>. Uma aluna vai até a lousa e grava	professora garante a produção de sentidos e ainda reafirma implicitamente que as crianças são as responsáveis por essa construção. A professora incentiva a colaboração entre as crianças ao mesmo tempo em que se preocupa com os conteúdos linguísticos que aparecem nas palavras e com a produção de sentidos no texto. Ela está atenta para o uso do artigo definido, o que faz a diferença no sentido que se quer dar ao texto. As dúvidas sanadas na lousa em aberto para toda a sala refletem não só a preocupação com a troca de experiências entre os alunos, mas também com a efetiva correção e aprendizagem de todos.
---	--

posso corretamente. A professora pergunta quem escreveu com um s só e os avisa para corrigir. Ainda auxiliando os alunos com mais dificuldades a professora repete o procedimento de fazer o som das palavras. Ela pergunta se todos os alunos terminaram e diz aos alunos que podem pintar a pequena ilustração de uma das folhas.	
--	--

Planilha nº 09		
Data: 15/09/12	Duração: 40 min.	Atividade: Atividade de Reforço
Síntese da atividade: Trata-se da escrita de palavras na lousa, realizada por pequenos grupos com maiores dificuldades. A professora seleciona palavras que já foram trabalhadas de alguma forma anteriormente e convida os alunos a escreverem as palavras na lousa, promovendo uma correção coletiva para cada palavra grafada.		
Descrição: A sala de aula está organizada tradicionalmente, uma parte dos alunos foi para a aula de educação física e nove alunos ficaram para realizar a atividade. A professora explica a atividade para os alunos e acrescenta que as palavras trabalhadas serão as palavras da história dos três porquinhos. Ela avisa também que cada um vai escrever como souber, diz que eles podem fazer o som das letras para ajudar. A professora avisa que a cada palavra uma correção coletiva será realizada. A primeira palavra ditada foi “porquinho”, o aluno chamado, grafou “ PAINHA”, a professora questiona a turma sobre essa escrita e um dos alunos vai à lousa e grava porquinho corretamente. A professora pergunta se os alunos concordam com a segunda escrita e todos observam que o primeiro aluno lembrou que na palavra havia necessidade do NH. Outro aluno é chamado para escrever a palavra “casinha”, ela faz o som com os alunos, e o aluno que está na lousa grava “cainha”, o aluno faz a leitura silabicamente e a professora marca a sua leitura com traços sob as sílabas. Outro aluno vai à lousa e grava “ cvnha”, os alunos discordam dos dois colegas e um terceiro colega vai a lousa e grava “cazinha”, a professora pede que o aluno faça a leitura marcando com o giz onde está lendo. Um dos alunos diz que a palavra está errada, dois deles acabam falando juntos que o z precisa ser trocado pelo s. Um desses colegas vai à lousa e grava “cavsinha”, mas os colegas interferem e ele grava “casinha”, todos concordam que a palavra está correta. A professora pede que o aluno leia e ela marca na lousa a leitura silábica. Este aluno de fato foi o que grafou a palavra pela primeira vez, a professora diz para ele: “<i>Olha a sua escrita antes e a sua escrita agora, antes você achava que tinha um V aqui, e aqui agora você tirou o V</i>” A professora lê silabando e apontando com o dedo na lousa, em seguida pede que o mesmo aluno escreva na lousa a palavra lobo. Ela diz: “<i>A letra eu começo de cima para baixo, tá certo agora?</i>”. Alunos: “<i>Tá</i>”. Professora: “<i>A escrita dele está</i>		Essa atividade oferece aos alunos em grupos pequenos, a oportunidade de maior participação, eles aparentemente se envolvem mais, especialmente, o grupo escolhido pela professora que é formado por alunos com ritmo próprio, que diferente dos outros da turma, ainda não dominam completamente a base alfabética. A professora ressalta as escolhas dos alunos, provavelmente, tentando fazê-los perceber seus erros. A professora demonstra atenção a

<i>certinha... Ele vai ler. Isso! A marcação dele está certinha, mas essa é fácil né?”</i> Um dos alunos diz: <i>“É fácil lobo”</i>. O aluno havia grafado de baixo para cima a letra L. O mesmo aluno volta para o canto da lousa onde fez as tentativas de escrita da palavra casinha e explica algo inaudível para a professora que em seguida relata para a classe: <i>“Então vamos ouvir a explicação dele... então ele descobriu depois que no lugar do V é um S, não um V”</i>. A professora chama mais um aluno e pede que ele escreva a palavra floresta. A professora diz: <i>“Como é esse flo? Escreve do seu jeito. Com que letra começa floresta?”</i> Um aluno diz: <i>“Tem o T e o A”</i>. Um outro aluno se oferece para ajudar e vai até a lousa. A professora vai fazendo o som das letras. O aluno grafou “sorata”. Ela questiona: <i>“Você acha que está certo floresta? Tá certo ou não? E aí...(dirigindo-se a classe) o Guto disse que tá faltando letra aqui”</i>. Um aluno diz: <i>“Tá faltando...”</i> A professora o interrompe e diz: <i>“Deixa o Guto pensar...Flo”</i>. É possível ouvir alguns alunos falando que falta a letra F. A professora enfatiza o som da sílaba inicial da palavra e logo o aluno diz que está faltando a letra F. Ela pergunta: <i>“E aonde vai esse F?”</i>. A professora insiste que os alunos deixem o colega pensar, várias crianças querem responder. G fica em dúvida sobre onde colocar o F e acaba colocando a letra no fim a palavra, resultando em “sorataf”. Os colegas o corrigem, a professora faz a leitura silabando com o próprio aluno apontando para sua escrita e ele diz que não está certo e retira a letra. A turma diz que a escrita do colega não está certa e ele vai para sua carteira, a professora convida outro aluno para escrever e ele se recusa enquanto outros insistem com ela para irem à frente escrever. Ela pede que outro aluno vá até a lousa e grafie a palavra, ela pede que o aluno faça o som das letras e o questiona sobre a letra inicial e letra final da palavra floresta. O aluno escreve “foresta”, ele faz a leitura e a professora faz a marcação silábica. A professora lê a palavra da forma como foi escrita e pergunta aos alunos se está correta. Alguns dizem que não e ela diz que o correto é floresta, enfatizando o fl, o aluno grafou forlosta” e na segunda tentativa escreve floresta mais uma vez. A professora diz: <i>“Olha o que ele fez, ele colocou o F, o O, um R um E, aqui um S um T e um A, aí ele leu floresta.”</i> A professora aponta para a escrita do aluno e diz: <i>“Só que não é floresta?(enfatizando o flo). Alguns alunos falam e ela diz: “Espera, vamos ver se ele descobre. Olha o que ele fez, ficou um F aqui, um O e um R, presta atenção, olha como ele escreveu floresta. Floresta, tá certo?”</i> Alunos: <i>“Não”</i>. Ela chama outro aluno para ajudar e diz: <i>“... Tem que ter esse som Flo... Que letra é essa que você pôs, um L?”</i>. A professora chama outro aluno e pergunta a todos como se escreve a sílaba flo, um dos alunos diz que precisa do F, do L e do O. O aluno na lousa grafou “folresta “. Mais um aluno vai até a lousa e escreve floresta, entretanto, quando é solicitado a ler, faz uma	todos os detalhes inclusive aos movimentos das mãos dos alunos ao grafar as palavras. Ela leva os alunos a pensar, passo a passo, a construção da palavra, não desvalorizando nenhuma hipótese dos alunos. A negociação é longa e intrincada, mas a professora demonstra paciência e persistência. É possível inferir que ela espera que os alunos reflitam sobre suas hipóteses e construam a palavra corretamente após essa reflexão.
--	--

marcação do tipo: fl – ore – sta. Questionado pela professora e ajudado por dois colegas, o aluno faz a leitura e a marcação nas sílabas corretamente. A professora mostra todas as tentativas de escrita da palavra Floresta. A professora chama os alunos que ainda não participaram, e alguns se recusam, a professora não os força, apenas lhes pede atenção e chama outra criança. A professora pede a atenção dos poucos alunos que não participaram pois eles parecem dispersos. A próxima palavra ditada é madeira, o aluno que está na lousa grafa “mdernha”, a professora pede a leitura e o aluno diz que escreveu errado, e começa a corrigir, escrevendo “ madera” a professora pede a leitura e o aluno acerta, mas a professora pergunta se está faltando alguma letra, os alunos dizem que sim e um deles vai até a lousa, outra aluna anuncia que está faltando um i, o aluno que havia grafado a palavra em primeiro lugar vai até a lousa e acrescenta um i no local correto. Um outro aluno vai até a lousa e grafa madeira. Assim termina a atividade.	A professora parece perceber que alguns alunos não estão muito envolvidos com a atividade e ao mesmo tempo que lhes chama atenção não os pressiona.
--	--

Planilha nº 10		
Data: 15/09/12	Duração: 68 min.	Atividade: Receita de Bolo
Síntese da atividade: Trata-se de uma sequência da atividade João e Maria; primeiramente a história foi lida, a professora fez um resgate dos pontos principais da história, foi elaborada uma escrita da parte que os alunos mais gostaram, além de outras atividades impressas. Também foram realizadas atividades de matemática com o tema. Esta atividade trata-se da escrita da receita de um bolo, que supostamente faria parte dos doces da história, a professora é a escriba na lousa, com objetivo de levar os alunos a aprenderem a escrever as palavras corretamente, em termos ortográficos, enfatizando as sílabas complexas. Os alunos deverão copiar o texto em seus cadernos.		
Descrição: A professora inicia a atividade lembrando as crianças sobre a história de João e Maria, ela explica a atividade e após sua fala começa a escrever o texto na lousa. Ela escreve uma introdução, pedindo ajuda para as crianças. Um dos alunos se levanta e diz algo (inaudível) para a professora, ela então diz para a classe: “<i>O Ari veio me perguntar se receita não começa com dois Rs? Eu posso começar uma palavra escrita com dois Rs?</i>” Alunos: “<i>Nunca...Não</i>”. Uma aluna: “<i>Só no meio das palavras</i>”. A professora reafirma: “<i>Só no meio das palavras.</i>” Ela para na palavra “João” e pede que um aluno a escreva na lousa, na sequência ela para mais uma vez na palavra “precisava”, questionando os alunos sobre essa escrita. A professora diz: “<i>Como que é esse pre?</i>” Aluno: “<i>P-R-E</i>” Professora: “<i>Como é esse R?</i> Apontando para um aluno ela diz: “<i>Faz uma letra R</i>”. O aluno traça no ar com o dedo a letra e a professora dirigindo-se ao mesmo aluno: “<i>E o P?</i>” O aluno mais uma vez traça a letra no ar. A professora escreve na lousa e diz: “<i>Então ele disse que é PRE, e agora? Preci...</i>” Vários alunos falam ao mesmo tempo: “<i>Si</i>” “<i>C</i>”. A professora: “<i>C, Z ou S?</i>” Alunos: “<i>C</i>” “<i>S</i>”. Professora escreve na lousa precisava, presisava e prezisava e diz: “<i>Precisava</i>” Um aluno: “<i>É o de cima, é o de cima</i>”. Uma aluna: “<i>Não é o de baixo</i>” Outro aluno: “<i>Professora é o do meio</i>” Professora: “<i>É o do meio, todo mundo acha que é o do meio, precisava?</i>” Aluno: “<i>É o de cima</i>” Professora: “<i>Quem acha que é o de cima?</i>” Vários alunos levantam as mãos. Professora: “<i>Lembra que eu já expliquei que quando a gente usa esse S no meio de duas vogais, ele acaba tendo um som de Z, então o certo seria eu ler aqui</i> (apontando para a hipótese presisava) <i>prezizava, eu vou falar prezizava?</i>” Uma aluna:		A professora apresentou anteriormente aos alunos questões importantes como o uso do R dobrado e as crianças fixaram essa informação A negociação sobre o uso das letras C, Z ou S demonstra que a professora preocupa-se em garantir aos alunos os conhecimentos necessários para reconhecer as homofonias.

Não”. <i>“É pra falar precisava”</i> Professora: <i>“Então eu vou usar o...?”</i> Alunos: “C”, a professora aponta na lousa a primeira hipótese e volta a escrever o texto. A próxima palavra é “gordinho”, seguida pela palavra “bruxa”, ela enfatiza as sílabas Gor, Nho e Xa, sempre perguntando para a sala que participa ativamente. Os alunos copiam o texto em seus cadernos. A professora para mais uma vez e questiona como se escreve a palavra “cozinhá-lo”. Ela diz: <i>“E esse cozinhá-lo, como é que eu vou fazer?”</i> Vários alunos falam ao mesmo tempo: “Lo” “Z” A professora escreve e diz: <i>“Cozinha... nha”</i>. Uma aluna: <i>“N H A”</i>. A professora escreve e diz: <i>“N H A, eu quero escrever cozinhá-lo, como é que eu vou fazer aqui? Cozinhá-lo?”</i> Uma aluna: “lo”. Alguns alunos se levantam e vão até a professora, uma das alunas diz algo inaudível e a professora reporta para a sala: <i>“Ela disse põe um tracinho e L O, eu vou por um acentinho aqui também, cozinhá-lo”</i> e grava o acento agudo no a. Um aluno dirige-se à professora e fala baixinho que a palavra “cozinhá-lo” sem “o” e” ló”, torna-se “cozinha”, a professora conta essa conclusão para a turma. Ela pergunta então como se escreve ingredientes, e como se escreve que, e segue-se o mesmo tipo de negociação. A professora explica sobre o gênero receita e diz que quando se escreve uma receita é necessário escrever o nome do prato da receita, nesse caso “bolo fofó”. Ela segue perguntando o que vem após o nome do alimento, uma aluna rapidamente diz que é necessário escrever a lista de ingredientes. Outra aluna dá a lista dos ingredientes. Ela questiona a turma como se escreve açúcar dizendo: <i>“Como é que eu vou escrever açúcar?”</i>. Um aluno diz: “S u”. Ela diz: <i>“S u? Açúcar começa com S?”</i> Alunos dizem: “A” Outra aluna diz: “Ç”. Farinha é a próxima palavra enfatizada, especialmente no “nha”, fermento é a palavra trabalhada a seguir, com ênfase em “fer” e “men”. Ela pede então que uma aluna leia a lista de ingredientes. Os alunos estão sentados em duplas. A professora volta para acrescentar a palavra trigo e enfatiza a o “tri”. Terminada a lista ela pergunta para a sala qual é a próxima parte da receita que deve ser escrita. Alguns alunos dão sugestões como “como fazer” e “modo de fazer” e ela sugere “modo de preparo”. Ela pergunta: <i>“E no modo de preparo o que é que consta? Serve para que o modo de preparo?”</i> Aluna: <i>“Para prepara a receita”</i>. Ela pede ainda que os alunos reflitam sobre a necessidade de seguir ou não a receita, e pergunta o que pode acontecer se não seguirmos a receita. Alguns alunos dizem que o bolo pode não ficar fofinho. Um aluno vai até a lousa e conta uma experiência de sua mãe que errou na receita, ela sugere que ele conte para toda a sala esta experiência. Todos ficam em silêncio. A professora pergunta: <i>“Presta atenção aqui, eu quero deixar um espaço aqui na frente para fazer um textinho aqui então, como é</i>	A preocupação da professora com as sílabas complexas é evidente e mais ainda ela trabalha com conceitos importantes da gramática normativa como o uso pronome oblíquo. A professora valoriza as inferências dos alunos e socializa essas informações A professora preocupa-se em oferecer as informações necessárias sobre as características dos gêneros textuais. Salientar o objetivo de cada parte do texto, respeitando o gênero em questão, pode garantir uma produção coerente. A professora está atenta a isso. A professora valoriza as experiências individuais extra-
---	---

que eu vou chamar o espaço que eu vou deixar aqui?” Alunos: “Parágrafo.” Professora confirma: “Parágrafo, então vamos lá”. Ela começa a escrever e enfatiza a palavra acrescente, dizendo: “Acrescente vai ter um S aqui, depois da letra E e um C junto, então não esquece de colocar esse S tá?!”. Todos os alunos seguem copiando e poucos levantam. Ela orienta os alunos a usarem a linha do caderno até o fim. Neste momento a lousa está cheia e ela anuncia que irá apagar a primeira parte da lousa, alguns alunos reclamam e ela concorda em esperar 2 minutos até apagar a lousa. A professora dá mais do que dois minutos e os alunos começam a levantar para mostrar a ela suas produções. Ela retoma a atividade, apaga a primeira parte da lousa. Ela é mais rígida e pede silêncio. Em seguida pede que uma aluna dite o fim do “modo de preparo” e ela escreve na lousa. Enfatiza a necessidade do ponto final. A professora lembra que as mães sabem que as formas de bolo devem ser untadas, e que essa informação não está na receita. Ela pergunta aos alunos quem sabe como untar, dois alunos explicam corretamente. Ela fala também do tempo de assar que também não consta da receita, mas afirma que as mães sabem o tempo necessário, diz também que há receitas de vários tipos, que eventualmente trazem ou não essas informações. Ela pede que uma aluna leia a receita. A professora diz que os alunos irão responder perguntas de múltipla escolha. E passa a escrever as questões na lousa para os alunos copiarem. Ela escreve os testes e pede a leitura para os alunos. Faz o primeiro teste coletivamente e todos dão a resposta correta. A professora aproveita que os alunos estão copiando da lousa o texto e circula pela sala, olhando os cadernos e ajudando os alunos. Ela explica para a turma como se responde um teste. Diz que só uma alternativa é correta. Ela chama um aluno com dificuldade para fazer a leitura da palavra bolo. Ela mais uma vez explica que em um teste só se deve marcar uma alternativa, pois alguns alunos haviam marcado todas, ou mais de uma. Os alunos a procuram para mostrar a resposta ao teste, ela questiona os que erraram. A professora circula pela sala esperando que alguns alunos terminem de copiar, para que ela possa apagar a lousa e continuar passando as questões teste. Enquanto alguns alunos ainda copiam, ela acompanha a produção dos alunos com mais dificuldades. Ela certifica-se que todos tenham terminado, e como alguns ainda copiam ela pede que uma aluna faça a leitura total da receita. A aluna lê e a classe fica em silêncio sem que a professora peça. Após o término da cópia a professora escreve na lousa o segundo teste, ela pede que os alunos escrevam junto com ela, pede que uma aluna leia o teste, e avisa que a resposta está no texto da receita. Alguns alunos dão sugestões e outros buscam a informação no texto. Depois de certa controvérsia eles chegam à resposta correta, ela pede então que um aluno aponte no texto onde está a resposta. A	classe. Ela demonstra que não só os elementos gramaticais, mas também a estrutura formal do texto é importante na escrita. A professora respeita os ritmos individuais. A atividade fica bastante contextualizada e o texto ganha mais sentido quando a professora recorre ao vínculo com a realidade. A professora demonstra versatilidade ao aproveitar o tempo de espera para auxiliar alunos com mais dificuldade. O respeito entre os alunos aparentemente foi construído e conquistado de forma muito natural e sem autoritarismo por parte da professora. São raros os momentos em que ela pede silêncio e em contrapartida, são frequentes os momentos em que os
---	--

atividade terá prosseguimento na aula seguinte, quando os alunos farão uma parlenda ainda no tema. Assim termina a atividade, entretanto, alguns alunos continuam copiando e ela segue com algumas orientações, especialmente sobre a forma do texto e o uso do caderno. Explica que deve haver um espaço entre as palavras da mesma forma que se vê na lousa. Explica também que em um teste as alternativas devem ser escritas em forma de lista, sendo uma em cada linha. Ela insiste com um dos alunos com dificuldade sobre a segmentação das palavras no texto, ela aponta o texto da lousa como modelo, mostrando com ênfase os espaços entre as palavras.	alunos param de falar naturalmente para ouvir seus colegas. Ela parece valorizar a organização e o uso correto do caderno, bem como as características dos gêneros.
--	---

Planilha nº 11		
Data: 15/09/12	Duração: 50min.	Atividade: Continuando a história João e Maria
Síntese da atividade: Trata-se da escrita da continuação da história de João e Maria e de uma lista de doces, realizada por duplas produtivas, os alunos estão agrupados de acordo com as hipóteses de escrita que dominam, sendo um deles sempre dominando uma hipótese mais avançada que o outro. O escriba será o aluno que está no nível inferior e o parceiro deverá ajudar o colega. Os alunos ainda não alfabetizados irão escrever uma lista de doces. Será utilizada uma folha impressa com as linhas para que seja produzida a lista e outra com o início da história de João e Maria e um espaço em branco para a produção da continuação da história.		
Descrição: A professora orienta os alunos que estão sentados em duplas, distribui a comanda da atividade e explica que se trata da continuação das atividades sobre a história João e Maria. Ela orienta um grupo específico de alunos que irá produzir uma lista de palavras. A professora faz a leitura de uma parte da história que está na folha distribuída. As duplas estão organizadas em pares produtivos, uma criança será a escriba, a professora orienta quem deverá escrever, a outra criança será ajudante. Ela orienta os alunos a escreverem os nomes das duplas em cada folha, certifica-se de que todos tenham recebido as folhas, inclusive os alunos que não irão produzir a continuação da história e sim a lista de palavras. A professora diferenciou a atividade em virtude das dificuldades individuais. A lousa está bem organizada, e observa-se um problema matemático tematizado com a história de João e Maria. Ela deixa que as crianças iniciem o trabalho e começa a circular pela sala, orientando o primeiro grupo a fazer o som das letras, em seguida orienta outro grupo sobre como fazer a atividade. Trabalha com os alunos da lista, perguntando com que letra se começa a palavra chocolate, ela faz o som da sílaba “Cho”. Ela orienta as duplas no sentido de que um dos alunos relate a história com a ajuda do outro que deverá ser o escriba. A professora faz a seguinte orientação: <i>“Não tem linha nessa folha por quê? Porque eu não quero que vocês fiquem preocupados com quantas linhas vocês vão escrever, eu quero saber o que vocês vão escrever então não se preocupem com a quantidade de linhas...”</i> Ela trabalha com uma dupla e pede que eles se ajudem, ela retoma parte da história com essa dupla. Os alunos conversam bastante, mas permanecem trabalhando em suas carteiras. A professora dá atenção especial aos grupos da frente da sala, que correspondem aos alunos que ainda não estão		A professora preocupa-se com a comanda da atividade, repetindo algumas vezes as instruções e preocupa-se em verificar se todos os alunos entenderam o que deverá ser feito. Há uma preocupação com os diferentes níveis de aprendizagem, ela propõe atividades diferenciadas, mas dentro do mesmo tema. A professora coloca os alunos para se auxiliarem, valorizando os que ainda não escrevem com desenvoltura, na medida em que os coloca como escribas, além de preocupar-se em não pressionar os alunos quanto ao tamanho das

alfabetizados. Com esses alunos ela faz o som das letras e chama atenção para cada uma das sílabas. A professora organizou os alunos de forma que os escribas são os alunos com mais dificuldades. Ela continua trabalhando com os alunos com mais dificuldades, mas não deixa de dar atenção aos outros, ela elogia e incentiva os alunos, é possível ouvir os alunos nas duplas fazendo o som das letras. Neste momento os alunos que já produziram um pouco se levantam e mostram para a professora suas produções. Ela repete algumas vezes que os alunos devem se ajudar. A professora segue até uma das duplas e percebendo que a mesa de trabalho das crianças está muito cheia de materiais os ajuda a organizar o local de trabalho. Ela lê o trabalho de uma dupla, elogia e ao final pede que eles continuem produzindo. Os alunos que trabalham com a lista a procuram agora no fundo da sala e ela repete o som de algumas letras, pergunta sobre a letra inicial e a letra final das palavras que eles apresentam dúvidas. Ela pede que um dos alunos apague o que escreveu e comece outra vez, desta vez pedindo a ajuda do parceiro. Uma das duplas da lista é auxiliada pela professora na escrita da palavra cocada, a professora mostra aos alunos o alfabeto colado sobre a lousa, e aponta o formato de uma das letras. A classe continua conversando bastante, mas na maior parte do tempo sentados. A professora parece não se incomodar com o barulho produzido pelos alunos. Ela segue para ajudar outro aluno e aponta que sua letra está exagerada no tamanho. Um grupo de alunos a procura para mostrar seu texto, ela lê e pergunta qual seria o final da história que ainda não aparece na produção do aluno. Trabalhando com uma dupla que escreve a lista ela enfatiza o som das letras da palavra pirulito e da palavra chocolate. A professora chama atenção da classe, reclamando que o barulho está muito grande. Neste momento outras turmas estão em intervalo o que intensifica o ruído. Uma das alunas toma a posição de escriba em sua dupla, a professora notando esse movimento, retoma o trabalho com essa dupla explicando que o papel de escriba é do doutro aluno. A professora observa e relata ao pesquisador que algumas duplas não funcionaram direito, houve discussão entre os alunos que não chegaram a um consenso sobre a continuação da história. O tempo da atividade termina e a professora recebe as atividades observando que algumas duplas produziram mais e outras não. A professora se surpreende com a longa produção de uma das duplas e observa que outra dupla formada entre alunos que escrevem bastante, por dificuldade de relacionamento não produziram muito. Ela passa recolhendo as atividades, mas quando observa que alguns alunos ainda estão terminando, ela oferece mais um tempo. Ao final de mais alguns minutos ela recolhe as folhas e dá a atividade por encerrada, elogiando a classe pela produção.	produções. A professora se preocupa com o ambiente físico, no caso, a própria carteira dos alunos. A professora usa os recursos visuais da sala de aula e se preocupa com detalhes específicos, como o tamanho da letra dos alunos. A professora está bastante atenta a tudo o que acontece na sala, ao ponto de perceber que a troca de papéis em uma das duplas. A professora reflete e avalia sua proposta de atividade durante o processo. A professora está atenta para os ritmos individuais
---	--

Planilha nº 12		
Data: 20/09/12	Duração: 45min.	Atividade: Como fazer um bilboquê.
Síntese da atividade: Trata-se da escrita de um texto instrucional em forma de receita para se construir um brinquedo chamado bilboquê. O texto se apresenta em duas partes, sendo elas: lista de material e modo de fazer. A escrita é individual em folhas de linguagem. As crianças são chamadas relatar oralmente o processo de construção do brinquedo já realizado anteriormente e em seguida são convidadas a escrever.		
Descrição: A professora inicia a atividade convidando uma das alunas para explicar aos colegas como se constrói um bilboquê. A garotinha explica: <i>“O professor pegou o barbante e amarrou na boca da garrafa, ai a gente...”</i>. A professora ajuda dizendo: <i>“O professor...”</i> Aluna continua: <i>“O professor furou com uma maquininha, aqui ó, tá vendo o furo.”</i> A professora: <i>“Ai você tem que explicar pra eles o seguinte, vocês podem chegar em casa e lá furar uma tampinha sozinhos?”</i> Classe em coro: <i>“Não.”</i> Professora: <i>“Não, vai pedir para quem?”</i> Aluna diz: <i>“Senão fura o dedo.”</i> Classe e professora: <i>“Para a mãe ou para o pai ou para uma pessoa mais velha fazer isso.”</i> Professora complementa: <i>“Se forem construir em casa”</i> Aluna: <i>“Ai a gente pega e passa ela pelo buraquinho e amarra, dá três nós. Ai a gente pega...”</i> Professora pergunta: <i>“Como que brinca?”</i> Aluna diz: <i>“Pra brincar a gente tem que acertar assim, só que eu não consigo.”</i> Professora: <i>“Faz alto que ele vai. Bom você já sabe como é.”</i> Outros alunos vêm à frente brincar, a professora explica para a classe mais uma vez como é a brincadeira. Ela anuncia que o bilboquê ficará na mesa para que depois eles o desenhem. Ela pede que eles escrevam então uma lista do material usado para fazer o brinquedo, indicando que na lista os itens aparecem um logo abaixo do outro. Os alunos vão dizendo os itens da lista, ela afirma mais uma vez que primeiro será escrita a lista com o material necessário e afirma que irão escrever tudo que foi usado para construir o brinquedo. Um dos alunos mostra sua produção e ela pergunta: <i>“Quantas garrafas eu usei?”</i> Uma aluna responde: <i>“Uma”</i>. Ela diz: <i>“Garrafa, quantos Rs eu vou usar para garrafa? Alunos: “Dois.” Professora: “Dois Rs, então está faltando? E aonde é que eu vou colocar esse R? Então vai, muito bem... faz o som...ga-rra, quantos Rs?”</i>. A professora afirma que na verdade eles também vão escrever uma receita de como construir alguma coisa.		Observações Complementares: O fato de a professora chamar uma aluna para explicar o processo de construção do brinquedo, aponta para uma preocupação em colocar a criança como protagonista da atividade, valorizando não só a criança escolhida, mas sinalizado para todas as outras a possibilidade de vivenciar essa situação de destaque. Há uma preocupação da professora com a segurança dos alunos em casa. A professora explicita uma das características do gênero textual lista, no caso a forma como se escreve uma lista, demonstrando estar atenta a importância dessa explicação.

A professora trabalha com as duplas que estão sentadas nas primeiras carteiras, fazendo o som das letras: <i>“Barbante começa com que letra?... Bar- b, b, b... como é esse Ban? an... an... t, t, t.”</i>. Os alunos se levantam e procuram a professora para mostrar seus trabalhos, ela questiona um aluno sobre que materiais faltam em sua lista. Ela pergunta para a classe toda se a palavra amarrar é escrita com dois “Rs” pede que os alunos que acham que sim levantem a mão e então questiona uma aluna sobre sua opinião. Ela insiste trabalhando com duas crianças com mais dificuldade, faz o som das letras com essa dupla, pergunta com que letra termina a palavra barbante. Faz o som do “T”. Em seguida pergunta aos alunos: <i>“Depois do barbante o que precisou?”</i> As crianças respondem: <i>“Garrafa”</i>. Ela diz: <i>“Eu vou escrever garrafa agora... Ga, g, g g , garrafa eu vou usar um h?”</i>, diz isso olhando a produção de um aluno na carteira. Alunos respondem: <i>“Não”</i>. Uma aluna: <i>“Ge”</i>. Professora: <i>“Ge, e como é esse Ge? Um aluno: “Ge é assim!”</i> E ele traça no ar a letra G e a professora diz: <i>“Isso mesmo”</i>. Uma aluna diz algo inaudível e a professora diz: <i>“Isso, é o G de Guto, isso mesmo”</i>. Um deles pergunta se garrafa tem dois RS. Mais uma vez a professora pede ajuda da turma: vários alunos respondem: que sim, e Ela confirma: os alunos assim escrevem garrafa corretamente. A professora continua trabalhando com a dupla, a classe está organizada, a maioria dos alunos conversa com seus parceiros sem fazer muito barulho, os alunos levantam e se dirigem à professora mostrando seus trabalhos. A professora passa a circular pela sala observando o trabalho dos alunos. Conferindo o trabalho de um dos alunos, ela percebe que a palavra tampinha foi grafada: <i>“tainho”</i>, ela pede permissão ao aluno para colocar sua palavra na lousa e a partir de então corrigi-la. Ela começa perguntando: <i>“Posso escrever na lousa o que você escreveu aqui?”</i> O aluno concorda e ela escreve na lousa a palavra e pede que alguns colegas sentarem-se. Ela prossegue: <i>“Tampinha começa com que letra?”</i> Alunos: <i>“Pe”</i>. Professora: <i>“Está certo?”</i> Aluno: <i>“Tá”</i> Professora: <i>“Tam... tem esse A no tampinha?”</i> Alunos: <i>“sim”</i> Professora: <i>“Tem o I na palavra?”</i>. Alunos: <i>“Tem”</i> Professora: <i>“Tem NH na tampinha?”</i>. Alunos: <i>“Sim”</i> Professora: <i>“Tem o O na tampinha?”</i>. Alunos: <i>“Não”</i>. Ela chama o aluno que escreveu. Professora: <i>“O que está errado na palavra tampinha?”</i> O processo continua até a palavra ser escrita corretamente. A professora não dá as respostas, por outro lado, pede à classe que ajude, o próprio aluno vai dando as respostas em determinado momento a professora enfatiza o som do M na sílaba “Tam” e pergunta: <i>“ Que letra será que você vai por ali? Para ter esse som de tam...que letra é essa que a gente fecha a boca?”</i> O aluno: <i>“ M”</i>. Professora: <i>“Isso, põem lá então. O aluno grava um M, mas o faz da direita para a esquerda. A professora diz: “Só que o M nós</i>	Ela repete a instrução mais de uma vez provavelmente tentando garantir o entendimento de todos A professora trabalha a questão ortográfica, mas evita dar a resposta pronta aos alunos, levando-os a responder sozinhos. A professora não exige silêncio e nem que os alunos fiquem sentados, eles podem andar livremente pela sala. A professora pede sempre ajuda da classe para responder as dúvidas dos alunos. Ela dá atendimento individual para as crianças com mais dificuldade. Há uma preocupação da professora em não expor os erros dos alunos de forma jocosa. A professora está atenta aos movimentos das mãos do aluno ao escrever e o orienta quanto a isso. A professora não impede que os alunos criem novas palavras, mesmo estando fora da atividade.
---	--

<i>fazemos daqui pra cá e não daqui pra lá.</i>” Diz isso conduzindo a mão do aluno na escrita na lousa. Ela elogia o trabalho dos alunos e uma das alunas vai até a lousa e, aproveitando a primeira hipótese da escrita da palavra tampinha, grafada pelo colega como tainho, esta aluna escreve carinho, outro aluno também faz o mesmo e escreve ratinho. A professora fala que muitas palavras podem ser escritas com “nho”. Ela convida uma das alunas para ler seu trabalho. A aula lê baixinho, a professora pede que ela leia mais alto, mesmo assim fica inaudível, a professora então lê o texto da criança. Mais um aluno lê seu texto, a professora o ajuda a ler. Mais duas crianças fazem a leitura. Mais uma aluna pede para ler e como os colegas demoram a ficar quietos, a aluna espera até que a professora chame a atenção da turma, pedindo silêncio, a classe rapidamente atende a esse pedido e a aluna faz a leitura. Vários alunos seguem lendo, enquanto os que já leram e os que já terminaram entregam suas produções à professora. As crianças vão terminando os trabalhos e desenharam o brinquedo na folha de linguagem usada para esse texto. A tarefa termina desta forma e os alunos já se preparam para o final da aula.	A professora elogia a classe e ao mesmo tempo deixa a turma livre para ler e expor suas produções.
--	---

Planilha nº 13		
Data: 23/10/12	Duração: 68 min.	Atividade: Reescrita de Fábula
Síntese da atividade: Trata-se da reescrita da fábula “A cigarra e a formiga”. A professora convida alguns alunos para recontarem oralmente as duas versões diferentes (dos autores Esopo e La Fontaine), que já haviam sido lidas por ela nas últimas aulas. Os alunos então são convocados a escrever no caderno suas próprias versões da história. A professora dá a possibilidade de os alunos modificarem o final da história se assim desejarem. A atividade é realizada individualmente; no entanto, as crianças estão sentadas em pares.		
Descrição: A professora explica para a classe que eles irão reescrever a fábula “A cigarra e a formiga” e lembra às crianças que eles já conhecem a fábula e já haviam escrito uma versão dessa história. Ela ainda sugere que as crianças escrevam desfechos diferentes para a fábula, caso assim desejem. A professora chama uma aluna e pede que ela conte a história para os colegas; a aluna conta uma das versões e a professora chama outro aluno à frente da sala para contar outra versão do final dessa fábula. Os alunos assim o fazem e a classe permanece em silêncio durante esse processo. A professora ajuda as crianças a retomarem as duas versões diferentes da história, sempre questionando os alunos. Ao aluno que faz a retomada da história para os colegas ela pergunta: “<i>O que a formiga disse para a cigarra? O que ela disse?</i>” O aluno responde de forma inaudível. A professora diz: “<i>‘Pois agora você vai dançar’. Ela falou ‘Pois agora você vai dançar’, era para a formiga dançar?</i>” Vários alunos respondem ao mesmo tempo: “<i>Não</i>”. Uma aluna diz: “<i>Aprender, mas não cantar</i>”. Professora: “<i>Aprender o que?</i>”. Alunos falam ao mesmo tempo de forma inaudível. Professora: “<i>Ah... Que além de ela cantar ela teria que estar fazendo alguma coisa?</i>” Alunos: inaudível. Um aluno: “<i>Ela falou ‘agora dance’ e não dança</i>”. Professora: “<i>Mas esse ‘dance’ era pra ela ficar dançando?</i>”. Uma aluna: “<i>Era para ela aprender</i>”. Um aluno: “<i>Aprender a trabalhar para pegar comida</i>”. Professora: “<i>Ah... Para aprender a trabalhar para ter ela comida</i>”. Alunos falam ao mesmo tempo. Professora: “<i>Nós temos as duas versões; uma que a formiga não deixa a cigarra entrar e a outra versão que ela deixa a cigarra entrar. Certo? Vocês vão escolher qual vocês querem escrever. Podemos</i>		O trecho ao lado evidencia a contextualização da atividade com o que já vem sendo desenvolvido anteriormente com a turma A professora garante a compreensão da instrução envolvendo os alunos na etapa inicial da atividade Ao permanecer em silêncio, os alunos demonstram o respeito aos colegas Ela debate o sentido da palavra dançar, no contexto da fábula isso demonstra sua preocupação com a construção de sentido Ela repete a instrução

começar a fazer o texto <i>A cigarra e a formiga</i>; cada um faz o seu de acordo, do jeitinho que quiser... Eu vou ficar olhando, ver o que vocês estão fazendo e se precisar da minha ajuda...” Ela diz em seguida: “Lembra que eu falei que quando a gente começa uma história, um texto, a gente pode deixar um espaço aqui?”. Aluna: “Parágrafo”. Professora: “Que chama?”. Aluna: “Parágrafo”. Professora: “Quem quiser e quem lembrar pode deixar, tá”. Aluna: “Quando a gente vai fazer uma conversa a gente faz um travessão”. Professora: “Isso. Pra que serve esse travessão?”. Aluna: “Pra continuar a conversa”. Professora: “Então a gente usa esse travessão para conversas, né? Quem quiser, quem lembrar, pode estar utilizando”. A professora pede que os alunos comecem o trabalho e diz que vai passar pelas carteiras ajudando os alunos. Dirige-se a um grupo de alunos e pede que eles usem o som das letras, pois estão quase alfabetizados. Ela lembra os alunos que o silêncio também é necessário na hora de escrever e pensar o que será escrito. Os alunos conversam pouco nesse momento, ela circula pela classe pedindo que alguns alunos falem o som das letras e segue ajudando aqueles que ainda não estão alfabetizados a construir as palavras. Ela demonstra que não está preocupada com quantidade de escrita, mas sim com a qualidade, quando um dos alunos diz: “Eu já usei quatro linhas”. Professora: “A quantidade de linhas não é o que importa, importa a escrita que você vai fazer agora se preocupe com o que você vai escrever; não fica se preocupando com as linhas”. Os alunos estão concentrados trabalhando nos seus textos e sentam-se em pares organizados em função de suas hipóteses de escrita, de forma a ajudarem-se mutuamente. Um dos alunos se dirige à professora e pergunta se a palavra vizinho é com z ou s. Ela abre a dúvida para a turma dizendo: “Vizinho é com a ‘z’ ou com a letra ‘s’? Ele quer saber.” Aluna: “‘Professora’ é com ‘z’”. A professora escreve as duas possibilidades da lousa e os alunos escolhem a segunda possibilidade que trata-se da escrita da palavra ‘vizinho’, grafada com ‘z’. Vários alunos falam ao mesmo tempo: “É o de baixo”. Uma aluna procura a professora e diz algo inaudível sobre a palavra ‘vizinho’. A professora responde: “É que o ‘s’ no meio de duas vogais fica com o som de ‘z’ também”. Outra aluna pergunta se a palavra chegou é escrita com L ou com U; a professora leva a dúvida para a lousa e os alunos concluem que a palavra é escrita com U. Ela debate com outros alunos a escrita da palavra vez. A classe se agita e as crianças começam a falar mais e a circular para mostrar à professora suas produções. Ela observa o caderno de um aluno e diz: “Nossa, que letra pequena”. A professora ajuda uma das alunas a sentar-se com postura e diz: “Você está muito espremida aí. Não dá nem pra você se mexer, vamos arrumar essa carteira”. Atende uma dupla pedindo que eles se ajudem. Um dos	Mostra a preocupação com o parágrafo e travessão; portanto, com a tecnologia da escrita Ela não pede silêncio, mas lembra os alunos de sua importância Ela circula pela sala Sua preocupação com a qualidade da escrita se evidencia no trecho ao lado O debate sobre a ortografia das palavras revela a preocupação da professora com a construção base alfabética da língua. Ela explicita o uso da letra S e não se furta a oferecer uma explicação técnica Sua preocupação passa tanto pelo tamanho da letra do aluno como pela postura na carteira Ela incentiva o comportamento colaborativo Há trabalho com a pontuação A professora valoriza a colocação da aluna. Ela atende aos alunos
---	---

alunos dirige-se a ela e pergunta sobre a grafia da palavra cantar; ela mais uma vez abre a discussão para a classe toda. Uma aluna pergunta sobre a grafia de uma palavra, enquanto vários alunos discutem e dão suas opiniões. Em determinado momento, ela sugere que os alunos leiam o que estão escrevendo e diz: <i>“Se você está escrevendo, você tem que ler o que escreveu”</i>. Em seguida responde às dúvidas de um dos alunos sobre a palavra trabalhava. A professora chama a atenção de um dos alunos para que ele, que estava disperso, volte ao trabalho. A professora pergunta sobre a pontuação, mostrando na lousa o ponto de interrogação, exclamação e ponto final. Ela diz: <i>“Quando a gente termina uma frase, o que a gente pode por no final da frase?”</i> Aluna: <i>“Ponto de interrogação”</i>. Professora: <i>“Ponto de interrogação eu ponho no final de frase?”</i> Aluna: <i>“Ponto de exclamação”</i>. Professora: <i>“Ponto de exclamação eu ponho no final da frase?”</i> Aluna: <i>“Ponto final”</i>. Professora: <i>“Vocês vão só usar que ponto por enquanto?”</i> Alunos: <i>“Ponto final”</i> Professora: <i>“Final. Porque esse aqui é o que?”</i> (apontando a lousa). Alunos: <i>“De pergunta”</i>. Professora: <i>“De pergunta e esse outro aqui de exclamação?”</i>. Alunos: <i>“Quando tá assustado”</i>. Professora: <i>“Quando tá assustado, uma admiração, uma coisa que a gente acha bonito... Eu posso usar esse ponto de exclamação aqui. Quando acabar o texto ou a frase, eu posso usar o ponto final né?”</i> Aluna: <i>“Ou uma musiquinha”</i> e diz algo inaudível. A professora diz: <i>“Olha o que ela veio levantar aqui, ó; eu já expliquei que quando coloca três pontinhos é o que?”</i>. Alunos falam ao mesmo tempo: <i>“É continuar, parou e depois vai continuar”</i>. Outra aluna: <i>“Esse é de travessão”</i>. Aluno: <i>“Tem conversa na história”</i>. Professora: <i>“Esse é o travessão que nós já explicamos.”</i> A professora volta a trabalhar com os alunos com mais dificuldade na construção das palavras. Atendendo um aluno em sua carteira ela lê a produção da criança e a questiona sobre o que mais poderia ser escrito. Com outra aluna, ela lê o texto da criança e aponta para uma questão ortográfica envolvendo J e G. Com outra criança ela mostra a diferença entre o uso do U e o O na primeira sílaba da palavra. Alguns alunos circulam pela sala na tentativa de mostrar seus trabalhos. A professora lê o texto da criança e aponta o seguinte: <i>“E lembrou que tinha uma amiga vizinha e foi até a casa dela e foi bateu? E foi bateu? Tá certo isso? Pode ser e bateu? Ou bateu na porta?”</i> A aluna modifica o texto e a professora lê mais uma vez: <i>“Foi até a casa dela e foi e bateu na porta. E a formiga atendeu”</i>. A professora dirige-se à outra aluna e lê seu texto, elogiando a produção da criança dizendo: <i>“Isso, certinho!”</i> Verificando o trabalho de um dos alunos, ela o questiona se a palavra ‘deixou’ é escrita com X ou CH. Ela leva a dúvida para a lousa, grafa a palavra com três possibilidades, avisando que já viu no caderno de várias crianças essas	com mais dificuldade Os alunos circulam livremente pela sala A professora se preocupa com a construção de sentido no texto Ela valoriza elogiando Há utilização de dicionário Na sequência ao lado, ela aceita e identifica as hipóteses dos alunos e faz a correção coletiva Ela explica o uso correto do dicionário Ela valoriza o trabalho das crianças quando solicita que elas leiam para a turma. A professora está atenta para a separação de sílabas Valoriza o esforço do aluno em pesquisar no dicionário
--	---

possibilidades. Várias crianças vão até a lousa e um debate é travado sobre isso. A professora aproveita e explica como se usa um dicionário. Alguns alunos se interessam e seguem a professora até a carteira do aluno que procura a palavra no dicionário. Ele encontra e mostra para a sala a palavra. Segue-se parte do diálogo depois que ela grava na lousa três possibilidades de escrita: *“Pessoal, o Brandon tem uma dúvida, ele escreveu deixou assim (apontando na lousa), mas eu já vi nos cadernos assim e assim (apontando), qual será que está certo?”* Alunos: *“O de cima”*. A professora: *“O de cima com ‘ch’?”*. Uma aluna: *“O de baixo”*, Outra aluna: *“O do meio”*. Outra aluna: *“O segundo”*. A professora: *“Deixou é com X?”*. Vários falam ao mesmo tempo e ela diz: *“Quem acha que é com ‘ch’ ou com ‘x’?”*. Uma aluna diz: *“É com ‘ch’ pois tem o mesmo som de chácara”*. Outro aluno diz: *“Os dois têm o mesmo som”*. A professora diz: *“O ‘ch’ e o ‘x’ tem o mesmo som?”*. Aluna diz: *“Não”*. Professora diz: *“Não, sim e aí o que eu faço, eu tenho que resolver se ele é com ‘ch’ ou com ‘x’?”*. Aluna diz: *“Dicionário”*. Professora: *“Eu vou recorrer aonde, dicionário? Será que tem? Quando eu tenho dúvida eu vou aonde?”* Aluno: *“No dicionário”*. Outro aluno: *“Deixa eu pegar”*. Professora: *“Deixa ele procurar e ele vai nos informar. Deixa. Se ele for procurar no dicionário, que letra ele vai começar?”*. Uma aluna: *“Na C, né?”*. Professora: *“Na C? Ele tem que começar na primeira letra da palavra”*. A professora observa o caderno de um aluno e diz: *“Já escreveu algumas palavras, ó; tá melhorando, hein?”*. A professora chama o mesmo aluno para ler sua história para a turma. Ele o faz e a classe permanece em silêncio. Ela chama outro aluno que também lê seu texto. Uma das alunas diz que tem dúvida sobre a palavra ‘dançar’; sua dúvida trata do uso do Ç e do S. A professora leva a dúvida para a lousa e alguns alunos dirigem-se até a lousa para participar do debate, enquanto um dos alunos recorre ao dicionário mais uma vez. A professora diz que o aluno vai socializar a informação com a classe assim que encontrar a resposta. Outra aluna é chamada à lousa para ler seu trabalho. A classe fica em silêncio. Mais uma aluna segue para a frente para ler seu trabalho. A professora explica a separação de sílabas. Ela verifica que os alunos terminaram e pede que uma última aluna leia para, então, encerrar a atividade. A aluna lê com certa dificuldade e a professora faz uma segunda leitura. Um dos alunos que há algum tempo procurava uma dúvida no dicionário leva o verbete para a professora que pede que ele leia para toda a classe. Dois alunos trabalhavam com dicionários, ambos encontraram a mesma palavra foco de suas dúvidas e resolvem mostrar um ao outro os verbetes que encontraram em diferentes dicionários. Os dicionários estavam disponíveis na caixa de livros.

Planilha nº 14		
Data: 30/10/12	Duração: 50 min.	Atividade: Relato pessoal com o tema “Nossos medos”
Síntese da atividade: Trata-se da escrita um texto individual com características de relato pessoal. Os alunos deverão escrever um texto no caderno, tentando responder à pergunta: “<i>E você, sente ou já sentiu algum medo?</i>”. O tema foi apresentado anteriormente com a leitura e debate do livro “Chapeuzinho Amarelo”, que trata dos medos que as crianças sentem. A professora solicitou a cada uma das crianças que falasse um pouco sobre seus medos durante uma conversa inicial com a turma.		
Descrição: A professora explica para a classe que eles irão escrever um texto baseado na história lida anteriormente chamada “Chapeuzinho Amarelo” e no debate realizado após a leitura, quando cada criança falou sobre seus medos. Ela relembra alguns pontos da história e reafirma aos alunos que desta vez eles irão escrever um texto sobre seus próprios medos. Na lousa, encontra-se a instrução da atividade: “Produção de Escrita – ‘E você, sente ou já sentiu algum medo?’ ” As crianças estão sentadas em duplas e a professora avisa que cada uma irá escrever seu próprio texto. Ela diz: “<i>Nós vamos fazer o que depois da leitura desse livro?... que foi feita em duas etapas, lemos uma parte e depois fizemos o término dele hoje. Nós vamos fazer o seguinte: uma produção escrita...você vai escrever sobre você com essa pergunta aqui. (aponta para a pergunta na lousa) ... porque tem pessoas que sentem um medo e tem outras que já sentiram e agora não têm mais medo de algumas coisas, então nós vamos fazer essa escrita aqui, no caderno mesmo normal e eu vou estar passando para observar. Podem abrir os cadernos; coloca o enunciado que está aqui; vamos lá Juno, coloca o nome, coloca a pergunta pra gente poder trabalhar; vamos lá Gael, nós vamos fazer um texto; é um texto, tá, é uma escrita, é um relato do seu medo, é um textinho normal. Uma aluna pergunta: “Pode começar?” Professora: “Pode começar, vamos lá... Aluno: “Nesse caderno?” Professora: “Nesse caderno mesmo...” e vai circulando pela sala orientando cada uma das crianças. “Vamos lá, o seu medo é diferente do medo dela; você escreve o seu e ela escreve o dela, vamos lá, pensando e escrevendo”. Continua orientando os alunos: “Copia o enunciado aqui, bem bonito... Vamos lá gente... Pode começar, contando tudo”. Ela circula pela sala e orienta os alunos tanto nos</i>		A professora contextualiza a produção do texto trazendo à tona a leitura feita na sala de aula. A instrução da atividade é bastante clara e a professora insiste em garantir que todos tenham compreendido. Ela repete a instrução quando sente que é necessário. Sua atenção se volta para diferentes aspectos, que vão desde as questões cognitivas à organização de materiais e da letra no

aspectos da organização da carteira e do caderno, quanto ao tamanho da letra e também quanto ao conteúdo. Um dos alunos mostra o caderno para a professora que questiona o porquê dele escrever com uma letra tão grande; ela o orienta ainda quanto o uso das linhas e margens. Os alunos estão em silêncio, ouve-se algum murmúrio, algumas crianças trocam informações com os colegas. A professora chama a atenção das crianças e os incentiva, dizendo: <i>“Vamos lá gente, capricho nesta letra, vamos começar!”</i> Ela continua circulando entre as carteiras e pergunta aos alunos a questão que se encontra na lousa. Uma aluna dirige-se à professora e lhe mostra seu texto. A professora lê, aponta para o caderno e comenta com a aluna (lendo seu texto): <i>‘e o meu pai, o meu pai, medroso e filme de terror’. Tá bom isso? Como é que eu posso melhorar? Esse pedacinho aqui? Dá uma lida no que você escreveu.”</i> E a aluna segue para sua carteira. Ela pergunta a um dos alunos como se escreve a palavra ‘tinha’. A professora continua com um dos alunos que apresenta mais dificuldade; ela pede ajuda da turma para o colega escrever a palavra ‘que’ e a classe em coro diz: <i>“q-u-e”</i>. Em seguida ela corrige a separação de sílabas na palavra ‘minha’; o aluno havia separado a letra ‘m’ e a letra ‘i’; ela coloca a situação na lousa e pede ajuda aos colegas que logo dão várias sugestões para o aluno com dúvidas; ela pede que a classe deixe o colega tentar mais uma vez após as dicas. Ele acerta a separação. Várias crianças se levantam e vão até a lousa, envolvendo-se nesse processo. A professora avisa os alunos que o Helio já terminou seu trabalho e o convida para ler seu texto. O aluno lê e a classe fica em silêncio. A professora lê mais uma vez o texto da criança para a sala, pois o garoto leu baixinho. Vários alunos manifestam interesse em ler. A professora continua lendo o trabalho dos alunos e observa que uma garota utilizou o ponto de interrogação em várias sentenças afirmativas. Ela diz para a classe: <i>“Quando é que eu uso este ponto?”</i> (e traça o ponto de interrogação na lousa) <i>“Ela está pondo este ponto no final das frases, tá certo?”</i> Vários alunos respondem que não e ela diz <i>“Porque se não tem pergunta não precisa, né?... Vamos lá, ela vai arrumar aí e depois ela vai ler”</i>. A professora dirige-se ao fundo da sala para acompanhar outros alunos. Com a Bianca, a professora corrige a construção do sentido; ela lê o texto da criança: <i>“‘Nem a perigosa, nem perigosa’? Ela era perigosa ou não? Então... ‘nem perigosa’; ela era perigosa? Você pode por outra palavra aqui substituindo essa.”</i> A menina reescreve e a professora lê: <i>“Eu tenho medo de aranha porque ela é muito perigosa, pode picar... Agora sim, agora deu sentido”</i>. Mais alunos a procuram para mostrar seus textos; ela observa o uso da letra ‘n’ antes da letra ‘b’ e diz: <i>“Lembra que eu falei que tem uma regra... um ‘m’ ou um ‘n’ antes do ‘b’?”</i> A classe responde:	caderno. Há incentivo para que os alunos trabalhem. A preocupação da professora também se relaciona com a construção do sentido nos textos das crianças. Ela não dá as respostas prontas, mas incentiva as crianças a buscá-las. Os alunos não se inibem em mostrar seus textos para a classe e nem mesmo sentem constrangimento em mostrar seus erros, pois, como se percebe, nada é encarado como erro, mas sim como tentativa de acerto. As regras da ortografia são tratadas com naturalidade pelas crianças e pela professora. A preocupação da professora com a pontuação, ortografia, separação de sílabas, segmentação de palavras é evidente nesta atividade. A professora controla as situações de correção coletiva, para que vários alunos participem sem que um
---	--

“M”. Uma das alunas lê para a classe seu texto. A professora lê mais uma vez em tom mais alto. O aluno Bruno lê seu texto; mais uma aluna lê. Os alunos se dirigem à professora a todo o momento para mostrarem seus textos e vários alunos solicitam autorização para ler seus textos para a classe. A professora mostra a escrita de uma aluna na lousa e diz: <i>“Ela escreveu assim (grafa ‘mia gou’), desse jeito; o que está escrito aí?”</i> A aluna diz: <i>“Me achou”</i>. A professora diz: <i>“Olha o que ela quer escrever, ‘me achou’ e ela escreveu ‘me achou’ assim. Será que está certo?”</i> A classe a menina falam em coro: <i>“Não”</i>. Professora: <i>“Então conserta; ela falou que está errado, vamos ver como ela vai consertar, é a escrita dela mesmo”</i>. Os alunos dão sugestões para colega com dúvidas e o processo segue por alguns minutos com participação intensa de vários alunos. A professora pede que os alunos apenas ofereçam dicas, mas deixem a colega responder sozinha; a resposta correta não é dada por ninguém, até que depois de várias tentativas a aluna escreve da maneira convencional. Ela convida mais uma aluna para ler e diz: <i>“de repente a gente vê um erro, um errinho não, né; quem tá começando a escrever não erra, tá melhorando a cada dia, aperfeiçoando.”</i> Mais uma aluna dirige-se à lousa para ler seu texto. A professora recebe uma aluna na lousa para ler e em seguida corrige a grafia da palavra também; mais uma vez, o processo de correção é lento e trabalhoso e a professora reconhece e aceita todas as tentativas da criança, mostrando sua evolução: <i>“Dessa escrita ela passou para essa e ficou assim...”</i> Questiona a classe e a garota sobre cada uma das hipóteses e evita que as crianças que já sabem forneçam a resposta pronta. Uma aluna ajuda a colega dizendo: <i>“Tira o ‘i’ e põem o ‘m’”</i>. A situação de correção só termina quando a aluna consegue escrever corretamente utilizando as dicas dos colegas e da professora. Após a leitura de uma das crianças, a professora aponta problemas com a segmentação de palavras no texto. Uma aluna vai até a frente da lousa e fala sobre a diferença entre a oralidade e a escrita. Ela diz: <i>“Em livro, se a gente colocar ‘se’ está certo, mas agora quando a gente fala, é ‘si’...”</i> (fala inaudível) Professora diz... <i>“Ah, entendi... Ela quis dizer que na conversa às vezes nós falamos ‘si eu fosse’ e não é e no livro é certo; é ‘se eu fosse’; no livro não vai estar escrito ‘si eu fosse’”</i>. Uma das alunas dirige-se à professora e diz algo inaudível, a professora então coloca para a sala: <i>“Olha, ela falou outra coisa aqui que ela aprendeu, alguns já sabem, pode falar pra eles também”</i>. Aluna: <i>“Quando tem esse som de ‘s’ é o ‘z’ e quando tem o som de ‘z’ é o ‘s’”</i>. A professora então diz: <i>“Ela quer dizer que o ‘s’ também tem som de ‘z’ às vezes dentro da palavra... por exemplo, ‘casa’ escreve com ‘s’ mas tem som de ‘z’”</i>	ou outro forneça respostas prontas. Ela trata o erro de forma construtiva e deixa clara essa posição. Uma das alunas levanta a questão da dicotomia entre a oralidade e a língua escrita, demonstrando a maturidade e o nível de reflexão sobre a língua que são propostos pela professora na sala de aula.
---	--

Planilha nº 15		
Data: 07/11/12	Duração: 50 min.	Atividade: Relato pessoal sobre estudo do meio – Visita ao Instituto ESTRE
Síntese da atividade: Trata-se da escrita de um texto individual com características de relato pessoal e de uma lista de palavras chave. Alguns alunos deverão escrever uma lista de itens que podem ser reciclados, pois não foram à viagem; os outros deverão relatar como foi o estudo do meio para o Instituto ESTRE (empresa de gestão ambiental com atuação focada na valorização de resíduos). Os alunos estão sentados em duplas e a professora circula pela sala auxiliando as crianças, que deverão usar folhas avulsas.		
Descrição: A professora explica para a classe que eles irão escrever um relato pessoal sobre a experiência de ter visitado o Instituto Estre. Aos alunos que não participaram da visita, ela solicita que escrevam uma lista de palavras referentes aos itens do dia a dia que podem ser reciclados em casa. A professora escreveu na lousa a seguinte instrução: <i>“Escreva o que você viu, aprendeu e vai passar aos seus familiares na visita que fizemos ao Instituto Estre”</i>. A classe está em silêncio e a professora começa conversando com os alunos sobre a visita ao Instituto. Ela relembra os alunos sobre alguns detalhes da visita que poderão ser usados na escrita do relato. A classe está em silêncio; após as instruções, a professora começa a circular pela sala atendendo aos alunos e diz: <i>“Vocês vão fazer um textinho daquilo tudo que vocês viram lá (no Estre), o quê mais chamou atenção, das explicações que ela deu lá, do aterro que nós fomos visitar... O quê ela disse sobre aquele gás, como é que chama mesmo?... Tem um líquido que sai do saco de lixo. Qual é o nome?”</i> Alunos: <i>“Chorume”</i>. Professora: <i>“Então vamos lá, começando e eu vou verificando. Os que não foram ao passeio estão fazendo uma lista do que nós já conversamos também dos materiais recicláveis”</i>. A professora diz para um aluno: <i>“Senta direitinho, David”</i>. Em seguida, uma aluna a procura e mostra sua lista e outro aluno se levanta e também mostra seu trabalho. Ela segue incentivando e observando o trabalho dos alunos. Ela diz: <i>“Vamos lá, como é que foi o passeio? Vamos lá, gente... Então vamos, começou?”</i> Ela se certifica que todos estão		A professora atende às necessidades de quem não realizou a visita, propondo uma atividade alternativa. A instrução é dada de forma clara e recorrente. A instrução é repetida individualmente e checada. Ela expressa a preocupação com a postura corporal das crianças. Ela procura garantir que todos tenham entendido e que todos estejam realizando a atividade. Ela se preocupa com a grafia das palavras.

trabalhando. Lendo o trabalho de uma aluna ela diz: “<i>O ônibus veio buscar e quando chegamos, ‘famos’; o que é que é ‘famos’?</i>” Aluna responde: “<i>Fomos</i>”. Professora continua: “<i>Para uma salinha a professora ensinou muitas coisas</i>”. <i>O quê ela ensinou? Vamos escrever alguma coisa que ela ensinou. O quê ela mostrou? Os materiais que usamos no dia a dia.</i>” Uma das alunas conversa com a professora sobre detalhes da visita e a professora retoma a situação vivenciada durante o estudo do meio, tentando levantar o maior número de detalhes possível. Continua circulando e atendendo alunos; tanto os que estão sentados, como os que a procuram. As crianças circulam e conversam livremente; entretanto, não há confusão e o ruído das conversas está dentro de um padrão aceitável. Depois de circular pelas carteiras, ela vai até a lousa e diz: “<i>Vários textinhos eu estou vendo essa palavra (e escreve ‘famos’). O que é isso?</i>” Alunos respondem: “<i>Vamos</i>”. Ela diz: “<i>Não, não é ‘vamos’. Por exemplo nós ‘famos’; está assim (e escreve) ‘Nós ‘famos’ ao Estre’.</i> “<i>O que é isso aqui? Nós ‘famos’?</i>” Alunos: “<i>É ‘fomos’</i>”. Professora: “<i>Ah, é ‘fomos’; vi três textinhos escrito assim: ‘famos’.</i>” Aluno: “<i>Tem que por o O depois do F</i>”. Professora: “<i>Tem que por O onde? Então é (e escreve) ‘fomos’, tá? O certo é ‘fomos’.</i>” Vários alunos deram sugestões, foram até a lousa e interagiram oralmente com a professora nesse momento. Ela volta a circular pela sala e verifica o texto de cada um dos alunos. Ela lê o trabalho de um aluno e pergunta: “<i>O que é isso aqui? Bruxa? O que tem a bruxa a ver com o que nós visitamos? E aí?</i>” A fala do aluno é inaudível. Ela segue dando instruções e retomando detalhes da visita. Ela diz: “<i>O que ela mostrou naquela salinha? Tudo que nós consumimos no o dia, metade do que nós queremos jogar fora é reciclável, lembra?</i>” Uma das alunas que não fez a visita e, portanto, estava escrevendo apenas a lista a procura e mostra seu trabalho; a professora sugere então que ela escreva um texto, dizendo: “<i>Agora você vai fazer um textinho por que você acha que é importante reciclar o lixo.</i>” A professora segue lendo o trabalho das crianças. Uma das alunas pergunta algo inaudível e a professora abre a questão para a sala, dizendo que a aluna perguntou sobre a maquete. Ela explica o que é uma maquete. Com outro aluno, ela retoma as letras da palavra ‘garrafa’. Ela continua perguntando quem já acabou e quem ainda está fazendo. As crianças continuam circulando e conversando. Uma das alunas pergunta como se escreve a palavra ‘importância’; se é com Ç. A professora leva a pergunta para a turma. Em determinado momento ela diz: “<i>Pode ajudar. O Lincon ajuda você e você ajuda o Lincon.</i>” Com outro aluno	Ela repete a instrução. As crianças vivenciam a liberdade de circular e conversar. A professora realiza a correção coletiva aproveitando erros recorrentes nos textos de diferentes alunos. Ela tenta garantir o sentido do texto, observando adequação do conteúdo. Ela ainda repete as instruções. A professora atenta para a produção da aluna que não fez a visita e sugere mais uma atividade. Mostra mais uma vez a preocupação com a ortografia. Repete as instruções mais uma vez. Estimula o comportamento colaborativo. Valoriza o trabalho dos alunos, parabenizando-os. A professora observa no texto da aluna a falta de coerência e coesão. Ela solicita que vários alunos leiam os trabalhos
---	---

ela diz: <i>“Nada ainda? Concentra; o quê nós vimos quando chegamos lá? Pra onde nós fomos? Ela mostrou algumas coisas que a gente pode reciclar? Depois nós fomos pra onde? Ela mostrou o quê para nós lá? A maquete? O quê tinha na maquete?”</i> Enquanto isso, um dos alunos havia levantado e se dirigiu até a lousa para escrever a palavra ‘ônibus’, ajudando assim um colega. Alguns alunos interagiram com o colega na lousa, repetindo a situação protagonizada pela professora em vários outros momentos. A professora diz para uma aluna: <i>“Isso, muito bem Berenice? Certinho!”</i> Ela decide ajudar os alunos que estão debatendo a palavra ‘ônibus’ e pergunta para toda a sala sobre como se escreve a palavra. Um debate com toda a turma é iniciado, até que eles decidam a grafia correta da palavra. Ela continua verificando o trabalho das crianças e sugere que uma aluna leia o seu, dizendo: <i>“A Berenice ainda não terminou, mas ela vai ler por que assim ela ajuda quem não conseguiu escrever tudo.”</i> Enquanto a aluna lê, os alunos fazem mais silêncio. Assim que a aluna termina, a professora diz: <i>“Isso, ela escreveu que foram ver a maquete e depois (lê com ênfase), tem um outro trequinho que está faltando...”</i> Lendo o trabalho de uma aluna, ela diz: <i>“ Tá tudo misturado esse assunto aqui, ‘e garrafa também dá pra fazer um bilboquê’, você misturou o passeio com o que dá pra fazer, então precisa ter uma ordem aqui; primeiro vamos falar do passeio, depois a gente pode falar algumas coisas que a gente pode construir com alguns materiais recicláveis. A garrafa, por exemplo... precisamos mudar aqui.”</i> A professora lê o texto da menina e aponta mais uma vez a necessidade de garantir a coerência e a coesão do texto. Uma das alunas lê seu texto para a sala, que faz silêncio. A professora diz: <i>“Muito bom, o seu tá ótimo; você pode pegar esse aqui e por no caderno”</i>. Uma das alunas faz uma pergunta e a professora abre a questão para a sala: <i>“A Berenice quer saber como é que chama quando nós fizemos aquele passeio interno com o ônibus de lá mesmo do instituto”</i>. Uma aluna diz: <i>“Aterro sanitário”</i>. A professora confirma: <i>“Aterro sanitário”</i>. E pede que a garota com dúvida volte para sua carteira. A professora lê o trabalho de uma aluna: <i>“Aqui você pôs assim: ‘vimos um cesto de lixo, aprendemos que não pode construir uma casa em cima do lixão e também que a comida fora’. Daí ficou errado, né?”</i> E a aluna retoma seu texto. Os alunos continuam a conversa sobre o texto e continuam circulando pela sala para mostrar seus trabalhos para a professora. Ela chama mais um aluno para ler seu texto e pede atenção da classe. O aluno lê enquanto todos fazem silêncio. Ela diz: <i>“Muito bem, Brian; tá certinho!”</i> A professora vê o trabalho de uma aluna e pergunta	demonstrando valorizar o esforço das crianças. Há elogios por parte da professora. Ela não dá respostas prontas; por outro lado, pede que a classe ajude a solucionar as dúvidas. A professora não descuida da ortografia. A professora utiliza os textos dos alunos como exemplos e eles não parecem se intimidar com isso. Ela sempre solicita de alguma forma a autorização da criança. Ela chama a atenção para a necessidade de se utilizar complementos verbais. A professora corrige questões do texto, como a repetição, de forma a garantir maior coesão e coerência. Ela recorre à contextualização interna (da sala e das atividades propostas na escola) como forma de garantir a realização do texto. A professora valoriza as crianças, apontando suas contribuições. Valoriza também a
---	---

para toda a sala se fumaça é com S e as crianças debatem a questão. A professora lê o trabalho de mais uma aluna. Dois alunos estão na lousa discutindo a grafia da palavra ‘fumaça’. Após observar o trabalho da aluna Brenda, ela diz: <i>“Olha aqui pra mim, a Brenda... (dirigindo-se para a aluna) Brenda eu vou por uma frasezinha sua na lousa tá?... Ela escreveu assim e vocês vão olhando aí.”</i> A professora escreve a alguns alunos vão lendo o que está na lousa. Ela chama a atenção de Brenda e pede que ela leia, pedindo também a atenção da classe toda. A professora lê: <i>“‘O ônibus veio buscar’”</i> e pergunta: <i>“Buscar quem?”</i> Alunos: <i>“A gente”</i>. Professora: <i>“Buscar a gente pra quê? Pra ir aonde? Não teria que estar escrito aqui?”</i> E a professora lê mais uma vez apontando que a frase precisa de complementos; ela observa também a grafia da palavra ‘ônibus’. Ela continua recebendo alunos e lendo os trabalhos. Ela dá sugestões e faz algumas correções. Ela chama mais uma aluna para ler seu texto e diz: <i>“Muito bom, Brenda, só que a Brenda escreve assim: ‘e depois nós fomos lanchar e depois a professora levou nós para ver a maquete e depois nós fomos beber água’. Precisa toda hora escrever esse ‘depois?’”</i> Uma das alunas dá uma sugestão, mas sua fala é inaudível. A professora diz: <i>“Não precisa, né?”</i> Ela continua lendo o trabalho da menina e aponta mais necessidades de adequação na construção do sentido. Ela mostra na lousa a grafia de ‘a gente’, que havia sido grafada ‘ajente’. Os alunos logo percebem que a grafia precisa ser revista. A professora retoma a questão da repetição da expressão “e depois” e sugere que a aluna suprima alguma dessas expressões repetidas. Ela pede que uma das alunas lembre mais algumas situações vivenciadas na visita após outra aluna lhe fazer questionamentos. Mais um aluno lê seu texto e, diferente dos outros, ele parece imitar o comportamento da professora, pois lê e caminha pela frente da sala, da mesma forma que a professora faz ao realizar leituras. Todos os outros alunos se posicionam fixamente na frente da sala quando estão lendo, ao contrário deste garoto que parece imitar a professora. Ela aponta uma repetição no texto do menino dizendo: <i>“Precisa desse ‘escola’ duas vezes que ele escreveu aqui?”</i>. Ela lê: <i>“E nós voltamos para a escola e nós fomos embora da escola.”</i> Alunos: <i>“Não... não precisa”</i>. Professora: <i>“Pode ficar como aqui?”</i>. Alguns alunos dão sugestões e ela diz: <i>“Então ele poderia ter escrito aqui: nós voltamos para a escola e depois fomos para...”</i> Vários alunos falam ao mesmo tempo e ela diz que o aluno vai arrumar o final do seu texto. Mais uma aluna lê seu texto para a sala e ela destaca para a classe: <i>“Ela falou uma coisa importante aqui que a moça, a professora, ensinou</i>	aluna que não participou da visita.
---	--

<i>lá” e pede que a aluna leia para a sala mais uma vez. A professora retoma: “Lembra que ela falou que em cima de um aterro sanitário não se constrói mais nada?” Ela chama mais uma vez o aluno que estava reescrevendo o final do texto para ler sua nova versão. Ela chama mais uma aluna para ler e avisa que a menina não escreveu sobre a viagem mas sim sobre a importância de reciclar, pois não havia participado do estudo do meio. Mais alguns alunos fazem a leitura de seus textos e a professora aponta algumas necessidades de correção. A aula termina com o sinal para o intervalo. A professora anuncia que na próxima aula todos farão ajustes nos seus textos.</i>	
--	--

Planilha nº 16		
Data: 14/11/12	Duração: 29 min.	Atividade: Reescrita da história – A Festa no Céu.
Síntese da atividade: Trata-se da reescrita individual da história infantil contada no livro <i>A Festa no Céu</i>. Os alunos leram o livro juntamente com a professora, que fez a retomada da história em uma conversa com a classe. Os alunos puderam contribuir relembrando detalhes da história e em seguida a professora solicitou que cada um deles, individualmente, utilizando o caderno, reescrevesse a história. A professora se prontificou a auxiliar os alunos durante o processo de reescrita.		
Descrição: A professora inicia a atividade relembrando os alunos que a classe já havia lido o livro nos últimos dias. Ela mostra o livro e chama uma aluna para falar um pouco da história e retomar os detalhes. Ela lembra que a classe já conversou sobre a história e aproveita para fazer algumas perguntas: <i>“Todos os personagens foram à festa no céu?”</i> Alunos: <i>“Não”</i>. Professora: <i>“Por quê?”</i> Um aluno: <i>“Alguns não podiam”</i>. Vários alunos respondem ao mesmo tempo e a professora esclarece: <i>“Por que eles não tinham asas, então eles não puderam ir. E a tartaruga, tinha asa?”</i> Alunos: <i>“não”</i>. Ela segue pedindo que a aluna conte mais sobre a história para a classe. A aluna retoma a história com bastantes detalhes e os colegas ficam em silêncio. Um exemplar do livro ficou exposto na lousa. A professora auxilia a aluna fazendo perguntas. A professora pergunta mais uma vez que história os alunos vão escrever e eles respondem que é a festa no céu. Um aluno pergunta se pode começar a história com a frase <i>“Era uma vez”</i> e ela devolve a pergunta para a sala, que responde sim à questão da aluna. Todos os alunos escrevem em suas carteiras, organizadas em duplas e conversam sobre o que estão escrevendo. Há um murmúrio constante na sala. A professora anuncia que irá passar pelas carteiras para ajudar as crianças. Ela diz aos alunos que podem utilizar as dicas da colega que retomou a história. Ela circula pela sala e diz: <i>“Agora é pensar na história e vamos escrever!”</i>. Ela diz para um aluno: <i>“Senta direitinho”</i>. E para outro ela relembra: <i>“Você ouviu a história três vezes; então pensa um pouquinho, se concentra e escreve”</i>. Ela se dirige a um dos alunos com mais dificuldade e diz: <i>“você vai fazer uma listinha com os animais que participaram da festa no céu. Quando for escrever me chama”</i>. Para o aluno que está na dupla ela diz: <i>“E você também”</i>. Ela segue orientando outras crianças; uma delas pergunta		A professora contextualiza atividade dentro do planejamento semanal. Ela retoma detalhes da história e, ao chamar uma das alunas para fazê-lo, também traz os próprios alunos para o momento da instrução. Ela se certifica de que os alunos entenderam a comanda, perguntando mais uma vez que história será reescrita. Ela pede que a sala responda às dúvidas dos alunos. Há uma preocupação constante com a postura dos alunos na carteira.

como se escreve a palavra ‘vez’; ela devolve a pergunta e a aluna responde que se escreve com S. Ela pergunta para a sala: “‘Vez’ é com S?” Alguns alunos respondem: “Não... Z”. Ela circula pelas carteiras e atende aos pedidos de ajuda. Ela pede que os alunos lembrem o som das letras e sugere à dupla com mais dificuldade que um dos alunos que sabe fale o som das letras para o outro aluno. Ela insiste que um pode ajudar o outro e ainda diz: “<i>Põe o braço pra lá; vai mais pra lá</i>”, corrigindo dessa forma a postura dos alunos. A professora diz que cada um deve escrever o seu e avisa que ninguém precisa copiar do colega. Ela ajuda as crianças falando o som das letras, questionando as letras iniciais das palavras em que eles têm dúvidas e apresenta na lousa a palavra ‘reunião’, grafada por um aluno como ‘roniam’; desta forma, inicia uma situação de correção coletiva. Ela diz: “<i>Olha aqui... ‘reunião’ eu escrevo assim?</i>” Os alunos leem como ela escreveu: “<i>Roniam</i>”. Ela pergunta: “<i>Como é que eu escrevo?</i>”. Os alunos soletram: “<i>r-e-u-n-i-a-m</i>”, alguns dizem: “<i>Não; é o O em vez do M</i>” e completam: “<i>Um til no A</i>”. Ela mais uma vez solicita que os alunos continuem o trabalho e se certifica de que o aluno que tinha escrito ‘roniam’ corrigiu a grafia da palavra. Ela volta a corrigir a postura dos mesmos alunos que haviam sido alvo de sua atenção anteriormente. Os alunos continuam circulando, conversando e solicitando a ajuda da professora. Ela atende um aluno, lê seu trabalho e pergunta: “<i>‘Era uma vez um sapo...’ e aí? Ele foi para onde?</i>” Ela auxilia uma aluna a escrever ‘festa’, enfatizando o som do S. Ela diz para a sala: “<i>A Berenice está fazendo certinho; ela volta no que ela já escreveu para ver o que ela vai continuar escrevendo.</i>” A professora aproxima-se da dupla que está escrevendo apenas a lista de palavras e os auxilia na escrita da palavra ‘urubu’, ela faz o som da letra B. Vários alunos se levantam e a procuram para fazer perguntas; uma das meninas pergunta sobre a palavra ‘decidiu’ e a professora coloca a dúvida na lousa: “<i>‘Decidiu’ é junto ou separado?</i>” e escreve separadamente na lousa de-cidiu. Volta a perguntar: “<i>É junto ou é separado?</i>” Alunos respondem: “<i>Junto!</i>” Enquanto isso, um dos alunos se levanta e escreve na lousa a palavra corretamente. Ela diz: “<i>Ele falou que é junto. Está certo!</i>”. A professora volta a circular e lê o trabalho de uma aluna: “<i>‘Era uma vez uma festa no céu e todos os bichos foram; alguns não podiam ir porque não tinham asa e também não podiam as formigas, porque não tinham asa?’... Tá bom?... Não... Então vamos arrumar essa frase?</i>”. Com outra aluna ela faz o som da letra T. Ela lê o trabalho de um menino que a procura e volta para a dupla com dificuldades enfatizando os sons da palavra ‘festa’. Ela se dirige a outra aluna em sua carteira e pede que a garota leia seu trabalho. A professora resolve então ler o começo do texto para toda a turma dizendo: “<i>Tá bom o começo do texto</i>”. Ela segue lendo mais textos e questionando os alunos que escrevem apenas a lista. Ela lê em voz	Ela oferece alternativas para os alunos que não produzem texto. As dúvidas ortográficas são levadas para a sala responder. A professora estimula a colaboração e o auxílio mútuo. A correção coletiva é uma forma de chamar a atenção de todos para questões formais da língua. Ela se certifica de que os alunos tenham corrigido seus erros. Ela dá dicas de como realizar a atividade e valoriza a postura de algumas crianças apontando-as como exemplo. Há uma preocupação com a segmentação das palavras. Ela está atenta à construção de sentido quando organiza a sequência das frases nos textos dos alunos. Há vários elogios aos alunos durante a atividade. Ela reforça o elogio e o incentivo aos alunos com mais dificuldade, mesmo que seus
--	--

alta o trabalho de diversos alunos e os questiona sobre a escrita de palavras e sobre o sentido das frases. Ela leva para a lousa a palavra ‘tartaruga’, grafada por uma aluna desta forma tarta-ruga; ela questiona a classe, que responde rapidamente que a palavra é escrita sem essa separação. A professora vai até um dos alunos e o ouve ler sua história. Pede concentração para a classe. Ela questiona o aluno sobre o que a tartaruga fez na festa e diz: <i>“Tá bom o seu começo, tá bem feitinho”</i>. Ela continua lendo e questiona o aluno, perguntando se ele acha que está bom o texto. A classe conversa, mas não há confusão e nem distúrbios. Ouve-se o murmúrio de letras. A professora ajuda uma das alunas a escrever a palavra ‘violão’. Ela volta a ajudar os alunos que estão escrevendo a lista e os ajuda falando o nome de vários animais que são citados no livro. Ela também faz o som das letras. Ela diz com entusiasmo a um desses alunos: <i>“Olha, quase certo o sapo, hein? ‘Sapo’ eu uso o B? ‘Sapo’. Quase certo, muito bom!”</i> Ao colega da dupla, aluno também com dificuldade, ela diz: <i>“‘Abelha’, então vai, ‘abelha’ começa com que letra?”</i> O aluno responde de forma inaudível e ela diz mais uma vez com entusiasmo: <i>“Muito bom!”</i>. Uma das alunas mostra seu texto terminado e a professora pede que ela leia. A menina lê e a professora lê mais uma vez o texto em voz alta para a sala; ao final, a professora diz: <i>“Parabéns Alice, muito bom, muito bom o texto dela!... Muito bom Alice!”</i>. A professora ainda oferece mais algum tempo para que os alunos terminem seus textos e desta forma a atividade é encerrada.	avanços sejam tímidos. A professora lê com frequência o texto das crianças em voz alta ou pede que elas o façam, demonstrando valorizar o trabalho e o esforço dos alunos.
--	--

Planilha nº 17		
Data: 14/11/12	Duração: 50 min.	Atividade: Escrita de um relato pessoal sobre o tema “rotina diária”.
Síntese da atividade: Trata-se da escrita um texto individual com características de relato pessoal. As crianças deverão relatar um dia de sua rotina pessoal. Os alunos deverão escrever o texto no caderno, tentando atender à seguinte instrução: “Vamos escrever uma rotina do nosso dia. Escreva tudo o que você costuma fazer da hora que levanta até a hora de deitar”. A professora deverá participar dando instruções, corrigindo e intervindo nas produções dos alunos.		
Descrição: A professora inicia a atividade pedindo que os alunos expliquem o que entendem por rotina. Um dos alunos se levanta e dá sua explicação, outra aluna também explica o que entende por rotina. Na sequência, a professora explica que na aula de ontem eles já haviam falado sobre rotinas de vida diária. Professora: <i>“Nós vamos fazer uma atividade falando um pouquinho da rotina; ontem nós fizemos uma atividade em matemática que falava de um texto que a professora leu, um texto simulando uma viagem que ela havia feito com os horários e vocês tinham que organizar as figuras. Me empresta o caderno um pouquinho. Então, esta foi a atividade de ontem de Matemática, ontem nós fizemos... tinham todos os horários desde a hora mais cedo, que era 6 horas da manhã, então bem na parte da manhã, incluindo a parte da tarde e a parte da noite... rotina de um dia de uma pessoa... aí nós conversamos e falamos que íamos fazer hoje a nossa rotina. Cada um vai escrever a sua rotina, desde a hora que levanta até a hora de dormir”</i>. Ela também compara as rotinas de vida dos próprios alunos. Ela repete mais uma vez as instruções dizendo: <i>“Então cada um vai escrever a sua rotina, lembrando tudo que faz da hora que levanta até a hora que vai deitar, tá?!”</i> Ela aponta a instrução da atividade na lousa. A professora diz: <i>“Eu preciso falar assim, quando eu for escrever, por exemplo, primeiro eu acordo, depois eu escovo os dentes, depois eu vou tomar banho, depois eu vou tomar café, depois eu sento, depois eu almoço, eu preciso toda hora falar esse ‘depois’? Então, na escrita não precisa colocar toda hora o ‘depois’. Várias vezes”</i> Alunos em coro: <i>“Não”</i>. Professora: <i>“Quando a gente fala muitas coisas seguidas, a gente pode estar colocando uma vírgula... então por exemplo, eu acordo tomo café vírgula, tomo</i>		Ao convidar os próprios alunos para explicarem o tema da atividade, ela os aproxima do conteúdo desejado, além de valorizar o conhecimento das crianças. Ela contextualiza a atividade na dinâmica semanal da classe. A atividade proposta tem características interdisciplinares. Ela repete as instruções e tentar checar o entendimento por parte dos alunos. Ela indica a necessidade do uso da vírgula, na tentativa de garantir maior coesão ao texto. Mas não cobra esse conhecimento ainda. Ela garante atenção especial aos alunos que

<i>banho vírgula... pra não ficar colocando 'depois', 'depois', 'depois'.</i>” Ela ressalta a importância do uso da vírgula e ainda diz que não vai exigir esse conhecimento, mas que eles podem fazer o texto da forma como conseguirem. Ela anuncia aos alunos que irá dar um pouco mais de atenção aos alunos que mais precisam. A professora confirma com uma das crianças o entendimento da instrução dizendo: <i>“Hoje é outra coisa, é a sua rotina, o que você faz quando você levanta; é você!”</i> Ela repete mais uma vez lendo a instrução da lousa: <i>“Eu só escrevi aqui para a gente poder saber mais ou menos o que vai fazer: ‘Vamos escrever uma rotina do nosso dia, escreva tudo que você costuma fazer da hora que levanta até a hora que vai deitar’. Tá? É o enunciado pra ficar registrado o que vocês vão fazer.”</i> Os alunos estão sentados em duas fileiras em forma de U e produzirão textos individuais. Ela anuncia também que eles podem desenhar algo para ilustrar o texto. Ela organiza a carteira de um dos alunos, pede que outro segure o lápis da forma mais correta e continua preocupada em acertar a postura de alguns alunos na carteira, bem como sua organização nas linhas do caderno. A professora trabalha com um aluno com mais dificuldade. Ela elogia o esforço desse aluno: <i>“Isso Vini, muito bom, muito bem menino, vamos lá!”</i>. Mais uma vez, acerta a postura de uma das crianças. Ela diz: <i>“Segura direito esse lápis... põe o braço pra cá, senta direito, puxa a cadeira mais perto...”</i> A professora percebe que um aluno está usando um lápis praticamente sem ponta e o ajuda a apontar o lápis. Ela diz para um grupo em um dos cantos da sala: <i>“Oh, daqui a pouquinho eu passo aí para ver tá?!”</i> Percebe que um dos alunos não tem borracha e precisa apagar uma palavra; ela pede ajuda aos colegas para emprestar o material ao outro. A professora ajuda um dos alunos a escrever a palavra ‘leite’. A professora, orientando um aluno na sequência dos fatos, diz: <i>“Vamos ler aqui: ‘Acordei, tomei leite’ e depois o que você fez? Você foi para a escola e depois tomou leite? Não escovou o dente nada?”</i> Aluno responde de forma inaudível e ela diz: <i>“Então põe aí!”</i>. Ela ajuda um aluno a escrever a palavra ‘acordei’. Com outra aluna, ela orienta a menina a segurar o lápis e posicionar o caderno na carteira para facilitar sua escrita. A professora percebe que mais uma aluna está sem lápis e empresta um de seu próprio material. Um dos alunos a procura para mostrar seu texto e ela aponta o uso do U ou L na palavra ‘almocei’. O mesmo aluno leva seu texto revisado e ela lê, pedindo que ele ilustre o texto. A professora ajuda um dos alunos a escrever a palavra ‘escovei’ e sugere que o aluno coloque a palavra ‘dentes’ no texto. Ela corrige um aluno lendo seu texto: <i>“‘Eu acordei foi’; ‘foi’ é quando é outra pessoa; é você, então é ‘fui’”</i> Ela incentiva um aluno dizendo: <i>“Tá vendo como você consegue escrever,</i>	mais precisam. A professora utiliza uma organização diferenciada das carteiras como forma de diversificar os recursos da sala. Sua atenção vai desde a posição como o aluno segura o lápis, se o lápis está adequado e até a mesmo preocupa-se com a quantidade de matérias sobre a mesa. Ela valoriza as crianças através do elogio. O ambiente colaborativo aparece não só na ajuda que os colegas oferecem na realização das atividades, mas a professora também estimula a camaradagem e o companheirismo sugerindo que eles compartilhem materiais quando necessário. Ela procura garantir a coesão através da sequenciação dos fatos no relato dos alunos. A professora elogia e acompanha o trabalho da grande maioria dos alunos. Ela promove a correção coletiva e frequentemente tenta estabelecer a relação fonema/grafema. Ela valoriza o texto dos
---	--

<i>consegue fazer?”</i>. Para outro aluno ela diz: <i>“Você, David, já sabe ler e escrever, então se concentra e capricha”</i>. A classe está em silêncio, ouve-se apenas um murmúrio das crianças lendo seus textos. A professora acompanha palavra por palavra da composição de um dos alunos. Ela pede a ele que faça o som das letras e sugere que os outros alunos também o façam na medida em que encontram dificuldade para escrever algumas palavras. Ela faz o som de algumas sílabas. A classe vai ficando mais agitada e falante na medida em que a atividade prossegue. A professora atende aos alunos e percebe que um dos alunos que já está alfabetizado escreveu ‘tomarbanho’; ela escreve a palavra dessa forma na lousa e inicia a correção. Ela diz: <i>“É uma palavra só isto aqui, eu falo ela desse jeito?”</i>. Muitas crianças falam ao mesmo tempo. A professora diz: <i>“Eu tenho que separar ela aqui... quantas palavras são aqui? São duas palavras; tomar é uma coisa... banho é outra palavra, olha o espaço que eu deixei no meio.”</i> A professora atende outra aluna, insistindo para que ela faça o som das palavras que quer escrever. Ela pede ajuda aos colegas para produzir os sons da palavra ‘banheiro’. A professora atende um dos alunos, lê seu texto e pede que ele corrija alguns problemas. Ela passa lendo as produções dos alunos e os ajudando a dar continuidade aos textos. Alguns alunos se levantam com frequência para mostrar a ela seus textos. Ela pede atenção da sala, pergunta quem já terminou e chama uma das alunas para ler seu texto aos colegas. A professora diz: <i>“Então vem ler a sua aqui para que eles terem uma ideia do que você fez.”</i> A aluna lê seu texto e a professora chama outro aluno para ler. Uma terceira aluna lê seu texto que foi finalizado assim: <i>“... ela me levou para a escola e agora eu estou aqui, escovei os dentes”</i> e a professora intervém dizendo: <i>“Quando você esquece (referindo-se à expressão ‘escovei os dentes’) não dá pra por aqui, porque não tem sentido mais o texto, ficou fora de lugar.”</i> A aluna explica que esqueceu de escrever, mas de fato escovou os dentes. A professora voluntariamente comenta com o pesquisador: <i>“Eu quis ficar um pouquinho a mais com eles aqui, que são os que têm mais dificuldades, então... pra estar ajudando... eles sabem... O Jorge, a Erika, sabem todos os sons, eles sabem que letra vai usar, se você estiver perto, se você deixar sozinho ele não consegue escrever nenhuma frase, o tempo que eu fiquei ali ele escreveu ‘eu acordei’ certinho, porque ele faz o som na hora.”</i> A professora também explica que o grupo de professoras dos primeiros anos percebeu que a atividade de matemática programada para a aula anterior, que tratava da sequenciação de um relato da rotina diária de uma pessoa, poderia ser mais explorada. Decidiram então que continuariam a atividade solicitando aos alunos que escrevessem suas próprias rotinas	alunos quando os convida para ler e para servirem de exemplos para os colegas. A professora demonstra sua preocupação com a construção do sentido dos textos das crianças. Há evidências de planejamento coletivo e interdisciplinaridade. Ela expressa sua preocupação e ao mesmo tempo otimismo com os alunos que mais precisam de auxílio.
--	---

observando a sequência correta dos fatos. Ela comenta também o desempenho de um dos alunos dizendo: <i>“O Vini tem muita dificuldade... e olha como ele fez a escrita dele comigo aqui. Você vê... e ele fez sozinho! ‘acordei, tomei leite, escovei o dente’... ele é super dedicado, ele faz tudo que eu dou, do jeitinho dele, as coisas que tem que finalizar, eu chamo na minha mesa, ou venho aqui, leio pra ele... e ele é super esperto... eu já fiquei contente que hoje ele conseguiu ele fazer o sonzinho.”</i>	
---	--

Planilha nº 18		
Data: 23/11/12	Duração: 43 min.	Atividade: Escrita de história em quadrinhos do personagem Cascão
Síntese da atividade: Trata-se da escrita de uma história em quadrinhos, em uma folha impressa, com uma sequência de quadrinhos do personagem Cascão. Os alunos que já haviam tido contato com o personagem e com o gênero em questão deverão trabalhar individualmente. A professora atuará como auxiliar corrigindo, orientando e intervindo nas produções escritas dos alunos.		
Descrição: A professora inicia a aula e comunica ao pesquisador que irá dedicar-se mais aos alunos com mais dificuldades em virtude de suas necessidades mais urgentes. Em seguida começa a conversar com os alunos sobre a atividade do dia. Os alunos estão sentados nas carteiras organizadas em U, sendo que há um grupo de crianças no centro da sala também organizado da mesma maneira. Ela mostra um exemplar de um gibi, o folheia e lembra às crianças que eles já haviam conversado sobre como são as histórias em quadrinhos. Ela evidencia que as histórias são contadas através de fatos organizados em uma sequência. Os alunos participam da conversa e retomam informações que recordam. Ela mostra um gibi do personagem Cascão e mostra também uma folha impressa com quadrinhos do mesmo personagem, porém sem textos escritos. Ela evidencia a sequência em que os quadrinhos estão organizados na atividade e explora essa questão com os alunos, que vão comentando a história. Alguns alunos pedem para distribuir as atividades, mas ela decide fazê-lo pessoalmente, enquanto continua conversando com as crianças sobre o personagem e suas características. Ela mostra as figuras na folha da atividade e pergunta o que o Cascão está fazendo em cada trecho. Os alunos participam ativamente desse momento, dando ideias e opiniões. Ela avisa que irá ajudar um grupo específico de colegas. Ela pede também que cada um faça o seu trabalho individualmente. Ela repete que os quadrinhos estão organizados em sequência, dizendo: <i>“Lembra que a história é uma sequência, tá? O que escrever no primeiro quadrinho vai ter a continuação no segundo... até porque tá a sequência dos fatos aqui (e aponta para a folha). Então vamos lá; como é que eu posso começar aqui?”</i>. Uma aluna fala algo inaudível e a professora comenta: <i>“Ah, então tá, valeu a dica,</i>		A professora atende aos alunos com diferentes níveis de aprendizagem. Ela diversifica a organização física da sala. O trabalho com gibis mostra a variedade de gêneros utilizados em sala de aula. Ela explora todos os aspectos da atividade, na tentativa de garantir o entendimento das instruções envolvendo os alunos nesta etapa. Ela repete as instruções. Ela valoriza a dica dos alunos. A professora se preocupa também em reforçar a noção de

<i>vamos começar</i>”. As crianças falam do personagem e a professora os estimula a recuperarem o conhecimento sobre ele. Eles falam do fato de Cascão não gostar de tomar banho e a professora questiona a classe se essa postura é algo legal. Os alunos respondem que não. Ela começa atendendo uma das alunas com mais dificuldade e pergunta como ela começaria a história. Ela diz: <i>“Pensa e faz o som”</i>. Pergunta com que letra começa a palavra ‘Cascão’ e pede que a aluna empreste a borracha do colega para apagar o que errou. Solicita que outro aluno faça o som das letras da palavra que vai escrever. Ela sugere que eles coloquem o título da história e explica: <i>“Quem quiser pode colocar um título aí; o título é o nome da historinha... por exemplo, nós não lemos ‘A tartaruga que queria voar’? Não é um título? Então, eu posso escrever um título também; por que essa é a sua história, você vai ser o escritor dessa historinha aí.”</i> Ela pergunta quem são os dois personagens da história e diz que esse também pode ser o título. Ela elogia um aluno que vai lhe mostrar o trabalho e diz: <i>“Isso, muito bom, vamos lá!”</i> Ela observa que um aluno precisa de maior organização na carteira e diz: <i>“Vamos lá Vini, ‘Cascão’ começa com que letra? Primeira coisa: segura a folha com essa mão, essas coisas vem pra cá; então vai, segura direito esse lápis.”</i> Ela continua atendendo os alunos com mais dificuldade organizados no U central de carteiras. Ao atender um desses alunos, a professora diz para toda a classe: <i>“Como que é esse ‘ã’; o que é o ‘ã’?”</i> Alunos: <i>“É o A e o til”</i>. Professora: <i>“Mas toda vez que eu falar ‘ã’... e se eu falar ‘an’?”</i>. Alguns alunos falam ao mesmo tempo: <i>“É o ‘a’ e o ‘n’”</i>. A professora lê o trabalho de um aluno e diz: <i>“‘O Cascão estava passeando’, o que ele encontrou?”</i> Aluno inaudível. Professora: <i>“Então vai, escreve aí... Não, você não pode por ‘tartaruga’ aqui, você tem que dar um sentido para a frase: ‘o Cascão estava passeando tartaruga’”</i>. Aluno inaudível. Professora: <i>“Aí sim, então vai”</i>. Ela continua atendendo os alunos com mais dificuldade e ao mesmo tempo os outros alunos se levantam para mostrar seus trabalhos à professora. Ela elogia os alunos com dificuldade. A outra aluna, ela diz: <i>“Precisa repetir duas vezes a mesma palavra aqui: ‘o Cascão passeava na rua e viu uma tartaruga na rua’. ‘O Cascão passeava na rua e viu uma....?’ Precisa desse ‘na rua’ de novo ou não?”</i> É possível ouvir alguns alunos fazendo o som das letras. Ela continua orientando os alunos com mais dificuldades. Fazendo interferências passo a passo, ela indica que se deve mudar de quadrinho, pergunta sobre a grafia das palavras, retoma oralmente os detalhes da história e pede que as crianças façam a correspondência sonora: grafema e fonema. Ela questiona a escrita de ‘tartaruga’ de um dos alunos; com outro ela, o questiona sobre a letra inicial com que se escreve a palavra	higiene. Há uma preocupação com a tecnologia da escrita e também com as características dos gêneros A professora elogia e valoriza os alunos. Sua preocupação também se estende à postura e organização das crianças. Ela explicita conteúdos linguísticos mais complexos, como os sons nasais. A professora está atenta à construção de sentido nas produções dos alunos. Ela parece muito atenta aos detalhes da escrita de diversos alunos e as suas necessidades ao mesmo tempo. Ela incentiva os alunos a produzirem seus textos, tanto elogiando como questionando sobre aspectos diversos das produções. A professora ainda trabalha com a construção da consciência fonética, especialmente com os alunos com maiores dificuldades.
---	--

‘um’ e enfatiza o uso do ‘m’. Vários alunos procuram a professora; ela pergunta a um deles como se escreve ‘trovão’ e faz o som ‘tr’, enfatizando a consoante ‘r’. Ela pergunta se todos terminaram; alguns alunos mostram seus trabalhos e ela sugere que eles pintem os quadrinhos e coloquem um título para a história. Ela pede que eles conversem menos e que cada um faça o seu trabalho. Ela lê um dos textos e faz perguntas chave para que o aluno continue a historinha. Ela pede que um dos alunos com dificuldade diga o que está acontecendo em um dos quadrinhos. Ela pede que um dos alunos pense antes de escrever e monte a frase para, então, escrever no papel. Ela elogia um dos alunos, dizendo que seu trabalho está muito bom. Ela faz o som da primeira sílaba da palavra ‘chuva’. Ela elogia outra aluna, questiona outro aluno sobre como se escreve ‘Casção’ e faz os sons das sílabas. Ela pergunta: “<i>O quê ele viu?</i>” O aluno responde algo inaudível e ela diz: “<i>Pode escrever isso?</i>”. Ela acompanha o aluno na escrita da palavra ‘viu’ e da palavra ‘tartaruga’ e pede que os alunos façam o som das sílabas. Ela pede que o aluno que tenta escrever ‘tartaruga’ procure na lousa a palavra; ele a encontra e a usa como modelo. Como outro aluno ela diz: “<i>Deu um trovão e choveu? E aqui aconteceu o quê?</i>” Aluno: inaudível. Professora: “<i>Sim, mas porque ele foi para o casco da tartaruga?</i>” Aluno: inaudível. Professora: “<i>Então escreva isso... monte a frase na sua cabeça primeiro</i>” Vários alunos se levantam e procuram a professora para mostrar seus trabalhos. Um dos alunos se levanta, vai até a professora e mostra seu trabalho; ela lê o texto e acha graça da forma como o aluno escreveu. Ela e o aluno sorriem animadamente sobre o texto. Ela lê o texto sorrindo: “<i>‘Isso não importa agora; sai daí, tá chovendo... Sai daí não não não! Tá chovendo’; está ou não está chovendo?</i>” O momento foi bastante descontraído, o aluno retorna em seguida e ela lê mais uma vez: “<i>‘Sai daí, não’.... Ah, entendi: ‘Sai daí não, tá chovendo!’ Muito bom, você pode ler daqui a pouquinho, pinta primeiro.</i>” Ela continua orientando os vários alunos que agora se levantam mais frequentemente. Ela pergunta se um dos alunos terminou e aponta o lápis de uma das alunas, pois acabara de notar que faltava ponta no lápis. Ela lê o trabalho de todos os alunos que a procuram e faz perguntas sobre o enredo, para que assim os alunos deem continuidade às suas histórias em quadrinhos. Ela elogia um dos alunos dizendo: “<i>Muito bom; você fez sozinho, sozinho? Muito bom!</i>” Com outra criança ela diz: “<i>Você vai olhar aqui e escrever aqui</i>”, indicando os desenhos dos quadrinhos e os espaços para a escrita. Ela diz: “<i>Pensa no que você quer escrever para depois colocar no papel</i>” Ela pede a atenção da classe, pois um dos colegas realizará a leitura. Ela avisa que outros alunos também irão ler seus textos. O aluno lê e caminha pela sala ao mesmo tempo, parecendo imitar a professora. Ela então lê mais	Ela solicita que os alunos façam um planejamento mental do texto antes de escreverem. A professora imprime leveza na relação com os alunos. Os alunos têm liberdade para andar pela sala e conversar. Ela continua explicando a atividade para garantir seu entendimento. A professora utiliza mais uma vez sua prática de correção coletiva através de um intrincado e difícil processo na lousa. Ela não oferece as respostas prontas, mas, por outro lado, tenta exaustivamente extrair dos alunos o conhecimento. A professora demonstra estar interessada tanto na competência gramatical que deverá garantir a aquisição da linguagem enquanto código – a tecnologia da escrita – como na construção de sentido através do uso dos elementos coesivos que garantem a coerência e, portanto, a construção de sentido no texto.
---	--

uma vez o texto do aluno e diz: “<i>Tá ótimo, tá muito bom!</i>” Ela continua intervindo, ajudando e questionando os alunos com mais dificuldade. Ela faz o som das sílabas da palavra ‘chuva’. Ela pergunta se os alunos terminaram e mais uma aluna a procura para mostrar seu trabalho finalizado. Ela lê os textos dos alunos com dificuldades e dá sugestões. Mais uma aluna mostra seu trabalho e a professora a convida para ler para a classe. A professora diz: “<i>Muito bom, Erika</i>”. A professora avisa que irá colocar uma frase na lousa para que todos ajudem o colega a melhorá-la. Ela escreve: “<i>O CACÃO E TAVA PASENÃ DO VIU UMA TARUGA</i>” Ela diz para a classe: “<i>O ‘o’ está certo aqui?</i>” Alunos: “<i>Tá...</i>” A professora: “<i>E aqui?</i>” (apontando para a palavra ‘Cacão’) Muitos falam ao mesmo tempo, mas é possível ouvir algumas crianças dizendo: “<i>Tem um ‘s’ no meio</i>” A professora: “<i>No meio da onde?</i>” Alunos: “<i>Do ‘c’ e do ‘a’</i>”. A professora aponta para o lugar correto do ‘s’ e pergunta: “<i>Aqui no meio?</i>” e ela escreve logo abaixo da frase do aluno: ‘O CASCÃO’. Ela aproveita para reforçar o uso do acento til. Ela o diferencia do som nasal do ‘n’, dando exemplos como anjo e canjica. Ela lembra que uma das alunas utilizou o ‘n’ e o til ao mesmo tempo. Ela lê: “<i>‘O Cascão e’... Está certo esse ‘e’ aqui? E tava</i>”. Alunos falam ao mesmo tempo. Ela diz: “<i>Ah! Aqui ele queria dizer uma palavra... ‘estava’</i>”. Alunos: “<i>É</i>”. Professora: “<i>E o que esta faltando nesta palavra?</i>”. Alunos falam ao mesmo tempo: “<i>O ‘s’</i>”. A professora vai reescrevendo a palavra na lousa conforme os alunos vão dando as sugestões. A conversa envolve vários alunos que dão sugestões e falam ao mesmo tempo; ela demonstra a habilidade de selecionar as sugestões corretas. Ela escreve e lê: “<i>‘O CASCÃO ESTAVA’</i>”. Ela aponta para a frase alvo da correção e diz: “<i>Isso aqui é uma palavra só</i>” (mostrando o trecho PASENÃ DO). Ela reescreve a palavra PASSEANDO, acatando as diversas sugestões dos alunos. A conversa é bastante intrincada, com vários alunos dando sugestões e soletrando a palavra. Ela chama atenção do aluno que escreveu a frase, lê e mostra cada uma das palavras reescritas com ênfase nos sons das sílabas. Ela diz: “<i>Aí tem outra palavra aqui; esse ‘viu’ tá certo?... Tá certo, eu vou colocar aqui. ‘Uma’ está certo? Muito bem, ele escreveu certo. ‘Viu uma?’</i>” Muitos alunos falam ao mesmo tempo e ela diz: “<i>O que ele quis escrever aqui?</i>”, apontando para a palavra TARUGA. Alunos: “<i>Tartaruga</i>”. A classe participa muito ativamente e muitos falam ao mesmo tempo. A professora vai acatando as sugestões e fazendo o som das letras e sílabas; muitas crianças oferecem contribuições e ela finalmente escreve a palavra ‘tartaruga’ depois de longa negociação. Ela ainda pergunta: “<i>O quê eu posso colocar aqui no final para encerrar essa frase?</i>”. Alunos: “<i>Ponto final</i>”. Ela pede que um aluno leia a frase e ainda sugere: “<i>A gente poderia colocar mais uma letrinha</i>	Ela elogia e valoriza tanto os alunos com desempenho bom como os alunos em processo de desenvolvimento. Ela valoriza o trabalho das crianças quando as convida para ler suas produções para a classe.
---	---

<i>aqui pra melhorar”</i>. Alunos: “<i>O ‘e’</i>”. Professora: “<i>Ah... o ‘e’</i>”. Ela lê a frase: “<i>‘O Cascão estava passeando e viu uma tartaruga’</i>” e diz: “<i>Gente ele está de parabéns; escrevendo assim ele está aprendendo, tá quase escrevendo, já. Muito bem!</i>” Os alunos batem palma espontaneamente e a professora diz: “<i>Ele merece mesmo palmas, pois ele escreveu praticamente sozinho</i>”. Ela o convida para ler sua história, o garoto o faz com dificuldade e a professora o acompanha ajudando-o; ela o acompanha sílaba por sílaba e diz: “<i>Muito bem! Ele leu tudo! Como falou que não sabe ler? Tá começando, né!</i>” A professora termina de ler o texto do aluno e diz: “<i>Muito bem!</i>”. Assim termina a atividade.	
---	--

Planilha nº 19		
Data: 04/12/12	Duração: 37 min.	Atividade: Reescrita coletiva de uma carta endereçada ao Papai Noel
Síntese da atividade: Trata-se da reescrita coletiva de uma carta que foi produzida anteriormente por uma das alunas no caderno de produção de textos. A carta endereçada ao Papai Noel fez parte das amostras de texto da aluna. A professora dividiu a lousa em duas partes e transcreveu a carta em uma delas; na outra, reescreveu a carta com a ajuda de toda a turma. A professora foi a escriba e os alunos deveriam apontar, debater e propor soluções para os trechos que eventualmente apresentassem algum problema.		
Descrição: A professora inicia a atividade pedindo que uma das meninas leia uma carta endereçada ao Papai Noel, que foi previamente transcrita pela professora na lousa dividida ao meio. A carta foi escrita por um dos alunos como atividade do caderno de produção de textos. Vários alunos pediram para ler o texto em voz alta. A professora ajuda a aluna a finalizar a leitura e pergunta a ela e a todas as crianças o que elas observaram na carta. Perguntou se a aluna repetiu alguma coisa. Os alunos disseram que a carta estava boa, mas apontaram que a aluna repetiu várias vezes o conectivo ‘e’. Os alunos falam bastante e todos juntos e a professora solicita que cada um fale na sua vez. A professora lê e resalta o trecho apontado pelas crianças, lendo: <i>“E alegria e uma caixa de lápis e uma caixa de canetinha e uma piscina e uma casinha de boneca e uma árvore de natal.”</i>. A professora pergunta aos alunos se é necessário colocar ‘e’ dessa forma. Uma das alunas tenta explicar e diz que o Papai Noel pode não entender a carta. A professora diz: <i>“Quando eu coloco várias vezes uma sequência, tem uma coisinha que a gente pode colocar pra não estar repetindo, quem lembra?... Quando eu não quero repetir demais a mesma palavra, eu posso colocar uma pontuação... Além das palavras que estão repetidas aqui, está faltando uma coisa que ela não pôs na cartinha, porque se é uma carta, tem uma estrutura de carta, lembra? Nós já fizemos outras. Quando nós começamos a carta, ela não colocou o quê aqui?”</i> Alunos: <i>“O nome do Papai Noel”</i>. Professora: <i>“Não, antes disso”</i>. Alunos: <i>“A data”</i>. Professora: <i>“A data. Então vamos começar aqui”</i> e começa a reescrever a carta na segunda metade da lousa. Ela escreve o nome da cidade e a data e pergunta se esta informação é importante; os alunos respondem que sim. Ela diz: <i>“Agora eu vou colocar aqui uma saudação para a pessoa está recebendo esta carta. A carta é endereçada a quem?”</i> Alunos: <i>“Papai Noel”</i>. A professora vai escrevendo a nova versão da		A grande preocupação da professora nesta atividade parece ser a produção de sentido no texto, garantida através dos elementos coesivos e da coerência. Os alunos aparentemente gostam de ler em voz alta. Os próprios alunos percebem a necessidade de adequar a pontuação da carta. Os alunos parecem perceber que um texto tem uma finalidade e deve ser entendido pelo

carta, desta vez, com as contribuições dos alunos. Ela pergunta aos alunos se pode continuar e eles aprovam a versão que está sendo escrita. A professora sugere que se comece a carta com as expressões: ‘Querido Papai Noel’ e ‘Neste Natal’. Os alunos concordam e ela segue copiando a carta original, apontando que é necessário corrigir a grafia do nome da boneca Barbie, que foi grafada ‘Barbe’. A professora volta ao trecho onde se repete o conectivo ‘e’ e pede que os alunos ajudem a tomar a decisão sobre essa mudança. Alguns alunos sugerem algumas coisas e ela própria sugere que se reúnam todos os presentes pedidos pela escritora da carta em um único trecho. Ela explora essa situação lendo os trechos onde aparecem a lista de presentes. Ela pergunta o que se deve colocar no lugar do conectivo ‘e’. Alguns alunos sugerem que se use a palavra ‘também’ e ela mostra que o efeito da repetição seria o mesmo. Ela diz que precisa ser usado um sinal de pontuação. Os alunos debatem a questão; sugerem o ponto de exclamação, o ponto final e finalmente uma aluna sugere o uso da vírgula. A professora, em conjunto com os alunos, que participam animadamente, reescreve esse trecho usando as vírgulas. Vários alunos se levantam e vão até a lousa para dar suas sugestões. A professora diz: <i>“Primeiro escrevemos; não ficou bom, a gente apaga.”</i> Após escrever os vários pedidos e antes de escrever o último pedido ela pergunta e sugere se é possível utilizar o conectivo ‘e’. Os alunos concordam. A aluna que escreveu a carta também desejou uma bênção. A professora sugere que se deixe esse pedido mais para o final da carta, pois é algo mais especial que os presentes materiais. A professora pede que uma aluna leia o texto e pergunta se a turma gostou do resultado parcial. Ela então lembra que ainda existe o pedido da bênção. A professora pede que a autora do texto diga para quem deseja a bênção e a aluna diz que o pedido é para sua família. A professora volta a discutir o uso dos artigos indefinidos que aparecem na lista; as crianças estão incomodadas pela repetição dos artigos ‘um’ e ‘uma’. A professora lê a carta sem os artigos e pergunta de que forma a carta ficaria melhor. Ela mostra a necessidade de identificar a quantidade de itens. As crianças acatam a sugestão da professora em manter os artigos. A professora retoma o debate sobre como pedir a bênção, que aparece no texto original. A professora pergunta à autora da carta e diz à sala: <i>“Como é que a gente pode começar, Alice? Como que você gostaria de começar aqui desejando bênção e alegria para sua família? Como é que eu posso começar aqui?”</i> Os alunos dão várias sugestões e a professora diz: <i>“Na verdade eu não quero mudar muito o que ela escreveu, não, é um texto dela; o objetivo é que vocês percebam que a gente pode estar usando a virgula, em vez de usar muita repetição de ‘e’”</i>. A professora insiste com a aluna autora, que diz o texto que deseja que seja escrito. A professora escreve da forma como ela sugeriu. A professora pergunta como se escreve a palavra ‘bênção’. A aluna autora e outras colegas vão até a lousa acompanhar a professora na escrita. A professora lê: <i>“‘Desejo a todos meus familiares’, tá faltando alguma coisa aí ou não?”</i> Uma das	seu leitor. A professora intervém para garantir as características formais do gênero carta. A professora oferece a resposta pronta quando ela é necessária, como se vê no nome da boneca Barbie. A professora estimula os alunos a buscarem soluções. Os alunos têm liberdade para circular pela sala. A professora mostra que a escrita de um texto é processo onde há possibilidade de errar e reescrever. Ela reforça a necessidade de que se usem elementos formais da língua, como os artigos, para garantir a coesão e a coerência do texto. A professora
---	---

alunas lê utilizando o artigo ‘os’, que não estava grafado; a professora então confirma com a aluna que leu se há necessidade de utilizar o artigo e, perante a confirmação da aluna, a professora grava o artigo ‘os’. Vários alunos estão em pé junto com a professora e dão várias sugestões; a professora tenta se manter fiel ao texto original da aluna, mas também aceita sugestões dos colegas. Ela diz: <i>“Alice, a gente está acrescentando duas ou três palavrinhas aqui, pra organizar um pouquinho melhor essa parte”</i> A professora pede que Alice complemente o texto e a menina sugere a palavra ‘alegria’. Os alunos ajudam a terminar a carta, mas a professora diz para Alice: <i>“Pode ser assim, Alice?”</i> Ela pergunta para a turma o quê falta no texto e os alunos respondem que falta o ponto final. Ela pede que a própria Alice leia o seu texto. Outras crianças pedem para ler, mas a professora diz que quem irá ler é a própria autora do texto, a aluna Alice. A professora pergunta para um dos alunos, que parece disperso, se o resultado do texto está bom. Ele volta sua atenção para a atividade. A professora enfatiza mais uma vez a necessidade de se utilizar os artigos ‘um’ e ‘uma’. Ela pergunta como a colega encerra a carta; os alunos leem na versão ao lado e aprovam a despedida. A professora pergunta: <i>“Quem assina esta carta? No caso, foi a Alice”</i>. Uma das alunas que mais participou da atividade pede para ler a carta e a professora aceita seu pedido. Após a leitura, a professora pergunta à autora do texto: <i>“Ficou bom, Alice?... Você leu sua nova carta? Gostou?”</i> A aluna responde que sim e a aula é encerrada.	respeita o texto da aluna autora e a coloca no centro do processo. A professora está atenta para a necessidade de se utilizar a pontuação básica nos textos das crianças, ainda que isso não seja uma cobrança em sua prática. Mais uma vez, ela ressalta as características do gênero carta, revendo o fechamento e a assinatura da carta.
---	--

Planilha nº 20		
Data: 03/12/12	Duração: 50 min.	Atividade: Reescrita do conto literário “A árvore de Beto”
Síntese da atividade: Trata-se da reescrita coletiva do conto literário “A árvore de Beto”, escrito por uma das alunas da classe. Os alunos são convocados a auxiliar a professora a reescrever o texto de uma colega, corrigindo as necessidades e problemas do texto. A professora é a escriba e trabalha na lousa, enquanto os alunos participam oralmente dando sugestões e opiniões.		
Descrição: A professora inicia a atividade com o texto já escrito em letra bastão na lousa, que foi dividida ao meio. Ela avisa a turma que eles irão organizar e estruturar o texto, revendo partes em que a aluna repetir frases. Ela lembra que eles devem planejar mentalmente o texto antes de escrever. Ela começa falando do uso correto do ponto final. Ela lê o texto do aluno e diz: “<i>Não tem nenhum ponto aqui; a gente pode usar o ponto final, mas eu não posso colocar o ponto final no meio do meu pensamento. Por exemplo: se eu for ler essa frase ‘era uma vez um menino que se chamava Beto ele’, ponto; aí eu vou começar de novo ‘queria uma árvore de Natal’, será que tá certo esse ponto?’</i>” Alunos: “<i>Não</i>”. Os alunos decidem usar o ponto final após a palavra ‘Beto’. Ela avisa que eles irão pontuar o texto para garantir mais sentido e pergunta o que se deve usar quando se inicia um texto; os alunos respondem que se deve utilizar um parágrafo. A professora vai reescrevendo a nova versão do texto na segunda metade da lousa. A professora começa o texto escrevendo ‘Era um menino’ e os alunos chamam sua atenção para que ela utilize ‘Era uma vez’. Eles decidem pelo acréscimo da partícula ‘se’, que não havia no trecho ‘e se chamava Beto’. A professora lê mais um trecho do texto original onde aparecem repetições de ‘árvore de Natal’ desta forma: “Ele queria uma árvore de Natal ele não tinha árvore de natal mais ele queria uma árvore de natal ai ele palanto uma árvore de Natal”. A professora retoma os detalhes da história com os alunos na tentativa de encadear os fatos e garantir maior sentido. A classe participa ativamente. Vários alunos dão opiniões e auxiliam a professora na retomada da história. Ela pergunta aos alunos como se usa o parágrafo e eles explicam que se deve deixar um espaço e, na linha imediatamente após, o texto deve ser iniciado na margem		As atividades de reescrita de textos são importantes para levar os alunos a aprimorarem suas produções, tendo a reflexão sobre o uso e a forma da língua como principais eixos. Ela indica aos alunos a necessidade de se planejar o texto mentalmente Leva os alunos a refletirem sobre a pontuação e uso do parágrafo, mas indica que isso é necessário para que se construa sentido no texto. Os alunos fazem uso de recursos de coesão como a partícula ‘se’, além de expressões como ‘era uma vez’.

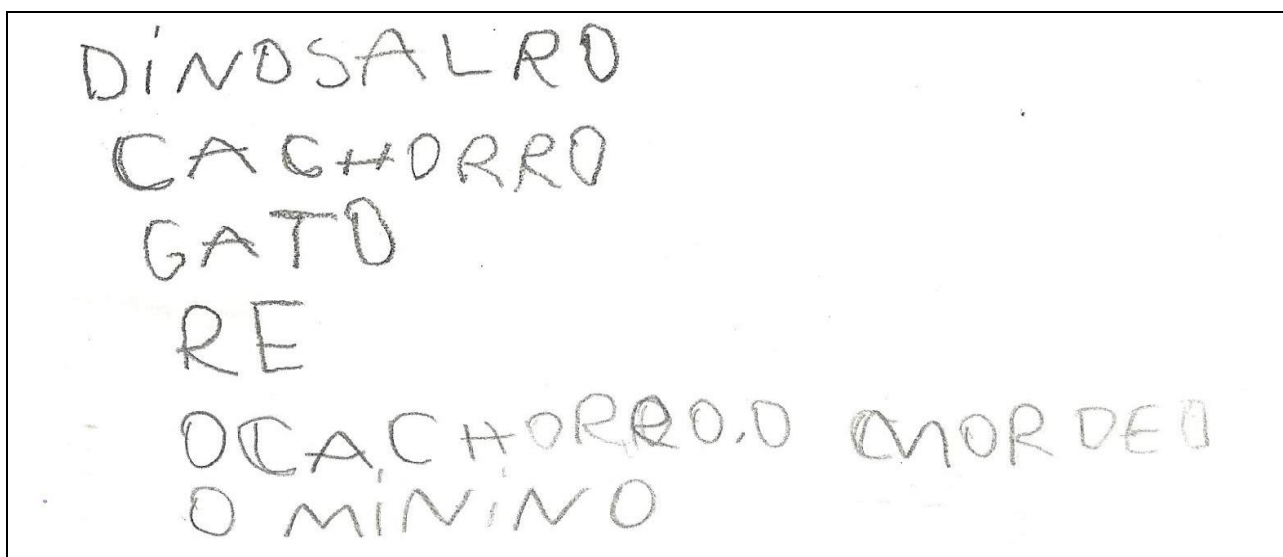
da folha. Ela sugere que se use o verbo ‘ter’ e os alunos aprovam. A professora explica para a classe que nesta atividade eles não irão olhar para os erros, mas sim para a adequação dos sentidos. Ela diz: <i>“Nós não vamos observar muito os erros que ela cometeu aqui no textinho, não, porque nem é erro... Tá ótimo... A gente só vai tirar aquilo que tem a mais”</i>. Depois de certa negociação, a professora avisa que eles não irão modificar o texto, apenas melhorá-lo; portanto, podem usar elementos como vírgulas e a palavra ‘pois’, entre outros. Eles reescrevem um trecho, que fica assim: “Ele queria ter uma árvore de Natal, pois seu pai não tinha dinheiro para comprar uma árvore”. A negociação continua e a professora mais uma vez relembra e questiona os alunos sobre os detalhes da história. A professora sugere o uso da expressão ‘certo dia’ em outro trecho do texto. Ela diz: <i>“Quando foi que ele passou em frente desse terreno?”</i>. Alunos falam ao mesmo tempo. A professora diz: <i>“Certo dia..., assim (e aponta para a escrita na lousa), ele passou...?”</i> Aluna: <i>“Certo dia ele resolveu passear”</i>. A professora avisa mais uma vez que eles irão acrescentar só o necessário. Ela pergunta se pode usar o pronome ele dizendo: <i>“Certo dia ele fez o quê, então? Ele resolveu... posso por esse ‘ele’?”</i> Uma aluna: <i>“Pode”</i>. A professora pergunta se eles podem usar a palavra ‘Natal’ e ‘pinheiro’ e ela diz: <i>“‘Pinheiro’ ou ‘árvore’?”</i>. Alunos: <i>“‘Pinheiro’, porque é o nome da árvore”</i>. Alguns alunos debatem se devem usar ‘pinheiro’, ‘árvore’ ou ‘árvore de Natal’. A professora questiona o uso do pronome ‘ele’ mais uma vez, dizendo: <i>“‘Certo dia ele resolveu’. Podemos colocar aqui ‘Beto’ pra poder usar o ‘ele’ depois do ‘pinheiro’? ‘Certo dia Beto resolveu’... pode ser?</i> Alunos: <i>“Pode”</i>. Professora: <i>“‘E ele...’ Ele quem, o Beto ou o pinheiro; esse ‘ele’ é o Beto ou o pinheiro?”</i> A negociação continua bastante intrincada e com uma grande participação de vários alunos. Em outro trecho, a professora sugere o uso do pronome oblíquo, dizendo: <i>“‘Todos os dias ele regava a árvore’... ‘todos os dias ele regava’... e seu colocar assim: ‘todos os dias ele a regava’... ficou bom? Esse ‘a’ quer dizer quem?”</i> Alunos: <i>“A árvore”</i>. A professora estimula os alunos a participar, fazendo perguntas sobre a história e perguntando se há possibilidade de utilizarem pontuação. A professora pergunta sobre as razões que levaram o personagem principal da história a agir de forma a não cortar a árvore. Vários alunos comentam a situação. Ela então pede sugestões para a continuidade do texto. Muitos alunos falam ao mesmo tempo, a professora tenta organizá-los. Ela enfatiza que não se deve alterar o texto da aluna, dizendo: <i>“Uma de cada vez, pra não ter que tirar muitas palavras do que ela fez aqui.”</i> A professora segue reescrevendo a história através das sugestões dos alunos, que são dadas a partir dos questionamentos dirigidos por ela às crianças. Ela pergunta se pode usar um ponto	A professora se preocupa com as repetições no texto, tentando garantir maior coesão e coerência à produção escrita. As crianças demonstram conhecer o uso do parágrafo. Ela encara o erro de maneira construtiva e respeita as hipóteses elaboradas pelas crianças. A professora incentiva o uso de pronomes e expressões que garantem coesão, como ‘certo dia’. A negociação sobre a utilização de pinheiro ou árvore representa uma negociação sobre o uso de um elemento coesivo remissivo referencial indicador de classe; portanto, observa-se complexidade na construção de sentido proposta pela professora. A professora respeita o texto original da aluna e indica aos alunos essa necessidade em vários momentos da atividade. A professora propõe o
---	--

final em determinado trecho, os alunos concordam e em seguida ela pede que uma aluna leia o texto já elaborado. Em seguida, a professora pergunta o que mais eles devem escrever. No trecho ‘só que Beto’, ditado por uma aluna, outra criança sugere que se use ‘ele’; já no trecho ‘cortar a árvore’, uma menina sugere que se use ‘cortá-la’. Outra aluna sugere que se use a palavra ‘então’. A professora lê o texto original e aponta as necessidades. Um dos alunos lembra de um trecho do conto que não aparece no texto que está sendo reescrito e a professora explica que não vão incluir esse trecho, pois a aluna autora também não incluiu essa passagem. A professora sugere que se inicie um novo parágrafo, os alunos acatam a sugestão e imediatamente vão ditando para a professora o que será escrito; entretanto, a professora percebe que eles estão fugindo do texto da aluna autora. Ela volta no texto e mostra o trecho que está sendo revisto, pedindo que sejam fiéis a ele. A professora sugere que se use um ‘porque’ para explicar uma determinada situação do texto e pede também que uma aluna leia o trecho para que todos percebam essa necessidade. No texto original, essa situação não estava clara, pois foi escrita em forma de diálogo sem a devida pontuação. Ela diz: “<i>Quando chegou em casa viu seus pais arrumados e sua mãe pediu para ele tomar banho e se arrumar</i>’... <i>Por que?</i>” (pergunta aos alunos, vários respondem juntos). O texto reescrito fica dessa forma: “<i>Quando chegou em casa viu seus pais arrumados e sua mãe pediu para ele tomar banho e se arrumar porque iriam sair.</i>” No texto da aluna autora, encontra-se neste trecho um fragmento de diálogo inserido desta forma: ‘Vamos Beto vai tomar banho nos vamos sai pra onde logo ali Beto’. A professora questiona os alunos sobre a necessidade de acrescentar um diálogo no texto. Ela diz: “<i>Vamos colocar a fala do Beto? Vamos colocar, então? Se nós formos colocar a pergunta dele – para onde – a gente tem que colocar aqui que vamos fazer esta pergunta.</i>” Os alunos e a professora debatem o uso do diálogo, mas não chegam a usar esse recurso. Uma das alunas sugere o uso da palavra ‘mas’. A professora continua fazendo perguntas sobre o enredo da história, na tentativa de organizar o texto. A professora diz: “<i>‘Seus amigos’, amigos de quem?</i>” Alunos: “<i>Do Beto</i>”. A professora continua a reescrita utilizando as contribuições dos alunos. Ela faz perguntas como: “<i>Que festa? Festa de...? Vamos tirar esse ‘Natal’ daqui? Beto ficou feliz com o quê? Ele ficou feliz com a árvore ou com a festa? Ele já tinha tido a uma festa de Natal?</i>” São essas perguntas que os levam a organizar o texto. Os alunos participam e respondem prontamente aos questionamentos da professora. Ela pede então que a aluna autora leia o que pode ser a versão final do texto reescrito. A aluna faz a leitura e a professora pergunta se ela gostou	uso da conexão de causalidade ‘porque’ e questiona os alunos sobre a quem ‘seus’ faz referência, sempre tentando evidenciar a construção de sentido no texto através da utilização de elementos coesivos que garantem a coerência. Ao final, a professora retoma os pontos importantes que foram negociados e alterados para garantir o entendimento dos alunos sobre o processo de reescrita.
---	--

da versão. A aluna diz que sim. A professora aponta ainda mais algumas possibilidades de mudança, mas não as realiza. A turma parece satisfeita com o resultado. A professora reforça que se deve substituir o ‘e’ pela vírgula quando isso for conveniente, evitar a repetição de palavras, verificar se o conteúdo do texto atende ao enredo da história, ser fiel ao que a autora escreveu e, por fim, pergunta mais uma vez à aluna: “<i>Ficou contente, Giane?</i>”. A aula termina em seguida.	
---	--

ANEXO 2 – Os textos produzidos pelos alunos: cópia digitalizada e transcrição do pesquisador.

Aluna Ligia – Sondagem de escrita – 01/08/2011 – A aluna, matriculada em 01/08/2012 , teve sua escrita classificada como alfabética na sondagem inicial realizada no dia da matrícula.



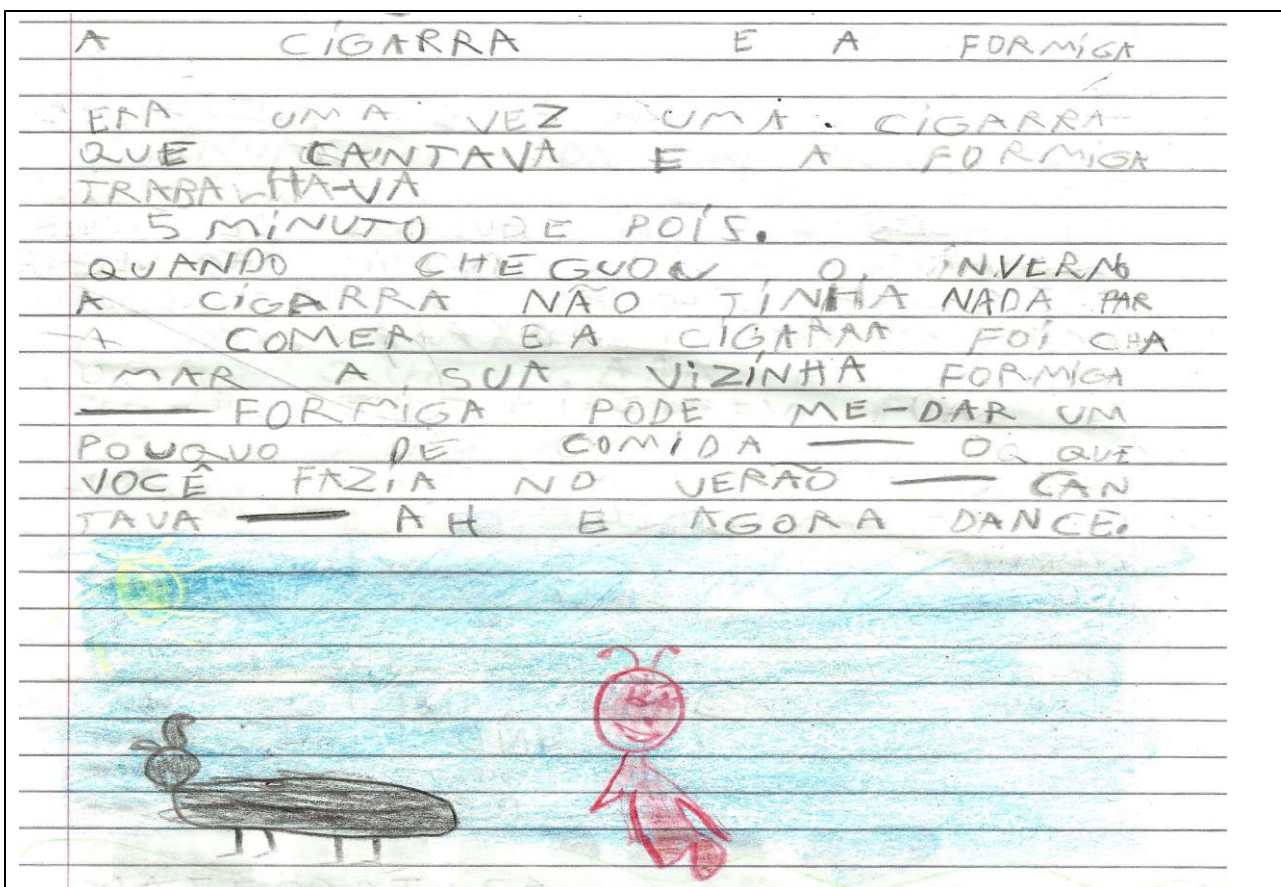
DINOSALRO

CACHORRO

GATO

RE

O CACHORRO, O MORDEO O MININO



A CIGARRA E A FORMIGA

ERA UMA VEZ UMA CIGARRA

QUE CANTAVA E A FORMIGA

TRABALHA-VA

5 MINUTO DE POIS.

QUANDO CHEGOU O INVERNO

A CIGARRA NÃO TINHA NADA PAR

A COMER E A CIGARRA FOI CHA

MAR A SUA VIZINHA FORMIGA

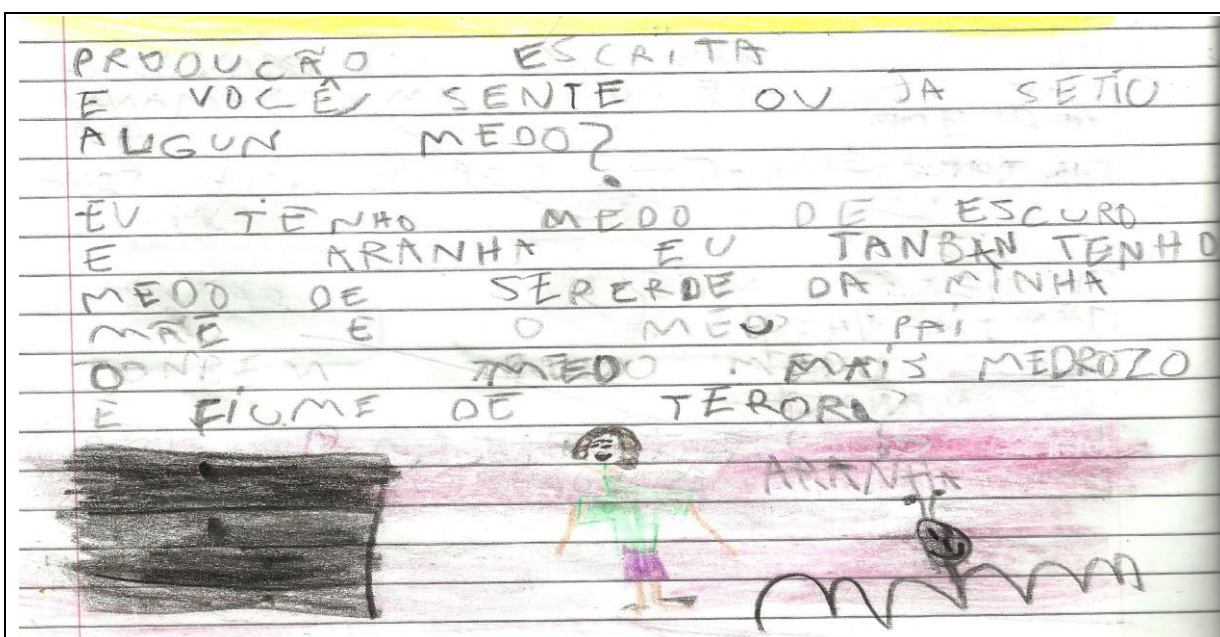
– FORMIGA PODE ME-DAR UM

POUQUO DE COMIDA – O QUE

VOCÊ FAZIA NO VERÃO – CAN

TAVA – AH E AGORA DANCE.

Aluna Ligia – Texto 2 – 30/10/2012



PRODUÇÃO ESCRITA

E VOCÊ, SENTE OU JÁ SETIU

ALGUN MEDO?

EU TENHO MEDO DE ESCURO

E ARANHA EU TAMBAN TENHO

MEDO DE SEPERDE DA MINHA

MÃE E O MEU PAI

O MEDO MAIS MEDROZO

E FIUME DE TEROR

Aluna Ligia – Texto 3 – 7/11/2012

ESCREVA O QUE VOCÊ VIU APRENDEU
E VAI PASSAR AOS SEUS FAMILIARES
NA VISITA QUE FIZEMOS AO INSTITUTO
APRENDEMOS QUE TEM QUE JOGAR O
LIXO FORA BRINCAMOS O JOGO DO
LIXO A GENTE GANHOU O JOGO
DO LIXO FOMOS A O ESTRE
AMONTANHA ERA FEITA DE LIXO TERRA
LIXO TERRA NOS VIMOS A MAQUETE
VIMOS UM SESTO DE LIXO APRENDEMOS
QUE NÃO PODE CONSTRUIR UMA CASA
ENFIM DO LIXO TAMBÉM QUE A
COMIDA NÃO SE PODE SE JOGAR FORA

ESCREVA O QUE VOCÊ VIU, APRENDEU
E VAI PASSAR AOS SEUS FAMILIARES
NA VISITA QUE FIZEMOS AO INSTITUTO

APRENDEMOS QUE TEM QUE JOGAR O
LIXO FORA BRINCAMOS O JOGO DO
LIXO A GENTE GANHOU O JOGO
DO LIXO FOMOS A O ESTRE
A MONTANHA ERA FEITA DE LIXO TERRA
LIXO TERRA NOS VIMO A MAQUETE
VIMOS UM SESTO DE LIXO APREDEMOS
QUE NÃO PODE COTRUIR UMA CASA
ENSIMADO LIXÃO TAMBÉM QUE A
COMIDA NÃO SE PODE SE JOGADA FORA.

VAMOS ESCREVER UMA ROTINA
DO NOSSO DIA. ESCREVA TUDO O
QUE COSTUMA FAZER DA HORA
QUE LEVANTA ATÉ A HORA
DE DEITAR.

PRIMEIRO PRIMEIRO EU ACORDEI
E DEPOIS EU ESCOVEI OS
DENTES E TOMEI O CAFÉ DA MA
NÃ E ASSISTIR O PESENHO
E DEPOIS EU TOMEI BANHO
E CONTINUEI ASSISTINDO O DE
ZENHO QUANDO CHEGOU NA HORA
DA ESCOLA ÉIS A LEITURA LITE
RÁRIA A LEITURA E O CABEÇA
LHO ESCRITA DE ROTINA O

RECREIO VOU PARA A CANTINA
E COMPRAR O LACHE QUEDEU
PARA COMPRAR E FUI BRINCAR
COM AS MENINAS QUANDO
BATEU O SINAL E FIZEMOS A
MATEMÁTICA BATEU O SINAL E
FOMOS ENBORA NA ESCOLA DEPOIS
DE ENBORA ASSISTIR CASOS DE
FAMILIA E CHAVES E JANTEI
E ASSISTIR OS DEZENHOS
E FUI DORMIR.

VAMOS ESCREVER UMA ROTINA
DO NOSSO DIA. ESCREVA TUDO O
QUE COSTUMA FAZER DA HORA
QUE LEVANTA ATÉ A HORA
DE DEITAR

EU PRIMEIRO EU ACORDEI
E DEPOIS EU ESCOVEI OS
DENTES E TOMEI O CAFÉ DA MA
NHÃ E ASISTIR O DESENHO
E DEPOIS EU TOMEI BANHO
E CONTINUEI ASISTIMDO O DE
ZENHO QUANDO CHEGOU NA HORA
DA ESCOLA FIS A LEITURA LITE
RARIA A LEITURA E O CABEÇA
LHO ESCRITA DE ROTINA O
RECREIO VOU PARA A CAMTINA
E COMIR O LANCHE QUEDEU
PARA COMPRAR E FUI BRINCAR
COM AS MENINAS QUANDO
BATEU O SINAL E FIZEMOS A
MATEMÁTICA BAETU O SINAL E

FOMOS EMBORA DA ESCOLA DEPOIS

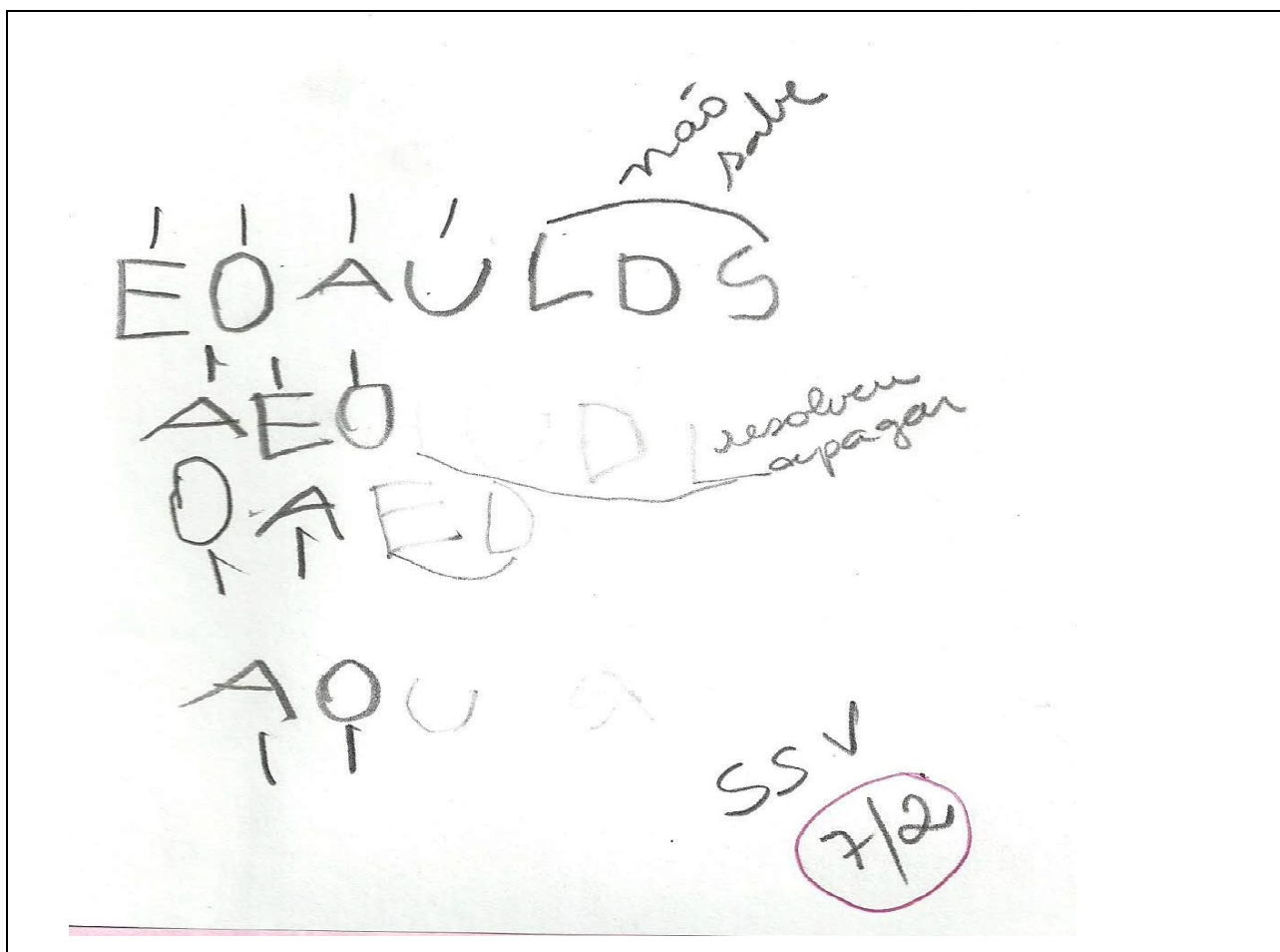
DE EMBORA ASISTI CASOS DE

FAMILIA E CHAVES E JANTEI

E ASISTIR OS DEZENHOS

E FUI DORMIR

Aluna Alice – Sondagem de escrita – 7/02/2012. A professora classificou a escrita da aluna como silábica (sem valor sonoro).

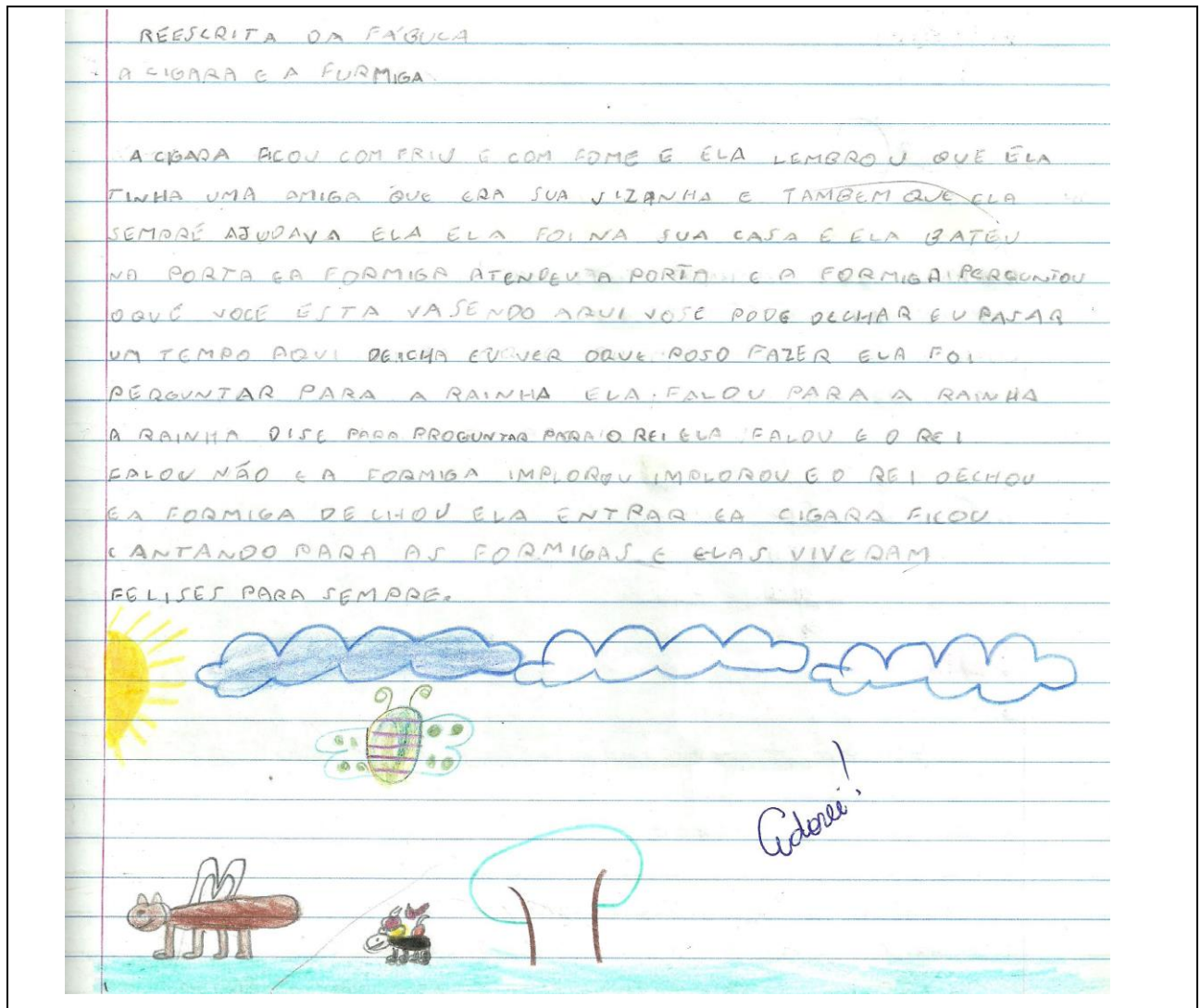


EOAULDS

AEO

OAED

AOU



REESCRITA DA FÁBULA

A CIGARA E A FORMIGA

A CIGARA FICOU COM FRIU E COM FOME E ELA LEMBROU QUE ELA
TINHA UMA AMIGA QUE ERA SUA VIZINHA E TAMBEM QUE ELA
SEMPRE AJUDAVA ELA ELA FOI NA SUA CASA E ELA BATEU
NA PORTA E A FORMIGA ATENDEU A PORTA E A FORMIGA PERGUNTOU
O QUE VOCE ESTA VASENDO AQUI VOSE PODE DECHAR EU PASAR
UM TEMPO AQUI DEICHA EU VER OQUE POSO FAZER ELA FOI
PERGUNTAR PARA A RAINHA ELA FALOU PARA A RAINHA
A RAINHA DISE PARA PROGUNTAR PARA O REI ELA FALOU E O REI
FALOU NÃO E A FORMIGA IMPLOROU IMPLOROU E O REI DECHOU
E A FORMIGA DECHOU ELA ENTRAR E A CIGARA FICOU
CANTANDO PARA AS FORMIGAS E ELAS VIVERAM
FELISES PARA SEMPRE.

O texto original escrito pela aluna foi extraviado antes da digitalização.

E VOCÊ, TEM ALGUM MEDO?

UM DIA EU FUI BEBER AGUA E EU VI UMA SOMBRA QUE
NEI EU SEI SE ERA MINHA SOMBRA E TAMBEM EU FUI
EM UMA FESTA DE ANIVERSARIO QUE AJENTE MEUS AMIGOS
ESTAVA SE DIVERTINDO MUITO E EU FUI MERGOLAR
NA PISCINA E EU FUI PULAR NA PISCINA E EU ME AFOGUEI
E NA FESTA DA ESCOLA EU FALEI PARA MINHA
MAE PARA BEBER AGUA E MINHA MAE NÃO MIOUVIU
E DEPOIS EU PISEI JORANTO E A MESA PERGONTOU
QUEM É A MAE DESA MENINA E MINHA MAE
ME ACHOU

IDA AO ATERRO SANITÁRIO DE PAULINEA
LISTA DO QUE APRENDEMOS

ATENTE APRENDEMOS MUITAS COISAS NÓS BRINCAMOS DE
UMA BRINCADEIRA CHAMADA JOGO DO LIXO NÓS TAMBÉM
VIMOS UMA CIDADE PRA ONDE ELES JOGAM O LIXO
FORA E TAMBÉM ELES RECICLAM OS LIXOS QUE
DA PRA FAZER UM BRINQUEDO E TAMBÉM POR
PRIMEIRO ATENTE VIU AS COISAS QUE JOGAMOS
FORA E QUE NÃO JOGAMOS FORA E TAMBÉM
A TENTE VIU ONDE ELES JOGAMOS TODO
O LIXO FORA DE VERDADE E TAMBÉM ATENTE
VIU O CHORUME CHORUME É AQUELA
COISA QUE FICA PINGANDO TAMBÉM ATENTE
VIU COMO SE QUEIMA O CHORUME COM O FOGO E
POR ÚTIMO ATENTE VOU TOU PRA ESCOLA

E AGORA SE DIVERTIMOS MUITO ENTÃO
MUITO OBRIGADO TER DEXADO ATENTE
TER ESSA CHAMSE MUITO OBRIGADO MESMO
E NOS APRENDEMOS MUITAS COISAS E MAIS UMA
COISA ATENTE TEMOS QUE RECICLAR MAIS PRO
ATERRO SANITARIO CRIAR E REUSAR E ATENTE
TEMOS QUE AJUDAR MAIS O NOSSO AMBIENTE.

IDA AO ATERRO SANITÁRIO DE PAULINEA

LISTA DO QUE APRENDEMOS

AJENTE APRENDEMOS MUITAS COISAS NÓS BRINCAMOS DE

UMA BRINCADEIRA CHAMADA JOGO DO LIXO NOS TAMBÉM

VIMOS UMA CIDADE PRA ONDE ELES JOGOM O LIXO

FORA E TAMBÉM ELES RESICLAM OS LIXOS QUE

DA PRA FAZER UM BRINQUEDO E TAMBÉM POR

PRIMEIRO AJENTE VIU AS COISAS QUE JOGAMOS

FORA E QUE NÃO JOGAMOS FORA E TAMBÉM

A GENTE VIU ONDE ELES JOGAMOS TODO

O LIXO FORA DE VERDADE E TAMBÉM AJENTE

VIU O CHORUME CHORUME É AQUELA

COISA QUE FICA PINGANDO TAMBÉM AJENTE

VIU COMO SE QUEIMA O CHORUME COM FOGO E

POR UTIMO AJENTE VOUTOU PRA ESCOLA

E AJENTE SEDIVERTIMOS MUITO ENTÃO

MUITO OBRIGADO TER DEXADO AJENTE

TER ESSA CHANSE MUITO OBRIGADO MESMO

E NOS APRENDEMOS MUITAS COISAS E MAIS UMA

COISA AJENTE TEMOS QUE RESICLAS MAIS PRO

ATERO SANITARIO CRESER DE VAGAR E AJENTE

TEMOS QUE AJUDAR MAIS O MEIO AMBIENTE.

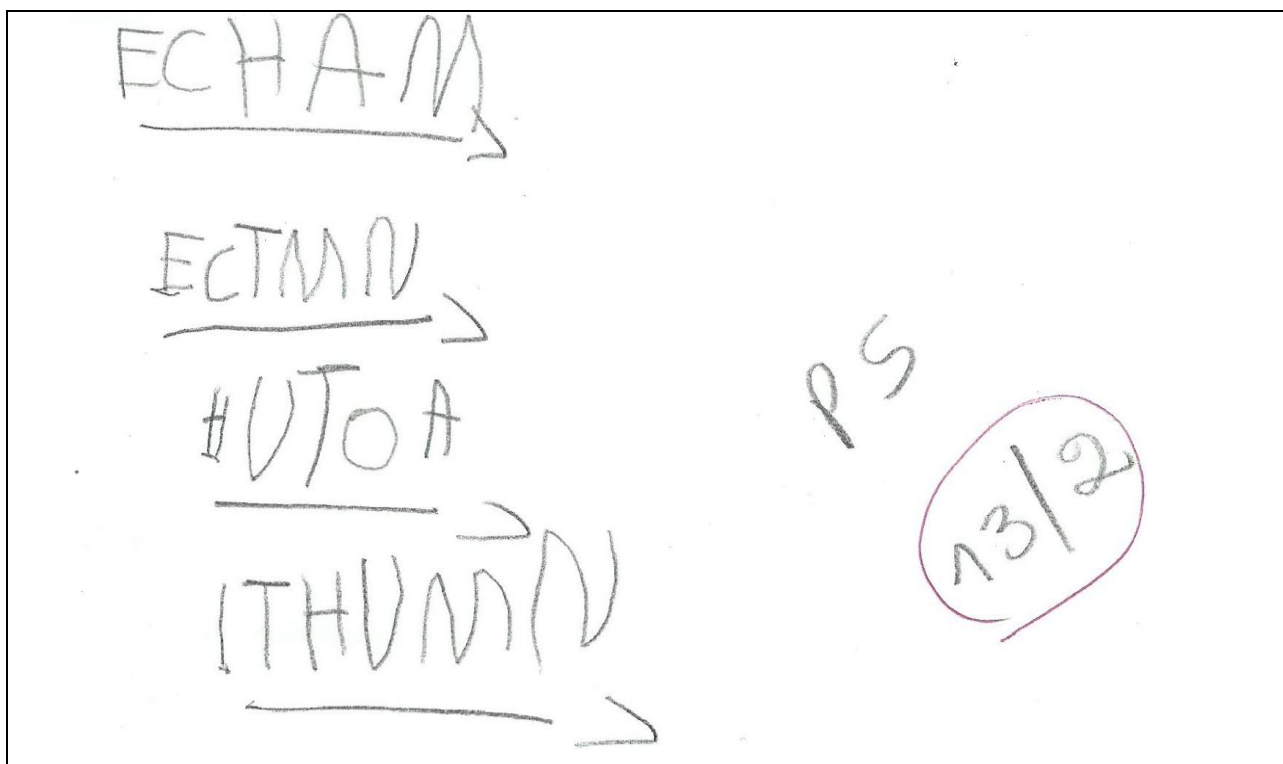
VAMOS ESCRVER UMA ROTINA DO NOSSO DIA. ESCRIVA
TUDO O QUE VOCÊ COSTUMA FAZER DA HORA QUE
LEVANTA ATÉ A HORA DE DEITAR.

QUANDO EU ACORDEI EU FUI TOMAR MEU CAFÉ
DA MANHÃ E DEPOIS EU ESPEREI ALGUM MINUTINHOS
E FUI COMER COMIDA E EU FUI TOMAR UM BANHO
E EU ESPEREI UM TEMPINHOS E EU FUI BEGAR
O ONIBUS EU CHEGUEI NA ESCOLA AI A PROFESSORA
DEU LITÃO E DEPOIS A GENTE FOI EMORA
E EU CANDO EU CHEGO EM CASA EU VO COMER
ALGUMA COISA E VOU ASISTIR E FUI TOMAR BANHO
E ESCOVAR OS DENTES E VOU COMER E ASISTO
COM A MINHA MÃE E COM O MEU PAI E RESO
E VOU DORMIR.

VAMOS ESCREVER UMA ROTINA DO NOSSO DIA. ESCREVA
TUDO O QUE VOCÊ COSTUMA FAZER DA HORA QUE
LEVANTA ATE A HORA DE DEITAR.

QUANDO EU ACORDEI EU FUI TOMAR MEU CAFE
DA MANHA E DEPOIS EU ESPEREI ALGUM MINUTINHOS
E FUI COMER COMIDA E EU FUI TOMAR UM BANHO
E EU ISPEREI UM TEMPINHOS E EU FUI PEGAR
O ONIBOS EU CHEGEI NA ECOLA AI A PROFESSORA
DEU LISÃO E DEPOIS A GENTE FOI EMBORA
E EU CANDO EU CHEGO EM CASA EU VO COMER
ALGUMA COISA E VOU ASISTI E FUI TOMAR BANHO
E ESCOVAR OS DENTES E VOU COMER E ASISTO
COM A MINHA MÃE E COM O MEU PAI E RESO
E VOU DORMIR.

Aluno Hélio – Sondagem de escrita – 13/02/2012 – A escrita do aluno foi considerada pré-silábica pela professora da sala.

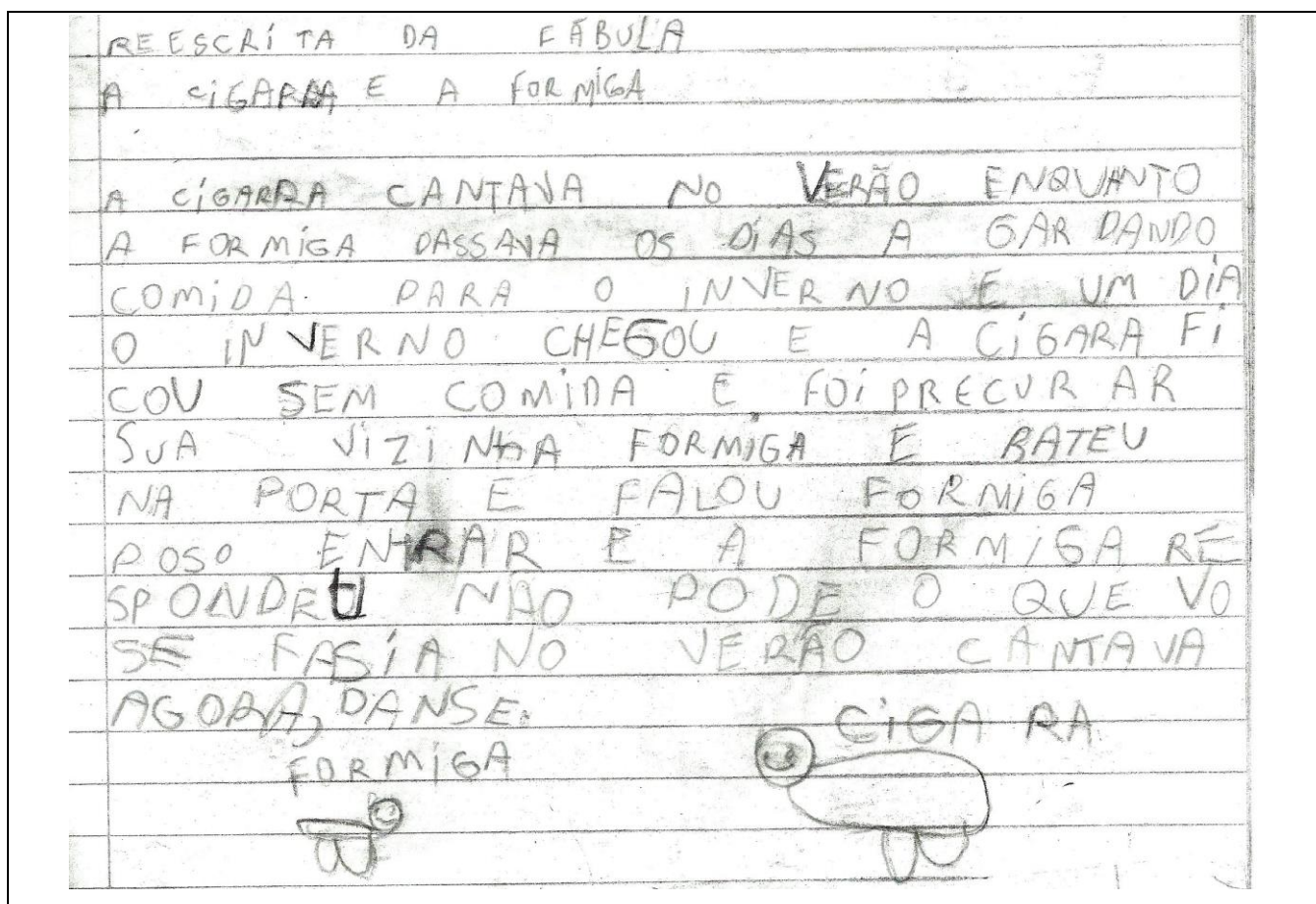


ECHAM

ECTMN

HUTOA

ITHUMN



REESCRITA DA FÁBULA

A CIGARRA E A FORMIGA

A CIGARRA CANTAVA NO VERÃO ENQUANTO

A FORMIGA PASSAVA OS DIAS A GARDANDO

COMIDA PARA O INVERNO E UM DIA

O INVERNO CHEGOU E A CIGARRA FI

COU SEM COMIDA E FOI PRECURAR

SUA VIZINHA FORMIGA E BATEU

NA PORTA E FALOU FORMIGA

POSO ENTRAR E A FORMIGA RE

SPONDEU NÃO PODE O QUE VO

SE FASIA NO VERÃO CANTAVA

AGORA, DANSE.

PRODUÇÃO DE ESCRITA

E VOCÊ, SENTE OU JÁ SENTIU ALG
UM MEDO?

EU TENHO MEDO DE ESCURO E TE
NHO MEDO DE ARANHA E TANBE
N TENHO MEDO DE PERDER MI
NHA MAMÃE E TANBEN DE PE
RDER MEO PAPAI MAIS ESE ME
DO JÁ ACABOU MAS TENHO
MEDO DE BRUXA PORQUE EU
BRIGEI COM MINHA ERMA MAIS
DINOITE EU RESO E A BRUXA
NÃO MIPEGA PORQUE OS ANGIOS
NÃO DEIXA.

DESCREVA O QUE VOCÊ VIU, APRENDEU
E JÁ PASSAR AOS SEUS FAMILI-
ARES NA VISITA QUE FIZEMOS
AO INSTITUTO ESTRE.

NÓS BRINCAMOS DE SALVAR O
LIXO E DEPOIS A TIA PERGUNTOU
SE A GENTE TAVA COM FOME
E NÓS COMENOS E DEPOIS
NÓS FOMOS VER A MAQUETE
E DEPOIS NÓS FOMOS TOMAR
AGA E NÓS BRINCAMOS DE MORTO
VIVO ENGANTO O ÔNIBUS NÃO CHEGA
VA E O ÔNIBUS CHEGOU E NÓS
FOMOS AO ATERRO SANITÁRIO
E DEPOIS NÓS FOMOS PARA
AO INSTITUTO ESTRE E NÓS DE-
POIS FALAMOS TÁU PARA A

TIA E NÓS VOUTAMOS PARA A
ESCOLA E NÓS FOMOS ENBOA
PARA CASA.

ESCREVA O QUE VOCÊ VIU, APRENDEU
E VAI PASSAR AOS SEUS FAMILI
ARES NA VISITA QUE FIZEMOS
AO INSTITUTO ESTRE.

NOS BRINCAMOS DE SAUVAR O
LIXO E DEPOIS A TIA PERGUNTOU
SE A GENTE TAVA COM FOME
E NOS COMEMOS E DEPOIS
NOS FOMOS VER A MAQUETE
E DEPOIS NOS FOMOS TOMAR
AGA E NOS BRINCAMOS DE MORTO
VIVO ENGANTO O ÔNIBUS NÃO CHEGA
VA E O ÔNIBUS CHEGOU E NOS
FOMOS AO ATERRO SANITARIO
E DEPOIS NOS FOMOS PARA
AO INSTITUTO ESTRE E NOS DE
POIS FALAMOS TCAU PARA A
TIA E NOS VOUTAMOS PARA A
ESCOLA E NOS FOMOS EMBORA
PARA CASA.

VAMOS - ESCRIVER UMA ROTINA DO NOSSO DIA. ESCRIBA TUDO O QUE VOCE COSTUMAVA FAZER DA HORA QUE LEVANTANTE ATÉ A HORA DE DEITAR.

EU ACURDEI DE MADRUGADA E TOMEI LEITE E FUI VER TENE DEPOIS O SUBTANO CHEGOU COM O PAI DE LE DEPOIS FUI ESCOVAR OS DENTES E PUIS A ROPA DA ESCOLA E FUI ESPERAR A

PIRUA E QUANDO CASOU NA ESCOLA ENTREI NA SALA FIZ ALISAO E DEU SINIAU BRINQUEI COM A BENE DITA E DEU O CIVAUI VOUTEI PAR AA SALA FIZE MOS AS LISOS E FOMO S EM BORA COM A PIRUA VOU TOMAR BANHO E COMI E FUI ESCOVAR OS DENTES DEPOIS RESPI E FUI DORMI



VAMOS ESCRIVER UMA ROTI
NA DO NOSSO DIA. ESCREVA
TUDO O QUE VOCÊ COSTUMA FAZER
DA HORA QUE LEVANTE
ATÉ A HORA DE DEITAR.

EU ACURDEI DE MADRUGADA,
E TOMEI LEITE E FUI
VER TEVE DEPOIS O GUS
TAVO CHEGOU COM O PAI DE
LE DEPOIS FUI ESCOVAR OS
DENTES E PUIS A ROPA DA
ESCOLA E FUI ESPERAR A
PIRUA E QUANDO CHGOU NA ESCOLA
ENTREI NA SALA FIS A LISÃO E DEU
O SINAU BRINQUEI COM A BERENICE
E DEU O CINAU VOUTEI PARA A
SALA FIZEMOS AS LISOS E FOMO
S EMBORA COM A PIRUA VOU
TOMAR BANHO E COMI E FUI
ESCOVAR OS DENTES DEPOIS RESEI
E FUI DORMIR

ANEXO 3 – Critérios para análise dos textos produzidos pelos alunos

Critérios para análise do gênero textual relato de experiência vivida de acordo com o SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

CARACTERIZAÇÃO DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA

Kátia Lomba Bräkling³

RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA: CARACTERÍSTICAS GERAIS	
CLASSIFICAÇÃO DOLZ E SCHNEUWLY ⁴	
DOMÍNIO SOCIAL DA COMUNICAÇÃO	Memorização e documentação de ações humanas.
CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.
ASPECTOS TIPOLÓGICOS PREDOMINANTES	Relatar.
A SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	
PRODUTOR DO TEXTO	Uma pessoa – ou um grupo - que relata fatos vivenciados por ela (individualmente ou não), a fim de compartilhar experiências ou para organizar registros que organizem a memória de aspectos da vida relacionados com situações específicas, tempos e temas determinados.
INTERLOCUTOR	Leitores que se interessarem pelo compartilhamento das experiências em questão.
PORTADORES POSSÍVEIS	Livros, revistas, blogues, diários, memoriais, dossiês.
FINALIDADE	Construir uma memória escrita de situações vivenciadas, compartilhando experiências vividas.
CONTEÚDO TEMÁTICO	
Situações vivenciadas por uma pessoa (individualmente ou não), relacionadas com períodos específicos da sua vida (infância, adolescência, férias na escola, segundo ano de escolaridade...), espaços determinados (acontecimentos ocorridos no sítio, tempo de residência no interior, tempo vivido na cidade grande, tempo de vida num apartamento), temas pontuais (travessuras, situações engraçadas, situações tristes, momentos de medo, demonstrações de amizade, situações de bullying, p. e.).	

³ Kátia Lomba Bräkling Pedagoga e Mestre em Linguística Aplicada pela PUC de SP; Professora da Pós-Graduação ISE Vera Cruz (São Paulo – SP); Coordenadora de Língua Portuguesa do Colégio Hebraico-Renascença (São Paulo); Assessora da Secretaria Estadual de Educação – e outras instituições – na Área de Ensino da Linguagem.

⁴ A partir da classificação de Dolz, Joaquim & Schneuwly, Bernard; *Gêneros e Progressão em Expressão Oral e escrita*; Universidade de Genebra, Suíça; mimeo.

ORGANIZAÇÃO INTERNA

- a) Contextualização inicial do relato, identificando tema/espço/período.
- b) Identificação (implicar) do relator como sujeito das ações relatadas e experiências vivenciadas.
- c) Referência à(s) ação(ões)/situação(ões) que será(ão) relatada(s).
- d) Apresentação das ações seqüenciando-as temporalmente, estabelecendo relação com o tema/espço/período focalizado no texto, explicitando sensações, sentimentos, emoções provocados pelas experiências. Nesse processo poderá ou não ser estabelecida relação de causalidade entre as ações/fatos relatados, pois se trata de ações acontecidas no domínio do real e, dessa maneira, o que define a relação de causalidade são os fatos, em si, ou a perspectiva/compreensão do relator.
- e) Encerramento, pontuando os sentimentos, efeitos, repercussões das ações relatadas na vida do relator e dos envolvidos.
- f) A experiência vivenciada por uma pessoa pode envolver terceiros, o que pode derivar na introdução das vozes desse terceiro no relato elaborado.

MARCAS LINGÜÍSTICAS

- a) Relato de experiência vivida é organizado na primeira pessoa, seja do singular ou do plural. Essa marca de autoria se revela na pessoa do verbo e, além disso, nos pronomes pessoais utilizados. Por exemplo:
 - a. **Lembro-me** bem da maneira como ele **me** falou;
 - b. *A partir de então, todos **nós** **passamos** a não mais ir pra escola por aquele caminho;*
 - c. *Eu, Juca e Mariela, a partir daquele momento, **nos** **coçamos** de curiosidade...;*
 - d. *Desde então **nos** **sentimos** responsáveis por tudo o que...;*
- b) O relato rememora experiências. Dessa forma, na textualização sempre haverá marcas desse processo por meio da alternância entre *hoje* e *ontem*, *aqui* e *lá*:
 - a. **Hoje**, quando penso na maneira como tudo **aconteceu**...;
 - b. **Naquela época**, quando estudava na escola D. João VI, eu não **pensava** como **agora**, certo?
- c) Como se trata de ações organizadas no eixo temporal, essas marcas também serão explicitadas por meio dos tempos verbais utilizados e dos articuladores textuais:
 - a. **Depois** daquele dia...;
 - b. **Em seguida**, Mariela **saiu** correndo pela praça...;
 - c. **Naquela semana** não dissemos uma palavra sobre o assunto;

- d. **Dois dias depois** para nossa surpresa, o casaco **apareceu** bem diante de nossos olhos.
- d) Como se trata de experiência pessoal, sempre haverá a marca das sensações, efeitos, repercussões da experiência no sujeito relator: *fiquei **surpreso** naquele...; decepionei-me com...; fiquei **confuso** com a reação de...; aquela situação **provocou-me uma reflexão sem precedentes**...*, por exemplo.
- e) As experiências relatadas acontecem em um contexto que pode ou não envolver terceiros. Nessa perspectiva, é possível que, no texto, sejam introduzidas as vozes desses terceiros, quer seja por meio do discurso indireto, quer seja por meio de discurso direto. Se houver essa introdução, as marcas da mesma comporão o texto com a utilização dos recursos cabíveis:
- a. em discurso indireto, organização sintática que recupere a fala do outro: *fulano afirmou que...; naquele momento Marina disse que...*, por exemplo;
 - b. em discurso direto:
 - i. coordenação entre dois pontos, parágrafo e travessão;
 - ii. coordenação entre dois pontos e aspas;
 - iii. coordenação entre dois pontos e travessão;
 - iv. utilização de verbos *dicendi*:
 1. antecipadamente, para anunciar a fala do outro: **Então, ele me perguntou:** — Posso levar esse livro emprestado?; **Em seguida, ele disse:** — Acho que, agora, você pisou mesmo na bola...; **Ao que ele me respondeu:** — Vamos lá! Não estou fazendo nada mesmo ..., por exemplo;
 2. no meio do discurso do outro, explicando quem está falando (e aqui se utiliza os travessões para separar essa indicação: — Nesse momento — **disse Maria procurando justificar-se** — não posso ir até o mercado...;
 3. posteriormente ao discurso do outro, para recuperar a origem da fala: — Peço-te segredo disso tudo, está bem? — **solicitou Jorge misterioso.**
- f) Pode haver marcas do diálogo do relator com o interlocutor. Nesse sentido, poderão aparecer pronomes pessoais e de tratamento para explicitar essa relação. Por exemplo:
- a. **Você quer saber?** A partir daquele dia não me interessei mais por casas abandonadas...;
 - b. Mas depois desse grito — **pode acreditar** — fiquei muito mais aliviado.

Critérios para análise do gênero textual fábulas de acordo com o Programa Ler e Escrever

CONTEÚDO TEMÁTICO
A fábula apresenta um conteúdo didático-moralista que veicula valores éticos, políticos, religiosos ou sociais. Esse conteúdo pode vir organizado de modo a enfatizar o discurso moralista – mais comum nas fábulas em prosa, clássicas – ou pode assumir um valor mais estético, com uma linguagem metafórica e a presença de descrições apreciativas que investem na constituição poética das personagens e da ação narrativa. Neste caso, o desfecho é, em geral, surpreendente, humorístico ou impactante.
FORMA COMPOSICIONAL
Em prosa ou verso, as fábulas se organizam como uma narrativa concisa: há uma ação que se desenvolve por meio do estabelecimento de um conflito, em geral de natureza competitiva ou exemplar. A ação da fábula, em geral, é episódica, constitui-se como um episódio do cotidiano da vida das personagens. Daí o tempo e o espaço não serem, em geral, situados, a não ser que contribuam para o desenvolvimento da ação. A moral, nas fábulas mais clássicas, entendida como a sua essência, aparece como o objetivo verdadeiro e final da fábula. Por essa razão, em geral aparece explícita, evidente, no final do texto. Já nas fábulas em versos, houve uma transgressão desse princípio: a moral passou a constituir-se como parte do procedimento artístico na construção da fábula, podendo não aparecer explicitada, aparecer incorporada na fala das personagens ou, ainda, como introdução da narrativa.
ESTILO
A voz que fala ou canta (3ª pessoa): tanto nas versões mais clássicas das fábulas em prosa de Esopo, quanto em versões mais atuais e em versos, a voz que conta ou "canta" assume, normalmente, a voz da sociedade. Daí a narração em 3ª pessoa, que distancia, impessoaliza o narrador. Nas versões mais modernas (versos de La Fontaine ou prosas mais atuais), essa voz assume um caráter mais individual e contestador de valores sociais ou comportamentos humanos: dialoga e contrapõe-se à voz autoritária e monolítica das fábulas clássicas. Ao assumir a voz mais individual, o narrador, com certa frequência, se coloca pessoalmente na fábula, fazendo o uso da 1ª pessoa: [...] <i>que eu não estou falando senão a verdade</i>. A escolha das personagens da fábula tem relação direta com seu potencial de colaboração para o desenvolvimento da ação narrativa. Ou seja, <i>os animais ou outros seres são escolhidos em função de alguma característica específica (ágil, lento, ligeiro, pesado, leve, belo, feio...), de algum traço, certo caráter da sua ação (manso, feroz, traiçoeiro, forte, frágil, desprotegido, perigoso, inofensivo...)</i> que contribuam para o estabelecimento de um conflito a partir do qual se desenvolva a história. Cabe ressaltar que a preferência pelo uso de animais e outros seres animados ou inanimados como personagens trazem um colorido à narrativa porque ilustram, personificam caracteres, de modo que possam ser facilmente substituídos por seres humanos.

Critérios para análise da coerência e coesão textual segundo Kallmeyer *apud* Koch, 2001:

Coesão referencial (referenciação e remissão)

- Formas remissivas referenciais: grupos nominais definidos que fornecem instruções de concordância e de sentido, referindo-se a algo extralinguístico (Ex.: Dilma vem recebendo apoio dos deputados no Congresso. A *presidente do Brasil* se mostra hábil na negociação política.) além de expressões sinônimas (Ex.: O carro parou e *um menino* abriu a porta. O *garotinho* era negro.), hiperônimos ou indicadores de classe (Ex.: A cozinheira selecionou *tomates, cenouras e pepinos*. *Os vegetais* eram de boa qualidade), nomes genéricos (Ex.: Aquele *ator* parecia mais novo. A *pessoa* aparenta menos idade na televisão), elipse (Ex.: Os alunos não foram bem na prova. (0) Não tinham estudado o suficiente), nominalizações (Ex.: Os professores avaliaram os alunos indevidamente. A *avaliação* foi punitiva.), etc.
- Formas remissivas não referenciais presas:
 - ✓ Os artigos definidos: o, a, os, as;
 - ✓ Os artigos indefinidos: um, uma, uns, umas;
 - ✓ Os pronomes adjetivos demonstrativos: este, esse, aquele, tal;
 - ✓ Os pronomes adjetivos possessivos: meu, teu, seu, nosso, vosso, dele;
 - ✓ Os pronomes adjetivos indefinidos: algum, todo, outro, vários, diversos, etc.;
 - ✓ Os pronomes adjetivos interrogativos: quê?, qual?;
 - ✓ O pronome adjetivo relativo: cujo;
 - ✓ Os números cardinais e ordinais, quando acompanhados de nomes. (Ex.: Todos os alunos do grupo produzirão textos. *Dois* alunos escreverão narrações e *três* alunos farão dissertações. O *primeiro* aluno a terminar deverá ajudar os colegas)
 - ✓ Os pronomes pessoais de 1ª e 2ª pessoas (eu, tu, você, nós, vós e vocês), que se prendem a elementos situacionais.
- Formas remissivas não referenciais livres:
 - ✓ Pronomes pessoais de 3ª pessoa (ele, ela, eles, elas);
 - ✓ Pronomes substantivos demonstrativos: este, esse, aquele, tal, o mesmo, isto, isso, aquilo, o;
 - ✓ Pronomes substantivos possessivos: (o) meu, (o) teu, (o) seu, (o) nosso, (o) vosso, (o) dele;
 - ✓ Pronomes substantivos indefinidos: tudo, todos, nenhum, vários, cada um, cada, qual, etc.;
 - ✓ Pronomes substantivos interrogativos: que? qual? quanto?;
 - ✓ Pronomes substantivos relativos: que, o qual, quem;

- ✓ Numerais cardinais e ordinais;
- ✓ Numerais multiplicativos: o dobro, o triplo, etc;
- ✓ Numerais fracionários: um terço, dois terços, etc;
- ✓ Advérbios “pronominais”: lá, aí, ali, aqui, onde;
- ✓ Expressões Adverbiais: acima, abaixo, a seguir, assim, desse modo, etc.;
- ✓ Formas verbais remissivas (Ex.: Os alunos do grupo A produziram receitas. Todos os outros *fizeram o mesmo.*);

Coesão sequencial ou sequenciação:

- Sequenciação parafrástica: segundo Koch (2001) este tipo de sequenciação é caracterizada pela ocorrência de procedimentos de recorrência, tais como:
 - ✓ Recorrência de termos (Ex.: E a professora *falava, falava, falava...*);
 - ✓ Recorrência de estruturas – paralelismo sintático. Exemplo:

Nosso céu tem mais estrelas,
 Nossas várzeas tem mais flores,
 Nossos bosques tem mais vida,
 Nossa vida mais amores.
 (Gonçalves Dias)
 - ✓ Recorrência de conteúdos semânticos – paráfrases introduzidas por termos como: isto é, ou seja, quer dizer, ou melhor, em outras palavras, etc.
 - ✓ Recorrência de recursos fonológicos segmentais e/ou suprasegmentais, como rimas, ritmo, assonâncias, aliterações, etc.
 - ✓ Recorrência de tempo e aspecto verbal.
- Sequenciação frástica: denominada por Koch (2001) como um tipo de sequenciação onde a progressão ocorre através de sucessivos encadeamentos e o texto se desenrola sem rodeios ou retornos, através dos seguintes mecanismos:
 - ✓ Procedimentos de manutenção temática através do uso de termos pertencentes a um mesmo campo lexical. (Ex.: Os *alunos* escreveram textos na *sala de aula*, que foram expostos nos murais da *escola*, para que todos os *professores* e colegas pudessem apreciá-los);
 - ✓ Progressão temática linear que ocorre quando o rema (comentário) passa a ser tema (tópico) no enunciado seguinte de um texto e assim sucessivamente. (Ex.: A

professora elogiou as produções de textos dos alunos. As produções de textos continham elementos que caracterizavam o gênero em questão. Esse gênero foi bem detalhado na aula);

- ✓ Progressão temática com um tema constante. (Ex.: O Plano de Gestão da escola é fruto de um trabalho coletivo. Ele trás elementos que representam a opinião de todos. O plano é uma carta de intenções do grupo. (0) É um trabalho que demanda tempo e seriedade.);
- ✓ Progressão com tema derivado. (Ex.: A cidade de Campinas é a maior cidade do Estado. A região norte abriga uma das mais importantes universidades do país. A região nordeste caracteriza-se pela falta de infraestrutura. A região sudoeste é bastante industrializada.);
- ✓ Progressão por desenvolvimento de um rema subdividido. (Ex.: Vamos falar agora dos componentes curriculares do plano de ensino. Nas humanidades temos comunicação e expressão e natureza e sociedade. As exatas compõem-se de matemática, física e química. O núcleo comum trás artes e língua estrangeira moderna.);
- ✓ Progressão com salto temático. (Ex.: As cartas de leitor contem características específicas desse gênero. Uma dessas características é o posicionamento do leitor quanto ao assunto comentado. (----) Representa as crenças e valores da sua formação pessoal. Passa por uma série de influências sociais e culturais.);
- Encadeamento:
 - ✓ Justaposição sem partículas sequenciadoras, no lugar delas usam-se os sinais de pontuação e na fala, as pausas;
 - ✓ Justaposição com partículas em nível dos enunciados meta comunicativos. (Ex.: por consequência, em virtude do exposto, dessa maneira, etc.);
 - ✓ Justaposição com marcadores de situação ou ordenação no tempo e/ou espaço. (Ex.: muitos anos depois, mais além, do lado esquerdo, a seguir, primeiramente, finalmente, etc.);
 - ✓ Justaposição com marcadores conversacionais. (Ex.: a propósito, por falar nisso, mas voltando ao assunto, etc.);
 - ✓ Conexão que estabelece relações lógico-semânticas: de condicionalidade (se *p* então *q*), de causalidade (*p* porque *q*), de mediação (Ex.: O aluno *envidou todos os esforços* para *tirar uma boa nota* na prova), de disjunção (através do conectivo ou), de temporalidade (quando, nem bem, antes que, depois que, enquanto, à medida, etc.), de

conformidade (Ex.: O aluno agiu *conforme* a professora ordenou.) e de modo (Ex.: *Sem dizer uma palavra* a criança ouvia a bronca do diretor.);

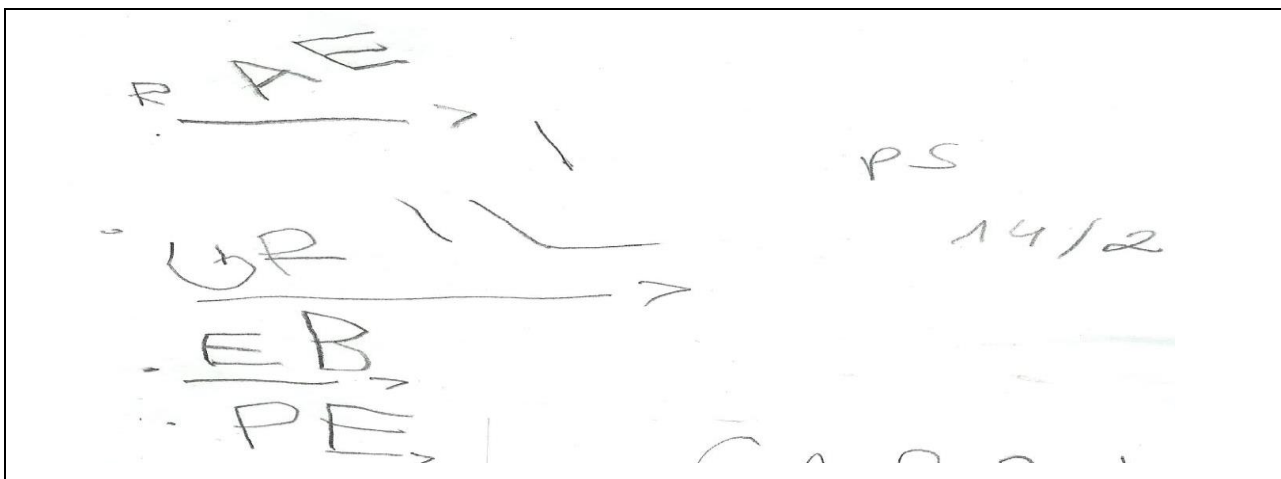
- ✓ Conexão que estabelece relações discursivas ou argumentativas tais como: conjunção (é, também, não só...mas também, além disso, nem, etc.), disjunção argumentativa (Ex.: todas as produções de texto das crianças são importantes. *Ou* não foram importantes aqueles bilhetes escritos no computador?), contrajunção (mas, porém, contudo, todavia, embora, apesar de, etc.), explicação ou justificativa (que, pois), contraste (Ex.: Gosto dos alunos daquela sala, *mas* a turma do fundão, faça me o favor!), comprovação (tanto que), conclusão (portanto, logo, por conseguinte, pois, etc.), comparação (tanto, tal, ...como(quanto), mais...do que, menos...do que), generalização/extensão (aliás, também, é verdade que, de fato, realmente), especificação/exemplificação (por exemplo, como) e correção/redefinição (Isto é, ou melhor, pelo contrário, ou melhor).

Fatores que determinam a coerência:

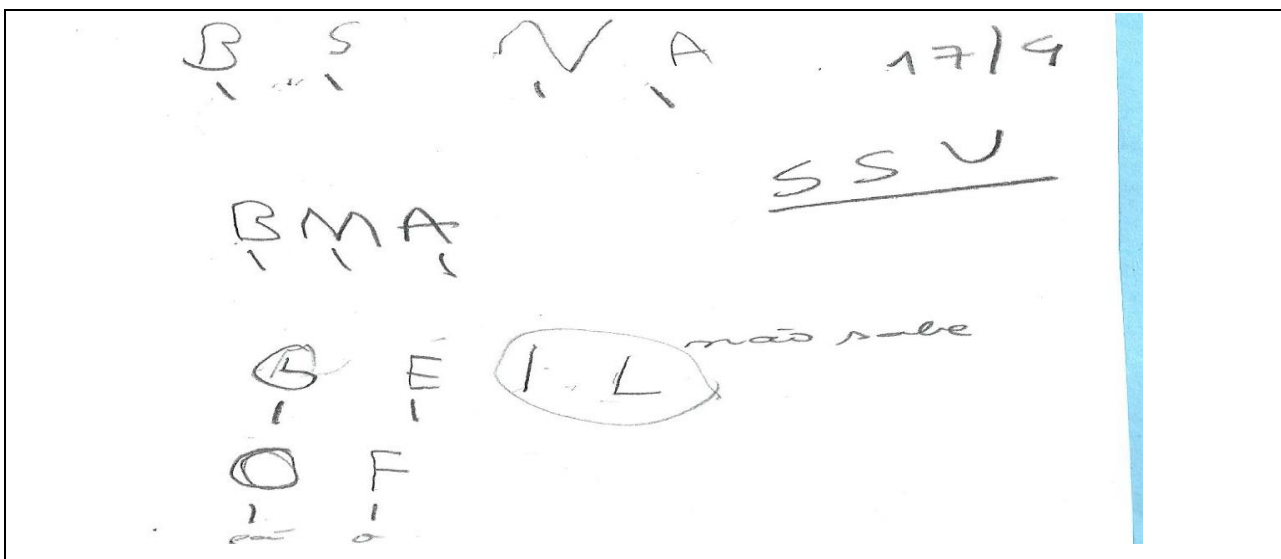
- Informatividade: trata-se do grau de previsibilidade das informações contidas nos textos. Espera-se que quanto menos previsíveis forem as informações, maior o grau de informatividade do texto.
- Fatores de contextualização: são os elementos que ancoram o texto na situação comunicativa, como por exemplo elementos gráficos, assinatura, data, título, etc.
- Intertextualidade: pode se apresentar como forma ou conteúdo; na primeira, têm-se trechos de outro texto inseridos no texto em questão ou ainda o estilo de determinado autor marcando o novo texto. Na questão do conteúdo, pode-se dizer que a intertextualidade está sempre presente nos textos que tratam dos mesmos assuntos em uma mesma época.
- Intencionalidade: refere-se à forma como um produtor de determinado texto persegue e realiza suas intenções com vistas a atingir seus objetivos com o texto.
- Consistência e relevância: a consistência trata-se da forma como um enunciado se relaciona com outro dentro do texto, de forma a garantir que não ocorram contradições. A relevância ocorre quando um conjunto de enunciados dentro de um texto mostra-se relevante para o mesmo tópico discursivo em questão — os enunciados devem falar sobre o mesmo tema.
- elementos linguísticos, conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado, inferências, situacionalidade, focalização e aceitabilidade.

Anexo 4 – Sondagens de escrita dos alunos não alfabetizados

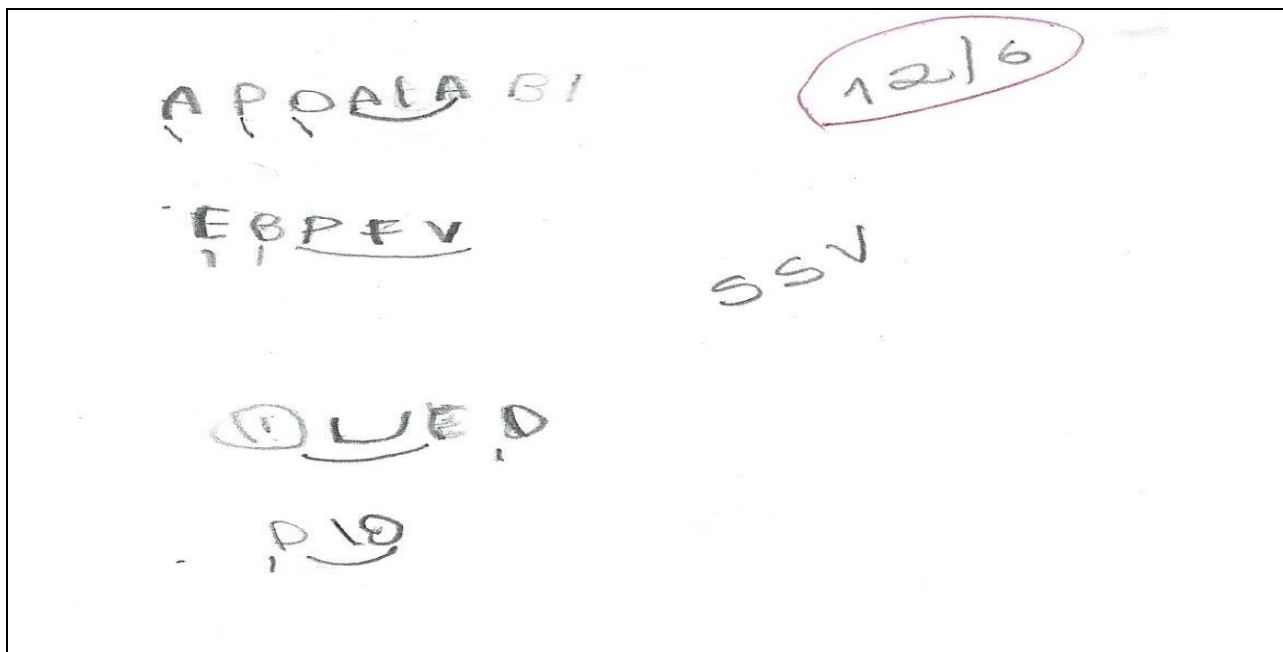
GAEL: sondagem realizada em 14/02/2012. A professora classificou a hipótese de escrita do aluno, como pré-silábica.



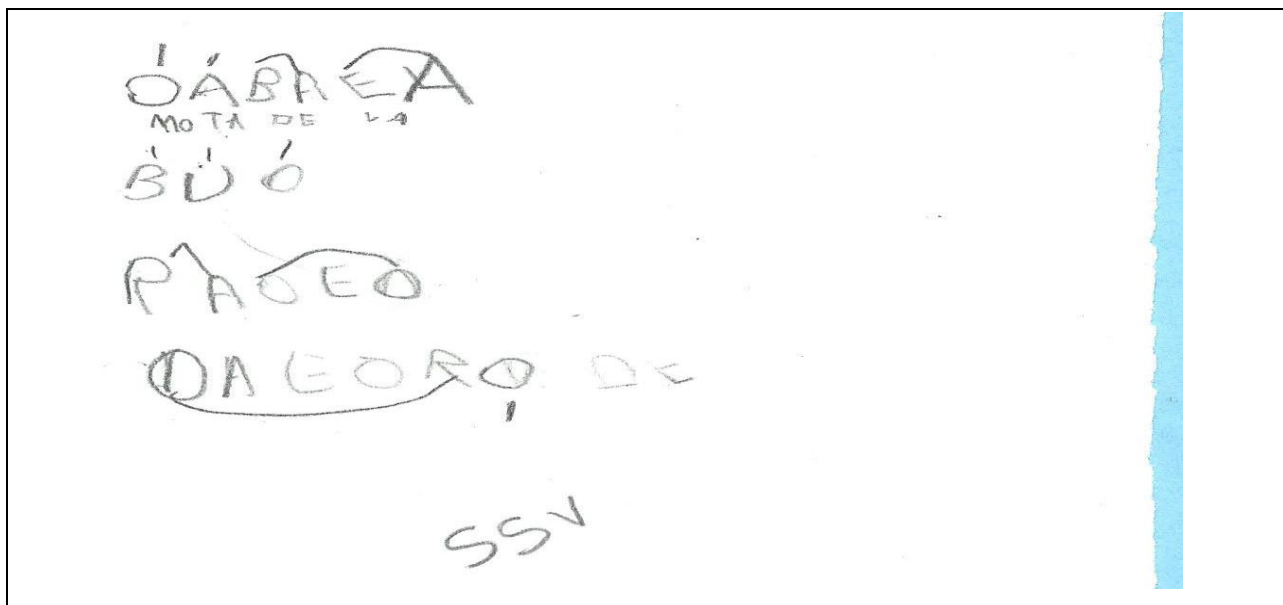
Em 17/04/2012, a sondagem de escrita coletada foi classificada como escrita silábica (sem valor sonoro)

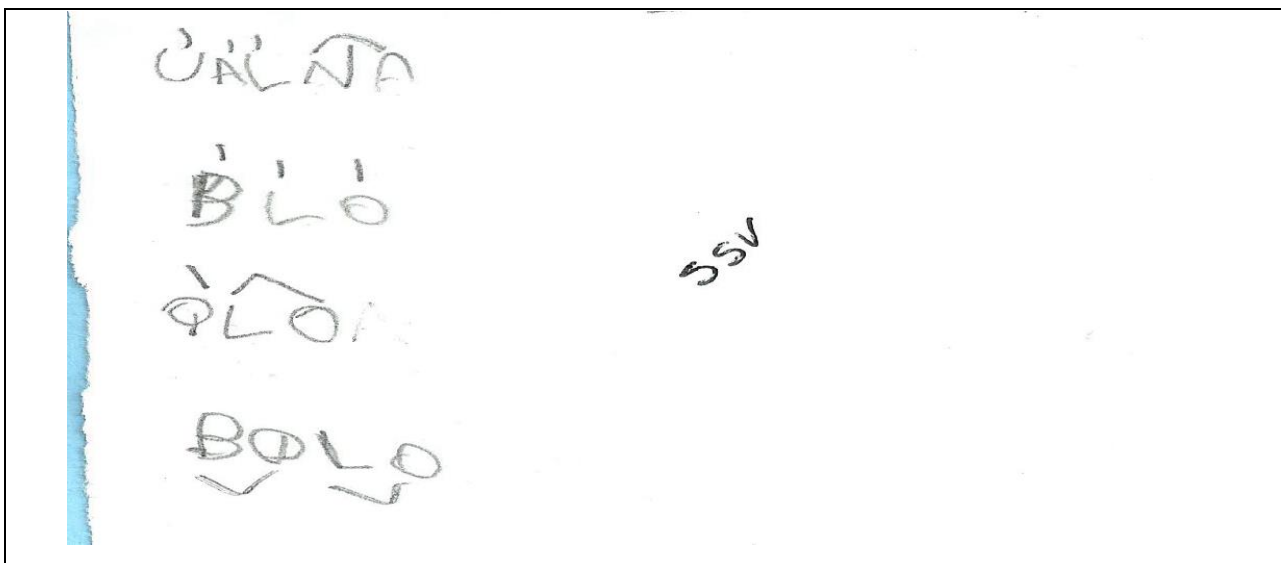


A hipótese de escrita observada na sondagem realizada em 12/06/2012 permaneceu silábica (sem valor sonoro).

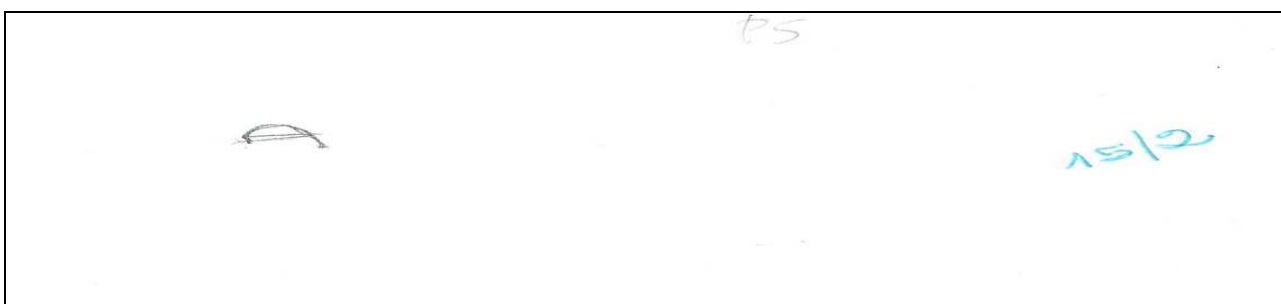


Em 20/09 e 27/11/2012, ambas as sondagens apresentaram a mesma hipótese de escrita silábica (sem valor sonoro).

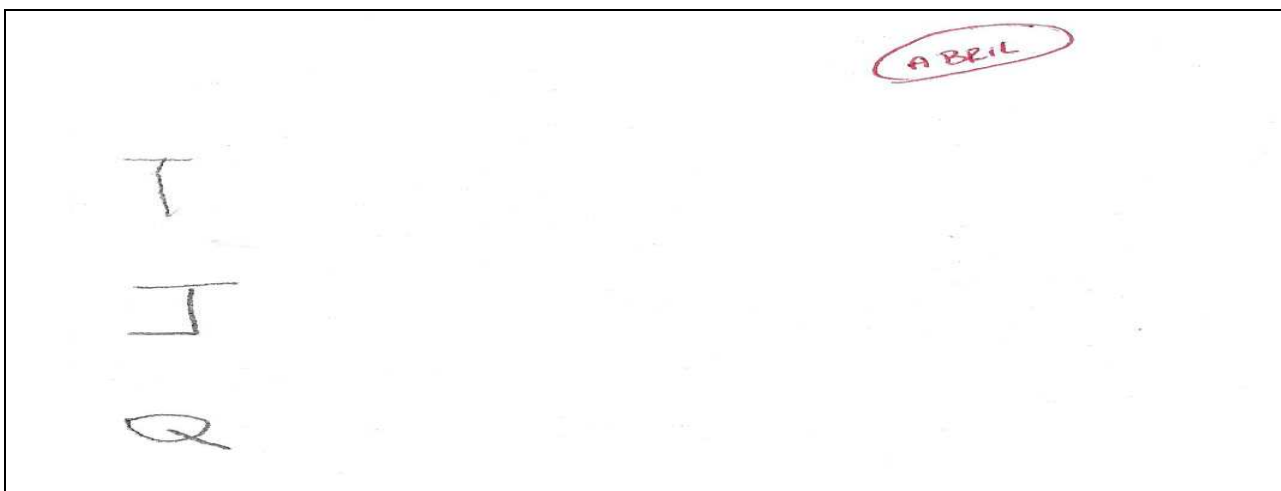




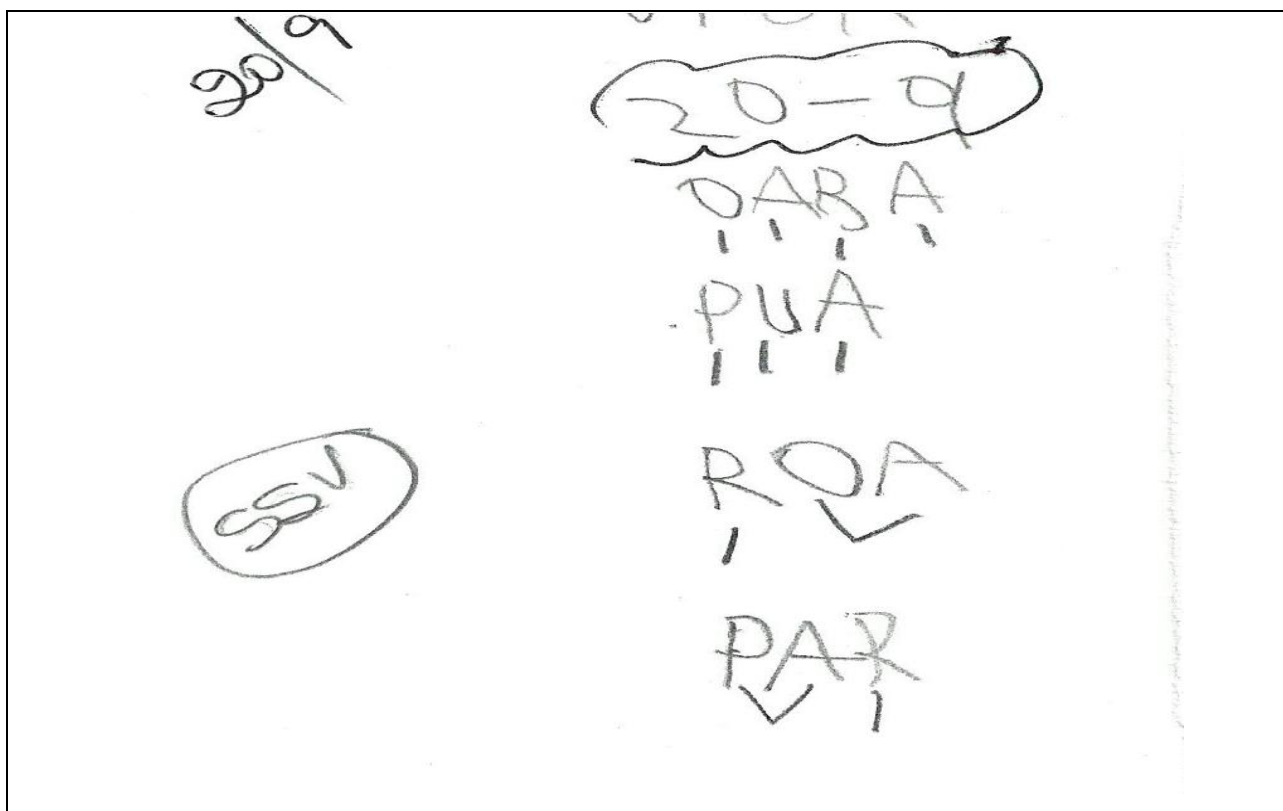
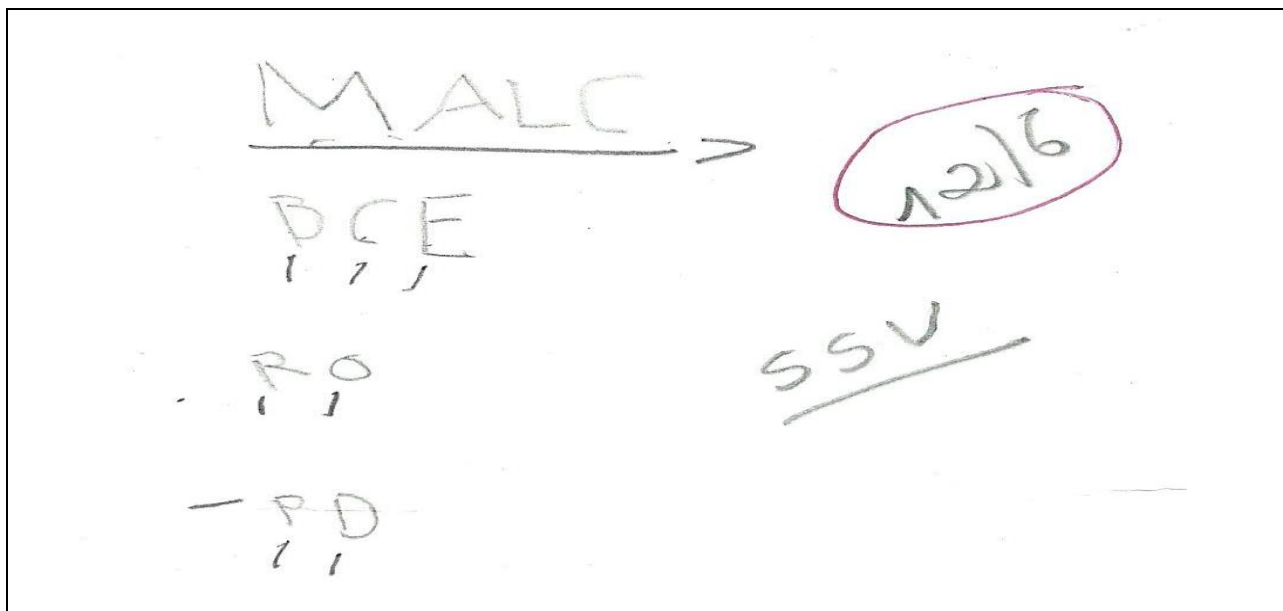
VINÍCIUS: a sondagem realizada em 15/02 mostra que o aluno registrou apenas uma letra.

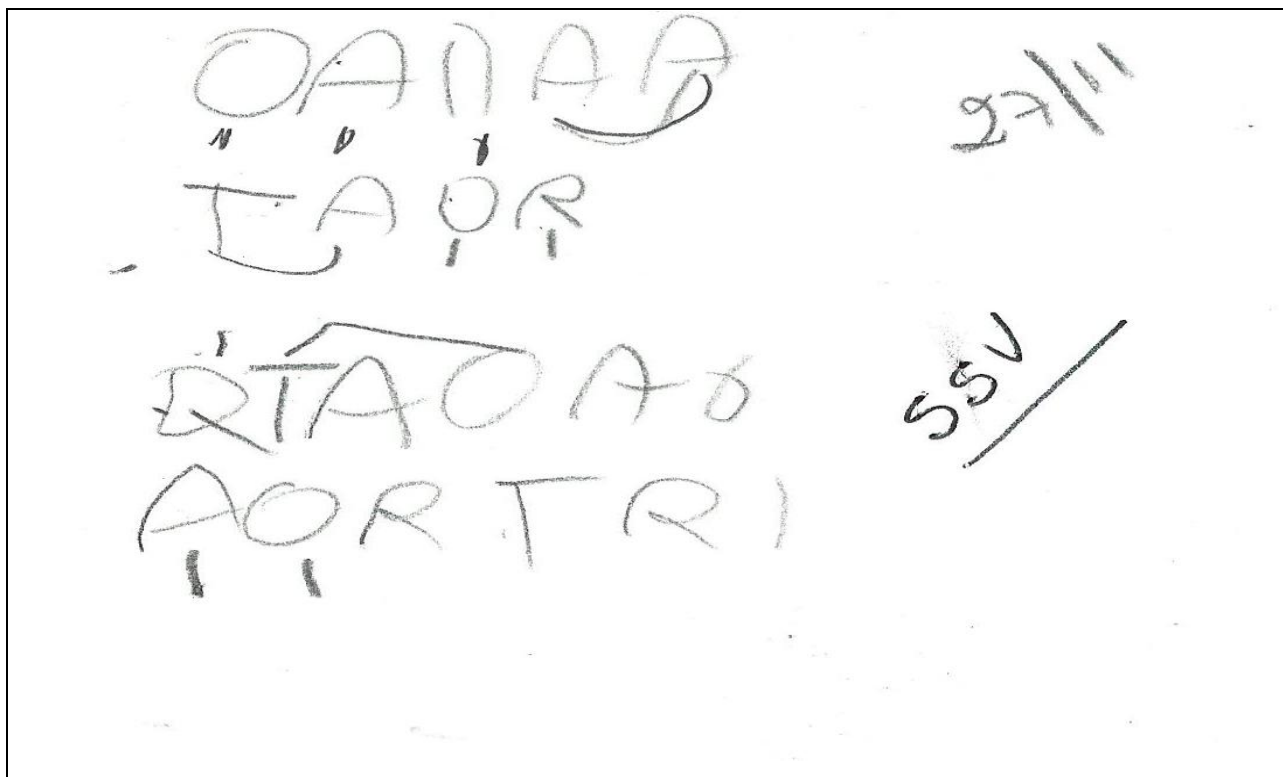


Na sondagem coletada no mês de Abril de 2012, o aluno registra uma letra para cada palavra ditada.

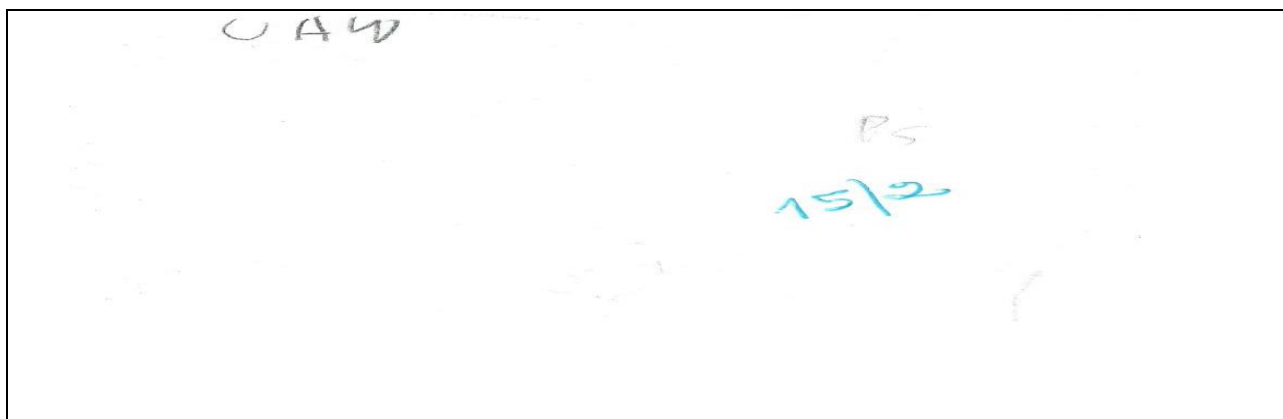


Em 12/06/2012, a hipótese de escrita do aluno é classificada como silábica (sem valor sonoro), permanecendo assim nas sondagens realizadas em 20/09 e 27/11/2012.

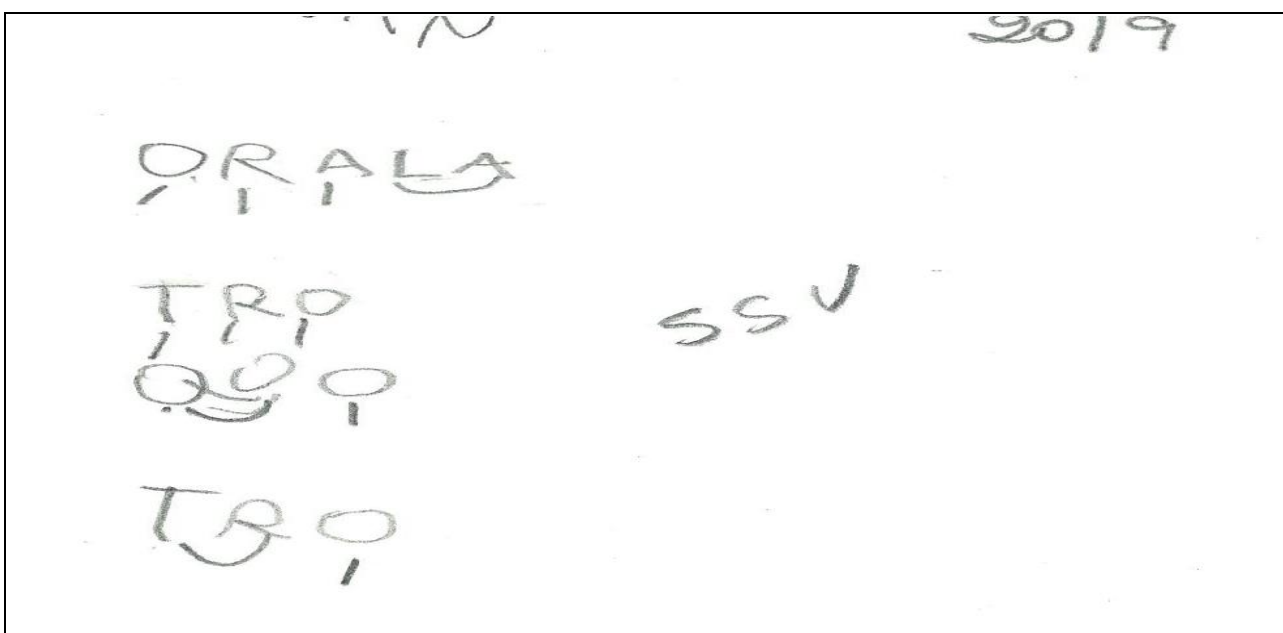
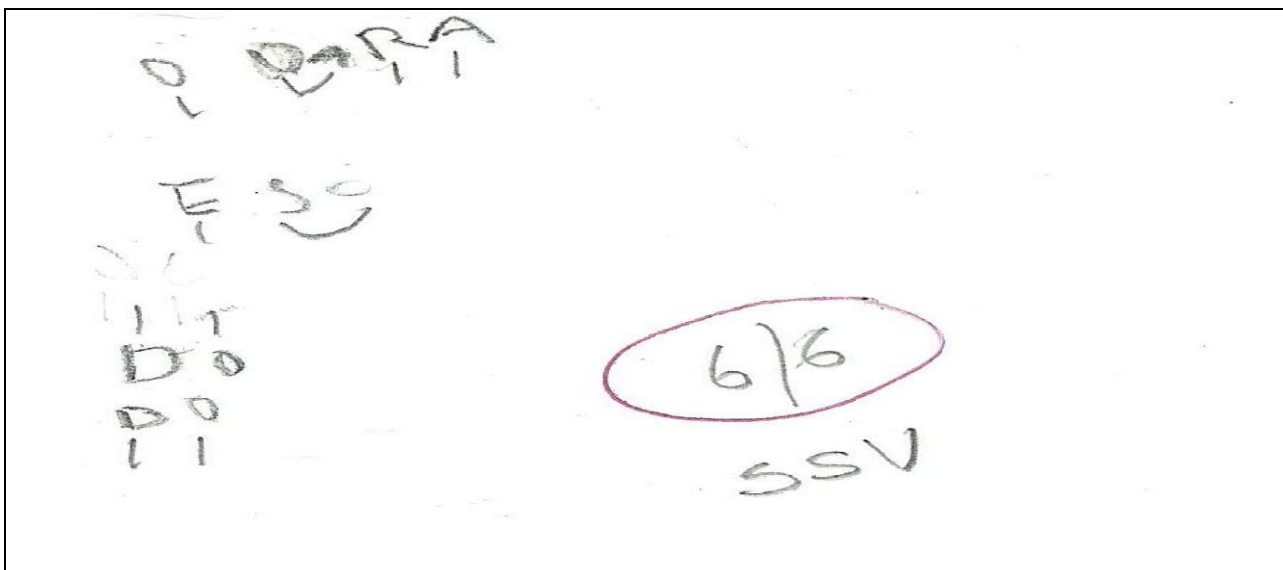




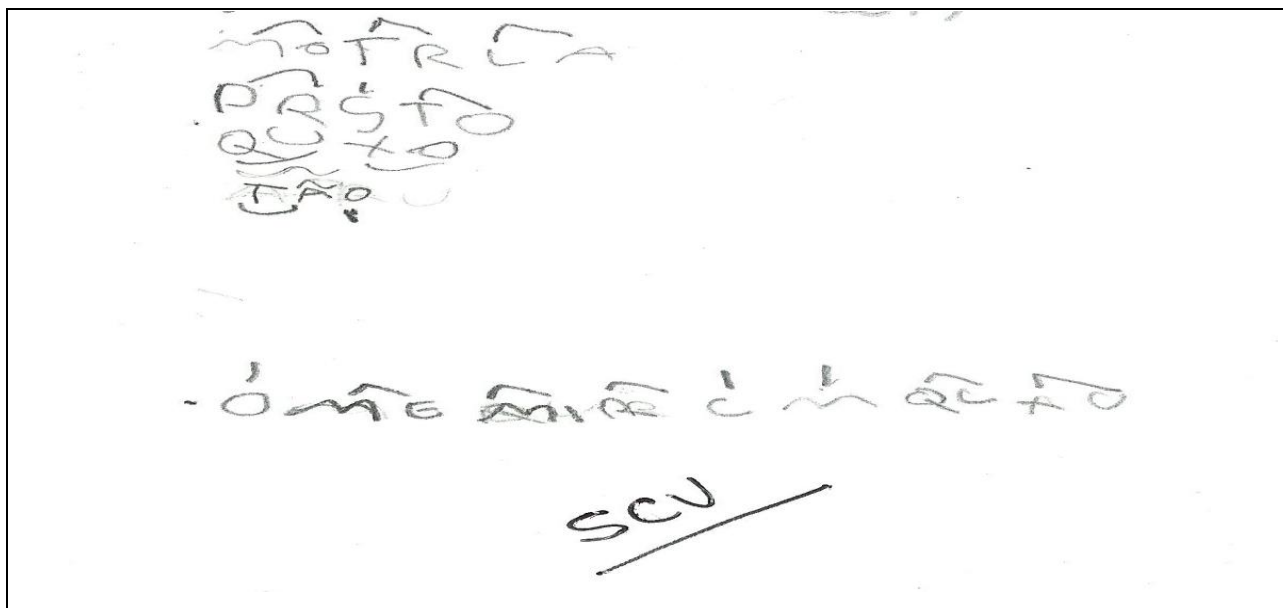
LÚCIO: o aluno grafou apenas três letras na sondagem realizada em 15/02 e se recusou a realizar a sondagem em Abril do mesmo ano.



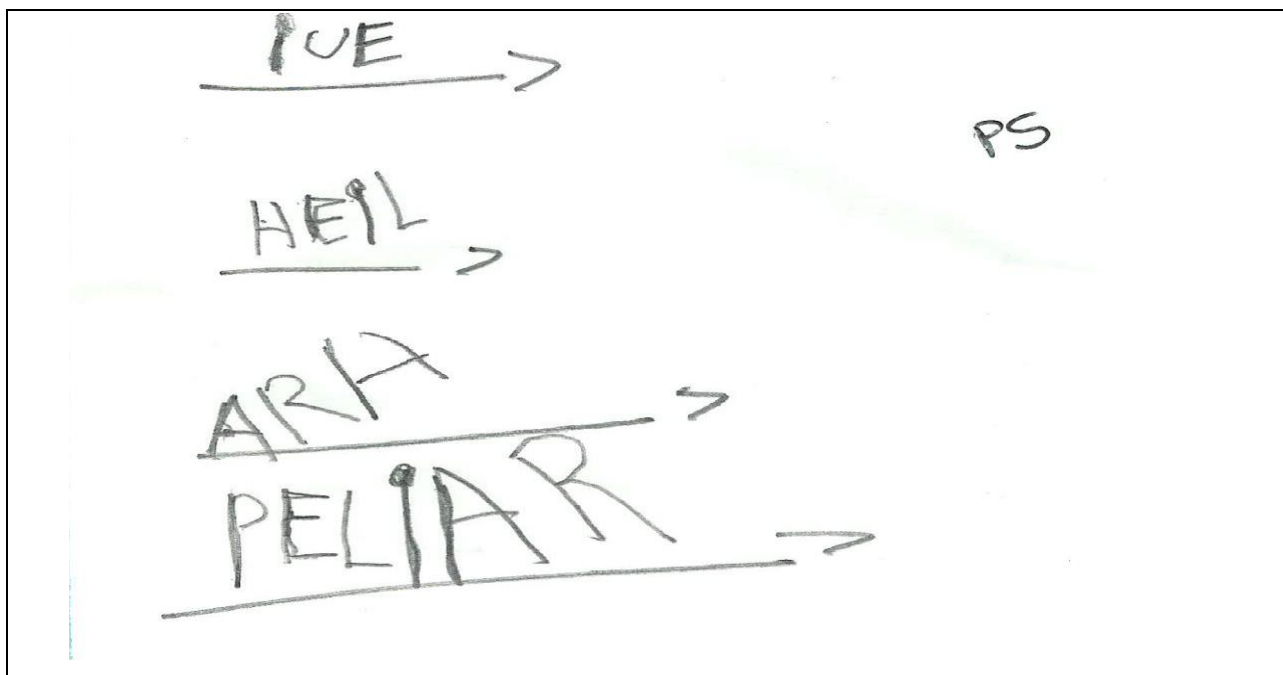
Em 06/06 e 20/09/2012, as sondagens de escrita do aluno foram classificadas como silábica (sem valor sonoro)



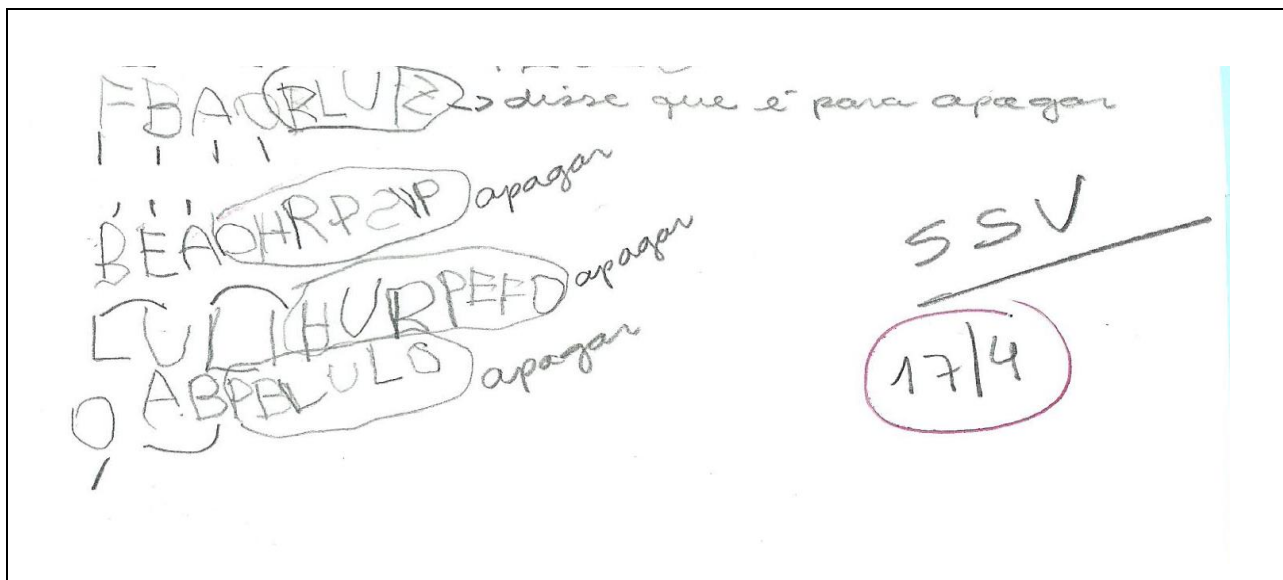
Em 27/11/2012 a escrita do aluno foi classificada com silábica com valor sonoro.



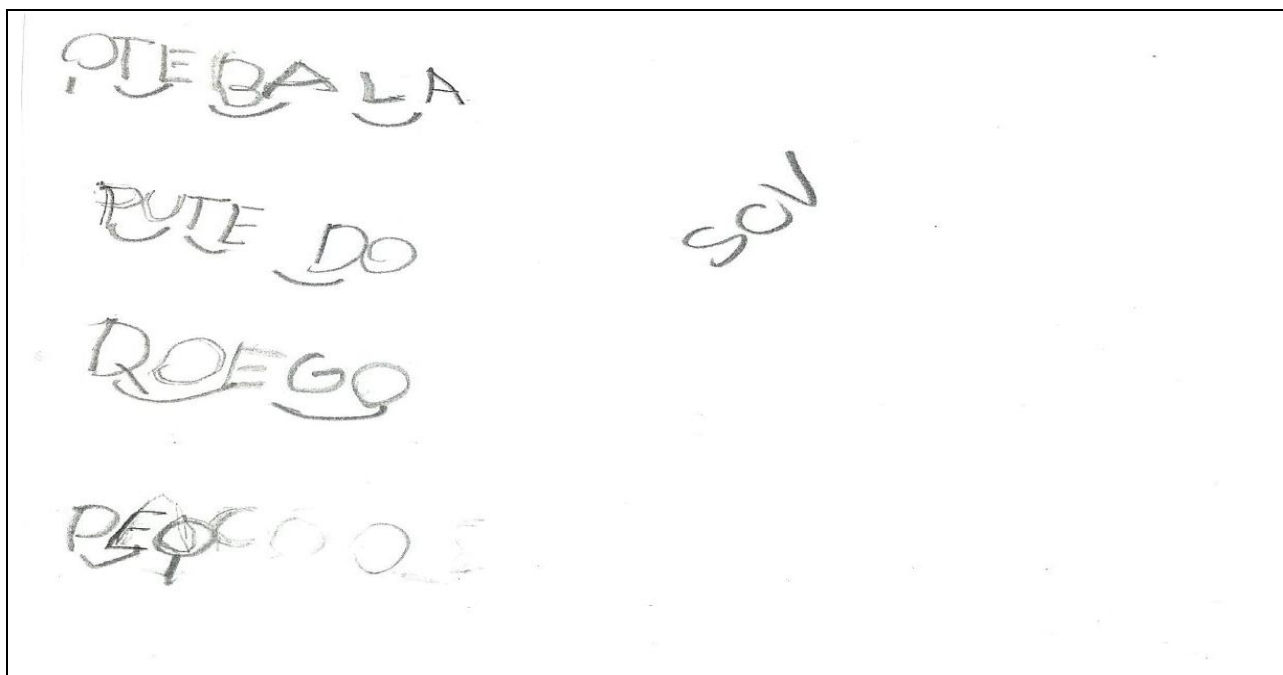
LUCAS: sondagem de escrita realizada em 28/03 e classificada pela professora como escrita pré-silábica



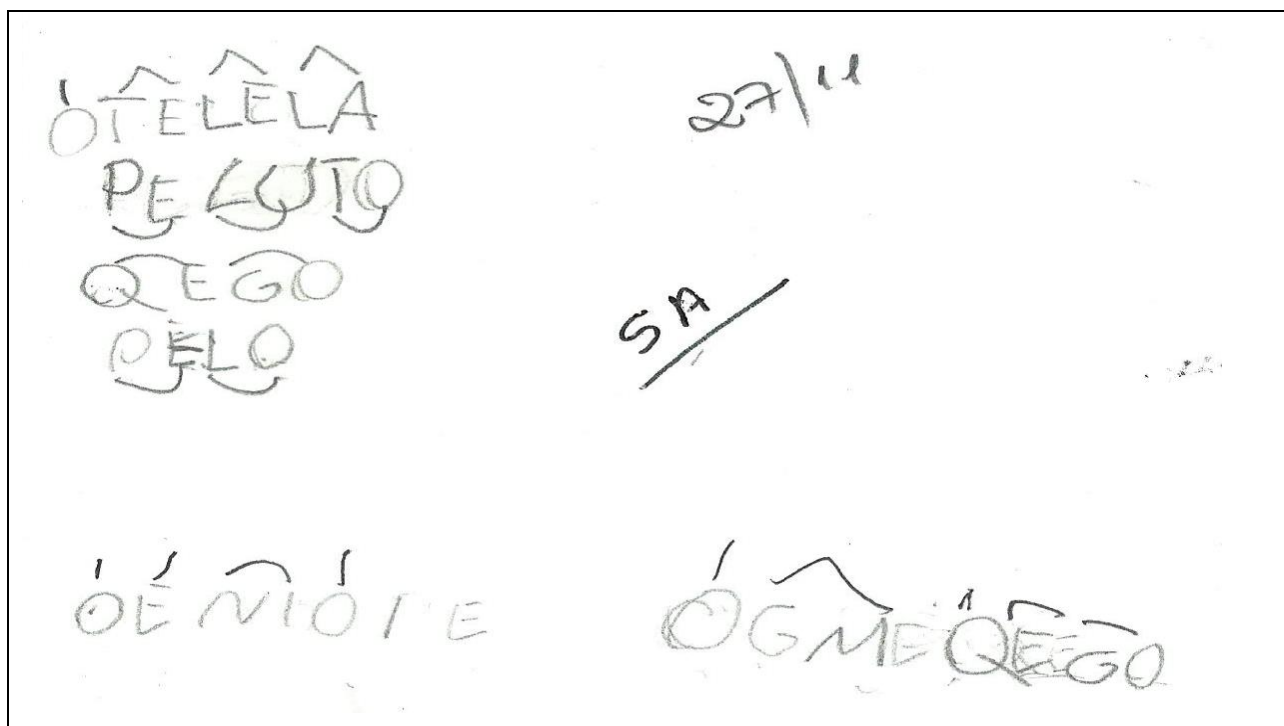
Em 17/04/2012 a escrita do aluno foi classificada com silábica (sem valor sonoro).



Em 06/06/2012 a escrita do aluno foi classificada como silábica (com valor sonoro).



Em 27/11/2012, o aluno apresentou escrita alfabética na sondagem.



Anexo 5 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Faculdade de Ciências Médicas - UNICAMP

PROJETO DE PESQUISA

Título: APROXIMAÇÃO AFETIVA ENTRE O ALUNO E AS PRÁTICAS DE ESCRITA: O PAPEL DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Área Temática:

Pesquisador: Adriano Caetano Rolindo

Versão: 1

Instituição: Faculdade de Educação

CAAE: 04584212.2.0000.5404

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 62358

Data da Relatoria: 24/07/2012

Apresentação do Projeto:

APROXIMAÇÃO AFETIVA ENTRE O ALUNO E AS PRÁTICAS DE ESCRITA: O PAPEL DA MEDIAÇÃO

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo desta pesquisa é descrever e analisar práticas pedagógicas cujos impactos afetivos positivos promovam o movimento de aproximação das crianças com a prática de escrita, em uma sala de 1º ano do ensino fundamental, em uma escola pública estadual da cidade de Campinas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há riscos nesta pesquisa. Entretanto, um cuidado particular tomar-se-á compromisso do pesquisador: trata-se do respeito ético com a professora alvo da observação, de forma a não tornar a observação fato desgastante no seu dia a dia. O pesquisador, no trato pessoal com a professora, deverá considerar que, para alguns, serem observados e terem um indivíduo estranho em sua sala de aula pode ser até interessante; entretanto, para outros, esta situação pode não ser confortável. "Se a sensação de estar dentro de um Tambo da Amostra no Brasil: 35 aquário pode ser difícil para alguns professores, então a sensação de ser o tema de uma discussão universitária intensifica muito mais esse desconforto." (Bogdan e Biklen, 1994, p. 129). Essa será uma constante preocupação do pesquisador.

Benefícios: Estudar a relação entre professor e aluno focando as práticas de mediação pedagógica do professor, especificamente aquelas direcionadas para o desenvolvimento da escrita, pode identificar o que o professor faz, planeja e desenvolve e suas repercussões afetivas, positivas ou negativas, na relação entre o sujeito e o objeto - no caso desta pesquisa, entre o aluno e a produção escrita. Portanto, descrever e analisar as práticas pedagógicas de sucesso na aproximação das crianças com a produção escrita pode representar uma importante contribuição na construção da escola pública de qualidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A análise dos dados da pesquisa proporcionará o levantamento de práticas efetivas em sala de aula que levem os alunos do primeiro ano do ensino fundamental a se aproximarem afetivamente das práticas de escrita. Esse conjunto de decisões pedagógicas, assumidas pelo professor sujeito desta pesquisa, ao planejar e executar atividades de escrita representa um caminho em potencial para se atingir o sucesso no processo de alfabetização e letramento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O presente projeto encontra-se nos termos das resoluções 196/96 e 251/97 e é importante para a avaliar, planejar e executar atividades de escrita representa um caminho em potencial para se atingir o sucesso no processo de alfabetização e letramento

O presente projeto encontra-se nos termos das resoluções 196/96 e 251/97 e é importante para a avaliar, planejar e executar atividades de escrita representa um caminho em potencial para se atingir o sucesso no processo de alfabetização e letramento

Recomendações:

sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

considero aprovado, sem pendências ou inadequações

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 28 de Julho de 2012

Assinado por:
Carlos Eduardo Steiner