

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290001921



FE
TCC/UNICAMP M669i

CLÁUDIA REGINA MIORIN

As interações sociais na construção da linguagem escrita

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para conclusão de curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação/UNICAMP, sob orientação da Profa. Ana Luiza B. Smolka e co-orientação da Profa. Mônica Salles Gentil.

200506813

CAMPINAS
2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290001921



FE
TCC/UNICAMP M669i

CLÁUDIA REGINA MIORIN

As interações sociais na construção da linguagem escrita

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para conclusão de curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação/UNICAMP, sob orientação da Profa. Ana Luiza B. Smolka e co-orientação da Profa. Mônica Salles Gentil.

200506813

CAMPINAS
2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290001921



FE
TCC/UNICAMP M669i

CLÁUDIA REGINA MIORIN

As interações sociais na construção da linguagem escrita

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para conclusão de curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação/UNICAMP, sob orientação da Profa. Ana Luiza B. Smolka e co-orientação da Profa. Mônica Salles Gentil.

200506813

CAMPINAS
2004

Bibuid 345203

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA	TCC UNICAMP
	M669i
VIA	
TOMAR	1921
PRECO	86/2005
C	X
PREC	20/11/05
DATA	29/03/05
Nº CPD	

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

M669i	Miorin, Cláudia Regina. As interações sociais na construção da linguagem escrita / Cláudia Regina Miorin. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.
	Orientador : Ana Luiza Bustamente Smolka. Trabalho de conclusão de curso (graduação) -- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Interação social. 2. Linguagem escrita. 3. Alfabetização. 4. Crianças. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	04-195-BFE

Banca examinadora:

Orientadora:
Ana Luiza Bustamante Smolka

Co-orientadora:
Mônica Salles Gentil

Segundo Leitor:
Sérgio Antônio da Silva Leite

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela vida e pela benção que me concede a cada dia.

Agradeço aos meus pais pela eterna proteção, amor e carinho; as minhas irmãs e familiares pela presença constante e colaboração em minhas necessidades.

Agradeço as amigas da Faculdade de Educação, companheiras de muitas horas de estudo e momentos alegres: Shirley, Alessandra, Fátima, Rosângela, Leila, Neusa e Warly.

Agradeço a Ana Lúcia, “amiga-irmã”, pela paciência e horas que dispensou em me escutar e por me fazer enxergar os valores existentes em mim.

Agradeço a Professora Ana Luiza B. Smolka, por ter aceitado a me orientar neste trabalho e por tudo o que me ensinou em suas aulas.

Agradeço a Professora Mônica S. Gentil, pela paciência, dedicação, atenção, carinho e sabedoria que me dispensou na realização deste trabalho.

Aos meus alunos que me instigaram nesta pesquisa.

Aos “colegas-professores” da escola que leciono.

E principalmente as minhas amadas filhas, tesouros da minha vida. Caroline e Giovana, razão pela qual iniciei e agora completo esse curso.

A todos, muitíssimo obrigada!

Resumo

O referente estudo visa explicitar como as interações sociais em sala de aula podem contribuir e facilitar para a construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Segundo a perspectiva histórico-cultural, pontuada por Vygotsky, o sujeito se constrói na interação com outros sujeitos, com objetos e práticas sociais historicamente estabelecidas.

As interações que ocorrem em sala de aula entre criança-criança, criança-professor, constituem os sujeitos e também seus conhecimentos.

Nesta pesquisa, as atividades desenvolvidas com os alunos priorizaram momentos de produção de textos.

As crianças foram solicitadas a trabalhar em duplas; ora produzindo textos, ora produzindo paráfrases. As análises revelaram que:

- Cada criança tinha um saber diferenciado sobre a escrita e que, ao ser compartilhado, produziram outros saberes;
- A interação entre os pares de crianças e criança/professora, leva à aprendizagem e, conseqüentemente, ao desenvolvimento;
- A professora é solicitada quando os saberes das crianças não são suficientes para solucionar suas dúvidas;
- Os conhecimentos constituídos nestas interações são posteriormente utilizados em outros momentos, revelando a ocorrência de aprendizagem.

O professor como mediador entre a criança e o conhecimento, ao propor um trabalho pedagógico que possibilite interações, dentro de um espaço escolar acolhedor, que leve em conta que aspectos afetivos e cognitivos são indissociáveis, segundo nosso ponto de vista, está possibilitando o desenvolvimento da criança como um todo e a ampliação dos conhecimentos da criança sobre a linguagem escrita.

1-INTRODUÇÃO

No meio educacional já é comum afirmar-se que as interações sociais são importantes para o processo de aprendizagem, inclusive para a aprendizagem da escrita. Mas o que se entende por interações? O que se entende por linguagem escrita? E de que forma as interações auxiliam ou constituem o sujeito e seu conhecimento sobre a linguagem escrita?

Há várias definições para a palavra interação: estar junto, compartilhar, comunicar-se, reciprocidade, participar, concordar, realizar,... dentre outras.

De fato, a palavra interação nos remete a um leque de muitas outras palavras. Na perspectiva histórico-cultural evoca a presença do outro. E é com esse outro, que pode ser um amigo, parceiro, colega de classe, adulto, criança, parente, professor, instrutor, que o conhecimento se constituirá e se tornará significativo.

Quanto à linguagem escrita, sua história é longa, porém uma breve colocação, se faz necessária:

“Historicamente, a escrita surgiu há mais de 5000 anos antes da era cristã, como código de representação simbólica do pensamento, em consequência das mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas.(...) Com o desenvolvimento das sociedades, o domínio da escrita passou a ser uma necessidade emergente, o que levou a alfabetização a assumir gradualmente um papel social essencial. É bem aceito que a escrita é um dos fatores que contribuem para a melhoria da qualidade de vida de uma sociedade”. (Nucci, 2003:47, 48)

Em outras palavras, a leitura e a escrita trazem para o indivíduo consequências socioculturais, ou seja, uma nova condição social e cultural, um novo modo de viver e se inserir na sociedade e, devido a seu caráter simbólico, constituem o sujeito, suas formas de ação no mundo e sobre si mesmo.

“ Além de ser incorporada pelos sujeitos através de processo de interação, a linguagem escrita é, ela própria, meio de interação, vivenciada na relação enunciador-destinatário. Embora se trate de um modo de produção de linguagem diferente da fala, a escrita assume, como aquela, função comunicativa e individual, por ser uma atividade simbólica pela qual o sujeito afeta a ação do outro e sua própria ação”. (Góes, Smolka, 1993:53)

Atualmente, novos pressupostos redimensionam o conhecimento sobre leitura e escrita e a forma de compreender como esse conhecimento é construído; criam-se novas propostas curriculares, novas metodologias, novas discussões. A partir desses pressupostos, o conceito de leitura/escrita transforma-se, assim como as questões econômicas, sociais e tecnológicas que vêm ocorrendo na sociedade nessas últimas décadas.

O trabalho do professor alfabetizador demanda compromisso e informação por parte do mesmo, pelo fato de estar inserido dentro de um contexto sócio-histórico que o instiga a acompanhar a evolução e transformação do mundo.

O aprimoramento de seu desenvolvimento profissional reflete diretamente em sua atuação em sala de aula. A prática de rever constantemente as concepções que o orientam no que diz respeito à alfabetização, em atitude reflexiva de sua práxis, se coloca como um ponto importante na qualidade de um trabalho pedagógico satisfatório.

Devido a um tempo de atuação razoável na docência, na área da alfabetização, muitas questões surgiram e ainda surgem para mim. Dentre elas a que mais se destaca foi a relacionada às interações sociais durante as atividades de escrita e as conseqüências de tal fato.

A dinâmica interativa no processo de produção da linguagem escrita torna-se objeto de minha análise como professora das séries iniciais, primeiras e segundas séries, em que a alfabetização e a construção da linguagem escrita são o centro do trabalho pedagógico.

2 – OBJETIVO DO TRABALHO

Neste trabalho, procurarei explicitar como as interações entre os pares de crianças e entre criança e professora contribuem para a constituição de conhecimentos mais complexos sobre a escrita.

Sendo assim, investigarei no cotidiano da sala de aula, a importância das interações sociais, favorecendo trocas de saberes e a constituição de outros saberes. Nesse sentido, as interlocuções se colocam como ponto fundamental, sendo observadas pelas autoras Góes e Smolka (1993:53), da seguinte forma:

“... no que respeita à evolução da atividade de linguagem escrita, os progressos no ler e escrever devem ser compreendidos considerando-se a qualidade das condições de produção e o papel fundamental dos interlocutores da criança - adultos e pares que atuam como agentes de mediação em diferentes contextos, sobretudo na sala de aula”.

Para isso, analisarei a interação entre pares em atividades de produção de textos narrativos. Optei por textos narrativos, pois estes circulam com maior frequência entre as crianças das séries iniciais, sob forma de textos orais (histórias reais ou fictícias) e sob forma de textos escritos (leitura de histórias, contos, fábulas, acontecimentos do cotidiano).

A teoria de Vygotsky sustenta esta análise ao apontar que o conhecimento se estabelece na relação com o outro. A investigação do processo de construção da linguagem escrita será feita no espaço pedagógico, baseando-me na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Segundo Góes e Smolka (1993:9),

“... o processo de conhecimento é concebido como produção simbólica e material que tem lugar na dinâmica interativa. Tal movimento interativo não está circunscrito apenas a uma relação direta sujeito-objeto, mas implica, necessariamente uma relação sujeito-sujeito-objeto. Isto significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com os objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com

o outro. Assim, a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na sua relação com os outros, no espaço da intersubjetividade".(Góes, Smolka, 1993:9)

A alfabetização pensada na perspectiva histórico-cultural valoriza a construção do conhecimento da leitura e escrita como objetos lingüísticos complexos e sistema simbólico e conta com a interação social como motor dessa construção.

A perspectiva histórico-cultural apresentada por Vygotsky busca uma síntese para a psicologia, integrando numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social.

Dessa forma, a abordagem considera três idéias centrais, podendo ser colocadas como básicas do pensamento de Vygotsky:

"- As funções psicológicas têm suporte biológico, pois são produtos da atividade mental,

- O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico,

- A relação homem-mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos."(Oliveira, 1995:23)

E dando suporte material às funções psicológicas, o cérebro é o órgão encarregado de tais funções.

"O cérebro, no entanto, não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura, e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual".(Oliveira, 1995:24)

Outro ponto considerável no que diz respeito ao funcionamento humano é que, *"o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana".(Oliveira, 1995:24)*

Sendo a linguagem escrita parte dessa cultura, Smolka (1988:57), destaca que, *"a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarreta uma mudança em todo desenvolvimento cultural da criança."*

O processo de aquisição da linguagem escrita se resvala nas funções psicológicas, que são constituídas pelas relações entre o indivíduo e o mundo exterior,

sempre mediadas por outros sujeitos e tudo o que foi criado pelo homem ao longo da história da humanidade.

Apropriar-se do conhecimento da leitura e da escrita exige diálogo, interlocução e confronto de pontos de vista entre os sujeitos envolvidos no processo, permitindo-lhes, a partir de informações compartilhadas, apossar-se de algo criado pela espécie humana: o sistema de escrita.

Para que a investigação do tema se faça relevante, algumas considerações teóricas se fazem necessárias.

Os signos e a linguagem oral constituem o processo de construção da linguagem escrita. E esta constitui o sujeito, mas de forma diferente da linguagem oral.

Para a compreensão e funcionamento do campo subjetivo do ser humano, é necessário falarmos sobre o “signo”, pois este constitui todo o processo da construção da linguagem escrita e a comunicação entre os interlocutores em suas interações.

Segundo Oliveira (1997:30), *“signos são elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações. A palavra mesa, por exemplo, é um signo que representa o objeto mesa”*.

A linguagem escrita, enquanto signo, auxilia o homem nas tarefas que exigem memória ou atenção e tem uma dimensão sociocultural, porque é constituída na cultura.

Os signos são, para Vygotsky, instrumentos psicológicos que serão apropriados pelo indivíduo a partir de sua inserção em práticas sociais em que eles sejam utilizados. São o produto da história do desenvolvimento do ser humano e o domínio sobre eles evidencia o desenvolvimento da criança. Atuam como uma marca auxiliar de atenção e memória para representar convenções estabelecidas. Por exemplo, se uma pessoa mostrar o desenho de um coração vermelho para uma criança de sete anos, ela o

associará ao amor, pois dentro de sua cultura é um signo internalizado que estabelece essa relação. Dessa forma, a imagem do coração vermelho é um signo que fica na memória da criança e é transformado qualitativamente (do coração para amor), porque substitui o concreto (coração, órgão do corpo) pela representação do amor.

Todavia, o sistema simbólico compartilhado por indivíduos está permanentemente sendo modificado pela sociedade que o utiliza e o recria. O indivíduo, ao fazer parte desse processo, aprende esses novos sentidos e se transforma ao fazer uso dos signos.

O desenvolvimento da linguagem oral no ser humano é impulsionado inicialmente pela necessidade de comunicação. Para construí-la ou desenvolvê-la, o indivíduo precisa estar inserido num grupo social, ter experiência com o mundo objetivo e com a diversidade de signos construídos e fornecidos pela cultura.

E para que a comunicação com outros indivíduos seja possível é necessário que sejam utilizados signos compreensíveis por outras pessoas, que traduzam idéias, sentimentos, vontades, pensamentos, sendo a linguagem oral um mediador imprescindível para que isso ocorra. A linguagem oral exerce papel fundamental no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos e de situações do real.

A fala não é somente uma descoberta da criança, mas um produto do processo de seu desenvolvimento enraizado nas ligações entre sua história pessoal e história social. Inserida no mundo social em que a fala está presente, a criança a aprende e torna-se capaz de se expressar, de opinar, de agir, etc, utilizando essa criação humana.

As crianças resolvem as atividades práticas com a ajuda da fala, criando maiores possibilidades, planejando ações futuras e elaborando soluções. “*Com a ajuda da fala as*

crianças adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento” (Vygotsky, 1994:36). Um exemplo é quando a criança fala para si, antes de realizar uma ação, como maneira de organizar essa ação para executá-la posteriormente.

Inicialmente, a fala funciona como uma ação organizadora, que planeja as ações, as atividades práticas da criança e, mais tarde, num estágio mais avançado, ela ordena possíveis caminhos para a solução de problemas.

Dessa forma, a linguagem oral passa a ser um signo que age como instrumento para auxiliar a atividade psicológica, ou seja, traduz o que o indivíduo pensa, o que sente e suas idéias.

A linguagem oral, como constitutiva da linguagem escrita e do pensamento, supõe um processo de internalização.

As palavras que aprendemos na nossa cultura, as internalizamos. Por exemplo: a palavra “rato” nomeia um mamífero roedor, pequeno. O significado da palavra é uma generalização, um ato do pensamento, e este é construído nas relações do homem com o mundo físico e social em que vive. Assim, a linguagem oral nomeia os conceitos e indica as formas de organização do mundo real, e constitui a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É o que os autores chamam de pensamento generalizante.

O aprendizado da produção de textos, ora em duplas, ora em grupos, é subsidiado pela linguagem oral, pelo diálogo, a fim de se organizar as idéias. E esse aprendizado, segundo Oliveira (1997:58) *“possibilita o despertar de processos internos no indivíduo, ligando o desenvolvimento da pessoa à sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie”.*

3. Justificativa do trabalho

A relação entre as crianças em sala de aula, enquanto parceiras, se destaca e me chama a atenção. No decorrer da minha experiência profissional com classes de alfabetização, tenho percebido a importância das interações entre as crianças ao construir e interagir com o conhecimento, principalmente no que respeita à escrita.

Pensar, imaginar, criar e recordar situações é fácil, transformá-las em palavras escritas em textos, é tarefa árdua. As idéias vêm soltas, sem uma seqüência linear. Para escrevê-las, é preciso encontrar a coerência, encadear bem as idéias e saber grafá-las.

A escrita exige uma forma de sistematização que o pensamento dispensa, é preciso considerar o outro que, geralmente, está distante.

Em consequência da experiência na docência na área da alfabetização por um tempo razoável, e a observação do movimento das interações sociais para a construção de conhecimentos, sinto-me impulsionada a analisar este fato, para que possa aperfeiçoar e dar contribuições ao trabalho pedagógico, tendo aportes teóricos para me referenciar.

A criança, ao ingressar no ambiente escolar, traz para este espaço conhecimentos já estabelecidos com relação à escrita, pois já possui um repertório de vivência com esta. Na sociedade atual, a maioria das crianças, desde muito pequenas, entra em contato com a escrita através de diversos portadores de textos: cartazes, rótulos, embalagens, revistas, jornais, outdoors,... que se fazem presentes em sua vida cotidiana

Segundo Leite (2003:28,29), “ *Assumindo-se a escrita pela sua dimensão simbólica enfatizando os seus usos sociais, entende-se que o processo de alfabetização inicia-se muito antes do período formal de escolarização.*”

Contudo, é necessário que o processo de alfabetização seja sistematizado, pois a criança não tem condições de percorrer sozinha o caminho para a aquisição da linguagem escrita sem a mediação do outro.

Não adianta deixar uma criança sozinha em contato com a escrita porque ela não dará conta de desvendar a estruturação do sistema da escrita. A língua escrita por si só não fornece subsídios suficientes para que isso aconteça, pela razão de ser um sistema culturalmente desenvolvido e simbólico.

Para promover a aprendizagem e o domínio sobre a escrita, é necessário delinear-se uma trajetória a ser percorrida, em que a intervenção de outras pessoas nesse processo se faz relevante. E a escola é o espaço reconhecido como aquele em que esse tipo de intervenção ocorre. Mas que tipo de trabalho tem sido feito?

Nos congressos, reuniões e encontros de formação continuada dos profissionais da área, observa-se ainda a existência de didáticas consideradas ultrapassadas, praticadas por colegas de profissão. Algumas ainda se fazem de uma maneira totalmente enfadonha para a criança, em que utilizam métodos tradicionais para alfabetizarem, acabando por transformar a escrita num ato mecânico, repetitivo e sem sentido para a criança.

Dentro de uma visão tradicional de alfabetização (cópia da lousa, treino ortográfico de palavras descontextualizadas, repetições de leitura, atividades-modelo, etc.) desconsidera-se a importância das interações sociais como agente constituidor do processo de alfabetização. Numa metodologia carregada de exercícios de treino de palavras que são cansativos para a criança, que considera o silêncio como primordial para aprender a ler e escrever, sem colocar o lúdico (brincadeiras, jogos, encenações, e outros) e a interação como estratégias de ensino, a criança não se torna ativa, mas passiva, impossibilitada de interagir, se torna apática, insegura, dependente, não

podendo comparar, contestar, comprovar, formular hipóteses com o outro. A interação lhe é negada, pois seu tempo é ocupado com a realização de exercícios mecânicos e sem sentido, mais com a função disciplinadora.

Dessa forma, sua aprendizagem, se é que ocorre, é individual, isolada e sem significado, não aprende a ouvir e discutir, não consegue lidar com a opinião do outro, porque não aprende a ser ativa, pois não é considerada um sujeito ativo.

A linguagem escrita não lhe desperta tanta curiosidade pelo fato de apresentarem-lhe textos descontextualizados de sua vida, sem significado e função social imediata. Sobre esse fato, Leite (2002:29) afirma que,

“... a escola passa a apresentar para a criança a escrita através de textos totalmente descontextualizados, enfatizando somente o código, em detrimento do significado. Além disso, utilizam-se textos que não correspondem aos usos sociais da escrita”.

Numa concepção de aprendizagem da escrita alicerçada em interações, o que a criança tem a dizer é importante a ela e aos outros. Seus conhecimentos prévios são explorados e compartilhados e para isso o clima de diálogo é essencial.

Em ambiente escolar, a intervenção no processo de aquisição de conhecimentos se concretiza através da professora e de outras crianças, seus parceiros de sala de aula. As intervenções nas quais as crianças contribuem umas com as outras podem ocorrer em: brincadeiras e jogos; atividades coletivas em que se levantam hipóteses; atividades individuais em que emergem dúvidas, e diversas outras em que a construção da linguagem escrita vai tomando uma configuração.

A criança, ao se deparar com dúvidas na realização das atividades, procura saná-las, buscando auxílio de outros (professora ou colega), para a obtenção dos resultados que procura. Esse resultado traz as marcas da participação do outro. Pode-se verificar essa afirmação quando sua escrita é corrigida pelo colega, quando escreve algo

não compreensível e o colega ou a professora a questiona e quando a criança registra a idéia ou a fala do outro. Assim sendo, o outro terá sua interferência nesse texto.

O processo de aquisição da linguagem escrita é um processo significativo em que o “outro” assume um papel fundamental, quando compartilha ou infere suas idéias sobre a escritura. Por exemplo, ao escrever um bilhete ou um recado, essa escrita precisa ser compreendida pelo leitor, por isso o esforço do escritor em fazer sua escrita compreensível. Pode necessitar da ajuda do outro para executar essa tarefa.

O papel do outro que ajuda a marcar as letras no papel, o outro que lê e não compreende e pergunta, o papel daquele que lê e negocia outros modos de se escrever o que se quer dizer, daquele que dá significado ao objeto escrito, constitui a dinâmica de comunicação, em que a escrita se produz num trabalho complexo, que não requer somente as letras marcadas no papel, mas sim, a compreensão do que elas representam e o que querem dizer.

Quando as crianças trabalham em grupo, duplas, trios, começam a pensar juntas, discutir, resolver juntas e chegar a conclusões, expor e ouvir os pontos de vista.

As crianças enquanto parceiras constroem conjuntamente saberes compartilháveis numa relação de interação, evidenciando assim a importância da dinâmica social e sua relação com a construção do conhecimento para este se tornar significativo.

4. Opção metodológica

Esta pesquisa se realizou no ano de 2004, numa escola situada na cidade de Valinhos, pertencente à rede de ensino privada SESI, na qual sou professora. Ela fica localizada na periferia cidade. Os alunos residem em bairros próximos à localização da escola, embora haja uma clientela bem pequena que reside em Campinas. Esses alunos são filhos de industriários e por isso são beneficiários da bolsa-estudo da empresa que os pais trabalham. O nível econômico é baixo, no entanto, a maioria das crianças recebe atenção e cuidados necessários dos pais, podendo este fato ser constatado pela presença dos pais em reuniões e envolvimento dos mesmos na vida escolar da criança.

A escola trabalha pelo sistema de Progressão Continuada, e possui ciclos I, II, III e IV. O sistema de ciclos é organizado da seguinte maneira: primeiras e segundas séries fazem parte do ciclo I; terceiras e quartas séries fazem parte do ciclo II; quintas e sextas séries fazem parte do ciclo III; sétimas e oitavas séries, do ciclo IV. As professoras dos ciclos I e II ficam com a turma por dois anos consecutivos, que equivale a um ciclo. A classe observada pertence ao primeiro ciclo, segundo ano. O mais relevante neste ciclo é a linguagem escrita. A sala é composta por 38 alunos e todos estão alfabetizados. Estou com esta turma desde o ano anterior, pelo motivo já explicitado.

A pesquisa é qualitativa, do tipo etnográfico, buscando observar a sala de aula como um fenômeno educacional, que está inserido num determinado contexto social. A escolha desse tipo de pesquisa se deve ao fato dela não contemplar apenas a descrição de um evento, mas possibilita analisar o trabalho desenvolvido em sala de aula, levando em conta o contexto social e histórico que envolve a classe.

Esta pesquisa se realizou a partir da minha prática pedagógica, com meus alunos em sala de aula, em relações de aprendizado da língua escrita, sobretudo com a

produção de textos em duplas. O aprendizado era deles e meu também, enquanto professora, que ensinando também aprendo a ensinar e a observar como vão se apropriando dos conhecimentos e os vão elaborando na interação com seus pares e comigo. Professores e alunos saem afetados de processo ensino-aprendizagem. Da mesma maneira como vão produzindo saberes acerca do aprendizado, também vão se produzindo saberes sobre o ensino.

Na realização das atividades propostas ficava atenta aos diversos caminhos percorridos pelo aluno para a apropriação dos saberes, porque não existe apenas um caminho. E cada aluno é um ser único, singular, que opta pelo caminho que compreende. E a singularidade do aluno ao se apropriar de um saber é encantador para o aprendizado do professor!

Assim, os episódios relatados e análises realizadas nesse trabalho tiveram início na minha própria prática pedagógica, na qual eu sou professora e pesquisadora. A coleta de dados da pesquisa foi realizada por mim, posicionando-me próxima às duplas observadas, registrando por escrito os dizeres dos alunos e os fatos ocorridos.

A perspectiva histórico-cultural é relevante para o trabalho pedagógico pelas possibilidades de produção de conhecimento que reconhece a professora como um importante agente mediador entre a criança e o conhecimento.

Por meio do relato das atividades propostas por mim, enquanto professora, foi possível fazer a análise das interações ocorridas durante as produções escritas em sala de aula.

Durante a análise foi possível pensar os caminhos do aprendizado da língua escrita através da relação com o outro, em condições de interlocução, pois segundo Vygotsky, o conhecimento se constitui na relação com o outro.

5 - A função social da escrita como objetivo do trabalho pedagógico

Ao realizar o trabalho com a construção da linguagem escrita, primeiramente é importante que os alunos se sintam motivados e interessados em construir sua aprendizagem sobre a língua escrita, através da compreensão do porquê e quando se usa a escrita, para que percebam a leitura/escrita,

“...como mais uma fonte de expressão e ação pessoal, construída social e historicamente (...) Assim, os alunos deverão conhecer e experienciar a utilidade social da escrita como, por exemplo, forma de comunicação com um interlocutor ausente, registro de conhecimentos adquiridos como suporte da memória e busca de informações, forma de recreação, forma de auto conhecimento, forma de dizer sua palavra, etc”.(Amaral, 2003:87)

O professor, através da forma que vai realizar sua prática, irá conduzir os alunos a essas reflexões, para tornar válida a apreensão desse instrumento tão essencial à sociedade grafocêntrica.

É importante que toda atividade proposta em sala de aula possa estar relacionada a situações reais de uso da linguagem, assim o professor deve trabalhar com escritas que circulam com frequência na vida do aluno, por exemplo: bilhetes, recados, contos clássicos, músicas, cantigas populares e folclóricas, textos de propaganda, receitas, mensagens, etc, para que a escrita tenha um significado para o aluno.

E o trabalho do professor necessita ser desenvolvido e realizado num espaço próprio, legítimo, que é a escola.

O espaço escolar vem ao longo de sua história, priorizando a aprendizagem de conteúdos escolares sem valorizar a instância afetiva no processo ensino-aprendizagem.

Esse posicionamento contribui para que o processo se manifeste de forma racional, ou seja, o educador direciona o processo de aprendizagem, repetindo informações que devem ser acumuladas e memorizadas pelo educando.

Entretanto, essa tendência vem se enfraquecendo paulatinamente devido às novas concepções de ensino-aprendizagem da leitura/escrita em ambiência escolar, abordados por diversos autores.

Sendo assim, algumas inquietações se evidenciam, fazendo-me refletir sobre minha prática pedagógica e revisar algumas delas, a fim de superar um posicionamento conservador e alienante relacionado ao espaço escolar.

Justifico essa atitude pelo fato de a experiência na docência levar-me a pensar que as crianças precisam de um espaço escolar acolhedor e confiável, para que se sintam estimuladas e mobilizadas a aprender.

Espaço, esse, não só configurado pelo prédio, que quanto mais bem equipado melhor contribui para o processo da construção do conhecimento, mas um espaço em que as relações entre os educadores e alunos se sobreponham.

"A escola, como espaço legítimo para promover a apropriação da experiência culturalmente acumulada, deve levar em conta que os aspectos cognitivos e afetivos são indissociáveis e proporcionar o desenvolvimento do indivíduo na sua totalidade. Toda aprendizagem está impregnada de afetividade. A trama se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc., não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações". (Tassoni, 2003:254)

O educador que mobiliza um espaço escolar para o ensinar-aprender, que valorize o vínculo afetivo, facilita a aprendizagem dos educandos.

É em um espaço de acolhimento, de vínculos afetivos que se pode propor as atividades aos educandos. Se o aluno estabelece vínculos afetivos com o educador, ao entrar numa situação de dúvida e incerteza frente ao conteúdo novo, mobiliza o mínimo possível de suas defesas diante do desconhecido, pois tem o professor a garantir sua capacitação para dominar o novo. E esse novo (que poder ser um conteúdo) lhe causa

insegurança, fazendo com que se arme. Geralmente suas armas de defesa são medo, ansiedade, negação e rótulo de incapacidade, se negando a avançar.

Através de um vínculo afetivo estabelecido com o professor, o aluno pode lidar de forma mais saudável com seus medos e ansiedades, eliminando assim, obstáculos de vinculação com o conhecimento.

Snyders (1993:91) aponta que,

“... dizer que a relação afetiva professor-aluno é ao mesmo tempo afetiva e de progresso cultural (progresso na conquista da cultura) é afirmar que o elemento intelectual está apto a se unir aos elementos do sentimento. Dizer que essa relação escolar pode proporcionar alegria, é garantir que o elemento intelectual contém como que um apelo à junção com elementos de sentimento, quando ambos são vividos com bastante profundidade. Reciprocamente, o afetivo dá acesso ao intelectual: o sentimento paixão torna-se compreensão e, portanto, saber”.

É importante colocar nessa relação afetiva-intelectual em favor da aprendizagem, a questão do diálogo. Ele é um importante instrumento para o desenvolvimento da aprendizagem e de elos afetivos. E para que isso ocorra, o professor precisa reconhecer em seu aluno um ser capaz e inteligente, participante do diálogo, trazendo seu conhecimento de mundo para a troca de idéias, pois o professor também aprende com o aluno, observando como este se apropria dos saberes, e no processo da construção da linguagem escrita, é necessário que o professor estabeleça uma relação de confiança, centrada no respeito pelo que a criança sabe e pelo o que ela é. Tal condição é indispensável para que o aluno se sinta apto a participar das reflexões propostas em sala de aula.

As atividades propostas pelo professor, ao considerar que cada aluno tem saberes diferenciados a serem compartilhados, podem permitir que cada aluno possa fazer novas descobertas e a partir delas interagir com o grupo. É um trabalho coletivo, de inter-relações.

“O trabalho coletivo, em pequenos grupos ou grandes grupos, torna-se uma importante estratégia a ser usada em sala de aula, pois promove o aprofundamento das relações interpessoais. Possibilita a vivência, pelas crianças, de situações de trocas e construção de conhecimento(...)”. (Amaral, 2003:84)

O professor alfabetizador, ao trabalhar a produção de textos com os alunos, pode, sempre que possível, trabalhar com textos em que os alunos estejam envolvidos, isto é, dentro de um contexto real de uso e com um vocabulário adequado à faixa etária. No caso, músicas populares, poemas, lendas, parlendas, contos clássicos, fábulas, dentre outros, que fazem parte do repertório de vivência do aluno. O cantar, recitar, recontar histórias, ouvir histórias de livros, vem facilitar escrever sobre eles depois.

Trabalhando dentro dessa perspectiva, Cagliari (1998:209) considera que,

“...o aluno passa da habilidade de produzir textos no estilo da fala do dia-a-dia para a habilidade de produzir textos seguindo as experiências escolares e culturais. Essa liberdade de usar uma língua que o aluno já domina para estudar, permite que ele escreva sem medo de dizer o que pensa e sem medo de errar. O que os alunos fazem produzindo textos, serve, ainda para mostrar para o professor o que eles já sabem e o que precisam aprender no processo de aquisição da leitura e da escrita. Desse modo, acompanhando o desenvolvimento de cada um e da classe nas suas necessidades gerais, o professor pode programar melhor suas aulas e conduzir adequadamente o processo de ensino e de aprendizagem”. (Cagliari, 1998:209)

A observação que o professor realiza nas interações entre os pares de alunos, e as negociações que fazem a respeito do que e como escrever, lhe propiciam subsídios para as inferências que fará no processo de produção da linguagem escrita. *“A prática da produção de textos tem como objetivo ensinar os alunos a passar seus conhecimentos sobre a linguagem oral para a forma escrita”.* (Cagliari, 1998:212)

5.1. A produção de textos:

É importante o aluno compreender para que, porque, como e quando se usa a escrita.

Neste estudo, a prática de produção de textos refere-se a textos que sejam produtos de diálogos, a qual pressupõe interlocutores que poderão ou não estar ausentes,

mas que precisam ser reconhecidos pelo aluno, isto é, o aluno precisa saber para que leitor escreve.

Quando a criança realiza uma atividade proposta pelo professor, de produção de texto, com a ajuda de companheiros mais capazes modifica seu nível de aprendizagem, podendo, posteriormente, realizar a atividade sozinha.

Dentro desse contexto de aprendizagem, Vygotsky coloca dois momentos do desenvolvimento da criança e caracteriza-os como nível de desenvolvimento real e potencial. O nível de desenvolvimento real da criança se refere àquela capacidade de realizar tarefas sozinhas, ou seja, o que ela já aprendeu. O nível de desenvolvimento potencial se refere à capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes, ou seja, aquilo que a criança não consegue realizar sozinha, precisa da ajuda de outros. E é a partir dessas duas postulações sobre desenvolvimento que Vygotsky definiu a zona de desenvolvimento proximal, por ser a distância entre esses dois níveis, ou seja, o “espaço” entre o que o sujeito já consegue realizar sozinho (o conhecimento internalizado) e aquilo que ele faz com a ajuda de outros sujeitos. Segundo Oliveira (1995:61),

“É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora. Processos já consolidados, por um lado, não necessitam de ação externa para serem desencadeados; processos ainda nem iniciados, por outro lado não se beneficiam dessa ação externa”.

A Zona de Desenvolvimento Proximal, apresentada por Vygotsky, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie.

Vygotsky atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas, colocando-a como matéria-prima para o desenvolvimento psicológico.

O processo de construção do ser psicológico se dá pelo desenvolvimento individual, num ambiente social determinado e na relação com o outro, nas diversas esferas e níveis de atividade humana.

A implicação do conceito de desenvolvimento pontuado por Vygotsky para o ensino escolar é imediata, pois o professor pode utilizar-se de diagnósticos que mostram o que a criança sabe. E, conhecendo o que ela já domina, trabalhar com atividades que realmente auxiliem seu aprendizado, já que ele impulsiona o desenvolvimento. A escola tem um papel essencial na construção dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. O trabalho pedagógico do professor pode dirigir o ensino para aprendizagens ainda não incorporadas pelos alunos e não para etapas já alcançadas.

Segundo Oliveira (1995:62),

“O processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, numa dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido, e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de desenvolvimento e habilidades de cada grupo de crianças”.

O trabalho em sala de aula com produção de textos, permeado por interações entre as crianças, visa, sobretudo, à iniciação de escritores competentes, capazes de produzir por escrito, suas opiniões, seus anseios, seus sentimentos, sua maneira própria de expressar idéias, sendo influenciados pelas idéias de seu interlocutor.

É interessante colocar que o termo “escritor”, aqui utilizado, refere-se não a escritores profissionais e sim a pessoas capazes de redigir. A atividade de escritura “com um par e para o outro ler”, nas produções que são apresentadas, exercita na criança o olhar para o próprio texto, levando-a a verificar se está confuso, incompleto ou obscuro, para poder revisá-lo ou reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. Ao mesmo tempo, se faz o exercício de leitor, capaz de recorrer a outros textos quando precisar utilizar-se dele para sua própria produção.

O trabalho pedagógico com a escrita de textos se deve ao fato de que, quando se analisam as principais dificuldades de redação nos diferentes níveis de escolaridade, freqüentemente se encontram narrações que “não contam histórias”, cartas que não parecem cartas, textos expositivos que não expõem idéias, textos argumentativos que não defendem nenhum ponto de vista. Além disso, encontram-se também enormes dificuldades no que diz respeito à segmentação do texto em frases, ao agrupamento dessas em parágrafos e à correção ortográfica.

As pesquisas na área da aprendizagem da escrita nos últimos anos vêm apontando nos alunos as dificuldades citadas anteriormente em redigir, o que tem provocado modificações na forma de compreender como esse conhecimento é construído.

Ler e escrever não significam atos de decodificar e codificar. Houve um redimensionamento do conceito de alfabetização. Hoje se estabelece alfabetizar letrando, pois a criança não vai somente dominar o código escrito, mas entender os usos da escrita e fazer uso dela. A mudança ocorrida nos últimos anos, em relação do que seria um indivíduo alfabetizado, trouxe a necessidade de um novo conceito de alfabetização, o “letramento”. É um conceito complexo que engloba, além de um conjunto de comportamentos individuais (como habilidades e técnicas de leitura e escrita), um conjunto de comportamentos sociais. Portanto, as habilidades técnicas de leitura e escrita só poderão ser entendidas quando relacionadas às necessidades, valores e usos sociais do grupo que o sujeito está inserido. E para que esta dimensão seja alcançada, a didática de alfabetização deve ser diferente daquela tradicional já citada, para que ocorra junto à alfabetização o letramento.

Na didática de alfabetização tradicional, em que a criança aprende primeiro as sílabas, depois a palavra, em seguida frases e por último o texto, aprende a decodificar a

escrita, mas não entende muitas vezes o seu significado e seus usos, pois a alfabetização não está relacionada aos usos sociais da escrita. A criança lê um pequeno texto, sabendo decifrar o código, mas quando se pergunta a ela o que entendeu, não sabe explicar. A compreensão do texto é vista como uma etapa posterior. De acordo com as novas concepções de leitura e escrita, esse movimento é ao contrário, pois o letramento afeta o “estado” do sujeito em função do domínio da escrita. Assim, alfabetização começa no texto. A didática da alfabetização se realiza com textos que fazem parte da realidade do aluno, que se sente estimulado a aprender, pois percebe a familiaridade que tem com esse novo conhecimento.

Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos:

- Compreender a natureza do sistema de escrita da língua: os aspectos notacionais.
- O funcionamento da linguagem que se usa para escrever: os aspectos discursivos.

Tratando dos aspectos discursivos, é possível, então, produzir textos sem saber grafá-los, isto acontece quando a criança relata oralmente uma história, um fato, ou desenha para representá-los, mas não usa os signos escritos (letras) para tal produção. Da mesma forma é possível grafar sem saber produzir, no caso, copiar algo já escrito, em que a criança não compreende o significado da escrita, seria o “aluno copista”.

Segundo Vygotsky (2002: 156),

“A escrita deve ter um significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem”.

O conhecimento a respeito de questões dessa natureza tem implicações radicais na didática da alfabetização. A principal delas é que não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons e letras. Ao contrário, é

preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprender a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola.(o uso social da escrita). É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretende dizer e a quem o texto se destina. Afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê.

Tratando dos aspectos notacionais da escrita (princípio alfabético e as restrições ortográficas), é importante salientar que não se aprende ortografia antes de compreender o sistema alfabético, e que esse domínio se faz no interior do processo da aprendizagem, isto é, *“aprende-se a escrever escrevendo, e quanto mais os alunos escreverem, mais e melhor aprenderão.”*(Cagliari, 1998:190)

Ainda relacionado a esses aspectos (ortografia, pontuação), Cagliari (idem) afirma que,

“(...) juntamente com as habilidades de escrever graficamente, o professor precisa ir ensinando aos alunos que os textos escritos têm peculiaridades próprias e que os escritores precisam respeitá-las, porque isso faz parte de nossa cultura. Quando se fala tem um interlocutor diante de si e, por esta razão, podem-se fazer gestos, usar recursos não lingüísticos para tornar o texto oral eficaz e ser entendido plenamente. A escrita é muito pobre em recursos dessa natureza e, quando se escreve, o interlocutor não está vendo o autor, nem interagindo com ele, perguntando o que não entendeu, pedindo explicações, etc.”(Cagliari, 1998:190)

Portanto, o escritor precisa usar os recursos da notação gráfica (pontuação, ortografia) para exprimir no texto escrito o que realmente deseja que seja interpretado ou compreendido pelo leitor.

No trabalho de produção de textos desenvolvido na classe observada, são consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve.

Dessa forma, a escrita é compreendida como um processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva. Segundo Smolka (1988:69),

“A alfabetização implica desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que eu escrevo e por quê”.

No entanto, na análise dos episódios o ponto mais importante a ser observado é a questão da interação com o outro no processo da produção do texto. E o trabalho desenvolvido junto às crianças parte do pressuposto de que ninguém fala para si próprio e, por razão semelhante, ninguém escreve para si. A fala e a escrita precisam de interlocutores ou de leitores.

6- Trabalho realizado com as crianças em sala de aula

6.1 - A estruturação da sala de aula para todos os trabalhos de produção de textos, objetivando a interação entre pares:

A minha proposta para a sala foi trabalhar em duplas que iriam ser modificadas constantemente para que não ficassem trabalhando somente com o mesmo colega. As crianças aprovaram a idéia com gritos de “oba” e aplausos. Pela resposta obtida, pude verificar que não imaginaram que pudessem trabalhar com um parceiro com o qual não tivessem afinidades ou com quem não se identificassem. E isso é comum acontecer.

Foi construído um mapa da classe. Um aluno (auxiliar do dia) fez o registro na lousa desse mapa, estando atento aos detalhes de posição de móveis e objetos.

Depois, cada aluno indicou ao aluno-auxiliar onde deveria constar seu nome no mapa, na respectiva posição que ocupava naquele momento na sala. Esta atividade envolveu o lúdico, a matemática, a orientação espacial e a leitura cartográfica, além de trabalhar com a produção de um diferente gênero de texto: o mapa cartográfico.

Nessa demarcação houve a inferência do outro na demarcação do registrador da lousa, para que registrasse corretamente sua posição. Após isso feito, foi combinado de fazer as trocas de lugares e a formação de novas duplas.

Num primeiro momento, propus que, como organizadora daquela atividade pedagógica, estipularia os pares para aquela semana e depois os deixaria livres para que escolhessem seu parceiro nas próximas semanas, pois toda semana haveria as trocas dos pares, com a finalidade de propiciar a interação entre várias crianças.

Assim combinado, modifiquei os nomes do mapa, demarcando novos lugares. As crianças ficaram olhando meu procedimento e tentando entender como iria ficar o arranjo dos pares e lugares. Os alunos que estavam realizando a leitura cartográfica corretamente comentavam “olha, você vai sentar com...”. Nesse momento, era perceptível, pela expressão facial, o contentamento de muitos, assim como a insatisfação de outros. O critério de arranjo dos pares foi organizar os alunos, nesse momento, em duplas assimétricas (alunos com dificuldades de aprendizagem com alunos com facilidades).

Com o término desse arranjo foi proposto para que os alunos tomassem seus devidos lugares, mediante a leitura cartográfica. Alguns tiveram dificuldades de se localizar e eles mesmos se orientavam. Um ajudava o outro e a interação entre as crianças possibilitou a solução do problema. Eu, como professora, fiquei sem interferir nesse momento. A inferência era feita pelo aluno que dizia “Você sentou no meu lugar, seu lugar é ali” e o ajudava a localizar o lugar correto, segundo a leitura cartográfica.

Essa atividade foi muito interessante, pois havia algumas duplas satisfeitas com seu par de trabalho, e outras insatisfeitas. Mediante esse sentimento, aproveitei a oportunidade para trabalhar o valor “respeito” com o próximo, questionando os alunos sobre como devemos tratar as pessoas, mesmo estando insatisfeitos ou descontentes com alguma situação nova. Assim o conceito sobre “respeito”, foi coletivamente produzido e trabalhado.

Nesse contexto, foram sinalizadas censuras, formas de se comportar e regras de convivência para que possa haver organização das relações durante as atividades. Deveriam falar um de cada vez e escutar a opinião do parceiro, chegando a um consenso amigável. A atividade propiciou aos alunos experienciarem situações de conflito e refletir sobre elas com a mediação da professora. Amaral (2003:84), ao falar sobre esse tipo de trabalho (coletivo), coloca que,

“Possibilita a vivência pelas crianças, de situações de trocas e construções de conhecimento, além de fazer com que os alunos experienciem situações conflitantes que constituem as relações sociais e, sob a mediação problematizadora do professor, reflitam sobre elas”.

Diante das colocações, e com as insatisfações geradas, foram lembrados os combinados: “toda semana fazer a troca de pares, arranjados por eles. A professora só iria interferir, caso houvesse conflitos que não pudessem resolver sozinhos.” Esse acordo agradou a muitos porque poderiam escolher o amigo que quisessem para trabalhar juntos nas próximas semanas; por pouco tempo iriam ficar com alguém com quem “não combinasse”.

É importante ressaltar a questão da mediação do professor nesses conflitos de relação. Existe uma base afetiva permeando as relações entre aluno e conhecimento, aluno e aluno, aluno e professor, em que *“aspectos afetivos emergem como dimensão essencial do desenvolvimento humano”*.(Tassoni, 2003:224)

De fato, aluno que possui relações afetivas agradáveis na escola terá mais propensão a evoluir na aprendizagem. Todavia, conflitos entre as crianças sempre surgirão, e nesse momento a ação da professora como mediadora é de suma importância.

A organização das atividades para realização do trabalho de produção de textos foi elaborada na seguinte ordem, contemplando as produções:

- 1- Produção do texto “Gotinhas de Chuva e o arco-íris”,
- 2- Reestruturação do texto “Gotinhas de Chuva e o arco-íris”,
- 3- Produção da Interpretação do texto “Bola de Neve”,
- 4- Produção da narrativa “Bola de Neve”,
- 5- Produção de texto “Uma velhinha de óculos, chinelo e vestido azul de bolinhas brancas”.

6.2 - Relato da produção “Gotinhas de Chuva e o arco-íris”

I - Introdução:

Essa atividade foi trabalhada em sala de aula, no mês de abril e todos os alunos estavam alfabetizados.

Com este tema, realizamos duas produções: a produção em dupla e a atividade de reestruturação do texto coletivamente.

Esta atividade iniciou-se com a retomada da história do livro: “*As gotinhas e o arco-íris*”, da autora Eunice Brando, da editora FTD. A história narra o diálogo entre umas gotinhas de chuva de uma nuvem. Elas queriam fazer algo diferente e a nuvem escutando a conversa lança-as para o ar. No ar, são transpassadas pelos raios do sol e formam o arco-íris.

Esta história já havia sido encenada por um grupinho de alunos da sala, na semana anterior. As crianças pediram para que o grupo reprisasse a encenação e assim aconteceu.

II - A proposta:

Após a encenação pelo respectivo grupo, foi proposto a todos os alunos que recontassem a história por escrito, em dupla com um amigo, e essas produções poderiam ser expostas no mural da classe, se o aluno permitisse. Em um segundo momento iriam fazer a reestruturação do texto de um aluno.

As crianças escreveriam para registrar seu entendimento sobre a história e nesse processo de escrita há convivência e diálogo com o outro, no caso, seu parceiro imediato. Esse texto procurou favorecer as experiências de vida e de linguagem das crianças, porque já haviam observado e trabalhado sobre a chuva e o arco-íris em aulas anteriores, e assim poderiam expor seus conhecimentos já adquiridos acerca do tema.

III – Relatório da atividade:

III. 1 – Atividade de produção escrita:

Inicialmente, recontaram a história oralmente de acordo com a seqüência de fatos e isso facilita o aluno passar seus conhecimentos, através da linguagem oral para a forma escrita, ou seja, estruturar um pensamento através da fala facilita escrever sobre ele depois, como já foi mencionado anteriormente. Evidencia-se aqui que essa atividade (encenação e reconto oral) contribui para aumentar o prazer do aluno em escrever, trazendo mais motivação, fazendo com que se envolva mais intensamente.

Após esse momento, foi distribuída uma pequena folha para o registro individual, embora a atividade iria ser desenvolvida pela dupla.

Ao efetuar essa prática pedagógica, o objetivo era realizar um trabalho coletivo, sobretudo, a interação entre pares. Quando as crianças trabalham em grupo, começam a pensar juntas, discutir, resolver juntas, expor e ouvir os pontos de vistas e chegar a conclusões. O trabalho em grupo é enfatizado pelo fato do aluno aprender com o outro e pelo outro. Desse modo, o trabalho foi organizado para que os alunos pudessem interagir.

A minha intenção era trabalhar com os aspectos notacionais da escrita (pontuação, ortografia, paragrafação), usando esse critério para selecionar duas produções de duplas diferentes.

Observei a interação entre as duplas: trocavam idéias e escreviam o que negociavam, cada qual escrevendo o seu registro, mas sempre verificando o texto de seu parceiro. Havia momentos em que me questionavam quanto à ortografia correta das palavras. Nesse momento, jogava a pergunta para a classe, e pedia para que o aluno que tivesse respondido corretamente sobre a ortografia da palavra fosse fazer o registro da mesma na lousa. Questionavam também sobre a seqüência das falas na ordem dos fatos. Esse era um ponto importante a eles, fato este verificado pela série de perguntas que faziam a mim, em que queriam reescrever exatamente como a narração do autor do texto. A minha intervenção foi de sugerir que verificassem no livro a referida dúvida. Dessa forma, havia um compreender e uma busca de informações no texto, através de minha mediação. Pediam sugestões e, como professora, os auxiliava.

Segundo Smolka (1988:95),

“Como interlocutora e escriba, a professora imprime também um caráter no texto. Ela não se anula nessa relação. Ela assume a relação de ensino e dá sentido à sua tarefa de ensinar. Nesse contexto, a escrita não é uma mera transcrição da fala, e o texto não é uma gravação do que foi dito. O texto é uma forma de organização das idéias. É um trabalho que se realiza. É constituição da memória, documentação, história, pois possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura... (uma não! Várias!)”

Assim que as duplas haviam terminado a atividade, sugeri que fizessem a ilustração da história, pois esta também tem uma escrita própria.

Segundo Cagliari (1998: 212), *“o ideal é pedir para o aluno fazer o texto e depois ilustrá-lo.”*

Segundo este autor, é comum acontecer que os alunos que fazem um desenho antes, ou colam ilustrações e depois escrevem o texto, são mais inclináveis a produzir textos menos interessantes, em que predominam descrições de personagens e ações resultantes quase sempre num conjunto de frases soltas. De outra forma (escrever o texto e depois ilustrar), os textos são em geral mais estruturados e desenvolvidos, tendo menos problemas de coesão.

No dia seguinte, dando continuidade à atividade, foi selecionado então um texto, pedindo antes permissão a seus produtores, para que pudéssemos trabalhar a reestruturação coletiva em cima de sua produção.

Foi então xerocado um texto e distribuído para cada aluno, a fim de observarem a produção em que iriam realizar a reestruturação.

O registro dessa produção se encontra no anexo número um.

III. 2 - Atividade de reestruturação:

Escrevi então o texto do aluno na lousa, na sua íntegra.

Coletivamente começaram a fazer as correções, por parágrafos. Assim que um aluno apontava o erro, solicitava-o para que fosse corrigi-lo na lousa. Um aluno se propôs a corrigir um erro observado por ele que, no caso, era a paragrafação e ausência da pontuação necessária no início do parágrafo. Esse referido aluno apagou a escrita da lousa e reelaborou o parágrafo, escrevendo a pontuação que estava faltando (o travessão). Os demais concordaram com a correção feita e avançaram para fazer outras correções nesse texto. Foi um momento essencial para a aquisição das formalidades da

linguagem escrita, em que se destacou a participação do outro nesse processo, que participou, agiu, negociou e deixou resultados na produção escrita analisada.

Com o término das correções na lousa, os alunos fizeram o registro da reestruturação do texto no caderno. O registro dessa reestruturação está no anexo número dois.

IV - Análise

Nessa atividade pedagógica, a criança me revela o modo como aprende e como aprende a organizar suas idéias.

Quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação, o conhecimento se constrói.

Ao escrever a produção do aluno na lousa e começar a reestruturá-la tive a intenção de trabalhar aspectos formais da escrita, no âmbito da interlocução. Dessa forma *“essa escrita foi uma provocação, surpresa, marcando um momento especial de interação e interlocução”*.(Smolka, 1989: 45)

Ela foi geradora de curiosidade nos alunos sobre o modo como o amigo escreveu e os erros cometidos; o aluno, ao apontar os erros do amigo, pôde rever seus próprios conhecimentos, podendo aplicá-lo e, assim, aprender, numa dinâmica interativa.

“Desse modo, a escrita não é apenas um objeto de conhecimento na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de ensinar (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano”.(Smolka, 1989:45)

A atividade de reestruturar texto e produzi-lo anteriormente, compreende o desenvolvimento da capacidade de coordenar conhecimentos de vários níveis. O escritor precisa usar informações acerca das normas de notação da escrita, atentar para as normas gramaticais de marcação, de concordância gramatical, usar recursos coesivos e sinais de marcação, organizar o texto em parágrafos, decidir acerca da estrutura das

frases, selecionar vocabulário, decidir organização, seqüência de idéias. E estes são os recursos e meios de que a escrita se dispõe para produzir sentidos.

O trabalho coletivo, nesse caso, pode favorecer a tomada de consciência acerca das decisões quanto aos recursos a serem utilizados.

Na escrita, como na fala, muitos sentidos são possíveis e se dão a ver não apenas pelo que é dito explicitamente, mas também pelo que está nas entrelinhas, pelo que é insinuado. A escrita dispõe de construções próprias, de modos de elaboração que permitem dizer também o que não está escrito. A escrita revela-se como uma atividade cultural complexa, com uma forma de linguagem também complexa.

Essa atividade permitiu a participação e o envolvimento de todos os alunos, reafirmando que *“o processo interativo em sala de aula pressupõe um espaço onde todos terão possibilidade de falar, formular suas hipóteses e chegar a conclusões que favoreçam a construção do conhecimento”*.(Tassoni, 2003:252)

A criança precisa de um motivo para escrever, de uma significação para a escrita e esta precisa ser permeada por um desejo, um sentido e pressupor um leitor.

Segundo Cagliari (1998:213), *“as atividades de produção de textos propriamente ditas devem ser feitas sempre com possíveis leitores em mente. Isso se consegue redigindo textos com finalidades específicas”*.

O relato do episódio “Gotinhas de Chuva e o arco-íris” e os trabalhos relatados a seguir partem desse pressuposto, fazendo com que a escrita produzida pelo aluno tenha um significado, uma razão. Surge uma nova dimensão ao trabalho do aluno, ao saber que seus colegas de classe, sua professora, seus pais e outros, terão acesso à sua produção escrita.

É importante chamar a atenção para o tipo de atividade que o professor planeja ao construir a linguagem escrita, pois esta influencia diretamente no prazer do aluno em aprender. *“O planejamento de atividades contextualizadas e diversificadas aumenta o prazer dos alunos em escrever”*.(Tassoni, 2003:248)

A correção feita em conjunto, com orientações explícitas do professor, auxiliará o aluno a, posteriormente, realizá-la sozinho (autocorreção).

No que se refere à ortografia, Cagliari (1998:209) afirma que,

“... o professor precisa ensinar seus alunos a terem dúvidas, a desconfiar se algo está certo ou errado. Aprender a ter dúvidas ortográficas é tão importante quanto a aprender a escrever. O aluno deve saber, a partir de uma análise pessoal de seus conhecimentos, se, ao escrever uma palavra, todas as letras estão corretas ou não”.

No entanto, na prática de reestruturar o texto, é conveniente ser colocada a questão de se trabalhar com o “erro” do aluno, vendo-o como um elemento construtor de conhecimentos. Segundo Cagliari (1998:209),

“... para um bom professor deve ser tão importante o que o aluno acerta quanto o que ele erra. Se o ensino for muito dirigido, se o aluno só fizer segundo o modelo, só trabalhar com elementos já dominados, o professor recebe apenas a reprodução de algo que ele passou para os alunos. O que de fato eles pensam não tem chance de aparecer. Os textos livres feitos espontaneamente pelos alunos revelam o que realmente sabem e como operam com esses conhecimentos. Analisando o que os alunos elaboram, o professor acaba descobrindo, como os lingüistas, quais as hipóteses que regem o comportamento lingüístico das crianças e quais as regras que utilizaram na sua produção. O erro é mais revelador que o acerto. O acerto pode ser fruto do acaso, mas o erro sempre é fruto de uma reflexão, de um uso indevido de algum conhecimento”.

É conveniente refletir sobre a postura do professor diante das dificuldades do aluno e os possíveis erros que cometem. Esta postura deve ser de um mediador entre o sujeito e o conhecimento, uma fonte segura ao aluno, lhe transmitindo parâmetros e confiança, esclarecer ao aluno que o erro é um aspecto natural do aprendizado, demonstrando que faz parte do processo. Expressões faciais negativas, alteração da voz, coação e outros, inibem e bloqueiam as ações positivas de avanço do aluno, retraindo sua autonomia em relação as algumas competências que, porventura, possam estar se despertando, conseqüentemente sua evolução na linguagem escrita regride.

“O modo como o professor lida com o erro reflete diretamente na disposição do aluno em arriscar-se, melhorando sua auto-confiança. Nesse sentido, os momentos de correção também são permeados pelos aspectos afetivos, que marcarão a relação aluno-escrita”. (Tassoni, 2003: 24)

Mediante as colocações anteriores, é importante o professor ensinar aos alunos como fazer a autocorreção, e para isso é necessário um trabalho anterior, e um caminho apontado foi a reestruturação coletiva. Problemas de coesão, coerência ou uso de determinadas estruturas sintáticas precisam ser trabalhadas diretamente com o professor, pois não adianta pedir para que o aluno faça a autocorreção, se não souber o que corrigir.

6.3 - Relato da produção da interpretação e narrativa da história “Bola de Neve”

I - Introdução

Dando ênfase aos aspectos notacionais da escrita, a atividade desenvolvida priorizou dois momentos:

- Produção da interpretação do texto, com perguntas e respostas,
- Reprodução da narrativa.

As produções se fazem em torno de um texto chamado “*Bola de Neve*” (autor desconhecido). Esse pequeno texto narra a história de uma cachorrinha chamada Bola de Neve, que se perdeu ao dar uma voltinha pela rua, mas seu dono a encontrou um tempo depois.

II - A proposta

Num primeiro momento, foi feita a leitura do texto “*Bola de Neve*” individualmente e, após, foi socializada, lendo cada aluno um parágrafo. Combinamos que a seqüência para leitura dos parágrafos seria feita pela ordem em que estavam sentados nas fileiras, como forma de organização do trabalho. Depois da leitura finalizada, fiz as seguintes questões aos alunos:

- Sobre o que conta a história?
- Quem é o personagem principal? E os outros personagens? Quem são?
- O que aconteceu com a personagem?
- Quem ela encontra primeiramente?
- Alguém já teve seu animalzinho perdido?

Essa é uma das maneiras de levar os alunos a refletirem sobre a compreensão do texto.

A última questão levantada, a respeito do animalzinho de estimação perdido, gerou um maior envolvimento da classe, pelo fato de quererem narrar aos colegas sua experiência com este fato, saindo fora do texto, no âmbito da vivência.

Este é um momento importante porque podem expressar experiências pessoais, e usam a linguagem oral para expressarem seus sentimentos e opiniões. O relato de minha experiência de vida, relacionada à questão (perder um animalzinho de

estimação), foi gerador de curiosidade e interesse por parte dos alunos, fortalecendo vínculos afetivos entre nós.

Após esse momento, foi proposto aos alunos para que fizessem a dramatização da história lida, pois a encenação é gerador de motivação e envolvimento. Combinamos, dentre os alunos, quais seriam os atores necessários. Esse exercício propicia ao aluno investigar no texto os personagens, o narrador, e esta é uma outra forma de interpretarem o texto.

A dramatização foi feita de posse do texto nas mãos, pois não teriam tempo para decorar as falas. E assim o trabalho se procedeu, os alunos-atores encenaram a história, sem a minha interferência como professora, os demais alunos davam as dicas se algum ator se esquecia da fala do personagem. Ao término, outros alunos queriam também encená-la, mas propus que fizéssemos o jogo de “Procurar informações no texto”.

Esse jogo é uma estratégia que utilizo para que os alunos compreendam o texto de uma forma lúdica e também saibam fazer oralmente perguntas e respostas, além de garantir o envolvimento dos alunos que têm dificuldade de interpretação, para posteriormente colocar por escrito as questões do jogo.

O papel do jogo na aprendizagem é muito importante e motivador para o aluno. *“O jogo infantil apresenta-se como condição motivadora por excelência”*. (Montibeller, 2003,313).

Essa atividade (jogo de procurar informações no texto) é feita oralmente e, conforme já explicitada anteriormente, objetiva que os alunos saibam diferenciar tipos de frases (frases interrogativas e afirmativas) e percebam sua função, bem como o uso correto dos sinais de pontuação.

Descrição da atividade do jogo:

A classe é dividida em dois grupos (meninos e meninas); um dos grupos começa fazendo uma pergunta sobre o texto e chama alguém do outro grupo para que responda. Esse aluno deve localizar no texto o parágrafo que tem a resposta ou se encontra implicitamente. Ganha o jogo quem fizer o maior número de acertos das respostas e o maior número de elaboração das perguntas. A professora, como mediadora, marca os pontos na lousa ou pode solicitar que algum aluno o faça.

Depois deste jogo, juntamente com o parceiro de carteira, registram no caderno as perguntas e respostas coletadas.

III – Relatório da atividade

III. 1 – Atividade de produção da interpretação de texto

A dupla observada foi Giorgia e Victor.

Os dois encontram-se em processo de construção da linguagem escrita e ambos já dominam muito conhecimento relacionado a aspectos notacionais e discursivos da escrita.

Eles iniciam o registro de perguntas e respostas, cada qual em seu caderno, no entanto fazem juntos.

1. G: Vamos fazer a pergunta “Como era o nome da cachorrinha?”

2. V: Isso. (concorda imediatamente)

E cada um escreve em seu próprio caderno. Ele espia a escrita dela.

3. V: Tem que fazer o ponto de pergunta. (pois ela havia feito o ponto final na frase da pergunta)

4. G: Ah é! (olhando para a sua própria escrita, só que coloca o ponto de exclamação).

Ela a observa fazendo a correção e no instante em que percebe o erro, pega sua borracha, apaga para ela, lhe escreve o correto.

5. V: É assim.

Ela olha e aprende com ele.

Depois de realizado a primeira pergunta-resposta, ele liderando a dupla, sugere:

6. V: Vamos perguntar onde a cachorrinha dormiu.

Ela concorda e registram no caderno.

7. G: Escreve na praça.(pergunta a ele se é para escrever a frase-resposta “na praça”, como querendo sua explicação).

8. V: Vamos escrever, ela dormiu no banco da praça.

Sua resposta para ela indica a escritura de uma frase completa.

9. G: A palavra praça é com s ou ç ?

Ele fica com cara de dúvida e imediatamente olha pra mim como se eu fosse solucionar seu problema imediatamente.

10. V: Professora, praça é com s ou ç ?

Essa dúvida requeria um esclarecimento, então propus que procurassem essa palavra no texto, pois a questionaram. Assim fazem e Giorgia localiza primeiro.

11. G: É com ç professora. (responde a sua própria pergunta anterior, pois recorreu ao texto).

Nesse momento a expressão facial de Giorgia se ilumina como se tivesse achado um tesouro, sua descoberta elevou sua auto-estima. Confirmando sua resposta e os alunos registram a segunda pergunta-resposta no caderno.

Quando iniciam a terceira pergunta, eles se apropriam do texto em busca de uma idéia.

Então Vitor sugere uma nova pergunta e fala para Giorgia.

12. V: Seu dono achou a cachorrinha?

Ela concorda e escrevem. Ela hesita um pouco ao começar escrever e olha para a escrita dele e só depois escreve em seu caderno. Dessa forma ela utilizou a escrita dele como apoio para fazer a sua. No entanto ele não olha para o caderno dela. Depois dizem que acabaram e pedem para que eu olhe o que escreveram.

Leio e falo que está ótimo. A expressão de ambos revela satisfação e alegria.

Análise:

Essa atividade revela momentos de interação, significando que toda a produção foi geradora de um fluxo do pensamento, ou seja, uma representação mental da linguagem oral para a produção de uma linguagem escrita, em que tiveram que elaborar no plano subjetivo (do pensamento) uma pergunta sobre o texto e sua resposta, depois formular essa elaboração mental em enunciado comunicativo e colocar a seu interlocutor, para depois transformá-lo em registro escrito, de acordo com as convenções gramaticais.

Nos turnos de 1 a 5 é possível verificar que foi dentro do espaço de elaboração, de interação, de troca de idéias de interlocutores que se construiu o conhecimento. Vitor mostrou a Giorgia como era a pontuação correta para aquele tipo de frase.

Nesse tipo de atividade, com o texto de apoio, puderam escrever com seu próprio vocabulário, fazendo da escrita uma necessidade de se fazer entender para o outro, utilizando as convenções gramaticais da mesma.

Nos turnos de 6 a 7, Giorgia, dessa vez, utiliza a pontuação adequada para a frase-pergunta e ao escrever a frase-resposta. Desse modo, a aprendizagem sobre a pontuação que fez com o Vitor anteriormente se tornou real para seu conhecimento,

superando seu nível de desenvolvimento, do potencial (o que fez com a ajuda do Vitor) para o real (ao fazer sozinha).

“A tarefa de converter o pensamento em texto escrito não é fácil, pois o sujeito tem que coordenar o fluxo do pensamento, em que se intrecruzam o discurso interior e as formulações dos enunciados comunicativos, com as operações de registrar”. (Smolka, Góes, 1992: 62)

Entre os turnos 11 e 12, quando é sugerido que recorressem ao texto, o utilizaram como fonte de referência sobre a ortografia. E é dessa forma que se processa a relação do pensamento-linguagem-escrita, considerando assim a atividade mental da criança do ponto de vista cognitivo e discursivo, ou seja, a dúvida sobre a escrita propiciou uma interlocução entre os sujeitos.

A criança, enquanto escreve, aprende a escrever e aprende sobre a escrita.

A relação do sujeito com a própria escrita nasce na função comunicativa da interação entre o leitor e o escritor, e essa situação se caracteriza pelo fato de a escrita se transformar em meio à ação reflexiva, permitindo ao escritor tomá-la como objeto de análise em termos de adequação e lógica.

III. 2 – Atividade de Produção da narrativa:

A proposta de trabalho seguinte foi a retomada do texto “Bola de Neve”, em que solicitei a um aluno que fizesse a leitura de todo o texto, em voz alta. Após, propus aos alunos para que escrevessem a história para a outra sala de aula, afim de que fizessem a leitura das produções realizadas pela classe.

No entanto, foi colocada uma regra: a história não poderia ser copiada, era como se contassem a história para a outra turma, só que por escrito.

A minha intenção, ao propor essa atividade, era dar um motivo para a escrita, para esta não se tornar uma atividade enfadonha e sem sentido.

A aluna Vivian se mostra preocupada.

1. Vivian: Pode olhar no texto para tirar umas idéias?

Esclareci que poderia e que iriam escrever com um parceiro e sugeri que um poderia ser o redator e o outro o escritor, pois seria uma única produção para a dupla.

2. Vitor: Cada um da dupla pode escrever um parágrafo?

Eu lhe respondo que poderiam fazer como quisessem, os acordos seriam feitos por eles próprios.

Iniciam a atividade de reprodução do texto. Essa atividade levou aproximadamente uma hora.

A dupla observada foi a mesma anterior “Victor e Giorgia”.

Assim que as folhas onde deveriam narrar a história foram distribuídas, Victor toma posse dela. Giorgia observa essa atitude, sem se opor.

3. Giorgia: Posso marcar nossos nomes? Eu escrevo os nomes e você Bola de Neve. (que é o nome da história)

Ele concorda e a espera marcar os nomes.

4. Vitor: Eu escrevo um parágrafo e você outro.(vai falando enquanto escreve o nome da história) “Era uma vez uma cachorrinha branca, branca, que se chamava Bola de Neve” (Ele escreve e ela fica em cima dele olhando o que ele está escrevendo).

5. Giorgia: O nome da cachorrinha é com letra maiúscula.(ele havia feito com letra minúscula, e no mesmo instante apaga e corrige).

Depois que ele escreve a frase toda, lê em voz alta para ela, que completa sua leitura com a fala do segundo parágrafo.

6. Vitor: Tá bom, pode escrever.

Enquanto isso, a sala toda estava em conversas, e percebia que resolviam seus conflitos democraticamente, pois Thiago e João Victor estavam tirando par ou ímpar para ver quem iria escrever o texto e quem iria dar as idéias.

Giorgia, ao terminar a escrita do segundo parágrafo, entrega a Victor que faz a leitura de sua frase.

7. Vitor: Precisa colocar o ponto final.

Ela coloca e ele fala o terceiro parágrafo puxando para a memória a seqüência de fatos da narrativa.

8. Vitor: Ela estava andando na cidade quando ela se perdeu.

Giorgia pega a folha e diz o que vai escrever no quarto parágrafo, falando em voz alta o que está escrevendo.

9. Giorgia: Depois de horas andando, ela achou um cão de guarda e lhe perguntou.(e vai escrevendo enquanto ele a escuta)

10. Giorgia: Depois se escreve junto ou separado?

11. Vitor: Escreve-se junto.

Depois, ambos lêem juntos todos os parágrafos que escreveram.

12: Giorgia: Você escreveu uma coisa errada. (mas não diz o que é, apenas apaga o erro e conserta, ele havia iniciado a frase com letra minúscula).

E assim, sucessivamente, vão escrevendo e fazendo os combinados até formarem doze parágrafos. Quando chega no final do texto, ele sugere algo.

13: Vitor: Vamos fazer de outro jeito para não ficar igual. (Queria dizer igual ao texto original, escrito pelo autor)

Ela concorda.

No momento em que Giorgia escreve o último parágrafo, Victor sugere:

14: Vitor: Vamos colocar moral?

Ela concorda e ele fala a moral

15: Vitor: Não sair de casa sozinho.(e a escreve).

16: Giorgia: Terminamos?

17: Vitor: Agora já terminamos, eu vou ler.

Ele pega o texto e o lê em voz alta para ela escutar.

Ao ler a palavra “achou”, pega seu lápis e corrige, dizendo que essa palavra se escreve junto, pois ela havia escrito a sílaba “a” separada da sílaba “chou”. Ele se coloca na posição leitor-professor. Ela discorda da observação dele quanto à correção da palavra e insiste que a palavra se escreve daquela maneira que havia feito (a-chou). Nessa negociação de regra escrita, ela se volta para mim e pergunta. Eu lhe respondo o correto. O papel do professor é justamente este, mostrar o correto e instruir.

Diante da minha explicação, Giorgia se cala e Vitor que já tinha corrigido volta à leitura. Quando chega na palavra “sozinho”, ele nem questiona a parceira, e recorre a mim e pergunta se a palavra “sozinho” se escreve com “S” ou “Z”. Eu lhe repondo perguntando-lhe o que ele acha. Ele diz que acha que é com z, e olha para Giorgia, buscando um apoio. Percebo que estão em dúvida, então lhes ensino que se escreve com “Z”.

Depois que terminam a leitura, me entregam a atividade.

O registro dessa atividade se encontra no anexo número três.

IV - Análise

Observa-se a interação entre ambos, para que saísse um texto claro e sem erros. O esforço dos dois é revelado na atitude quando Giorgia, no turno 10, pergunta a Vitor se a palavra “depois” se escrever junto ou separado e no turno 11 ele lhe responde mostrando seu conhecimento.

Quando Vitor escreve o quinto parágrafo, que era a fala do personagem (“Cachorro você pode me levar para casa?”), recorre ao texto, pois queria escrever como estava registrado no texto original.

No turno 12, ao escrever a frase, faz uso da pontuação adequada, mas inicia a frase com letra minúscula. Assim que ele termina, Giorgia lhe tira o texto das mãos e o corrige. Essa autonomia mostra seu domínio sobre esse conhecimento. Sua atitude é tomada como um indicador de seu aprendizado, de seu conhecimento. Ele não diz nada, só fica olhando, pois percebeu que errou através da correção dela.

Eles trabalharam em acordos, em negociações e constituíram seus conhecimentos sobre alguns aspectos da escrita através da interação.

“É dessa nessa diversidade de interpretações, de organização e de formulações possíveis que se pode trabalhar o uso e funcionamento das normas. É nesse espaço mesmo que se pode propor mudanças, trabalhar acordos, estabelecer pactos”. (Smolka,88:87)

Foi interessante observar que, ao preencher a folha no lado da frente que tinha linhas, Vitor me perguntou se poderia continuar atrás da folha. Eu disse que sim, mas a parte de trás não tinha linhas; então, sem dizer nada, pegou sua régua e começou a traçar a primeira linha. Ele sabia manusear a régua, pois ao traçar a segunda linha mediu um centímetro de distância entre a primeira. Giorgia ficou observando. As outras linhas, ele traçou usando a medida da largura da régua, pois talvez fosse mais fácil para ele.

Esse fato evidencia os conhecimentos prévios que os alunos trazem à escola e as aprendizagens que se realizam fora do contexto escolar, sem a instrução formal da escola. Outros conhecimentos trazem os alunos para o espaço escolar, fruto de sua inserção num grupo social.

Nos turnos 14 e 15, Vitor propôs colocar moral no texto produzido por eles, mas no texto original não havia moral da história. A sala já havia trabalhado com essa questão em outros textos. Havíamos feito comentário oral sobre o que poderiam ter aprendido com a história, relacionado ao comportamento social, à violência nas cidades e a segurança das crianças. O diálogo entre Vitor e Giorgia sobre a questão da moral da história, baseado na compreensão que fizeram, foi significativo e indicador de aprendizagem no momento da conversa informal.

No turno 17, quando me solicitaram quanto à dúvida ortográfica, houve interação comigo para a construção desse conhecimento, em que forneço as pistas e depois lhes ensino. No papel de professora, fui mediadora entre o sujeito e o conhecimento, intervindo no momento necessário, provocando avanços na aprendizagem.

No texto deles havia alguns erros ortográficos, mas evidenciou-se o domínio da seqüência lógica de fatos, a pontuação, a clareza das idéias, e a necessidade de revisão se impôs, pois a legibilidade passou a ser um objetivo deles. Em função do que foi proposto, o objetivo da atividade pode ser compartilhado e houve um produto final do qual o trabalho deles se organizou, e contribuiu para o engajamento deles nessa tarefa como um todo.

O papel das instituições escolares é dirigir o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pela criança. Ou seja, o trabalho educativo deve ser o motor para a constituição de novos conhecimentos e novas conquistas psíquicas, a partir do nível real do desenvolvimento da criança, isto é, das aprendizagens já consolidadas, daquilo que já sabe. No caso relatado, Giorgia estava alfabetizada (aprendizagem real), mas não tinha apreendido algumas convenções gramaticais, como a pontuação correta e a questão da ortografia. Com a realização da atividade, junto à interação com Victor que também estava em processo de aprendizagem, pode alcançar outro nível de desenvolvimento. Vitor também pôde aprender com Giorgia no momento em que ela observou que deveria iniciar a frase com letra maiúscula.

A realização dessa atividade enfatizou a importância, não só da interferência do adulto, que esclarece dúvidas, mas também do trabalho em grupo (dupla) em diferentes níveis de aprendizagem, em que, quem sabe ensina quem não sabe.

O educador pode, portanto, intervir, provocando avanços, que de forma espontânea não ocorreriam, propondo situações para fazerem uso do conhecimento adquirido, como foi o caso desta atividade. Para realizar a produção do texto, precisaram mobilizar aprendizagens anteriores. Assim, vale destacar que os conhecimentos produzidos nestas interações são posteriormente utilizados em outros momentos.

Nessa atividade, os alunos já tinham o conhecimento sobre os tipos de frases, pontuação, ortografia, enredo narrativo com seqüência lógica dos fatos. No momento em que tiveram que fazer uso de tais conhecimentos, evidenciou-se que ocorreu aprendizagem em momentos anteriores.

A funcionalidade da escrita pode ou não avançar dependendo da qualidade das experiências vividas pela criança, sobretudo as escolares, ao se trabalhar com a produção de textos. Proporcionar experiências com a leitura e escrita prazerosas para a criança é uma das funções do professor ao planejar seu trabalho.

Há implicações de caráter dialógico do ato de escrever, quando os alunos escrevem para outros lerem, tomam o dizer do texto como objeto de atenção, e o leitor como um sujeito que constrói sentidos a partir de pistas do texto.

Podemos considerar que o professor, ao possibilitar um espaço em que a criança possa falar, ser ouvida e interagir com os demais colegas, favorece intensamente a aprendizagem de seus alunos.

Práticas educativas que incentivem o compartilhamento de saberes entre as crianças e as professoras influenciam o aprimoramento da escrita e o desenvolvimento da criança.

Experiências variadas: leituras feitas ou ouvidas, encenações de histórias, jogos, configuram modos diversos para desencadear o processo de produção de texto e o envolvimento ativo do aluno na sua aprendizagem.

6.4 - Relato da produção: “Uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul de bolinhas brancas”

I - Introdução

Esta atividade se desenvolveu dentro da mesma sala já citada, porém, a observação feita foi com outros dois parceiros de sala: Renata e Vinícius.

Trabalhei com o livro: “*Uma velhinha de óculos, chinelos e vestido de bolinhas branca*”, do autor Ricardo Azevedo.

Este livro narra que seis amigos estavam sentados na calçada da rua, falando a respeito de uma velhinha que morava recentemente na rua. A história do livro se resume nos relatos de cada criança sobre sua opinião a respeito de quem era a velhinha e como vivia, segundo as observações que faziam de sua rotina. Nunca ninguém havia falado com ela ou ouvido alguém falar sobre ela. Portanto, essa velhinha era uma completa desconhecida para os personagens, o que propiciou a criação das mais variadas opiniões.

II - A proposta

O trabalho proposto foi montar um livro da classe, contendo as produções dos alunos sobre a opinião deles a respeito da identidade do personagem principal do livro, que era uma velhinha, assim como fez o autor do livro.

Os alunos acharam interessante, pelo fato de que o livro poderia ficar disponibilizado na biblioteca da classe e, assim, todos poderiam levar para casa e lerem para seus pais, além do que seria um livro produzido pela sala de aula.

III - Relatório da atividade

Inicialmente instiguei a curiosidade dos alunos, dizendo que a história do livro contava relatos de crianças sobre uma nova moradora da rua. Porém, antes, conversamos sobre os vizinhos que as pessoas possuem. Muitos relataram sobre o modo de viver de seus vizinhos, o que possuem e a relação que estabelecem com eles, os casos estranhos e conflitantes que presenciaram.

Esse momento de conversa informal durou aproximadamente uma hora e quase todos os alunos se envolveram, participando e contando episódios.

Após esse primeiro momento, li a introdução do livro mostrando a gravura da velhinha, que era a personagem principal.

Os alunos pediram para que eu lesse um dos relatos do livro, pois estavam curiosos. Então, li o primeiro relato. Eles adoraram e pediram para que continuasse lendo, mas disse que leria depois que todos tivessem terminado a proposta de trabalho, pois não queria que as produções dos alunos fossem influenciadas pelas idéias do autor do livro.

Os alunos concordaram e iniciaram a atividade em dupla; a sala de aula fica muito barulhenta, nesse momento.

A dupla observada, Renata e Vinicius, iniciam a atividade e Renata se impõe dizendo que vai querer escrever. Ele concorda.

Começam a falar sobre a velhinha.

1. Vinicius: Eu acho que ela é legal.

Renata começa a anotar escrevendo a frase: “Eu acho que a velhinha é legal!”.

Depois de ler o que escreveu, quer mudar.

2. Renata: Não vamos escrever legal não, vamos colocar malhada.

Ele não diz nada, ela apaga e troca a palavra. E ele fica observando a atitude dela.

Eles ficam por uns instantes parados.

3. Vinicius: Lê o que você escreveu. (ela lê para ele)

4. Vinicius: Vamos escrever as qualidades da velhinha.

5. Renata: Mas vamos deixar malhada, porque depois a gente conta que ela faz caminhada.

6. Vinicius: Então escreve que ela gosta de crianças, mas tem criança que tem medo dela porque ela parece uma bruxa.

7. Renata: Mas ela não é bruxa não!

8. Vinicius: Tá bom, é só parecida com bruxa! (Fala num tom calmo, querendo convencê-la)

Renata continua a escrever dando continuidade na mesma frase, assim "...que gosta de crianças, que tem algumas crianças que não gostam dela, porque acham que ela parece uma bruxa, na verdade ela não faz bruxaria..." Ela escreve segundo as idéias combinadas por eles e, depois que acaba, lê para ele. Quando vai escrever a palavra "porque", ela diz:

9. Renata: Porque se escreve junto ou separado?

Ele não responde, fica parado olhando para ela, olha para trás e pergunta para o amigo sentado atrás. O amigo de trás, fala que não sabe. Então recorre a mim.

10. Vinicius: Professora, porque é junto ou separado?.

11. Professora: Quando escrevemos uma pergunta, você se lembra como escrevemos a palavra porquê? (querendo lembrá-los das atividades de pergunta e resposta)

Parece que estabelece associação e responde.

12. Vinicius: Na pergunta é separado e na resposta é junto.

13. Professora: E na sua frase, como você vai escrever a palavra porquê?

Caminho até sua escrita e conduziu a pergunta à Renata, que estava escutando o diálogo entre nós, Vinicius recorre a seu texto e estava tentando descobrir se estavam escrevendo uma pergunta ou uma resposta.

14. Renata: Não sei.

15. Professora: Leia a sua frase.

Renata então lê a frase.

16. Professora: Então essa frase está fazendo uma pergunta?

17. Vinicius e Renata: Não.

18. Professora: Como escrevemos então?

19. Renata: Se não é pergunta, então acho que é resposta, vou escrever junto.

20. Professora: Boa dedução. Mas esta frase é uma explicação, assim como a resposta é também uma explicação. Assim nas explicações também escrevemos a palavra “porquê” junto, sem separar as sílabas.

E ela escreve segundo a explicação e continua o restante da frase.

Vinicius fica olhando-a escrever sem falar nada. Mas depois que ela acaba, ele pega a folha e lê em silêncio o que ela escreveu e se coloca.

21. Vinicius: Agora vamos escrever outra coisa.

22. Renata: Vamos escrever que ela era uma professora de inglês.

23. Vinicius: Tá bom. (e vai ditando e ela vai escrevendo o que ele fala)

Renata, depois que termina, põe ponto final e começa a ler para ele, mas o parágrafo está com muitas idéias que poderiam ser segmentadas em frases. Ele percebe isso e a instrui para que coloque vírgulas

24.V: Põe vírgula aqui e aqui. (aponta para o espaço depois das palavras bruxa e bruxaria. Renata coloca as vírgulas sem argumentar contra).

25.R: Agora vamos escrever como é o dia dela.

26.V: Coloca que de manhã ela faz café, depois vai andar, igual minha mãe, depois faz o almoço e almoça com o marido.

27. R: Boa idéia. (e começa a escrever)

28. R: Vou escrever que ela acorda às oito horas.

29.V: Eu acordo às sete e meia. (parece que estão mais dialogando do que construindo um texto)

Na frase que Renata escreve não há nenhuma vírgula, somente o ponto final. Ela acaba de escrever e lê para ele, que a acompanha em voz baixa, fazendo uma leitura compartilhada.

30. V: Tem que por vírgula.

31. R: Aonde?

32. V: Em algum lugar, tá muito grande.

Ela me chama.

33.R: Professora tem vírgula aqui? (aponta a frase)

34. P: Vamos ler. (Leio para eles rapidamente, sem as pausas necessárias evocadas pela vírgula. Eles riem. Então peço para eles lerem devagar).

Os dois lêem juntos o parágrafo. Vinícius fala que acha que tem vírgula e aponta os lugares onde acha que tem vírgula. Então falo para colocarem as vírgulas necessárias nos lugares apontados por Vinícius. Ele coloca e depois Renata lê dando uma pausa na vírgula.

35. P: Muito bem!

Os dois se mostram confiantes e sorriem um para o outro.

36. V: E agora?

37. R: Vamos colocar que de tarde ela dá aula de inglês e depois chega, faz a janta para o marido e vai descansar.

38. V: Pode escrever.

Renata forma outro parágrafo, escrevendo o que falou. Quando faz a leitura para ele, coloca uma vírgula onde havia necessidade. Ele fica olhando.

39. V: Já tá bom, acabamos. (Pois como a última frase era que a velhinha foi dormir, subtendeu-se que acabou o dia, portanto acabou a história).

40. R: Tá bom, só mais uma coisa, vamos escrever que ela não tem filhos, porque mora só com o marido, tá só os dois na casa.

41. V: Tá bom.

Assim que acaba, ele pega o texto e começa a ler para ela, que fica escutando. Quando termina de ler, ela fala.

42. R: Vou pedir pra professora se pode desenhar a velhinha.

E vai pedir se pode desenhar. Volta contente, pois poderia desenhar. Ele fica olhando Renata desenhar por algum tempo, depois se distrai com o colega de trás e pede para ler a história do colega. Renata faz o desenho da velhinha e assim que acaba vai entregar sua produção para a professora.

O registro dessa produção se encontra no anexo número quatro.

IV - Análise

No momento que conversei informalmente com os alunos a respeito do modo como vivem as pessoas e a relação que estabelecem com seus vizinhos dou a oportunidade ao aluno de poder falar, se expor, se comunicar, estabelecer relações

sociais e vínculos afetivos com o seu grupo, pois se faz conhecer e conhece os outros do grupo, através das experiências relatadas.

Quando os alunos iniciam a atividade proposta, a sala de aula fica barulhenta, mas é um barulho positivo, pois os alunos estão interagindo, elaborando idéias, trocando informações, construindo a linguagem escrita. Segundo Fontana (2000:112), *“Era o ruído do fazer junto, do confrontar possibilidades de significação e de elaboração”*.

Entre os turnos 2 e 3, quando ambos ficam parados, esse silêncio evoca o pensamento, sendo acionado para a criação de suposições a respeito da velhinha.

No turno 4, quando Vinicius utiliza a palavra “qualidade”, o emprego desse vocabulário é significativo, pois foi um conteúdo trabalhado através de uma brincadeira, evidenciando assim, aprendizagem anteriormente.

No turno 5, Renata quis escrever que a personagem é “malhada”, mas sem contar o motivo, o qual quis deixar para um próximo momento. Esse argumento evidencia o planejamento prévio dela na escritura.

No turno 13, a minha aproximação e instrução como professora demonstram a necessidade da linguagem oral para fornecer pistas, dar apoio à elaboração do aluno, possibilitando que façam uma construção significativa da escrita.

No turno 24, quando Vinicius aponta os lugares para serem colocadas as vírgulas, essa atitude mostra que o domínio desse conhecimento se estabeleceu.

No turno 26, Vinicius relaciona a vida cotidiana de sua mãe com a rotina da personagem do texto. Utiliza-se de seu contexto, para criar um texto. Daí a importância de relacionar a aprendizagem com o contexto social da criança, pois se estabelece uma significação.

Entre os turnos 29 e 30, quando Vinicius acompanha em voz baixa a leitura em voz alta da Renata, faz uma leitura compartilhada. Segundo Nogueira (1993:28), *“quando uma criança repete o que a outra leu, ela está retomando e atribuindo sentido à leitura do outro e, ao mesmo tempo, regulando sua atividade a partir desses indícios”*.

No turno 32, queria dizer que a frase estava muito longa sem a pontuação necessária, mas percebe que esta pontuação é a vírgula. Demonstra um critério para saber quando deve usar a vírgula: estar grande no tamanho.

No turno 35, o sorriso demonstra satisfação pelo domínio dessa aprendizagem.

Após o turno 42, com o término da atividade, o fato de Vinicius querer verificar a produção do colega demonstra curiosidade e interesse na escrita e nas idéias do outro.

Foi possível verificar a construção dos saberes a respeito das regras notacionais da linguagem escrita através da negociação que a dupla estabeleceu.

A professora foi solicitada quando seus saberes não foram suficientes para solucionar a dúvida. E cada criança tinha um saber diferenciado em relação às regras convencionais da escrita, que foram compartilhados.

Ao gerarem o texto, esse exercício lhes permitiu organizarem a ordem dos fatos da história, examinar a sua própria linguagem, ficando a linguagem escrita como um veículo do pensamento.

“Sob condições favoráveis, as experiências com o escrever podem propiciar um aumento da competência comunicativa, da sistematização e organização do próprio conhecimento, da imaginação criadora e da incorporação de critérios lógico-verbais implicados na organização do discurso. Com esses processos, o sujeito vai se fazendo capaz de tomar seus enunciados como objeto de análise e de deliberar sobre ajustamentos relativos a constituintes temáticos e aspectos organizacionais do texto”. (Góes, Smolka, 1992:68)

7. Conclusão da pesquisa

Este estudo considera a relação com o “outro” e evidencia a importância das interações no processo de constituição do conhecimento. É através de outros que a criança estabelece relações com os objetos de conhecimento, ou seja, a elaboração cognitiva se funda numa relação interativa e, sobretudo, dialógica.

Novas abordagens teóricas na área educacional destacam as interações sociais, como constituidores de conhecimentos mais complexos, principalmente no que respeita à construção da linguagem escrita.

Hoje sabemos que o processo de alfabetização se inicia muito antes de a criança entrar na escola. Crianças que crescem em uma cultura letrada (sociedade grafocêntrica) vão construindo representações sobre o funcionamento da linguagem escrita à medida que participam e/ou observam os fatos de sua própria cultura. Essas representações constituem-se em conhecimento sobre a linguagem escrita, e são levadas para o espaço escolar.

Em sala de aula, a interação com adulto (professora) e com outras crianças parece ser o fator mais influente na constituição do conhecimento sobre a escrita. Crianças com saberes diferenciados, ao interagir umas com as outras, realizam trocas de saberes, num processo de interlocução e dialogia, fazendo surgir novos saberes.

A escola, como um espaço institucional e legítimo, tendo como uma das funções tornar alfabetizados os membros da sociedade, deve oferecer ao aluno a oportunidade para adquirir o domínio da língua escrita e as habilidades instrumentais básicas que lhe permitam compreender e participar de manifestações culturais de seu meio social. Entretanto, este espaço precisa ser acolhedor, seguro, confiável e permeado por vínculos afetivos construídos entre seus membros. É importante que a relação entre educadores e alunos sejam harmoniosas, pois aspectos cognitivos e afetivos são indissociáveis para proporcionar o desenvolvimento do indivíduo como um todo e sua apropriação do que foi criado ao longo da história da humanidade.

A pesquisa revela que o clima de diálogo em sala de aula é importante para a aprendizagem da escrita. Segundo Smolka (1998:29), “o processo de aquisição da escrita se dá numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução e de interação”.

Mesmo com todos os avanços da pesquisa na área da alfabetização, constituída ao longo do tempo, a prática do ensino tradicional ainda está presente nos dias de hoje, infelizmente!

Nos episódios relatados, pudemos observar a importância da interação entre os pares como gerador de conhecimentos. O desenvolvimento, dessa maneira, é consequência de uma aprendizagem compartilhada, na qual tanto a criança quanto seus parceiros se constroem nas interações que estabelecem.

Nesta pesquisa, as análises das atividades desenvolvidas com os alunos revelaram que a interação entre os pares (criança/criança, criança/professora) leva à aprendizagem e conseqüentemente ao desenvolvimento dos saberes sobre a escrita. Os conhecimentos constituídos nessas interações são posteriormente utilizados em outros momentos.

Dentro dessa visão, é necessário que a instituição escolar como um todo se proponha a rever as concepções que a têm orientado historicamente no que diz respeito à alfabetização (aprendizagem/desenvolvimento/ensino/aquisição da escrita).

Para que os professores das séries iniciais do ensino fundamental possam desempenhar seu papel como mediadores na relação entre aluno e a linguagem escrita, proporcionando experiências cooperativas entre parceiros, há que se reconhecer a importância da sua formação e de seu desenvolvimento profissional.

Seria importante que os professores em exercício revisassem suas práticas a partir dos novos conhecimentos apresentados pelos diferentes campos (Psicologia, Lingüística, Pedagogia, etc), pois são sujeitos de seu saber e do seu fazer, além de que a consideração da reflexão crítica sobre sua práxis é componente essencial de seu aperfeiçoamento.

Mediante as reflexões anteriores, é possível concluir que, para que o ensino da linguagem escrita cumpra seu objetivo de instrumentalizar o indivíduo, fornecendo-lhe condições para inserir-se no seu meio social e constitui-lo como ser humano que faz uso de um sistema simbólico tão complexo, a escrita precisa ser incorporada como tarefa necessária e relevante para a vida. A possibilidade de interação social na sala de aula permite a construção da linguagem escrita de um outro modo, não só como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem, como afirmou Vygotsky.

Para isso, é necessária uma construção coletiva e reflexiva de um projeto político pedagógico que contemple o valor das interações sociais como um veículo eficaz para a elaboração e apropriação da linguagem escrita.

E essa reflexão é possível e valiosa!

8. Referências

AMARAL, C.W. “Alfabetizando para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização”, in Sérgio Antonio da S. Leite (org), *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: F.E /UNICAMP, 2003, 2ª. edição

CAGLIARI, L.C. *Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998

FONTANA, R. C. “Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora”. in *Relações de Ensino: Análises na Perspectiva Histórico-Cultural, Cadernos Cedes 50*, Campinas: F.E.UNICAMP, 2000, 1ª. edição

GÓES, M.C., SMOLKA, A L.B.(orgs.). *As significações nos espaços educacionais: interação social e subjetiva*, Campinas: Papirus, 1997

_____. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*, Campinas: Papirus, 1993, 8ª. edição

GÓES, M. C. R. De, SMOLKA, A.L.B. “A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos”. in Alencar, E. S. de (org), *Novas contribuições da Psicologia aos processos de Ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992, F.E. UNICAMP

LEITE, S. A. da S. “Notas sobre o processo de alfabetização escolar”, in *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: F.E /UNICAMP, 2003, 2ª. edição

NOGUEIRA, A L. “ Eu leio, ele lê, nos lemas: processos de negociação na construção escrita”. in Góes, M. C., Smolka A. L.B (orgs), *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993, 8ª. edição

NUCCI, E.P. “Alfabetizar letrando: Um desafio para o professor!”, in Sérgio da S. Leite (org), *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: F.E /UNICAMP, 2003, 2ª. edição

MOLINA, A. S. “O erro e as práticas pedagógicas: uma análise sociointeracionista”, in Sérgio da S. Leite (org), *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: F.E /UNICAMP, 2003, 2ª. edição

MONTIBELLER, L. “O brinquedo na construção do sujeito e como elemento precursor da escrita”, in Sérgio A. da S. Leite (org), *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: F.E /UNICAMP, 2003, 2ª. edição

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*, São Paulo: Scipione, 1995, 2ª. edição

SMOLKA, A. L.B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*, São Paulo: Cortez, 1988: Campinas, F.E.UNICAMP

SNYDERS, G. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*, trad. Cátia Ainda Pereira da Silva, RJ: Paz e Terra, 1993

TASSONI, E.C.M. “A afetividade e o processo de apropriação da língua escrita”, in Sérgio A. da S. Leite (org), *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: F.E /UNICAMP, 2003, 2ª. edição

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da Mente*. Trad. José C. Neto, Luis, S. M. B. e Solange, C. A, São Paulo: Martins Fontes, 2002, 6ª. edição.

ANEXOS

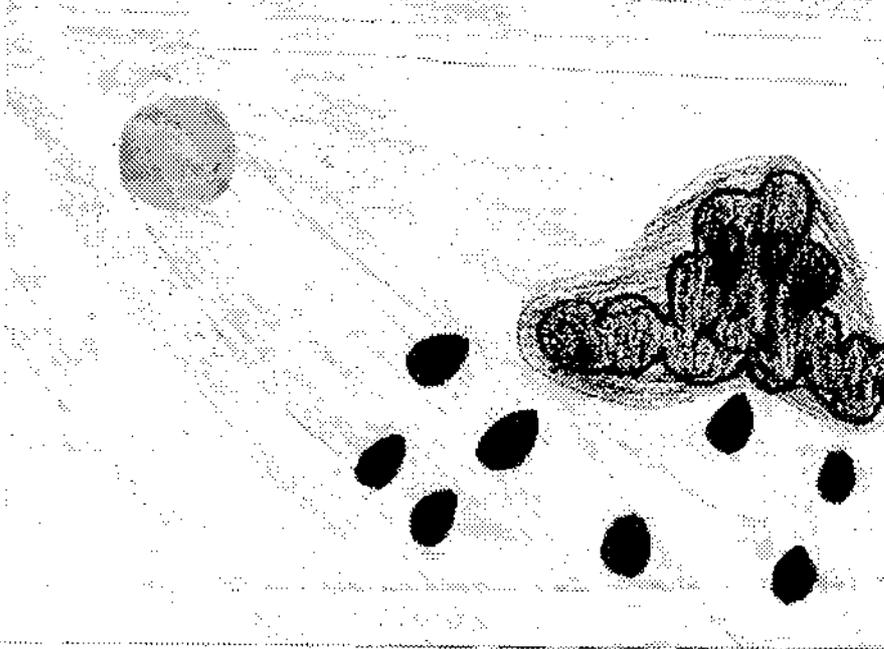
Nome: Isabella

Produção em dupla:

"As gatinhas e o arco-íris"

Havia muitas gatinhas em uma casa,
uma falou: - Que vida chata, queremos sair
daqui. - Queremos fazer algo grandioso,
e queremos encher o mundo de lulas e
matrizes.

6. Numem curris e jogou as gatinhas
para o ar. O sol passou entre elas.
E formaram um lindo arco-íris.



Anexo 1 – Registro da produção de texto

Reestruturação do texto:

"As gotinhas e o arco-íris"

Havia muitas gotinhas em uma nuvem,
uma falou:

— Que vida chata, queremos sair daqui,

— Queremos fazer algo grandioso, e
queremos andar a natureza de leve.

Então, com cuidado e jogou as gotinhas para
o ar. O sol passou entre elas e formaram um
lindo arco-íris de 7 cores.

Contos e Histórias em Português 13/08/2014

Reprodução: "Bela de Noite"

Em uma aldeia, uma catetamba branca, branca, que se chamava "Bela de Noite".

Um dia ela saiu para passear na cidade.

Enquanto andava na cidade quando ela se perdeu.

Depois de horas andando ela achou um cão de guarda e lhe perguntou:

- Catetamba você pode me levar para casa?

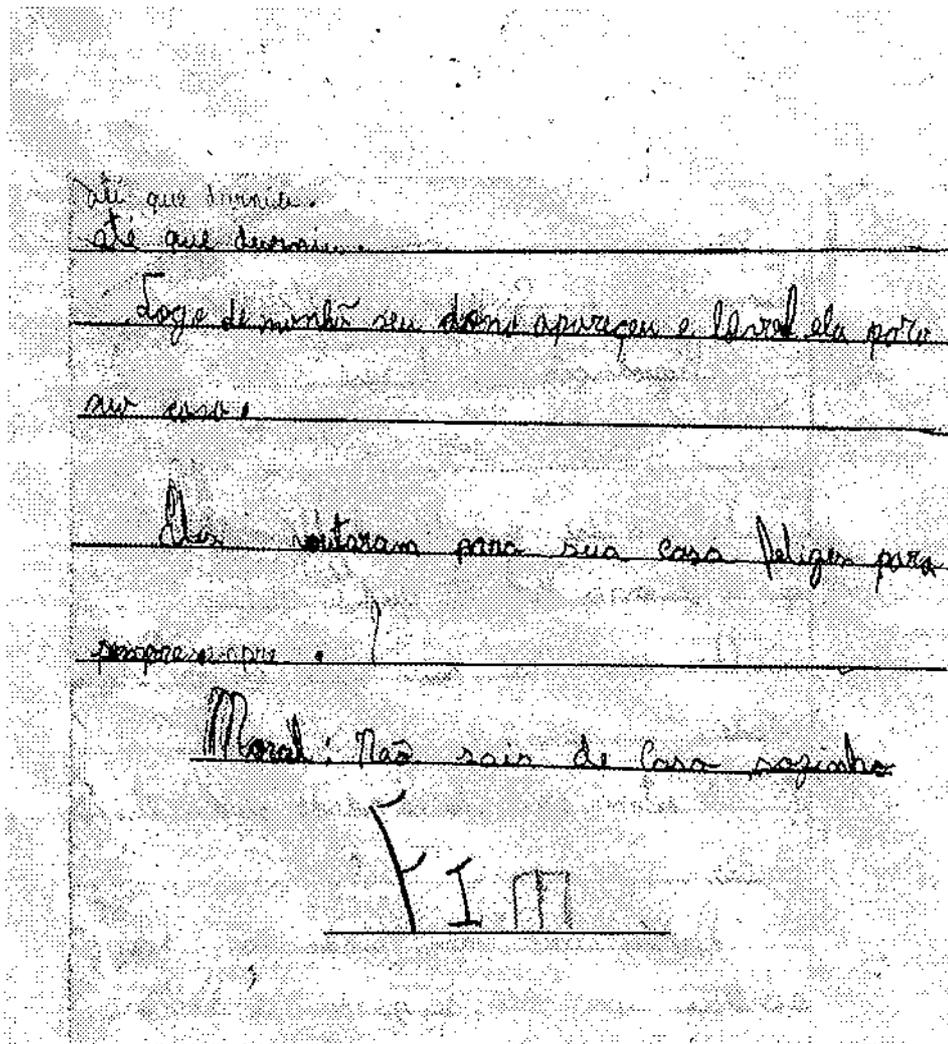
- Estou muito cansado para isso.

Ele andou, andou e andou até que achou um saca-lata e lhe perguntou:

- Você pode me levar para casa cachorrinho?

Ele voltou para ela e continuou fazendo coisas.

Ele voltou no banco da praça e chorou.



Anexo 3 - Produção do texto "Bola de Neve"

Nome: Renata e Vinicius

Data: 20/10/2004

Produção de texto em dupla:

"Uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul de bolinhas brancas"

Eu acho que a velhinha é muito malhada, que gosta de crianças, que tem algumas crianças que não gosta dela, porq. que acham que ela parece uma bruxa, mas na verdade ela não faz bruxaria, quando ela era jovem ela era professora de inglês.

Ela acorda oito horas, prepara o café depois vai fazer caminhada, depois chega em casa prepara o almoço e almoça com o marido. Depois vai dar aula de inglês, quando chega em casa faz janta e janta com o marido e depois vai descansar.

Ela nunca teve filhos

