

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO VERA CRUZ

Janete Rodrigues Cardone

**UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA DE REVISÃO DE LEGENDAS NO 1º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

São Paulo

2021

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO VERA CRUZ

JANETE RODRIGUES CARDONE

**UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA DE REVISÃO DE LEGENDAS NO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao ISEVEC- Instituto Superior de Educação Vera Cruz como parte dos requisitos para a Conclusão do Curso de Pós-Graduação “Alfabetização: relações entre ensino e Aprendizagem”.

São Paulo

2021

Autor: **JANETE RODRIGUES CARDONE**

Título da monografia: **UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA DE REVISÃO DE LEGENDAS
NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

TERMO DE APROVAÇÃO

Esta monografia foi apresentada para a obtenção do Certificado de Conclusão da Pós-Graduação Lato Sensu, em “Título Completo do Curso” do Instituto Superior de Educação Vera Cruz. O examinado foi considerado aprovado com a nota_.

BANCA EXAMINADORA

NOME

ASSINATURA

1. Orientadora: Prof^ª. M^a. Cristiane Pelissari

2. Prof^ª. M^a. Marly Barbosa

3. Prof^ª. M^a. Miruna Genoio

São Paulo, 16 de dezembro de 2021.

Instituto Superior de Educação Vera Cruz
Manual para apresentação formal de trabalhos acadêmicos:

*Ao Clodoaldo e Gabriel,
com amor, meu muito obrigada.*

AGRADECIMENTOS

À minha família, minha fortaleza que sempre me incentivou e apoiou em cada decisão. Ao meu marido, Clodoaldo Cardone e meu filho, Gabriel Cardone, pelo amor incondicional e apoio em cada momento difícil que passei durante esses dois anos e meio.

Agradeço intensamente à minha orientadora Cristiane Pelissari pela inspiração na busca por uma formação de qualidade no Vera Cruz, onde aprendi muito e mudei a profissional que era. Agradeço ainda por sua generosidade e carinho em cada reunião sobre minha pesquisa, cada bate-papo e cada indicação de referência.

Aos meus professores do Instituto Vera Cruz, em especial Carla Tocchet, Marly Barbosa, Carlos Pires, José Carlos, Telma Weisz e Lino de Macedo por todo conhecimento compartilhado, reflexões e mudanças em minha trajetória.

À Beatriz Gouveia, Débora Vaz, Daniela Munerato, Elen Cristina Geraldês, Miruna Kayano, Elaine Vidal, Giulianny Russo, Adriana Nunez, Isis Nogueira e Michelle Dallacqua que, com muito carinho, sempre acolheram minhas dúvidas, indicaram textos, livros e até mesmo uma escuta empática.

Agradeço também à minha coordenadora pedagógica Rosa Menna, minha diretora de unidade Débora Duarte, minha diretora regional Natália Rocha e todos os outros gestores por toda compreensão e incentivo à professora investigativa que se constituía nesses anos de estudo. Em particular, a querida amiga Itelvina Prateado pelo incentivo e motivação, no início de todo esse processo de estudo.

Às crianças da minha turma, que com muito carinho mostraram suas reflexões sobre a escrita e os aspectos relacionados à revisão. Sempre envolvida nos desafios que eram propostos, mostraram a importância de considerar o leitor para que ele “não fique confuso”, como falaram durante o processo de coleta de dados.

E, finalmente, a Deus que sempre está comigo iluminando minhas decisões e fortalecendo o meu ser. Obrigada Senhor, por toda força e inspiração que do meu coração brotaram nesse tempo todo. Tudo foi possível, pois o Senhor estava ao meu lado!

Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.

João Guimarães Rosa

RESUMO

A revisão textual realizada em turmas de 1º ano, consiste no processo pelo qual a criança adquire o conhecimento sobre a linguagem enquanto a utiliza, relendo e comparando sua produção a outros textos, escritos ou não por ela. É considerado um momento reflexivo que as crianças desenvolvem paralelamente ao domínio do sistema de escrita alfabético. O objetivo desta pesquisa é analisar e refletir sobre como crianças do 1º ano revisam seus escritos e os dos colegas; entender quais estratégias utilizam nas situações de revisão em sala e como as justificam. Para a coleta de dados, planejou-se uma situação didática com etapas articuladas entre si e progressiva em sua complexidade, criando um *contexto de produção* que envolveu toda a turma em um propósito comunicativo no qual ler e escrever faziam sentido. A fundamentação abarcou as concepções de linguagem, sujeito e aprendizagem, além de outros aspectos considerados importantes para a temática da pesquisa. Os dados colhidos foram analisados e organizados em quatro categorias, refletindo sobre as respostas dadas pelas crianças nos momentos de revisão e suas escolhas linguísticas.

Palavras-chave: Alfabetização inicial; sujeito; aprendizagem; produção de texto e revisão textual.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 Concepção de sujeito e aprendizagem	14
2.2 Concepção de linguagem	17
2.3 A Produção de textos na alfabetização inicial	19
2.4 A Revisão como parte constitutiva do processo de produção de texto.....	21
2.5 A escolha do gênero textual.....	23
3. REFERENCIAL METODOLÓGICO E INFORMAÇÕES SOBRE DADOS E COLETAS 25	
3.1 Objetivos, hipóteses e metodologia	25
3.2 Caracterização da escola e dos sujeitos	26
3.2.1 Turma do ensino remoto 2020.....	26
3.2.2 Turma do ensino presencial/remoto 2021	27
3.3 Coleta de dados	27
3.1 TURMA 2020 – Ensino remoto.....	29
3.2 TURMA 2021 – Remoto e presencial.....	32
3.3 Etapas da produção e revisão textual	34
3.4 A Produção e revisão de legendas em contexto remoto e presencial com crianças do 1º ano 37	
4. ANÁLISE DOS DADOS	40
4.1 Categoria 1: Tipos de legendas produzidas pelas crianças do 1º ano	40
4.2 Categoria 2: A consideração da situação comunicativa pelas crianças.....	44
4.3 Categoria 3 – A mudança da pessoa do discurso	48
4.4 Categoria 4: Questões linguístico textuais	59
4.5 Categoria 5: Aspectos de ordem notacional (o que se refere ao sistema de escrita)	71
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
7. ANEXOS	85
7.1 Produção da legenda sobre a aprendizagem no isolamento social.....	85
7.2 Revisar em pequenos grupos a legenda produzida pelo colega.....	92
7.3 Protocolo escrita coletiva da legenda da professora.....	96
7.4 Protocolo revisão legenda individual	100
7.6 Protocolos escrita legendas individuais – lugares que mais gostam na escola	102
7.8 Revisão das legendas nos trios	132

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Conhecimentos que entram em jogo na produção textual
- Quadro 2** –Tabela da professora – sondagem 2020
- Quadro 3** – Etapas da Sequência Didática 2020
- Quadro 4** – Tabela da professora- sondagem 2021
- Quadro 5** - Etapas da Sequência Didática 2021
- Quadro 6** –Etapas da revisão textual
- Quadro 7** –Categorias listadas
- Quadro 8** – Categorias dos tipos de legendas produzidas
- Quadro 9** – Legenda do Renato
- Quadro 10** –Protocolo turma no remoto 2020 – Ditado ao professor – Trecho 1
- Quadro 11** – Protocolo – Turma no remoto – Ditado ao professor – Trecho 2
- Quadro 12** – Protocolo – Turma no presencial – Trecho 3
- Quadro 13** – Protocolo – Turma no presencial - Trecho 4
- Quadro 14** – Protocolo – Turma no presencial – Ditado ao professor -Trecho 5
- Quadro 15** – Protocolo – Turma no presencial – Ditado ao professor -Trecho 6
- Quadro 16** – Protocolo – Turma no presencial – Revisão coletiva -Trecho 7
- Quadro 17** – Protocolo – Turma no presencial – Revisão coletiva -Trecho 8
- Quadro 18** – Protocolo – Turma no presencial – Trecho 9
- Quadro 19** – Protocolo – Turma no presencial - Trecho 10
- Quadro 20** – Protocolo – Turma no presencial – Revisão coletiva -Trecho 11
- Quadro 21** – Protocolo – Turma no presencial – Revisão no trio -Trecho 12
- Quadro 22** – Protocolo – Turma no remoto – Ditado ao professor -Trecho 13
- Quadro 23** – Protocolo – Turma no presencial – Revisão coletiva -Trecho 14
- Quadro 24** - Protocolo – Turma no presencial – Revisão no trio -Trecho 15
- Quadro 25** - Protocolo – Turma no presencial – Revisão no trio -Trecho 16

1. INTRODUÇÃO

Qué se puede “controlar” de la producción escrita a través de la revisión no es el producto de saberes preexistentes que se aplican al texto sino el resultado de elaboraciones que se construyen a propósito de la práctica. Se aprende a escribir escribiendo y se aprende a revisar revisando. Al hacerlo, se aprende sobre el lenguaje y al volver a revisar, el mismo u outro texto, se emplean los conocimientos construidos para revisar mejor y así sucesivamente. (MIRTA CASTEDO, 2003, p. 276)

Todos os anos, após as férias de verão, já sabíamos que seria preciso escrever uma redação sobre o tema: “Minhas Férias”. A lembrança de como era difícil resumir tudo o que tinha vivenciado em minhas férias em poucas linhas (pré determinadas) sempre causava uma angústia. Depois de toda a dificuldade em produzir um texto, entregávamos à professora que fazia suas correções com caneta vermelha e nos devolvia, sem nenhum comentário ou proposta de reflexão a mais ou sugestões de melhorias. Pegávamos a folha toda marcada, guardávamos e suspirávamos: enfim, acabou!

A concepção tradicional de revisão, utilizada durante muitos anos na escola que estudei e em tantas outras desse país até nos dias atuais, estava atrelada apenas à correção de aspectos ortográficos, coerência ou coesão: ensino mecânico, sem reflexão, pautado na verificação do erro e acerto. O aluno se aproximava do seu texto, após um distanciamento, com a intenção de revisar sua escrita e de fato aprender o processo de revisão, como um escritor competente.

E assim se passaram os anos, até o momento em que participei das primeiras aulas na pós em Alfabetização: Relações entre Ensino e Aprendizagem, no instituto Vera Cruz, em São Paulo. Fizemos uma avaliação com a Professora Doutora Telma Weisz sobre aspectos relacionados à alfabetização. A nota individual foi baixa. Foi um momento bem difícil, pois fui uma aluna que viveu toda sua vida escolar acreditando que o erro não era bom e que tirar uma nota baixa era sinal de fracasso escolar. Algumas questões surgiram: *Como continuar? Será que dou conta? É muito diferente das formações que tinha vivido!*

No entanto, como o curso defende a concepção piagetiana, assumindo que o erro faz parte do processo e pode ser o início da verdadeira aprendizagem, Telma trouxe a proposta:

em grupos, faríamos a revisão da avaliação e teríamos a oportunidade de conversar com nossos colegas, em agrupamentos produtivos sobre o que escrevemos e o mais importante, o que acreditamos. Foi a melhor experiência das nossas vidas!

Essa intervenção planejada por Telma e as aulas das professoras Cristiane Pelissari, Carla Tocchet e Marly Barbosa me animaram a entender o processo de revisão de textos pelas crianças. *A revisão possibilita ao sujeito, adequar o registro linguístico, às situações comunicativas? Modificar sua escrita em função de resolver o problema colocado pela passagem do oral ao escrito?* Essas e outras questões borbulhavam em meus pensamentos e essa angústia por respostas me moveu a pesquisar esse assunto.

“... Aprende-se a escrever escrevendo e aprende-se a revisar revisando...” como nos disse Mirta Castedo (2003), um procedimento está interligado ao outro. *E por que não usamos em aula os procedimentos/fazeres de escritores? Por que os professores não usam essa estratégia para potencializar a aprendizagem dos alunos? E como professora, tenho proporcionado momentos de revisão aos meus alunos? Quando revisar uma produção com as crianças? No ensino remoto, situação que estamos vivendo devido a pandemia pelo Coronavírus¹, é possível propor um espaço de reflexão sobre a escrita em que os alunos desempenham o papel de revisor? E o retorno ao presencial? Como garantir esses espaços de reflexão em duplas e trios mantendo o distanciamento social?*

A presente pesquisa foi organizada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, a **Introdução**, apresentamos os motivos que levaram a pesquisadora a investigar o tema proposto, com o foco em refletir sobre **COMO** as crianças revisam seus escritos e **QUAIS** as melhores condições didáticas para isso, tendo como contexto o ensino remoto e o retorno ao presencial.

No segundo capítulo, apresentamos em nossa pesquisa, **as Concepções de Linguagem, Sujeito e Aprendizagem**. Além de refletir sobre a **Revisão** em uma **Sequência Didática**, dentro de um contexto de produção de legendas de fotos, problematizamos os aprendizados ocorridos durante a pandemia. Através da análise da primeira sondagem realizada nas duas turmas com o objetivo de entender o que as crianças já sabiam sobre o sistema de escrita,

¹ Coronavírus (COVID-19): é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Esse vírus ocasionou o fechamento das escolas, a necessidade de se forjar um ensino remoto em tão pouco tempo e sem planejamento e posteriormente, o retorno gradativo ao presencial.

propusemos uma sequência didática onde analisamos as reflexões feitas em trios e suas contribuições durante o processo de revisão.

Terceiro capítulo, descrevemos os **Caminhos Metodológicos** da pesquisa que pretende investigar o processo de revisão como uma situação didática importante na formação do escritor. Uma pesquisa investigativa de cunho interpretativo realizada com duas turmas de 1º ano, uma no contexto remoto (2020) e a outra no contexto presencial (2021).

No quarto capítulo, apresentamos a **Análise dos Dados** divididos em quatro categorias que julgamos pertinentes:

- **Primeira categoria: Tipos de legendas produzidas pelas crianças do 1º ano** – Nesta categoria analisamos os aspectos textuais regulares nas produções das crianças.
- **Segunda categoria: A consideração da situação comunicativa pelas crianças** – Esta categoria demonstra o propósito comunicativo: escrevo para quem, com qual finalidade?
- **Terceira categoria: Mudança da pessoa do discurso** –Analisamos o que pensam as crianças sobre a posição enunciativa no processo de revisão.
- **Quarta categoria: Questões linguístico textuais** – Aqui refere-se ao que as crianças identificam do ponto de vista linguístico e transformam em suas produções.
- **Quinta categoria: Aspectos de ordem notacional (o que se refere ao sistema de escrita)**- E por fim os conhecimentos das crianças recém alfabetizadas em relação as regras ortográficas, mesmo sem saber nomear o incômodo que sentem em determinadas escritas.

No quinto capítulo, abordamos as **Considerações Finais**. Apresentamos as conclusões a que chegamos, além de inspirar novas pesquisas sobre o assunto, uma vez que se faz necessário pesquisas didáticas que possam contribuir com as intervenções dos professores em sala de aula. Compreender como as crianças constroem suas reflexões no processo de revisão, potencializa a aprendizagem e promove reflexões sobre o ensino desse conteúdo. A importância de utilizar a situação de revisão está no fato de por meio dela, se poder modelizar comportamentos de escritores competentes e de reflexão sobre o próprio discurso.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar os conceitos teóricos que serão utilizados para análises e reflexão dos dados coletados nessa pesquisa: as estratégias utilizadas pelas crianças na resolução das questões relacionadas à revisão textual, suas justificativas e adequações do texto ao propósito comunicativo estabelecido.

É importante ressaltar que a nossa pesquisa tem como inspiração a pesquisa realizada pela Doutora Mirta Luisa Castedo Otellado intitulada: “Procesos de revisión de textos em situación didáctica de intercambio entre pares” de 2003. Alguns elementos apresentados nesse registro assemelham-se à pesquisa da autora citada.

As questões teóricas presentes na pesquisa, serão melhor assimiladas a partir do referencial teórico apresentado, de maneira breve: as concepções de sujeito e aprendizagem, linguagem, a produção de textos na alfabetização inicial, a revisão como parte constitutiva do processo de produção de textos e a produção e revisão de legendas em contexto remoto e presencial com crianças do 1º ano.

2.1 Concepção de sujeito e aprendizagem

Partimos da concepção de sujeito que percorre toda a teoria de Piaget. Jean Piaget (1896-1980) biólogo, psicólogo e epistemológico suíço, estudou sobre o desenvolvimento da inteligência, reunindo saberes da Biologia, Psicologia e Filosofia chegando a um conceito de sujeito epistêmico ou cognoscente. Aquele sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, protagonista na relação com o objeto de conhecimento (o sistema de escrita, no caso da alfabetização) e ativo ao relacionar-se com o outro, construindo e reconstruindo para si, seus aprendizados.

A teoria de Piaget oferece um modelo epistemológico, do qual é possível extrair consequências de natureza psicológica. (WEISZ, 2018, p. 36). Questões importantes levantadas na teoria de Piaget nos ajudam a entender esse sujeito que inicia seus estudos em um estágio de menor conhecimento para um estágio de maior conhecimento. Assim sendo, é inerente à própria concepção de aprendizagem que se vá buscar o conhecimento prévio que o aprendiz tem sobre qualquer conteúdo. (WEISZ, 2018, p. 26).

Um sujeito que reconstrói para si durante toda a sua vida, aprendizados que vão desde os primórdios, a infância, até o final da vida. Estamos o tempo todo observando, classificando,

organizando, explicando, provando, abstraindo, fazendo conexões, reconstruindo e concluindo várias informações, pois cada uma é uma nova possibilidade de reelaboração do que já sabemos. Foi o que Piaget fez quando formulou com clareza a ideia de que, ao conseguir conhecer alguma coisa, o aprendiz transforma o real, o mundo e a si mesmo[...] (WEISZ, 2018, p. 35).

Sua teoria epistemológica genética investiga a gênese do conhecimento, sendo assim, todo objeto social do conhecimento apresenta um processo no qual o sujeito apodera-se e reconstrói para si novas informações. As ações do sujeito no plano genético definem as condições que transformam uma coisa em outra e criam as condições para que algo seja possível em um sistema. (MACEDO, 2010, p. 60). Esse processo de apoderamento chamamos de assimilação. Nele toda a experiência com o objeto demanda novas modificações de esquemas que ajustam aos novos conhecimentos, uma reconstrução de saberes, que denominamos acomodação. Segundo Piaget:

A assimilação não se reduz, pois a uma simples identificação; é, ao mesmo tempo, construção de estruturas e incorporações das coisas a essas estruturas. Em resumo, o dualismo do sujeito e do objeto reduz-se a uma simples diferenciação progressiva entre um polo centrípeto e um polo centrífugo, no seio das constantes interações do organismo e do meio. Do mesmo modo, a experiência jamais é recepção passiva: é acomodação ativa, correlativa à assimilação. (PIAGET, 1966, p.387)

A teoria do conhecimento de Piaget fundamentou as pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, sobre a psicogênese da língua escrita. Emilia Beatriz María Ferreiro Shavi é argentina, psicóloga, psicopedagoga de formação e doutora pela Universidade de Genebra, orientada por Jean Piaget. Ana Teberosky, argentina, pesquisadora na área de linguagem e doutora em psicologia. Em suas pesquisas, refletiram sobre o sujeito ativo em seu processo de aprendizagem da escrita independentemente dos métodos de ensino que se propõe: para elas existe um ser que já tem hipóteses acerca de vários assuntos, inclusive o sistema de escrita. Os resultados de sua pesquisa, a obra *Psicogênese da língua escrita*², trouxe uma revolução conceitual que resultou em mudanças na prática docente e novas possibilidades, que mais tarde foi publicado e traduzido no Brasil³. A questão do melhor método para alfabetizar foi

²Obra originalmente publicada em espanhol sob o título: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, SigloVeintiuno Editores, México, D. F., 1984

³Traduzida em 1985 no Brasil, com o título *Psicogênese da língua escrita* pela Editora Artes Médicas, que, no ano de 1999, lançou uma edição comemorativa de vinte anos de publicação.

questionada e o paradigma de como a criança aprende a ler e escrever ocupou o centro dos debates.

Existe um processo de aquisição do conhecimento vivido pelo sujeito, que constrói hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, as verifica ou descarta até chegar à escrita convencional, tornando-se ainda mais atuante na cultura escrita. [...] o modelo geral de aprendizagem no qual se apoia a psicogênese da língua escrita é de que há um processo de aquisição no qual a criança vai construindo hipóteses, testando-as, descartando umas e reconstruindo outras. (WEISZ, 2018).

A pesquisa realizada pelas autoras apresenta dados importantes sobre como o sujeito passa por processos que vão sendo superados, progressivamente, para chegar a aquisição do sistema de escrita e as ferramentas que o sujeito (cognoscente) utiliza na interação com a linguagem escrita (objeto do conhecimento) para reconstruir para si esse objeto. Telma Weisz, em sua apresentação no livro *A Psicogênese da língua escrita*⁴ afirma que:

“A mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com a qual toma contato através da sua própria participação em atos que envolvem o ler ou o escrever, em práticas sociais mediadas pela escrita.” (WEISZ, 1999, p. 8-viii)

Todo sujeito pensa sobre questões de natureza conceitual, não é apenas na escola que essa ação acontece, mas desde muito cedo a criança busca respostas para suas perguntas sobre diversos assuntos. Por isso a importância do trabalho com a textualidade, como um objeto de ensino, evidenciando o seu papel regulador das atividades de linguagem. (ANTUNES, 2010, p. 30)

A presente pesquisa ancora-se na concepção construtivista da aprendizagem e do ensino, defendendo uma aprendizagem na qual a criança potente e criativa, pensa e reflete sobre todas as situações que experimenta no processo e o professor, parceiro privilegiado nessa jornada, faz intervenções para que o aluno consiga ressignificar o aprendido, por meio de situações-problema possíveis de serem resolvidas. Além dessa parceria com o professor, a interação entre as crianças, como um momento de trocas valiosas para uma aprendizagem significativa, uma

⁴ Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Editora Artmed, 1999.

contraposição de ideias e respeito ao outro sujeito. Ser construtivista implica considerar reciprocamente estrutura e gênese, bem como objeto e sujeito. (MACEDO, 2010, p. 28).

A aprendizagem é resultado da atividade do próprio sujeito (Ferreiro e Teberosky, 2007), uma aprendizagem que ocorre pela resolução de problemas onde o sujeito coloca em jogo tudo o que sabe sobre o sistema de escrita, confrontando com o outro suas ideias; aprender a aprender (WEISZ 2018, p.37) lançando-se com independência e autonomia nas ações planejadas do professor, que tem um papel fundamental de planejar boas situações que desafiem seus alunos.

2.2 Concepção de linguagem

De um lado temos um sujeito epistêmico ou cognoscente, do outro temos a língua e a linguagem. A pesquisa orienta-se pela concepção de linguagem como forma de interação, como afirma Antunes (2010):

Em outras palavras: o sentido de qualquer texto se constrói na articulação: entre parte e todo, entre o lexical e o gramatical, entre o linguístico e o pragmático; entre o texto e a situação de comunicação. Qualquer isolamento de um desses elementos reduz a significação e a funcionalidade das ações de linguagem. (p. 175).

As duas concepções estão atreladas pois o interlocutor é um sujeito ativo na construção dos sentidos do texto. E o texto construído de forma ajustada e intrínseca à situação comunicativa. Uma das formas de interpretação do mundo implica a construção de um modelo, por correspondência ou atribuição, referente às estruturas que o regulam. (MACEDO, 2010).

Neste estudo, entende-se a linguagem como forma de interação entre os interlocutores, produzindo um discurso no qual os significados vão além do controle desse sujeito. Ao produzir um texto (no caso da pesquisa, a legenda), não estamos sozinhos pois o diálogo envolve outros sujeitos diretamente ou indiretamente. É sempre tem uma intenção comunicativa. Antunes considera (2010):

Assim, nada do que dizemos é destituído de uma intenção. O sentido do que dizemos aos outros é parte da expressão de um ou mais objetivos. Falamos com a intenção de “fazer algo”. O sucesso de nossa atuação comunicativa está, sobretudo, na identificação dessa intenção por parte do interlocutor com quem interagimos. Por isso

mesmo é que, no percurso da interação, vamos dando as instruções necessárias para que o outro vá fazendo, com eficácia, essa identificação. (p.31).

Essa comunicação pode ampliar nossa visão sobre o mundo, novas formas de compreendê-lo e de se relacionar com ele e com os outros. Mesmo que os interlocutores tenham as mesmas convicções, por meio do discurso os envolvidos reconstroem novas representações do objeto, das relações estabelecidas com o outro e com o mundo que o cerca como expressa Geraldi (2013).

Ao comunicar algo a alguém, parte-se da ideia de que o outro tenha um conhecimento prévio sobre o que lhe será dito. Nesse processo comunicacional, algumas escolhas são feitas, frequentemente de forma inconsciente produzindo uma série de enunciados no momento do discurso. A compreensão do que é dito não é literal, mas fruto da construção de sentidos na situação de comunicação.

Geraldi (2009) reconhece que:

Enfim, este é um sujeito constitutivamente heterogêneo, de uma incompletude fundante que mobiliza o desejo de completude, aproximando-o do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade nunca alcançada, construindo-se nas relações sociais, entendidas estas como espaço de imposições, confrontos, desejos, paixões, retornos, imaginação e construções. (p. 20)

A relação com o outro possibilita uma profunda construção de sentidos no momento da comunicação. O outro torna observável o que antes não era percebido. Uma troca importante no processo de aprendizagem, pois através da interação é possível construir significados que auxiliam na compreensão do texto e para além dele.

A criança nesse contexto, precisa ter garantido o direito ao uso da linguagem nessa interação social. É através do uso da linguagem em situações comunicativas reais, que ela aprenderá aspectos importantes para a construção de suas hipóteses acerca da regularidade do objeto. [...] através destas ações alteram-se as relações entre os sujeitos envolvidos no processo [...]. (GERALDI, 2013).

O uso da linguagem em contextos significativos, nos quais ler e escrever fazem sentido, permite à criança atuar em situações comunicativas dentro e para além dos muros da escola. Saber regras gramaticais não deve ser o maior propósito da escola, mas a relação que se pode

estabelecer com o outro, por meio da linguagem oral ou escrita. [...] devem cumprir o papel de estimulá-los a participar da cultura. (WEISZ 2018).

A criança precisa saber que ao elaborar um texto oral ou escrito, ela precisa organizar suas ideias e planejar, fazendo escolhas a partir de suas intenções comunicativas. Refletir sobre o que dizer, como dizer, qual o tema e razão de sua fala possibilitam ao interlocutor uma melhor compreensão, levando sempre em consideração o contexto de produção.

Nessa concepção de linguagem, o sujeito é protagonista na elaboração dos textos que escreve ou lê, e é capaz de construir e reconstruir a linguagem e, por meio dela, transformar a realidade que o cerca.

2.3 A Produção de textos na alfabetização inicial

Produzir um texto não é um dom, mas um exercício que se aprende, um exercício diário do sujeito envolvido, em que escrever tenha um sentido, um propósito comunicativo claro. A aprendizagem das capacidades que intervêm na atividade de escrever é lenta e longa.

É, portanto, dever da escola que todos os alunos desenvolvam competências escritoras ao longo da escolaridade; que possam, como cidadãos que serão, valer-se da escrita com adequação, segurança e autonomia para requerer seus direitos e ter uma vida pessoal e profissional plenas, ou, nas palavras de Delia Lerner, participar plenamente da cultura escrita:

Participar na cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores; entre os autores, os textos e seu contexto. (LERNER, 2002, p.17).

Durante muitas décadas o ensino da produção de textos se pautou na visão aditiva de aprendizagem: ensinava-se a combinar letras para formar sílabas que, por sua vez, formavam as palavras que se combinariam para formar frases e por fim, formar os textos. Considerava-se que o aluno deveria primeiro aprender o sistema de escrita e, somente depois de dominar as relações entre o oral e o escrito, poderia ter acesso à linguagem escrita, às diferentes variedades do discurso que formam parte da linguagem.

A partir das pesquisas psicogenéticas e psicolinguísticas pôde-se compreender que as crianças aproximam-se simultaneamente da linguagem escrita e do sistema de escrita. E que não é preciso aguardar que alcancem a escrita convencional para produzirem textos.

O sujeito protagonista, mencionado anteriormente, exerce plenamente a sua cidadania quando lida com as informações e sabe agir, analisando e refletindo sobre esse objeto social: a própria linguagem escrita.

Ao trabalhar com a produção de textos na alfabetização inicial, inserimos o sujeito que não lê e escreve convencionalmente, em situações comunicativas das quais pode utilizar estratégias e procedimentos, aprendendo ao relacionar-se com o objeto, criando suas próprias hipóteses ao mesmo tempo que reconstrói para si o conhecimento acerca da cultura em que está inserido. (Ferreiro e Teberosky, 1999).

Ao falar que o sujeito domina a linguagem escrita, afirma-se que ele é experiente na utilização dos seus conhecimentos nas práticas de linguagem. Escreve-se um texto levando em consideração a sua finalidade, o interlocutor, o lugar de circulação e o gênero discursivo. Uma atividade única, uma vez que cada texto torna-se original. Como destaca Antunes:

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim.(ANTUNES, 2009, p.51)

Escrever conjectura uma sequência de ações como: planejar o que será escrito, elaborar o que foi planejado, revisar essa escrita (o que pode acontecer durante ou após o ato de escrever) e a reescrita do texto já revisado. Bräkling elenca alguns dos conhecimentos que entram em jogo na produção textual:

a) discursivos (relativos às características do discurso, como características do gênero no qual o texto será organizado, do contexto de produção especificado, por exemplo);
--

b) pragmáticos (relativos às especificidades da situação de comunicação e às diferentes práticas sociais de escrita);
--

c) textuais (relativos à linearidade do texto, em si: à sintaxe, pontuação, coesão e coerência);

d) gramaticais (relativos as normas gramaticais);
--

e) notacionais (relativos ao sistema de escrita).
--

Quadro 1 – Conhecimentos que entram em jogo na produção textual

Esses aspectos estão articulados em uma produção textual onde o sujeito que escreve sabe:

Por que escreve?

Para quem escreve?

Onde será a circulação da sua escrita?

De que lugar social falará?

Assim acontece nas atividades envolvendo a escrita que participamos constantemente na nossa vida cotidiana, ou seja, a linguagem escrita é utilizada para cumprir funções específicas: se comunicar com alguém distante, registrar o que se quer lembrar, organizar informações sobre um determinado assunto, refletir sobre as próprias ideias e vivências. Dentro da instituição escolar não pode ser diferente, a linguagem escrita não pode ser despida de função social.

Acreditar que todo sujeito é capaz de produzir um discurso, mesmo que não o faça de forma convencional, é um dever da escola e um direito que devemos garantir a todo cidadão. Quanto mais experiências com a diversidade de textos/gêneros e com as operações que aquele que escreve experimenta durante a produção, mais o aluno conseguirá relacionar-se com o objeto de conhecimento e com os outros, atuando de forma plena no exercício de sua cidadania quando adulto.

Esse é o grande desafio da escola, inserir práticas sociais onde ler e escrever fazem sentido para as crianças assim como fazem na vida cotidiana, planejar situações didáticas onde o sujeito cognoscente tenha a oportunidade de compreender e relacionar-se com o sistema de escrita e os aspectos discursivos presentes em uma produção textual.

2.4 A Revisão como parte constitutiva do processo de produção de texto

Através da revisão é possível adequar o registro linguístico às situações comunicativas. Modificar expressões em função de propósitos e destinatários, resolver problemas colocados pela passagem da oralidade à escrita, evitar ambiguidade não desejadas e repetições, alterar a força de elocução de um argumento.

Para fazer essas modificações é preciso reler, comparar com outros textos (próprios e alheios), perguntar a outros ou fazer outros lerem, consultar textos de apoio (por exemplo, dicionários ou gramaticais). (FERREIRO E CASTEDO 2013, p.386)

Tradicionalmente as práticas relacionadas a revisão de texto na escola amparam-se na ideia de correção em que o professor exerce o papel de corrigir o que o aluno escreveu “errado”. Nesse cenário encontramos um aluno passivo, que não reflete sobre o seu processo de produção e um professor enérgico no ato de corrigir. No entanto, a prática social exige, o tempo todo, um sujeito produtor de textos que necessita ajustá-los aos propósitos comunicativos.

Revisar é um exercício complexo, não linear, um movimento difícil até mesmo para escritores experientes. Podemos dizer que revisar um texto implica uma sequência de retomadas ao texto e distanciamentos, além de leituras que nos auxiliem modelizando um tipo de gênero, consultas em dicionários e outras fontes de informações.

Mirta Castedo, em sua tese (2003), concentra seus estudos em investigar a prática de revisão de textos inserida em uma situação didática onde os alunos interagem entre si para resolver a tarefa de revisar. A autora afirma que:

Varios rasgos caracterizan esta actividad. No es “homogénea”, ya que la manera de hacerlo es diferente cuando se trata de una carta entre amigos, un informe científico o una nota periodística; además un mismo texto no se revisa del mismo modo en circunstancias diversas. Las diferencias también se manifiestan en los circuitos de producción y circulación de escrituras, en lo relativo a quién se hace cargo de esta fase del escribir (por ejemplo, es muy distinta la producción de textos periodísticos que la de textos literarios. (p.2).

A revisão de textos é, portanto, um conteúdo a ser aprendido, faz parte da tarefa de ser um bom escritor. Ao produzir um texto, bons escritores revisam sua escrita para saber se o leitor final entenderá suas ideias, por exemplo. Esse ajuste ao contexto de produção e a preocupação com o interlocutor são fundamentais no processo de produção e revisão textual.

Outro aspecto importante da revisão é o fato de ao mesmo tempo que revisa, o sujeito coloca em prática seus conhecimentos acerca dos aspectos notacionais, além de pensar no discurso. Revisando a criança tem a possibilidade de colocar em jogo tudo o que sabe para solucionar o problema posto: revisar o seu texto ou de um colega. Ferreiro e Castedo afirmam que:

As crianças utilizam a revisão do escrito para construir conhecimento sobre a linguagem que, em algum momento e sob certas condições, poderiam sistematizar. Indagar estas situações com detalhes suficientes permitiria precisar alguns dos conhecimentos que a atividade de revisar possibilitaria construir. (p. 387)

A revisão é processual, pois acontece durante o ato de textualizar propriamente e posteriormente, ao final da primeira versão do texto. Por isso a necessidade do professor planejar situações didáticas em um contexto significativo para que suas crianças possam desenvolver suas estratégias de como revisar um texto. Uma vez que não é fácil revisar e muito menos um processo natural como afirmam Ferreiro e Castedo (2013).

Nessa perspectiva, revisar não é corrigir os “enganos” do texto. Revisar é uma possibilidade de reflexão e aprendizado sobre a linguagem entre todos os envolvidos. E o professor não tem o papel de revisor, mas de um parceiro mais experiente que traz situações-problema a serem resolvidas de forma individual, nos trios ou coletivamente. Um problematizador do ato de revisar.

2.5 A escolha do gênero textual

A revisão está intimamente vinculada ao contexto de produção, sendo assim, varia em função do gênero textual. Não é a mesma situação, por exemplo, revisar uma carta escrita para alguém familiar e revisar uma legenda de foto que circulará em um mural público. Por essa razão é preciso justificar brevemente a escolha do texto a ser produzido e revisado pelos alunos na presente pesquisa.

Considerou-se a legenda como um gênero bastante adequado para a sequência didática a ser desenvolvida junto aos alunos para a obtenção dos dados: escrever por si mesmos legendas para fotos pessoais. Por seu caráter breve, informativo e associado a uma imagem e também por sua ampla circulação social em diferentes suportes como enciclopédias, revistas e jornais, o gênero legenda revelou-se desafiador para produtores de textos com pouca experiência, como alunos de 1º ano, e, ao mesmo tempo, possível, considerando a presença de condições didáticas Mirta Castedo e Emilia Ferreiro (2013) marcam as principais características do gênero em questão:

“Esses textos informam, expõem, descrevem ou explicam aspectos dos objetos ou acontecimentos vinculados com a foto, ilustração ou imagem a que se referem. As informações fornecidas pelo texto e pela imagem precisam se complementar: a legenda não precisa informar aquilo que a imagem mostra, mas ampliá-la, contextualizá-la, explicá-la ou especificá-la: a imagem, por sua vez, proporciona elementos que dificilmente podem ser expressos por palavras.” (p.388)

A legenda tem uma relação única com a imagem a qual se vincula, o que permite ao escritor uma relação de familiaridade com o que será escrito, permitindo que o sujeito tenha o desafio de “como” escrever, quais recursos utilizar e como fazer para expressar o seu pensamento. Também as duas dimensões da aprendizagem da linguagem – sistema de escrita e linguagem escrita - seriam, portanto, contempladas pela situação proposta: [...] as situações de escrita apresentam para as crianças desafios de produzir textos por si mesmas, o que as leva a se concentrar não só na “linguagem que se escreve”, como também em como fazer para escrever [...]. (LERNER, 2002).

Além das características já mencionadas o gênero legenda atendeu a necessidade imposta pela situação de revisão, pois, por ser breve, possibilitou a revisão em sua totalidade, sem tornar a atividade exaustiva para crianças pequenas.

3. REFERENCIAL METODOLÓGICO E INFORMAÇÕES SOBRE DADOS E COLETAS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os caminhos escolhidos para a organização metodológica da presente pesquisa.

A pesquisa investigativa de cunho interpretativo foi realizada com duas turmas em anos letivos diferentes da mesma série (1º ano). Uma turma em 2020 no ensino remoto e a outra, em 2021, no ensino presencial e remoto simultaneamente.

A pesquisa foi realizada inicialmente em um contexto totalmente remoto, onde todos os sujeitos envolvidos estavam em isolamento social e em seguida em um contexto presencial/remoto, onde algumas crianças retornaram à escola e outras, permaneceram em casa acompanhando as aulas remotamente.

Em seguida apresenta-se os objetivos, as hipóteses e a metodologia utilizados no trabalho. Além da caracterização dos sujeitos envolvidos e da coleta de dados, as situações de escrita e revisão das legendas realizadas pelas crianças.

3.1 Objetivos, hipóteses e metodologia

A inquietação que moveu a presente pesquisa foi: COMO as crianças do 1º ano revisam seus escritos e QUAIS condições didáticas favorecem a operação de revisão?

O objetivo central da pesquisa foi compreender e refletir sobre QUAIS são os critérios utilizados pelas crianças nos momentos de revisão (coletiva ou individual). Listamos os objetivos específicos:

- Analisar quais conhecimentos sobre a linguagem as crianças expressam durante o processo de revisão;
- Compreender como as crianças justificam o que revisam no texto;
- Investigar quais as melhores condições didáticas para o processo de revisão com crianças do 1º ano.

Nossas hipóteses partem da premissa de que a revisão é uma etapa importante na construção das competências de um escritor e seu aprendizado depende de circunstâncias adequadas de interlocução entre os sujeitos. A interação é um princípio fundamental para a aprendizagem dessa operação do processo de produção de texto e que as diferentes modalidades de ensino vividas – remota e presencial – impactam a natureza dessa interação. Além disso, considera-se a possibilidade de crianças do 1º ano revisarem seus escritos, mesmo estando em diferentes hipóteses de escrita, atuando sobre esses textos de forma ativa.

3.2 Caracterização da escola e dos sujeitos

A pesquisa foi realizada com crianças de 6 e 7 anos completos, alunos do 1º ano de uma escola particular de Brasília, fundada em 1983, reconhecida por sua proposta de excelência acadêmica e formação integral do sujeito. Atualmente, integra o grupo Eleva Educação, com quatro unidades, abrangendo os segmentos da Educação infantil ao Ensino Médio. Uma escola de alto padrão cultural, onde as famílias em sua maioria são letradas e com alto poder aquisitivo.

Participaram do processo de produção textual e revisão duas turmas do 1º ano, somando vinte e oito crianças: uma turma no ensino remoto (2020) e a outra no ensino presencial/remoto (2021). Todas as crianças foram convidadas a participar das produções totalizando cento e duas produções (primeira e segunda versão), no entanto, para uma análise mais aprofundada, foram selecionadas vinte e quatro produções divididas em primeira e segunda versão para a presente investigação.

É importante ressaltar que a pesquisadora também era a professora das duas turmas e que devido a pandemia do Covid-19, o contexto inicial da pesquisa precisou ser ajustado, pois todos estavam no remoto e a pesquisa em campo tornou-se inviável.

3.2.1 Turma do ensino remoto 2020

A turma de 2020 (ensino remoto), iniciou o ano com 9 crianças, após a sondagem constatamos que 5 crianças apresentavam escritas alfabéticas e 4 crianças apresentavam escritas silábicas com valor sonoro convencional.

Essa turma frequentou a escola de forma presencial por mais ou menos um mês, todos eram novos na escola, pois essa unidade não tem Educação Infantil.

3.2.2 Turma do ensino presencial/remoto 2021

A turma de 2021 (ensino presencial), iniciou o ano com 19 crianças, sendo 14 crianças com escritas alfabéticas ou alfabéticas iniciais, 3 crianças apresentavam escritas silábicas com valor sonoro convencional e 2 com escritas sem valor sonoro convencional.

As primeiras três aulas foram no formato remoto e logo que permitido, retornamos às atividades presenciais. Mesmo assim, alguns alunos ficaram em casa participando das aulas no ensino remoto. Eram seis crianças em casa e treze crianças no presencial, até o final da sequência didática todos estavam em sala de aula, por volta do mês de maio (após o início da vacinação em Brasília).

É preciso registrar que as crianças dessa turma de 2021, em sua maioria, não frequentaram a Educação Infantil no ano de 2020, devido à pandemia e o isolamento social que vivemos. Muitas famílias relataram, em atendimentos, não conseguir “fazer” a criança participar das aulas em formato síncrono. Por isso, contrataram professores de reforço para auxiliar nesse momento.

Um novo formato de sala de aula foi organizado, cadeiras distantes quase 2 metros e crianças de máscaras em sala. Crianças em sala e crianças em casa, acompanhadas pelos seus familiares, na frente dos computadores em suas residências.

Quando a rotina finalmente se estabeleceu, crianças em casa e em sala conseguiram conviver harmoniosamente, inclusive interagindo entre si. As crianças sempre nos mostram caminhos possíveis.

Com o avanço na vacinação, no mês de maio a turma estava toda no presencial, o que ajudou muito na coleta dos dados. Nesse período essa turma se mostrou muito empolgada para a realização das atividades, demonstrando o desejo de aproveitar tudo o que não puderam aproveitar no ano anterior.

3.3 Coleta de dados

Para coletar os dados dessa pesquisa, optamos pela elaboração de uma sequência didática (SD) com situações-problema articuladas entre si e progressivas no que diz respeito às

suas complexidade, adaptada ao contexto das turmas de 1º ano, como nos apresenta Dolz, Noverraz e Schneuwly:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2011,p. 95)

Por contextos de produção entende-se uma produção textual que tenha clara respostas às seguintes perguntas: Para quem escrever? Por que escrever? Qual gênero melhor se adequa à situação comunicativa proposta? Qual o portador? Qual o lugar de circulação? Qual o lugar social do sujeito que escreve?

Esses contextos de produção, que dão sentido ao ler, escrever, produzir textos, possibilitam um maior engajamento das crianças durante a tarefa, pois precisam produzir seus escritos considerando essas perguntas sobre seu texto [...]esse conteúdo discursivo, imprescindível à qualidade do texto e determinante da proficiência do escritor [...]. (BRAKLING, 2011).

A SD potencializou as situações de comunicação proporcionando uma aprendizagem significativa e contextualizada. Aos aprendizes foi garantida a oportunidade de produzir textos resguardando as práticas sociais, ou seja, escreveram tendo como referência aquilo que se faz fora da escola com a leitura e a escrita. Além de buscar garantir os propósitos comunicativos e didáticos, a sequência de ações planejada considerou os objetivos de investigação.

É preciso informar que antes da realização das etapas da sequência didática envolvendo a revisão, foi feita uma sondagem⁵ para compreender as hipóteses das crianças em relação ao sistema de escrita e, assim, organizá-las melhor durante os encontros (remoto e presencial).

⁵Sondagem- Um instrumento que visa compreender o que pensam as crianças sobre o sistema de escrita. Durante sua realização as crianças são convidadas a escrever uma lista de palavras, do mesmo campo semântico, ditadas pela professora. Posteriormente, os registros são analisados com o objetivo de conhecer os níveis de conceitualização sobre o sistema de escrita em que se encontra cada criança.

3.1 TURMA 2020 – Ensino remoto

A seguir, apresentamos a tabela com as hipóteses de escrita ⁶da turma no ensino remoto ⁷2020:

NOME DA CRIANÇA	TURMA	2020			
		FEV	MAI	OUT	NOV
Felipe		SSV	SSV		
Isabel		SSV	SSV		
Leonardo		SSV	SSV		
Lucas Luchetta		A	A		
Lucas Matos		A	A		
Luísa		A	A		
Sofia Duarte		SSV	SSV		
Sofia Ellen		A	A		
Vinícius		A	A		

Quadro 2 –Tabela da professora – sondagem 2020

Dentro do possível, devido ao ensino remoto, formamos grupos com quatro alunos para as produções e revisões. Usamos uma plataforma virtual na escola, que não permitia fazer grupos pequenos mas uma “sala de aula virtual” para todos. Diferente do presencial, em que conseguimos montar os trios ou grupos sem restrições, ainda que obedecendo os protocolos de segurança.

A sequência planejada para a turma no ensino remoto compreendeu as seguintes situações:

Situação comunicativa: Organizar um mural virtual compartilhando com familiares, amigos e outros leitores em potencial, imagens legendadas das aprendizagens conquistadas durante o isolamento social como: ajudar nas tarefas domésticas, cozinhar, novas brincadeiras, esportes...

Produto final: Mural virtual utilizando a ferramenta Padlet.

⁶ Sobre as Hipóteses de escrita: As crianças vivem diferentes períodos em seu processo de aquisição da escrita, sabemos disso pelas investigações realizadas sobre a psicogênese da língua escrita. Para saber mais: Emilia Ferreiro, O ingresso na escrita e nas culturas do escrito – seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2015, páginas 201 a 203.

⁷ Ensino Remoto: Configurado às pressas como a principal alternativa pedagógica no período de quarentena. (Colello, p.4). Entrevista concedida por Silvia Colello ao jornalista da RBA Litoral (93,3 FM). Santos: 30/7/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oz7vvcJXAJI>

Sequência didática – Etapas		
	<i>Ações planejadas</i>	<i>Tempo estimado</i>
1	Compartilhar o propósito comunicativo as crianças.	Uma aula.
2	Repertoriar as crianças com a leitura e exploração de legendas em diversos portadores: jornais, revistas, livros, sites e fotos de álbuns de família.	Cinco aulas.
3	Conversar com as crianças sobre alguns aspectos importantes em uma legenda: o diálogo da legenda com o que está retratado na foto, lembrando que ela acrescenta informações ao leitor que não estava na cena.	Cinco aulas.
4	Escrita coletiva da legenda para uma foto da aprendizagem da professora, em aula síncrona	Duas aulas.
5	Produções individuais de suas legendas, tendo a professora como escriba, em aula síncrona gravada.	Cinco aulas.
6	Escolha de uma legenda normatizada ⁸ para revisão coletiva, em aula síncrona gravada.	Duas aulas
7	Retomada da situação comunicativa e revisão do escritor (aceitando ou não o que foi sinalizado no coletivo), tendo a professora como escriba, em aula síncrona gravada.	Cinco aulas.
8	Revisão final no grupo.	Uma aula.
9	Organização do mural virtual no padlet.	Uma aula,
10	Avaliação do trabalho.	Uma aula.

Quadro 3 - Etapas da Sequência Didática 2020

⁸Normatizada em nossa concepção de linguagem significa escrita ortograficamente sem falhas.

Cada criança selecionou duas fotos que representassem aprendizagens conquistadas durante o período de isolamento social como: lavar louças, arrumar a cama, fazer receitas culinárias, tocar um instrumento... para apresentar ao grupo e decidir qual usar para a elaboração da legenda.

Decidida qual foto usar, a criança explicava aos amigos o que a foto representava, dando detalhes que a foto por si só não mostrava. Em seguida, ditava à professora o que gostaria de escrever em sua legenda, preocupando-se com o discurso (o que escrever).

Durante o desenvolvimento da Sequência Didática, o trabalho foi organizado em torno das quatro situações didáticas fundamentais no processo de alfabetização propostas por Délia Lerner (2002): leitura e escrita pelo professor e leitura e escrita pelo aluno. Situações, essas, necessárias para o ensino das práticas de leitura e escrita e a formação de leitores e escritores competentes.

No contexto remoto, priorizamos a escrita pelo professor, não só pelo valor pedagógico, mas também pelas condições que tínhamos na época. Essa escrita pelo professor consiste em atividades nas quais a criança dita o que será escrito ao professor, que tem o papel de escriba, ou seja, escreve termo a termo o que foi ditado pelo aluno. Uma situação, portanto, na qual o professor permite que as crianças sejam autoras do que será comunicado. A criança não precisa, nesse momento, se preocupar com o como escrever do ponto de vista notacional (quantas letras, quais letras), mas apenas com o que dizer (com o conteúdo e com a organização do discurso). Uma aprendizagem importante sobre a linguagem escrita e os aspectos relacionados à produção textual.

3.2 TURMA 2021 – Remoto e presencial

A seguir, apresentamos a tabela com as hipóteses da turma no presencial 2021:

NOME DA CRIANÇA	TURMA	2020			
		FEV	MAI	OUT	NOV
Bianca	1ºAM	A			
Carolina	1ºAM	A			
Catarina	1ºAM	A			
Cora	1ºAM	A			
Davi	1ºAM	SCV			
Eduardo	1ºAM	SCV			
Emanuelle	1ºAM	A			
Helena de O.	1ºAM	SSV			
Helena G.	1ºAM	A			
Helena O.	1ºAM	A			
Isabela	1ºAM	A			
Joaquim	1ºAM	A			
Júlia	1ºAM	A			
Laura	1ºAM	A			
Maria Luíza	1ºAM	A			
Miguel	1ºAM	SCV			
Renato	1ºAM	A			
Ricardo	1ºAM	SSV			
Yuri	1ºAM	A			

Quadro 4 –Tabela da professora – sondagem 2021

A sequência planejada para a turma no presencial sofreu alterações, devido a possibilidade de escrita pelas crianças. Uma situação didática, onde o sujeito precisa colocar em jogo o que já compreendeu sobre o funcionamento do sistema de escrita e escrever textos tendo uma situação comunicativa definida, clareza do interlocutor e da finalidade da escrita. Escrever nessa perspectiva significa produzir significado e potencializar os conhecimentos das crianças a cerca dos aspectos relacionados a produção textual.

Esses momentos de escrita pelas crianças, relacionam-se às outras situações didáticas apresentadas anteriormente: a leitura e a escrita através do professor e a leitura e escrita por si mesmo. Assim, o trabalho com o sistema de escrita e com a linguagem escrita acontece simultaneamente.

Ela compreendeu as seguintes situações:

Sequência Didática – ETAPAS		
	<i>Ações planejadas</i>	<i>Tempo estimado</i>
1	Compartilhar o propósito comunicativo para as crianças.	Uma aula.
2	Repertoriar as crianças com a leitura e exploração de legendas em diversos portadores: jornais, revistas, livros, sites e fotos de álbuns de família.	Uma semana.
3	Discutir com as crianças sobre alguns aspectos importantes em uma legenda: o diálogo da legenda com o que está retratado na foto, lembrando que ela acrescenta informações ao leitor que não estava na cena.	Uma aula.
4	Escrita coletiva da legenda para a foto da professora.	Duas aulas.
5	Produções individuais de suas legendas.	Uma semana
6	Escolha de duas legendas normatizadas para revisão coletiva.	Duas aulas
7	Revisão das legendas nos trios a partir das hipóteses de escrita.	Três aulas
8	Retomada da situação comunicativa e revisão do autor (aceitando ou não o que foi sinalizado), tendo a professora como escriba, em aula síncrona gravada.	Uma semana
9	Revisão final no grupo.	Uma aula.
10	Organização do mural físico	Uma aula
11	Avaliação do trabalho.	Uma aula.

Quadro 5 - Etapas da Sequência Didática 2021

As crianças na modalidade presencial também selecionaram duas fotos que representassem ações que não faziam antes da pandemia e do isolamento social e apresentaram ao grupo. Cada criança escolheu uma fotografia para elaborar a sua legenda.

A modalidade presencial oportunizou à pesquisadora, observar as crianças em todos os momentos da sequência, anotando ou gravando o que elas falavam ou fazendo intervenções que se fizeram necessárias. Essas informações foram gravadas e protocoladas e serão retomadas na análise dos dados. Os protocolos completos estão em anexo, na pesquisa.

Em conversa com as crianças planejamos um segundo mural com a função de apresentar a nossa escola aos alunos novos, selecionando para isso os lugares favoritos de cada criança no ambiente escolar. Com isso, cada criança escolheu um lugar na escola que mais gostava e tiramos uma fotografia desse espaço. Essas fotografias e suas respectivas legendas também foram usadas em nossa pesquisa, por apresentarem os mesmos desafios das fotografias do isolamento social.

3.3 Etapas da produção e revisão textual

Em determinada etapa do trabalho as crianças foram convidadas a produzirem legendas individuais, em fotos de aprendizagens ocorridas no isolamento social (ambas as turmas) e lugares que mais gostam na escola (turma de 2021).

As etapas de revisão foram ajustadas para cada turma: remoto e presencial. A turma do remoto realizou a produção e a revisão coletivamente e a turma do presencial teve a oportunidade de fazer à escrita da sua legenda (individualmente) e a revisão nos trios. Tudo no formato presencial.

A seguir, elaboramos uma tabela com os dados referentes às revisões feitas pelas crianças, nosso foco na pesquisa:

	Revisão coletiva na legenda da professora	Revisão coletiva na legenda dos colegas	Revisão durante a escrita da legenda	Revisão no grupo	Revisão nos trios
Turma de 2020	9 crianças	9 crianças	-	9 crianças	
Turma de 2021	19 crianças	19 crianças	19 crianças	19 crianças	15 crianças

Quadro 6 – Etapas da revisão textual

A consigna feita às crianças para a tarefa de revisão - tanto no ensino remoto quanto no presencial - foi:

VEJAM O QUE PRECISA SER MELHORADO NESSA LEGENDA PARA QUE ELA FIQUE AINDA MAIS INTERESSANTE, BEM ESCRITA, PARA AS PESSOAS QUE IRÃO LER.

As crianças do remoto, sinalizavam oralmente todas as alterações ou não nas legendas propostas para revisão. Como foi mencionado, inclusive as legendas individuais foram revisadas no grupo com quatro alunos participantes. Já as crianças do presencial tiveram a oportunidade de interação em trios, com a intervenção da professora apenas quando se fez necessário.

Após a coleta dos dados, com todos os protocolos em mãos selecionou-se aspectos que pareceram mais significativos e que estiveram presentes na maioria das legendas durante o processo de revisão. Esse processo aconteceu em alguns casos na própria escrita individual da criança e nos momentos de revisão coletiva ou nos trios.

Veja a tabela a seguir:

Categoria	Caracterização
<p>1. TIPOS DE LEGENDAS PRODUZIDAS PELAS CRIANÇAS DO 1º ANO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Legendas “descritivas” e combinadas 	<p>Essa categoria buscou observar como as crianças organizaram as informações que selecionaram escrever, quais foram as formas básicas que encontraram</p>
<p>2. A CONSIDERAÇÃO DA SITUAÇÃO COMUNICATIVA PELAS CRIANÇAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • O leitor em especial 	<p>A segunda categoria tinha como objetivo observar <i>se e como</i> as crianças consideram os elementos do propósito comunicativo que norteava a produção: para quem escrevo? Com qual finalidade?</p>
<p>3. MUDANÇA DA PESSOA DO DISCURSO</p>	<p>A terceira categoria apresenta a preocupação das crianças com a posição enunciativa em suas legendas.</p>
<p>4. QUESTÕES LINGUÍSTICO TEXTUAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Substituição do referente por um pronome • Repetições de palavras • Concordância Verbal 	<p>Essa categoria buscou observar tudo o que as crianças identificavam e buscavam transformar na produção, do ponto de vista da linguagem, da organização linguística do discurso escrito.</p>
<p>5. ASPECTOS DE ORDEM NOTACIONAL (O QUE SE REFERE AO SISTEMA DE ESCRITA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palavras escritas alfabeticamente com falhas 	<p>E, por fim, a quarta categoria apresentou observações a respeito das sinalizações que as crianças são capazes de fazer nas produções a respeito dos “erros” de grafias.</p>

Quadro 7 – Categorias listadas

Nos próximos capítulos, vamos apresentar as categorias e as análises a partir de registros feitos pela pesquisadora, gravações dos momentos de revisão, transcrição em protocolos, primeira e última versão da legenda.

3.4 A Produção e revisão de legendas em contexto remoto e presencial com crianças do 1º ano

A despedida ocorreu ao final da manhã de quarta-feira (11/3/2020) com uma tarefa sobre a narrativa por imagem a ser apresentada no dia seguinte. De noite os noticiários divulgaram que não voltaríamos às escolas, pois um decreto do nosso governador em Brasília, suspendia as aulas presenciais. Sem entender a dimensão do ocorrido recebemos a informação que devido a pandemia do novo Coronavírus - Covid-19, a rotina dos cidadãos brasileiros mudaria. Era preciso se distanciar das pessoas e do convívio social para evitar a disseminação do vírus. Estava instaurada a quarentena, com previsão inicial de acordo com o decreto de finalizar em quinze dias, mas se estendeu por aproximadamente 6 meses.

Foi preciso criar uma nova escola: dentro de nossas casas, abrimos as portas para receber cada criança e suas famílias e o ensino emergencial remoto estava autorizado. Cada professor precisou aprender a fazer vídeos, gravar mensagens, usar outras ferramentas do computador que nem sabia que existiam. Reuniões que pareciam não ter fim, uma demanda imensa de tarefas para elaborar e ao mesmo tempo aprender como ensinar através do computador, crianças tão pequenas, em fase de alfabetização. Segundo Colello (2020):

Como parte desse cenário, a escola também mudou, inaugurando a inusitada realidade do ensino remoto, o qual, partilhando responsabilidades entre famílias e educadores, também dividiu com a comunidade escolar desafios, tensões, expectativas e sentimentos (em especial, apreensões, ansiedades, inseguranças e frustrações). (COLELLO, 2020)

Cada professor analisou e refletiu sobre suas concepções de sujeito e aprendizagem, linguagem e didática. E foi preciso planejar ações que garantissem a interação e reflexão sobre a língua e seu funcionamento, principalmente na alfabetização inicial. Uma série repleta de desafios e ansiedade de todos os lados: família, criança e equipe pedagógica.

Garantir espaços de reflexões nas aulas remotas foi um dos desafios enfrentados por vários professores nas escolas públicas e particulares. Nessa turma do remoto que

acompanhamos em nossa pesquisa, não foi diferente. Por isso a professora investigadora, ao refletir sobre suas concepções e possibilidades de impulsionar as aprendizagens de suas crianças, planejou a sequência didática com o propósito comunicativo de produzir um mural externo com fotos da turma em situações que não faziam/sabiam fazer antes da pandemia. Colello (2020) explica que:

Como pressuposto fundamental desse processo, é preciso garantir a aprendizagem na perspectiva interacionista, isto é, como um processo ativo do sujeito aprendiz de reflexões e de interações tanto com o objeto de conhecimento como com os outros, de modo que o estudante possa lidar progressivamente com a construção cognitiva. Como essa trajetória se faz prioritariamente a partir de situações-problema em contextos significativos, é preciso abrir mão do ensino como mera transmissão de conteúdos de modo linear e cumulativo, para assumir a iniciativa pedagógica como um conjunto de intervenções nas quais o sujeito tenha oportunidades de construir hipóteses, testar e rever concepções prévias. Ao assumir que a aprendizagem não é o produto necessário do ensino (concretizado pelo conjunto predeterminado de exercícios e tarefas), a relação ensino-aprendizagem parte de situações didáticas suficientemente potentes para gerar reflexões em função do que ele sabe e do que precisa saber. (COLELLO, 2020)

Mais importante que apenas a aquisição do sistema de escrita é garantir que esse sujeito atue de maneira ativa na cultura escrita, tendo como marco as práticas sociais de escrita e leitura, mantendo os princípios didáticos: ler e escrever com sentido dentro de um contexto significativo para os sujeito, conciliados aos propósitos comunicativos da linguagem.

O fortalecimento dos vínculos entre os sujeitos envolvidos nessa situação de pandemia, também foi algo marcante e necessário como afirma Carla Tocchet (2021) na live promovida pelo Instituto Avisalá. Essa interação importante onde cada sujeito assumiu seu papel de protagonista em sua aprendizagem e de trocas necessárias. Cristiane Pelissari na mesma live, afirma que o ensino no remoto precisa de tempo para garantir que as crianças possam refletir sobre as complexidades inerentes às práticas de leitura e escrita.

Planejada a Sequência Didática com as adaptações necessárias ao 1º ano, o gênero escolhido para produção e revisão textual foi a legenda. Como já foi dito, optamos pelo gênero legenda devido a sua brevidade e possibilidade de revisão total, uma vez que o que está escrito

é algo que o sujeito conhece por estar inserido na situação representada na fotografia. Nos próximos capítulos, elencadas as concepções que acreditamos, apresentaremos o nosso referencial metodológico e análise dos dados.

4. ANÁLISE DOS DADOS

“Tal como um piloto de avião precisa acumular horas de voo para ser hábil, um escritor precisa somar muitas oportunidades de escrita.”(Mirta Torres)

Essas “oportunidades de escrita” como menciona a autora, só se tornam possíveis quando o professor acredita no potencial das suas crianças. Mesmo em contextos adversos, ter claro suas concepções o direcionam para caminhos mais produtivos.

O respeito pelos saberes da criança, suas manifestações escritas e orais possibilitam avanços indescritíveis no processo de ensino e aprendizagem. Além de perceber o valor da interação, entre os sujeitos envolvidos no processo de escrita e revisão.

Durante a coleta e análise dos dados percebeu-se o quanto as crianças pensam e refletem sobre vários temas e opinam criticamente sobre diversos assuntos. No início da coleta, os dados pareciam desorganizados e confusos. Muitas informações e uma vontade imensa de investigar tudo. Aos poucos o “caos” de informações foi ganhando forma e organização: os protocolos foram dando pistas de quais categorias eram relevantes para uma análise mais aprofundada. E as principais questões: COMO as crianças pequenas revisam seus escritos e QUAIS condições didáticas favorecem o processo de ensino e aprendizagem? foram ganhando novas configurações e possibilidades de interpretações.

A cada coleta de dados, a cada encontro com as crianças, era uma “enxurrada” de saberes que atravessavam e encantavam cada vez mais. As justificativas para determinada ação em seu texto ou na revisão do texto dos colegas, comportamentos utilizados por vários escritores convencionais, permitem confirmar que as crianças podem escrever tudo o que quiserem desde o início da escolaridade, mesmo quando ainda não são escritores convencionais.

A seguir, as categorias são aprofundadas e articuladas aos “fazeres” das crianças revisoras.

4.1 Categoria 1: Tipos de legendas produzidas pelas crianças do 1º ano

O processo de revisão varia em função do gênero. Portanto, é preciso justificar o texto escolhido para ser produzido, revisado e editado.(CASTEDO, 2013, p. 387).

Decidida que foto usar em sua produção, a criança no ensino remoto ditava à professora (Escrita pela professora), as informações que gostaria de escrever em sua legenda. No ensino presencial, a criança era convidada a iniciar sua escrita individualmente (Escrita pelo aluno).

A primeira escrita foi sobre a aprendizagem no isolamento social para as duas turmas (remoto e presencial). No remoto, a fotografia estava no slide e a professora era a escriba. No presencial, a fotografia estava impressa e a criança escrevia sozinha, às vezes solicitando auxílio na escrita de algumas palavras.

A segunda escrita aconteceu apenas no ensino presencial com as fotografias dos espaços da escola que eles mais gostavam.

Ao analisar as legendas, percebeu-se que dois tipos foram predominantes nas produções das crianças:

- a) **Legendas descritivas:** são as legendas construídas basicamente a partir da descrição da cena fotografada. A informação registrada restringe-se ao acontecimento capturado na foto. São textos bem breves com o mínimo de informação;
- b) **Legendas “combinadas”:** são aquelas em que as crianças acrescentam algo a mais à descrição da cena fotografada, parece haver uma preocupação em complementar a imagem.

Veja o quadro a seguir, com algumas escritas:

LEGENDAS DESCRITIVAS	LEGENDAS COMBINADAS
<p data-bbox="229 1451 740 1518">“DAVI A PENDI AFZERUSPÂNETA 2020”</p>  <p data-bbox="336 1688 636 1720">DAVI A PENDI AFZERUSPÂNETA 2020</p> <p data-bbox="272 1733 695 1765">(Davi aprendi a fazer os planetas 2020)</p>	<p data-bbox="812 1451 1347 1554">“ MEU NOME JOAQUIM E EU APRENDE T ESTODAR NA CASA NE INSOLAMENTIO SOSIAO IN 2020”</p>  <p data-bbox="890 1711 1219 1742">MEU NOME JOAQUIM E EU APRENDE T ESTODAR NA CASA NE INSOLAMENTIO SOSIAO IN 2020</p> <p data-bbox="818 1756 1329 1816">(Meu nome Joaquim e eu aprendi a estudar na casa no isolamento social em 2020)</p>

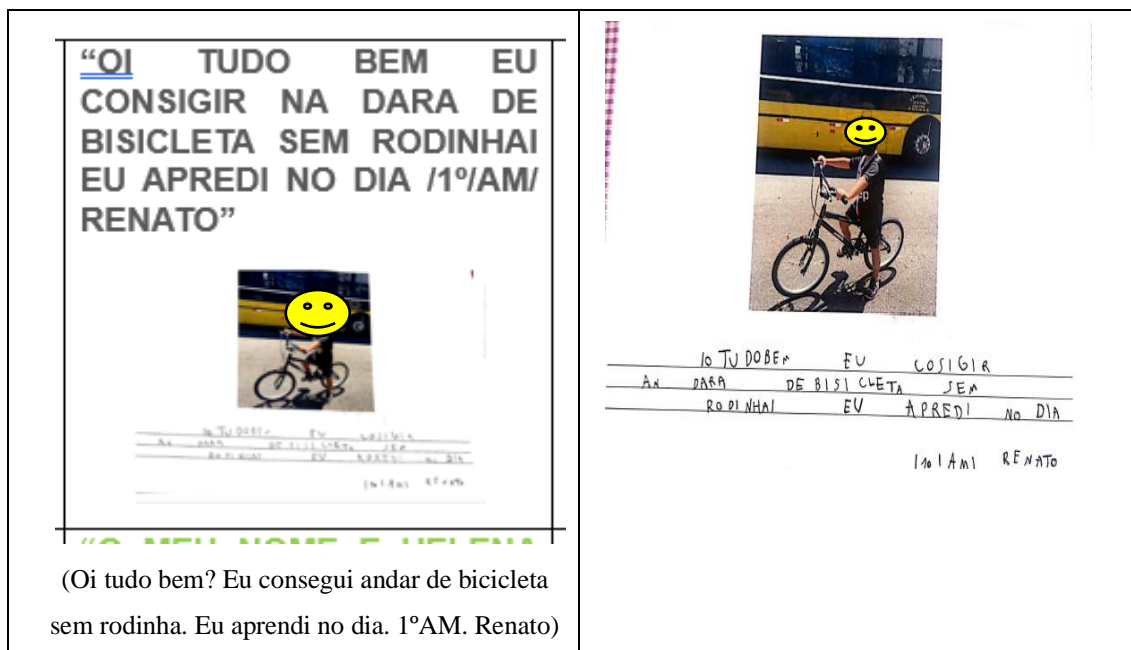
LEGENDAS DESCRITIVAS	LEGENDAS COMBINADAS
<p data-bbox="284 230 683 259">“EUKAUANACAVENATIO”</p>  <p data-bbox="352 432 619 461">“(Eu tava na caverninha)”</p>	<p data-bbox="815 230 1342 443">“ISSO FOI NO MEU ANIVERSÁRIO DE SEIS ANOS. GANHEI UM VIOÃO E POUCOS DIAS DEPOIS EU JÁ ESTAVA UMA FERA TOCANDO ELE!. ASSINADO: BIANCA DO 1º ANO AM</p> 
<p data-bbox="272 656 746 723">“A JÚLIA APRENDEU A FAZER AULA ONLINE NA CASA DELA”</p> 	<p data-bbox="810 656 1350 757">“MEU NOME CATARINA APRENDI A TOCAR TECLADO EM 2020 TINHA 5 ANOS ESTOU APRENDENDO”</p>  <p data-bbox="810 965 1334 1025">(Meu nome Catarina aprendi a tocar teclado em 2020 tinha 5 anos estou aprendendo)</p>
<p data-bbox="245 1066 775 1167">“A HELENA GARCIA ÉSTA APRENDENDO A LAVAR LOUSA. 1º ANO AM DA MANHÃ.”</p> 	<p data-bbox="804 1066 1310 1205">“OI TUDO BEM EU CONSIGIR NA DARA DE BISICLETA SEM RODINHAI EU APREDI NO DIA /1º/AM/ RENATO”</p>  <p data-bbox="799 1453 1334 1514">(Oi tudo bem. Eu consegui andar de bicicleta sem rodinha e eu aprendi no dia. 1º AM Renato)</p>
<p data-bbox="229 1518 778 1585">“O YURI ESTA A PRENDENDO A LER EM CAZA 1º ANO”</p> 	<p data-bbox="799 1518 1334 1619">“O MEU NOME É HELENA GARCIA CAVALCANTE ESSE É O PARQUE DA NOSSA ESCOLA”</p> 

LEGENDAS DESCRITIVAS	LEGENDAS COMBINADAS
<p data-bbox="295 230 678 297">“A EMANUELLE ESTAVA APRENDENDO A LER”</p> 	
<p data-bbox="240 526 632 560">“APRE DI ARRUMAR A CAMA”</p> 	
<p data-bbox="228 790 746 857">“A CORA APRENDEU A ANDAR DE PATINS”</p> 	
<p data-bbox="248 1070 719 1137">“VINÍCIUS DOBRANDO ROUPA SOZINHO”</p> 	
<p data-bbox="260 1350 708 1417">“APRENDI A CALIGRAFIA NA PANDEMIAR 2020.”</p> 	
<p data-bbox="228 1579 751 1612">“ESTOU CUIDANDO DA NINA 2020”</p> 	

Quadro 8– Categorias dos tipos de legendas produzidas

Nas escritas das fotografias, percebeu-se uma ocorrência maior de legendas descritivas, com informações breves e imediatamente relacionadas à imagem. As crianças construíram descrições da cena fotografada utilizando algumas modalidades básicas. (FERREIRO E CASTEDO, 2013).

Outro tipo de legenda, as legendas “combinadas”, ocorreram em menor quantidade, mas vale o destaque para algumas legendas que buscaram estabelecer um diálogo de aproximação com o leitor.



Quadro 9 – Legenda do Renato

Nesse tipo de legenda, a criança trouxe aspectos buscando dialogar com o leitor (Oi tudo bem), dando outras informações que não estavam evidentes na fotografia (E eu aprendi no dia – referindo ao mesmo dia em que as rodinhas foram retiradas na sua bicicleta). Informações que complementam a cena da fotografia.

4.2 Categoria 2: A consideração da situação comunicativa pelas crianças

Um aspecto importante e que observou-se nos dois contextos da pesquisa, remoto e presencial, foi a consideração do leitor durante os processos tanto de produção quanto de revisão por parte das crianças. Alguns protocolos nos ajudam a evidenciar esse aspecto:

Professora: Lucas lê para ver se ficou boa a legenda.

Lucas: Eu estou sentado na sala de jogos lendo o meu livro favorito que é Nick Vujicic (acrescentou em 2020).



Professora: Por que é importante colocar o ano na legenda Lucas?

Lucas: É importante colocar para as pessoas saberem que foi de outro ano, porque aí se for algum parente nosso ele vai saber. Daqui a pouco minha prima vai vir aqui e ela não vai ter escola, aí ela vai saber.

Professora: O Lucas e a Isabela colocaram o ano na legenda, a Sofia pediu para colocar também na legenda dela. Vou voltar lá.

Professora acrescenta o ano na legenda da Sofia que fica: “Eu estou cuidando da Nina 2020.”



Quadro 10 – Protocolo turma no remoto 2020 – Ditado ao professor – Trecho 1

Quando se preocupa em marcar a data para sua prima (uma possível leitora do que escreveu), que irá estudar um dia na escola em que ele estuda, Lucas deixa claro que sabe que escrevemos para alguém ler. Saber que alguém lerá o que escrevo promove um maior engajamento durante a produção; aproxima a escrita que se faz na escola, da escrita que se produz fora da escola. Como afirmam Kaufman e Rodríguez:

“Não é fácil imaginar que alguém escreva “para ninguém”, fora dos muros escolares. Sempre há um destinatário dos materiais escritos: esse destinatário pode ser ou outra pessoa ou quem escreveu (quando escrevemos para não esquecer algo ou para organizar algum tema que estamos estudando)”.
(KAUFMAN E RODRÍGUEZ, 1995, p. 51)

Se desejamos que nossas crianças sejam escritores competentes, precisamos ofertar situações em que eles possam criar seus próprios textos e refletir sobre todo esse percurso de escritor. Vejamos o protocolo seguinte:

(...)



Professora: Então Felipe o que você acha que falta na legenda? Ou que está sobrando?
Ou que precisa?

Felipe: Não sei...

Professora: Lucas você tem alguma sugestão?

(...)

Lucas: O ano! A legenda não tem o ano!

(...)

Isabela: O ano é bem importante também!

Professora: Por que o ano é importante Isabela?

Isabela: O ano é importante na foto porque aí, tipo se for em 2014 aí você bota escrito em 2014 para ficar melhor... para quem for ler a legenda.

As crianças na sala começam a falar ao mesmo tempo sobre essa informação.

(...)

Lucas: Se as festas mudarem no futuro, as pessoas vão entender como eram as festas antes e vão saber qual o ano.

Quadro 11 – Protocolo – Turma no remoto – Ditado ao professor – Trecho 2

O fato de as crianças saberem onde suas produções vão circular e que terão leitores reais em um determinado tempo de suas histórias de vida, permitiu que suas escritas tivessem mais significado e o processo de revisão pudesse ir para além de correções de palavras. Conhecer o contexto de produção oferece caminhos claros durante o processo de revisão, como reforça Bräkling:

Ainda que esses papéis se articulem todo o tempo, dado que são todos constitutivos do sujeito, e que, dessa forma, influenciem-se mutuamente, quando assumimos a palavra para dizer alguma coisa a alguém, um desses papéis predomina, em função das demais características do contexto de produção (sobretudo, do lugar de circulação do discurso e do interlocutor presumido).

Saber para quem escrever é uma condição importante para qualquer escritor, experiente ou em processo. Quando sabemos o destinatário da nossa produção, nos dedicamos mais na escrita e nos empenhamos em fazer o melhor para atingir esse leitor. Quais palavras usar, como escrever e quais informações posso escrever são alguns aspectos importantes que o escritor precisa ter em mente.

Vejam o trecho do protocolo a seguir:

Professora: Vocês acham que essa legenda está boa para aquele aluno novo, que está chegando na escola e não conhece a biblioteca?

Todos: Não!

Isabela: Porque ele não vai saber o nome dela. (a legenda foi escrita em 1ª pessoa)

Professora: Vocês acham que isso é importante?

Miguel: Sim! E também a pessoa não vai saber qual é o ano dela.

Helena Garcia: Eu acho que entendi o que o Miguel quis dizer. Ele acha melhor colocar o ano, a turma e que horário se é a tarde ou manhã.

Professora: Você acha isso importante Miguel?

Miguel: A Helena Garcia entendeu errado. Porque a pessoa precisa saber... ela precisa saber de qual ano é se não ela vai saber se é do 2º ano, 1º, 3º...

Helena Garcia: E a pessoa precisa saber onde é a biblioteca e qual é o nome dela (Apontando para a foto da Laura).

(...)

Isabela: Eu acho que é, porque ele pode pegar um livro na biblioteca e fazer o mesmo, só que colocar o nome.

Quadro 12 – Protocolo – Turma no presencial – Revisão no trio – Trecho 3

4.3 Categoria 3 – A mudança da pessoa do discurso

No ensino remoto, cada criança com sua fotografia apresentada no slide, tinha como tarefa, ditar para a professora a legenda da foto. A situação didática aqui era, portanto, de escrita pela professora. Nesse exercício, eles construíam o texto, acrescentavam e retiravam muitas informações, alguns, por exemplo, achavam importante dizer o nome de quem estava na fotografia, outros, a data e o ano.

Na turma presencial, cada criança com a sua fotografia impressa, escreveu o que queria informar em sua legenda. Eles produziam o texto de próprio punho, faziam a leitura de sua escrita e ajustavam partes do escrito: alguns, enquanto escreviam, falavam o que estavam escrevendo, outros, apenas escreviam e ao final, faziam a leitura.

No momento da escrita da legenda, tanto no ensino remoto quanto no ensino presencial, não foi definido *a priori* escrever seu texto em 1ª pessoa ou 3ª pessoa. Cada criança escreveu como preferia, da forma que julgava melhor em sua legenda. Essa decisão, em sua maioria, pautou-se na preocupação com o leitor das legendas, que “*poderia ficar confuso*” como nos disse Renato (aluno da turma presencial), em um dos protocolos mencionados em nossa pesquisa. Decidir qual vai ser a posição do enunciador dentro do texto e sustentá-lo durante todo o seu desenvolvimento é um dos problemas a enfrentar. (CASTEDO, 2013).

Vejam a seguir, a primeira versão da criança e um trecho do protocolo de revisão em trios:



EU NA BIBLIOTECA EU PEGUEI UM LIVRO

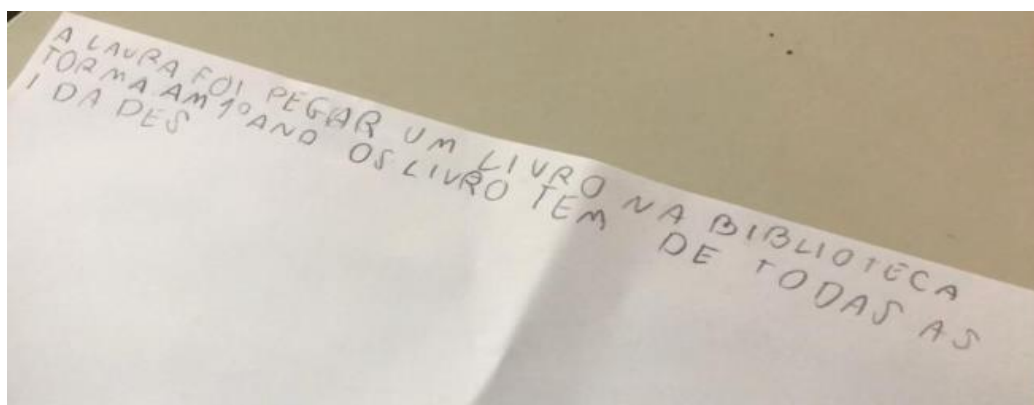
Transcrição: EU NA BIBLIOTECA EU PEGUEI UM LIVRO.

Primeira versão

O trio selecionado para revisar a legenda dela, logo sentiu falta de nomear quem estava na fotografia, sua série e falar sobre a variedade de livros presentes na biblioteca. Percebemos essa preocupação em outras legendas também, onde em alguns casos assumiu-se a 3ª pessoa e um distanciamento da fotografia. Mas a maioria escreveu em 1ª pessoa. Ferreiro e Castedo (2013) afirmam que essa escrita exige um grande esforço da criança de descentração, pois a criança escreve sobre si para outros, que não estão na fotografia.

Vejamos agora, o trecho do protocolo de revisão em trios, onde a tarefa era revisar a escrita da legenda da Laura.

(...)



Transcrição: A LAURA FOI PEGAR UM LIVRO NA BIBLIOTECA TURMA AM 1º ANO OS LIVROS TÊM DE TODAS A IDADES [...]

A professora faz a leitura da totalidade da legenda e retoma a situação comunicativa: mural para alunos novos na escola.

Professora: Vocês acham que essa legenda está boa para aquele aluno novo, que está chegando na escola e não conhece a biblioteca?

Todos: Não!

Isabela: Porque ele não vai saber o nome dela.

Professora: Vocês acham que isso é importante?

Miguel: Sim! E também a pessoa não vai saber qual é o ano dela.

Helena Garcia: Eu acho que entendi o que o Miguel quis dizer. Ele acha melhor colocar o ano, a turma e que horário se é a tarde ou manhã.

Professora: Você acha isso importante Miguel?

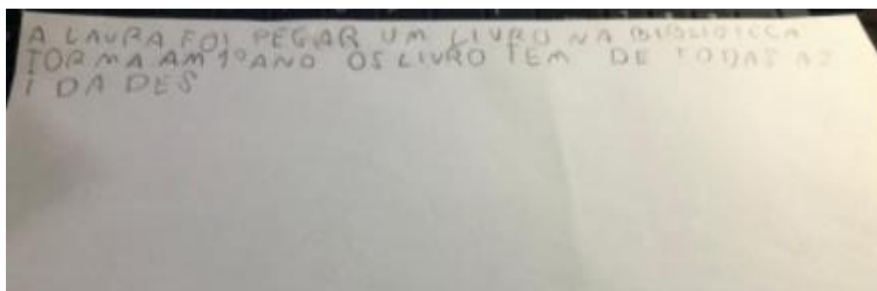
Miguel: A Helena Garcia entendeu errado. Porque a pessoa precisa saber... ela precisa saber de qual ano é se não ela vai saber se é do 2º ano, 1º, 3º...

Helena Garcia: E a pessoa precisa saber onde é a biblioteca e qual é o nome dela (Apontando para a foto da Laura).

(...)

Isabela: Eu acho que é, porque ele pode pegar um livro na biblioteca e fazer o mesmo, só que colocar o nome.

(...)



Transcrição: A LAURA FOI PEGAR UM LIVRO NA BIBLIOTECA TURMA AM 1º ANO OS LIVROS TÊM DE TODAS AS IDADES.

Versão revisada no trio

A seguir, veremos outros trechos de alguns protocolos:

(...)

Vinícius: Eu aprendi na pandemia... eu aprendi a dobrar roupa sozinho.

Professora: Você está dobrando a roupa sozinho? O que você achou de dobrar a roupa sozinho?

Vinícius: Eu acho que eu estou muito bem... é de gente grande!

Professora: É de gente grande mesmo V. Vamos pensar em uma legenda para essa foto então, para aquela pessoa que não sabe do seu aprendizado?

Vinícius: Ah não sei...

(...)

Vinícius: Menino dobrando roupa.

Professora: Vou colocar como você disse tá bom? (Professora escreve o que foi falado e solicita que a criança faça a leitura para ver se está bom).

Vinícius: Faz a leitura e diz: Ficou bom!

Professora: Ótimo! Vou perguntar para a Isabel o que ela acha? I o que você achou da legenda?

Isabel: Lê para mim.

Professora: Faz a leitura.

Isabel: Eu gostei da legenda e V eu queria falar uma coisa para você também... quando você dobra a roupa você cresceu e está ficando uma pessoa independente também.

Vinícius: Muito obrigado!

Isabel: De nada!

Professora: E a legenda dele?

Isabel: Eu gostei!

Luísa: Eu sei! Coloca “Vinícius dobrando roupa sozinho”.

Professora: Vinícius você acha que fica melhor o seu nome ao invés de menino? Solta seu fone para falar para a gente.

Vinícius: Eu acho que fica Vinícius.



Quadro 14 – Protocolo – Turma no presencial – Ditado ao professor -Trecho 5

(...)

A HELENA GARCIA ÉSTA APRENDENDO A LAVAR LOUSA,
1º ANO AM DA MANHÃ.

Transcrição: A HELENA GARCIA ÉSTA APRENDENDO A LAVAR LOUSA. 1º ANO AM DA MANHÃ.

Na revisão, Helena inicia sua ação relendo a legenda que produziu.

Professora: Helena essa é a legenda que você fez na primeira versão da sua aprendizagem no isolamento social você pode ler o que você escreveu?

Helena faz a leitura.

Professora: Ótimo! Aí agora a prô quer te convidar para você fazer a segunda versão. Você vai olhar para você vê se tem alguma coisa que você quer mudar, se tem alguma coisa que você quer alterar ou se você quer deixar do jeito que tá.

Helena: Eu acho que precisa mudar alguma coisa.

Professora: Tem que mudar alguma coisa? O que que precisa mudar?

Helena: Olha aqui que está escrito “eu Helena Garcia” aí eu percebi que a pessoa que vai ler “eu Helena Garcia” a pessoa vai achar que ela é a Helena Garcia mas na verdade sou eu.

Professora: Ah entendi. E como a gente pode resolver esse problema? Como você acha?

Helena: “A Helena Garcia está aprendendo a lavar louça.

Professora: Ah fica uma boa solução. Vamos escrever?

Helena escreve, quando foi escrever “está” questionou:

- O “e” que tem acento ou o “a”?

Professora: O que que você acha? A professora fala a palavra novamente.

Helena: Eu acho que é o “e”. Escreve ésta dizendo que tem esse acento aqui. (agudo)

Professora: Como podemos saber se está uma boa legenda ou não?

Helena: Lendo?

Professora: Ah uma boa estratégia. Então vamos ler para ver se ficou bom?

Helena faz a leitura.

Professora: E agora você acha que já está dizendo tudo que é necessário?

Helena: Mas como a pessoa vai saber qual das meninas é a Helena Garcia também?

(...)

Professora: O que que a gente pode dar pro leitor pra que ele possa saber, que informação, o que que a gente pode acrescentar aí?

Helena: O ano e o horário?

Professora: Pode ajudar, você acha?

Helena escreve o ano, a turma e o horário em que estuda.

Professora: E agora, lê para a prô como ficou.

Helena faz a leitura e ao final coloco um ponto final.

Professora faz a leitura da legenda do colega e pede aos alunos que olhem a foto e leiam a legenda. Pede que vejam se a escrita está boa ou se é preciso alterar algo.

Professora: O Yuri disse que está bom. Alguém acha que falta alguma coisa ou que está tudo bem ou que pode mudar alguma coisa?

Isabela: Está ótimo prô.

Professora: Júlia dá uma olhada... Emanuelle...

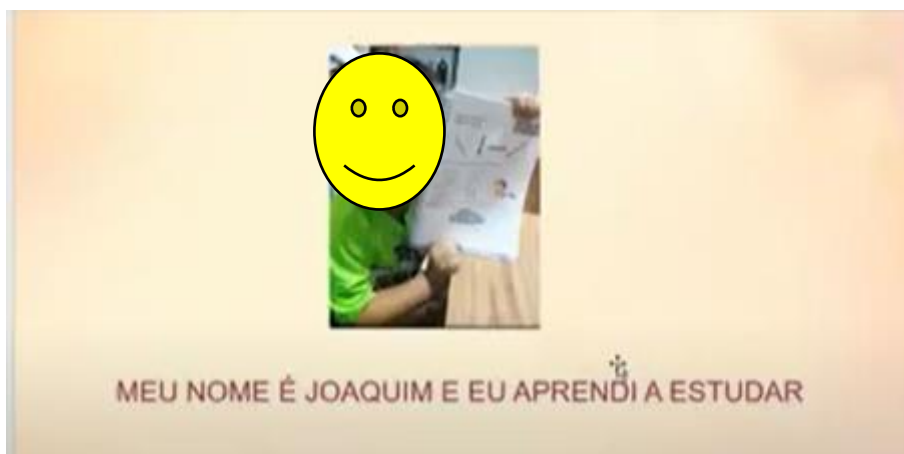
Júlia: Se uma pessoa... se o menino for lá e lê aí uma pessoa vai achar que esse menino que é o Joaquim.

Professora: Ah a Júlia trouxe uma coisa importante. A Júlia disse assim “que se o leitor... se o leitor fizer a leitura no mural, você pode repetir Júlia?

Júlia: Se o leitor fizer essa leitura no mural as pessoas vão achar que ele é o Joaquim.

(...)

A legenda estava assim.



A professora retoma a ideia da criança pois ela fala baixo e não dá para entender muito.

Questiona a Júlia:

- A Júlia disse que isso... pode fazer o que com o leitor?

Renato: Pode confundir a mente a mente do leitor.

Júlia: Pode confundir.

Professora: Como a gente pode resolver esse problema do leitor saber que esse é o Joaquim, mas diferenciar, não é o leitor que é o Joaquim, o Joaquim é quem está na foto. Como a gente pode mudar esse texto pessoal?

Crianças falam ao mesmo tempo.

Júlia: Pode escrever “o Joaquim aprendeu a estudar.”

Renato: Meu nome é Joaquim e eu aprendi a estudar.

Isabela: Minha letra começa com J de Joaquim...

(...)

Professora digita a sugestão da Júlia, embaixo da legenda anterior.

(...)

Miguel: Podemos escrever “eu Joaquim aprendi a estudar”.

Professora digita embaixo de todas as legendas.

Yuri: Ah só que o leitor vai achar que ele é o Joaquim.

Professora: Será que se o leitor ler “eu Joaquim aprendi a estudar”, será que o leitor vai ficar confuso como disse o Renato e o Yuri?

Yuri: Sim.

Renato: Vai bagunçar a mente do leitor.

Júlia: Faz o que... o que eu falei é melhor.

Professora: A sua sugestão é melhor né Júlia? Por que você acha que ela é melhor?

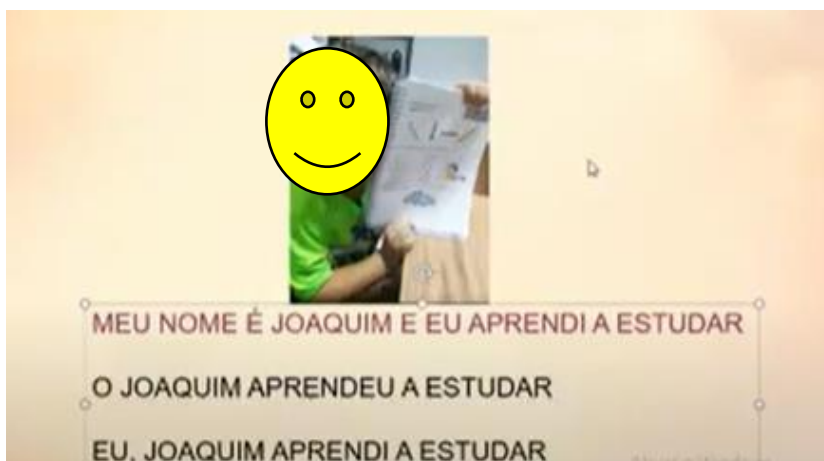
Júlia: A pessoa vai ficar confusa...ela vai achar que ela é o Joaquim.

Professora: E Júlia como a gente pode solucionar o problema para o leitor não ficar confuso?

(...)

Yuri: Tia, tipo assim “o Joaquim aprendeu a estudar”.

A escrita das legendas estava assim.



Joaquim: É eu aprendi a estudar.

Professora: Joaquim conta para a gente você aprendeu a estudar quando?

Joaquim: Em 2019, lá na pandemia sem sair por nada.

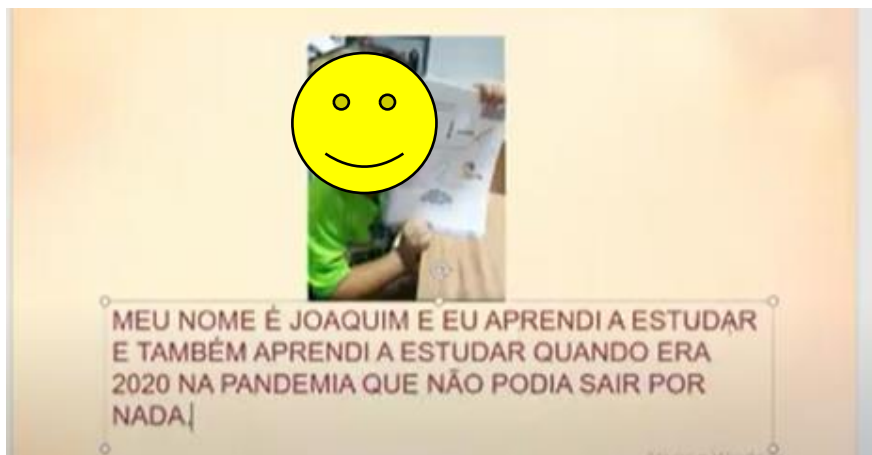
(...)

Joaquim: Em 2020.

Professora: Mas Joaquim me conte, você falou tudo isso para o leitor na sua legenda?

Joaquim: Não estou entendendo.

Professora chama a Júlia na conversa. As crianças conversam sobre a legenda... Joaquim tenta entender o que falta na legenda e diz que precisa dar um espaço e escrever mais... (dita à professora e a legenda fica assim)



Quadro 16 – Protocolo – Turma no presencial – Revisão coletiva -Trecho 7

Professora: Helena Garcia você deu a ideia de trazer o nome da Laura para a frase, para a legenda lê para a prô como é que ficou.

Júlia faz a leitura.

Joaquim: Tem que colocar “o meu nome é Laura e eu aprendi a arrumar a cama.”

Miguel: Tenho uma ideia. Podemos colocar “oi meu nome é Laura e eu aprendi a arrumar a cama.”

Professora: Olha como o Miguel está conversando com o leitor.

Digita a ideia do Miguel.



Professora: Helena Garcia você que deu a sugestão da Laura. Você acha que assim fica bom?

Helena Garcia: O leitor vai ficar confuso e achar que ele é a Laura.

Professora: Pode acontecer o mesmo probleminha que aconteceu com o Joaquim achar que ele é que é a Laura.

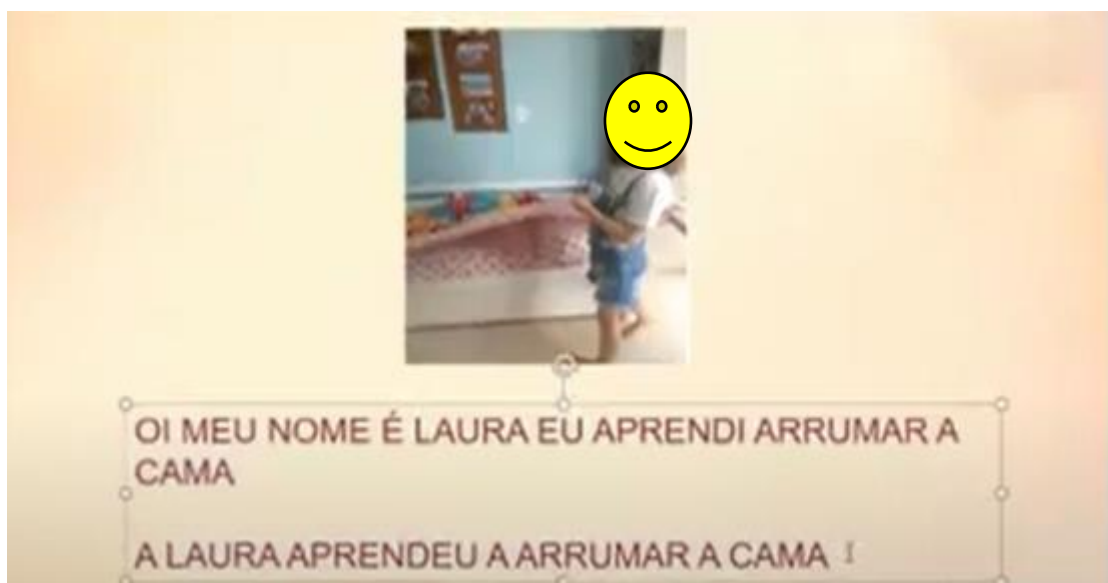
Professora faz a leitura.

Yuri: Prô é melhor apagar isso daí e colocar lá do começo, separado.

(...)

Helena Garcia: Ah podemos colocar assim “a Laura aprendeu a arrumar a cama”.

Professora digita a ideia embaixo.



Yuri: É isso o que eu falei.

Professora: Vocês acham que fica melhor?

Yuri: Sim.

Professora: Laura o que você acha dessa legenda?

(...)

Laura: Sim.

Professora: Você concorda que a frase ficou melhor ou não? O que você acha Laura?

Laura: Concordo.

Professora: Pessoal dá uma olhadinha na legenda, está faltando alguma coisa aí?

Catarina: Fazer 1º AM.

Professora: (...) será que podemos dizer que a Laura é do 1º AM?

Yuri: Ah eu acho que pode.

Professora: Isso ajudaria o leitor que está passando lá fora?

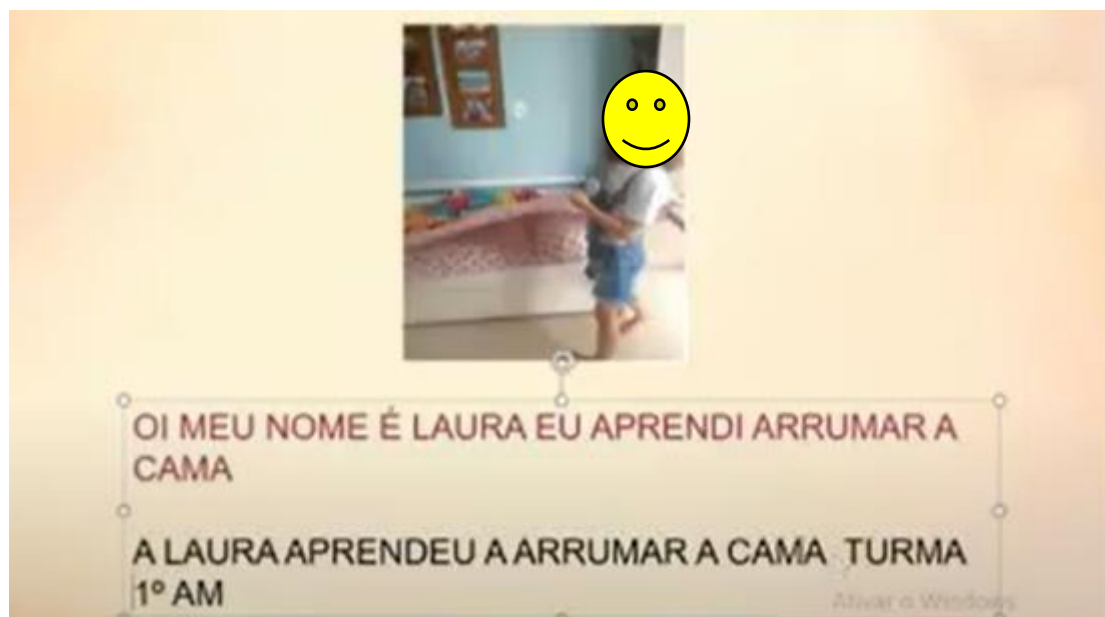
Yuri: Ajudaria.

Professora: Onde a nós podemos colocar 1º AM?

Yuri: No fim.

Professora: No final? Concordam com o Yuri?

Isabela: Eu acho que não é bom.... Eu vou ler a leitura toda para ver qual é a melhor.
E faz a leitura e fala para colocar turma 1º AM.



Quadro 17 – Protocolo – Turma no presencial – Revisão coletiva -Trecho 8

Deixemos claro que tanto a 1ª pessoa quanto a 3ª pessoa estão corretos na escrita da legenda. Mas o interessante é observar o conflito que as crianças do 1º ano demonstram em suas produções, oscilando entre 1ª e 3ª pessoa.

É muito difícil para a criança escrever sobre si como se fosse outra pessoa, um personagem em sua escrita. Ela vê sua foto, sabe dos fatos que ali estão representados e precisa considerar uma posição enunciativa que irá tomar durante toda a produção.

Existem dois papéis nesse contexto: a pessoa na foto é o autor do escrito. Manter essa coerência durante toda a escrita torna-se tarefa complexa aos pequenos. Por isso utilizam pronomes pessoais e possessivos para escrever suas legendas.

Mirta Castedo (2013) relata que a idade da criança e as práticas de revisão dos textos fortalecem os conhecimentos e as resoluções desses problemas colocados durante a escrita. Por isso a importância de o trabalho com revisão de textos acontecer o quanto antes, nas escolas. As crianças são tão sabidas e podem ir aperfeiçoando suas práticas escritoras com os colegas e a professora.

4.4 Categoria 4: Questões linguístico textuais

Durante o processo de produção textual, o sujeito tem a possibilidade de vivenciar duas dimensões importantes e que estão presentes: a aprendizagem do sistema de escrita e a aprendizagem da linguagem escrita. As crianças não são escritores expertos, nem possuem um conhecimento sistematizado sobre as estratégias discursivas e recursos linguísticos que lhes permita controlar e adequar sua produção enquanto a estão revisando. (CASTEDO, 2013, p.386-387). Contudo, participar de situações em que vivenciem o processo de produção de textos, observando o professor revisando e sendo convidada a revisar suas escritas permite ampliar as competências e incorporar procedimentos de revisar seus textos.

Nos momentos de revisão no processo ou revisão posterior, observaram-se os conhecimentos das crianças em relação à linguagem escrita propriamente. Observou-se também que as crianças, mesmo que não solicitado ou ensinado explicitamente, utilizaram da leitura do que escreveram para orientar a sua revisão, como se essa leitura fosse uma leitura de controle. Os protocolos nos ajudam a compreender que [...] “sob condições didáticas específicas, as crianças podem adotar ‘a posição do revisor’ em relação com seus próprios textos e com as produções de seus colegas.” (CASTEDO, 2013).

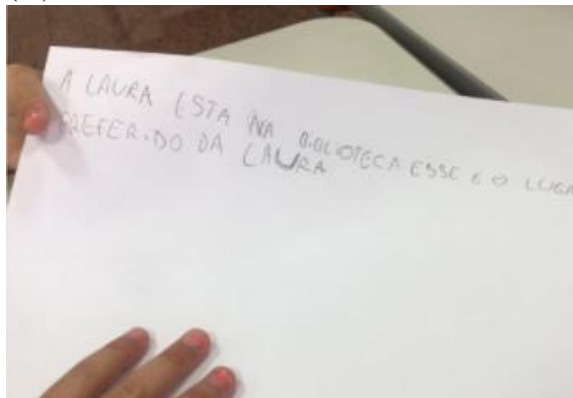
- **Substituição do referente por um pronome**

Nos momentos de revisão nos trios, as crianças foram convidadas a auxiliar os colegas em suas escritas. Como foi mencionado, respeitando a escrita do colega, mas trazendo pontos de reflexão para possíveis melhorias no texto. Os intercâmbios durante a revisão em equipes mostram que as crianças refletem sobre as possibilidades alternativas de escrita para uma mesma ideia. (CASTEDO, 2013).

Um dos protocolos registrados pela pesquisadora, retrata a preocupação de uma criança em substituir o nome (o referente) que se repetia na legenda. A releitura possibilita uma análise geral do que foi escrito, um ajuste ao contexto de produção e demais conteúdos discursivos, anteriormente citados na pesquisa.

Veja um trecho desse protocolo na revisão no trio:

(...)



EU NA BIBLIOTECA EU PEGUEI UM LIVRO

"EU NA BIBLIOTECA EU PEGUEI UM LIVRO."

Primeira versão

Escrita da legenda no trio

Transcrição: A LAURA ESTÁ NA BIBLIOTECA ESSE É O LUGAR PREFERIDO DA LAURA.

(...)

Helena faz a leitura “A Laura está na biblioteca esse é o lugar preferido da Laura.”

Professora: ... agora você falou uma coisa importante, o que você tinha falado? Que escreveu duas vezes o que?

Miguel e Helena juntos: Laura.

Professora: Como a gente pode fazer essa mudança Miguel?

Miguel: Porque vai pensar que tem duas Lauras.

Helena Garcia: Eu acho que não.

(...)

Professora: Será que podemos substituir essa parte “da Laura” por alguma palavra?

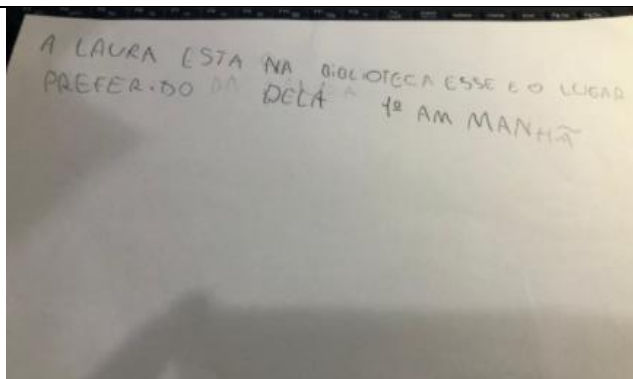
A professora faz a leitura da legenda e quando chega na parte “esse é o lugar preferido...”

Helena Garcia: “Dela!”

Professora: Será que “dela” ajuda? “Dela” é o mesmo que da Laura?

Helena Garcia: Sim!

Helena Garcia apaga e diz vamos ver. Ela faz a leitura e todos concordam que ficou melhor.



Transcrição: A LAURA ESTÁ NA BIBLIOTECA ESSE É O LUGAR PREFERIDO DELA 1º AM MANHÃ.

Versão revisada no trio

Quadro 18 – Protocolo – Turma no presencial – Trecho 9

A estratégia utilizada por uma criança é a substituição do nome (que se repetia) pela contração *dela*. Por fim, a autora faz a leitura ao final de sua escrita para ter a certeza de que fez um ajuste adequado à legenda. Castedo acredita que:

A intensidade dos intercâmbios serve não só para melhorar o texto – se é que isto chega a ocorrer. Serve, sem nenhuma dúvida, para aprender a usar a linguagem e para refletir sobre algumas de suas propriedades. (CASTEDO, 2013, p.416)

Vejamos outra situação a seguir:




esse foi o dia do meu aniversário de 6 anos.
eu ganhei um violão e queria aprender a tocar
violão

Primeira versão

“Esse foi o dia do meu aniversário de 6 anos. Eu ganhei um **violão** e queria aprender a tocar **violão**.”

Bianca.

Repetição da palavra: violão	
	
<p> <u>isso foi no meu aniversário de seis anos</u> <u>ganhei um violão e poucos dias depois eu</u> <u>já estava uma fera tocando ele</u> </p> <p> 1º ano AM </p>	
<p>Segunda versão</p> <p>“Isso foi no meu aniversário de seis anos. Ganhei um violão e poucos dias depois eu já estava uma fera tocando ele!”</p> <p>Bianca.</p>	
Retirada da palavra repetida: violão	

Quadro 19 – Protocolo – Turma no presencial - Trecho 10

Nessa situação, a criança escreveu a primeira versão de sua legenda sobre a aprendizagem no isolamento social. Quando voltou ao texto, após um tempo de distanciamento do mesmo, durante a leitura, observou a repetição da palavra violão. Em sua revisão, faz alterações importantes e que trazem mais pistas ao leitor, indo além da imagem quando diz “*que estava fera tocando ele*”. A **revisão** é um processo de adequação do texto ao contexto de produção, considerando desde a textualização, em si, quanto a editoração. É um processo realizado em dois momentos distintos: **durante** a produção e **depois** da primeira produção. (BRAKLING)

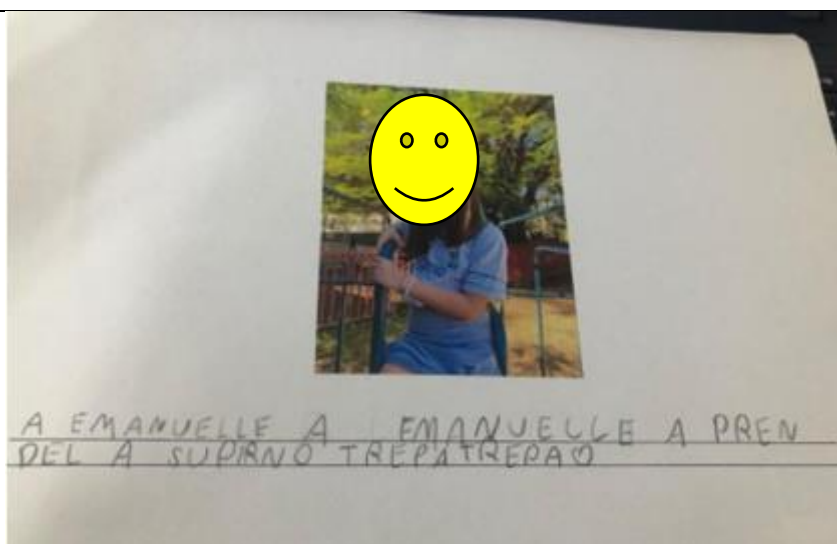
É importante ressaltar que durante o processo de revisão as crianças se debruçam sobre aspectos textuais – como nesses protocolos que buscam uma solução para evitar repetições - que não foram objeto de discussão em aula, nem sequer representavam conteúdos planejados para o ensino. Onde, então, buscam esses conhecimentos, se os mesmos não foram objeto de ensino até esse momento? É possível supor que o fato de serem falantes da língua, as crianças já conheçam muito sobre a linguagem escrita. É bem provável também que a rotina permanente de leitura feita pelo professor de diversos

textos, estabelecida em sala – remota ou presencial –, contribuiu para que a busca de soluções linguísticas como essa fosse possível.

- **Repetições de palavras**

As repetições de palavras foram observadas nos momentos de revisão, tanto nos trios quanto pela própria criança. Com a primeira versão produzida pelas crianças, os trios foram convidados a ler e fazer considerações nas escritas dos colegas, caso julgassem necessário. Essas contribuições foram feitas em uma folha branca, preservando a escrita original. A maioria escreve uma nova versão da legenda a partir da legenda do colega, na folha.

Vejam o protocolo da revisão no trio:



Transcrição: A EMANUELLE A EMANUELLE APRENDEU A SUBIR NO
TREPA-TREPA.

Primeira versão da criança

(...)

Júlia: Tem dois Emanulles aqui. (Aponta para a legenda).

Joaquim: Outra coisa: Essa legenda não fala “Meu nome é Emanuelle Emanuelle” mas tem que tirar o outro Emanuelle.

(...)

Júlia: A Emanuelle escreveu errado.

Professora: Onde ela escreveu errado?

Júlia, Bianca: Aqui olha. Apontam para a parte que se repete na legenda.

Júlia: Eu acho que tem duas Emanuelles aqui.

Bianca: Aponta na legenda e diz: Parece que está escrito Emanuella. Ou Emanuelha.

Júlia: Verdade.

Professora: Como podemos ajustar a legenda?

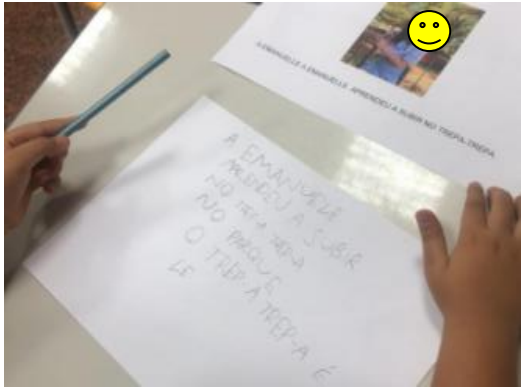
Bianca: Escrevendo “Meu nome é Emanuelle e aprendi a subir no trepa-trepa”.

(...)

Quadro 20 – Protocolo – Turma no presencial – Revisão coletiva -Trecho 11

Quando as crianças são convidadas a revisar a escrita de outro, eles querem imediatamente resolver “o problema colocado”. Júlia faz a leitura e observa a repetição no nome da colega e depois os outros também observam. Ela inicia a escrita em uma folha branca como acredita ser o correto. Importante marcar que além de corrigirem a repetição de Emanuelle, “os revisores” ajudam a ampliar a legenda com mais informações, ainda que não faça parte do tipo de textualização mais comum das legendas, a apreciação neste caso, o acréscimo revela o envolvimento dos revisores, a disponibilidade para escrever mais representa um importante aspecto na alfabetização. (...no parque. O trepa-trepa é legal.).

Vejam como ficou a revisão no trio:

	<p>A EMANUELE APRENDEU A SUBIR NO TREPA-TREPA NO PARQUE O TREPA-TREPA É LEGAL</p> <p><i>Versão escrita durante a revisão no trio</i> <i>Versão final no trio</i></p>
<p>Transcrição: A EMANUELLE APRENDEU A SUBIR NO TREPA-TREPA NO PARQUE O TREPA-TREPA É LEGAL</p>	

Quadro 21 – Protocolo – Turma no presencial – Revisão no trio -Trecho 12

As pesquisas psicolinguísticas dos processos de escrita compreendem a revisão como algo inerente ao escritor, e estão presentes durante o planejamento e textualização da escrita. “Ir” e “vir” no texto é um processo necessário e um problema que precisa ser resolvido. A revisão é uma estratégia que o trio em questão utilizou para solucionar o problema colocado e isso não aconteceu de forma linear: eles fizeram a leitura, conversaram, escreveram, apagaram, voltaram à leitura... Uma sucessão de modificações necessárias, mas que trazem muitas decisões cognitivas que exigem muito de cada um, inclusive na argumentação para convencer o outro de porquê alterar “aqui” e não “ali”.

Crianças ainda do 1º ano, no entanto, com tantos conhecimentos sobre aspectos relacionados à escrita e revisão de textos. Alguns elementos não conseguem justificar com precisão, mas reconhecem que algo está estranho e pode melhorar.

Bräkling e Garcia afirmam que:

“O ajuste do texto às especificidades do contexto de produção (para quem se escreve, por que se escreve, em que gênero se organiza o texto, em que portador será tornado público, em que lugar circulará, de que lugar social se escreve) é capacidade de escritor proficiente, indispensável à boa qualidade do texto. Esta capacidade – de ajustar o texto – determina alterações que envolvem conteúdos textuais (relativos à coesão e coerência do texto), gramaticais (relativos à sintaxe, semântica, morfologia, ortografia etc.) e notacionais (relativos à compreensão do sistema).” (KÁTIA BRÄKLING E MARISA GARCIA, 2011, p.4)

Um bom texto é aquele que atende ao seu propósito comunicativo, adequado ao contexto em que irá circular e permitindo a compreensão do leitor. Capacidades escritoras necessárias às nossas crianças, que já demonstram saberes relacionados a esses processos. A reflexão e análise do texto, permitem que outros conhecimentos sejam postos em “jogo”, o que é o nosso maior objetivo.

A revisão nos trios possibilitou uma transformação no texto inicial, trazendo elementos linguísticos importantes. Um momento de muito aprendizado para todos os envolvidos na revisão, pois ao ler, refletir sobre retomar e compartilhar com os outros, a criança está nos dando pistas sobre o que já sabe e o que ainda não sabe nomear, mas compreende por participar de momentos de uso social da escrita.

Kátia Bräkling (2007) afirma que ensinar a revisar:

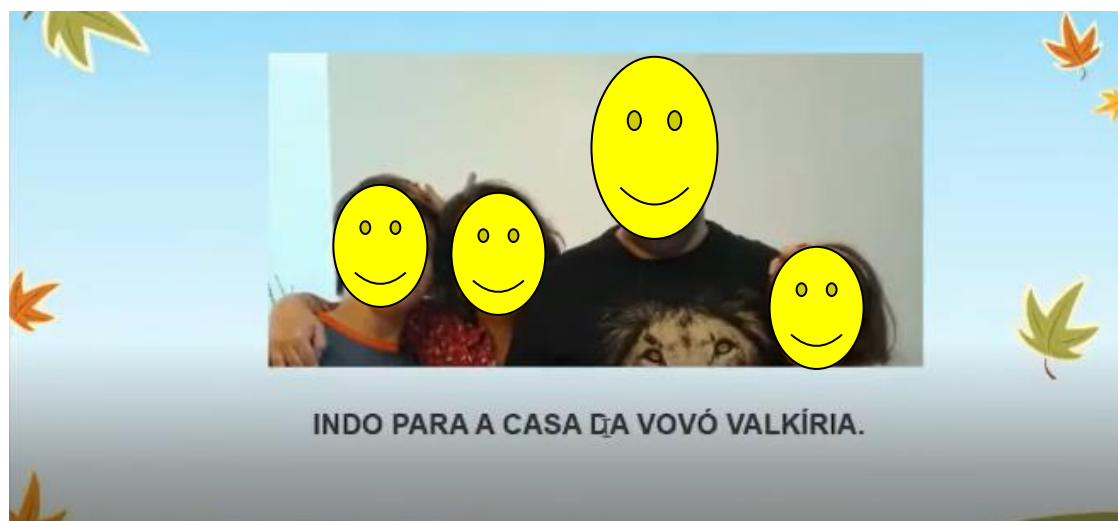
“Consiste em se tomar um texto já pronto do aluno e refazê-lo (coletivamente e/ou individualmente) com o objetivo de explicitar, prioritariamente, alguns elementos essenciais da construção textual, como a progressão, a coerência temática e a coesão, averiguando como o texto caminha, se não está girando em círculos, repetindo inadequadamente as mesmas ideias; se está mantendo o tema e a coesão, se controla a repetição (substituição vocabular, uso de pronomes, etc.).”

Por isso a escolha por legenda de fotografia, um texto breve e que pode ser revisado totalmente. As crianças nos momentos de revisão nos trios, trocaram muitas estratégias que foram tornando-se observáveis aos outros colegas, o que não era percebido. Um trabalho de colaboração e um momento de modelizar procedimentos que serão utilizados por todos em outras situações.

- **Concordância Verbal**

Outro aspecto que percebemos na análise dos dados foi a observação das crianças com o tempo verbal usado na legenda. Podemos perceber isso nos protocolos a seguir:

Professora: Vamos revisar a foto da Sofia? Ela escreveu assim: Indo para a casa da vovó Valkíria.



(...)

Professora: Vocês acham que está tudo bem com a legenda? Precisa melhorar alguma coisa? Falta algo? Ou não?

Vinícius: Indo... precisa mudar esse indo.

Professora: Você acha que não está muito bom a palavra “indo”?

Vinícius: Sim! Para a casa da vovó Valkíria.

Professora: Luísa o que você acha da ideia do Vinícius?

Luísa: Isso, tira o indo... tira o para também.

Professora: Então ficaria “A casa da vovó Valkíria”?

Luísa: Sim!

Vinícius: Não, fica o para. Para a casa da vovó Valkíria.

Professora: Lucas você acha que para a casa da vovó Valkíria fica bom?

Lucas: Estava fazendo xixi...

Professora: Tudo bem. (lê novamente a frase para a criança)

Lucas: Não sei, vou pensar...

Professora: Está bem... Vou falar com o Lucas e volto em você... Lucas você acha que a legenda está boa?

Lucas: Não. Na casa da vovó Valkíria. Coloca o ano.

Professora: Você acha que tirando o “para” e “na” casa é a mesma coisa?

Lucas: É... não!

Professora: Então como a gente pode fazer?

Lucas: “Para” e como se você estivesse indo... “Na” casa você já está dentro da casa.

Professora: Isso! A Sofia tinha comentado com a prô que ela estava indo para a casa da vovó Valkíria, se arrumando para sair.

Vinícius: Ela já chegou?

Professora: Não, ela está indo para a casa. Então como podemos fazer essa legenda? Ela está se arrumando para ir à casa da vovó.

Lucas: Indo para a casa fica melhor.

Professora: Então volta a palavra “indo”? Pessoal, pensem que vocês farão a leitura da legenda, mas não conhecem a Sofia, você irá ler a legenda lá no mural virtual. Será que “indo para a casa da vovó Valkíria” vai ajudar, vai dar dicas, dar pistas para a pessoa que irá ler?

Vinícius: Não!

Professora: O Vinícius acha que a palavra “indo” não está bom.

Lucas: A palavra indo dá uma dica para a pessoa, que eles não estão na casa da vovó ainda.

Professora: Mas quem está indo para a casa da vovó Valkíria?

Crianças: A Sofia!

Professora: Só a Sofia?

Felipe: E a família dela.

Professora: Será que essas informações podem ajudar? Como podemos colocar?

Vinícius: Sim! A Sofia indo para a casa da vovó Valkíria.

Professora: E ela está sozinha?

Lucas: Não! Com a família dela!

Professora: Então como podemos colocar?

Felipe: Indo com a família para a casa da vovó Valkíria.

Professora: Escreve o que foi falado.

Lucas: Não, tira o nome “Valkíria” e escreve da Sofia. Vovó da Sofia.

Professora: Digita a sugestão.

Quadro 22 – Protocolo – Turma no remoto – Ditado ao professor -Trecho 13

Ao terminar a leitura pela professora, Vinícius sinaliza que precisa mudar esse “indo”. Sabemos que a fotografia foi tirada antes e que agora faz parte do passado, um problema colocado para as crianças para que resolvam.

Ao retirar o “indo” é necessário retirar o “para”. Luíza logo percebe e sinaliza a necessidade da retirada. Mesmo estando em um contexto coletivo, as crianças percebem que iniciar uma legenda dessa maneira – com o verbo no gerúndio, Indo - não parece algo bom em um texto.

A partir do que já possuem de conhecimentos internalizados sobre os aspectos gramaticais e de conhecimentos das legendas, parecem notar que a ação de ir não precisa ser registrada. Não sabem explicar, mas observam algo que julgam estranho no texto. Como destaca Antunes (2010):

Ou seja, se somos livres para escolher as palavras não somos tão livres assim quando se trata de combiná-las. Esse é mais um motivo que fundamenta a necessidade de se alargar as perspectivas de exploração das questões lexicais. Muito há o que ver para além dos significados das palavras, sobretudo se elas não são vistas como unidades autônomas. (p. 181)

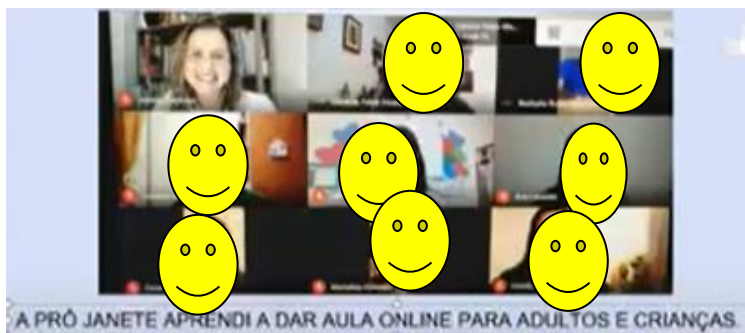
Esse incômodo acontece em outro protocolo, já no presencial, também no momento de revisão na legenda da professora. Mais um momento coletivo importante no processo de revisão, em que todos estão tentando resolver o problema colocado. Uns percebem mais rápido e modelizam aos outros estratégias importantes a um escritor.

Veja a seguir, um trecho do protocolo:

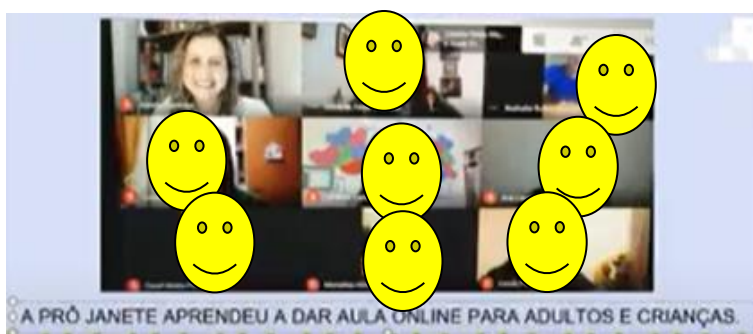
(...)

Júlia: A prô aprendeu a dar aulas on-line para adultos e crianças. (Antes tinham sugerido “Aprendi a dar aula ...”)

Professora: Ah a Júlia deu uma dica, uma pista muito boa. (professora faz a alteração no slide). Mas Júlia logo diz que precisa mudar o verbo.



Professora retoma: A Júlia disse “a prô aprendi?”... “A prô aprendeu”. (faz a alteração novamente no slide).



Professora: Júlia porque eu tive que mudar “aprendi” para “aprendeu”?

Júlia faz a leitura e diz que se ficar “aprendi” a pessoa não vai entender.

Professora: Pessoal a Júlia trouxe uma coisa importante, pode falar Júlia.

Júlia: Eu aprendi a fazer uma coisa, aí a pessoa não vai entender.

Professora: Tá certinho Júlia.

Júlia: Se mudou “eu a prô aprendi” agora eu vou colocar “a prô aprendeu”. Porque eu estou modificando, eu tenho que modificar a outra parte também.

(...)

Quadro 23 – Protocolo – Turma no presencial – Revisão coletiva -Trecho 14

A leitura de controle possibilita uma retomada geral da escrita, um recurso utilizado por todos tanto no momento da revisão durante a textualização como na revisão posterior à textualização.

Se uma parte da legenda foi alterada, o restante precisa ser alterado também. Foi isso que Júlia falou e mostrou aos colegas, que o texto precisa carregar uma coerência entre as partes.

A escolha da legenda descritiva pela maioria das crianças e a presença do verbo para confirmar o que estava sendo realizado na fotografia são marcas que percebemos na escrita das crianças menores.

Esse fato não deixa as legendas ruins, mas mostra uma regularidade nas produções que necessita de uma atenção por parte de todos os envolvidos. Aprender a classe gramatical não é pré-requisito para saber produzir textos, pois esses escritores menos experientes não estudam esses conteúdos no 1º ano, uma vez que o desafio posto é aprender o sistema de escrita e a linguagem escrita.

A revisão é uma das cinco operações fundamentais desta prática ⁹(Dolz, 2010). Vale ressaltar que a adaptamos a sequência de ações ao contexto do 1º ano. Mas é preciso registrar que o processo é indissociável: escrever e revisar, pois são partes constituintes que apresentam grandes desafios às crianças. Um movimento de distanciamento, “idas” e “vindas” como citamos anteriormente, são exercícios que um escritor experiente realiza em suas produções escritas.

Mais uma vez a importância de uma sequência didática planejada para que vários problemas sejam colocados às crianças. Elas por sua vez colocam em jogo, tudo o que sabem, mesmo sem o ensino formal, as “classes gramaticais”, por exemplo. Percebe-se o tanto que as crianças pensam sobre o sistema de escrita e a linguagem escrita, mobilizam tantos conhecimentos e modelizam aos outros colegas procedimentos importantes. O

⁹ Para saber mais sobre as cinco operações referentes à produção textual. DOLZ, Joaquim. GAGNON, Roxane. DECÂNDIO, Fabrício. Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem. Campinas: Mercado das Letras, 2010 páginas 24 a 29.

necessário é fazer da escola um âmbito onde a leitura e a escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento [...]. (LERNER, 2002, p.18).

4.5 Categoria 5: Aspectos de ordem notacional (o que se refere ao sistema de escrita)

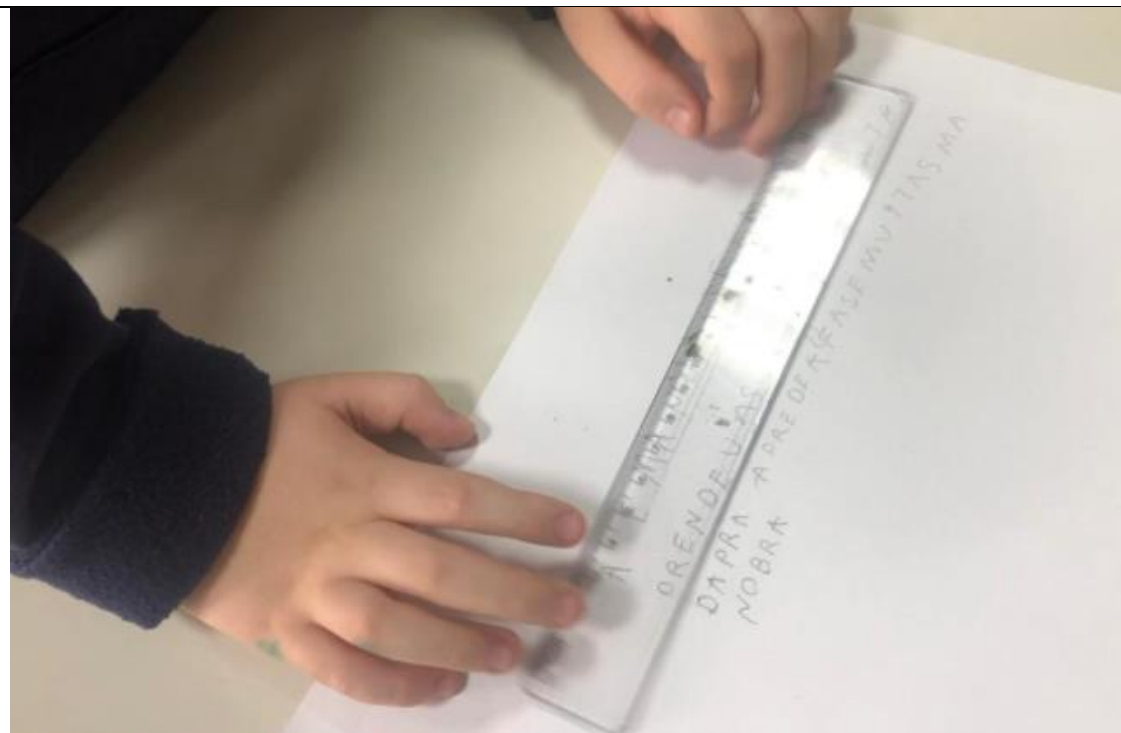
a) Palavras escritas alfabeticamente com falhas

Nas duas turmas (remoto e presencial), as crianças, em sua maioria, já tinha escrita alfabética inicial no início de maio.

Alcançar a escrita alfabética consiste em um processo no qual o sujeito aprendiz vai avançando a partir da transposição dos obstáculos de suas próprias ideias sobre o objeto que está desvelando, no caso, o sistema de escrita. Ferreiro e Teberosky afirmam:

“A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já frequentou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora de fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito”.(FERREIRO E TEBEROSKY, 2007, p.219)

Vejamos a legenda utilizada na revisão dos trios e o protocolo desse momento:



Escrita da legenda no trio

(...)

Yuri: Pode ser aprender algumas manobras...

Helena Ohse: É pode ser. Que fica mais fácil de escrever.

Yuri: Fica.

Yuri inicia a leitura.

Helena Ohse: Ah eu acho que a gente escreveu “trepa-trepa” só que a gente esqueceu de colocar o **pa** no final.

Professora: Ah, Yuri a Helena acha que não colocamos o **pa** no final.

Yuri: Esse D e o A tá difícil aqui...

Helena ajusta o **pa** no final de trepa-trepa e faz a leitura.

Yuri: Eu acho bom botar o **s** no final. “Manobras”.

(...)

Helena Ohse: Que tal a gente dá um ajuste e deixar ela maior porque a gente já fez quatro linhas.

Yuri: É mas eu acho que ficou bom.

Davi: Eu acho que ficou bom.

Helena Ohse: A gente pode adicionar mais algumas coisas.

Professora: Você acha? O que podemos adicionar Helena?

Helena: Tipo a gente pode adicionar “aprender várias manobras e aprender várias brincadeiras.”

Yuri: Não, mas aqui “manobras”. (Aponta para a palavra manobras na legenda).

(...)

Davi: Eu acho que já tá bom.

Helena Ohse: E se a gente botar mais uma coisinha. Vamos botar brincadeiras, porque lembra que eu tinha falado “brincadeiras”?

Yuri: Já sei: E brincadeiras.

Helena volta a escrever, para e diz:

-Aí botei dois **b**.

Apaga e continua a escrever, falando o que escreve. Quando chega na palavra “brincadeira” diz:

- Brincadera.

Yuri: Brincadeira.

Helena continua escrevendo BRINCADEIRA. Yuri aponta na escrita e diz:

- Não, dei... Aqui deve ser um **i, dei**.

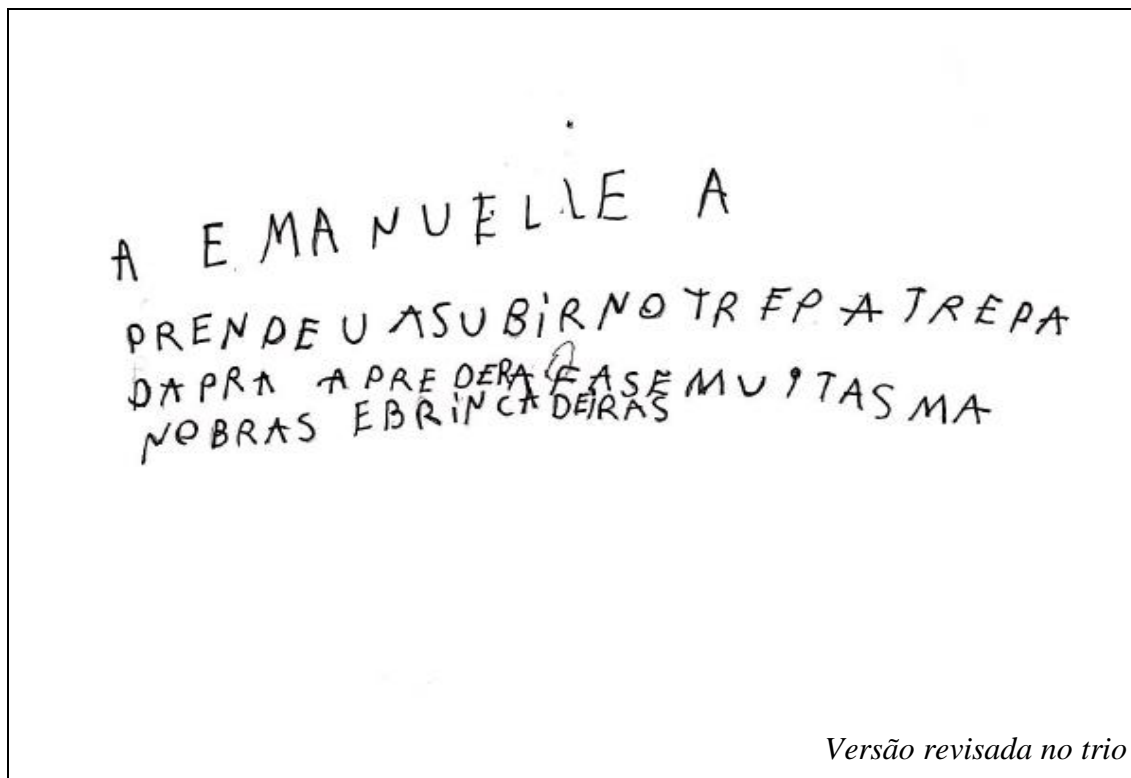
Helena ajusta.

Yuri diz que quer ler e faz a leitura. Quando chega na palavra “aprender” está escrito aprende. Ele diz:

- Não, deveria ter... aprender. Devia ter um **r** aqui no final.

Helena Ohse: Ah dá para botar sim!

(...)



Quadro 24 – Protocolo – Turma no presencial – Revisão no trio -Trecho 15

Crianças recém alfabetizadas já apresentam conhecimentos sobre a escrita de algumas palavras, o que no caso acima, incomoda quando há escritas de forma não convencional. As crianças não percebem ainda, nesse momento inicial de análise que existem algumas regras e normas convencionalmente utilizadas por toda uma sociedade. Moreira e Pontecorvo (1996) afirmam:

Se tentarmos, entretanto, descobrir o conhecimento linguístico interferente em uma opção gráfica, dentre as diversas possíveis embora não padronizadas, talvez alcancemos as “motivações” infantis para aquilo que definimos como omitir, adicionar, transpor ou substituir. (PONTECORVO, 1996, p.78)

Sabendo do contexto de produção, as crianças se empenharam ao máximo para escrever da sua melhor maneira e na revisão nos trios, não foi diferente. Eles se envolveram de uma maneira muito comprometida com a tarefa: revisar os escritos dos colegas. Com uma atitude muito respeitosa, eles fizeram várias sugestões e nesse processo, eles também tiveram problemas a solucionar. Veja o trecho do próximo protocolo:

Professora: Então vem aqui ler Joaquim o que a Júlia está escrevendo.

Bianca: Júlia você escreveu errado! Não é “trep-a”

Júlia: É sim olha. (Aponta na legenda a palavra trepa-trepa). Está certo.

Júlia faz a leitura e diz: Oxi.

Joaquim: Eu tinha acabado de ver um A aqui. (Aponta para a legenda).

Professora: O que está escrito aí, mostra para a prô.

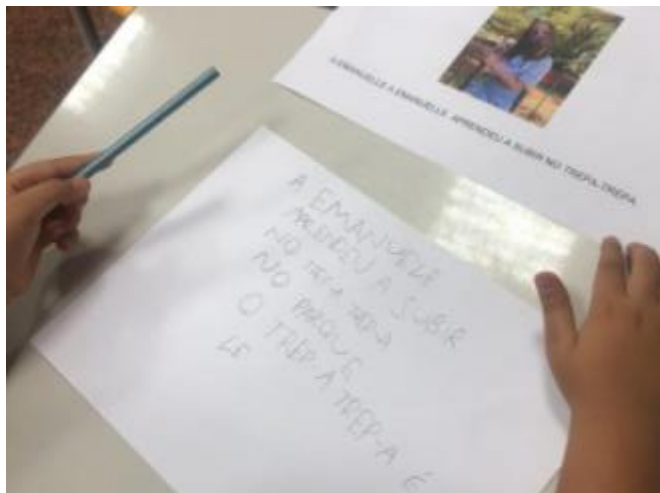
Bianca: Trepa-trepa mas daí você escreveu errado Júlia.

A legenda estava assim:

“A Emanuelle aprendeu a subir no trep – a trep – a no parque o trep – a trep- a é legal”.

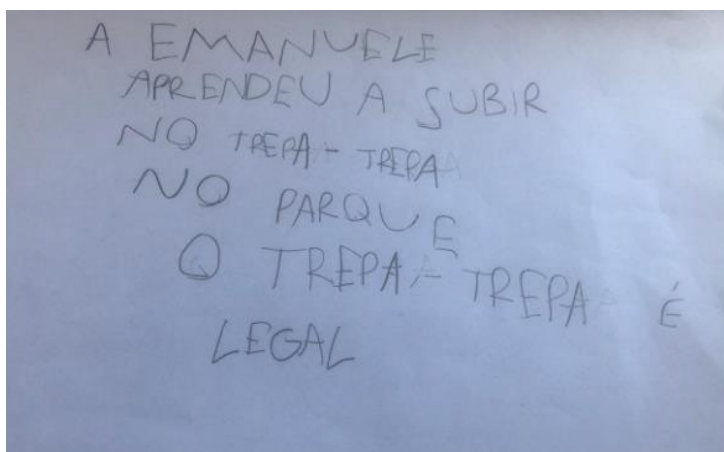
Júlia: Cadê a borracha.

Apaga e corrige a escrita.



Transcrição: A EMANUELLE APRENDEU A SUBIR NO
PARQUE O TREPA-TREPA É LE

Versão escrita durante a revisão no trio



Transcrição: A EMANUELLE APRENDEU A SUBIR NO TREPA-TREPA NO
PARQUE O TREPA-TREPA É LEGAL.

Versão final no trio

Quadro 25 – Protocolo – Turma no presencial – Revisão no trio -Trecho 16

Essas grafias realizadas pelas crianças demonstram que ao escrever elas se baseiam na “transcrição da fala”, ou seja, a criança se pauta na forma como fala em seu cotidiano para escrever. Em conversas informais, não marcamos as palavras, mas o registro escrito deve marcar, como em “brincadeira” ou “aprender”.

Quando são colocados no papel de revisor, a criança percebe que falta algo no registro. Faz uso da leitura de controle como uma das ações que realizará para ajustar o texto e torná-lo melhor ao leitor. A interação nos processos de revisão possibilita que o outro observe algo que não tinha observado antes. Essas trocas auxiliam nesse processo tão cheio de desafios que é a revisão textual.

Essa categoria sobre os aspectos notacionais, trouxe questões importantes para nossa análise. Crianças recém alfabetizadas nos mostram saber muito sobre a ortografia, mesmo sem nomear o que pensam ou conhecer a regra. Moreira e Pontecorvo afirmam que:

Ainda sem um repertório suficiente de imagens gráficas de palavras, é de se esperar que se apoie em seu conhecimento da linguagem falada, preservando na representação gráfica de formas orais determinadas letras que transcrevem determinados sons, presentes na realização fonética do vocábulo. (PONTECORVO, 1996, p.118)

Crianças que conquistaram a escrita alfabética, agora fazendo revisão ortográfica nos textos dos colegas. Mesmo assim, ainda se apoiam em aspectos presentes na fala e que muitas vezes são complexos na escrita. Escritores que estão iniciando suas produções, revisam seus próprios textos e os textos dos colegas, desenvolvendo comportamentos críticos em relação às suas produções e aprendendo comportamentos essenciais para um escritor eficiente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa tinha como objetivo compreender quais os critérios utilizados pelas crianças nos momentos de revisão (coletiva ou individual), dentro de um contexto de uma Sequência Didática com a produção de legendas em fotografias de aprendizagens durante o isolamento social.

Ao iniciar a pesquisa, algumas questões norteadoras nos conduziram. Essas questões eram: COMO as crianças do 1º ano revisam seus escritos e QUAIS condições didáticas favorecem a operação de revisão?

Os objetivos delineados foram alcançados, quando analisou-se quais conhecimentos as crianças expressam durante o processo de revisão. Percebeu-se que os sujeitos envolvidos na pesquisa, refletem sobre vários aspectos importantes na produção, elas consideram o leitor, pensam no gênero para ajustar o que fica melhor, olham para o texto e discutem aspectos da textualidade, retomam o lugar de onde falam... tudo isso se relaciona ao fato de ter uma situação comunicativa definida, um contexto claro a todos.

Outro objetivo alcançado foi compreender como as crianças justificam o que revisam no texto. Cada decisão tomada, mesmo que não verbalizada indica uma justificativa para a revisão, para organizar sua escrita e melhorar a produção.

Foi possível observar que as crianças, mesmo quando ainda não manejam com precisão a escrita, já mobilizam vários saberes linguísticos, específicos de sua língua. A impressão é que boa parte das regras de nossa língua as crianças já conhecem. Muito provavelmente esse conhecimento se constrói a partir de suas vivências como falantes dessa língua e também por meio de seu contato com os livros, com a linguagem dos livros.

Os tipos de legendas produzidas pelas crianças do 1º ano, evidenciam a organização textual das crianças. Elas sabem que precisam escrever uma legenda e o desafio é como escrever da melhor forma, o que está acontecendo na fotografia de forma coerente. Como nos diz Emilia:

Necessitamos que muitos mais tenham a capacidade de dizer-nos por escrito quem são, para manter a diversidade cultural que é parte da riqueza de nosso mundo. Falamos muito da diversidade biogenética de plantas e animais, que constitui um de nossos mais prezados recursos para o porvir. Não esqueçamos a diversidade cultural. A alfabetização pode e deve contribuir

para a compreensão, difusão e enriquecimento de nossa própria diversidade, histórica e atual. (FERREIRO, 2004, p.54)

Nas legendas produzidas pelas crianças, analisou-se que todas cumpriram o propósito comunicativo: apresentaram aos possíveis leitores situações de aprendizados no isolamento social e também apresentaram os espaços da escola aos novos alunos.

Por último, outro objetivo alcançado foi de investigar quais as melhores condições didáticas para o processo de revisão com as crianças do 1º ano. Sem dúvida nenhuma, elaborar uma Sequência Didática para coleta de dados, foi uma decisão assertiva em nossa pesquisa. Lerner afirma que:

Uma vez que se decidiu construir o objeto de ensino à imagem e semelhança das práticas sociais de leitura e escrita, é necessário elucidar em que consistem essas práticas, é necessário examiná-las de perto, para poder explicitar quais são os conteúdos envolvidos nelas e tentar definir as condições didáticas potencialmente capazes de preservar seu sentido. (LERNER, 2007, p. 59)

Não bastava simplesmente “colher os dados”, era preciso proporcionar um contexto de produção onde ler e escrever fossem reais e significativos para o sujeito. As concepções de sujeito, aprendizagem, linguagem e didática ficam claras e se evidenciam ao longo de toda a pesquisa, pois essa referência embasou as ações da pesquisadora. Além disso, a mediação auxiliou o processo vivido pelas crianças. Ao planejar a Sequência Didática, adaptando a realidade do 1º ano, a organização das duplas, trios, as decisões que foram tomadas ao realizar algumas atividades de forma coletiva ou nos trios e as boas intervenções que levaram as crianças a refletirem sobre suas próprias reflexões, revelam que a linguagem foi valorizada enquanto forma de interação, onde o sujeito da aprendizagem está de fato em um lugar de protagonista do seu processo de aprendizagem.

As hipóteses levantadas foram confirmadas em cada etapa da Sequência Didática, os sujeitos permitiram que a pesquisadora percebesse o tanto que eles pensam, são ativos mentalmente e se colocam na posição de escritores, adequando seus escritos ao leitor final, por exemplo. Não só adéquam como revisam seus escritos e os dos colegas, engajados no envolvimento com o texto, resolvendo problemas relacionados a conteúdos que não conseguem explicar ou exemplificar com exatidão, no entanto, sabem que algo está errado, ou estranho no texto. Geraldi afirma:

Como os sujeitos não são cristalizações imutáveis, os processos interlocutivos estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de informações que cada um dispõe a propósito dos objetos e dos fatos do mundo; ao modificar as crenças pela incorporação de novas categorias e, até mesmo, ao modificar a linguagem com que falamos e representamos o mundo e as relações dos homens neste mundo. (GERLADI, 2013, p. 28)

Evidenciamos que a presente pesquisa não pretende apresentar conclusões definitivas e muito menos trazer uma “receita” de quais as melhores situações de revisão textual em turmas do 1º ano. Trouxemos dados e reflexões importantes para um aprofundamento do estudo sobre a revisão textual, uma vez que a temática necessita de mais pesquisas didáticas que nos auxiliem em sala de aula.

É importante salientar que o ensino remoto, um dos ambientes da pesquisa, a preocupação com a interação e as boas intervenções, foram algumas das questões que a pesquisadora teve que considerar nesse momento de pandemia

As análises realizadas nessa pesquisa não são finais e fechadas, mas uma possibilidade de reflexão para outras pesquisas que tragam ferramentas essenciais de revisão textual para as salas de alfabetização onde o sujeito possa ativamente, construir e reconstruir o processo de produção e revisão textual. Compor um texto é, na verdade, promover uma inter-ação, ao mesmo tempo, linguística e social. (ANTUNES, 2009, p. 81).

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino. Outra Escola Possível.** São Paulo: Párabola Editorial, 2009. p.75-90

_____. **Análise de Textos. Fundamentos e Práticas.** São Paulo: Párabola Editorial, 2010. p.30- 219

AVISALÁ, Instituto. Live: O trabalho com as práticas de leitura e escrita durante o distanciamento social. 17/6/2020. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=mE7y9ErMmCg&t=921s>> acessado em 17 de junho às 19h

ATIÉ, L. Isolamento é oportunidade de tirar a escola de ativismo sem sentido. Desafios da Educação - Grupo A, 24/3/2020. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/isolamento-analise-escola/>> acessado em 23 de dezembro às 10h 22m

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo de Piaget a Emilia Ferreiro.** São Paulo: Ática, 1998.p. 7-57.

BRAKLING, Kátia Lomba. **Revisão e Correção: variações sobre o mesmo tema?** Texto produzido a partir da discussão realizada com professores do 4º, 5º e 6º Anos do Ensino Fundamental de uma escola assessorada pela autora. Disponível em: <https://www.academia.edu/18100705/Revis%C3%A3o_e_Corre%C3%A7%C3%A3o_varia%C3%A7%C3%B5es_sobre_o_mesmo_tema> acessado em 15 de dezembro às 17h40m

_____. GARCIA, Marisa. **O ajuste do texto ao contexto de produção: um conteúdo esquecido?** Publicado em Revista Educação - Especial Didática. Editora Segmento; São Paulo (SP): agosto 2011 (pp.12-29).

_____. **O processo de Produção de texto.** Texto adaptado da versão publicada no site Educarede, na seção *O assunto é*. Disponível em...

_____. **Orientações didáticas para a revisão de textos.** Texto elaborado para assessoria em Didática do Ensino de Linguagem, em maio de 2007, que passou a compor o **Referencial Curricular da Fundação BRADESCO** (BRAKLING, Kátia Lomba. São Paulo: Fundação BRADESCO; 2008).

_____. **Linguagem Oral e Escrita: Novas Perspectivas para o Debate.** Texto reelaborado a partir de versão publicada no site do EDUCAREDE.

_____. **Essa escrita comovida em umas palavras-de-pernas-finas... O ensino de ortografia na prática docente de cada dia.** In: Revista Veras. Vol.1. São Paulo (SP): ISE VERACRUZ; 2011

CASTEDO, M. L. (2003) **Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares.** Tesis de posgrado. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas(2003) . En Memoria Académica. Disponible en:

<<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1612/te.1612.pdf>> acessado em 8 de outubro às 11h 14m

_____. (2004). **Como si fueses otro: El problema del distanciamiento del enunciador para niños de 7 y 9 años, bajo condiciones escolares de producción de descripciones para una foto, cuando ellos mismos se encuentran involucrados en una escena.** Educación, lenguaje y sociedad, 2 (2), 21-52. En Memoria Académica. Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9647/pr.9647.pdf>

acessado em 6 de outubro às 14horas

_____; Waingort, C. (2003). **Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos: Primera parte.** Lectura y vida, 24 (1). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9651/pr.9651.pdf> acessado em 6 de outubro às 14h 11m

_____.; Waingort, C. (2003). **Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos: Segunda parte.** Lectura y vida, 24 (2). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9652/pr.9652.pdf> acessado em 6 de outubro às 14h 12m

CASTORINA, José Antonio. FERREIRO, Emilia. LERNER, Delia. OLIVEIRA, Marta Kobl. **Piaget – Vygotsky. Novas contribuições para o Debate.** São Paulo: Editora Ática, 1998. p.9-50.

CHAPADA, Instituto. **Seminário Internacional 2020 – Palestra 03 – Claudia Molinari e Giovana Zen.** Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=SAHsjcEmIzM&feature=youtu.be> acessado em 23 de dezembro às 10h50

COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antonio. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1996. p. 9- 24.

COLELLO, Silvia. **Alfabetização em tempos de quarentena – Entrevista concedida por Silvia Colello ao jornalista da RBA Litoral (93,3 FM)**. Santos: 30/7/2020. Disponível em:

< <https://www.youtube.com/watch?v=oz7vvcJXAJI> > (a partir do minuto 38:30). Acesso 23 de dezembro às 10h 19

CRUZ, Instituto Vera. Práticas de alfabetização no contexto remoto: supervisões de Telma Weisz e Regina Scarpa. 30/6/2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YAjQt8r6EUg> acessado em 23 de dezembro às 10h31m

DOLZ, Joaquim. GAGNON, Roxane. DECÂNDIO, Fabrício. **Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p.13-60.

FERREIRO, Emília et al. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**. Estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. São Paulo: Ática, 1996. p.78-117, 157-202.

_____. **O Ingresso na Escrita e nas Culturas do Escrito: Seleção de Textos de Pesquisa**. Traduzido por Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.p. 385-419.

_____. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.p.7-11, 17-245.

_____. **Reflexões sobre a Alfabetização**. 26.ed.São Paulo: Cortez, 2011. p.13-92.

_____. **Com todas as letras**. Traduzido por Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 12.ed.São Paulo: Cortex, 2004.p.17-54.

GERLADI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino: Exercícios de Militância e Divulgação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. 2ªedição. p.9-22, 25-72.

_____. **Porto de Passagem**. 5.ed.São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. p.8-113, 135-165.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p.11-66.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever. Estratégias de Produção Textual.** 2.ed.5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. p.31-211.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.p.17-50, 73-117.

MACEDO, Lino. **Ensaio Construtivistas.** 6.ed.São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p.1-61.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa.** Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=legenda>>.

Acesso em 13 de julho às 20h26m

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos de alfabetização.** (São Paulo/1876-1994). São Paulo: UNESP, 2000.p.206-303.

_____. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004. p.15-82.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.p.16-84.

PIAGET, JEAN (1936). **O nascimento da inteligência na criança.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1966.p.311-389.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Traduzido e organizado por Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-124.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever – Perspectivas psicológicas e implicações educacionais.** São Paulo: Ática, 1997.65-102.

_____; TOLCHINSKY, Liliانا. **Além da alfabetização: A Aprendizagem Fonológica, Ortográfica, Textual e Matemática.** Tradução: Stela Oliveira. São Paulo: Ática, 1997.p.19-282.

TORRES, Mirta. **Entrevista com Mirta Torres, estudiosa da didática da leitura e escrita.** Revista Nova Escola. São Paulo, 2010. Disponível em:

<<https://novaescola.org.br/conteudo/945/entrevista-com-mirta-torres-estudiosa-da-didatica-da-leitura-e-da-escrita>> Acesso em: 6/10/2020 às 13h40

SCARPA, Regina. **Como ensinar os alunos a escrever de verdade**. Revista Nova Escola. São Paulo, 2009. Disponível em:

<<https://novaescola.org.br/conteudo/7726/como-ensinar-os-alunos-a-escrever-de-verdade>> Acesso em: 6/10/2020 às 13h40

WEISZ, Telma. SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem**. 3.ed.São Paulo: Ática, 2018. p.11- 134.

7. ANEXOS

7.1 Produção da legenda sobre a aprendizagem no isolamento social

Cada criança selecionou uma foto que representasse uma aprendizagem na pandemia, para fazer uma legenda.

(...)

Professora: Depois do momento em que cada criança registrou a legenda da sua foto, vamos iniciar a revisão. Vinícius você pode dizer o que a sua foto representa?

Vinícius: Eu aprendi na pandemia... eu aprendi a dobrar roupa sozinho.

Professora: Você está dobrando a roupa sozinho? O que você achou de dobrar a roupa sozinho?

Vinícius: Eu acho que eu estou muito bem... é de gente grande!

Professora: É de gente grande mesmo V. Vamos pensar em uma legenda para essa foto então, para aquela pessoa que não sabe do seu aprendizado?

Vinícius: Ah não sei...

Professora: Vamos pensar em que frase (legenda) você poderia escrever para um aluno novo, que vai chegar em 2021 em nossa escola?

(...)

Vinícius: Menino dobrando roupa.

Professora: Vou colocar como você disse tá bom? (Professora escreve o que foi falado e solicita que a criança faça a leitura para ver se está bom).

Vinícius: Faz a leitura e diz: Ficou bom!

Professora: Ótimo! Vou perguntar para a Isabela o que ela acha? Isabela o que você achou da legenda?

Isabela: Lê para mim.

Professora: Faz a leitura.

Isabela: Eu gostei da legenda e Vinícius eu queria falar uma coisa para você também... quando você dobra a roupa você cresceu e está ficando uma pessoa independente também.

Vinícius: Muito obrigado!

Isabela: De nada!

Professora: E a legenda dele?

Isabela: Eu gostei!

Luísa: Eu sei! Coloca “Vinícius dobrando roupa sozinho”.

Professora: Vinícius você acha que fica melhor o seu nome ao invés de menino? Solta seu fone para falar para a gente.

Vinícius: Eu acho que fica Vinícius.

Professora: Eu vou colocar Vinícius então.

Vinícius: Soletra o seu nome para a professora.

Professora: Ótimo! Agora lê como ficou Vinícius.

Vinícius: Faz a leitura e diz: Ficou bom! Muito melhor que aquele menino.

Professora: Você gostou?

Vinícius: Sim

Professora: Luísa o que você acha? Isabela o que você acha?

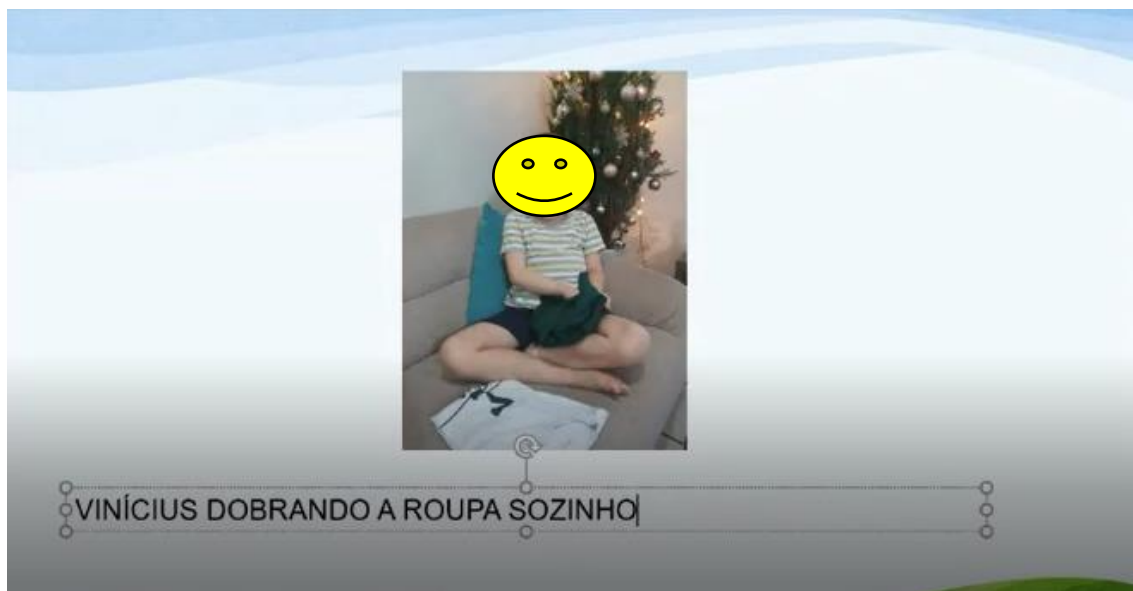
Crianças ao mesmo tempo: Ficou bom!

Professora: Então crianças a legenda ajuda a entender o que está na foto?

Crianças: Sim!

Professora: Se você olhasse para essa foto Isabela e ela não tivesse legenda, você saberia do que se trata?

Isabela: Eu não iria entender e iria pensar que ele estava encarando a roupa.



(...)

Professora: Leonardo qual foi o seu aprendizado na pandemia?

Leonardo: Caligrafia. Aprender a caligrafia.

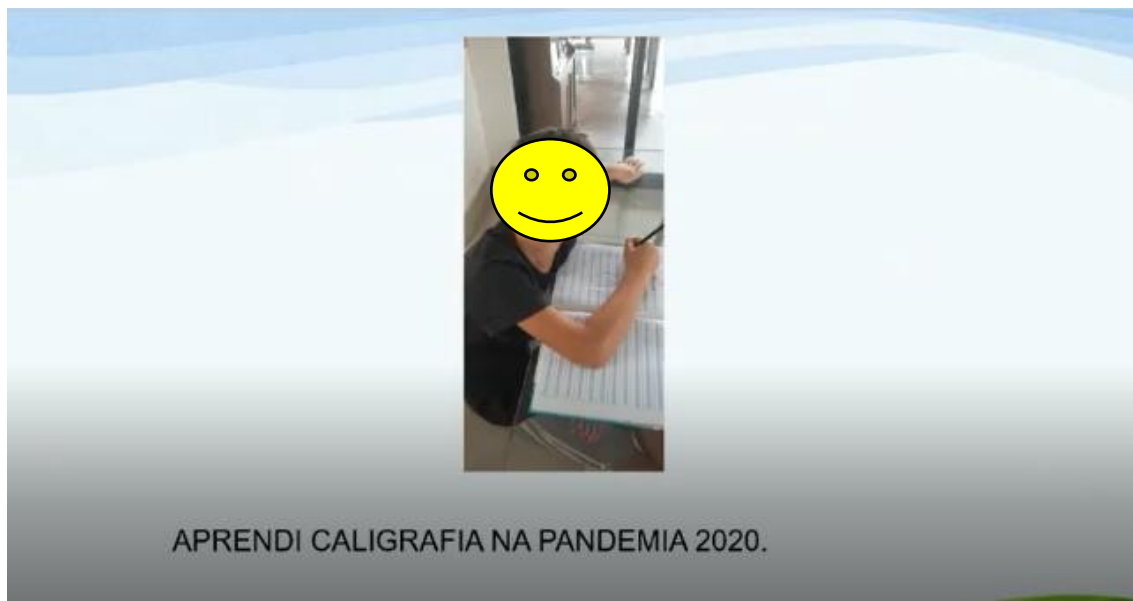
(...)

Professora: Que legenda você quer escrever sobre essa aprendizagem?

Leonardo: Aprendi caligrafia na pandemia 2020.

Professora: Digita como a criança falou. Vamos ler? Leia Leonardo para ver se você concorda.

Leonardo: Faz a leitura da legenda.



Professora: Perfeito Leonardo. Nesse momento vamos escrever as legendas e mais tarde faremos a revisão das legendas. Agora eu vou na Luísa. Luísa conta para nós qual foi o seu aprendizado na pandemia?

Luísa: Eu aprendi a bater bolo na batedeira e aprendi a untar a forma para fazer o bolo.

Professora: E qual legenda você quer escrever nessa foto?

Luísa: Aprendi a bater bolo e aprendi a untar a forma, montar.

Professora digita a legenda elaborada e pede para a criança fazer a leitura.



Luísa: Tira untar, montar a forma.

Professora: Luísa você pode fazer a leitura para ver como ficou?

Luísa: Aprendi a bater bolo e aprendi a montar a forma.

Professora: Ótimo! Precisa de algo mais na sua legenda?

Luísa: Não.

Professora: Então eu vou agora na Sofia. Sofia conta para a gente o que você aprendeu a fazer na pandemia?

Sofia: Eu aprendi a cuidar da Nina.

Professora: E que legenda você quer escrever aqui?

Sofia: Eu estou cuidando da Nina.

Professora: Lê para a gente Sofia.

Sofia: Eu estou cuidando da Nina.

Professora: Ótimo! Precisa de algo mais?

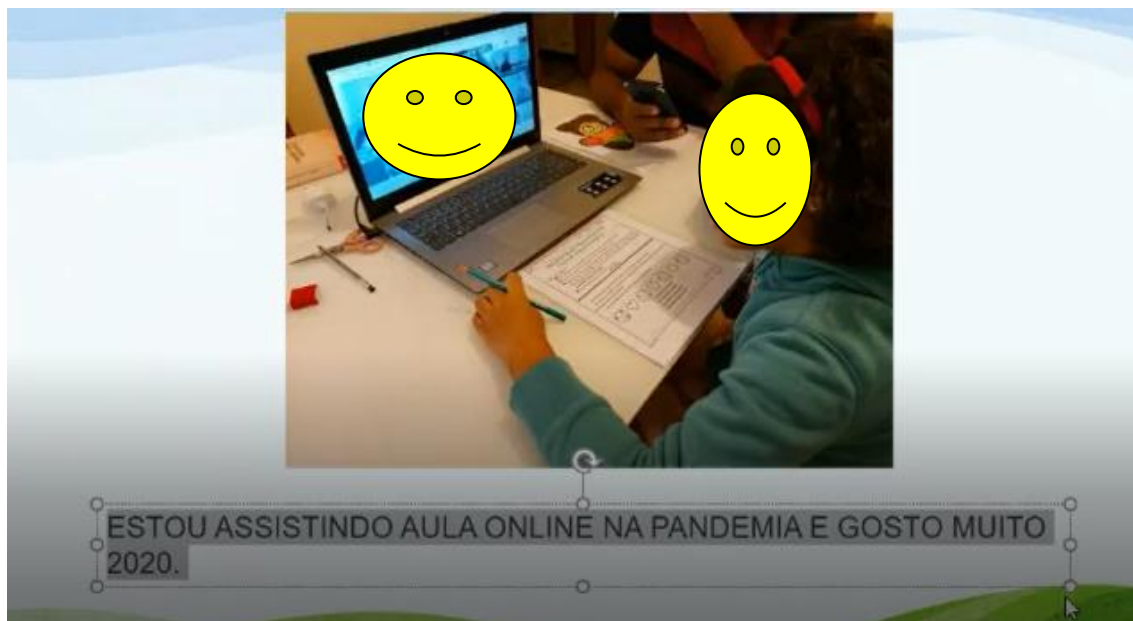
Sofia: Não.

Professora: Agora vamos na Isabela. Isabela conta para nós qual foi sua aprendizagem na pandemia.

Isabela: Eu aprendi a fazer aula online.

Professora: Ah a Isabela aprendeu a fazer aula online. E qual a legenda você quer escrever aqui?

Isabela: Estou assistindo aula online na pandemia e gosto muito 2020.



Professora faz a leitura para Isabela e pergunta se gostou da legenda.

Isabela: Sim! Está.

Professora: Agora eu vou no Lucas. Lucas conta para a gente o que você aprendeu na pandemia.

Lucas: Eu aprendi a ler mais rápido e estava lendo uma história do Nick Vujicic.

Professora: Lembro que você já indicou esse livro para nós, em outra oportunidade.

Lucas: Sim.

Professora: Que legenda você quer escrever nessa foto?

Lucas: Eh... Eu estou sentado na sala de jogos lendo o meu livro favorito que é Nick Vujicic.

Professora: Veja se o nome dele está certo Lucas, eu sei escrever até o Nick.

Lucas: Tá certo Nick. Agora dá espaço e escreve V – U – J – I – C – I – C

Professora: Você está com o livro dele? Deixa eu olhar.

Lucas: Sim, aqui está escrito...

Professora: Quando temos dúvida na escrita do nome, olhar o nome pode te ajudar?

Lucas: Sim.

Professora: Lucas lê para ver se ficou boa a legenda.

Lucas: Eu estou sentado na sala de jogos lendo o meu livro favorito que é Nick Vujicic (acrescentou “em 2020”).

Professora: Por que é importante colocar o ano na legenda Lucas?

Lucas: É importante colocar para as pessoas saberem que foi de outro ano, porque aí se for algum parente nosso ele vai saber. Daqui a pouco minha prima vai vir aqui e ela não vai ter escola aí ela vai saber.

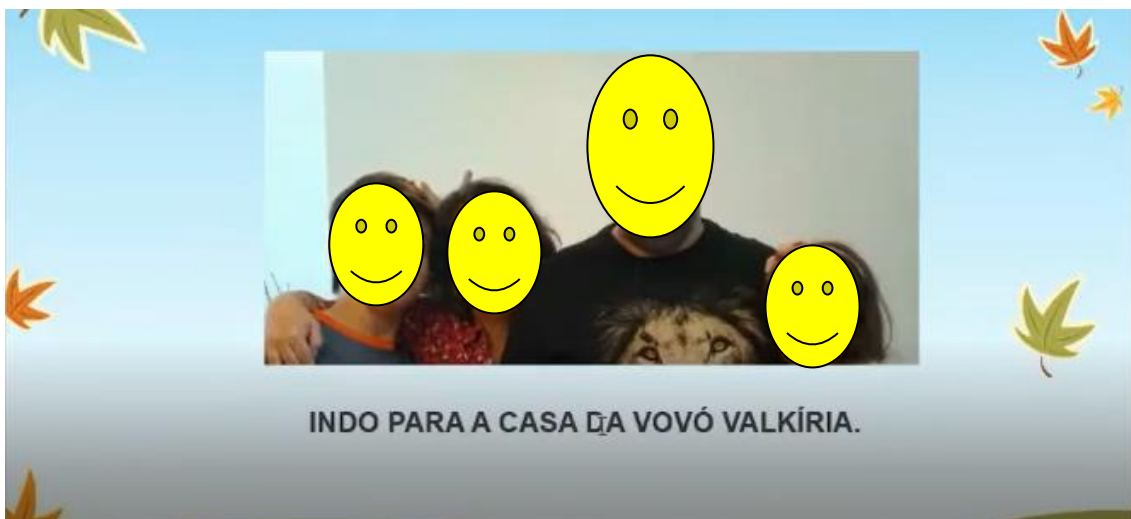
Professora: O Lucas e a Isabela colocaram o ano na legenda, a Sofia pediu para colocar também na legenda dela. Vou voltar lá.

Professora acrescenta o ano na legenda da Sofia que fica: “Eu estou cuidando da Nina 2020.”



(...)

Professora: Vamos revisar a foto da SO? Ela escreveu assim: Indo para a casa da vovó Valkíria.



Professora: Vocês acham que está tudo bem com a legenda? Precisa melhorar alguma coisa? Falta algo? Ou não?

Vinícius: Indo... precisa mudar esse indo.

Professora: Você acha que não está muito bom a palavra “indo”?

Viníciu: Sim! Para a casa da vovó Valkíria.

Professora: Luísa o que você acha da ideia do Vinícius?

Luísa: Isso, tira o indo... tira o para também.

Professora: Então ficaria A casa da vovó Valkíria?

Luísa: Sim!

Viníciu: Não, fica o para. Para a casa da vovó Valkíria.

Professora: LUC você acha que para a casa da vovó Valkíria fica bom?

Lucas: Estava fazendo xixi...

Professora: Tudo bem. (lê novamente a frase para a criança)

Lucas: Não sei, vou pensar...

Professora: Está bem... Vou falar com o Lucas e volto em você... Lucas você acha que a legenda está boa?

Lucas: Não. Na casa da vovó Valkíria. Bota o ano.

Professora: Você acha que tirando o “para” e “na” casa é a mesma coisa?

Lucas: É... não!

Professora: Então como a gente pode fazer?

Lucas: “Para” e como se você estivesse indo... “Na” casa você já está dentro da casa.

Professora: Isso! A SO tinha comentado com a prô que ela estava indo para a casa da vovó Valkíria, se arrumando para sair.

Viníciu: Ela já chegou?

Professora: Não, ela está indo para a casa. Então como podemos fazer essa legenda? Ela está se arrumando para ir à casa da vovó.

Lucas: Indo para a casa fica melhor.

Professora: Então volta a palavra “indo”? Pessoal, pensem que vocês farão a leitura da legenda, mas não conhecem a SO, você irá ler a legenda lá no mural virtual. Será que “indo para a casa da vovó Valkíria” vai ajudar, vai dar dicas, dar pistas para a pessoa que irá ler?

Viníciu: Não!

Professora: O V acha que a palavra “indo” não está bom.

Lucas: A palavra indo dá uma dica para a pessoa, que eles não estão na casa da vovó ainda.

Professora: Mas quem está indo para a casa da vovó Valkíria?

Crianças: A Sofia!

Professora: Só a Sofia?

Felipe: E a família dela.

Professora: Será que essas informações podem ajudar? Como podemos colocar?

Viníciu: Sim! A Sofia indo para a casa da vovó Valkíria.

Professora: E ela está sozinha?

Luísa: Não! Com a família dela!

Professora: Então como podemos colocar?

Felipe: Indo com a família para a casa da vovó Valkíria.

Professora: Escreve o que foi falado.

Luísa: Não, tira o nome “Valkíria” e escreve da Sofia. Vovó da Sofia.

Professora: Digita a sugestão e questiona se agora dá uma boa pista para quem for ler.

(...)

Vinícius: Eu acho que voltamos com a ideia inicial da Sofia. Indo para a casa da vovó Valkíria.

Luísa: Nossa, mas vão pensar... só tem uma pessoa na foto? Tem mais pessoas... Tem a família inteira dela.

Vinícius: Então coloca: A família da Sofia está indo para a casa da vovó Valkíria.

Luísa: Ficou ótima agora.

7.2 Revisar em pequenos grupos a legenda produzida pelo colega

A professora inicia a atividade, retomando o propósito da revisão (vamos revisar as legendas dos colegas para o nosso mural virtual). Crianças no presencial e no momento síncrono.



Professora: Vamos para a legenda do Vinícius. “A minha irmã Júlia fez aniversário de 11 anos.”

Luísa: Que ano foi essa foto?

Professora: Vinícius que ano foi tirada essa foto, você sabe?

Vinícius: Foi esse ano.

Essa foi a legenda produzida pela criança (ditando ao professor).

Professora: Vou pedir para o F fazer a leitura, tá?

Felipe: “Aniversário da Ana Clara irmã da Sofia.”

Professora: O F fez a leitura, não sei de você conseguiu escutar I?

Isabela: Aham! Consegui escutar.

Professora: Vocês acham que essa legenda está boa para essa foto?

Isabela: Sim! Está com o balão de festa, o bolo...

Professora: O Felipe disse que não está boa! Por que você acha que não está boa Felipe?

Felipe: A legenda está muito pouca para essa foto.

Isabela: A legenda não precisa ser grande e nem pequena, o importante é que esteja alguma coisa escrita dentro.

Professora: E eu posso escrever qualquer coisa na legenda Isabela?

Isabela: Não!

Professora: Por que que eu não posso?

Isabela: Porque tem que botar o negócio da foto que você botar. Tipo essa caixa de suco (mostra uma caixa de suco) eu vou botar uma legenda para ela: Uma caixa de suco de uma marca na, na, na aí fica assim.

Professora: Entendi. O Felipe disse que se a legenda é sua você escreve o que quiser. O que você acha disso?

Isabela: É também é verdade!

(...)

Professora: Então Felipe o que você acha que falta na legenda? Ou que está sobrando? Ou que precisa?

Felipe: Não sei...

Professora: Luísa você tem alguma sugestão? (...)

Luísa: O ano! A legenda não tem o ano!

(...)

Isabela: O ano é bem importante também!

Professora: Por que o ano é importante I?

Isabela: O ano é importante na foto porque aí, tipo se for em 2014 aí você bota escrito em 2014 para ficar melhor... para quem for ler a legenda.

As crianças na sala começam a falar ao mesmo tempo sobre essa informação...

(...)

Luísa: Se as festas mudarem no futuro, as pessoas vão entender como eram as festas antes e vão saber qual o ano.

Professora: Ficamos de perguntar para a Sofia em que ano foi essa festa. Sofia que ano foi essa festa da sua irmã?

Sofia: A festa, acho que foi em 2020.

Professora: Então crianças, a Sofia deu a notícia que foi em 2020, onde devemos colocar o ano de 2020?

Isabela: Eu acho que pode ser depois no nome da Sofia.

(...)

Felipe: Faz a leitura da legenda com o ano no final e diz: falta a data do dia.

Professora: Sofia como a legenda é sua, precisamos perguntar para você Sofia você sabe que dia foi a festa?

Sofia: A internet cai.

(...)

Professora: Crianças, a internet da Sofia caiu, vamos seguir com outra revisão.



Professora: Lucas faz a leitura da sua legenda por favor.

Lucas: Faz a leitura.

(...)

Professora: Isabela você acha que essa legenda está ok? Ou não, precisa de algo?

Isabela: Eu acho que está ótima!

Professora: E por que você acha que está ótima?

Isabela: Ah porque tem o ano, o dia... eu acho... o ano, o lugar, o país... eu acho que é bom.

Professora: Ótimo! Vou escutar o Felipe. Então o que você acha Felipe? Está boa?

Felipe: Está o mesmo que o da Isabela.

Professora: Mas o que isso significa? Está o mesmo que o da Isabela?

Felipe: É a mesma coisa que a Isabela falou.

Professora: Então você acha que está boa? Esta legenda está completa?

Felipe: Sim! Só precisa do país. (já que a Isabela mencionou, ele percebeu que não estava sendo citado o nome do país)

Professora: Lucas o Felipe acha que precisa colocar o nome do país. Você acha que precisa Lucas?

Lucas: É em João Pessoa, no Brasil.

(...)

Felipe: Falta um “de” aqui... (aponta na projeção antes de mencionar o pai do Lucas)

Professora: Você acha que fica melhor o “de” aqui?

Felipe: “De” não “e o” (aponta para a parte antes do pai)

(...)



Lucas: Faz a leitura da legenda. Na leitura pede para trocar “comendo” por “tomando”.

Professora: Por que “tomando” ao invés de “comendo”?

Lucas: Porque é melhor tomando o café da manhã. (A mãe dá dicas para o Lucas, mas ele não escuta).

7.3 Protocolo escrita coletiva da legenda da professora

Nesse momento da sequência didática, a professora apresenta sua foto e conversa sobre a sua aprendizagem. Solicitou as crianças que ajudassem na construção da sua legenda.

Professora: Pessoal, então agora nós vamos fazer a legenda na fotografia da prô. É importante que essa legenda dê pistas para quem não estava naquele dia que a prô teve o momento da aprendizagem... que ela dê pistas para as pessoas...

(...)

Professora: Então vamos lá pessoal... aqui nós temos a legenda da prô...vou colocar lá nela... eu queria compartilhar com vocês que essa foto, ela diz sobre a minha aprendizagem no ano de 2020 na época do isolamento social. Então nessa época que todas

as pessoas estavam em casa a prô aprendeu a dar aulas para adultos e para crianças também. Então agora que queria que a gente tentasse escrever algo que desse pistas, ajudasse as pessoas que não estavam naquele dia, nesse dia dessa aprendizagem que dessem pistas...

(...)

Helena Ohse: Eu a prô aprendi a dar aula on-line para adultos e crianças.

Professora: A prô vai ler para ver se está justinho, se eu não esqueci de escrever nada, tá bom?

Professora faz a leitura e convida quem está em casa para falar.

Emanuelle: Eu acho que ficou bom prô.

Professora: Lê para a prô para a gente ver se está tudo certinho.

Emanuelle faz a leitura.

Professora: Você acha que a pessoa vai entender o que está acontecendo?

Emanuelle: Eu acho que sim.

Professora: Laura conta para a gente, você acha que do jeito que está ajuda a dar pistas ao leitor?

Laura: Sim.

Professora: Você gostou do que a gente escreveu?

Laura: Sim.

Professora faz a leitura novamente.

(...)

Professora: Isabela conta para a gente você acha que a frase assim está boa? Isabela você está me ouvindo? A frase ficou boa?

Isabela não está em frente ao computador. A professora convida as crianças da sala para participar. Mas faz a leitura novamente da legenda.

(...)

Helena Garcia: Você dava aulas para os bebês antes...

Professora: Pessoal vocês acham que essa parte ajuda nessa foto?

Emanuelle: Eu acho que não...

Professora: Porque você acha que não Emanuelle?

Emanuelle: Porque só tem adulto.

Professora: Ah a foto só tem imagem de adulto...Será que isso é importante nesse momento? O que você acha Emanuelle?

Emanuelle: eu acho que...não sei.

Professora: (risos)

Professora: Dudu o que você acha, dá uma opinião aí.. como está minha frase, você acha que ela está boa que essa legenda está boa, ela está ajudando...

Dudu: Tá.

Professora: Mas olha só quando a gente fala assim “Eu a prô...” Emanuelle lê para a prô para você ver o que eu quer dizer.

Emanuelle faz a leitura.

Professora: Você é a prô Emanuelle?

Emanuelle: Não.

Professora: Será que falar “eu a prô” ajuda no momento das pistas para o leitor?

Emanuelle: Não sei.

(...)

A professora retoma sua pergunta:

- A Emanuelle leu “eu a prô” mas ela é a prô? Como podemos ajustar isso no texto para aquela pessoa que vai ler não achar que ela é a prô?

Emanuelle: Prô eu acho que pode colocar o nome da pessoa, eu acho que pode assim “você que está...” (fecha a câmera).

Professora: Emanuelle seu raciocínio está ótimo, pode continuar. Como você acha que a gente pode ajustar isso?

Emanuelle: Não sei.

Professora: O que você falou está perfeito. Vamos pensar juntos. Vou trazer para o pessoal da sala para eles ajudarem Emanuelle, porque eles não tinham percebido o que você falou.

Professora: Pessoal, a Emanuelle disse que podemos começar falando só o nome. Vocês acham que isso pode ajudar? Ao invés de falar “eu a prô aprendi a dar aulas on-line para adultos e crianças” começar pelo nome da pessoa? Será que ajuda?

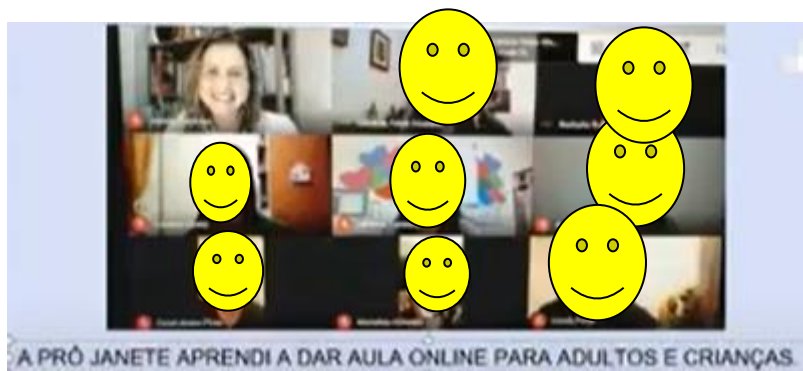
Professora: Júlia pensa será que ajuda?

Júlia: Você pode escrever a prô aprendeu a dar aulas on-line para crianças e adultos.

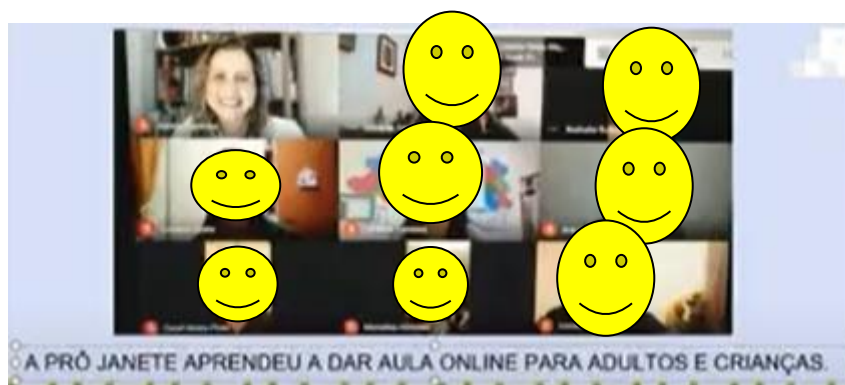
Professora: Olha o que a Júlia disse. Emanuelle para te ajudar a Júlia falou assim que nós podemos começar... Júlia você pode repetir?

Júlia: A prô aprendeu a dar aulas on-line para adultos e crianças.

Professora: Ah a Júlia deu uma dica, uma pista muito boa. (professora faz a alteração no slide). Mas Júlia logo diz que precisa mudar o verbo.



Professora retoma: A Júlia disse “a prô aprendi?”... “A prô aprendeu”. (faz a alteração novamente no slide).



Professora: Júlia porque eu tive que mudar “aprendi” para “aprendeu”?

Júlia faz a leitura e diz que se ficar “aprendi” a pessoa não vai entender.

Professora: Pessoal a Júlia trouxe uma coisa importante, pode falar Júlia.

Júlia: Eu aprendi a fazer uma coisa, aí a pessoa não vai entender.

Professora: Tá certinho Júlia. A Júlia tá dizendo assim pessoal se mudou “eu a prô aprendi” agora eu vou colocar “a prô aprendeu”. Porque eu estou modificando, eu tenho que modificar a outra parte também. Ela deu a dica assim se eu estou falando de outra pessoa “ela” eu não posso dizer “ela aprendi a tocar” “ela aprendeu” porque eu estou falando de outra pessoa.

Professora: Emanuelle era mais ou menos isso que você estava pensando?

(...)

Emanuelle: Sim.

(...)

7.4 Protocolo revisão legenda individual

Nessa etapa da sequência didática, cada criança recebeu sua foto para escrever a legenda. Algumas escritas foram registradas por meio de gravação de áudio.

Revisão - Bianca

Professora: Bianca, conta para a prô o que você aprendeu a fazer na época do isolamento social?

Bianca: Eu aprendi a tocar violão.

Professora: Ah você aprendeu a tocar violão e outras coisas mais que você me mandou fotos?

Bianca: Ah sim...andar de patins...

Professora: E ler né? Acho que tinha ler...

Bianca: Eu não sabia o que eles irão mandar... (os pais).

Professora: Entendi... Você vai fazer agora uma legenda para essa foto. O que você pode escrever aí para dar pistas para quem vai ler... do que está acontecendo nessa foto?

Bianca: Esse foi o dia do meu aniversário, quando ganhei um violão e eu queria muito aprender a tocar.

Professora: Nossa que significativo esse dia em?

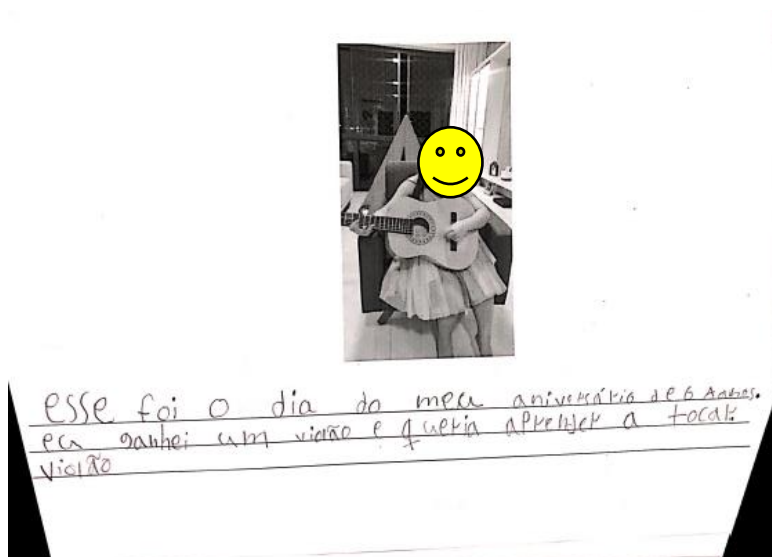
(...)

Professora: Então o que você vai escrever por favor, conta para mim.

Bianca: Esse foi o dia do meu aniversário de 6 anos...

A gravação precisou ser interrompida pois uma criança derrubou uma garrafa de água molhou o caderno.

Bianca terminou sua legenda que ficou assim...

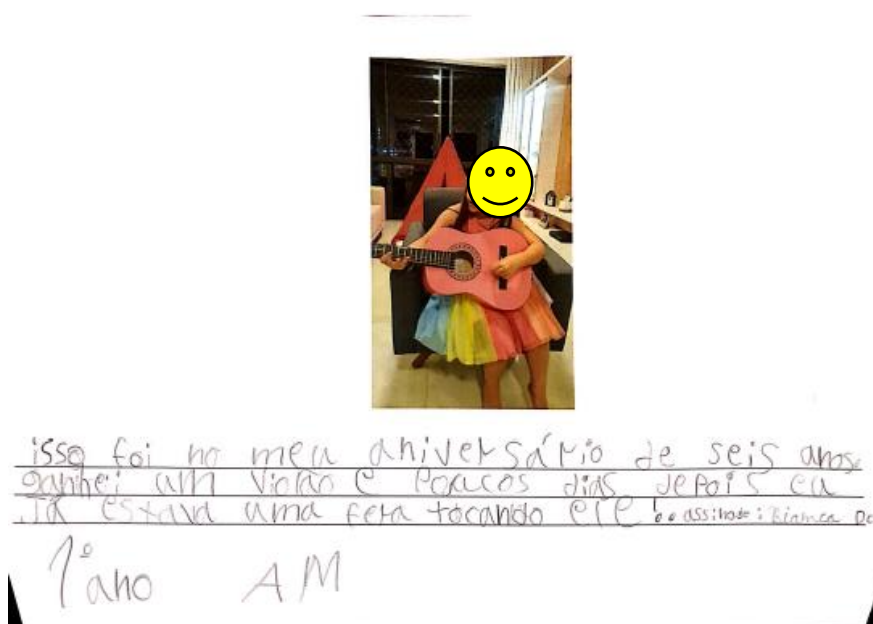


“Esse foi o dia do meu aniversário de 6 anos. Eu ganhei um violão e queria aprender a tocar violão.”

Bianca fez a leitura da legenda enquanto escrevia e após sua escrita. Percebeu nessa última leitura que tinha repetido a palavra violão. Isso a incomodou bastante. Mas não alterou sua escrita.

No momento da revisão, foi o primeiro aspecto que pontuou: “Preciso tirar uma palavra violão.”

A primeira ação foi ler a primeira versão da legenda e escrever na segunda versão mais informações que não estavam explícitas na foto. Sua legenda ficou assim...



“Isso foi no meu aniversário de seis anos. Ganhei um violão e poucos dias depois eu já estava uma fera tocando ele!”

Novamente Bianca fez a leitura e dessa vez ficou confortável com o que escreveu.

7.6 Protocolos escrita legendas individuais – lugares que mais gostam na escola

O tema do mural surgiu de uma conversa com as crianças sobre a escola, o que estavam aprendendo nesse tempo de aulas presenciais. Convidamos então, as crianças a fazerem um mural ao lado do mural das aprendizagens no tempo de isolamento social. Esse mural teria as imagens e legendas dos lugares da escola que mais gostam. Essas atividades foram acrescentadas a sequência didática elaborada inicialmente.

A consigna era de elaborar uma legenda para a foto que representava o lugar que mais gostavam, dando informações ao leitor que passasse pelos corredores da escola e alunos novos, que estão visitando o espaço.

Legenda Bianca

Professora: Bianca, nós vamos fazer um mural com as fotos dos lugares que a gente mais gosta na escola. E aí esse mural vai ficar lá fora para esses colegas que irão vir conhecer a escola, que querem vir estudar aqui com a gente. Eles vão passar e vão olhar essas legendas e essas fotos tá?

Professora conversa com a criança sobre o lugar que mais gosta na escola.

Professora: O que você quer escrever aí na sua legenda, conta para a prô.

Bianca: Eu quero escrever que eu gostei e quem quiser ficar nessa escola... ah tá falando a verdade.

Professora: Ah entendi, então vamos escrever?

Bianca começa sua escrita. No meio da legenda faz a leitura em voz alta. Retorna a sua escrita, escrevendo e falando o que está escrevendo.

Quando termina a professora pede para fazer a leitura.

Bianca faz a leitura: “eu amo o parque porque tem muita coisa muito legal.”

Professora: Ah é para você escrever o que que você fez? O que você usou para fazer essa escrita?

Bianca: Eu usei meu coração. E usei minha cabeça.

Professora: Você pensou primeiro...

Bianca completa: E depois eu fiz.

Ao terminar a escrita e leitura, Bianca ficou incomodada com a repetição das palavras muita e muito.

Professora: Bianca o que você percebeu?

Bianca: Eu percebi que eu coloquei muito duas vezes.

Professora: Ah e como a gente pode melhorar?

Bianca: Tirando o muito daqui... (apontou para a parte muito legal) e colocar “legal” no lugar de muito.

Professora: Ah entendi então pode fazer a correção.

Bianca: Eu acho que eu vou querer escrever assim” eu amo o parque porque ele tem muita coisa legal”. Só que daí eu vou apagar esse muito e só deixar legal.

Professora: Então faz um risquinho onde você acha que está sobrando...

Bianca: E que é para ficar mais bonito... eu vou buscar a borracha.

(...)

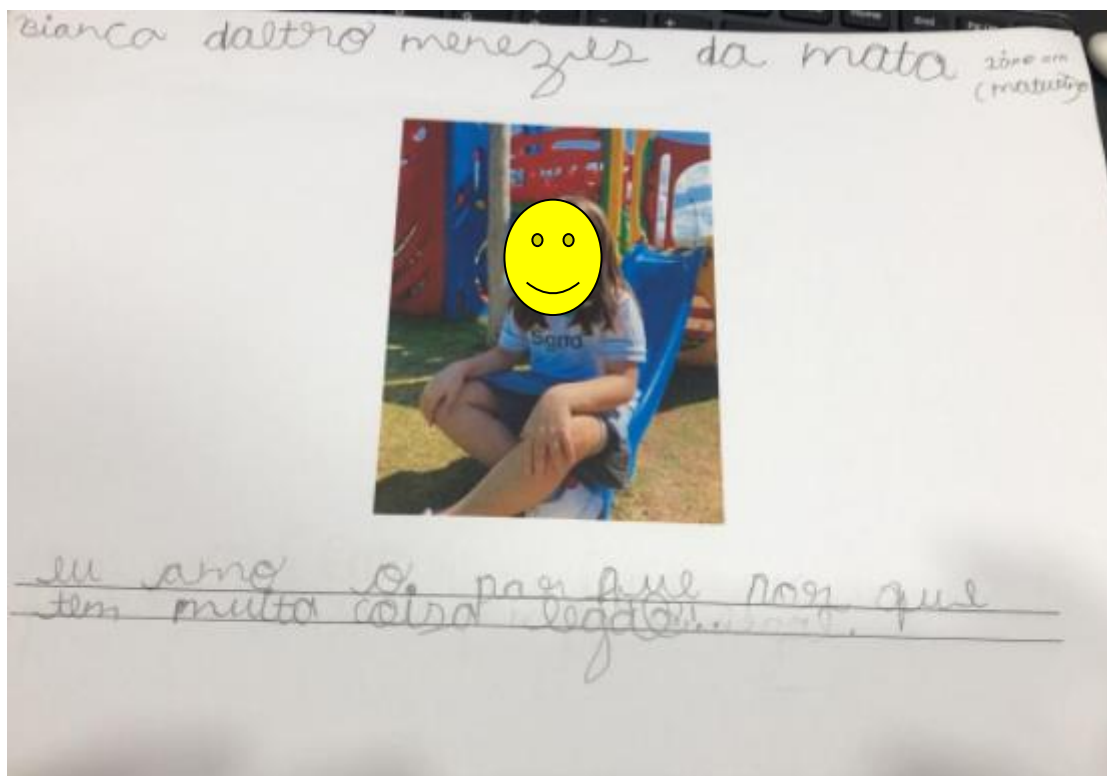
Apaga as palavras muito legal. Escreve legal com ponto de exclamação.

Professora: O que te ajudou a perceber que você escreveu duas vezes a palavra muito?

Bianca: É porque eu li.

Professora: Ah então ler a legenda te ajudou?

Bianca: Uhum... Agora deixa eu vê se... (faz a leitura novamente da legenda) e diz: Se tivesse aqui muito e depois legal ficaria meio... como é que se diz...meio diferente. Do que eu acabei de escrever. (lê mais uma vez) e diz agora ficou melhor.



Catarina

Professora: Catarina nós vamos fazer agora uma legenda porque nós vamos montar um mural lembra para as pessoas que vão vir conhecer a nossa escola, para os alunos novos que vão vir visitar... e aí você escolheu o lugar que você mais gosta na escola. Qual é o lugar que você mais gosta na escola?

Catarina: O parque!

Professora: Esse lugar que você está como ele é chamado aqui na escola?

Catarina: Não sei.

Professora: não sabe? Você não lembra como as pessoas chamam esse lugar?

Catarina: Só sei que chamam de parque.

Professora: De parque né?

Bianca está perto e diz: Ele se chama trepa-trepa.

Professora: Trepa- trepa, você conhece o trepa-trepa Catarina?

(...)

Professora contextualiza novamente a situação comunicativa para Catarina. Ao final ela diz que quer escrever e não falar.

Faz uma escrita e apaga.

Professora: O que você escreveu até agora lê para a prô antes de você apagar.

Catarina faz a leitura: “meu nome”.

Professora: É porque você está apagando essa parte aí?

Catarina: E que era para fazer o “e” tipo o “3”.

(...)

Catarina volta a escrever sua legenda e para.

Professora: o que você escreveu até agora?

Catarina: Meu nome é Catarina.

Professora: E o que você quer escrever mais para as pessoas saberem onde você está, porque você escolheu esse lugar...

Catarina volta a escrever. Novamente, para e apaga uma parte.

Professora: O que que você fez aí conta para a prô.

Catarina faz a leitura da legenda toda, para justificar porque apagou uma parte. Mas após a leitura fica satisfeita com a escrita.

Professora: Você ia apagar, precisou apagar?

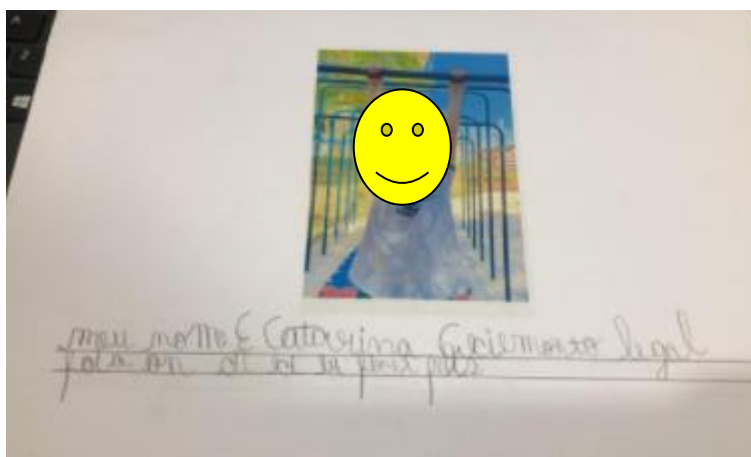
Catarina: É que eu me confundi.

Professora: E o que te ajudou a não se confundir? O que você fez?

Catarina: Aí você disse para falar... aí eu li tudo.

Na leitura, Catarina ajustou novamente a escrita após a leitura da legenda toda.

(...)



Júlia

Professora: Júlia essa é a foto do lugar que você mais gosta na escola. Que lugar é esse?

Júlia: A quadra.

Professora: Ótimo. Nós vamos montar a legenda para que a gente possa deixar o nosso mural organizado para as crianças que vão visitar a escola. O que você quer escrever na sua legenda Júlia?

(...)

Júlia: Eu posso escrever ao invés de falar?

Professora: Pode!

Júlia inicia sua escrita. Para em determinado momento e demonstra fazer a leitura.

Professora: Lê para a prô como ficou.

(...)

Júlia: Faz a leitura. Após fazer a leitura ajustou sua escrita.

Professora: Qual o seu lugar favorito mesmo? Será que é importante falar essa informação ou não? O que você acha?

Júlia apaga sua escrita e coloca o local em que está. Em determinado momento apaga.

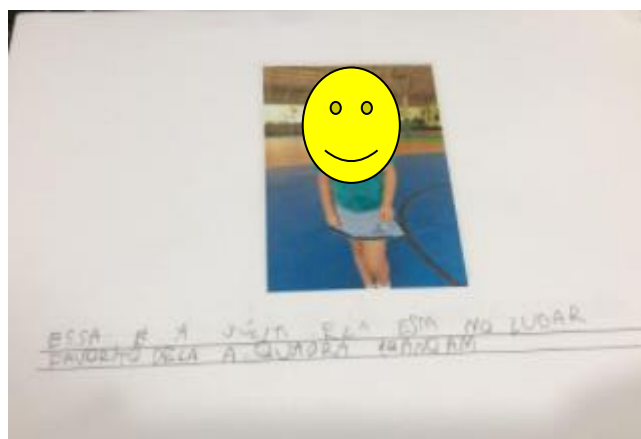
Professora: O que aconteceu aí que você está apagando?

Júlia: O "1" ficou para o outro lado.

Professora: Ah...

Professora: Agora faz a leitura para a gente ver se está tudo ok.

Júlia faz a leitura e diz está tudo ok.



Yuri

Professora: Yuri essa é a foto que representa o lugar que você mais gosta na escola. Que lugar é esse?

Yuri: É a biblioteca.

Professora: Ah... entendi. Você lembra que nós vamos montar um mural para as pessoas que passarem aqui fora, aqui nos corredores para que elas possam saber o lugar que a gente mais gosta na escola?

Yuri: Uhum...

Professora: Ótimo! Então que legenda você pode escrever aí para dar informações para as pessoas que vão passar aqui fora?

Yuri: Não sei ainda.

Professora: Vamos pensar?

A criança fica parada.

Professora: Você quer dá uma olhada em alguma de um amigo para dar inspiração para ver se te ajuda?

Yuri: Uhum...

Professora mostra as legendas da Júlia e do Joaquim e faz a leitura.

Professora: Te ajuda? Te inspira? O que você pode escrever aí?

Yuri: Eu quero tentar fazer a do Joaquim.

Professora: Na verdade você vai se inspirar, não precisa fazer igual você fazer... o seu espaço é outro.

Yuri: Tipo assim fazer algumas partes iguais.

Yuri inicia sua escrita. Demonstra fazer a leitura enquanto escreve, pois sussurra as partes do escrito. Em determinada parte, apaga.

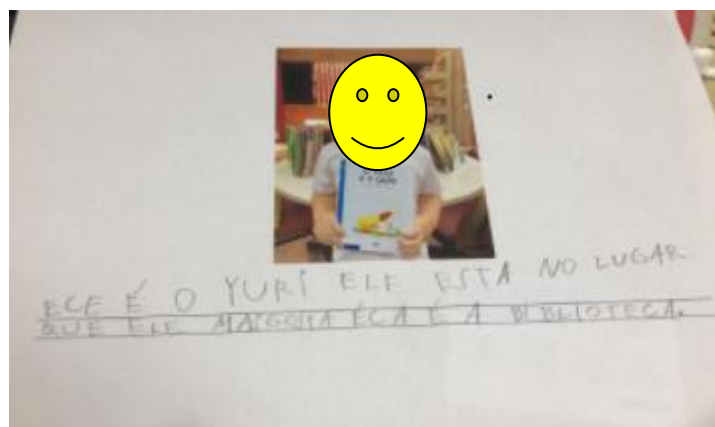
Professora: O que que aconteceu aí?

Yuri: É porque eu ia escrever “essa” mas eu escrevi “esse”.

Yuri: Pronto!

Professora: Vamos ler para ver como ficou?

Yuri faz a leitura.



Maria Luíza

Professora: Maria Luíza essa foto representa o lugar que você disse que gosta na escola. O lugar que você mais gosta. Qual o nome desse lugar que você mais gosta na escola?

Maria Luíza: O parquinho.

(...)

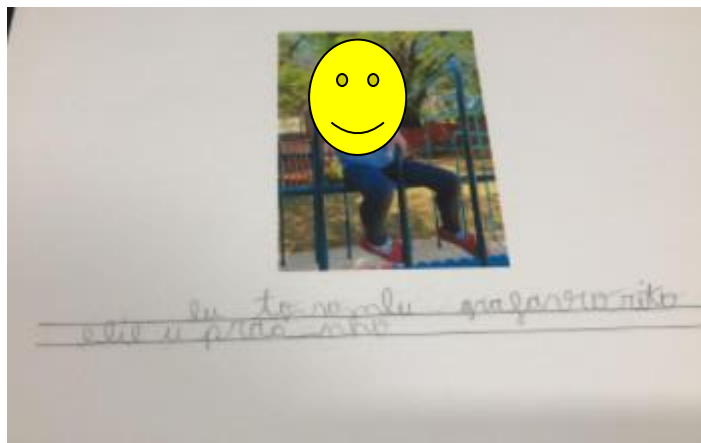
Professora contextualiza a situação comunicativa para Maria Luíza e pede que escreva a legenda para sua foto.

Professora pergunta se a criança quer falar ou escrever a legenda. Maria Luíza diz escrever. Inicia sua escrita. Em determinado momento, apaga sua escrita.

Professora: O que aconteceu aí?

Maria Luíza: É porque eu errei.

Apaga, demonstra fazer a leitura do que já escreveu até o momento e continua sua escrita. Apaga mais três vezes sua escrita. Faz a leitura da sua escrita, convidada pela professora.



Helena Garcia:

Professora: Helena Garcia essa é a foto que representa o lugar que você mais gosta na escola. Qual o lugar que você mais gosta?

Helena Garcia: O parque.

Professora contextualiza a situação comunicativa à Helena Garcia.

(...)

Helena inicia sua escrita e em determinado momento apaga.

Professora: O que aconteceu aí?

Helena Garcia: Eu fui escrever o “A” e acabei escrevendo o “o”.

(...)

Escreve a legenda: “Meu nome é Helena Garcia Cavalcante” e para de escrever.

Professora: Terminou?

Helena Garcia não responde.

Professora: lê para a prô como ficou.

Helena Garcia faz a leitura.

Professora: Já está bom? O que está faltando?

Helena Garcia: não sei!

Professora: Que que você pode falar para quem vai ler sobre o lugar que você está? Que informações você acha importante para quem vai passar e vai ler que ela saiba?

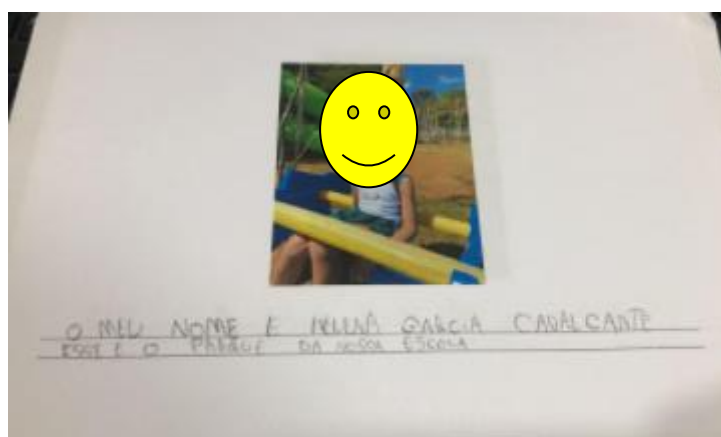
Helena Garcia: Esse é o parque da nossa escola.

Professora: Ah... uma boa informação!

Helena Garcia escreve o que falou na sua legenda.

Professora convida Helena Garcia para ler.

(...)



Joaquim

Professora: Joaquim essa foto, ela representa o lugar da escola que você mais gosta.

Joaquim: Sim!

Professora: Qual é o lugar da escola que você mais gosta?

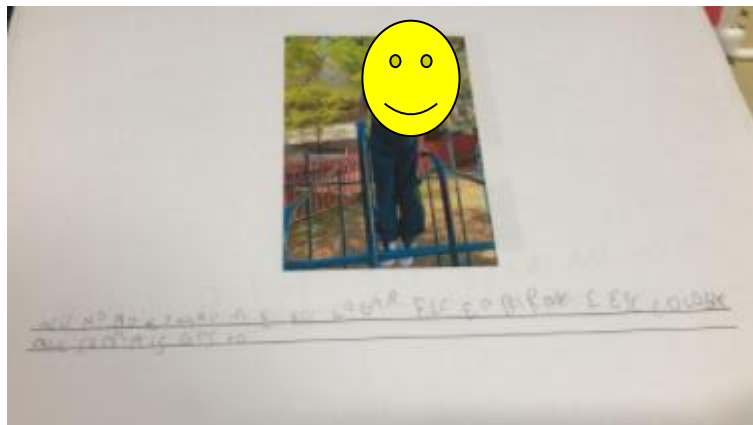
Joaquim: O parque.

Professora contextualiza a situação comunicativa.

(...)

Joaquim: Vou escrever o meu nome é Joaquim e essas coisas tá?

Joaquim inicia sua escrita. Em determinados momentos para e parece ler sua legenda. Parece até sussurrar a leitura.



A professora convida Joaquim a ler sua legenda.

(...)

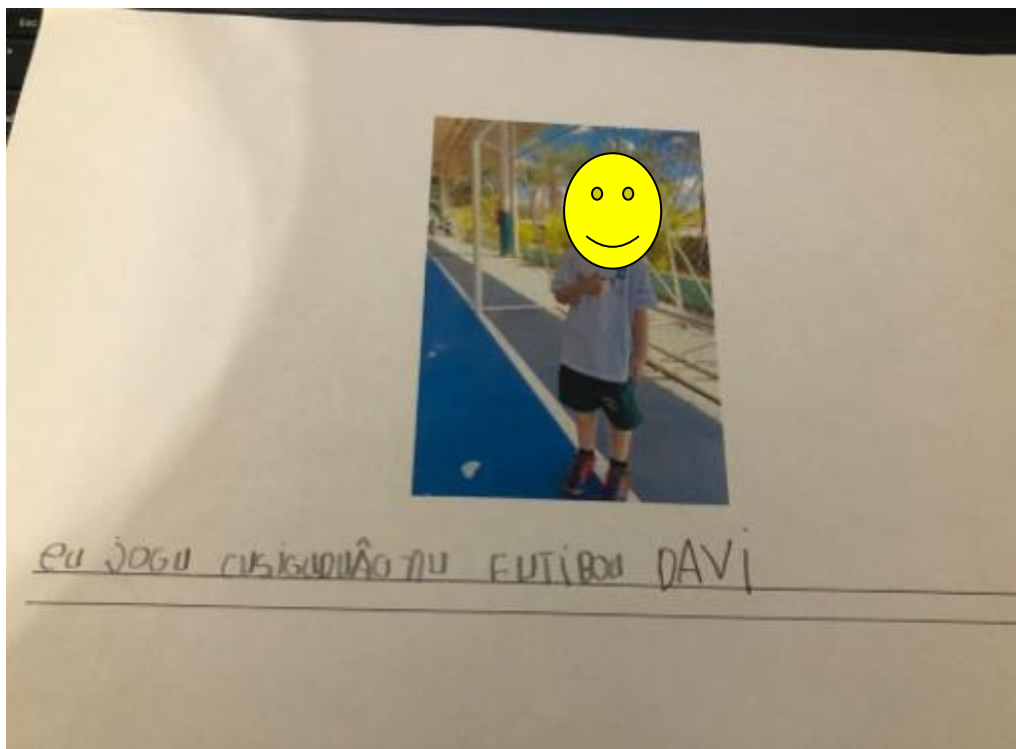
Davi

Professora: Davi, essa é a foto que representa o lugar que você mais gosta na escola. Que lugar é esse?

Davi: A quadra.

Professora: Você lembra que nós vamos fazer um mural e nesse mural vamos colocar os lugares que a gente mais gosta na escola, para aquelas crianças que estão vindo conhecer a escola, que estão visitando... aí Davi nós precisamos que você escreva uma legenda que represente, que dê informações sobre esse lugar que você gosta. Você pode escrever...

Davi começa escrever sua legenda e vai falando enquanto escreve. Quando termina faz a leitura, ao terminar pergunta se coloca o nome. A professora questiona se essa informação é importante. Ele diz que sim e coloca o seu nome.



Emanuelle

Professora: Emanuelle, essa é a foto que representa o lugar da escola que você mais gosta. Que lugar é esse?

Emanuelle: O parque.

Professora: Ah o parque...

Professora: Você lembra que nós vamos fazer um mural para as crianças que estão visitando nossa escola, para que elas possam ver os lugares que a gente mais gosta... os espaços... você lembra desse mural?

Emanuelle: Sim!

Professora: Que queria que você fizesse agora uma legenda que desse informações para o leitor que vai passar lá fora ver a sua foto, o que que você pode escrever aí?

Emanuelle inicia sua escrita. Escrever “A Emanuelle” e para de escrever. Diz eu não sei...

Professora: Você disse, até agora o que você escreveu?

Emanuelle faz a leitura e volta a dizer, que não sabe.

Professora: Onde você está?

Emanuelle: No parque.

Professora: E por que você escolheu esse lugar?

Emanuelle: É porque eu gosto do trepa-trepa.

Professora: Ah e que tal você colocar essa informação aos leitores? Será que eles vão gostar?

Emanuelle: Tá bom.

Inicia sua escrita, para novamente e apaga.

Professora: Por que você está apagando aí?

Emanuelle: É porque eu sem querer, coloquei letra errada.

(...)

Emanuelle volta a escrever e apaga novamente.

Professora: O que que aconteceu aí?

Emanuelle: O “e” ficou distante.

Professora: Ah não pode ficar distante?

Emanuelle: Pode não.

Professora: Entendi. Porque não pode?

Emanuelle: Se não fica Manu... Manu ele... aí não tem o “e”.

Volta a escrever sua legenda e apaga novamente.

Professora: E agora?

Emanuelle: Eu coloquei o “a” além do “e”. Minha cabeça tá confundida.

Volta a escrever, para e pergunta:

- Como é que faz o “pri” apren?

Professora: Qual palavra você quer escrever?

Emanuelle faz a leitura da legenda do início. Percebe que escreveu duas vezes “A Emanuelle”.

Professora: O que aconteceu?

Emanuelle: “A Emanuelle aprendeu a subir no trepa-trepa”.

Professora: Ah e onde você pode olhar para te ajudar a fazer essa parte do aprendeu? Tem algum lugar que pode te ajudar?

Emanuelle: Tem ali nas chamadas.

Professora: Nas chamadas? Então vai dar uma olhadinha lá para ver se ajuda.

Emanuelle vai até as listas de chamada e títulos dos livros lidos, pregados na parede da sala.

(...)

Professora: Emanuelle, você olhou lá na lista dos nomes?

Emanuelle: Aham... eu achei!

Professora: Qual foi o nome do livro ou da pessoa que te ajudou? Você lembra?

Emanuelle: Eu não li. Eu só tinha visto que tinha palavra eu só li... não li o nome do livro ou da pessoa eu só li “pre” eu fui olhando na lista e vi “pre”.

Professora: Ah e isso te ajudou?

Emanuelle: Aham. Que foi a mesma letra...mesmo som...

Professora: Ah entendi.

Emanuelle volta a escrever e pergunta:

- Como será que escreve trepa-trepa?

Professora: Como será que a gente pode escrever? Será que vai ter algum nome que te ajude?

Emanuelle: Esqueci...

Professora: Quer dar uma olhada? Vai lá...

Emanuelle volta a consulta as listas na parede.

(...)

Professora: Qual foi o nome do livro que te ajudou?

Emanuelle: “Os três jacarezinhos”.

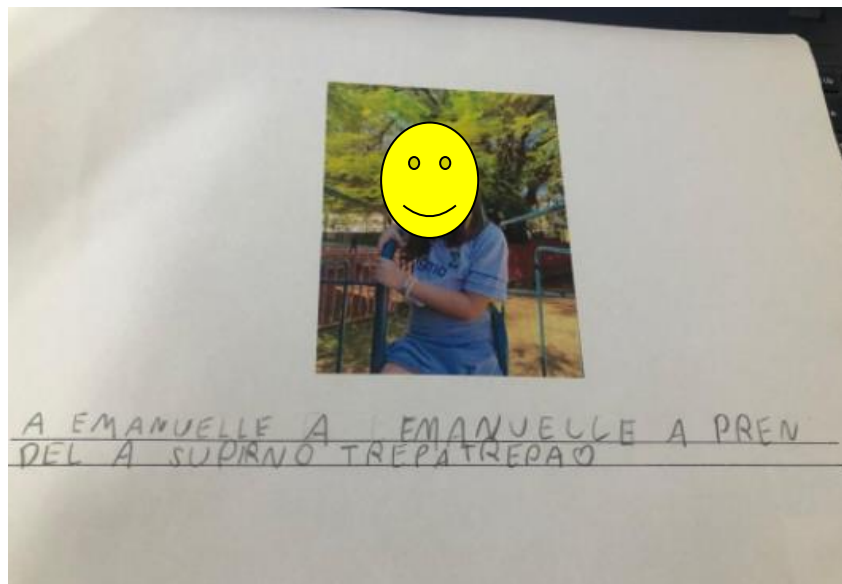
Professora: Ah entendi.

Emanuelle: Eu acho que só.

Professora: Vamos fazer a leitura?

Emanuelle: Sim.

Inicia a leitura da legenda. Faz a leitura: “A Emanuelle”... “A Emanuelle aprendeu a subir (nesse momento da leitura, faz um ajuste colocando a letra “r”) no trepa-trepa”... (...)



Laura

Professora: Laura esse é o lugar que representa... aliás essa é a foto que representa o lugar que você mais gosta na escola. Que lugar é esse?

Laura: A biblioteca.

Professora: Biblioteca. Você lembra que nós vamos fazer um mural dos lugares que a gente mais gosta na escola para as pessoas que passarem ali fora, os amigos novos para que eles possam ver os lugares e conhecê-los?

Laura: Sim.

Professora: Vamos escrever uma legenda para a sua foto que dê informações para as pessoas que vão passar lá fora?

(...)

Laura inicia a escrita e escreve: “Eu na biblioteca”.

Professora: Ótimo! Vamos ler?

Laura faz a leitura.

Professora: Ah você acha que já está bom de informações?

Laura: Ainda não.

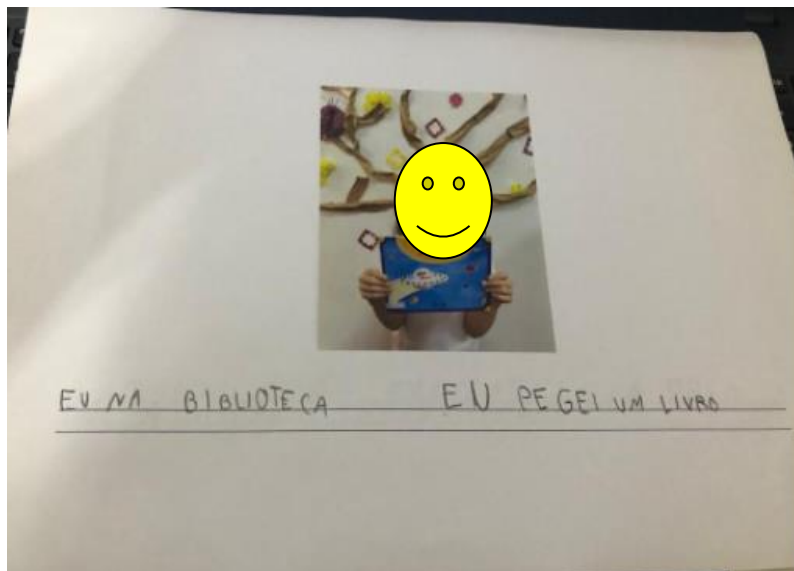
Professora: O que que precisa escrever mais?

Laura: Que eu peguei um livro.

Professora: Ah então escreve essa informação.

Laura continua sua legenda.

(...)



Helena Ohse

Professora: Helena Ohse essa foto representa o lugar que você mais gosta na escola. Qual é o lugar que você mais gosta?

Helena O: O parque.

Professora: Você lembra que nós vamos fazer um mural que vai ficar lá fora para as pessoas que vão passar na escola, as crianças novas... tem muitas crianças visitando nossa escola... para elas conhecerem os lugares da nossa escola que a gente mais gosta, você lembra disso?

Helena O: Sim.

Professora: Eu gostaria que você fizesse uma legenda que desse informações para essas pessoas que vão passar lá fora... que elas pudessem parar e lê a sua foto, ler a legenda e elas pudessem ter informações sobre a escola. O que você vai escrever? Pode escrever.

Helena O começa escrever sua legenda, mas logo apaga algo.

Professora: O que você apagou aí conta para a prô.

Helena O: E que eu ia escrever “eu”.

Professora: Ah e você acabou escrevendo o que?

Helena O: “Ue”

Joaquim: Ue? (Ele está sentado na frente).

Helena O: Ue.

Volta a escrever sua legenda, verbalizando sua escrita. Apaga novamente e diz:

-Ah esse D parece um O.

(...)

Professora: Isso, agora lê para a prô o que você escreveu.

Helena Ohse inicia a leitura e quando chega na parte “gosta” percebe que falta o “ta” e diz:

-Cadê o “tá” não é?

Professora: É... tá faltando alguma coisa?

Helena O: Tá. Tá faltando o “ta”. “Gosta”.

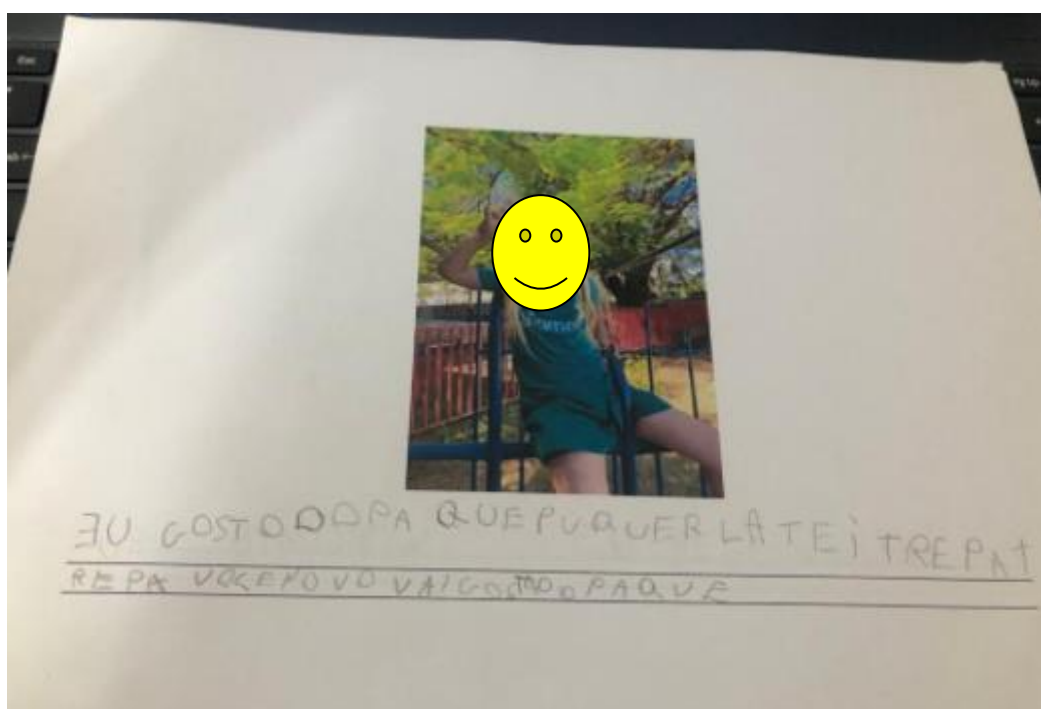
Professora: Você quer colocar mais alguma coisa?

Helena O: Eu escrevi “eu” aqui não é? Mas vai achar que é ele que tá lá... mas como eu escrevi “você que é novo” então já... não vai confundir.

Professora: Ah uma boa justificativa, a pessoa vai entender né?

Helena O: É.

(...)



Carolina

Professora: Carol essa foto que representa o lugar que você mais gosta na escola. Que lugar é esse?

Carolina: A quadra.

Professora: Nós vamos montar um mural lá fora com os lugares que a gente mais gosta na escola qual é a informação que você quer escrever para as pessoas que vão passar lá fora, que elas vão ler o nosso mural ... elas vão olhar para o mural, para as fotos...o que você quer escrever?

Carolina: Eu tinha pensando “Eu adoro ir a quadra porque lá tem bastante espaço para correr”.

Professora: Ah que ótimo! Você pode escrever.

Carolina inicia a escrita de sua legenda.

(...)

Professora: O que você escreveu? Lê para a prô.

Carolina inicia a leitura da legenda e diz:

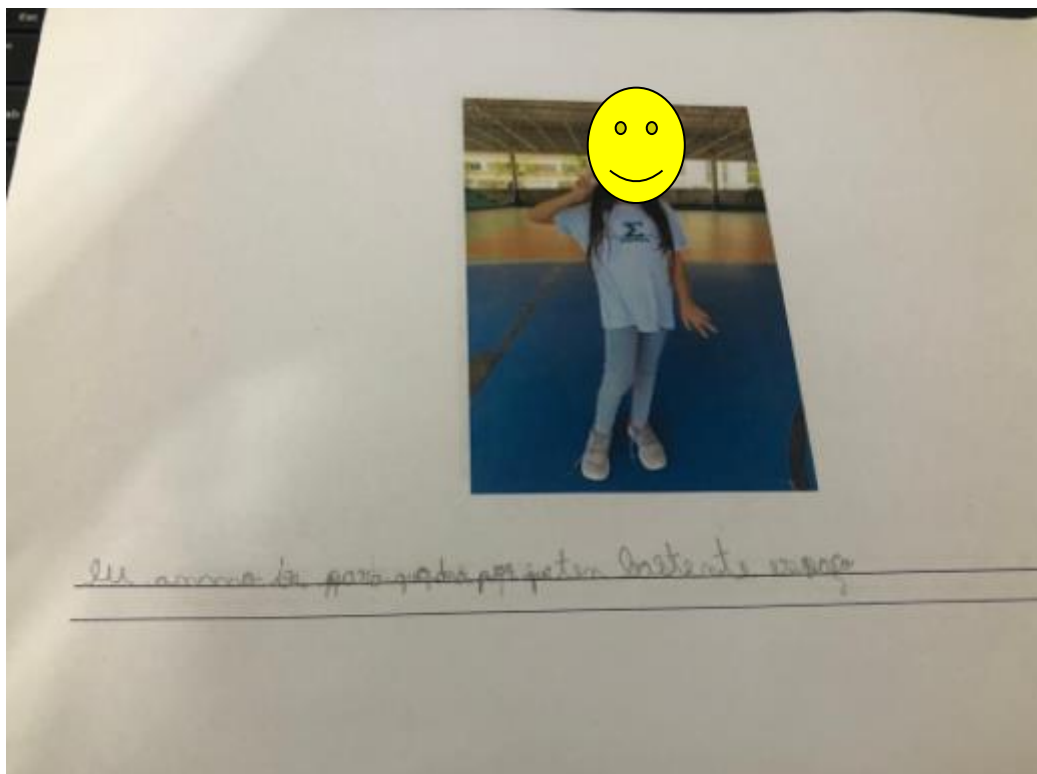
-Ah eu errei... eu coloquei o “a” (referindo-se a parte “eu amo ir a escola). Volta a leitura da legenda. Na leitura percebe que escreveu a palavra quadra antes e apaga, sorrindo... Diz: Você sempre fica na dúvida.

Volta a leitura e apaga novamente para escrever o por que (separado).

Professora: Carol você lê para a prô o que você escreveu, por favor.

Carolina inicia a leitura da legenda.

(...)



Renato

Professora: Renato essa foto representa o lugar que você mais gosta na escola. Qual é o lugar que você mais gosta?

Renato: O parquinho.

Professora: Você lembra que nós vamos montar um mural com as imagens dos lugares que a gente mais gosta na escola?

Renato: Sim.

Professora: Eu queria que você fizesse agora uma legenda para você dar informações para as pessoas que vão visitar a nossa escola, os lugares que a gente gosta para que eles possam conhecer os lugares que a gente gosta.

Renato inicia sua escrita.

Professora: Ótimo. Vamos ler o que você escreveu?

Renato: Eu gosto muito de ir para o parque... gosto muito do parque. ("eu gosto muito de ir" não está escrito, mas ele lê em primeiro momento como se estivesse e depois ajusta para o que está realmente escrito).

Professora: Você acha que precisa de mais alguma informação?

Renato: Não.

Professora: Você acha que o leitor vai passar e vai entender?

Renato: Mas pelo menos eu vou escrever o meu nome

Professora: Escrever o seu nome ajuda o leitor?

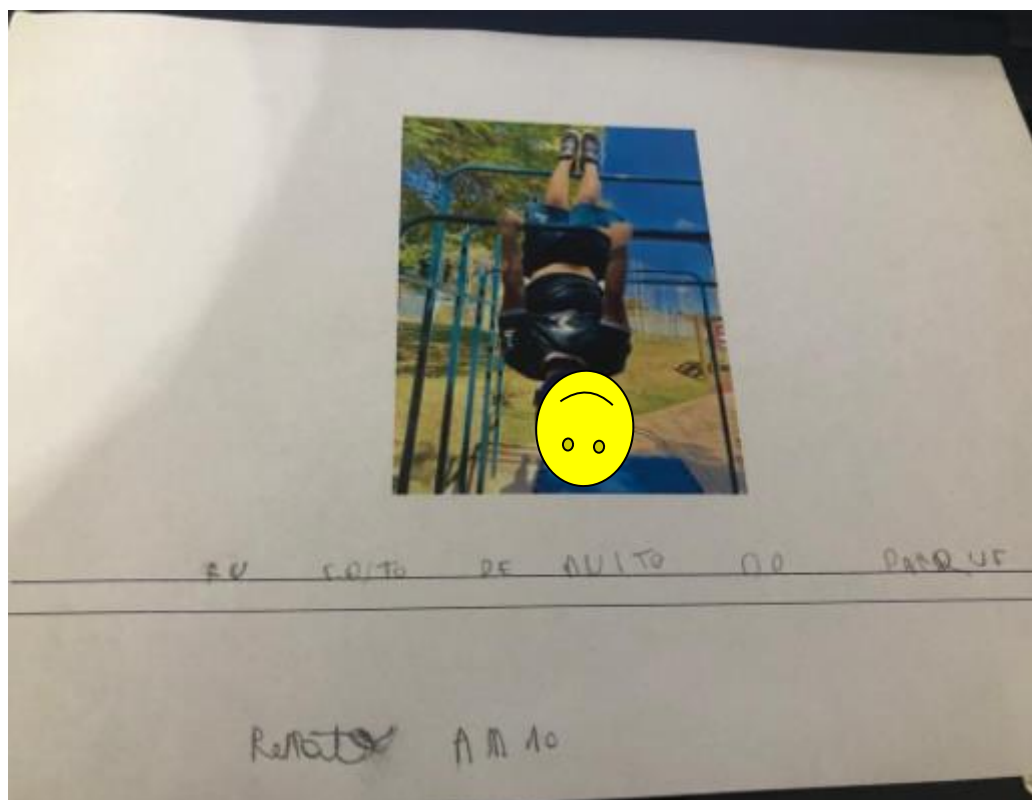
Renato: Eu acho que sim. Vou escrever cursivo.

Escreve o seu nome cursivo. Apaga sua escrita.

Professora: O que você está apagando aí?

Renato: O “o”.

(...)



Miguel

Professora: Miguel essa foto representa o lugar que você mais gosta na escola. Que lugar é esse?

Miguel: O parquinho. Eu gostei desse escorrega. Mas eu nunca escorreguei nele.

Professora: Não deu tempo?

Miguel: É porque não dá.

Professora: É por causa da pandemia?

Miguel: É.

Professora: Que pena.... Miguel nós vamos montar um mural lá fora com as fotos que a gente mais gosta dos lugares da escola. O que que você quer escrever para o leitor. Para as pessoas que vão passar lá fora e vai ver o mural? O que você quer escrever?

Miguel Eu gosto do parquinho.

Professora: Então pode escrever.

Miguel: Eu gosto do parquinho. Miguel Silva Castro do 1º ano,

Professora Então pode escrever.

Miguel inicia sua escrita.

(...)

Professora: Lê para a prô por favor, Miguel.

Miguel faz a leitura.

Professora: Excelente! Então mostra onde diz “eu gosto” . Mostra onde diz para a prô.

Miguel: No meio. Aqui, (aponta para “EOLA”). Pega o “l” eu gosto...

Professora: Ai depois do?

Miguel: Eu gosto... O “l” serve para as duas palavras. Essa e essa. (apontando para a parte EOLABUÉ).

Professora: Ah entendi.

Miguel volta a ler a legenda.



Eduardo

Professora: Essa foto representa o lugar que você mais gosta na escola. Que lugar é esse?

Eduardo: É aqui... sabe lá no jardim...que tem uma caverninha nas plantas... eu gosto de lá porque quando a gente vai brincar de pique-esconde, pique-pega, polícia e ladrão eu me escondo aqui.

Professora: Ninguém te acha?

Eduardo: Quase ninguém e porque às vezes tem gente lá dentro.

Professora: Ah... agora a gente... vai montar um mural, você lembra? E... com os lugares que a gente mais gosta na escola e aí a gente tem que fazer uma legenda para a sua foto para essas pessoas que passarem lá fora, elas possam saber onde é que você está. Então vamos escrever do seu jeitinho?

Eduardo: Aham.

Professora: O que você pode escrever aí...de uma legenda para as pessoas que vão passar?

Eduardo: Ah... Não sei.

Professora: Bom, você disse para mim que está lá na caverninha e se você escrevesse isso aí? Na sua legenda?

Eduardo: Eu acho legal.

Inicia sua escrita e enquanto escreve vai falando. Na parte do “estava” perguntou:

- Como é que faz o tá?

Professora: Como é que faz o tá?

Eduardo: Ah lembrei.

Professora: Se precisar, pode consultar. Onde é que a gente consulta?

Eduardo não responde e continua escrevendo e falando. Mais uma vez na parte do “ve” de caverna pergunta como se faz.

Professora: Como será que a gente pode fazer o “ve?”

Eduardo: De velcro

Professora: Quer olhar nos livros da escola para ver se um que te ajuda?

Eduardo: Sim.

(...)

Eduardo: O “v e o d”.

Professora: Ah então você descobriu lá na lista dos nomes?

Eduardo: Sim.

Professora: E que letra você vai colocar aí para terminar sua palavra?

(...)

Eduardo: Como é que faz o... aquela letrinha de velcro, mas eu esqueci o nome dela.

Professora: A você esqueceu o nome da letra? É a letra v.

Eduardo: É “v” de que?

Professora: Qual foi a palavra que você disse que escreve?

Eduardo faz a leitura novamente. E para na parte que precisava (ve) de caverna.

Professora: Você disse que pode escrever velcro. Vou escrever velcro para te ajudar.

Professora escreve a palavra velcro na folha, mas mal ela termina a escrita o Eduardo já diz:

-Já sei, já sei...

Volta a escrever sua legenda.

(...)

Professora: Lê para a prô até onde você já escreveu, Dudu.

Eduardo faz a leitura da legenda até onde escreveu:

- “Eu... aqui teria de citar... eu tá... u... tá... a...

Eduardo: Esse “u” tá errado.

Professora: Tá errado? Onde está errado?

Eduardo: Por causa que tá “eu u tá... tá... eu... tá assim...

Professora: Você disse para a prô está, você estava na caverninha... você disse eu estava na caverna.

Eduardo: Eu...

Professora: Lê lá de novo para vê se está dizendo isso.

Eduardo: Eu u i tava a na caverna. Eu tava na caverna.

Professora: Ótimo! Você acha que já está bom de informações para o leitor?

Eduardo: Eu acho que eu quero fazer mais um “oi” e um “tchau”...

Professora: Então pode escrever.

Eduardo: Eu quero escrever só tchau.

Professora: Então pode escrever.

Eduardo: tchiii... como é que faz o ti?

Professora: Como é que faz o ti? Que palavra que pode te ajudar a fazer o “ti”? Que ir olhar na lista de títulos?

Eduardo: Tiago.

Professora: Tiago ajuda.

Eduardo: Tiago é o nome do meu primo.

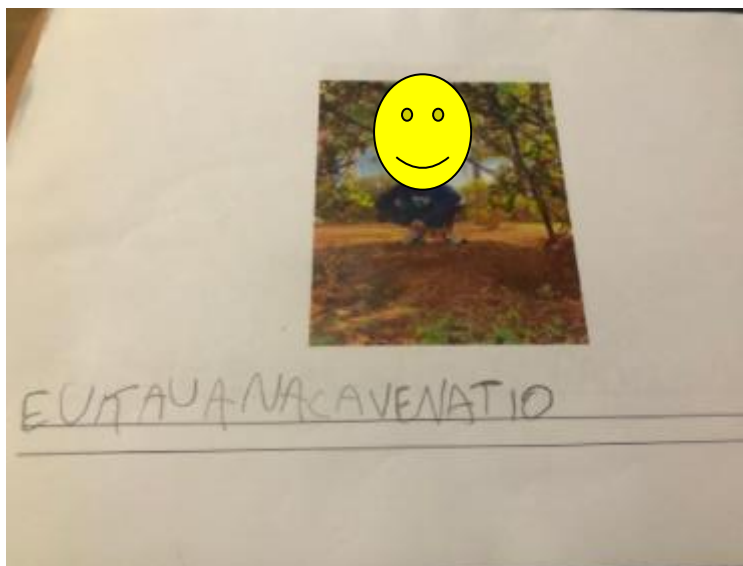
Professora: É? Você sabe escrever ou quer que te ajude a escrever?

Eduardo: Eu quero que me ajude a escrever.

Professora: Vou te mostrar aqui como é que a gente pode fazer.

Professora escreve o nome na folha e faz a leitura.

Eduardo: É o “t” com “i”.



Isabela

Professora: Isabela essa é a foto que representa o lugar que você mais gosta na escola. Que lugar é esse?

Isabela: Parque.

Professora: Ah... Isabela nós vamos montar um mural com os lugares da escola que a gente mais gosta. Eu queria que você fizesse uma legenda parada dar mais informações aos leitores, o que que você vai escrever? Pode escrever.

Isabela: O que que eu escrevo?

Professora: O que que você quer escrever para dar mais informações aos leitores que passarem lá fora olharem para o mural, olharem para a sua foto para que eles possam saber...

Isabela: Tá bom.

Inicia sua escrita, enquanto escreve vai verbalizando...

Isabela: Pronto!

Professora: Lê para a prô o que você escreveu.

Isabela faz a leitura.



Helena de Oliveira

Professora: Helena de Oliveira essa foto representa o lugar da escola que você mais gosta. Que lugar é esse?

Helena O: É o parquinho.

Professora: O parquinho. Nós vamos montar um mural lá fora com as legendas dos lugares que a gente mais gosta. Eu queria que você escrevesse aqui o que que você acha importante dizer para quem vai passar lá pra ver informação a mais na sua legenda, o que que você acha? Escreve. O que que você acha que pode escrever ai?

Helena O: Eu acho, pode escrever?

Professora: Pode escrever. Do seu jeitinho.

Helena O: Que a escola é um amor.

Professora: Ah você pode repetir o que você disse?

Helena O: Que a escola é um amor.

Professora: Ótimo! Então pode escrever.

Helena de Oliveira enquanto escreve vai falando as partes que escreve.

Professora: Ótimo! Lê para a prô.

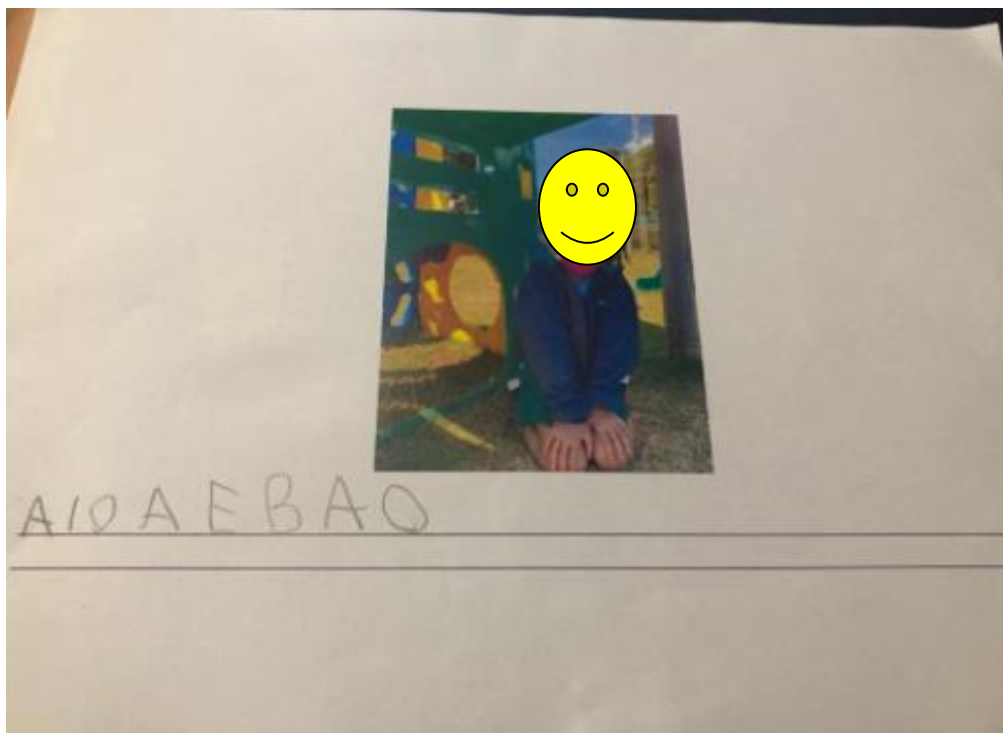
Helena de Oliveira faz a leitura da sua legenda:

AIOAEBAO



“A escola é um amor”.

Professora: Excelente!



7.7 Revisão coletiva na legenda do colega

Nessa etapa da sequência, a professora escolheu duas legendas para conversar com as crianças e realizar a revisão coletiva.

Professora: Bom dia pessoal, nós vamos agora conversar um pouquinho sobre as legendas dos nossos amigos pra que a gente possa ver como é que estão (...)

Professora faz a leitura da legenda do colega e pede aos alunos que olhem a foto e leiam a legenda. Pede que vejam se a escrita está boa ou se é preciso alterar algo.

Professora: O Yuri disse que está bom. Alguém acha que falta alguma coisa ou que está tudo bem ou que pode mudar alguma coisa?

Isabela: Está ótimo tia.

Professora: Júlia dá uma olhada... Emanuelle...

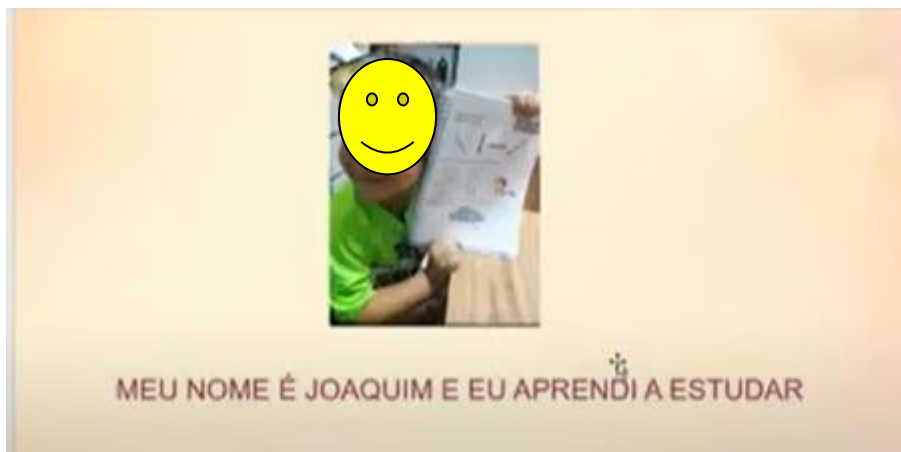
Júlia: Se uma pessoa... se o menino for lá e lê aí uma pessoa vai achar que esse menino que é o Joaquim.

Professora: Ah a Júlia trouxe uma coisa importante. A Júlia disse assim “que se o leitor... se o leitor fizer a leitura no mural, você pode repetir Júlia?”

Júlia: Se o leitor fizer essa leitura no mural as pessoas vão achar que ele é o Joaquim.

(...)

A legenda estava assim.



A professora retoma a ideia da criança pois ela fala baixo e não dá para entender muito. Questiona a Júlia:

- A Júlia disse que isso... pode fazer o que com o leitor?

Renato: Pode confundir a mente a mente do leitor.

Júlia: Pode confundir.

Professora: Como a gente pode resolver esse problema do leitor saber que esse é o Joaquim mas diferenciar, não é o leitor que é o Joaquim, o Joaquim é quem está na foto. Como a gente pode mudar esse texto pessoal?

Crianças falam ao mesmo tempo.

Júlia: Pode escrever “o Joaquim aprendeu a estudar.”

Renato: Meu nome é Joaquim e eu aprendi a estudar.

Isabela: Minha letra começa com J de Joaquim...

(...)

Professora digita a sugestão da Júlia, embaixo da legenda anterior.

(...)

Miguel: Podemos escrever “eu Joaquim aprendi a estudar”.

Professora digita embaixo de todas as legendas.

Yuri: Ah só que o leitor vai achar que ele é o Joaquim.

Professora: Será que se o leitor ler “eu Joaquim aprendi a estudar”, será que o leitor vai ficar confuso como disse o Renato e o Yuri?

Yuri: Sim.

Renato: Vai bagunçar a mente do leitor.

Júlia: Faz o que... o que eu falei é melhor.

Professora: A sua sugestão é melhor né Júlia? Porque você acha que ela é melhor?

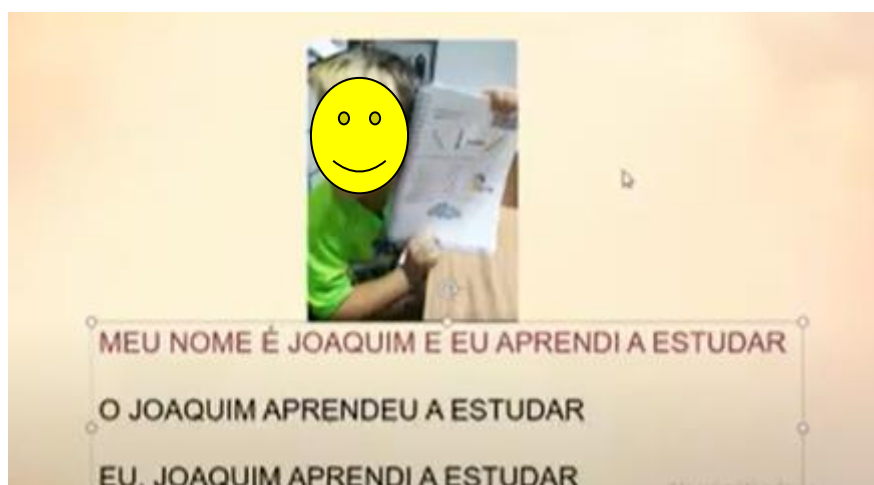
Júlia: A pessoa vai ficar confusa...ela vai achar que ela é o Joaquim.

Professora: E Júlia como a gente pode solucionar o problema para o leitor não ficar confuso?

(...)

Yuri: Tia, tipo assim “o Joaquim aprendeu a estudar”.

A escrita das legendas estava assim.



Joaquim: É eu aprendi a estudar.

Professora: Joaquim conta para a gente você aprendeu a estudar quando?

Joaquim: Em 2019, lá na pandemia sem sair por nada.

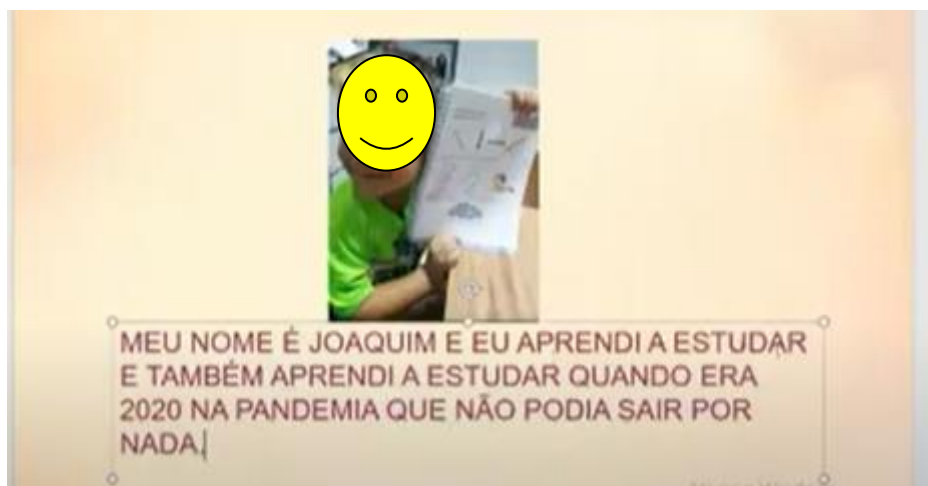
(...)

Joaquim: Em 2020.

Professora: Mas Joaquim me conte, você falou tudo isso para o leitor na sua legenda?

Joaquim: Não estou entendendo.

Professora chama a Júlia na conversa. As crianças conversam sobre a legenda... Joaquim tenta entender o que falta na legenda e diz que precisa dar um espaço e escrever mais... (dita à professora e a legenda fica assim)

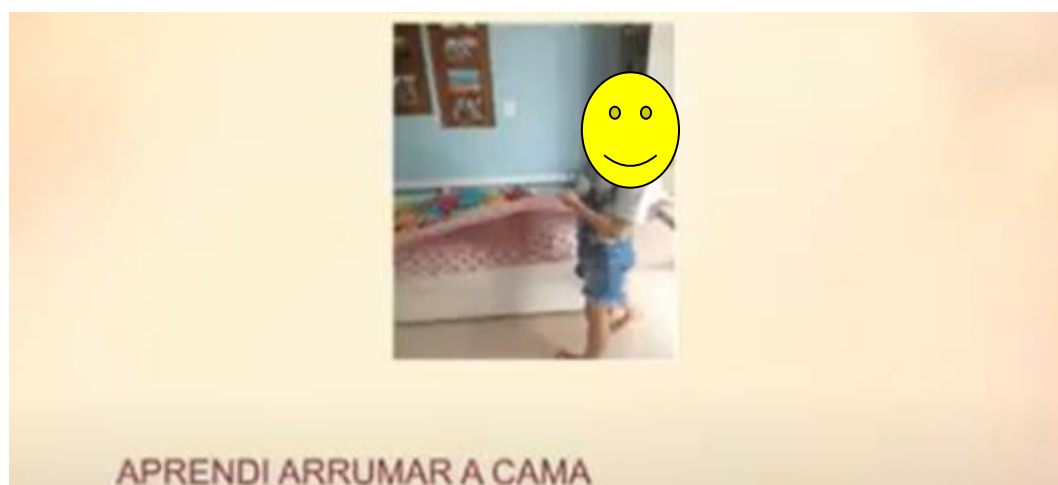


Revisão coletiva legenda do Laura

Professora: Agora nós vamos revisar a legenda da Laura e aí a gente vai escutar um pouquinho as opiniões dos amigos. Pode falar Helena Garcia.

Helena Garcia: A Laura disse “aprendi a arrumar a cama” mas o leitor não vai saber quem é essa da foto.

Júlia: É igual a do Joaquim.



Professora: Ah Laura você entendeu o que a Helena Garcia disse? Passou um menino do 2º ou do 3º ano lá fora e ele olhou a sua foto, e ele achou muito bonita e está linda essa foto. Nossa vou ler essa legenda “aprendi a arrumar a cama”. Mas quem será essa mocinha bonita que aprendeu? Como a gente pode resolver esse problema Helena Garcia?

Helena Garcia: Colocando o nome.

Professora: Ah colocando o nome. Onde você acha Helena que podemos colocar o nome da Laura?

Algumas crianças: Embaixo.

Outras crianças: Do lado do aprendi.

A professora digita ao lado do “aprendi”, o nome da Laura. Mas fica colado no aprendi.

Cora: Tem que dar espaço.

Professora: Por que que tem que dar espaço?

Cora: Para não ficar junto.

Professora: Ah você perceberam o que a Cora disse que tem que dar espaço para não ficar junto?

(...)

Professora: Pessoal, a Cora trouxe uma coisa importante, eu acho que nem todo mundo percebeu o que a Cora disse. A prô deixou juntinho a Cora disse. Diz Cora.

(...)

Cora: Porque senão vai ficar confuso a palavra e não vai dar para entender. Vai ficar confuso.

(...)

Professora: Helena Garcia você deu a ideia de trazer o nome da Laura para a frase, para a legenda lê para a prô como é que ficou.

Júlia faz a leitura.

Joaquim: Tem que colocar “o meu nome é Laura e eu aprendi a arrumar a cama.”

Miguel: Tenho uma ideia. Podemos colocar “oi meu nome é Laura e eu aprendi a arrumar a cama.”

Professora: Olha como o Miguel está conversando com o leitor.

Digita a ideia do Miguel.



Professora: Helena Garcia você que deu a sugestão da Laura. Você acha que assim fica bom?

Helena Garcia: O leitor vai ficar confuso e achar que ele é a Laura.

Professora: Pode acontecer o mesmo probleminha que aconteceu com o Joaquim achar que ele é que é a Laura.

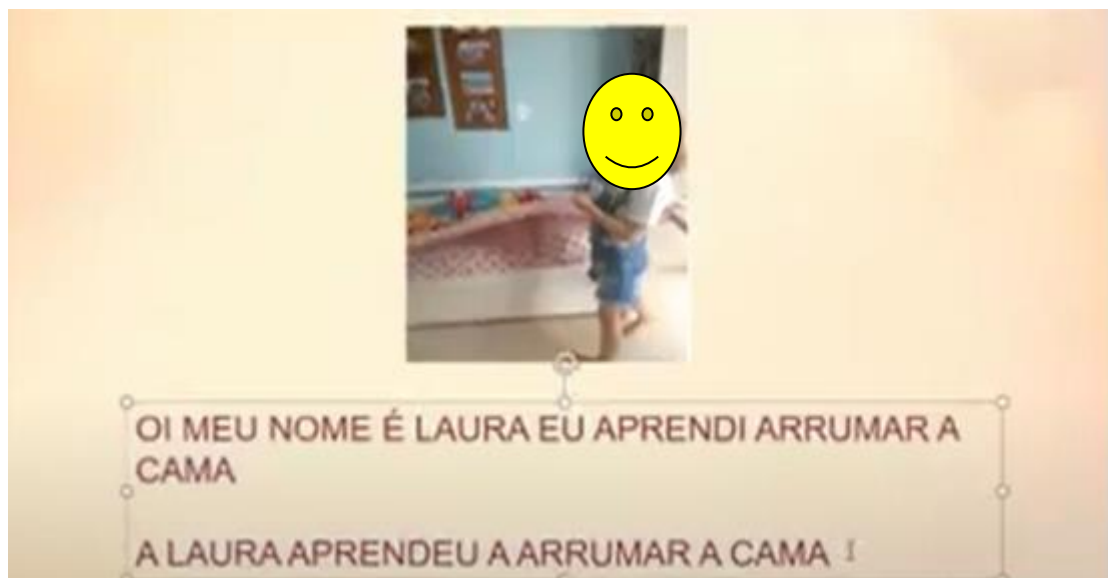
Professora faz a leitura.

Yuri: Prô é melhor apagar isso daí e colocar lá do começo, separado.

(...)

Helena Garcia: Ah podemos colocar assim “a Laura aprendeu a arrumar a cama”.

Professora digita a ideia embaixo.



Yuri: É isso o que eu falei.

Professora: Vocês acham que fica melhor?

Yuri: Sim.

Professora: Laura o que você acha dessa legenda?

(...)

Laura: Sim.

Professora: Você concorda que a frase ficou melhor ou não? O que você acha Laura?

Laura: Concordo.

Professora: Pessoal dá uma olhadinha na legenda, está faltando alguma coisa aí?

Catarina: Fazer 1º AM.

Professora: (...) Será que podemos dizer que a Laura é do 1º AM?

Yuri: Ah eu acho que pode.

Professora: Isso ajudaria o leitor que está passando lá fora?

Yuri: Ajudaria.

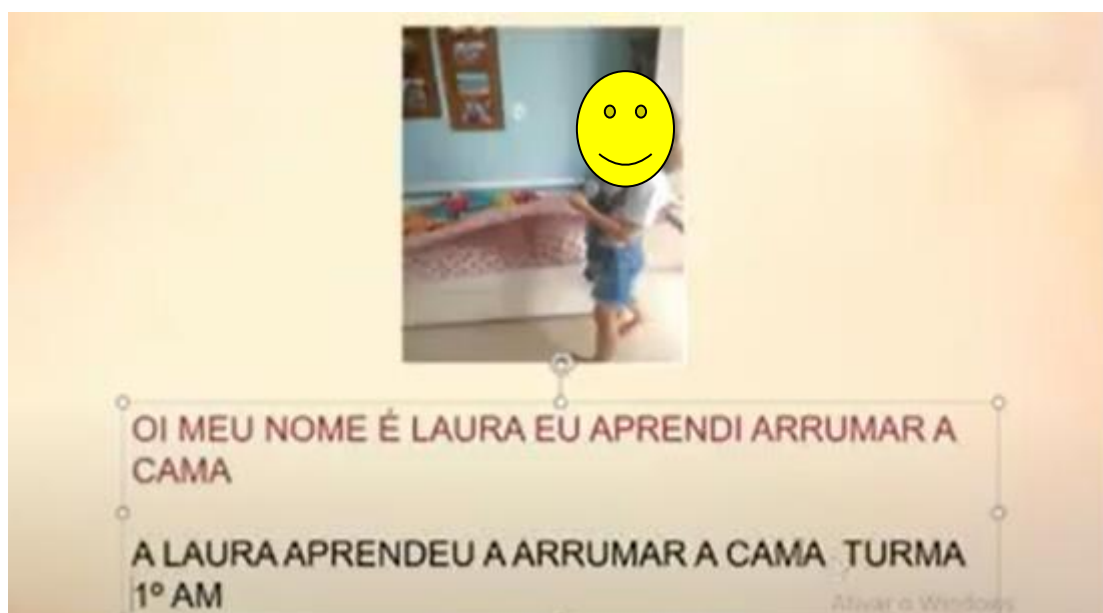
Professora: Onde a nós podemos colocar 1º AM?

Yuri: No fim.

Professora: No final? Concordam com o Yuri?

Isabela: Eu acho que não é bom.... Eu vou ler a leitura toda para ver qual é a melhor.

E faz a leitura e fala para colocar turma 1º AM.



7.8 Revisão das legendas nos trios

Os trios foram organizados de acordo com suas hipóteses de escrita, para promover um intercâmbio das ideias. A professora apresentou o contexto de produção aos trios: “Faremos um mural com as fotos dos lugares que mais gostamos na nossa escola, para os alunos novos e todas as pessoas que passarem no corredor da nossa sala. Então agora faremos a revisão nas legendas dos colegas. Vejam se podemos deixá-la assim ou podemos fazer ajustes, alguma mudança.”

Uma criança ficou responsável pela escrita das ideias na folha de acordo com o que o trio julgar melhor.

Revisão legenda Emanuelle

Trio: Júlia, Joaquim e Bianca



A EMANUELLE A EMANUELLE APRENDEU A SUBIR NO TREPA-TREPA.

1º Versão: da criança

(...)

Júlia: Tem dois Emanulles aqui. (Aponta para a legenda).

(...)

Joaquim: Outra coisa: Essa legenda não fala “Meu nome é Emanuelle Emanuelle” mas tem que tirar o outro Emanuelle.

(...)

Júlia: A Emanuelle escreveu errado.

Professora: Onde ela escreveu errado?

Júlia, Bianca: Aqui olha. Apontam para a parte que se repete na legenda.

Júlia: Eu acho que tem duas Emanuelles aqui.

Bianca: Aponta na legenda e diz: Parece que está escrito Emanuella. Ou Emanuelha.

Júlia: Verdade.

Professora: Como podemos ajustar a legenda?

Bianca: Escrevendo “Meu nome é Emanuelle e aprendi a subir no trepa-trepa”.

Joaquim: Está bugada.

Professora: Mas deixa eu perguntar uma coisa para vocês, subir no trepa-trepa isso é importante para quem vai conhecer a escola?

Joaquim: Ah é...

Professora: Qual é a função do nosso mural? Alguém lembra?

Joaquim: A função?

Bianca: Ensinar, falar para as pessoas como essa escola é legal e divertida.

Professora: Legal e divertida. Será que a pessoa saber que a Emanuelle aprendeu a subir no trepa-trepa, isso vai dar vontade da pessoa ir lá ver?

Crianças juntas respondem: Sim!

Bianca: Sim, porque isso vai significar que a pessoa também pode aprender.

Joaquim: É se ela não sabe.

Júlia: Posso falar?

Professora: Pode falar.

Júlia: Tia o que é para fazer?

Bianca: Você tem que escrever o que você acha que está errado e correr para fazer certo.

Júlia começa a escrever e a professora pede aos outros colegas que a ajudem nessa escrita.

(...)

Bianca: Júlia, pode ser assim: “A Emanuelle... Eu a Emanuelle aprendi a subir no trepa-trepa no parque”.

Júlia: Mas é porque se a pessoa ler ela vai lá: “Eu a Emanuelle” aí a pessoa vai achar que ela é a Emanuelle. Então não vai dar não.

Professora: Você concorda Joaquim? O que você acha?

(...)

Joaquim: Para mim tipo faz assim: “Meu nome é Emanuelle e eu aprendi a subir no trepa-trepa”.

Júlia: Mas isso foi...

Bianca: Você que está bugando agora.

Professora: Olhem a Júlia quer falar. Pode falar Júlia.

Júlia: É por causa que ele foi o mesmo que a Bianca.

Professora: E o que você acha que precisa escrever Júlia? Como você acha que fica melhor?

Júlia: Você tem que escrever: “A Emanuelle aprendeu a subir no trepa-trepa”, porque aí você está lendo ali e do nada chega uma pessoa e vai achar que você tá lendo... é a Emanuelle.

Professora: Vocês concordam com essa ideia da Júlia?

Joaquim: Uhum...

Professora: O que você acha Bianca?

Bianca fica pensando e Joaquim responde:

- Concordo... Para mim acho que eu concordo.

Professora: Você acha que concorda Joaquim.

Joaquim: Colocar Emanuelle...

Professora: Mas será que dizer que “ela aprendeu” isso é importante? Será que... O que que podemos falar bem do trepa-trepa? O que tem lá que é legal?

Joaquim: Ah porque a gente pode subir, a gente pode fazer sabe o que?

Bianca: A gente pode fazer piruetas.

Professora: Uh...

Joaquim: Fazer mortal.

Professora: Será que falar sobre isso não é mais interessante? O que vocês acham?

As crianças ficam pensando...

(...)

Professora: Mas olha, vamos lá o nosso mural é para fazer as pessoas novas na escola para que elas possam ficar interessadas em conhecer o trepa-trepa, em conhecer a biblioteca...

(...)

Bianca: Porque ele é legal, é divertido, dá para subir e descer quantas vezes quiser.

Professora: Será que isso é mais legal de colocar Júlia? O que você acha?

Júlia faz a leitura da legenda e em seguida, continua escrevendo.

Professora: Então vem aqui ler Joaquim o que a Júlia está escrevendo.

Bianca: Júlia você escreveu errado! Não é “trep-a”

Júlia: É sim olha. (Aponta na legenda a palavra trepa-trepa). Está certo.

Júlia faz a leitura e diz: Oxi.

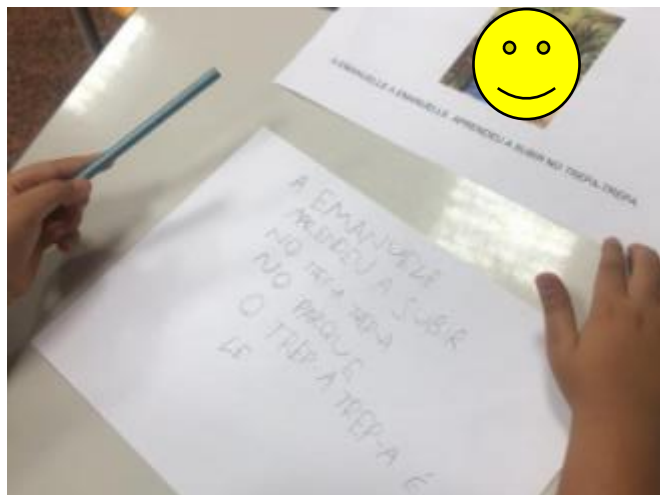
Joaquim: Eu tinha acabado de ver um A aqui. (Aponta para a legenda).

Professora: O que está escrito aí, mostra para a prô.

Bianca: Trepa-trepa mas daí você escreveu errado Júlia.

A legenda estava assim:

“A Emanuelle aprendeu a subir no trep – a trep – a no parque o trep – a trep- a é legal”.



Escrita da legenda

Júlia: Cadê a borracha.

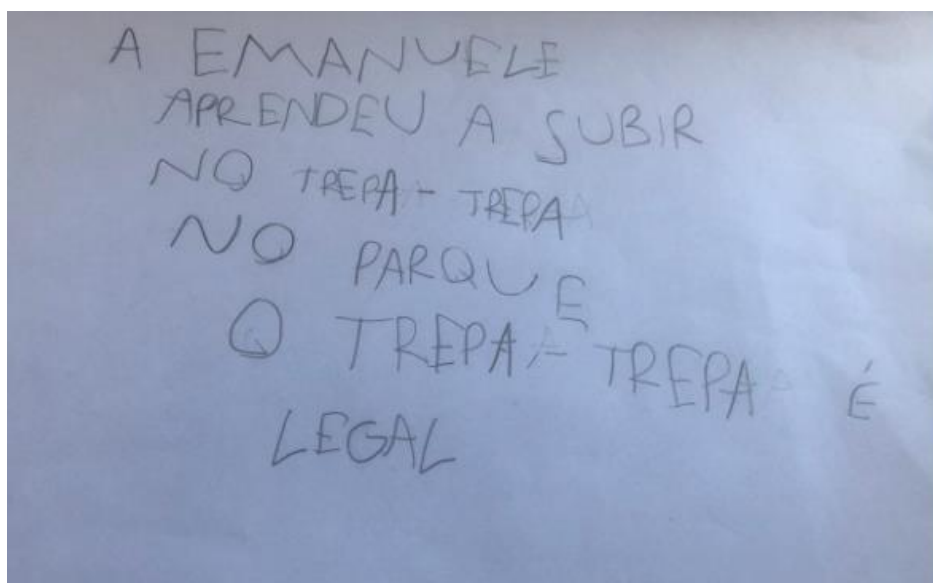
Apaga e corrigi a escrita.

(...)

A legenda fica assim:

“A Emanuelle aprendeu a subir no trepa-trepa no parque o trepa-trepa é legal”.

Júlia: Gente eu juro que vi um A aqui. (Apontado para a legenda).



Versão revisada no trio

Segunda revisão legenda Emanuelle

Trio: Davi, Helena Ohse e Yuri

(...)

Helena Ohse: Como ela colocou “A Emanuelle a Emanuelle” é melhor tirar um Emanuelle e deixar a Emanuelle aprendeu a subir no trepa-trepa.

Yuri: Eu também acho uma boa ideia, porque tem duas Emanuelle.

Davi: É.

Professora: Então vamos escrever? Vamos ajustar nessa folha aqui? A Helena Ohse vai escrever para nós. Vamos falar o que ela precisa escrever.

Yuri e Davi ditam o nome da Emanuelle, ditando letra por letra.

Professora: O que está escrito até agora?

Helena Ohse: A Emanuelle.

Professora: Aprendeu a subir no trepa-trepa. Isso é importante para quem vai chegar na escola que quer conhecer o trepa-trepa?

As crianças dizem juntas: Sim.

Davi: Aí bota um “A” espaço, aí... (Olha na legenda).

Yuri: Aprendeu é tudo junto.

Davi: Mas um A está separado aqui olha.

Yuri: Não é porque esse daí e... tem dois Emanuelle. (Aponta na legenda ao Davi).

Davi: Ah.

Yuri: Então já colocou o A? P junto...

(...)

Professora: Mas dizer que ela aprendeu porque isso é importante para quem está chegando na escola.

Helena Ohse: É que ela pode aprender também.

Professora: Mas o que mais que podemos falar sobre o trepa-trepa que vai deixar a pessoa com vontade de brincar lá?

Helena Ohse: A gente pode fazer várias manobras, mas tem que tomar cuidado.

Professora: Será que falar isso Yuri é importante? Dizer que pode fazer várias manobras?

Yuri: Eu acho que não.

Professora: Será que vai deixar a pessoa com vontade de ir lá?

(...)

Davi: Não a pessoa pode se machucar.

Helena Ohse: A gente coloca cuidado!

(...)

Helena Ohse: A gente pode falar assim: É lá no parque, lá tem várias brincadeiras divertidas...

Professora: E como podemos colocar isso na legenda? Para ajustar?

Helena Ohse: A Emanuelle aprendeu a subir no trepa-trepa e dá para fazer várias manobras legais e tome cuidado.

Professora: O que você acha Yuri?

Yuri: Ficou bom.

Professora: O que você acha Davi?

Davi: Pode ser.

Professora convida a Helena Ohse para escrever o que o trio decidiu.

Helena Ohse continua escrevendo e vai olhando na legenda o que já estava escrito.

Davi pega uma régua para ajudar a Helena Ohse na leitura e escrita.

Yuri: O que você está fazendo?

Davi: Eu estou fazendo isso para ela não escrever uma outra coisa... Mostrar que é só as palavras (Ele usa a régua para não se perder na leitura e escrita).

Yuri diz que a palavra “trepa-trepa” é grande.

Yuri faz a leitura:

- A Emanuelle aprendeu a subir no trepa-trepa.

Professora: Vocês acham que está bom?

(...)

Helena Ohse: A gente coloca lá tem várias brincadeiras divertidas, você pode criar várias brincadeiras, tipo você pode fingir que está em um trem...

Professora: Olha isso aí é interessante para quem não conhece o trepa-trepa. O que vocês acham?

(...)

Yuri: Nossa! Aí fica um grupinho: A Helena escreve, o Davi bota assim para ela ver e fazer outra coisa (apontando para a legenda) e eu leio.

(...)

Yuri: É tipo assim: “... dá para fazer várias manobras”.

Helena Ohse: Pode ser. Dá para aprender várias manobras e várias brincadeiras.

Professora: O que você acha Davi?

Yuri: É essa de trezinho eu não sabia!

(...)

Professora: Será que isso é legal? A gente que estuda aqui não sabia que podia brincar de trezinho...

Yuri: Assim eles vão aprender mais rápido do que a gente!

(...)

Yuri: Pode ser aprender algumas manobras...

Helena Ohse: É pode ser. Que fica mais fácil de escrever.

Yuri: Fica.

Yuri inicia a leitura.

Helena Ohse: Ah eu acho que a gente escreveu “trepa-trepa” só que a gente esqueceu de colocar o **pa** no final.

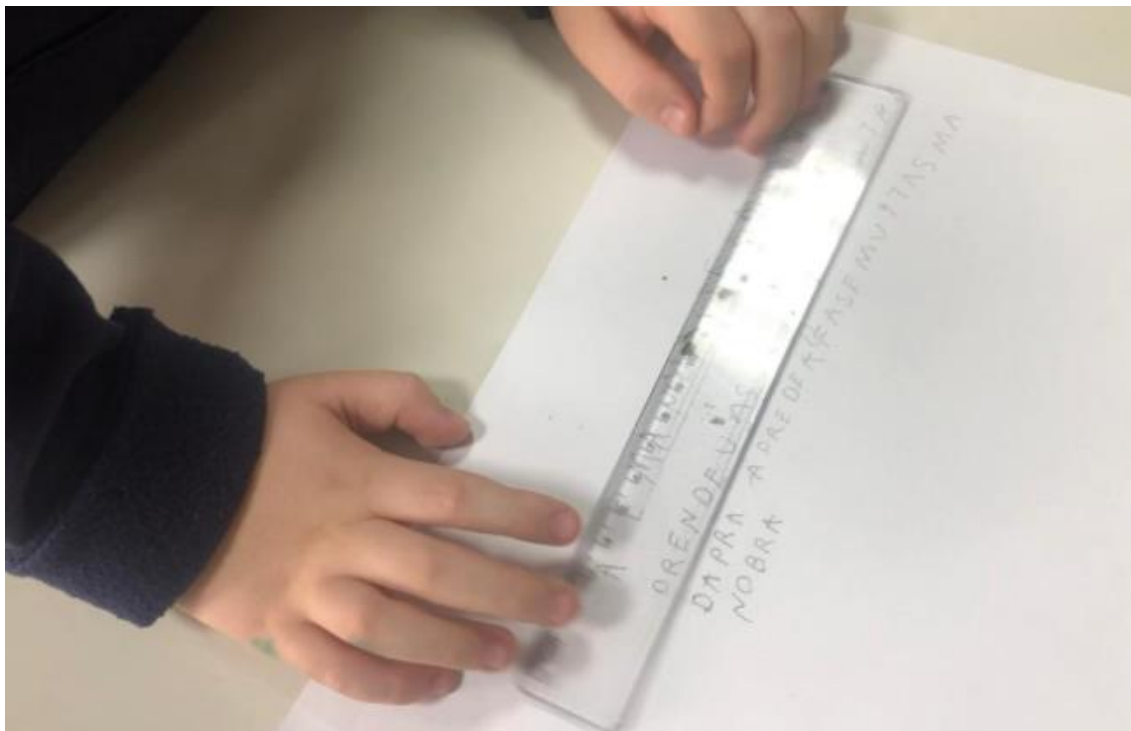
Professora: Ah, Yuri a Helena acha que não colocamos o **pa** no final.

Yuri: Esse D e o A tá difícil aqui...

Helena ajusta o **pa** no final de trepa-trepa e faz a leitura.

Yuri: Eu acho bom botar o **s** no final. “Manobras”.

(...)



Escrita da legenda no trio

Helena Ohse: Que tal a gente dá um ajuste e deixar ela maior porque a gente já fez quatro linhas.

Yuri: É mas eu acho que ficou bom.

Davi: Eu acho que ficou bom.

Helena Ohse: A gente pode adicionar mais algumas coisas.

Professora: Você acha? O que podemos adicionar Helena?

Helena: Tipo a gente pode adicionar aprender várias manobras e aprender várias brincadeiras.

Yuri: Não, mas aqui “manobras”. (Aponta para a palavra manobras na legenda).

(...)

Davi: Eu acho que já tá bom.

Helena Ohse: E se a gente botar mais uma coisinha. Vamos botar brincadeiras, porque lembra que eu tinha falado “brincadeiras”?

Yuri: Já sei: E brincadeiras.

Helena volta a escrever, para e diz:

-Aí botei dois **b**.

Apaga e continua a escrever, falando o que escreve. Quando chega na palavra “brincadeira” diz:

- Brincadera.

Yuri: Brincadeira.

Helena continua escrevendo brincadera. Yuri aponta na escrita e diz:

- Não, dei... Aqui deve ser um **i, dei**.

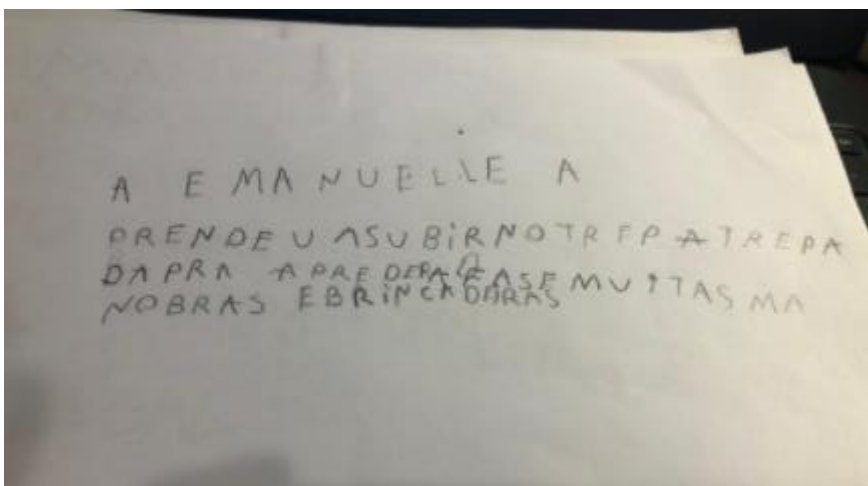
Helena ajusta.

Yuri diz que quer ler e faz a leitura. Quando chega na palavra “aprender” está escrito aprende. Ele diz:

- Não, deveria ter... aprender. Devia ter um **r** aqui no final.

Helena Ohse: Ah dá para botar sim!

(...)



Versão revisada no trio

Revisão legenda Laura

Trio: Catarina, Eduardo e Emanuelle.



EU NA BIBLIOTECA EU PEGUEI UM LIVRO.

(...)

Emanuelle: Eu já sei: “A Laura foi pegar um livro na biblioteca”.

Professora: Ah e aí Dudu, o que você acha?

Eduardo: Eu acho que: “Eu fui pegar um livro que eu gostei muito”.

Emanuelle: Mas se for “eu” aí vai pensar que a pessoa que foi pegar. Tipo o leitor foi.. se chama Laura, tipo... então não pode ser eu senão o leitor vai pensar que é ela.

Catarina: Eu concordo com a Emanuelle.

Então Emanuelle inicia a escrita.

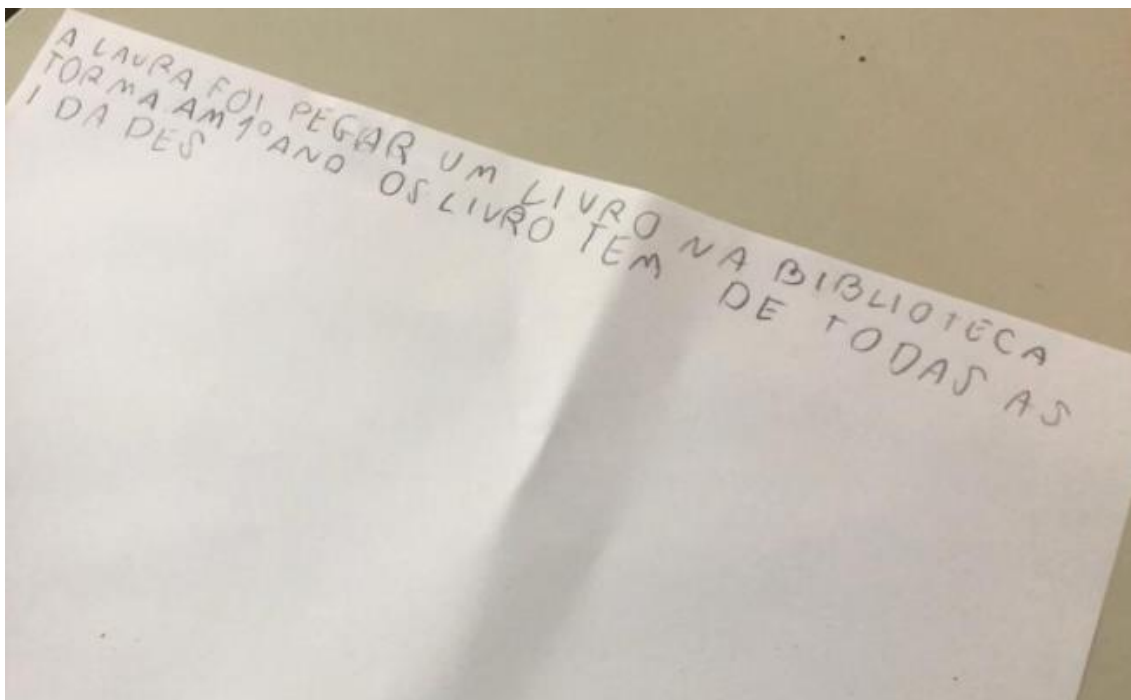
(...)

Catarina faz a leitura: “A Laura foi pegou...”

Emanuelle: Espera... (Pega a borracha).

Professora: O que você percebeu Emanuelle?

Emanuelle: Que foi o “o” ... “A Laura foi pegar”. (Na escrita anterior estava pegou um livro).



Escrita da legenda no trio

(...)

Eduardo: Ela tem vários livros mais ou menos de todas as idades.

Emanuelle volta a escrita da ideia do Eduardo.

(...)

Catarina faz a leitura e quando chega na parte: "... turma am" diz:

-Eu não entendi com esse **a**. (Apontando para o **a** da palavra **turma** e **am**, as letras estavam juntas).

Emanuelle diz:

-Então vou ter que dar uma distanciada mais. Porque não deu para entender. (Apaga e afasta o **A** de **AM**).

Catarina: Eu me confundi com algumas letras... Esse **d** pareceu um **p** mas aí se fechar melhor vai... e tá demais.

Professora: E aí Catarina, você acha que ficou bom?

Catarina não responde e volta a ler a legenda: "A Laura foi pegar um livro **na**..." É melhor um **da** ao invés de **na** biblioteca.

Emanuelle: "Na biblioteca" quer dizer... (Volta a ler toda a legenda até chegar no **na biblioteca**)

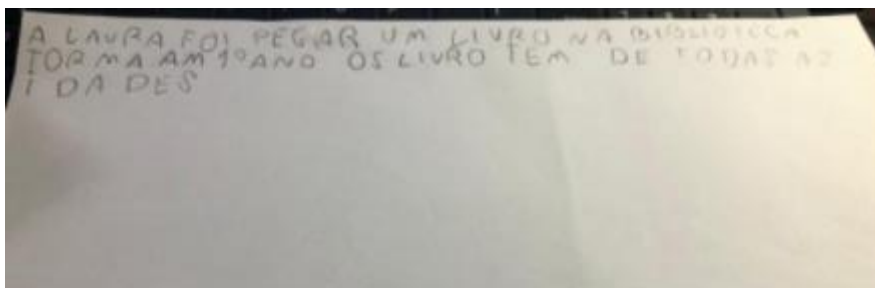
Catarina: "da biblioteca" seria melhor...

Emanuelle: "da biblioteca"?

(...)

Dudu: Eu acho na biblioteca.

Catarina: Tá bom.



Versão revisada no trio

Revisão legenda Laura

Trio: Helena Garcia, Isabela e Miguel.

(...)

Isabela: Ele não vai saber o nome dela.

Miguel: E também a pessoa não vai saber qual é o ano dela.

Helena Garcia: Eu acho que entendi o que o Miguel quis dizer. Ele acha melhor colocar o ano, a turma e que horário se é a tarde ou manhã.

Professora: Você acha isso importante Miguel?

Miguel: A Helena Garcia entendeu errado. Porque a pessoa precisa saber... ela precisa saber de qual ano é se não ela vai saber se é do 2º ano, 1º, 3º...

Helena Garcia: E a pessoa precisa saber onde é a biblioteca e qual é o nome dela (Apontando para a foto da Laura).

(...)

Isabela: Eu acho que é, porque ele pode pegar um livro na biblioteca e fazer o mesmo, só que colocar o nome.

(...)

Helena Garcia: Aconteceu o mesmo caso que aconteceu com o Joaquim e a Júlia. Se ela escreveu eu, a pessoa vai achar que ela é a Laura.

(...)

Helena Garcia: E também o leitor vai achar que é ele na biblioteca.

Miguel: Aí todo mundo vai pensar que... eu fico pensando eu escrevi isso?

Isabela: Aí vai confundir a cabeça.

(...)

Helena Garcia: Eu acho melhor colocar o primeiro e o segundo e falar: “A Laura coisa e tal...” e tem que colocar o ano e onde ela está.

Miguel: Precisa colocar o nome todo.

Professora: Mas aqui na sala tem outra Laura?

As crianças respondem não.

(...)

Miguel: Mas você não conhece toda a turma e se vier um colega novo?

(...)

Isabela: Essa menina se chama Laura e pegou um livro na biblioteca.

Professora chama a atenção das crianças para o propósito do mural, indicado no início do protocolo escrito.

Helena Garcia diz:

-Eu tive uma ideia: A Laura pegou um livro na biblioteca e colocar o ano.

(...)

Helena começa a escrita. Escreve “A Laura” e para.

Professora: Onde a Laura está?

As crianças: Na biblioteca.

(...)

Helena Garcia: Vamos colocar AM porque nessa mesma sala tem AT.

(...)

Volta a escrever a legenda e vai falando o que está escrevendo.

Miguel: Onde que a Laura está?

Helena Garcia: Na biblioteca.

Helena volta a escrever: “A Laura está pe” e para decidirem o que escrever.

(...)

Helena vou apagar aqui...

Miguel: A Laura está na biblioteca... A pessoa vai querer levar o livro grande...

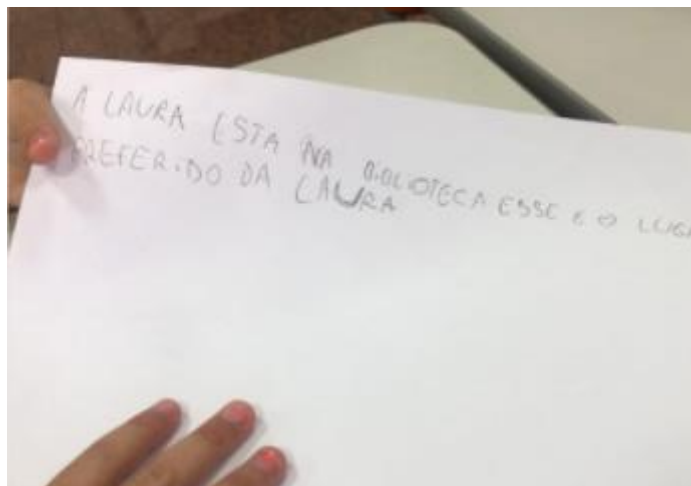
(...)

Helena volta a escrever.

Professora: E a biblioteca é o que da Laura?

Helena Garcia: O lugar preferido.

Helena volta a escrever e fala ao mesmo tempo: “esse é o lugar preferido...”



Escrita da legenda no trio

(...)

Helena faz a leitura “A Laura está na biblioteca esse e o lugar preferido da Laura.”

Professora: ... agora você falou uma coisa importante, o que você tinha falado? Que escreveu duas vezes o que?

Miguel e Helena juntos: Laura.

Professora: Como a gente pode fazer essa mudança Miguel?

Miguel: Porque vai pensar que tem duas Lauras.

Helena Garcia: Eu acho que não.

(...)

Isabela faz a leitura.

Professora: Como tiramos a repetição do nome?

Isabela: Eu acho que não precisa tirar.

(...)

Helena Garcia: Senão, como o leitor vai imaginar que tem duas Lauras se na foto só tem uma?

(...)

Professora: Será que podemos substituir essa parte “da Laura” por alguma palavra?

A professora faz a leitura da legenda e quando chega na parte “esse é o lugar preferido...”

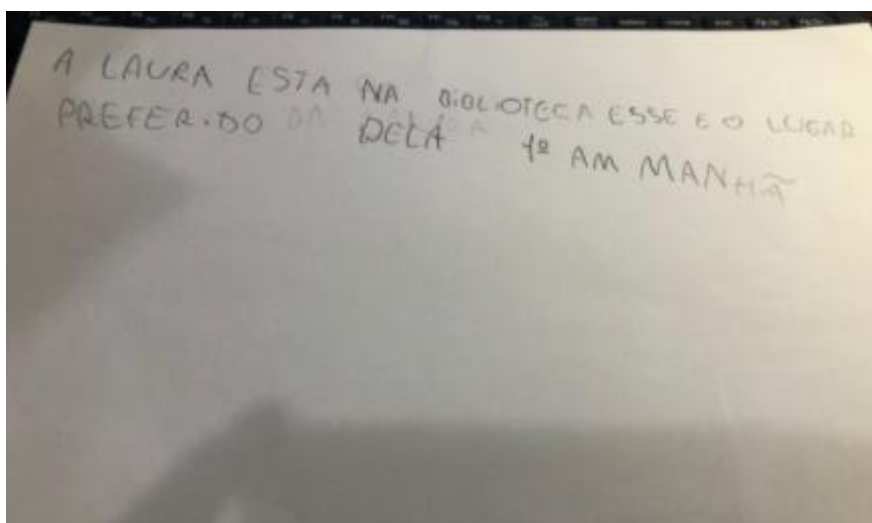
Helena Garcia: “Dela!”

Professora: Será que dela ajuda? Dela é o mesmo que da Laura?

(...)

Helena Garcia apaga e diz vamos ver. Ela faz a leitura. E diz:

- Vou colocar o ano. (Escreve 1º AM).



Versão revisada no trio