

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LÚCIA DE FÁTIMA DA CUNHA

**É PRECISO ESTAR ATENTO: UM ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE**  
**DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO E APRENDIZAGEM**

NATAL/RN

2010

**LÚCIA DE FÁTIMA DA CUNHA**

**É PRECISO ESTAR ATENTO: UM ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE  
DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO E APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Maria Salomilde Ferreira

NATAL/RN

2010

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA  
Divisão de Serviços Técnicos

Cunha, Lúcia de Fátima da.

É preciso estar atento: um estudo da relação entre desenvolvimento da atenção e aprendizagem / Lúcia de Fátima da Cunha. - Natal, RN, 2010.  
150 f. : il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Salonilde Ferreira.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Dissertação. 2. Produção de texto - Dissertação. 3. Alfabetização - Dissertação. 4. Aprendizagem - Dissertação. 5. Ensino fundamental - Dissertação. I. Ferreira, Maria Salonilde. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37.014(043.2)

LÚCIA DE FÁTIMA DA CUNHA

**É PRECISO ESTAR ATENTO: UM ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE  
DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO E APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Professora

Dr<sup>a</sup>. Maria Salonilde Ferreira  
Orientadora - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

\_\_\_\_\_  
Professora Dr<sup>a</sup>. Vilani Cosme de Carvalho  
Universidade Federal do Piauí

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr.

Francisco Cláudio Soares Junior  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

NATAL/RN

2010

Dedico este trabalho a minha mãe e a minha família que sempre estiveram presente, me apoiando e estimulando-me na busca de novos saberes.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus que me acompanha e me ajuda a vencer as lutas e a buscar novas conquistas, pois é d'Ele a vitória alcançada em minha vida.

A amiga Da Paz por dividir comigo estudos, alegria e dores e foi minha fonte de energia, na qual busquei forças para continuar esta caminhada.

A Direção da Escola Estadual Berilo Wanderley e aos professores e colegas por compreender a minha luta em busca do conhecimento.

A Direção e funcionários da Escola Municipal Professor Arnaldo Monteiro pela disponibilidade concedida a mim para que eu conseguisse concluir este estudo, o meu muito obrigada!

E especialmente aos meus alunos que juntos aprendemos a estabelecer uma relação de respeito focada na afetividade,

As minhas amigas e partícipes pela colaboração, reflexão e aprendizagens em todos os momentos vividos.

Ao Compadre Edilberto Cleutom e a sua Sandra pela amizade, companheirismo e cumplicidade e pela disponibilidade na revisão deste trabalho.

A todos os professores que contribuíram para o meu crescimento e apontaram-me o caminho do conhecimento, em especial, a minha orientadora, prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Salonilde Ferreira, pela sua paciência, dedicação e humildade própria dos sábios que com a sua luz, além do conhecimento, me ensinou a vida.

## RESUMO

Discute-se neste estudo a relação entre o desenvolvimento da atenção e a aprendizagem da linguagem escrita realizada com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, composta de 25 alunos, na faixa etária entre 9 e 13 anos, da Escola Municipal Professor Arnaldo Monteiro – Natal/RN. Para o desenvolvimento deste processo investigativo, utilizamos como aporte teórico o materialismo histórico-dialético, pois esse método possibilita a análise dos fenômenos e, através dessa lógica, revelam-se os elementos que deram sustentação à mediação pedagógica e compreensão dos fenômenos com maior eficácia. Como também os estudos de Vigotski (1991), Rubinstein (1973), Ferreira (2003), Ibiapina (2007), e outros que convergem com esse posicionamento. Adotou-se a pesquisa colaborativa que supõe a construção de um objeto do conhecimento entre pesquisador e professor e também associa ao mesmo tempo atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional, visando uma mediação entre comunidade de pesquisadores e comunidade de professores. Utilizamos como elementos metodológicos o diagnóstico da atenção, o diagnóstico da produção escrita do texto narrativo, seguindo as etapas elaboradas por Infante (1998), os diários reflexivos, o planejamento e as sessões reflexivas (com alunos e com os pares). Para análise do desenvolvimento da atenção utilizamos as categorias definidas por Luria (1991): volume da atenção, estabilidade da atenção, oscilação da atenção. A análise da produção textual teve como parâmetros as categorias de coesão e coerência (COSTA VAL, 1999). Para tanto, refletiu-se com eles sobre a importância do desenvolvimento da atenção para aprendizagens mais efetivas. Propusemos situações de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento da atenção, desses alunos e o domínio da produção textual; e analisaram-se as inter-relações entre desenvolvimento da atenção e a produção de textos narrativos. Os resultados apresentados nos textos permitem afirmar que é notória a relação entre a atenção e a aprendizagem da escrita. Vale salientar que a reflexão não pode ter um fim em si mesmo ou então ser usada apenas para justificar uma ação, mas deve ter como objetivo melhorar o ensino e tornar os professores mais conscientes e, portanto, mais capacitados para exercer sua profissão.

**Palavras-Chave:** Atenção. Colaboração. Produção Textual. Reflexão.

## RESUMEN

Se discute en este estudio la relación entre el desarrollo de la atención y el aprendizaje de la lengua escrita realizada con los alumnos del 5º grado de la Enseñanza Primaria, compuesta de 25 alumnos, con la edad entre 9 e 13 años, de la “Escola Municipal Professor Arnaldo Monteiro” – Natal/RN. Para el desarrollo de este proceso investigativo, utilizamos como aporte teórico el materialismo histórico-dialéctico, pues ese método posibilita el análisis de los fenómenos y, a través de esa lógica, se revelan los elementos que dieron sustentación a la mediación pedagógica y comprensión de los fenómenos con mayor eficacia. También fueron usados los estudios de Vigotski (1991), Rubinstein (1973), Ferreira (2003), Ibiapina (2007), y otros que convergen con ese posicionamiento. Se adoptó la pesquisa colaborativa que supone la construcción de un objeto del conocimiento entre investigador y profesor y también asocia al mismo tiempo actividades de producción del conocimiento y de desenvolvimiento profesional, proponiéndose una mediación entre comunidad de investigadores y comunidad de profesores. Utilizamos como elementos metodológicos el diagnóstico de la atención, el diagnóstico de la producción escrita del texto narrativo, siguiendo las etapas elaboradas por Infante (1998), los diarios reflexivos, el planeamiento y las sesiones reflexivas (con alumnos y con los pares). Para análisis del desarrollo de la atención, utilizamos las categorías definidas por Luria (1991): volumen de la atención, estabilidad de la atención, oscilación de la atención. El análisis de la producción textual tuvo como parámetros las categorías de cohesión y coherencia (COSTA VAL, 1999). Para esto, se reflexionó con ellos sobre la importancia del desenvolvimiento de la atención para aprendizajes más efectivos. Propusimos situaciones de aprendizajes que posibiliten el desarrollo de la atención de esos alumnos y el dominio de la producción textual; y se analizaron las interrelaciones entre desenvolvimiento de la atención y la producción de textos narrativos. Los resultados presentados en los textos permiten afirmar que es notoria la relación entre la atención y el aprendizaje de la escritura. Vale resaltar que la reflexión no puede tener un fin en sí mismo o entonces ser usada apenas para justificar una acción, mas debe tener como objetivo mejorar la enseñanza y tornar los profesores más conscientes y, por lo tanto, más capacitados para ejercer su profesión.

**Palabras-Llaves:** Atención. Contribución. Producción Textual. Reflexión.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Componentes neurofisiológicos da atenção .....	24
Figura 2: Jogo de encontrar as diferenças .....	59
Figura 3: Para colorir .....	60
Figura 4: Ações do processo reflexivo .....	72
Figura 5: Resultado do diagnóstico da atenção .....	77

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: O perfil sócioeconômico do pai .....	53
Gráfico 2: O perfil sócio-econômico da mãe.....	53
Gráfico 3: Grau de instrução do pai.....	54
Gráfico 4: Grau de instrução da mãe .....	55
Gráfico 5: Quem ajuda nas tarefas da escola.....	56
Gráfico 6: O processo reflexivo crítico .....	69
Gráfico 7: Síntese dos resultados .....	80
Gráfico 8: Evolução da aprendizagem escrita .....	89
Gráfico 9: Resultado final da evolução do processo de aprendizagem escrita.....	90

## LISTA DE ABREVIATURAS

ASSOERN	Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Norte
CEI	Centro de Educação Integrada
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
FACEX	Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEPSA	Núcleo de Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas
PB	Paraíba
RN	Rio Grande do Norte
TCC	Trabalho de conclusão de curso
TDA	Transtorno de Déficit de Atenção
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNP	Universidade Potiguar
UVA	Universidade Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

<b>1 ATENÇÃO COMO OBJETO DE ESTUDO</b> .....	<b>12</b>
<b>2 A TRÍADE: ATENÇÃO, APRENDIZAGEM E LINGUAGEM</b> .....	<b>21</b>
2.1 ATENÇÃO E SEU DESENVOLVIMENTO .....	21
<b>2.1.1 Componentes neurofisiológicos da atenção</b> .....	<b>22</b>
<b>2.1.2 Modalidades de atenção</b> .....	<b>25</b>
2.2 APRENDIZAGEM E MEDIAÇÃO DA LINGUAGEM.....	29
<b>2.2.1 Aprendizagem da linguagem escrita</b> .....	<b>35</b>
<b>2.2.2 A produção textual</b> .....	<b>38</b>
<b>3 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	<b>43</b>
3.1 ABORDAGEM COLABORATIVA .....	43
<b>3.1.1 A reflexão crítica</b> .....	<b>45</b>
<b>3.1.2 Colaboração</b> .....	<b>46</b>
3.2 O CAMPO EMPÍRICO .....	48
<b>3.2.1 Escola</b> .....	<b>48</b>
<b>3.2.2 A professora</b> .....	<b>49</b>
<b>3.2.3 Os alunos</b> .....	<b>52</b>
3.3 ELEMENTOS PROCEDIMENTAIS .....	58
<b>3.3.1 Diagnóstico</b> .....	<b>58</b>
3.3.1.1 Diagnóstico do desenvolvimento da atenção.....	58
3.3.1.2 Diagnóstico da produção textual .....	60
<b>3.3.2 Planejamento</b> .....	<b>61</b>
<b>3.3.3 Diários reflexivos</b> .....	<b>63</b>
<b>3.3.4 Sessão reflexiva</b> .....	<b>65</b>
3.3.4.1 Sessão reflexiva com os alunos .....	66
3.3.4.2 Sessão reflexiva com os pares .....	68
<b>3.3.5 Procedimentos de análise</b> .....	<b>70</b>
<b>4 ATENÇÃO E O DOMÍNIO DA ESCRITA</b> .....	<b>76</b>
4.1 DIAGNOSTICANDO DO DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO .....	76
4.2 DIAGNÓSTICO DA PRODUÇÃO ESCRITA .....	78

4.3 APRENDENDO A ESCREVE ATENTAMENTE.....	81
<b>5 VIVENCIANDO O PROCESSO REFLEXIVO.....</b>	<b>91</b>
5.1 REFLETINDO E ESTANDO ATENTO .....	91
5.2 OLHANDO REFLEXIVAMENTE A AÇÃO DOCENTE .....	105
<b>6 SÓ SE APRENDE ESTANDO ATENTO .....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>147</b>

## **1 ATENÇÃO COMO OBJETO DE ESTUDO**

Ao longo da nossa experiência em sala de aula, e atualmente ser professora do 5º ano do Ensino Fundamental, temos observado que existe uma grande dificuldade de concentração por parte dos alunos. Mesmo nas situações de aprendizagem consideradas prazerosas, eles ficam desatentos e com olhar distante como se estivessem em outro lugar. Os alunos parecem fingir que não escutam quando lhes dirigimos a palavra e têm dificuldade em seguir instruções ou concluir tarefas. Outros se mexem sem parar, falam muito e não se envolvem silenciosamente nas situações escolares de aprendizagem. Os impulsivos, por sua vez, antecipam suas respostas antes da questão ser concluída, interferem nas tarefas dos outros e nunca esperam a sua vez, como também evitam, não gostam, ou ficam relutantes ao se engajar em tarefas que necessitem de esforço mental contínuo.

Na maioria das vezes, esses alunos são considerados como inquietos, distraídos, e são rotulados pelos professores como preguiçosos. Eles costumam ser desorganizados, recusam-se a ir à escola ou apresentam apatia em relação às diversas situações de aprendizagem em sala de aula. Alunos que apresentam essas características acumulam fracassos, pois não assimilam os conhecimentos propostos no currículo escolar.

Investigar que fatores provocam esses comportamentos é de extrema importância, pois contribui para a compreensão dessa problemática, assim como para a adequação do sistema escolar às necessidades educativas dos nossos alunos, possibilitando a realização de novas aprendizagens e o seu desenvolvimento psicossocial.

Não se pode interpretar um problema de aprendizagem, sem conhecer como se efetiva o desenvolvimento do aluno e sua relação com a aprendizagem. Conhecendo como funciona essa relação, torna-se mais fácil propor situações que propiciem o êxito na vida escolar do aluno. Cabe ao professor buscar e aprofundar seus conhecimentos de modo a favorecer esse processo, tornando a sala de aula um espaço de elaboração conjunta do conhecimento, desenvolvimento das funções, processos e procedimentos mentais, como também de formação de atitudes.

Vygotsky (1991) ao abordar a questão da interação entre aprendizado e desenvolvimento, identifica três concepções teóricas que buscam explicitar essa interação. A primeira centra-se no pressuposto da independência entre desenvolvimento e aprendizado. Este é entendido como exterior e sem relação necessária com o desenvolvimento.

O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar o seu curso (VYGOTSKY, 1991, p. 89).

Assim, para Vygotsky (1991), a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção. Um exemplo apresentado pelo autor é a concepção de Piaget, que estuda o desenvolvimento do pensamento da criança independentemente do processo de aprendizagem. O autor toma como referência os estudos clínicos de Piaget com crianças na primeira infância.

Dessa forma, as investigações sobre o desenvolvimento do pensamento partem do princípio fundamental de que este processo de desenvolvimento é independente daquele que a criança aprende na escola. A capacidade de raciocínio e a inteligência da criança, as suas ideias sobre o que a rodeiam, as suas interpretações das causas físicas, o seu domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata são considerados pelos defensores dessa abordagem como processos autônomos que não são influenciados de modo algum pela aprendizagem escolar.

Assim, estudos com crianças sobre o desenvolvimento do ato de pensar têm admitido que processos como dedução, compreensão, evolução das noções de mundo, interpretação da causalidade física, o domínio das formas lógicas de pensamento e da lógica abstrata ocorrem todos por si mesmos, sem qualquer influência do aprendizado escolar.

Além de Piaget o autor se referencia em Binet e outros clássicos da literatura psicológica para quem o desenvolvimento é um pré-requisito para o aprendizado, e a maturação das funções mentais das crianças é um fator preponderante para o aprendizado de qualquer conhecimento particular como esclarece Vygotsky (1991, p.90):

Eles temem, especialmente, as instruções prematuras, o ensino de um assunto antes que a criança esteja pronta para ele. Todos os esforços concentram-se em encontrar o limiar inferior de uma capacidade de aprendizado, ou seja, a idade na qual um tipo particular de aprendizado se torna possível pela primeira vez.

Pensando assim, essa abordagem se baseia no princípio segundo o qual o aprendizado segue os passos do desenvolvimento e que o desenvolvimento sempre se antecipa ao aprendizado, negando a ideia de que o aprendizado teria uma função no desenrolar do desenvolvimento daquelas funções que entram em ação no decorrer do processo de aprendizagem. “O desenvolvimento e a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele” (VYGOTSKY, 1991, p.90).

A segunda abordagem teórica é a que identifica o aprendizado como desenvolvimento. Essa corrente agrupa teorias originariamente diferenciadas. Para alguns autores, o desenvolvimento é considerado reflexos condicionados, confundindo o processo de aprendizagem com o processo de desenvolvimento. Um clássico dessa abordagem é James, que, segundo Vygotsky (1991, p.91) “[...] reduziu o processo de aprendizado à formação de hábitos e identificou o processo de aprendizado com desenvolvimento”.

As teorias que se fundamentam no conceito de reflexo apresentam um ponto em comum com as primeiras, uma vez que tanto para a primeira como para a segunda o desenvolvimento é resultado de condições natas. Assim, James expressou que: “Em resumo não existe melhor maneira de descrever a educação do que considerá-la como a organização dos hábitos de conduta e tendências comportamentais adquiridos” (VYGOTSKY, 1991, p.91).

Apesar da sua similaridade, elas se diferenciam em seus pressupostos, particularmente em termos de relações temporais entre os processos de aprendizado e de desenvolvimento. Os teóricos que defendem o primeiro ponto de vista argumentam que o desenvolvimento precede a aprendizagem. Para o segundo grupo, há uma simultaneidade entre os dois processos; coincidindo em todos os aspectos.

A terceira concepção procura superar os extremos das duas outras abordagens. Por exemplo, Koffka citado por Vygotsky (1991) considera que o desenvolvimento se fundamenta em dois processos diferentes, porém relacionados,

influenciando-se mutuamente: a maturação, dependente diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; e o aprendizado, que por sua vez também é um processo de desenvolvimento.

No entanto, o autor não explorou a questão da interação, limitando-se a apontar aspectos gerais da relação entre esses dois processos.

[...] para Koffka o processo de maturação prepara e torna possível um processo específico de aprendizado. O processo de aprendizado, então, estimula e empurra para a frente o processo de maturação. O terceiro e mais importante aspecto novo dessa teoria é o amplo papel que ela atribui ao aprendizado no desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1991, p.92).

Para Koffka (apud VYGOTSKY, 1991), o aprendizado não se restringe a aquisição de hábitos e habilidades. A relação estabelecida por ele entre a aprendizagem e o desenvolvimento não é de identidade. Ele considera o desenvolvimento um processo mais complexo do que o aprendizado. A não coincidência entre esses dois processos é o aspecto essencial dessa abordagem discutida por Vygotsky (1991).

Mesmo não estando de acordo com todas as três posições teóricas discutidas, Vygotsky (1991) efetiva uma análise que conduz a uma visão mais adequada da relação entre aprendizado e desenvolvimento. Para ele a questão é complexa e envolve dois aspectos a ser analisados separadamente. Por um lado a relação entre aprendizado e desenvolvimento; por outro lado, a especificidade dessa relação quando se inicia a escolaridade.

Vygotsky (1991, p. 94-95) defende que:

[...] o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar.

E nós incluímos nesse estado de miopia, a escola e a maioria dos educadores. Vygotski (1991, p.95) ainda afirma que:

[...] o aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. No entanto, já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes dos objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. De fato, por acaso é de se duvidar que a criança aprenda a falar com os adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquira várias informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolva um repertório completo de habilidades? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida das crianças.

Nesse sentido, a relação entre o desenvolvimento e aprendizagem é uma relação de interação, e Vygotsky (1991) estabelece dois níveis de desenvolvimento: o real e o proximal. O real é entendido como aqueles ciclos de desenvolvimento que já se completaram, sendo identificado por meio de situações que o indivíduo é capaz de resolver sozinho. O proximal são aqueles processos que estão em desenvolvimento, em função de situações que o sujeito não consegue resolver independentemente, fazendo-o somente com ajuda de outrem, como esclarece o autor:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. [...] O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Em sua análise, o autor nos adverte acerca do aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, afirmando a ineficácia do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. “[...] a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1991, p. 100-101).

Para tornar mais explícito seu significado, o autor conceitua zona de desenvolvimento proximal:

A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p.97).

A abordagem inatista-maturalista, assim como o construtivismo, tem influenciado frequentemente o entendimento relativo à questão aqui em discussão, particularmente a ênfase atribuída por Piaget aos processos internos e à ação da criança no seu desenvolvimento.

Esse fato tem sido responsável pelo surgimento de ideias muito divulgadas no âmbito da educação, como: o papel da escola é dar a criança oportunidade de agir; a criança ainda não tem maturidade para esse tipo de aprendizagem; a criança é quem constrói seu próprio conhecimento.

Vygotsky (1991), ao questionar essas abordagens, contribui para o avanço da compreensão da relação entre desenvolvimento psíquico e aprendizagem, deixando evidente a sua unidade, mantendo a identidade de cada processo, atribuindo, no entanto, papel de destaque ao aprendiz. Isso se evidencia em suas próprias palavras conforme o trecho que destacamos a seguir:

Propomos que um aspecto essencial do aprendiz é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendiz desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas do seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1991, p.101).

E ainda acrescenta:

Desse ponto de vista, aprendiz não é desenvolvimento; entretanto, o aprendiz adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendiz é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1991, p.101).

Essa problemática nos instigou a investigar a relação entre o domínio das condições peculiares ao processo de ensino e o sucesso na aprendizagem. Dentre essas condições destacamos a questão da atenção. Nessa perspectiva, cabe questionar qual o papel da atenção no processo de aprendizagem. Frente a este modo de colocar o problema, que introduz a dimensão temporal e coletiva do processo, uma série de perguntas se coloca. Seria a atenção um processo único e homogêneo, variando apenas na proporção do investimento do eu sobre os objetos

e tarefas? Haveria um funcionamento cognitivo onde a atenção estaria ausente, podendo ser denominado estado de desatenção? Tratar-se-ia da mesma atenção quando estamos frente a uma obra de arte e quando buscamos a solução de um problema matemático? É a mesma atenção que é mobilizada quando lemos um texto literário e quando assistimos a um programa de TV? Como colocar o problema da relação entre atenção e aprendizagem? Seria a atenção condição ou efeito da aprendizagem?

Nessa direção, o problema da atenção implica a relação entre seu desenvolvimento e aprendizagem. Na tentativa de encontrar resposta a essa questão objetivamos investigar as conexões entre desenvolvimento da atenção dos alunos que se encontram no 5º ano do Ensino Fundamental e a aprendizagem da escrita.

Mais especificamente:

- Diagnosticar o estágio de desenvolvimento da atenção e da produção textual desses alunos;
- Refletir com eles sobre a importância do desenvolvimento da atenção para aprendizagens mais efetivas;
- Propor situações de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento da atenção desses alunos e o domínio da produção textual;
- Analisar as inter-relações entre desenvolvimento da atenção e a produção de textos narrativos.

Na perspectiva da consecução desses objetivos, buscamos um referencial teórico-metodológico baseado no pensamento de Rubinstein (1973), Luria (1979, 1991), Vygotsky (1991), Ferreira (2001), e outros que, no nosso entender, coadunam com os nossos propósitos. Assim, além desse capítulo introdutório que apresenta os objetivos, o problema, a problemática e a justificativa e discute a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, no segundo capítulo abordamos a tríade: atenção, aprendizagem e linguagem.

A atenção é vista como uma função mental superior, caracterizada como uma orientação seletiva da consciência para uma determinada coisa, a qual se torna consciente com uma clareza e precisão especiais. A orientação seletiva é o fenômeno principal da atenção e possui três processos seletivos: a estabilidade, o volume e a oscilação. Esse fenômeno desenvolve-se mediado pela aprendizagem.

A aprendizagem, por sua vez, é entendida como atividade do aprendiz mediado pelo professor, propiciando seu desenvolvimento integral, onde a linguagem desempenha uma função fundamental. Nesse estudo, a linguagem é um produto da atividade humana, um produto social nascido da necessidade de comunicação social. Pelo uso da linguagem, em particular a linguagem verbal expressada nas palavras, o ser humano se torna capaz de analisar os objetos, abstraíndo e generalizando as suas características, assim como os introduz em um sistema de relações com outros objetos. Enfocamos também a linguagem escrita como o domínio do sistema complexo de signos que fornece novos instrumentos para o desenvolvimento, na medida em que aumenta a capacidade de todas as funções mentais, promovendo modos diferentes e ainda mais abstratos de conhecimentos.

Ainda neste capítulo discutimos a produção textual, tomando como aporte a narração descritiva, pois além de fazer o registro de eventos em que é necessária uma conexão entre as ações, a descrição da situação e de seu contexto, ainda permite apresentar o desenrolar da trama, mostrando as ações dos personagens envolvidos, corroborando para o desenvolvimento da atenção.

Nesse sentido, o texto narrativo aborda um conteúdo significativo, organizado de forma clara, em que os critérios de coerência e coesão são fundamentais.

No terceiro capítulo, “Elementos Teórico-Methodológicos”, fizemos opção pelo método do materialismo histórico-dialético por possibilitar a análise dos fenômenos e por apresentar elementos de mediação para desvelar os aspectos que dão sustentação a nossa investigação, utilizamo-nos da pesquisa colaborativa por ser uma proposta alternativa de indagar a realidade educativa. Essa abordagem tem como princípios a colaboração e a reflexão. Nele apresentamos ainda o campo empírico e os elementos procedimentais que nos permitiram construir a empiria, assim como os procedimentos que referendam a nossa análise.

O quarto capítulo – “Atenção e Domínio da Escrita” – contém o diagnóstico do desenvolvimento da atenção e da produção escrita dos alunos, a discussão e análise da relação entre a produção textual e o desenvolvimento da atenção.

Nele evidenciamos que compartilhar significados e sentidos, apresentar seus posicionamentos, concordar ou discordar das opiniões de outrem, apresentar também suas razões, questionar ideias, inferindo pontos de vista, concepções e,

acima de tudo, aceitar e assumir responsabilidades durante todo o processo, visto que o trabalho colaborativo constitui ações volitivas que pressupõem esforço de todos os envolvidos na pesquisa, são fatores preponderantes para introduzir mudanças e transformações na prática educativa.

No quinto capítulo denominado “Vivenciando o Processo Reflexivo”, abordaremos os procedimentos aplicados para o desenvolvimento da consciência crítica de alunos e professora por meio das sessões reflexivas por entender que pela flexibilidade a concentração da atenção voluntária foi favorecida tornando o processo de aprendizagem mais eficaz. Como também enfocaremos as sessões reflexivas com os pares nos possibilitando visualizar, refletir, analisar e reconstruir nossa ação docente.

No sexto capítulo, denominado “Só se Aprende Estando Atento”, discutimos a importância das sessões reflexivas com aluno e com a professora, visando à eficácia do processo reflexivo para desenvolvimento da atenção, o sucesso da aprendizagem, como também para formação docente.

## **2 A TRIÁDE: ATENÇÃO, APRENDIZAGEM E LINGUAGEM**

Os problemas de atenção surgem hoje em dia na escola, na clínica, nos ambientes de trabalho e nas famílias. É cada vez mais frequente o diagnóstico de TDA – Transtorno de Déficit de Atenção – que tem como sintomas baixo rendimento na realização de tarefas, dificuldade de seguir regras e desenvolver projetos de longo prazo, e a cujo quadro podem estar associados a hiperatividade e a impulsividade. No contexto escolar, o problema é diretamente colocado como incidindo sobre a atenção que é requerida no processo de aprendizagem.

Para maior compreensão dessa questão passamos a discutir o que é a atenção e como ela se desenvolve no ser humano, mediada pelo aprendizado da linguagem, particularmente a modalidade escrita.

### **2.1 ATENÇÃO E SEU DESENVOLVIMENTO**

A atenção, na atualidade, levanta uma série de questões que remete a diferentes caminhos: biológicos, filosóficos, psicológicos e culturais. Verifica-se um paradoxo no que diz respeito ao conceito de atenção subjacente àquela requerida para a aprendizagem e à que é objeto de estudo no campo dos déficits atencionais. A categoria conhecida como Transtorno de Déficit de Atenção implica uma noção de atenção como função cerebral mensurável, responsável pela capacidade do sujeito manter a seletividade e constância da atenção.

Entretanto, estudos mais recentes (KASTRUP, 2004) apontam para o fato de que os modos como ouvimos, olhamos ou nos concentramos em qualquer coisa têm um caráter profundamente histórico. Entende-se, em acordo com estes autores, que nossa maneira de estarmos atentos não é ditada, apenas, pela biologia ou por algum fenômeno imediato, mas é mediada por nossas vivências num determinado contexto histórico-cultural, que caracterizam nossa forma de atenção ao mundo e a nós mesmos.

A partir dessas abordagens, observa-se um avanço na discussão no sentido de pensar outra forma de compreender o processo atencional: em que a atenção requerida em sala de aula é caracterizada pelo ato de prestar atenção.

### **2.1.1 Componentes neurofisiológicos da atenção**

O estudo da atenção tem tido lugar de destaque na atualidade. Um dos motivos é que o funcionamento da atenção no mundo contemporâneo vem assumindo um papel preponderante. É possível observar que a atenção desliza incessantemente entre fatos e situações, transparecendo certa dificuldade de concentração. Numa busca acelerada de novidade, a atenção é passageira, muda constantemente de foco e é sujeita ao esgotamento em frações de segundos. Quando se procura descrever como a atenção funciona nos dias atuais, o primeiro aspecto que sobressai é uma acentuada dispersão, que resulta da mudança constante do foco da atenção. Não é difícil perceber que alguns fatores participam da produção desse tipo fenômeno. As imagens e textos constantemente veiculados pela mídia, bem como a explosão recente das tecnologias da informação, como é o caso da Internet, tornam disponível uma avalanche de informações, atravessando grandes distâncias em alguns segundos. Por sua vez, os meios de informação portáteis são também fatores importantes, atravessando sem cessar o fluxo da vida cotidiana.

Observamos que há, neste quadro de coisas, algo que é da ordem da qualidade. Há na sociedade contemporânea um excesso de informação e uma velocidade acelerada que provoca uma mudança constante do foco da atenção, em função dos apelos que se multiplicam sem cessar. Como pode ser observado, o ser humano recebe grande número de estímulos advindos do meio em que se encontra. Se não houver uma seleção de estímulos, haverá uma desorganização e nenhuma atividade se tornará possível.

Para compreender esse processo adentraremos de forma sumária nos aspectos fisiológico do seu funcionamento.

Segundo Ratey (2002, p.137), “o sistema de atenção é muito complexo. Começa no centro de excitação do tronco cerebral e sobe através do sistema

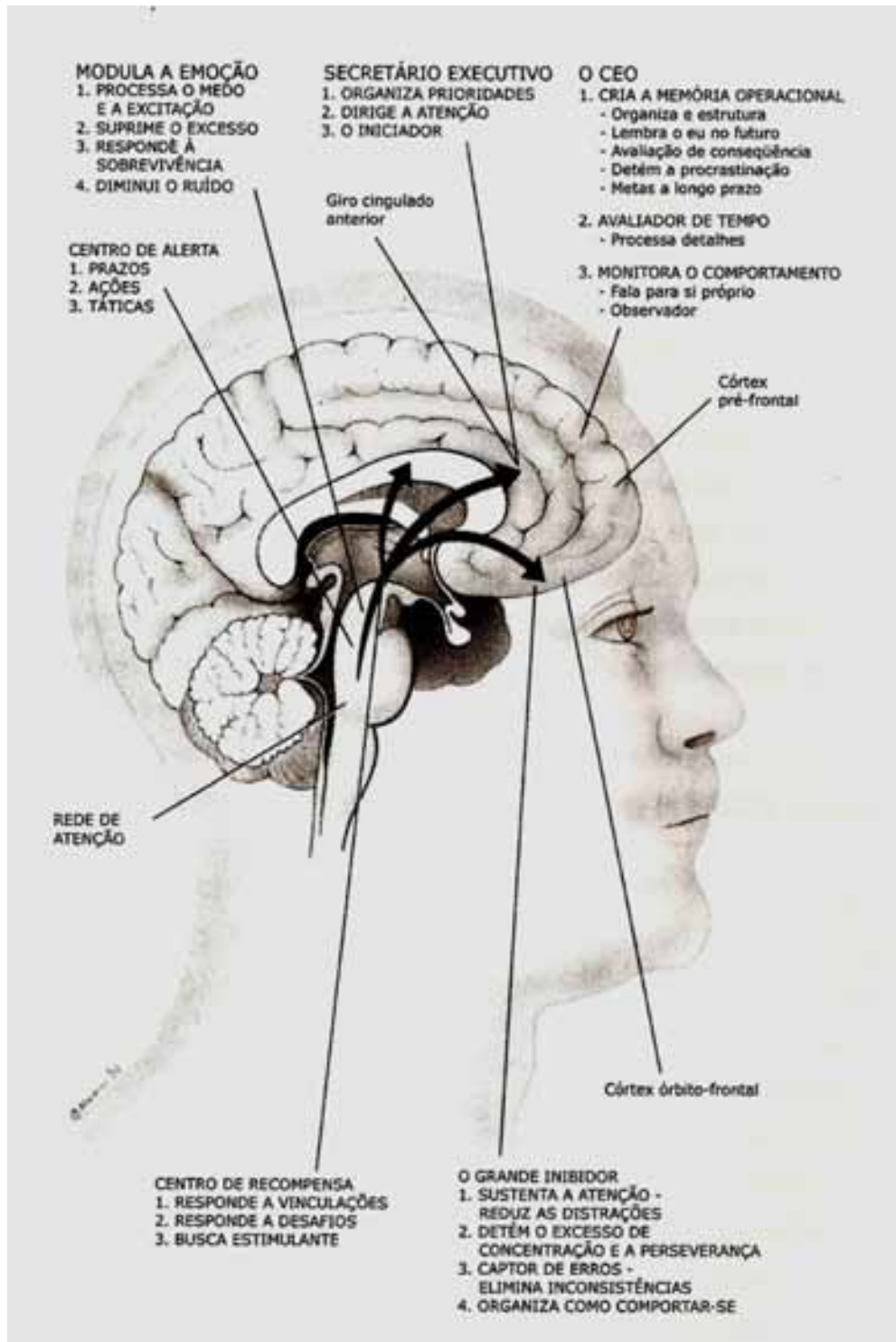
límbico até o córtex, onde efetua por último a conexão entre o córtex frontal e o temporal”. O tronco cerebral mantém a vigilância e o sistema de alerta, possibilitando a reorientação física do nosso corpo na monitoração do meio ambiente. Para Luria (1991, p.9, grifo do autor), esse nível de vigilância será assegurado

[...] pelos mecanismos de manutenção do necessário tônus do córtex e estes estão relacionados com a conservação de relações normais entre o tronco superior e o córtex cerebral e, acima de tudo, com o trabalho da *formação reticular ativadora ascendente* [...].

O sistema límbico é responsável, de um lado, por detectar novos estímulos e, por outro lado, de recompensar. É o sistema de recompensa que produz as sensações de prazer ou desprazer, atribuindo conotação emocional aos estímulos e à memória. Posteriormente se o mesmo estímulo se repete, a memória dessas emoções provoca respostas que vão da alegria à repugnância. O elemento central desse processo é o núcleo acumbente, que, em conexão com a amígdala e outros componentes, constitui-se no centro de prazer do cérebro. Contém altas reservas de dopamina sensível a outros neurotransmissores do prazer (serotoninas e endorfinas). Essas substâncias químicas, fatores essenciais para as sensações de satisfação e recompensa, são fundamentais aos processos motivacionais. “Detectar a novidade e buscar recompensa são as duas forças primárias que dirige a seleção de onde concentrarmos a atenção” (RATEY, 2002, p. 134).

O córtex frontal e o temporal são responsáveis pelas ações e as integram aos objetivos em curto e em longo prazo. Em relação à atenção, o córtex frontal bloqueia os estímulos irrelevantes e se ativa quando necessitamos de atenção voluntária e, ao mesmo tempo, quando se faz necessário mudar o foco da atenção, surgindo o fenômeno da oscilação. A função exercida pelo giro cingulado anterior é de decidir. É ele quem libera as informações que devem ser transmitidas ao córtex frontal, como devem ser tratadas, sua duração, assim como as que devem ser esquecidas. “O complexo sistema de excitação, emoção e motivação que alimenta o sistema de atenção parece ser coordenado através do giro cingulado anterior”. (RATEY, 2002, p. 138). O córtex temporal ajuda a filtrar ruídos e inibir estímulos internos indesejáveis (figura 1).

Os conhecimentos advindos das pesquisas acerca do funcionamento do cérebro e da atenção, em particular, têm permitido maior entendimento sobre o desenvolvimento dessa função, o que nos permite compreender melhor seu funcionamento. Passaremos a seguir a discussão de como ocorre a sua evolução.



**Figura 1:** Componentes neurofisiológicos da atenção  
**Fonte:** RATEY (2002, p. 137)

### 2.1.2 Modalidades de atenção

O ato de focar a atenção em um determinado estímulo e não em outro está ligado, como vimos anteriormente, ao interesse e à seleção dos estímulos para optar pelo preponderante. A atenção é quase sempre caracterizada como uma orientação seletiva da consciência para uma determinada coisa, a qual se torna consciente com uma clareza e precisão especiais. A orientação seletiva é o fenômeno principal da atenção (RUBINSTEIN, 1973).

Na abordagem sócio-histórica (LURIA, 1991; VYGOTSKY, 1991; RUBINSTEIN, 1973; entre outros), a atenção pode ser definida como a direção da consciência, o estado de concentração da atividade mental sobre determinado objeto. Segundo Vygotsky (1991), a atenção faz parte das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas. O funcionamento da atenção baseia-se inicialmente em mecanismos neurológicos inatos e involuntários, gradualmente sendo submetida a processos de controle voluntário, feitos pela mediação simbólica. A atenção responde a estímulos externos, e cada espécie animal tem uma capacidade de atenção que inicialmente volta-se a sua sobrevivência.

Para Oliveira (2003, p. 23):

O ser humano tem mecanismos de atenção involuntária. Quando bebê, estímulos como barulhos mais altos, movimentos de objetos, mudanças no ambiente, um vento forte, uma luz mais intensa, muitas vezes, chamam-lhe atenção de modo involuntário. Esse tipo de atenção permanece conosco, mesmo no nosso desenvolvimento.

No processo de desenvolvimento, nossa atenção vai adquirindo outras características, como, por exemplo, a seletividade. A atenção seletiva é a capacidade de selecionar estímulos e objetos específicos, determinando uma orientação atencional focal. Se não houvesse seletividade, a quantidade de informação seria tão grande e desordenada que seria impossível uma ação organizada do homem. A atenção sustentada refere-se à manutenção da atenção seletiva sobre determinado estímulo, tais processos podem passar ao centro da atenção do homem e torna-se dominante.

Para Luria (1991, p.2):

Há três processos da seletividade de estímulo da atenção: volume da atenção, sua estabilidade e suas oscilações. O *volume* é o número de sinais recebidos ou associações ocorrentes, que podem conserva-se no centro de uma atenção nítida, assumindo um caráter dominante. Para conseguir a atenção de alguém, precisa ser estimulado o seu interesse. A *estabilidade* é a duração com a qual esses processos discriminados pela atenção podem manter o caráter dominante. Neste processo deve-se considerar que existem oscilantes, pois o mecanismo neurológico da atenção é inato e involuntário, mas a atenção não é inata, pode ser desenvolvida. Por *oscilações* da atenção entende-se o caráter cíclico do processo, no qual determinados conteúdos da atividade consciente ora adquirem caráter dominante, ora o perdem.

A capacidade do indivíduo de fixar sua atenção, na visão de Luria (1991), sobre determinada área ou objeto, é conhecida como tenacidade. Na tenacidade, a atenção se prende a determinado estímulo, fixando-se sobre ele. A vigilância é definida como a qualidade de atenção, que permite ao indivíduo mudar seu foco de um objeto para outro.

Segundo Luria (1991), há fatores fundamentais da direção da atenção que são determinados pelas estruturas dos estímulos externos e do campo perceptivo interno. A intensidade ou força dos estímulos externos pode causar oscilações do nível de atenção, com dominância do mais forte. O novo, a novidade do estímulo atrai a atenção. A direção da atenção é determinada pelo estímulo e sua intensidade.

O campo interno da atenção inclui a atividade do sujeito, sua motivação e interesse (nem sempre conscientes), o grau de automação (quanto maior, melhor é a capacidade de fazer mais de uma coisa concomitantemente), o êxito ou fracasso da atenção (o êxito pode aumentar a atenção e o fracasso pode tensioná-la a tal ponto que gere inquietação e agitação do sujeito).

Esse processo de desenvolvimento da atenção está dividido em duas categorias, a atenção involuntária, em que o ser humano não tem controle sobre o que lhe chama a atenção, e atenção voluntária, em que a pessoa decide o que é relevante para si, direcionando sua atenção para o que é mais importante, ou o que lhe estimula mais.

Para Luria (1991, p.22), “a atenção involuntária ocorre quando a atenção do homem é atraída quer por um estímulo forte, quer por um estímulo novo ou por algo interessante (corresponde à necessidade)”. É esse mecanismo involuntário que nos faz virar a cabeça ao ouvir um barulho ou um ruído em determinadas situações na

vida, ou seja, a nossa atenção é seduzida por mudanças inesperadas. Esse reflexo também está presente nos animais.

Segundo Rubinstein (1973, p.97):

[...] a atenção involuntária produz-se e mantém-se independentemente da intenção do indivíduo. As características dos estímulos que a acionam, a sua intensidade e novidade, a relação com os instintos, necessidades ou interesses, levam a que determinados objetos, fenômenos ou pessoas dominem a nossa atenção e a captem temporariamente. É esta a forma primitiva da atenção.

O volume dessa atenção é relativamente pequeno, podendo ser distribuído entre vários estímulos, voltando-se para o antecedente sem afastar o seu campo de visão. Na visão de Luria (1991), a atenção voluntária é produto de um desenvolvimento extremamente complexo. As fontes desse desenvolvimento são as formas de comunicação da criança com o adulto, fator fundamental que assegura a formação da atenção voluntária, expressa pela linguagem, que é inicialmente reforçada por uma ampla atividade prática da criança e assegura sua regulação e seu controle dessa modalidade de atenção.

O desenvolvimento da atenção voluntária abre caminho para a compreensão dos mecanismos interiores dessa extremamente complexa forma de organização da atividade consciente do homem que desempenha papel decisivo em toda a sua vida psíquica.

Conforme Rubinstein (1973, p.97), “a chamada atenção voluntária é a atenção conscientemente dirigida e orientada, pela qual o sujeito escolhe volitivamente o objeto sobre o qual está orientada a sua atenção”. A atenção voluntária só é inerente ao ser humano. Então, podemos perceber que o conhecimento humano, como também a sua atividade, são organizadas conscientemente, e nesse esforço consciente orientamos nossa atenção para as tarefas e objetivos mediados pelo outro.

À medida que o trabalho, que nos ocupa e para o qual temos orientada a nossa atenção, vai ganhando interesse imediato, a atenção voluntária passa a ser involuntária. Esta passagem da atenção voluntária para involuntária e vice-versa tem uma importância fundamental na correta organização do trabalho, especialmente do estudo, e isto tanto no aspecto teórico como no prático (RUBINSTEIN, 1973, p.98).

A atenção é um processo que se apresenta no ser humano de forma inata e vai se desenvolvendo de acordo com sua interação com mundo, para isso as pessoas selecionam as informações organizando sua ação no mundo. Dessa maneira, a ação docente deve partir da atenção involuntária para desenvolver no aluno a atenção voluntária à medida que desperte os seus interesses, fazendo com que o próprio estudo seja interessante. No entanto, nas escolas, a falta de atenção das crianças, muitas vezes, está na relação equivocada do conteúdo, que acaba não tendo vínculo com a realidade do aluno.

Nesse sentido, a atenção é um processo que se apresenta no ser humano de forma inata e vai se desenvolvendo de acordo com sua interação com o mundo, para isso as pessoas selecionam as informações, organizando seu modo de ser e agir no seu entorno.

Normalmente, a criança, desde que nasce, é inserida num mundo cheio de informações, com uma grande quantidade de estímulos e de conhecimentos, mas não consegue dirigir sua atenção, pois sua atenção se volta às mudanças ambientais, como por exemplo ao barulho, às coisas a que a criança não está acostumada, etc. Neste período, a atenção do ser humano situa-se no plano de atenção involuntária. Assim, quando a criança tem sua atenção voltada para uma bola que é jogada de um lado para o outro ou uma música alta, ou ainda outra criança gritando, ela não tem controle desta atenção, não seleciona e não controla sua ação, porque esse gesto da criança não é intencional, é involuntário.

Por isso, a atenção dos alunos muitas vezes não se direciona para o objeto de estudo proposto, porém não podemos afirmar que este seja o único responsável, como também não podemos apenas responsabilizar o aluno por suas oscilações de atenção, atribuindo à falta de interesse ou preguiça.

A escola como um todo tem que propiciar situações que possibilitem o desenvolvimento da atenção voluntária do aluno de modo a direcioná-la o processo de ensino e aprendizagem que, mediado pela linguagem, possibilita o desenvolvimento das funções mentais do sujeito, como fica evidenciado na relação que se estabelece entre esses dois processos (VYGOTSKY, 1991).

## 2.2 APRENDIZAGEM E MEDIAÇÃO DA LINGUAGEM

No universo da educação formal, a escola é a instituição responsável pelo contato do sujeito com o saber científico, tendo um papel significativo na construção do seu conhecimento, cabendo ao professor mediar a relação com todas as modalidades de saberes. No entanto, as concepções de aprendizagem são múltiplas e variadas, e o ensino está associado à relação entre essa atividade e sua função no desenvolvimento do ser humano.

O processo de evolução do ser humano está inevitavelmente ligado à sua História, pois a sua construção enquanto ser social com capacidade de adaptação a novas situações, só pode se realizar pelo processo de aprendizagem.

Desde sempre se ensinou e aprendeu, de forma mais ou menos elaborada e organizada, como também sempre discutimos sobre a relação ensino-aprendizagem, mas em estudo mais sistemático percebemos que o ensinar e aprender está intimamente ligado ao desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência.

O estudo da aprendizagem centrou-se em aspectos diferentes, de acordo com as diversas correntes da Psicologia, e com as diferentes perspectivas que cada uma defendia. No Behaviorismo ou comportamentalismo, de John B. Watson (1878-1958), seguido por B. F. Skinner (1904-1990), a aprendizagem é vista como a aquisição de comportamentos e é entendida como um mero processo de reação a estímulos exteriores.

Essa concepção considera que a mente apenas responde a ações exteriores, ignorando completamente a possibilidade de processos pensados pelo sujeito que, ao se deparar com situações novas e desconhecidas, acaba por não conseguir pensar por ele próprio e não é capaz de responder ao novo tipo de problema. Conforme essa concepção, o aluno é orientado para uma tarefa mais concreta que lhe permita responder mais instintivamente a situações que já conhece, ou seja, o aluno é um sujeito passivo. Nessa concepção, como já destacamos, aprendizagem e desenvolvimento se confundem.

O Cognitívismo, postulado por Jean Piaget (1896-1980), considera que a aprendizagem resulta da estruturação gradual dos conhecimentos feita pelo aluno. É dada uma grande importância à compreensão dos mecanismos de aprendizagem.

Assim, a aprendizagem é entendida como um processo dinâmico de codificação, processamento e recodificação da informação. É a aprendizagem pela descoberta. Neste processo, o aluno adquire maior facilidade em pensar por ele próprio, tornando-se mais independente. O indivíduo é visto como um ser que interage com o meio e, graças a essa interação, aprende. Nessa abordagem, o desenvolvimento independe do aprendido.

Por conseguinte, o Construtivismo defende que os alunos constroem ativamente o conhecimento a partir das suas experiências, dando ênfase à aquisição de conhecimentos através das percepções que os alunos adquirem com as experiências individuais. Segue assim uma pedagogia de aprender fazendo e aprender com os erros. De modo que, o aluno é capaz de interpretar múltiplas realidades tendo assim mais capacidade para lidar com as situações da vida real.

Para as teorias humanistas, Carl Rogers (1902-1985) e Abraham Maslow (1908-1970), a aprendizagem baseia-se essencialmente no caráter único e pessoal do sujeito que aprende, em função das suas experiências únicas e pessoais. O sujeito que aprende tem um papel ativo neste processo, mas a aprendizagem é vista muitas vezes como algo espontâneo.

Essas diferentes perspectivas sobre a aprendizagem conduziram a diferentes abordagens e conceitos. Tais diferenças não devem ser encaradas como um problema, mas antes como uma vantagem, já que possibilitam uma visão mais abrangente, não reduzindo a explicação da diversidade deste processo a uma única teoria. No entanto, buscamos os fundamentos teóricos que, no nosso entender, nos auxiliam a compreender mais adequadamente a complexidade desse processo.

Para a abordagem por nós adotada, a aprendizagem não começa na escola. Toda situação de aprendizagem escolar se depara sempre com uma história de aprendizagem prévia.

Observando que o ser humano aprende de forma cíclica e dialética, isso favorece mudanças integrais que servem como ponto de partida para uma nova aprendizagem. Assim, aprendizagem e desenvolvimento são processos que caminham sempre juntos, interdependentes (VYGOTSKY, 1998).

Para Ferreira (2003, p. 1):

O ensino-aprendizagem é entendido como processo de conhecimento do mundo objetivo, pelos alunos, mediado pelo professor, propiciando avanço do desconhecido ao conhecido, do conhecimento incompleto e impreciso a conhecimentos mais exatos, possibilitando o desenvolvimento de capacidades e a formação de atitudes.

Para isso, não basta, apenas, inserir a criança em uma instituição escolar para que adquira novos conhecimentos, é preciso que se criem contextos de aprendizagens em que ela possa entrar em contato com tais conhecimentos. A escola é o ambiente propício de interação do sujeito com essa realidade, visto que é o local destinado historicamente para a elaboração do conhecimento, onde deveríamos ter acesso à cultura e história da humanidade.

O conhecimento é interativo e se dá a partir das relações pessoais e interpessoais que o sujeito constrói. A aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida do indivíduo. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de novos saberes e da própria consciência.

Desse modo, a criança precisa estabelecer relações no cotidiano da sala de aula que a levem a realizar descobertas, superar suas dificuldades pessoais e, principalmente, acreditar que pode ir além das capacidades já desenvolvidas.

A aprendizagem se faz na relação com o outro. Aprender é transformar-se na relação com o outro. Toda aprendizagem revela uma trajetória que vai do sincretismo para a diferenciação (conhecimento do mundo) e da socialização para a individualização (conhecimento de si). O papel essencial da aprendizagem é a apreensão, a identificação desses elementos e das relações entre eles. Esse processo gradual de discriminações sucessivas é o processo de diferenciações e de atribuição de sentidos. Aprender é também diferenciar.

Nesse processo, como evidencia os estudiosos já citados, a atenção desempenha um papel preponderante, estabelecendo-se as relações recíprocas entre os processos de aprendizagem, desenvolvimento da linguagem e da atenção. “O desenvolvimento da atenção realiza-se na criança dentro do processo formativo e educativo. Por isso é de importância decisiva para a *formação da atenção a arte de apresentar e sugerir o problema ou tarefa de forma que seja aceite pelo sujeito*”. (RUBINSTEIN, 1973, p.113, grifo do autor).

E assim, mediado pela linguagem, particularmente a linguagem verbal, o indivíduo adquire a capacidade de dirigir sua atenção volitivamente, ampliando as possibilidades de aprendizado, e de desenvolvimento em geral e da atenção em particular. “A criança que fala tem, dessa forma, capacidade de dirigir sua atenção de maneira dinâmica. Ela percebe mudanças na sua situação imediata do ponto de vista de suas atividades passadas, e pode agir no presente com a perspectiva do futuro” (VYGOTSKY, 1991, p.40).

Como podemos observar, é mergulhado no mundo da linguagem que se criam as condições para as transformações qualitativas do desenvolvimento psíquico do ser humano. O mundo das linguagens é um conjunto de sinais e signos. O homem não capta o real em si, mas o simbólico. O que é simbólico para um é simbólico para o outro.

Nesse confronto, percebo como o outro percebe a realidade. Dando-nos a certeza de que aquilo que percebemos corresponder ao real em si, é confirmado pelo outro.

Reportando-se a essa questão, Marx (1985, p.36) afirma:

O homem é uma espécie cuja evolução ultrapassou a evolução biológica. Ultrapassou-a para uma ordem que não é da natureza, mas da cultura. O que caracteriza a espécie humana como humana, é que houve uma transposição das barreiras da materialidade para a materialidade simbólica, que é a cultural, ou melhor, faz-se cultural. Pela natureza do produto, o simbólico pode ser reapropriado, pois sua unidade é o signo.

Os signos, assim como os instrumentos físicos, constituem atividades de mediação. A diferença entre eles pode ser caracterizada na forma como orientam o comportamento. O instrumento, cuja função é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto é orientado externamente, devendo, por conseguinte, originar mudanças nos objetos. Assim, o instrumento seria um meio pelo qual a atividade externa controla e domina a natureza. Entretanto, o signo, a linguagem, que é um instrumento que faz a mediação da relação do homem com os demais e consigo mesmo, não modifica o objeto da operação psicológica, à medida que se constitui um meio da atividade interna dirigida do próprio indivíduo. Ao contrário do instrumento ou da ferramenta, o signo, como elemento constitutivo da linguagem, está orientado internamente (VYGOTSKY, 1991).

Contudo, a linguagem permite também a regulação e a transformação do meio externo, na medida em que regula a própria conduta do indivíduo e a conduta dos outros, exercendo uma mediação, tanto interna como externa. Desse modo, o surgimento da linguagem na espécie humana é um dos fatores que mais diferencia o homem dos outros animais.

A nossa linguagem depende, ainda, do ponto de vista fisiológico, da articulação de áreas cerebrais. Isso, entretanto, não é tudo, quando se quer explicar a linguagem em termos do que ela favorece ao desenvolvimento humano. Luria (1991, p.48), ao explicar a evolução da linguagem no ser humano argumenta:

A necessidade de comunicação entre os indivíduos envolvidos num processo de trabalho, socialmente dividido, fez surgir, nos primórdios da humanidade, provavelmente, uma linguagem gestual para depois esta ir-se transformando numa linguagem sonora. Progressivamente, a linguagem gestual foi se separando da prática correta das ações relacionadas ao trabalho e foi-se transformando num instrumento de trocas de informações, que superava os limites do puramente sensível, passando também às formulações abstratas. Nessa perspectiva, os fundamentos da linguagem devem ser buscados nas relações sociais entre as pessoas e não na mente ou alma (como advogam alguns teóricos racionalistas e idealistas) ou nos objetos do mundo ambiente (como advogam os empiristas). A linguagem, tanto na visão filogenética (em relação ao desenvolvimento da espécie humana), quanto na visão ontogenética (desenvolvimento do homem enquanto indivíduo), é uma construção que se dá a partir das relações sociais.

Na perspectiva desse autor, a linguagem é um produto da atividade humana, um produto social nascido da necessidade de comunicação social. Pelo uso da linguagem, em particular a linguagem verbal, o ser humano se torna capaz de analisar os objetos, abstraindo e generalizando as suas características, assim como os introduz em um sistema de relações com outros objetos. Assim, as palavras têm o objetivo de categorizar os objetos e de se transformarem em instrumentos do pensamento e em meio de comunicação. Isso significa que, além da representação dos objetos, a palavra possui uma função conceitual que se desenvolve e se enriquece em estreita relação com a evolução dos processos psíquicos.

Referindo-se aos processos psíquicos, Vygotsky (1991) faz uma diferenciação entre processos psicológicos superiores avançados e processos psicológicos rudimentais. Nos primeiros, ele enfoca a linguagem verbal como processo psicológico superior adquirido na vida social mais extensa e por toda a espécie.

Para esse autor, as funções psicológicas superiores (atenção, pensamento, memória, vontade, etc.) não são fruto do processo de maturação biológica, mas sim fruto do desenvolvimento cultural, construído pela mediação através de instrumentos psicológicos. Dentre eles, o mais importante é a linguagem.

A linguagem nasce e se desenvolve a partir e no processo de trabalho e, sendo produto e produtora da atividade prática conjunta dos homens, faz a mediação dos processos, funções e sistemas psicológicos, atuando, paralelamente, como função psicológica superior.

Segundo Vygotsky (1991, p.77) “a característica fundamental das funções psíquicas humanas é que estas possuem sua origem na atividade conjunta externa, sendo inicialmente compartilhadas pelas pessoas e, só depois, convertendo-se numa atividade interna”. Tudo que nos define como seres humanos, as nossas funções psicológicas superiores, é adquirido pela convivência com o outro. O referencial dos outros vai corroborar o meu modo de ver.

Portanto a linguagem verbal é o sistema simbólico dos grupos humanos que representa um grande salto qualitativo na evolução da espécie, pois é ela que possibilita as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito, o objeto do conhecimento e o desenvolvimento das funções mentais superiores formadas e transmitidas social e culturalmente, é através da linguagem que ocorrem as aprendizagens e, como discutimos anteriormente, a conexão com o desenvolvimento.

Em relação à linguagem verbal é importante considerar as hipóteses e opiniões dos alunos, procurando metodologias de intervenção adequadas e interagindo com os educandos num processo dialógico.

Assim, graças à linguagem é que o desenvolvimento da criança se torna, qualitativamente, diferente da inteligência animal. Esta diferença é determinada, fundamentalmente, pelo fato de que somente o homem pode se apropriar da experiência acumulada pela espécie humana no decurso da história (VYGOTSKY, 1993, p. 5).

Nessa perspectiva, é que direcionamos nossa análise, focalizando a mediação da linguagem escrita.

### 2.2.1 Aprendizagem da linguagem escrita

O domínio do sistema complexo de signos fornece novos instrumentos para o desenvolvimento, na medida em que aumenta, como destacamos antes, a capacidade de todas as funções mentais, promovendo modos diferentes e ainda mais abstratos de conhecimentos.

Na tentativa de compreender o processo da escrita, encontramos na abordagem adotada, especificamente nos estudos de Vygotsky (1991) e Luria (1991), a explicação de como os processos psíquicos da aprendizagem da linguagem escrita se desenvolvem nas crianças antes mesmo delas entrarem na escola.

Vygotsky (1991) comprovou em suas investigações que a escrita não é algo separado da linguagem, mas que é constituída por um sistema de símbolos e signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada. A apropriação desse sistema simbólico exige da criança o desenvolvimento das funções superiores, especificamente a abstração, ou seja, uma abstração que faça desaparecer gradualmente a fala, substituindo-a pela escrita, pois enquanto a fala atinge estágios elevados de desenvolvimento, a escrita não pode repetir essas mesmas etapas de evolução.

A escrita é uma função linguística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto grau de abstração. [...] Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras (VYGOTSKY, 1991, p. 123).

O mesmo autor ainda explica que a escrita é uma linguagem que se constitui primeiro no pensamento para depois ser registrada e não pronunciada. Este fato comprovou que esta é uma das maiores dificuldades que a criança enfrenta no processo de apreensão da escrita, tornando-se uma linguagem isolada entre a criança e o seu registro numa folha de papel em branco. O momento do registro exige um maior nível de abstração por parte da criança, pois antes de registrar ou grafar o sistema simbólico, ela precisa representá-lo no pensamento.

Na escrita, ela tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes. Da mesma forma deliberada, tem que por as palavras em uma certa sequência, para que possa formar uma frase (VYGOTSKY, 1991, p. 124).

Para tanto, a criança necessita ter consciência das estruturas sonoras da palavra que irá escrever, separando os códigos linguísticos em partes – sílabas e depois juntá-los novamente para registrar o que deseja, tornando a escrita clara para o seu interlocutor. Nessa condição, a apropriação da linguagem escrita é considerada uma atividade extremamente complexa por provocar enormes transformações no desenvolvimento cultural e psíquico da criança, desde que ensinada de forma organizada e se torne necessária a ela.

Ao dominar esse sistema simbólico, extremamente complexo, a criança cria sinapses essenciais para outras formas elaboradas de pensamento, porque, na perspectiva sócio-histórica parte-se do princípio de que toda criança se desenvolve na medida em que aprende, e aprende à medida em que se desenvolve. A utilização desse sistema de signos muda profundamente os modos de funcionamento da percepção, da memória e do pensamento, assim como da atenção. Desse modo, ao apropriar-se da língua escrita, a criança se apropria, também, das técnicas oferecidas por sua cultura. Esse sistema simbólico é considerado um dos instrumentos culturais mais bem elaborados pela humanidade, é um produto, mas ao mesmo tempo um elemento importante para o próprio desenvolvimento do ser humano.

Luria (1991, p. 143) afirma que:

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

Para Vygotsky (1991, p.144), o aprendizado da escrita é um processo complexo que é iniciado pela criança “muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras”.

Ele afirma:

A linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas (VYGOTSKYI, 1991, p. 120).

No processo da escrita, o outro (o interlocutor) serve não só como referência e como mecanismo regulador, mas também como fonte de conhecimento a ser utilizado pelo produtor. Assim, como a criança tem seu interior (processo intrapessoal) formado a partir da referência de sua interação com o mundo (processo interpessoal), através da qual ela regula e constrói seu desenvolvimento, utilizando seu interlocutor mais próximo como modelo para a construção e reconstrução de seu próprio comportamento e conhecimento, também o indivíduo que produz a escrita o faz por meio da interação.

Por ser a interação um processo que permeia o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, da escrita, e por ser no outro que o indivíduo busca recursos para a formação do eu, é também o outro que procuramos convencer a respeito de nossas ideias quando produzimos um texto. Portanto, torna-se essencial considerarmos a relevância do destinatário, do interlocutor, no momento da produção textual.

Nesse sentido Bakhtin (1997, p.320) afirma que:

O papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivo, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como para ir ao encontro dessa resposta.

Dessa forma, o que ocorre é a busca da realização do pensamento individual no outro, logo este não é um ouvinte passivo, mas participante ativo no processo de comunicação. Portanto, todo enunciado, seja ele escrito ou oral, quando realizado, busca uma resposta do outro.

Por conseguinte, no ato de escrever, tudo se torna mais complexo, pois não escrevemos da mesma forma que falamos, assim sendo, é preciso argumentar, encontrar as palavras certas, usar a forma culta, e um vocabulário adequado para que os fatos não sejam distorcidos e mal compreendidos pelo leitor.

Considerando que esses autores afirmam ser a enunciação individual um fenômeno sociológico que parte da relação interpessoal para uma relação intrapessoal, em que o indivíduo (aluno) constrói e desenvolve seu conhecimento a partir dos contatos com outros indivíduos, e destacando também o fato da linguagem ser dialógica e responsiva, podemos reafirmar a importância da interação em produção de textos escritos.

Então, nós voltaremos a discussão referente a essa modalidade de linguagem escrita.

### 2.2.2 A produção textual

Para compreender o que é um texto, recorreremos a alguns estudiosos que discutem essa questão. A preocupação é situar o texto como discurso, entendido aqui como um ato de linguagem que representa uma interação entre um produtor de texto e o seu receptor. Segundo Durigon (apud INFANTE, 1998, p.47), “[...] um texto tem que responder a algumas questões, tais como: o que é um texto? O que ele precisa conter para ser bem avaliado e compreendido? O que o torna tão difícil?”

Ao responder a primeira questão, esse autor o define da seguinte forma: “A palavra texto provém do latim *textum*, que significa tecido, entrelaçamento [...]”. E complementa: “Texto é juntar as ideias, dando sentido, entrelaçando uma frase à outra, para dar um significado geral ao texto, para que ao ser lido possa ser compreendido pelo leitor” (INFANTE, 1998, p. 49).

Para Faraco e Tezza (1992, p.118):

O texto em si não é nada! Ele é de fato, uma ponte entre dois (ou mais) interlocutores. A organização interna do texto só tem sentido com relação à organização externa do enunciado, por assim dizer; como a língua viva só existe em função de seus usuários, a qualidade de um texto escrito só pode ser medida com relação à intenção de quem escreve ao universo de quem lê e ao assunto de que se fala.

Para escrever bem, o texto deve ter clareza na apresentação da ideia principal e possuir uma sequência lógica de informações. Carvalho e Souza (1995, p.145) se referem ao texto bem escrito como “aquele que, além de passar

determinado apuro estilístico, obedecendo à boa construção sintática, apresentando pertinência e riqueza vocabular, situando-se dentro das regras ortográficas e das normas de pontuação”.

No entanto, o fundamental num texto é a coerência e a coesão. Sabendo da importância da coesão e da coerência para um texto, recorreremos a Koch e Travaglia (1997, p.13) que dizem: “Coerência é um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto caracterizado por tudo de que o processo aí implicado possa depender”.

Assim sendo, a coerência faz parte da produção do texto escrito, não em termos gramaticais, mas em termos da qualidade da compreensão da comunicação. É a coerência que faz com que o texto faça sentido e, após ser lido, ser compreendido pelo leitor.

Para Charolles (apud KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p.31):

[...] um texto é uma sequência de frases com relações entre si, e o que permite estabelecer estas relações é a coerência. A coerência diz respeito ao nexos entre os conceitos, e a coesão a expressão desse nexos no plano linguístico. É importante registrar que o nexos é indispensável para que uma sequência de frases possa ser reconhecida como texto.

Discutindo a questão da coerência, Costa Val (1999, p.6) destaca:

A coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também da compatibilidade entre essa rede conceitual – o mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso.

Para Beaugrande e Dressler (apud KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 32):

Texto incoerente é aquele em que o receptor (leitor ou ouvinte) não consegue descobrir qualquer continuidade de sentido, seja pela discrepância entre os conhecimentos ativados, seja pela inadequação entre esses conhecimentos e o seu universo cognitivo. Texto Coerente é o que “faz sentido” para seus usuários, o que torna necessária a incorporação de elementos cognitivos e pragmáticos ao estudo da coerência textual.

Outro aspecto essencial a considerar no texto é a sua coesão. No entender de Costa Val (1999, p.6), “a coesão é a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na

superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto e constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais”.

Nessa mesma perspectiva Koch e Travaglia (1997, p. 13), entendem que “a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto [...] se manifesta na organização sequencial do texto”.

Não há dúvida de que a coesão e a coerência estão relacionadas ao processo de produção e compreensão textual. Neste sentido, a produção de um texto escrito depende de vários fatores, mas, no geral, ele se desenvolve melhor a partir dos conhecimentos prévios desenvolvidos através da leitura e da linguagem oral.

Dessa maneira, cada leitor usa, na interpretação de um texto, os significados que atribuem anteriormente às palavras. No entanto, a amplitude do significado do vocabulário de um leitor depende da natureza e qualidade de suas experiências prévias.

Compreendemos então que tudo está interligado, ou seja, é um ciclo que começa com a oralidade e a leitura. A partir daí vem à escrita, como uma das formas de nos comunicarmos de uma maneira formal ou informal.

Saber usar o vocabulário é requisito básico para a elaboração de textos escritos, porém não é preciso impressionar o leitor com palavras difíceis, o importante é utilizar as palavras necessárias para uma produção textual em que o leitor compreenda o que está escrito.

Para desencadear a produção textual tomamos como aporte a narração descritiva. É inegável a importância de se compreender e produzir narrativas no cotidiano humano. Escutamos e produzimos histórias em casa, na escola, no trabalho e em diversos lugares de convívio.

Essa modalidade de texto vem adquirindo, na atualidade, dimensões heurísticas, tornando-se procedimento de investigação científica pelo seu potencial em permitir a produção de conhecimentos.

Como esclarece Ferreira (2006, p. 55), explicitando a relação dialética entre o singular e o geral:

O geral é a lei da existência e do movimento dos fenômenos expressa no particular e no singular. O geral determina o particular e, mediado por este, o singular. Assim o potencial heurístico das singularidades encontra-se na apreensão das suas interconexões com o particular e o geral.

A narrativa é o registro dos eventos em que não há justificativa para a ocorrência de ações, compreende a descrição da situação e de seu contexto, apresenta o desenrolar da trama, mostrando as ações dos personagens envolvidos.

Para isso, o texto narrativo deve abordar conteúdo significativo organizado de forma clara. Assim, o processo de narrar a própria experiência possibilita ao sujeito reconstruir sua trajetória e lhe oferecer novos sentidos, estabelecendo uma relação dialética entre experiência narrativa, mediada pelos processos reflexivos (RODGERS, 2002; CUNHA, 1997).

O uso de recursos sintáticos é necessário para que as ideias sejam apresentadas de forma relevantes para que o texto seja compreendido. O modo pelo qual leitores explicam e entendem ações de personagens assemelha-se ao modo como eles compreendem as ações de pessoas na vida cotidiana.

O aporte de Infante (1998) é uma contribuição significativa para a elaboração de textos narrativos em situações formais de ensino e aprendizagem. Esse autor considera que, para a elaboração de um texto narrativo-descritivo, são necessárias as etapas a seguir: apresentação, complicação, clímax e desfecho ou desenlace.

Convencionalmente, o enredo da narração pode ser assim estruturados: exposição (apresentação das personagens e/ou do cenário e/ou da época), desenvolvimento (desenrolar dos fatos apresentando complicação e clímax) e desfecho (arremate da trama).

Entretanto, há diferentes possibilidades de se compor uma trama, seja iniciá-la pelo desfecho, construí-la apenas através de diálogos, ou mesmo fugir ao nexo lógico de episódios. Escritores (romancistas, contistas, novelistas) não compõem um texto estritamente narrativo. O que eles produzem é um tecido literário em que aparecem, além da narração, segmentos descritivos e dissertativos.

As narrativas mais longas podem explorar mais detalhadamente as noções de tempo – cronológico (marcado pelas horas, por datas) ou psicológico (marcado pelo fluxo do inconsciente) – e de espaço (cenário, paisagem, ambiente).

O envolvimento de várias personagens e os múltiplos núcleos de conflito em torno de uma situação também são comuns nas narrativas extensas.

Portanto, oferecer ao aluno um painel de narrações literárias (romances, novelas, contos) como modelo é distanciar-se da finalidade prática da redação escolar, mas alguns textos são exemplares para ilustrar procedimentos narrativos.

A partir dessa fundamentação buscaremos elementos metodológicos que nos auxiliam a pôr em evidência a problemática que estamos a investigar.

### 3 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para analisar a relação entre desenvolvimento de atenção e aprendizagem, referendamo-nos nos fundamentos do materialismo histórico dialético por considerar que isso nos possibilita uma maior aproximação com o objeto da nossa investigação.

Na perspectiva dessa lógica, tentaremos desvelar os fatores que dão sustentação à forma de mediação pedagógica propiciadora do aprender com êxito, dando ao objeto de estudo uma visão de totalidade e historicidade. A abordagem histórico-dialética permite desvendar os nexos e as relações existentes nos fenômenos. Segundo Frigotto (1991, p. 261):

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão, em função da ação, para transformar.

Assim sendo, recorreremos a uma metodologia e procedimento de pesquisa que se coadunem com os princípios que norteiam o trabalho, em particular, a investigação colaborativa.

#### 3.1 ABORDAGEM COLABORATIVA

Na realidade, optamos pela investigação colaborativa por possibilitar a criação de uma comunidade de pesquisadores empenhados na formação profissional e na elaboração do conhecimento, invertendo as relações pesquisador e pesquisado, desencadeando o processo colaborativo de investigar “com”, como também, conecta pesquisa, formação e produção de conhecimento.

Desse modo, Arnal; Rincón e Latorre (1992, p. 258) entendem a pesquisa colaborativa como “[...] uma proposta alternativa de indagar a realidade educativa e é conceituada como um processo de indagação e teorização das práticas profissionais dos educadores e das teorias que guiam suas práticas”.

Para esses autores, a pesquisa colaborativa se sustenta em três pilares que dão suporte ao trabalho investigativo. Primeiramente, supõe a construção de um objeto do conhecimento; por outro lado associa ao mesmo tempo atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional, e, finalmente, visa uma mediação entre comunidade de pesquisador e comunidade de professores. É também uma ferramenta para negociar, entender, analisar e avaliar criticamente as representações e atividades do professor e do aluno nos contextos escolares, possibilitando a construção de uma identidade reflexiva crítica.

Colaborar significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação (MAGALHÃES, 2004, p. 43).

Assim entendido, o processo de investigação colaborativa assegura que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio discurso e, particularmente, sua prática. Essa é uma questão complexa, uma vez que envolve as representações dos participantes sobre suas identidades, papéis e domínio do conhecimento em um contexto particular e, portanto, questões referentes às relações de poder. De fato, formadores, bem como os professores em sala de aula, necessitam ter sempre em mente questões do uso do poder, sendo necessário colocar-se sempre como aprendiz. Isso é parte fundamental para ensinar e aprender.

Isso implica aprender sobre as experiências, teorias, necessidades, objetivos, organização discursiva do outro em contextos particulares, como também abrange considerar questões sociopolíticas, culturais e psicossociais referentes aos envolvidos nos contextos específicos de aprendizagem e ensino. Assim, meu engajamento como professora nessa modalidade de pesquisa possibilitará a negociação de significações sobre a minha prática pedagógica, a avaliação crítica de meus colegas e do grupo de professores-pesquisadores que contribuiram nas propostas de reconstruções. Essa perspectiva implica contextos de colaboração e reflexão crítica.

### 3.1.1 A reflexão crítica

O conceito de reflexão crítica em que se embasa este estudo é o de um processo em que os participantes argumentam, questionam suas ações e o que as subjazem a partir de aspectos sócio-político-culturais. Os pressupostos teóricos em que se fundamenta compreendem a dimensão sócio-política de sua prática e as condições para o sujeito agir em situações educativas. Assim sendo, refletir significa extrair significados decorrentes das experiências advindas da ação concreta. O ato de pensar, característico do exercício reflexivo, encontra-se atrelado à experiência, estando direcionado a atender aos aspectos da prática e compreender os elementos que a fundamentam.

Segundo Ibiapina e Ferreira (2003, p. 73) o processo de reflexão será o fio condutor de novas práticas docentes:

O que será, antes de tudo, solicitado aos docentes é o seu engajamento no processo de reflexão sobre determinado aspecto da prática, processo que levará esses profissionais a explorar situação nova associada à prática docente e a compreender teorias e hábitos não conscientes, para, com base na reflexividade, construir entendimento das determinações históricas e dos vieses ideológicos que ancoram a prática escolar, contribuindo, assim, para concretização dos ideais de formação e desenvolvimento profissional e de produção de teorias mais próximas dos anseios sociais de mudança da sala de aula, da escola e da sociedade.

Neste sentido, o professor precisa desenvolver sua capacidade reflexiva, preparando-se para criar uma nova cultura na sala de aula, estabelecendo a conexão entre a teoria e a prática a fim de possibilitar a melhoria de sua ação pedagógica, como esclarece Macedo (1995, p. 35):

Reflexão consiste, pois, em um trabalho de reconstituição do que ocorreu no plano da ação. Além disso, trata-se de organizar o que foi destacado, de acrescentar novas perspectivas, de mudar o olhar, de se descentrar. A hipótese é que, assim, isso produzirá benefícios para a ação. Então refletir é ajoelhar-se diante de uma prática, escolher coisas que julgamos significativas e reorganizá-las em outro plano, para, quem sabe, assim poderemos confirmar, corrigir, compensar, substituir, melhorar, antecipar, enriquecer, atribuir sentido ao que foi realizado.

Corroborando com essa concepção Ibiapina (2007, p.43), conceitua a reflexão como um “[...] poder adquirido pela consciência de voltar-se a si mesma, apossar de si como um objeto dotado de consistência e valor, não mais fazendo-nos simplesmente conhecer, mas conhecer a nós mesmos, não mais simplesmente saber, mas saber que sabemos”.

No entanto, para se desenvolver a capacidade reflexiva, é necessária a criação de espaços apropriados, em particular, o lócus onde a colaboração se estabeleça. O lócus em questão foi a minha sala de aula e o grupo da pesquisa colaborativa que forneceu a colaboração para que eu avançasse no processo crítico reflexivo.

### **3.1.2 A colaboração**

A colaboração é a base de uma parceria sólida e produtiva e ambas são essenciais para a realização de um projeto que vise a uma construção conjunta em qualquer atividade humana. Assim, na educação escolar, a colaboração também é fundamental, e deve estar presente na parceria entre professores, professores e alunos e entre alunos e alunos.

Desse modo, colaboração significa troca, intercâmbio, relação dialogal, construção social do conhecimento através da interação e do trabalho conjunto, tendo em vista o crescimento mútuo, a cooperação ao invés de competição. É uma forma de troca, pois quem colabora também aprende e, ao mesmo tempo, contribui com sua experiência, com o seu conhecimento e com a sua vivência.

No dizer de Mizukami et al (2002, p. 6):

[...] para que a colaboração se efetive, é necessário que os parceiros respeitem os saberes um do outro e discutam em profundidade as teorias em que se apoiam para interpretar os fenômenos ocorridos em sala de aula. Dessa forma, há a reelaboração dos saberes em jogo, propiciando a formação profissional de ambos.

Mizukami et al (2002, p. 49) considera que a colaboração é uma ferramenta de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência que possibilita o trabalho colaborativo. Para isso as experiências de ensino e aprendizagem, deverão

ser entendidas como situações nas quais os educadores, reunidos com seus pares, partilham experiências, visões, interpretações, conhecimentos, analisam problemas e propõem soluções.

Através da colaboração, as experiências de ensino e aprendizagem podem ser exploradas em seus diferentes aspectos, que atingem o conhecimento pedagógico em geral, envolvendo conhecimentos sobre ensino, aprendizagem, além de manejo de classe, como os alunos aprendem e a forma como tal aprendizagem pode ser desenvolvida.

Para Vigotski (1991) a colaboração possibilita desenvolver a capacidade cognitiva uma vez que o processo colaborativo implica técnicas e estratégias de raciocínio para solucionar, em conjunto, algum problema. Assim afirma (VYGOTSKY, 1991, p.18):

As interações colaborativas podem contribuir para o desenvolvimento de processos cognitivos de seus participantes. Estes, ao interagirem de forma colaborativa, fazem negociações, compartilham materiais, produtos, observações, conhecimento anterior, desenvolvem uma construção conjunta do conhecimento.

Por conseguinte, um processo colaborativo compreende relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns entre os parceiros, compõem uma densa teia de conexões intra e interpessoais.

Assim autores como Zeichner (1993), Desgagné (1998) e Fiorentine (1998) sugerem alguns critérios básicos para que o processo de colaboração se concretize em um projeto conjunto, a saber: entendimento pessoal, compatibilidade filosófica e visão compartilhada. O entendimento pessoal, obtido por meio da autoanálise, se realiza quando cada participante se avalia e percebe o que pode oferecer e do que precisa, ao estabelecer o compromisso de colaboração. A compatibilidade filosófica engloba a confiança e os sentimentos que alavancam ou neutralizam um relacionamento pessoal e transcendem a realização de um projeto podendo ser determinantes em momentos de tensão. Visão compartilhada, isto é, compatibilidade de valores e princípios comuns, perspectivas para o futuro, experiências semelhantes ou complementares e quase nenhum motivo de conflito. Todavia, confiança, respeito, interesse e comprometimento são tão essenciais quanto à visão compartilhada.

Segundo Kanter (1994, p. 96), “as parcerias colaborativas são sistemas vivos e podem, dependendo das circunstâncias, crescer e desenvolver-se ou minguar e fracassar depende dos participantes”. De acordo com essa visão, o partícipe deixa de ser um observador passivo que procura entender o outro. Diz Magalhães (2004, p. 72), “ambas são vistas como coparticipantes ativas e sujeitos no ato de construção e transformação do conhecimento”.

Considerando os aspectos relativos à reflexão e à colaboração, delimitamos a empiria que constituiria o objeto de nossa análise.

## 3.2 O CAMPO EMPÍRICO

Uma problemática de investigação na abordagem pela qual optamos requer a definição de determinada empiria a partir da qual se constroem os elementos que servirão de referência para a análise das relações que se pretende explicitar. Nesse estudo, essa referência inclui o contexto no qual o trabalho pedagógico se efetiva – a escola e o alunado.

### 3.2.1 Escola

O estudo realizou-se na Escola Municipal Prof. Arnaldo Monteiro, situada na zona sul de Natal/RN, à rua Aracitaba, 2993, Conjunto Pirangi, bairro Neópolis, zona Sul da cidade de Natal.

Essa escola atende a uma clientela de 234 alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental e 66 crianças da Educação Infantil. Tem boa estrutura física, com seis salas de aula, secretaria, sala de professores, sala de multimeios (vídeo e leitura), quadra de esporte, galpão, cozinha e área livre para atividades recreativas com parque infantil.

A missão da escola é garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, assegurando um ensino de qualidade, por meio de um trabalho inovador,

participativo, criativo e de respeito ao outro, visando formar cidadãos críticos e conscientes para enfrentar os desafios do mundo moderno.

As atividades curriculares da escola seguem as orientações da Secretaria Municipal de Educação e são norteados pelo Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Caixa Escolar. Além desses documentos que direcionam a ação educativa, existe, ainda, o Conselho Escolar, que tem contribuído de forma regular na gestão da escola.

A escola é de pequeno porte e oferece condições pedagógicas adequadas ao nível de ensino por ela oferecido. Possui 2 televisores, 6 aparelhos de som, uma biblioteca com um acervo de 1.513 livros e um retroprojektor.

Com relação ao quadro funcional podemos dizer que a escola tem uma equipe completa, diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, supervisor escolar, além do corpo docente formado por 19 profissionais que trabalham diretamente com os alunos, sendo: dois (2) professores de educação física, uma (1) de sala de leitura, dois (2) de arte educação, dois com reforço da aprendizagem e doze regentes de sala de aula, todos possuidores de curso superior, dezessete (17) deles com curso de especialização.

### **3.2.2 A professora**

Ingressei no curso de pedagogia e paralelo a isso tudo, comecei a trabalhar no Centro Educacional Maristella – situada no Barro Vermelho, em Natal/RN, como professora numa turma de alfabetização. Acredito que isso foi fundamental na minha formação acadêmica, pois tive a oportunidade de vivenciar a relação teoria/prática, durante toda aquela experiência.

O desafio de aliar teoria e prática continuou de forma intensa e, sem dúvida, as disciplinas complementares cursadas no curso de Pedagogia da UFRN, foram muito importantes nessa busca de me tornar professora e alfabetizadora. Saliento, ainda, que as experiências compartilhadas com as colegas de trabalho no dia-a-dia e durante os estudos pedagógicos na escola, o chamado saber da experiência (TARDIF, 2002), muito contribuíram na minha trajetória de formação e atuação docente.

Sem dúvida, essa experiência só fez confirmar que eu estava no caminho certo, haja vista que, a cada dia, me identificava mais com a profissão docente.

Atuei também como docente no Instituto Kennedy (Escola de Formação de Professores de Ensino Médio durante 2 anos como professora das disciplinas: Educação Pré-Escolar e Metodologia da Matemática.

A experiência de atuar como docente nesta escola de magistério foi de grande importância, uma vez que, de fato, pude conhecer mais e melhor a realidade escolar, tornando-me consciente da realidade educacional do nosso Estado e do nosso país.

Sabendo da inauguração de uma escola de magistério no meu bairro fui me preparando para assumir a coordenação pedagógica da Escola Estadual Berilo Wanderley no conjunto Pirangi, Neópolis Natal/RN

Como coordenadora pedagógica, tive participação efetiva no processo de construção desse novo projeto pedagógico da escola. Agora, meu desafio era maior ainda: iniciar um novo projeto na escola, coordenar professores e trabalhar diretamente com eles, na formação de adolescentes, trabalho que desenvolvi com muita seriedade e dedicação.

Conclui o curso de Pedagogia e continuei participando de cursos e seminário na UFRN como egressos do curso de Pedagogia e como membro da ASSOERN que quinzenalmente reunia todos os orientadores e supervisores de Natal para discutir a atividade docente, apresentar experiência e vivências exitosa e participar de palestras sobre a atuação dos especialistas nas escolas. Com a transformação das associações em sindicato e a reformulação do curso de pedagogia perdemos a identidade como orientadores Educacionais, mesmo assim continuamos desenvolvendo isoladamente o nosso trabalho nas escolas.

Na década de 90 ingressei novamente em uma instituição privada no Centro de Educação Integrada (CEI) como professora do 3ª série do Ensino Fundamental lá permanecendo até 1997.

Ingressei no curso de especialização em Psicopedagogia na Universidade Potiguar (UNP) e conclui a minha monografia teve o título O despertar do prazer de ler através do uso de jogos psicopedagógico. Ainda em 2001 assumi um grande desafio profissional que foi a docência de ensino superior na UVA (Universidade Vale do Acaraú), na disciplina psicologia da aprendizagem e psicologia da infância e adolescência.

No ano de 2005 fui aprovada no concurso da Secretaria Municipal de Educação para professora do Ensino Fundamental assumindo uma turma de 3ª série e fiquei muito preocupada com o desempenho escolar dos alunos. Na busca da solução desta questão busquei a Pesquisa Colaborativa que juntos refletimos e procuramos desenvolver ações e estudos para a questão, passei a estudar sobre conceito e desenvolver ações com essa temática. Estudamos a teoria da atividade, desenvolvimento das funções mentais, pensamento, imaginação, atenção e comecei a trabalhar particularmente com a atenção ao mesmo tempo em que ia estabelecendo uma relação entre esse desenvolvimento desta função e a aprendizagem dos alunos.

Pois conforme Ibiapina (2007, p.30):

[...] a pesquisa colaborativa como atividade prática que permite compreender que a educação e sociedade são fenômenos complexos e contraditórios e que a escola, além de instrumento de transmissão de saberes acumulados e de formação de mão-de-obra qualificada, é também espaço de transformação.

Com o desenvolvimento desta temática, fui convidada em 2006 para ser professora no curso de Pedagogia em uma instituição de ensino superior privada – Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN/ FACEX – tive participação efetiva na revisão das ementas das disciplinas Psicologia da Educação e Didática Geral por ministrar essas disciplinas e apresentar ao MEC para reconhecimento do curso.

Em 2008 ingressei no mestrado, tendo como orientadora a professora Dr<sup>a</sup> Maria Salonilde Ferreira e minha dissertação tem como Tema É Preciso estar Atento: Um Estudo da Relação entre Desenvolvimento da Atenção e Aprendizagem.

Tendo em vista que a formação profissional é uma atividade inacabada, pretendo ingressar no doutorado.

De acordo com Freire (1996), um dos principais saberes a ser cultivado pelo professor é a consciência do seu inacabamento. Os professores, seres históricos e culturais, devem ser conscientes de sua condição inacabada, o que causa a necessidade de uma formação continuada e permanente.

Neste sentido, “a própria adjetivação ‘inacabado’ supõe que, enquanto sujeito social e singular, ao nascer, o homem já é, mesmo que [...] inacabado!” (CAMPELO, 2001, p.61).

Nesta perspectiva, como professora e orientadora temos muitas inquietações e elas geram a necessidade da relação docência-pesquisa, surgindo assim, momentos de investigação, haja vista que a ação e a reflexão devem fazer parte do cotidiano de qualquer educador que se preocupa com o processo de aprendizagem dos seus alunos (OLIVEIRA, 1998).

Ao longo desses anos de experiência como docente no ensino superior, também tenho a oportunidade de acompanhar os alunos de Pedagogia da UVA, orientando o estágio supervisionado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, como também orientando TCC (monografia, memorial, relatório do estágio) desses alunos. Tenho também participado de bancas de avaliação de TCC tanto no curso de Biologia (licenciatura) da FACEX da qual sou professora de Didática Geral e Psicologia da Educação.

Também tenho participado de congressos, encontros e seminários, apresentando trabalhos e artigos em comunicação oral, como também sendo membro do colegiado e avaliadora de trabalhos científicos da FACEX.

Também participei do XIX EPENN (Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste), tema: “Educação, Direitos Humanos e Inclusão social”, que ocorrerá no período de 05 a 08 de julho de 2009, na UFPB, João Pessoa /PB, na modalidade Comunicação Oral Criança também reflete? Entre outros.

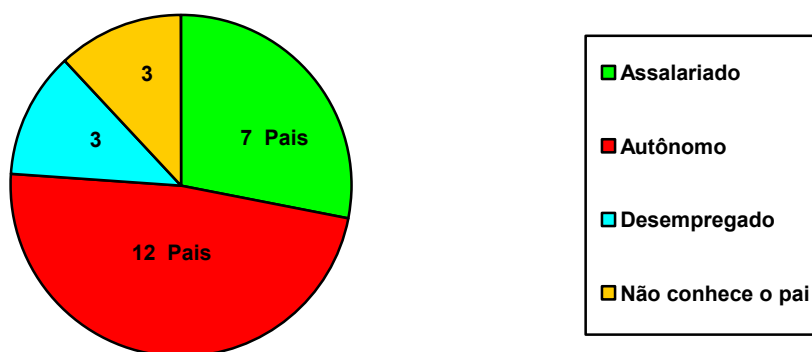
Enfim, tenho aprendido muito como profissional de educação (Ensino Básico e Ensino Superior), tenho muitas conquistas consolidadas na minha trajetória de vida, com humildade, na certeza de que muito ainda tenho que trilhar e aprender.

Hoje eu estou enfrentando mais um desafio na minha caminhada pessoal e profissional atuando nesta turma do 5º ano do Ensino Fundamental que veremos a seguir.

### **3.2.3 Os alunos**

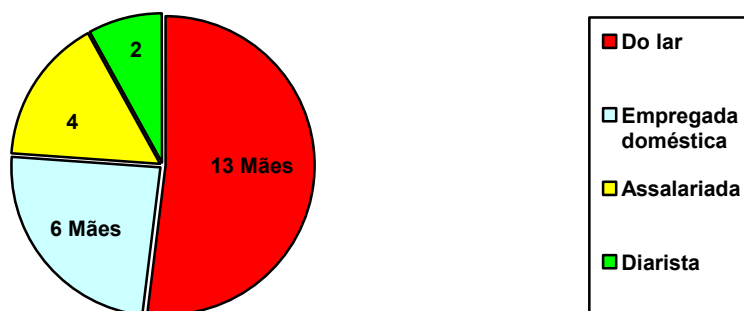
Essa investigação efetivou-se na turma do 5º ano do Ensino Fundamental, composta de 25 alunos na faixa etária entre 9 e 13 anos, provenientes de camadas sociais de baixa renda e, na sua maioria, residentes em bairros situados nos arredores da escola.

De acordo com o gráfico 1, no que se refere às condições socioeconômicas da família, os pais da maioria (doze alunos) são autônomo e trabalham como pedreiro, motorista de taxi, comerciante de pequeno porte, mecânico de oficina do bairro e pintor de parede. Na maioria das vezes a remuneração é baixa e, segundo depoimentos dos alunos, quando conseguem uma remuneração extra não sabem administrar bem seus salários, pois costumam gastá-los antes de receber.



**Gráfico 1:** Perfil socioeconômico do pai  
**Fonte:** Ficha de matrícula dos alunos

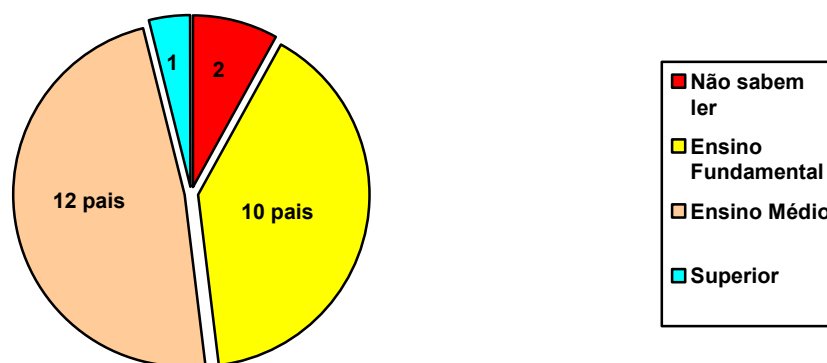
No gráfico 2, a maioria das mães (13) trabalha em casa no serviço doméstico. Outras (6) são empregadas domésticas, essas costumam deixar os filhos na escola e de lá vão trabalhar. Do restante das mães, quatro (4) são assalariadas e desempenham funções como embaladora de supermercado, cozinheiras de pequenos restaurantes, uma é técnica em química de petróleo, prestando serviço numa empresa da Petrobrás e duas (2) são diaristas, sustentam a casa, cuidam dos filhos, e os maridos são ausentes.



**Gráfico 2:** Perfil socioeconômico da mãe  
**Fonte:** Ficha de matrícula dos alunos

Em relação à escolaridade dos pais, constatamos que dois (2) pais não sabem ler; frequentaram a escola mas não se alfabetizaram e acham muito difícil aprender a ler. Quando discutimos sobre o baixo rendimento dos filhos, eles comentam que sem escola as pessoas também vivem bem.

Quanto aos outros, doze (12) pais cursaram o ensino médio, mas não consideram que vale a pena estudar já que são assalariados (vigilantes, açougueiros, e encarregado de almozarifado); um (1) cursou o ensino superior e está desempregado; dez (10) possuem o ensino fundamental, sendo que destes sete (7) cursaram até a oitava série e três (3) o ensino fundamental completo e exercem as profissões de motorista de besta, pintor de parede, pequeno comerciante e pedreiro (gráfico 3).

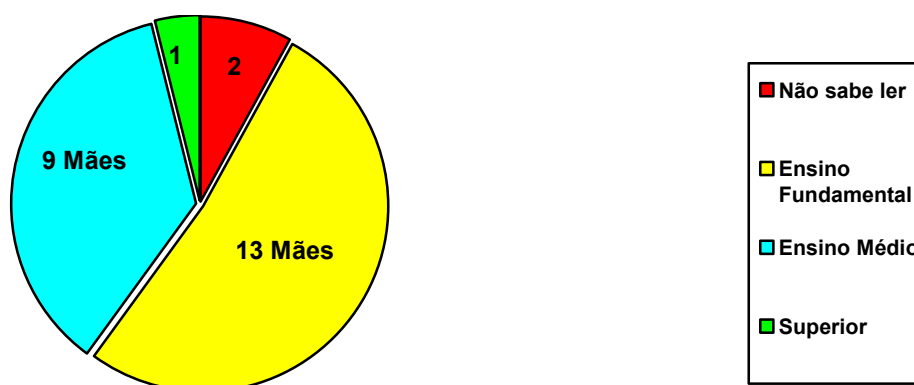


**Gráfico 3:** Grau de instrução do pai  
**Fonte:** Ficha de matrícula dos alunos

No tocante ao grau de instrução das mães, duas (2) não sabem ler nem frequentaram escola quando criança, fizeram algumas tentativas quando já eram adultas e tinham filhos, mas, com os afazeres domésticos, deixaram a escola em segundo plano e não se alfabetizaram. A maioria das mães (13) cursou o Ensino Fundamental e dá importância à escola, acreditando que isso pode mudar a vida dos filhos, porém não ajuda muito aos filhos, alegando chegar tarde a casa e não dá mais tempo para fazer nada. Nove (9) delas cursaram o Ensino Médio, essas mães comentam que o ensino médio não ajudou a conseguir emprego com boa colocação, pois o ensino da escola pública não é bom, por isso, se ganhassem mais não colocariam os filhos nessa modalidade de escola. Acreditam que a escola particular oferece melhor condição de aprendizagem e que, embora a professora exija muito

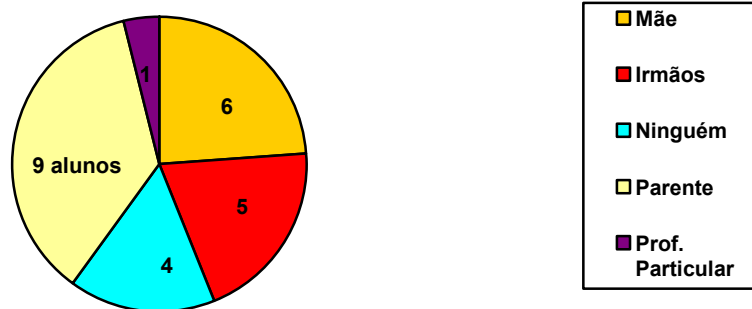
dos alunos, eles já sofreram muitas perdas e não conseguem mais superar tantos déficits na aprendizagem.

Segundo gráfico 4, observamos que apenas uma mãe faz curso superior, esta acredita na escola e compreende a responsabilidade de educar. Ela comenta que estudou a vida toda em escola pública, mas era uma aluna esforçada e qualquer um que se esforçar consegue superar as dificuldades e ter um emprego de qualidade, dando dignidade à família.



**Gráfico 4:** Grau de instrução da Mãe  
**Fonte:** Ficha de Matrícula dos Alunos

Indagando os alunos sobre quem ajuda nas tarefas de casa, nove (9) alunos disseram que quem ajuda são os irmãos mais velhos por estar também mais atualizados e, portanto, têm mais facilidade de tirar as dúvidas. Seis (6) alunos afirmaram ser ajudados pelas mães que são donas de casa e dispõem de tempo para ajudar nas tarefas escolares. Outros seis (6) fazem sozinhos as suas tarefas e as cumpre na maioria das vezes. Quatro (4) alunos não cumprem as tarefas e alegam que é porque não tem ninguém que os ajude. Dois (2) alunos são ajudados pelos parentes (tios, tias, avós e outros), e um aluno é ajudado por uma professora particular, pois a família compreende a importância de fazer um acompanhamento na aprendizagem de seu filho. De acordo com o gráfico 5, esta demonstra satisfação com a qualidade de ensino da escola.



**Gráfico 5:** Quem ajuda nas tarefas de casa  
**Fonte:** Ficha de matrícula dos alunos

Essa turma apresentava dificuldade de concentração para aprender os conteúdos estabelecidos pelo Currículo Escolar para este nível de ensino. Não se concentrava nas aulas e parecia muito distante ou com outras preocupações. Quando indagados sobre a sua desatenção os alunos mostravam-se irritados e aborrecidos e, por vezes, ficavam desestimulados em vir para escola.

Nesse cenário as crianças não são motivadas a estudar. Geralmente os familiares não valorizam o conhecimento e acham que as pessoas que têm bons empregos dependem de alguém que tenha dinheiro e poder. Alegam que o saber da escola pública não serve para o vestibular, nem para fazer concurso, pois, se servisse, eles já teriam passado em tantos concursos que fizeram.

Para Polity (2001, p. 45):

A dificuldade de aprendizagem pode ser definida como um sintoma psicossocial, com pelo menos três constituintes básicos: a criança, a família e a escola. Sua evolução está intimamente relacionada com a estrutura e dinâmica funcional do sistema familiar, educacional e social no qual a criança está inserida.

Deste modo, as dificuldades de aprendizagem devem ser analisadas e compreendidas, não somente como uma falha individual de um sujeito que resiste a adequar-se ao pré-estabelecido, mas como uma confluência de fatores que incluem a escola, a família, os professores e o sistema de relações sociais envolvidos. Marturano (apud FUNAYAMA, 2000, p.135) argumenta:

O impacto positivo do ambiente familiar sobre o desempenho da criança na escola depende de dois fatores: experiências ativas de aprendizagem que promovem competência cognitiva e um contexto social que oferece autoconfiança e interesse ativo em aprender.

Dessa maneira, constatamos, entre outros resultados, que as crianças que apresentam algum tipo de dificuldade escolar recebem menos atenção de seus pais, uma vez que as próprias dificuldades ocasionam certo desgaste na relação afetiva. Sendo assim, os pais se voltam para esses filhos, quase que exclusivamente para tentar contornar as dificuldades escolares apresentadas na relação com eles.

A compreensão do contexto mais amplo, de acordo com Polity (2001), não torna a criança mais inteligente, mas possibilita que se formem novas construções que redefinem a carga de responsabilidade, distribuindo aquilo que anteriormente foi determinado como o sintoma de um por todos os envolvidos: família, escola, sociedade e comunidade, formando, assim, uma verdadeira rede relacional, evitando que a desatenção como sintoma, seja o reflexo de um descaso dos pais, da sociedade e da escola com as crianças.

Sabemos quanto é importante o cumprimento das tarefas escolares pelas crianças para que elas consigam internalizar o conhecimento focado em sala, assim como, adquirir hábitos de estudo. Para isso são de extrema importância a colaboração e o afeto da família para que a criança sinta-se apoiada e valorizada no ato de aprender. Além disso, essa mesma sociedade exclui constantemente aqueles que não se adaptam ao seu ritmo e às suas predeterminações. Isso gera nas crianças com baixo rendimento escolar, uma sobrecarga de expectativas e uma sensação de incapacidade, que interfere sobremaneira em sua personalidade como um todo.

No nosso estudo, os alunos serão identificados por um número e as letras iniciais do nome. A pesquisa além do campo empírico requer procedimentos que nos auxiliem a abordar a problemática em estudo, desse modo, passaremos a elencar e explicitar aqueles que se apresentam mais adequados à compreensão do nosso objeto de estudo.

### 3.3 ELEMENTOS PROCEDIMENTAIS

Para construção dos dados empíricos utilizamos os seguintes procedimentos:

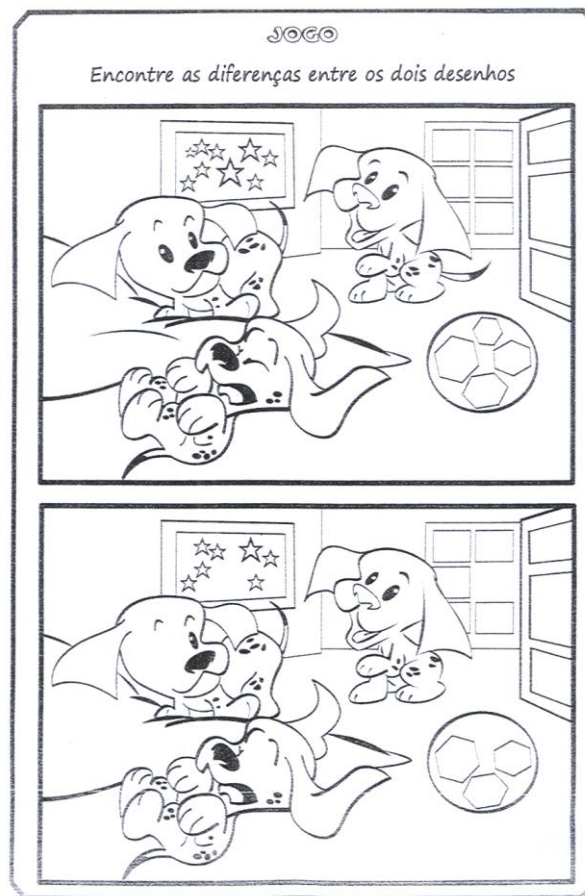
#### 3.3.1 Diagnóstico

Conforme a conceituação formulada por Patto (1984, p.104), entendemos o diagnóstico como “um instrumento de pesquisa que visa envolver a escola, os indivíduos, a comunidade escolar e as famílias para que sejam percebidos e avaliados os pontos positivos e negativos e os focos da intervenção a fim de que se possa executar um plano de ação”.

Nesse estudo, o diagnóstico efetivou-se através de situações de aprendizagem apropriadas para esse fim. Sua finalidade foi apreender os estágios de desenvolvimento em que os alunos se encontravam em relação à atenção e à linguagem escrita.

##### 3.3.1.1 Diagnóstico do desenvolvimento da atenção

Para diagnosticar o curso da atenção do aluno no processo de aprendizagem, foi efetivado um jogo para encontrar diferenças entre dois desenhos. Para isso, utilizamos uma gravura adaptada no sentido de aumentar a quantidade de diferenças, conforme pode ser observado na figura abaixo.



**Figura 2:** Jogo de encontrar as diferenças  
**Fonte:** FUNDAÇÃO ABRINQ (2007)

A turma foi organizada em 5 grupos de 5 alunos e, para que os alunos fizessem o jogo individualmente, organizamos 3 ambientes: A sala de aula, o refeitório e a sala de leitura. Para execução do jogo contamos com duas colaboradoras: uma estagiária e uma bolsista da iniciação científica. A estagiária ficou com a turma na sala de aula, a bolsista na sala de leitura, enquanto nós ficamos no refeitório com cada grupo que iria realizar o jogo.

O local foi organizado de tal forma que os alunos ficassem bem distantes uns dos outros, cada aluno ficaria em uma das mesas onde se encontrava a folha de papel virada, até que fosse dado o sinal para começar o jogo. Cada aluno teria sete minutos para encontrar o maior número de diferenças (onze no total) entre as duas gravuras. Ao terminar o jogo, as crianças eram encaminhadas para sala de leitura para assistir ao filme “Desafiando Gigantes,” desse modo nenhum aluno poderia entrar em contato com os outros para informar o conteúdo do jogo.

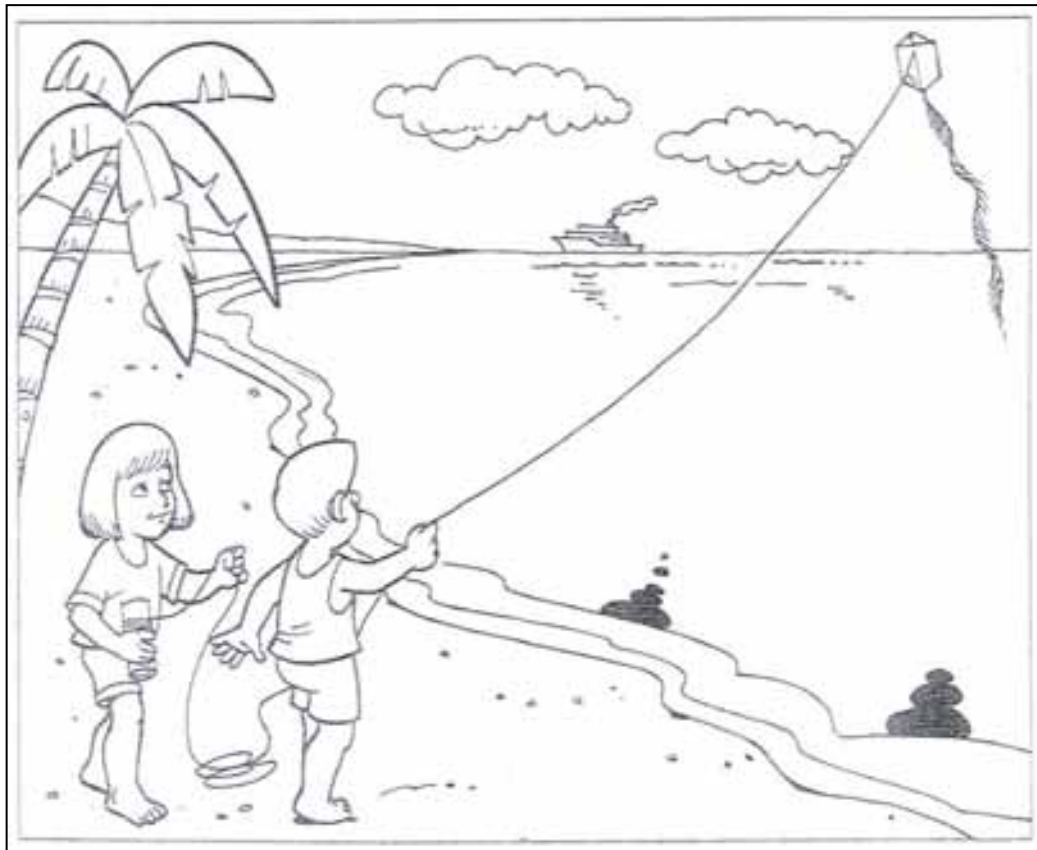
O estabelecimento do tempo está associado à constância, à estabilidade e às oscilações da atenção. Como explica Rubinstein (1973, p.103), “a constância

determina-se pelo tempo durante o qual se pode manter a atenção. A estabilidade sublinha, pois, a sua extensão temporal”.

Quanto às oscilações, dependem das condições concretas em que se efetiva a atividade. “A atenção conserva-se longamente naqueles objetos que podem desencadear o aparecimento de um dado conteúdo na percepção ou no pensamento, quando neles se descobrem novos aspectos nas suas relações recíprocas e nas suas mútuas transições” (RUBINSTEIN, 1973, p.104).

### 3.3.1.2 Diagnóstico da produção textual

Para diagnosticar os conhecimentos prévios relativos à produção textual, fizemos uso da gravura a seguir.



**Figura 3:** Para colorir  
**Fonte:** FUNDAÇÃO ABRINQ (2007).

O primeiro momento foi colorir a gravura por entender que essa situação de aprendizagem iria possibilitar ao aluno observar os detalhes do desenho. Através desta observação, ativar-se-ia a imaginação criadora, pois este exercício concentra a atenção do aluno no objeto da criação. O segundo momento foi dedicado à discussão oral, em que foram comentados os aspectos observados. Em seguida cada aluno iniciou a sua produção textual.

### **3.3.2 Planejamento**

Fica, portanto, claro que o planejamento é inerente à própria atividade humana, e muitas vezes, não tomamos decisão fazendo uso da reflexão sistemática e crítica sobre as intenções de nossa ação. Muitas vezes realizamos práticas baseadas no senso comum, nos costumes, tradições e crenças. Sendo necessário romper com esse modelo fazendo-se necessário elaborar, executar e avaliar constantemente a nossa ação docente, planejando as ações baseando-nos em procedimentos científicos e não na improvisação.

Para tanto, o Planejamento é entendido como um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. Na educação, a ação de planejar é considerada uma atividade consciente de previsão das ações, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações concretas, isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a comunidade que interage no processo de ensino aprendizagem: a escola, os professores, os alunos, os pais.

Para Gandin (1999, p.103):

É um processo científico de intervenção na realidade que permite o entendimento da relação existente entre as ações e os resultados alcançados. É uma ferramenta de transformação da prática pedagógica, auxiliando na organização das situações, dos convívios, partilhas e colaborações, necessárias ao desenvolvimento do trabalho docente. Esse planejamento abrangerá situações de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento da atenção e o domínio da língua escrita.

Fica claro que o planejamento de ensino refere-se à atividade de ensinar e aprender que se efetiva na sala de aula. Esse estudo abrange situações de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento da atenção e o domínio da língua escrita. Para a efetivação desta pesquisa optamos pelo modelo que compreende as etapas a seguir organizadas por Ferreira (2001, p.12). A primeira etapa é entendida como:

Momento motivador – compreende as situações de aprendizagem que propiciem as condições que impulsionam o aluno a agir volitivamente, isto é, agir conscientemente orientado para determinados fins. Para isso, é necessária a compreensão clara e objetiva da finalidade, por um lado; por outro a compreensão das condições nas quais poderá se conduzir a prática. Na relação finalidade-condições dá-se a unidade entre fins para os quais se orientam os motivos ocasionadores da ação e da atividade propriamente dita. Isso mobiliza tanto os aspectos sensório-motrízes, quanto afetivos intelectivos, constituindo um liame entre querer e fazer, o qual mantém, permanentemente, o desejo de aprender, tornando a aprendizagem significativa para o aluno.

A segunda etapa compreende,

O momento de sistematização – inclui situações de aprendizagem desencadeadoras do processo de internalização do aprendizado. Constitui-se de situações diversificadas, obedecendo a uma gradação de continuidade que possibilitem atingir os fins previstos, ou seja, a partir da interação social entre professores, alunos e recursos didáticos, os alunos reelaborem internamente os atos e ações implícitos. Assim, ampliam-se os significados atribuídos a esses fins e propiciam-se, ao aluno, condições para que desenvolvam suas funções e processos mentais, formem hábitos e atitudes, passando a agir de forma consciente e deliberada.

E a terceira “[...] o momento avaliativo [...] envolve situações de aprendizagem que indiquem o estágio em que cada aluno se encontra no seu processo de organização, unificação e integração dos diversos aspectos do seu agir” (FERREIRA, 2001, p.12).

No nosso trabalho, consideramos o planejamento dos momentos referentes ao ensino-aprendizagem da produção textual e das Sessões Reflexivas (ver apêndices).

### 3.3.3 Diários reflexivos

Escrever um diário é ter em mãos um instrumento efetivo para a compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional. O diário enfoca as possibilidades reflexivas e a forma como se pode obter maior rendimento de seu uso, tanto da perspectiva técnica (as condições que garantem um uso adequado dos diários) como da perspectiva pessoal (condições éticas e procedimentais que garantam a intimidade e a propriedade pessoal das próprias experiências).

Para Zabalza (2004, p. 10, grifo do autor):

Escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “*distanciamento*” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É além disso uma forma de aprender.

Yinger e Clark (apud ZABALZA, 2004) definem o diário como recurso para se chegar ao pensamento do professor, destacando assim quatro dimensões que o torna um recurso de grande potencialidade expressiva: o fato de se tratar de um recurso que implica escrever, o fato de se tratar de um recurso que implica refletir, o fato de nele se integrar o expressivo e o referencial e o caráter nitidamente histórico e longitudinal da narração.

Portanto o diário expressa a versão que o professor dá de sua própria atuação em aula e da perspectiva pessoal que enfrenta no seu no dia-a-dia.

Na perspectiva apontada pelos pesquisadores citados, percebe-se que, através do diário, o professor argumenta, explica, interpreta sua ação diária na aula ou fora dela. Podendo, por meio de suas reflexões, abordar, de forma crítica, situações cotidianas tanto em relação à prática enquanto educador, deixando-se inovar para o seu crescimento profissional, quanto às problemáticas apontadas por cada aluno e aluna, assim como as possibilidades pensadas para a evolução gradativa do processo.

Os diários de aula, pelo menos no que se refere ao sentido que recebem neste trabalho, são os documentos em que os professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo nas aulas, fazendo-se necessário ao avanço do processo crítico reflexivo.

Conforme Zabalza (2004, p. 13):

Os “diários” não têm por que ser uma atividade diária. Cumprem perfeitamente sua função (e sua realização se torna menos trabalhosa em tempo e esforço) mesmo que sua periodicidade seja menor variando os dias em que a narração seja mais representativa. O importante é manter uma linha de continuidade na coleta e na redação das narrações (enfim, que não seja uma atividade intermitente, feita apenas de vez em quando e sem nenhuma sistematicidade).

A implicação pessoal na escrita do diário revela o saber, os dilemas, os sentimentos do professor, enfim o fazer e a forma como o faz. De fato, o professor é ao mesmo tempo o autor e o principal ator da narração escrita por ele. É como diz Lispector (1999, p.21): “escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são [...]”.

Além da dimensão pessoal, é preciso reconhecer no lócus da escola um espaço de reflexão que caracteriza uma dimensão coletiva. Concordamos com Freire (1996) quando argumenta a favor da necessidade da constituição desses espaços a fim de que se desenvolvam práticas de observação, registro, reflexão e discussão permanentes. No nosso trabalho enfocamos essas dimensões, especialmente a reflexiva, dando uma maior importância ao diálogo que o professor trava consigo mesmo e com os seus pares, buscando a possibilidade de projetar-se e, em seguida, refletir sobre suas tomadas de decisão face os objetivos propostos.

Os diários reflexivos foram feitos durante ou ao final das aulas de produção textual, em forma de relato do desenvolvimento das aulas. Compreendendo as etapas do planejamento anteriormente citadas e foram elaborados 16 (dezesesseis) diários (ver apêndice) correspondentes ao ensino-aprendizagem da produção textual dos alunos e aos momentos de reflexão.

Escrever os diários reflexivos nos fez pensar sobre as ações em sala de aula, à medida que íamos escrevendo nos dávamos conta de que tínhamos que reelaborar novas formas de fazer o aluno pensar, pois a sua participação tornava-se mais interativa, o que nos fez compreender que a ação docente inexiste sem interação.

Segundo Imbernón (2006, p.112) a importância desses diários se dá “[...] pela criação de espaços de reflexão e participação nos quais o profissional da

educação faça surgir a teoria subjacente a sua prática com o objetivo de recompô-la, justificá-la ou destruí-la”.

Nesse processo pudemos perceber que ser professora é também promover a emancipação das pessoas, através do ensino como prática social. Tomando consciência da necessidade de reflexão, ter-se-á mais condições de participar de discussões e estudos para interagir com o outro, atingindo a essência da atividade docente.

### **3.3.4 Sessão reflexiva**

Dentre os procedimentos dessa abordagem metodológica optamos pela Sessão Reflexiva, por proporcionar ao educando e ao educador a construção do conhecimento, mudança de atitudes através do processo de reflexão.

A sessão reflexiva é um espaço fundamental para a constituição de um profissional crítico e reflexivo em educação, pois nela faz-se a (des)construção e (re)construção da relação entre as teorias, como também, da prática didática do professor no seu contexto particular de ação (MAGALHÃES, 2002). Essa autora destaca que no lócus da sessão reflexiva, cada um dos agentes engaja-se para colaborar com o colega nesse processo. A autora também ressalta que essa é uma atividade social na qual o pensamento não é confinado ao cérebro e à mente individual; a construção de conhecimento encontra-se no campo cultural e histórico.

Magalhães (2002, 2004) destacam que a sessão reflexiva torna-se um local de investigação colaborativa das maneiras conflitantes com que os participantes entendem e avaliam suas representações implícitas em seus conceitos de ensino-aprendizagem e de linguagem; seus próprios modos de agir; a organização da prática discursiva das suas salas de aula; suas novas formas de saber, de atuar e de negociar; e suas intenções e motivos para agir dentro de um contexto específico.

Na sessão reflexiva, os participantes sentem seus pontos de vista valorizados e bem vindos, é impossível prever quantas perspectivas contrastantes emergirão ou como muitas opiniões inesperadas surgirão. Essa discussão democrática oferece a todos os participantes a oportunidade de ter suas palavras ouvidas com atenção.

A discussão e a democracia são inseparáveis porque ambas têm o mesmo propósito – nutrir e promover o crescimento humano. Entender mais completamente os pensamentos e sentimentos do outro aumenta nossa capacidade de renovar nossa apreciação pela variedade da experiência humana.

Dessa maneira a sessão reflexiva auxilia os participantes a alcançarem um entendimento mais aprofundado dos problemas considerados; desenvolver a capacidade de autocrítica para que eles tenham uma maior conscientização de si mesmos; propiciar uma apreciação sobre a diversidade que invariavelmente emerge quando pontos de vistas são trocados abertamente e honestamente; e agir como um catalisador para auxiliar as pessoas a escolherem opções mais coerentes e eficazes.

Para Magalhães (2002) e Celani (2002), o objetivo central da sessão reflexiva é a construção de uma identidade reflexiva crítica, na qual os interagentes vejam-se como agentes nunca neutros e sempre críticos, percebendo que tomam decisões e consideram as questões socioculturais e os interesses das ações escolhidas. Para as autoras, a sessão reflexiva propicia aos educadores uma ferramenta crítica para negociar, entender, analisar e avaliar criticamente sua ação pedagógica, a fim de intervir na construção de um currículo emancipatório, que tenha como base os contextos particulares das escolas e como finalidade o desenvolvimento do aluno.

Na nossa investigação, a sessão reflexiva abrange a professora e seus pares assim como os alunos.

#### 3.3.4.1 Sessão reflexiva com os alunos

A sessão reflexiva com os referidos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental visou a analisar com eles o seu desenvolvimento, suas metas e objetivos na vida e, sobretudo, comportamentos adequados ao processo de aprendizagem. Para sua execução foram consideradas as ações propostas por Magalhães (2004) – **descrever, informar, confrontar e reconstruir** – acrescentadas daquelas referentes ao saber ouvir e esperar.

**Descrever** permite que os indivíduos registrem a própria ação, visualizem-nas através da descrição das questões ou do problema. Responde a questão: O que fiz?

**Informar** explica o porquê das ações, permite ao indivíduo compreender onde e como e por que o fato acontece. Responde a questão: O que agir deste modo significa?

**Confrontar** possibilita que o indivíduo critique-se conectando os acontecimentos que influenciam o seu modo de pensar e de agir. Responde a questão: Como cheguei a agir assim?

**Reconstruir** é a busca de alternativas para as ações, e voltar a elas, numa re-descrição de cada ação, a partir da compreensão das práticas vivenciadas. Responde a questão: como posso agir diferentemente?

**Escuta** é a aprendizagem do ato de escutar os outros com atenção, como também desenvolver no aluno o respeito à vez de falar do outro; e ainda mostrar que ele deve contribuir para os colegas aprenderem a escutar.

**Espera** é a aprendizagem de reflexão que leva o aluno a perceber e esperar a vez para falar e para isso é preciso que o aluno aprenda a fazer registro de suas ideias para expressá-la no momento oportuno e também entender que deve contribuir para os partícipes aprenderem a esperar.

As Sessões Reflexivas com os alunos foram em número de quatro (4), efetivadas nos meses de abril, junho, agosto e novembro de 2008. Constituíram-se como uma nova organização discursiva a fim de propiciar contextos para adquirir a capacidade de refletir sobre as suas possibilidades de desenvolvimento da atenção e da aprendizagem. Assim, os discursos sobre as ações que compõem a reflexão (descrever, informar, confrontar e reconstruir, ouvir e esperar) são tomados como instrumentos para que os alunos se tornem conscientes do seu papel na atividade de aprender.

### 3.3.4.2 Sessão reflexiva com os pares

O objetivo da sessão reflexiva com professores é proporcionar um lugar de colaboração e negociação para que professores possam analisar e interpretar suas ações de sala de aula.

No dizer de Magalhães (2002, p. 132) as sessões reflexivas são “[...] instrumentos de reflexão que propiciam aos professores apropriação do processo reflexivo para a desconstrução e a compreensão de suas práticas pedagógicas na negociação com colegas e com professores externos (da universidade)”.

Assim, um partícipe assume o papel de condutor do processo reflexivo enquanto outros devem ter suas aulas discutidas. Nessa discussão, orienta-se que o contexto seja descrito, as escolhas feitas sejam compreendidas a partir de teorias, o objetivo contrastado às prescrições, às necessidades dos alunos, ao currículo, e a relação seja feita entre sala de aula, escola e sociedade. O foco, portanto, está na reflexão e na aprendizagem e não em juízo de valor ou julgamento da prática docente.

Portanto, são metas das sessões reflexivas: a) formar educadores críticos que reflitam sobre suas ações e de seus alunos; b) relacionar teoria e prática; c) proporcionar ferramenta para negociação e avaliação de representações sobre o trabalho do professor e sobre o contexto escolar e d) construir identidades profissionais de agentes críticos voltados para a formação de alunos críticos.

A sessão reflexiva propicia o diálogo e a autoavaliação através do outro. A situação de dialogar sobre sua ação ou seu trabalho é uma das fontes que produz desenvolvimento e que promove transformações.

Segundo Magalhães (2002), os questionamentos e entendimentos realizados na argumentação e justificação, prática característica das sessões reflexivas, remetem a questões mais complexas como: identidade, autoimagem, confiança e risco. Dessa forma a sessão reflexiva além de criar espaços para a construção colaborativa do processo reflexivo, também avalia a aprendizagem dos partícipes nessa organização discursiva.

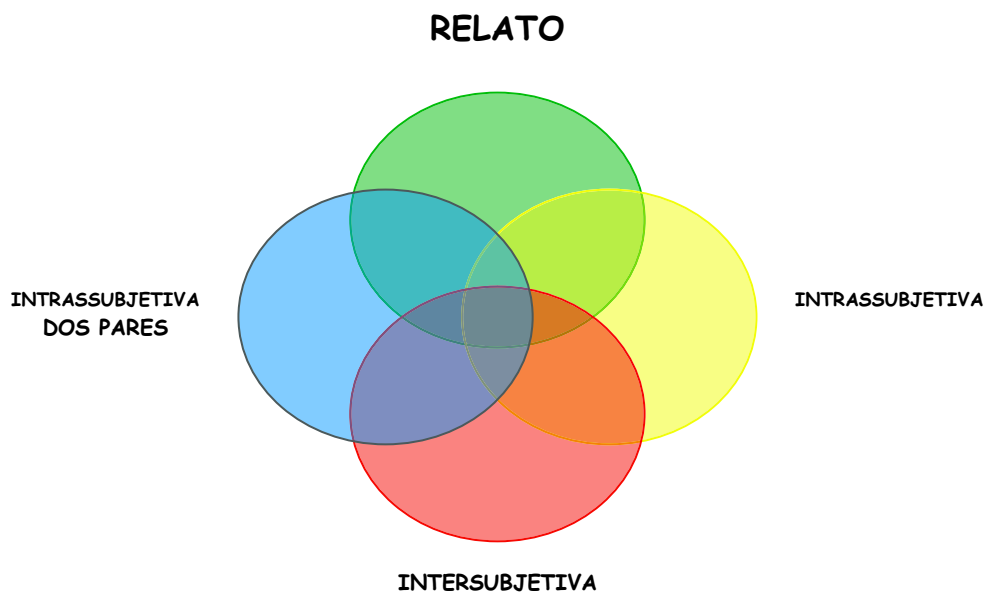
No nosso trabalho, as sessões reflexivas objetivaram refletir acerca da complexidade da nossa mediação, enfocando as prescrições e aspectos inerentes à sala de aula, ou seja, os impedimentos que permeiam a prática docente ou

dificultam a ação no sentido de melhor compreender essas práticas. Assim poderemos entender o ensino como um trabalho que demanda a compreensão de suas diferentes dimensões para poder transformá-lo.

As sessões reflexivas aconteceram no contexto de uma pesquisa cuja finalidade é a formação contínua de professores críticos reflexivos, tendo como objeto de reflexão a mediação pedagógica desses professores e a produção de conhecimento acerca dessa mediação.

O grupo é constituído por dez (10) professores da pesquisa colaborativa que atuam nos diversos níveis de ensino (superior, médio e fundamental). Tendo como objetivo estudar e discutir a nossa ação docente.

O processo reflexivo abrangeu o início e o final da ação pedagógica desencadeada em sala de aula no ano letivo de 2008, no que se refere ao ensino-aprendizagem da linguagem escrita e sua relação com o desenvolvimento da atenção, perfazendo uma sessão reflexiva. A efetivação da sessão reflexiva é composta por quatro momentos distintos: o relato da atuação pedagógica, a reflexão intrassubjetiva, a intersubjetiva e intrassubjetiva dos pares fazendo uma intersecção e tendo como resultado o processo reflexivo. Conforme representação no gráfico a seguir:



**Gráfico 6:** O processo reflexivo crítico  
**Fonte:** A autora (2010)

Assim sendo, o relato é exposição da narrativa reflexiva com o objetivo de expor aos demais partícipes e trazer para o centro da discussão a ação desenvolvida em sala de aula.

O momento intrasubjetivo é o processo de reflexão intrapessoal em que o partícipe analisa consigo mesmo o seu relato e a sua ação docente.

Em seguida, o momento intersubjetivo é o processo interpessoal é o momento em que os partícipes indagam aquele que relatou a questão motivadora da sessão para que todos colaborem e contribuam com idéias e planos para juntos encontrar solução para o problema em foco.

Nessa direção, o momento intrassubjetiva dos pares é o processo que tem como finalidade fazer com que todos os partícipes individualmente reflitam sobre as suas colaborações e reflexões tendo em foco a situação relatada.

Nesse contexto, as situações relatadas por mim durante as sessões reflexivas estão contidas nos Diários Reflexivos com objetivo de expor aos demais partícipes e trazer para o centro da discussão a ação desenvolvida em sala de aula.

Desse modo, a sessão reflexiva teve como finalidade promover a reflexibilidade e tornou-se um espaço colaborativo que proporciona a reflexão intencional.

### **3.3.5 Procedimentos de análise**

A análise da construção empírica tem como parâmetro os fundamentos teóricos metodológicos que orientam o estudo e categorias elaboradas para sua consecução. Para análise do desenvolvimento da atenção serão considerados os indícios desse desenvolvimento, tanto nos aspectos voluntários como nos aspectos involuntários, conforme os resultados dos estudos apresentados por Luria (1991); Rubinstein (1973); Liublinskaia (1979); que tratam da atenção como função mental estabelecendo uma relação com a aprendizagem.

Assim, utilizamos a classificação elaborada por Luria (1991), considerando os três processos da seletividade de estímulo da atenção: volume, estabilidade e oscilações. O volume entendido como o número de sinais recebidos ou associações ocorrentes, que podem conserva-se no centro de uma atenção nítida, assumindo um

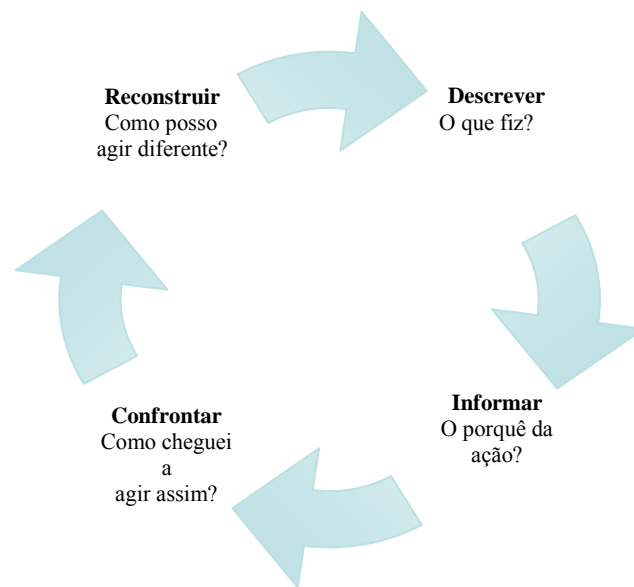
caráter dominante. A estabilidade considerada como os processos discriminados pela atenção que mantêm o caráter dominante. Oscilações compreendidas como o caráter cíclico do processo, no qual determinados conteúdos da atividade consciente ora adquirem caráter dominante, ora o perdem. Para tanto, utilizaremos um jogo em que os alunos irão perceber as diferenças em 7 minutos marcados pela professora (ver figura 2).

Em relação ao texto narrativo descritivo consideramos as etapas indicadas por Infante (1998).

- Apresentação – parte do texto em que situa alguns personagens e são expostas algumas circunstância da história, como o momento e o lugar em que a ação se desenvolverá, criando-se um cenário e uma marcação de tempo para os personagens iniciarem suas ações. Nessa etapa, considera-se o fato de que nem todo texto narrativo tem esta primeira parte: há casos em que já de início se mostra a ação em pleno desenvolvimento.
- Complicação – parte do texto em que se inicia propriamente a ação. Por algum motivo, acontece alguma coisa ou algum personagem toma uma atitude que dá origem a transformações no estado inicial, expressas em um ou mais episódios. Encadeados, esses episódios se sucedem, conduzindo ao clímax.
- Clímax – ponto da narrativa em que a ação atinge seu momento crítico, tornando inevitável o desfecho.
- Desfecho ou Desenlace – solução do conflito produzido pelas ações dos personagens. Restabelece-se o equilíbrio, podendo haver esboço para uma avaliação de tudo o que foi narrado.

Com base nessas etapas analisaremos os textos dos alunos.

A análise das sessões reflexivas com os alunos e com os pares terá como parâmetro os fundamentos teóricos que orientam o estudo, e, como referência, teremos as ações previstas do processo reflexivo (figura 7).



**Figura 4:** Ações do processo reflexivo  
**Fonte:** A autora (2010)

Cada momento das sessões seguia um roteiro para orientar cada ação do processo reflexivo, servindo de referência para sua análise, como a seguir:

## REFLEXÃO INTRASSUBJETIVA

Sua DESCRIÇÃO atende as características de:

- Contextualização, respondendo as questões: O que? Por quê? Quando? Quem? Onde? Para que? Como?

O seu RELATO é:

- Claro, minucioso e isento de posicionamentos;
- Complementado pelos princípios que orientam as ações, os motivos, os objetivos e as suas razões;
- Fundamentado em explicações teóricas, valores culturais, explicitando as causas das ações e suas contribuições, relevância e consistência;
- Estruturado de maneira que apresente alternativas de novos direcionamentos de sua prática;
- Outras observações sobre a experiência relatada.

## REFLEXÃO INTERSUBJETIVA

### AÇÕES DE:

- **DESCREVER**

Quem escolheu o tema?

O que motivou a escolha do assunto?

Considera o tema interessante? Por quê?

Como organizou a sala de aula? Por quê?

Como conduziu as situações de aprendizagem? Por quê?

Quais as formas de participação dos alunos?

- **INFORMAR**

Os objetivos pretendidos foram atingidos? Por quê?

Quais os tipos de conhecimentos trabalhados?

Por que optou por esses conhecimentos?

Encontrou dificuldades em trabalhar esses conhecimentos? Quais?

Encontrou dificuldades em estimular os alunos a efetivarem as situações de aprendizagem?

A que atribui essas dificuldades?

- **CONFRONTAR**

Considera que a mediação desenvolvida contribui para o desenvolvimento dos alunos? Por quê?

Que conceitos e teorias embasam a sua mediação pedagógica?

Qual a relação entre esses conhecimentos e sua prática?

Sente alguma dificuldade no desenrolar dessa mediação? Quais? Por quê?

- **RECONSTRUIR**

Mudaria essa mediação? Por quê?

Que relação estabelece entre sua atividade mediadora atual e as anteriores?

O que poderia fazer para melhorar o seu desenvolvimento profissional?  
Que proposta teria para atingir esse Objetivo?

## **REFLEXÃO INTRASSUBJETIVA DOS PARES**

AÇÕES DE ESTÍMULO A:

- **DESCRIÇÃO**

Solicitar informações complementares;  
Retomar aspectos que ajudem à compreensão do que foi relatado;  
Evidenciar contradições presentes no relato.

- **INFORMAÇÃO**

Solicitar esclarecimentos sobre conceitos e princípios que orientaram a prática;  
Solicitar evidências da relação entre as práticas e os princípios que as orientam;  
Complementar a discussão acrescentando outras evidências;  
Concordar com os argumentos apresentados, complementando com outros argumentos;  
Discordar dos argumentos, quando necessário, apresentando e fundamentando o ponto de vista.

- **CONFRONTO**

Solicitar esclarecimentos sobre a pertinência e importância do referencial teórico;  
Estimular a identificação dos pressupostos teóricos;  
Complementar a discussão com argumentos;  
Discordar dos argumentos, quando necessário, fundamentando o ponto de vista;  
Solicitar explicações sobre as causas dos fatos descritos.

- **RECONSTRUÇÃO**

Colocar questões que auxiliem a ampliar as alternativas de mudanças na prática;  
Apresentar algumas sugestões, evidenciando sua pertinência e importância para a consecução dos objetivos propostos.

- **ESCUITA**

Escutar os pares com atenção;

Respeitar a vez de falar do outro;

Contribuir para os partícipes aprenderem a escutar.

- **ESPERA**

Esperar a nossa vez para falar;

Registrar nossa ideia para expressá-la no momento oportuno;

Contribuir para os partícipes aprenderem a esperar.

Amparada por estas estratégias e pelos aspectos que constituem o corpus teórico desse estudo, passaremos à descrição analítica de seus elementos empíricos.

## 4 ATENÇÃO E O DOMÍNIO DA ESCRITA

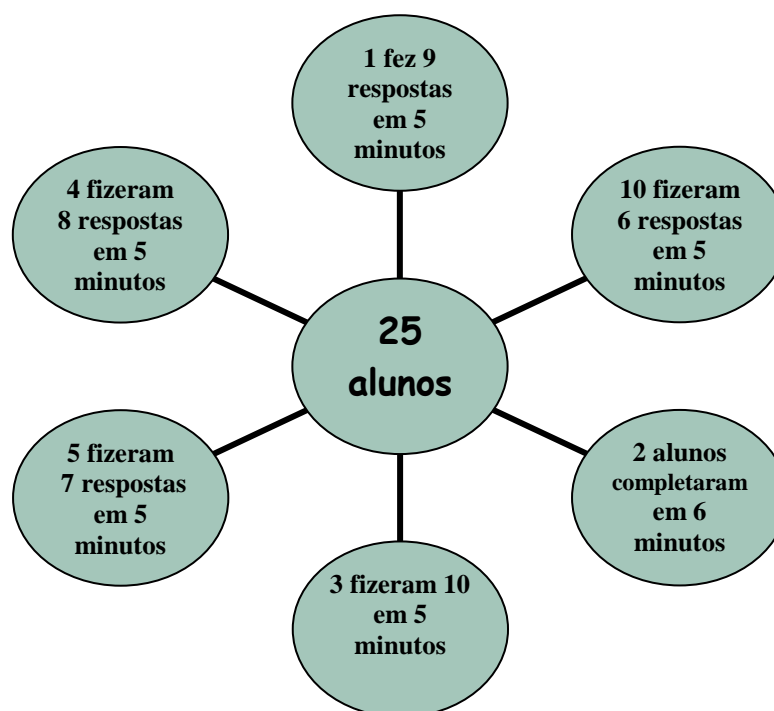
O processo de aprendizagem da língua escrita não se constitui numa trajetória linear e previsível por que as crianças inevitavelmente irão passar. Tanto involuções quanto evoluções fazem parte do desenvolvimento da linguagem escrita de cada um.

Desse modo, o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças e que tenham significado para elas. O papel do professor como mediador e do outro como forma de interação são considerados primordiais por Vygotsky. O que queremos é “ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras” (VYGOTSKY, 1991, p.157) e que a aprendizagem seja um processo de desenvolvimento natural para quem está no ambiente escolar, de forma que aprender a ler e a escrever seja tão prazeroso quanto aprender a falar.

Nessa direção, desencadeamos um processo de investigação que passaremos a descrevê-lo analiticamente.

### 4.1 DIAGNOSTICANDO O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO

O processo iniciou-se com o diagnóstico do desenvolvimento da atenção dos 25 alunos que participaram do jogo (17 alunos num primeiro momento e 25 posteriormente). Assim, obtivemos o resultado seguinte: dois meninos fizeram o jogo completo em seis minutos com todas as respostas adequadas. Três executaram o jogo com dez respostas adequadas em cinco minutos. Uma criança fez nove respostas adequadas em cinco minutos. Três crianças fizeram oito respostas adequadas, sendo uma em quatro minutos, outra em seis minutos, e outra em cinco minutos. Duas crianças fizeram sete respostas adequadas em cinco minutos e seis crianças fizeram em cinco minutos com seis respostas adequadas, conforme figura a seguir.



**Figura 5:** Resultado do diagnóstico da atenção  
**Fonte:** A autora (2010)

Durante a aplicação dessa tarefa observamos que os alunos estavam bastante motivados e animados para executá-la. Isso influenciou bastante na qualidade dos resultados obtidos, uma vez que há uma inter-relação entre a motivação e a capacidade de fixar a atenção, considerando que o objetivo era verificar como os alunos se encontravam em termos de capacidade para concentrar a atenção em determinada tarefa.

Como podemos observar a duração atencional no foco proposto foi, predominantemente, 5 minutos quando dispunham de 7 minutos para a sua efetivação.

No entanto, o estímulo do jogo não foi suficiente para que todos dirigissem voluntariamente a atenção no tempo prefixado.

As diferenças individuais constatadas estão associadas às vivências e experiências dos alunos. Aqueles que apresentaram o desenvolvimento da atenção mais avançado são crianças que se situam no grupo social em que os pais têm o nível de escolaridade superior e melhores condições financeiras, ao ponto de poder manter uma professora para orientar as tarefas escolares, como também acesso a outras fontes de informação (internet, revistas, jogos, entre outros), além da escola.

Os resultados do diagnóstico constituem o ponto de partida para as proposições de situações de aprendizagem que propiciassem as condições para os alunos atingirem o desenvolvimento da atenção voluntária.

Detectado como os alunos se situavam em termos de desenvolvimento de atenção, e constatados alguns fatores que interferem na sua concentração (motivação, interesse, e tempo de duração da tarefa), diagnosticamos também o estágio de desenvolvimento da produção textual, que passaremos a analisar.

## 4.2 DIAGNÓSTICO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Para esse diagnóstico, o aluno deveria escrever seu texto de acordo com as etapas da narrativa, propostas por Infante (1998), que se constitui de apresentação, complicação, clímax e desfecho ou final, além de demonstrar, na medida do possível, competências de coerência e coesão.

É importante frisar que o diagnóstico do estágio de desenvolvimento de cada aluno, referente à construção do texto narrativo, não se trata de um julgamento sobre sucesso ou fracasso; mas sim de um recomeço da atividade de ensinar e aprender, pois assim poderemos reorganizar a ação educativa, abrindo possibilidades de acompanhar a aprendizagem do aluno.

Analisando esses elementos, percebemos que o aluno 1A deu um título ao texto, iniciou a descrição do ambiente, falou em aventura, porém não disse qual era a aventura, deixando o texto sem uma sequência lógica, sem coerência, uma vez que não inclui os elementos de coesão (apêndice 1).

Constatamos que os alunos 1A, 5A, 6C, 7D, 16K e 17K, confrontando esse texto com os de outros alunos, conseguem apenas formular frases, descrevendo os elementos da gravura, porém ainda não cumprem com as etapas para a construção do texto narrativo. O estágio de construção do texto narrativo ainda se encontra na fase elementar da organização, embora essas frases apresentem coerência e coesão com a gravura apresentada (apêndice 1).

Percebemos que o resultado desse grupo condiz com a falta de atenção apresentada por eles no decorrer das aulas e no cumprimento das tarefas escolares, com essa concepção Vygotsky (2000, p. 311) coloca: “À medida que a memória e a

atenção é impulsionada para o desenvolvimento, a aprendizagem escrita também é favorecida com esse desenvolvimento”.

Ainda nessa direção, o autor comenta: “[...] a escrita, enquanto função nova, repete, em sua evolução, as etapas básicas outrora desenvolvidas pela fala e que, conseqüentemente, a escrita de uma criança de oito anos deve necessariamente lembrar a fala de uma criança de dois” (VIGOTSKI, 2000, p.311).

Dando continuidade ao processo de análise, observamos que os alunos 2A, 3A, 11J, 22R, 23S fazem a apresentação, inicia a complicação e finalizam o texto e ainda demonstram coerência e coesão no discurso oral, porém na escrita ainda precisam se expressar com mais clareza (apêndice 1). Corroborando com Vygotsky (2000, p.312), quando esclarece:

[...] a linguagem escrita é ainda mais abstrata que a falada em mais um sentido. É uma linguagem sem interlocutor, produzida em uma situação inusual para a conversa infantil. A situação da escrita é uma situação em que o destinatário da linguagem ou está totalmente ausente ou não está em contato com aquele que escreve. É uma linguagem-monólogo, uma conversa com a folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou apenas representado, ao passo que qualquer situação de linguagem falada é por si mesma e sem nenhum esforço por parte da criança, uma situação de conversação.

Assim sendo, podemos compreender os motivos pelos quais os alunos não conseguem ainda cumprir com a etapa do clímax, pois necessitam de fazer abstrações que se darão pelo desenvolvimento dos processos mentais particularmente a atenção.

Os alunos 18L e 21M conseguem fazer as etapas de complicação e final e os alunos 19L, 9E e 12J fizeram somente a complicação, sendo necessário criar novos processos de desenvolvimento para aquisição da atenção concentrada (apêndice 1).

Conforme Vygotsky (2000, p. 318), nessa idade,

[...] na escrita, todas as funções psíquicas básicas em que ela se assenta ainda não concluíram ou sequer iniciaram o verdadeiro processo de seu desenvolvimento; a aprendizagem se apoia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento.

Contudo, os alunos 13J e 14J cumpriram com as etapas de apresentação, iniciam a complicação, mas não finalizam o texto, como também os alunos 8D, 20M,

25T conseguem fazer a apresentação, iniciam a complicação, não chegam ao clímax, mas finalizam o texto (apêndice 1).

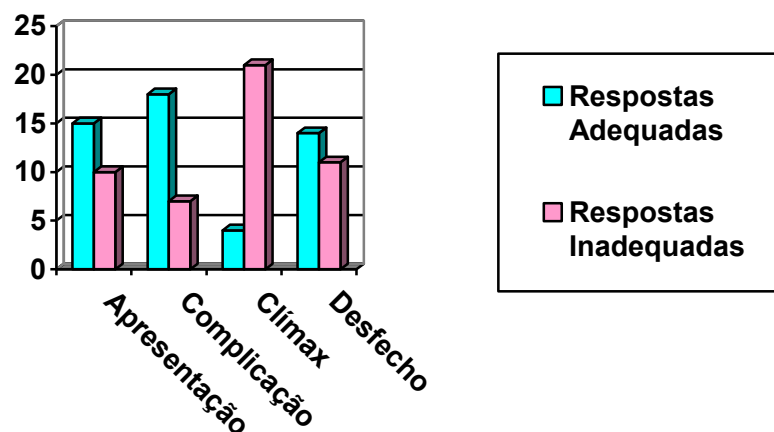
Segundo a perspectiva vigotskiana:

A aprendizagem da escrita pela criança não é linear, como se pressupõe frequentemente na prática escolar, e não ocorre apenas por evoluções, pois a um movimento progressivo, que implica o aparecimento de novas formas, agrupa-se um movimento involutivo, com “processos de redução, desaparecimento e desenvolvimento reverso de novas formas” (VYGOTSKY, 1991, p.120).

Dessa maneira, os alunos 4A, 10J, 15J e 24S escrevem texto completo, com clareza, obedecendo às etapas de apresentação, complicação, clímax e desfecho ou final, como também demonstram sequencia lógica, coerência e coesão.

Para Vygotsky (1991, p.124): “A escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral”.

Em síntese obtivemos os seguintes resultados: 15 alunos fizeram adequadamente a apresentação, 18 alunos responderam adequadamente a complicação, 4 alunos escreveram adequadamente o clímax e 14 fizeram adequadamente o desfecho ou final.



**Gráfico 7:** Síntese dos resultados  
**Fonte:** A autora (2010).

O resultado da nossa análise evidencia que a dificuldade mais evidente das crianças é de organizar as ideias e sequenciar o texto na lógica proposta por Infante (1998). Apenas quatro alunos apresentam essa condição de elaboração com

coerência e coesão. É importante destacar que se trata dos alunos que apresentam o estado mais avançado do desenvolvimento da atenção.

#### 4.3 APRENDENDO A ESCREVER ATENTAMENTE

A continuidade desse estudo implicou o desencadear de um processo de ensino-aprendizagem da escrita, tomada como um fator importante de desenvolvimento da atenção.

Aprender a escrever é, em grande parte, se não principalmente, aprender a encontrar ideias e concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou não aprovacionou (GARCIA, 2001, p.45).

Assim, além do diagnóstico, analisaremos outros textos que foram produzidos no desenrolar deste processo, conforme os registros dos Diários Reflexivos (ver apêndices).

Iniciávamos sempre com a discussão sobre a importância da atenção no processo de aprendizagem, pois, conforme o planejamento por nós adotados, partíamos sempre de uma situação motivadora. Essas variavam de acordo com o objetivo proposto de direcionar a atenção para execução da tarefa.

Como afirma Ratey (2002, p.131):

A atenção é muito mais do que tomar simplesmente nota dos estímulos que nos chegam. Envolve numerosos processos distintos, desde a filtragem de nossas percepções ao balanceamento de múltiplas percepções e à atribuição de um significado emocional a cada uma delas.

Desse modo, em algumas situações utilizamos a discussão acerca de gravuras, fatos da vida cotidiana, emissão televisiva, filme, entre outros, conforme poderá ser constatados nos Diários Reflexivos (vide apêndice) e nos *extracts* a seguir.

Para o diagnóstico utilizamos a análise de uma gravura retomando em outra situação.

[...] entrego uma folha de papel com uma gravura e peço que os alunos olhem bem a gravura e faça um colorido bem bonito. Enquanto eles colorem, a gravura eu instigo-os a observar os elementos da gravura, perguntando: Onde acontece a cena? Quantas pessoas estão na cena? Como elas são? (me refiro às características físicas), de que elas gostam? (características psicológicas), eles dizem que não conhecem os personagens e, portanto, não sabem responder. Então eu digo: vamos criar os personagens, a gente vai dar um nome para eles e dizer às coisas que eles gostam ou não. Que nome poderia dar a eles? E que situação eles estavam vivendo naquele momento representado na gravura? Eles estavam alegres? Tristes? Sapecas? Calmos? Então, vamos pensar agora em criar uma história com esses personagens! (APÊNDICE 1).

[...] apresentei uma gravura para iniciar. A situação motivadora é uma cena em que o Leão e outros animais estão dentro do cercado e o leão quase morde um homem. Peço que comecem a colorir a gravura. Enquanto estão colorindo estão conversando entre eles sobre a cena. Comentam experiências vivenciadas em circo, outros dizem que já foram mordidos por cachorro doido e outros só pintam a cena.

Então eu peço que falem um de cada vez, todo mundo vai esperar a sua vez e que eu vou inscrever na lousa quem vai falar. Cada um deve falar sobre o que vai escrever sobre a cena na folha xerocada. Então eles começam a falar. Uns dizem que é um zoológico e que o leão soltou-se. Outros dizem que o homem foi mexer com o leão. Ainda comentam que os animais estão fugindo do circo outros dizem que o homem é domador e que o leão estranhou o domador [...] (APÊNDICE 6).

Considerando os resultados do diagnóstico, nas produções seguintes lançamos mão de histórias infantis conforme os *extracts* abaixo:

[...] leitura com entonação e expressividade do livrinho de literatura infantil “O Sapo Sabido”. Os alunos escutavam em silêncio. Ao terminar a história eu perguntei: Quem era o personagem principal? Como era o Sapo? Onde ele morava? O que aconteceu na história? Qual era a trama da história? Como terminou a história? (APÊNDICE 2).

[...] vou ler uma história que tem um mistério e um suspense. É a história de Dilermano Constantino Albuquerque Raposo, “O morador misterioso” de Cláudio Martins e Lilian Sypriano (APÊNDICE 2).

[...] Quem já esteve em casa mal assombrada? Quem já viu alma? Eles contaram muitas histórias envolvendo os avós, os pais e parentes mais próximos. Em seguida eu li “Puff! O Fantasma Camarada”, de Maria Clara Machado, e muitos já tinham assistido ao filme que passou na televisão. (APÊNDICE 4).

Apoiamos-nos também em filme como vemos a seguir. Após o filme O auto da Compadecida:

[...] Voltamos para a sala de aula e pedi que contassem qual a parte que caracterizava a apresentação. Todos queriam falar, uns discordavam do outro sobre o que era apresentação e complicação, pois, na complicação, também apareceram elementos da apresentação, porque que foi a chegada de Terezinha, filha de Chico fazendeiro. “Então, professora, esses elementos podiam se misturar no texto?” Eu respondi que sim. Disse

também que esse jeito de escrever começando com apresentação, complicação, clímax e desfecho era apenas um estilo de escrever. E eu acho que é mais fácil de iniciar os novos escritores (APÊNDICE 5).

O uso de fatos cotidianos foi utilizado como segue:

[...] vamos descrever pessoas e convido os alunos para me descrever, ou seja, o aluno vai dizer como eu sou: alta ou baixa, cabelos longos ou curtos, magra, gorda, feia, bonita, “claro que sou bonita”; eles riem; e eu continuo. Comento que tudo que eu falei são características físicas. “Professora”, diz um aluno: “É pra fazer um retrato falado?” É, é como se fosse um retrato falado só que você vai escrever esse retrato. Agora vamos comentar as características comportamentais, e pergunto: “sou alegre ou triste? Calma ou nervosa? Boa ou má? Educada ou mal educada? Inteligente? Generosa? Sorridente? Tristonha? Simpática ou antipática? De que eu gosto? Do que eu não gosto? Entenderam?” (APÊNDICE 7).

[...] observar pessoas no ambiente, poderia ser uma pessoa trabalhando na cozinha preparando uma refeição ou lavando roupa, lecionando, brincando, jogando, passeando... Entre outras ações que cometemos no nosso dia a dia, porém hoje eu ia levá-los a observar o nosso intervalo. [...] comentam: “Professora! Como é louco o intervalo, pôxa! Nunca tinha visto uma coisa dessas”. “Rapaz, é irado, doido!” “Todas as crianças saem correndo sem direção, feito uns loucos, em seguida umas vão para o Parque, outras crianças vão para a quadra, outros trazem a bola de casa e jogam futebol, outras brincam de boneca e casinha, outras esbarram na gente é uma loucura professora. Ainda tem os que brigam, choram, batem nos outros. Eu vi um menino correm e puxando a calça do outro. E o outro chorou e foi dizer a professora dele” (APÊNDICE 8).

[...] pergunto: “Quem gosta de brincar?” Todos respondem: “Euuuuuuu!” Então eu começo a perguntar: “Qual o tipo de brinquedo de que eles mais gostam”. Todos querem falar de uma só vez. Eu digo que todos irão falar, só que um de cada vez. Eu faço a inscrição no quadro dos nomes daqueles que desejam falar. A partir daí, cada um começa a dizer, do que gosta de brincar, com quem gosta de brincar e onde gosta de brincar. Após a escuta. Eu leio para classe o livro de Ziraldo, “O menino Maluquinho” (APÊNDICE 9).

[...] Eu pedi que eles pensassem em casa num sonho sobre o qual gostariam de escrever, poderiam também perguntar aos pais sobre sonhos e cada um deveria escolher um sonho para contar. [...] Lembrem-se que para escrever tem que responder: Quem sonhou? Com o que sonhou? Quando sonhou? Como foi o sonho? O que viu? O que sentiu? Como terminou o sonho? (APÊNDICE 10).

Você tem medo de que? Todos queriam falar de seus medos. Eles disseram ter medo do escuro, medo de barata, rato, medo de se perder em um lugar estranho, medo que o pai ou a mãe morra e medo de trovão, de relâmpago de tempestade, medo de alma, de velório [...] (APÊNDICE 11).

Iniciamos a produção escrita utilizando elementos imagéticos e gradativamente foram substituídos os elementos sensório-perceptivos passando a textos cada vez mais desprovidos de imagens.

Vamos fazer um texto sobre o Natal. Como poderia ser o texto? Então, cada um foi falando sobre o que deveríamos abordar. E eu pergunto: “O que é Natal?” Eles respondem: “é Papai Noel”, outros dizem: “é o presépio, é o presente, é o nome da cidade de Natal” [...]. Eu digo: “Natal significa nascimento, e esse nascimento é o nascimento de Cristo, é o aniversário de Cristo”. E leio um livrinho sobre o Nascimento de Cristo. Explico que Cristo está no coração de cada um de nós, e que precisamos fazer nascer este Cristo que traz renovação para uma vida melhor (APÊNDICE 12).

A motivação para as sessões reflexivas foram sempre os questionamentos acerca dos problemas surgidos na sala de aula relativo a concentração da atenção relativa às tarefas que envolvem a aprendizagem e as atitudes favoráveis a sua efetivação, como fica evidenciado nos *extraits* a seguir:

[...] Os alunos discutiam o resultado de um treino ortográfico, pois palavras do cotidiano muitos alunos não conseguiam grafá-las de forma adequada. Alguns argumentavam que era porque eles não prestavam atenção, ficavam brincando na hora de estudar. Então, questionamos por que os alunos não prestam atenção às aulas, mesmo em tarefas consideradas interessantes. Daí trazer a questões da falta de atenção para pesquisa colaborativa que me dá suporte para desenvolver minha atividade docente. Para tanto propomos a seguinte situação motivadora: O que é atenção? Como desenvolvê-la? É possível diagnosticá-la? Quais as modalidades de atenção? (APÊNDICE 12, 13).

[...] escutando o outro é que aprendíamos a ler, a escrever, a ser espertos e entender as ações do outro, mesmo que o outro não fale mais, prestando atenção e enxergando o outro é que podemos entender o que ele quer ou o que ele tem para nos dizer. Então perguntei: “O que devemos fazer para entender o outro? Qual é o seu papel na escuta do outro? Para que ouvir? O que você pode fazer para melhorar a sua escuta?” (APÊNDICE 14).

[...] começamos a refletir baseado no roteiro: O que devemos fazer para conservar o meio ambiente? Qual é o meu papel na manutenção do ambiente? Para que limpar a escola? O que você pode fazer para contribuir com a limpeza do ambiente? (APÊNDICE 16).

Os questionamentos estão associados ao fato da atenção voluntária, dirigir-se conscientemente para um determinado fim. Para isso é fundamental estabelecer os vínculos entre os dados de forma lógica, relacionando-os entre si, de modo que, no processo de sistematização, estejamos sempre retomando as etapas proposta por Infante (1998), conforme os *extraits* que se seguem:

[...] vamos escrever a história em que cada um pensou quando eu estava fazendo os questionamentos. Eles perguntam: “Professora é como uma novela, a gente vai inventar tudo?” Eu respondo que sim, porém, o texto deve ter início, meio e final. E uma novela é uma narração. E na narração é preciso que tenha: a apresentação, que é o começo da história, como num conto de fadas: ‘Era uma vez’, ‘um belo dia’, ‘Um dia triste’, ‘Ao amanhecer’... Também tem que ter a complicação, que é o conflito ou o

acontecimento que vai dar vida a toda história. Eles perguntam: “professora, é a confusão que os personagens fazem? É o chafurdo? E as intrigas?” Eu digo que sim. Que eles estão entendendo e eu estou muito contente por isso. Depois da intriga, o mistério tem que ser desvendado, isto é o Clímax. Descoberto o mistério cada um escreve o desfecho ou final (APÊNDICE 1).

[...] Então eu peço que escrevam, usando as etapas da narração que são: apresentação, complicação, clímax e desfecho ou final, e que está escrito na folha xerocada. Eles dizem que já sabem e me pedem para escrever no quadro várias palavras entre elas estão: ninguém, muito, domador, abocanhou, cercado, curral [...] (APÊNDICE 12).

Quando se tratava de produzir o texto tendo como referência as histórias infantis a sistematização efetivou-se como a seguir:

Eles começaram a escrever e a perguntar: “Professora, como é que se escreve ganhou?” Eu escrevi no quadro e, em seguida, vieram muitas perguntas desta mesma natureza. Ao término da produção o quadro estava cheio de palavras. Então, os alunos pegavam as palavras do quadro e iam montando seu texto. Eles estavam descontraídos e não se preocupavam com a escrita das palavras, e a produção textual dessa vez foi mais rápida. Em seguida eu coloquei as etapas do texto no quadro, que são: apresentação, complicação, clímax e desfecho ou final.

Expliquei que íamos fazer os parágrafos. Que parágrafo era um espaço que damos antes de começar um texto e começa com letra maiúscula, e a gente escreve num parágrafo um assunto. Quando a gente muda o assunto aí já faz outro parágrafo. Portanto o primeiro parágrafo é a apresentação que é o início do texto, é o local onde se passa a ação, as características do ambiente. A complicação que é a trama, o conflito que junto com o cenário fazem a história. O segundo parágrafo é a complicação que é a intriga da história é como os personagens se comportam na cena. O terceiro parágrafo é o clímax, é a revelação do segredo da trama.

O quarto parágrafo é o final, é o desfecho da trama. Eles me perguntam quantas linhas devem ter cada parágrafo. Eu respondo que não existe número de linhas, a gente vai escrevendo sem se preocupar com isso. O texto pode ser longo ou curto, mas precisa ter sentido, ou seja, quando a gente ler, tem que entender o que escrevemos. Professora, então o texto não é pra mim? A gente pode até escrever pra gente. Mas, o importante do texto é que o outro entenda o que escrevemos. Daí a existência das cartas, bilhetes, livros, jornais, revistas [...]. E toda comunicação escrita (APÊNDICE 2).

Para os fatos do cotidiano a sistematização se efetivou mediada por situações diversas e muitas delas os alunos foram capazes de executá-las sem o nosso auxílio o que evidencia o desenvolvimento real. Para a situação sistematizadora pedimos que reescrevessem a história lida por mim (apêndice 3).

[...] enfoquei as etapas do texto narrativo descritivo que são: apresentação, complicação, clímax e desfecho ou final. Eles pediram que eu escrevesse no quadro muitas palavras, o quadro ficou cheio (APÊNDICE 4).

Toca e vamos embora. Peço que eles escrevam em casa o texto do filme (APÊNDICE 5).

[...] pedi que se organizassem em dupla e conversassem com o outro para saber as características comportamentais do colega. Depois eles iriam apresentar o colega para classe, comentando suas características físicas e comportamentais. Pedi que não colocassem características negativas ao apresentar o colega, porém saíram muitas características negativas, como: fofoqueira, cabeção, orelhas de abano, fedorento, piolhento, preguiçoso, sujo... Apaziguei os conflitos, deixei claro que tudo que foi falado eram características de pessoas, porém, eu preferia que eles tivessem falado só as características boas porque o momento de apresentação era também para valorizar o colega (APÊNDICE 7).

[...] peço que eles escrevam o que observaram, lembrando que este texto deve ter: apresentação, complicação, clímax e desfecho. Eles respondem: “Ah! Professora, quem não sabe disse! Ohhhhhh!” (APÊNDICE 8).

[...] entrego uma folha de papel com o desenho do Menino Maluquinho e peço escrevam um texto com as etapas da narração: apresentação – nesta etapa ele deverá descrever quem é o menino, onde ele se encontra quais as brincadeiras que ele gosta... Na complicação eles deveriam escrever uma travessura, um fato, um conflito. No clímax eles deveriam chegar ao limite do conflito para chegar ao desfecho, que é o final, é como termina a história (APÊNDICE 9).

[...] agora é hora de colocar as ideias no papel e para isso é preciso que a gente se lembre de como deve começar um texto. Eles respondem em coro: “Apresentação, complicação, clímax e final”. Eu pergunto o que deve ter na apresentação? Eles respondem: “Tem que falar como estava o tempo e dizer como é o ambiente que se passa a cena”. Eu digo e a complicação? Eles dizem: “é o complicado da história e montar a trama”. E o Clímax é o que? “É a descoberta do segredo da trama”. E o desfecho? “É o fim. É como terminou a história” (APÊNDICE 10).

[...] enfoco a necessidade de termos em mente as etapas da narração para que possamos fazer um texto com coerência e coesão, lembrando que esse texto deve ter sequência de acordo com os fatos, eles me perguntam: “Professora é como uma novela? é?” É isso mesmo, ai professora! Como dá trabalho!” “É, dá trabalho para fazer, mas depois de feito fica um trabalho bem legal. A pessoa lê e gosta do nosso trabalho, é muito prazeroso” (APÊNDICE 11).

[...] peço que cada um escreva um texto sobre um Natal que eles já viveram. Eu digo: Será que vocês sabem mesmo as etapas da narração? Mas é claro professora! Quer ver, então eu vou separar só pra você ver como eu sei (APÊNDICE 12).

No que se refere à sessão reflexiva a sistematização ocorreu como no *extrats* a seguir:

### Diário da Sessão Reflexiva com alunos

Na discussão com os alunos fomos elencando as seguintes proposições:

- Prestar atenção às aulas;

- Fazer perguntas quando não entender os conteúdos;
- Entender o outro quando perguntar várias vezes a mesma coisa;
- Não se distrair com conversas paralelas;
- Esforçar-se para saber mais;
- Cumprir com as tarefas de classe e casa;
- Chegar na hora certa;
- Ser assíduo;
- Participar com interesse, pois a hora das explicações são as mais importantes.

Os alunos foram respondendo individualmente as questões propostas, mediada pela professora à medida que respondiam pensavam na sua responsabilidade no ato de aprender.

Discutimos as várias questões sobre o ambiente e, durante a reflexão, fomos anotando na lousa as seguintes soluções:

- Organizar um grupo para, no intervalo, conversar com os garotos para jogar os papéis no lixo.
- Não jogando papel no chão.
- Conservar a escola, a natureza e participar dos grupos que vão fiscalizar os colegas no intervalo para não jogar papel no cesto.
- Conversar com os alunos e professoras para ninguém jogar lixo no chão.
- Organizar diferentes grupos, revezando os componentes para que todos possam ir ao intervalo.
- Fazer um trabalho de classe sobre lixo e reciclagem.
- Conversar com o pessoal da coleta da reciclagem e entender como eles aproveitam o lixo.

Nesse processo, procurávamos atender às especificidades que caracterizam a atenção, objetivando sua atenção voluntária e consciente assim como recomenda Rubinstein (1973, p. 102):

Na prática, especialmente na pedagógica, torna-se evidente a necessidade de se ter em conta com o máximo cuidado o volume da atenção de que são capazes os estudantes, no sentido de evitar as sobrecargas e aumentar

esse volume da atenção sistematizando-se a matéria e demonstrando-se as suas relações internas.

Apesar de entendermos, como nos adverte Vygotsky (1991), que a escrita não é a transcrição da fala, providenciávamos sempre uma discussão no sentido de ampliar o universo vocabular dos alunos e de fixar os conhecimentos relativos à modalidade de textos, tomada como objeto de estudo. Essa discussão visava ainda ativar a memória das crianças, uma vez que há forte relação entre atenção e memória. Estabelecer relações entre fatos e conhecimentos, assim como reconhecer a importância e necessidade de algo para atender determinado objetivo é, em parte, uma função da memória, e manter a atenção é o fator básico para a retenção da memória. “A relativa significação dos possíveis objetos da atenção depende essencialmente dos motivos e da orientação do interesse” (RUBINSTEIN, 1973, p.94).

Desse modo, procuramos proporcionar situações de aprendizagem de produção textual de forma a propiciar o desenvolvimento da atenção concentrada dos alunos, cujos resultados passaremos a analisar. Para isso consideramos textos produzidos no meio e no final do processo.

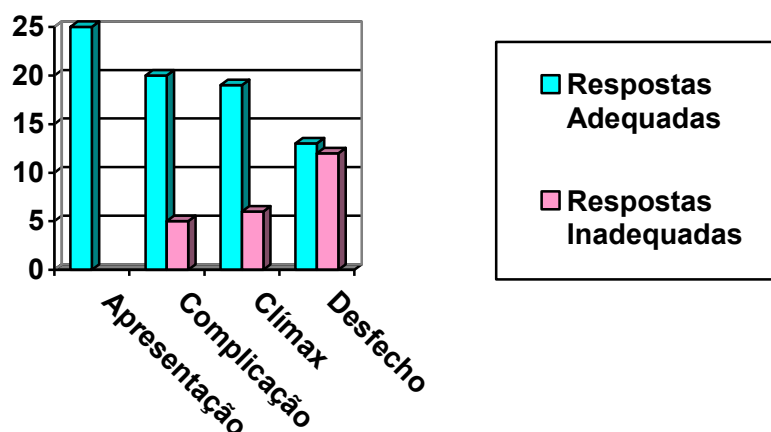
A análise do apêndice 2 evidencia que os alunos 1A, 6C, 18L, 19L, 21M, fizeram a apresentação e iniciaram a complicação. Vale salientar que esses alunos chegaram ao 5º ano, apresentando dificuldades na leitura e na compreensão de textos. Destacamos ainda, que os alunos 1A e 19L são repetentes, só aprenderam a ler no início de 2008.

Em se tratando dos alunos 2A, 5A, 9E, 15J, 17K, 20M, 22R, eles fizeram a apresentação, a complicação, o clímax e não finalizaram o texto, pois são os mais inquietos na sala de aula, lembrando que eles oscilam bastante em relação concentração da atenção, ou seja, ora fazem textos completos ora deixam de cumprir uma etapa da produção narrativa. Constatamos também que seus textos, quando obedecem todas as etapas, são coerentes e coesos.

Quanto aos alunos 3A, 4A, 7D, 8D, 10J,11J, 12J, 13J, 14J,16K, 23S, 24S, 25T, seus textos são completos com coerência e coesão. Vale salientar que através da mediação feita por nós se tornaram alunos mais atentos e preocupados com o seu processo de aprendizagem.

A análise desses textos (gráfico 8) evidencia que os 25 alunos conseguiram fazer adequadamente a apresentação, 20 alunos fizeram adequadamente a complicação, 19 alunos conseguiram estabelecer o clímax, e 13 fizeram o final.

Comparando os dados dos gráficos percebe-se que é possível estabelecer uma relação da atenção com a aprendizagem e que esse resultado é proveniente da mediação colaborativa entre professora e alunos.



**Gráfico 8:** Evolução da aprendizagem escrita  
**Fonte:** A autora (2010).

Observando o gráfico acima, podemos perceber que o processo de evolução no ensino e aprendizagem dos alunos foi bastante significativo, e esses avanços foram desencadeados pelo processo reflexivo que propiciou o desenvolvimento da atenção voluntária dos alunos, como se pode perceber nos diários reflexivos, especialmente quando utilizamos as situações motivadoras que despertassem o interesse do aluno, contribuindo para concentrar a atenção do aluno no momento da produção dos textos narrativos.

Na última proposta de produção textual, discutimos juntos sobre qual seria o último assunto da produção textual, ficando definido que seria sobre “Um Natal Inesquecível” (apêndice 12).

No início do processo, muitos alunos quase não escreviam, pois tinham muita resistência no que se refere a pensar para escrever, reclamavam muito e ficavam mal humorados quando falávamos em produção textual.

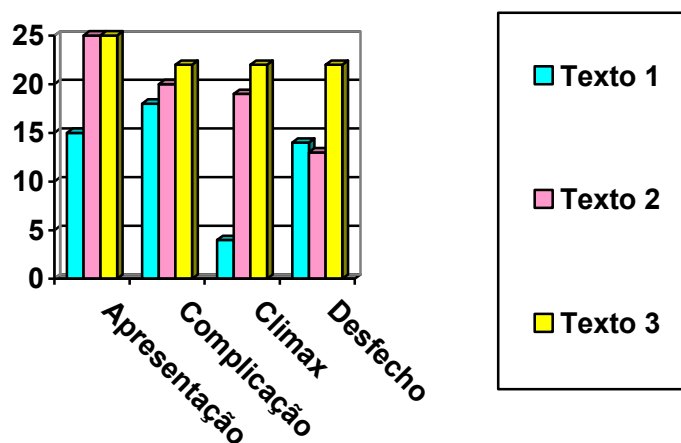
Na última produção textual do ano letivo, apêndice 12, embora os alunos 1A, 5A, 19L, só tenham conseguido atingir as etapas de apresentação e iniciaram a ideia

de complicação, eles evoluíram bastante, pois já conseguem ler e escrever com coerência e coesão.

Os alunos 2A, 3A, 4A, 6C, 7D, 8D, 9E, 10J, 11J, 12J, 13J, 14J, 15L, 16K, 17K, 18L, 20M, 21M, 22R, 23S, 24S e 25T, no entanto conseguiram produzir o texto, atendendo todas as etapas da narração, além de apresentar coerência e coesão.

A análise dessa última produção torna evidente que os 25 alunos conseguiram fazer adequadamente a apresentação, 22 fizeram a complicação corretamente, 22 conseguiram sem ajuda fazer o clímax e 22 fizeram adequadamente o desfecho ou final (gráfico 9).

Entendemos que o trabalho reflexivo foi de primordial importância nesse processo. Passaremos a discutir como esse se efetivou.



**Gráfico 9:** Resultado final da evolução do processo de aprendizagem escrita  
**Fonte:** A autora (2010)

Observando o resultado da análise dos três textos verificamos que todos os alunos avançaram na aprendizagem da produção de textos narrativos descritivos. Isso ocorreu à medida que foram desenvolvendo a capacidade de direcionar sua atenção de forma voluntária.

## 5 VIVENCIANDO O PROCESSO REFLEXIVO

O desenvolvimento de um processo reflexivo é entendido como desencadeador de um auto e hetero-questionamento que nos possibilita desenvolver a consciência crítica, mediada pela compreensão das relações entre teoria e prática. Nessa perspectiva passaremos a analisar o processo, por nós vivenciados, quando efetivado com os alunos na sala de aula.

### 5.1 REFLETINDO E ESTANDO ATENTO

No nosso entender, a capacidade de refletir é extensiva a todo ser humano, inclusive a criança. Nessa perspectiva é que colocamos a questão da viabilidade de desenvolvermos na criança a capacidade de refletir, tendo como referência o desenvolvimento da atenção.

Qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão permite desenvolver as funções mentais, particularmente, a atenção, como também permite ao professor conhecer, analisar, avaliar e questionar sua própria prática docente.

A partir da discussão e reflexão conjunta, torna-se possível buscar outras propostas para a reconstrução da prática pedagógica. Segundo Freire (1996), o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 44).

Por essa razão, é que, no processo de ensino-aprendizagem, é importante analisar se o aluno está transitando entre os dois tipos de atenção, *a involuntária* e *a voluntária*, ou se há permanência maior em um determinado tipo. A atenção *voluntária* só é possível quando se tem consciência da necessidade e importância daquilo que almejamos, permitindo que se torne o alvo da nossa atenção. Essa modalidade nos leva a focalizar um determinado objeto, “desligando-nos” dos demais estímulos que estão ao nosso redor.

Como esclarece Rubinstein (1973, p.86), “[...] a atenção é quase sempre caracterizada como uma orientação seletiva da consciência para uma determinada coisa, a qual se torna consciente com uma clareza e precisão especiais”.

Assim, se a situação mediadora foi privilegiada para tentar reduzir os problemas referentes às dificuldades de atenção, a sessão reflexiva torna-se ideal para as propostas de ensino-aprendizagem em sala de aula. Esta se processou conforme a descrição a segue.

A primeira sessão Reflexiva ocorreu em 23 de abril de 2008. Um dia muito ensolarado, em que as crianças não paravam para ouvir as nossas explicações dificultando a aprendizagem. Após o intervalo, a sala de aula foi organizada em círculo e pedimos atenção de todos para nos ouvir. Informamos que iríamos gravar a conversa que teríamos com eles, pois acreditávamos que o que seria dito por eles era muito importante e que eles precisavam entender que aprender é muito significado na vida de todas as pessoas.

No princípio, eles ficaram muito inquietos, não queriam falar, ficaram empurrando uns aos outros, passando a vez de falar para o outro, enquanto riam, assobiavam, faziam caretas um para o outro, o que resultava de xingamentos e apelidos. Interviemos pedindo silêncio e dizendo que todos iam falar o que queriam e que iríamos ouvi-los. Dependendo dos resultados, isso iria melhorar a aprendizagem, pois deveria estar acontecendo alguma coisa para que eles não aprendessem, e a escola era para que eles aprendessem.

Depois desses argumentos colocamos os pontos a seguir:

- Queria ouvi-los – todos deviam falar e precisavam dizer o que estava acontecendo;
- Gostava muito de explicar e mais ainda, quando eles aprendiam, respondiam de forma adequada as perguntas e questionamentos que eram feitos durante as explicações;
- Gostava também de corrigir os deveres quando eles tinham conseguido entender e responder sozinhos os exercícios propostos.

Para buscar uma solução juntos, íamos conversar, e todos precisavam colaborar, informando o que pensavam e sentiam, e não era necessário passarmos a aula toda advertindo os alunos sobre a necessidade de aprender, pois aprendizagem é dever de todos.

Nesse momento, fui esclarecendo que ATENÇÃO é uma função mental que pode ser desenvolvida por todos que estiverem dispostos a escutar as orientações dadas. E que o aluno que estivesse atento não teria mais dificuldade em adquirir conhecimentos e desenvolver capacidades importantes para a vida. Em seguida, coloquei as questões correspondentes a cada etapa da Sessão Reflexiva.

**Descrever**

O que devemos fazer para resolver este problema?

**Informar**

Qual é o seu papel na Escola?

**Confrontar**

Para que serve a aula?

**Reconstruir**

O que você poderia fazer para aproveitar melhor as aulas?

Passado alguns instantes o aluno 2A colocou:

Professora eu já havia percebido que muitos alunos não aprendiam como eu e também não aproveitam a aula como deveriam, pois eu também gosto de brincar, mas, na escola tem hora para brincar e para estudar. Então, a professora deveria perguntar diretamente aos alunos 7D, 9E, 19L, 1A, pois estes não sabem para que serve a escola.

Nesse momento os referidos alunos quiseram discutir com A de forma agressiva, como por exemplo, 'só quer ser CDF', 'eu vou lhe pegar lá fora', 'você vai ver' e outros xingamentos (palavras de baixo calão).

Procuramos mediar o conflito dizendo que todos iam falar o que pensavam, e o grupo ia ouvir e responder de forma civilizada, pois tudo que íamos dizer era para melhorar a aprendizagem. É também importante saber como as pessoas podiam ajudar a melhorar quando percebiam os fatores que estavam interferindo na aprendizagem, já que alguns alunos criavam situações e problemas e não tinham consciência de que aquele comportamento não estava adequado. Esclarecemos também que todos precisavam ficar calmos e escutar o que o outro tinha a dizer, porque era assim que íamos resolver o nosso problema. Todos iam ter o seu momento de falar e responder educadamente os questionamentos feitos pelos colegas.

Dessa forma, é dada continuidade ao processo de reflexão. Nesse momento, todos queriam falar de uma só vez e foi quase que unânime que a solução era uma conversa e que cada um deveria assumir consigo mesmo o compromisso de cumprir a decisão tomada pelo grupo no sentido de melhorar a aprendizagem e conseqüentemente a conduta.

Acrescentamos que, como era consenso, iríamos conversar e é muito bom que todos assumam de fato esse compromisso, pois, com certeza, a turma irá aproveitar muito e aprender mais facilmente. Isso é que é preocupação de crianças que querem desenvolver suas capacidades e habilidades.

Em seguida questionamos:

Professora: Qual é o seu papel na Escola?

Os alunos 20M, 11J, 2A, 23S, 24S, 16K, 5A – responderam que seu papel na escola era “estudar, aprender a ler, escrever”.

10J, 22R, 18L – Aprender para ter um futuro melhor.

7D – Aprender para não ficar burro.

20M, 21M, 4A, 24S, 12J – Estudar para ter um bom emprego.

J4 – Estudar para ser uma pessoa civilizada.

8D e 6C – Estudar.

25T – Estudar pra ser alguém na vida, pois minha mãe não estudou e é faxineira.

Os alunos 17K, 9E, 19L, 14J e 1A – não quiseram responder a questão. De imediato 2A, 10J, 13J e 24S colocaram que eles não queriam responder para não se comprometer e continuar sem aprender.

A professora pergunta: Por que vocês não querem responder?

7D – (risos) eu não sei.

9E – Isto é uma coisa séria! Responde 14J. [...] Eu vou responder professora: é muito chato estudar, é muita coisa pra eu saber, eu aprender, eu aprendi ler este ano e não sei muitas palavras, aí acho melhor bagunçar.

14J– Eu sei menos que 9E, e não tenho quem me ajude em casa. Preciso de muita ajuda.

17K – Tá bom agora eu vou dizer, eu faço tudo errado e os caras ficam mangando de mim.

As falas evidenciam como é difícil a situação dos alunos, e como o professor precisa também ouvir a criança para enfrentar o desafio de educar, criando possibilidades que favoreçam as diversas modalidades de aprendizagem (conhecimentos, atitudes e valores) e desenvolvimento de habilidades mentais e sociais.

Dando prosseguimento ao processo reflexivo, perguntamos:

Professora: Para que serve a escola?

Os alunos: 3A, 5A, 24S, 4A, 18L, 13J, 2A, 15J, 21M, 22R e 8D responderam: Serve para aprender a ler, escrever, contar conhecer outras matérias e melhorar a vida.

24S – A escola é importante para quando for no futuro não ser comandado por ninguém eu quero comandar eu quero ser chefe.

23S – A escola serve para aprender a ler, escrever para ser alguém na vida e não depender dos outros.

Como a discussão não foi concluída nessa aula, explicamos que era necessário continuar para chegar a uma conclusão. Assim, tivemos que retomá-la na aula do dia seguinte. Ao chegar à sala de aula os alunos foram logo perguntando: “professora vai ter reunião hoje?”. Retomamos parte da discussão e encaminhamos o processo de reconstrução, que é a última etapa da sessão reflexiva, colocando a questão: “O que você pode fazer para aproveitar melhor as aulas”?

Então fomos elencando as seguintes proposições:

- Prestar atenção às aulas;
- Fazer perguntas quando não entender os conteúdos;
- Entender o outro quando perguntar várias vezes a mesma coisa;
- Não se distrair com conversas paralelas;
- Esforçar-se para saber mais;
- Cumprir com as tarefas de classe e casa;
- Chegar na hora certa;
- Ser assíduo;
- Participar com interesse, pois a hora das explicações é também importante.

Escrevemos as decisões numa folha de papel madeira e colocamos na parede de forma que pudessem ser retomadas sempre que necessário.

A partir destas reflexões a turma passou a ter um melhor nível de atenção na execução das tarefas como também nas aulas. Mas isto não aconteceu como um toque de mágica, embora tenha havido a compreensão e a necessidade de mudança, foi preciso que retomássemos de vez em quando a leitura das decisões para que pudessemos encaminhar a ação docente.

Desse modo foi necessário propiciar outros momentos reflexivos.

Observando que, na sala de aula, os alunos queriam falar de uma só vez e que, na maioria das vezes, não escutavam o colega, não participavam como deveriam e, muitas vezes, tínhamos que responder a mesma questão diversas

vezes no decorrer da aula. Também observamos que não era por falta de entendimento ou dúvida da questão, mas porque não sabiam ouvir o outro e também demonstravam dificuldade de aprender com a pergunta do outra pessoa.

Com base nos bons resultados da reflexão anterior, colocamos em discussão a questão da espera e da escuta. Neste dia havia uma inquietação imensa na sala de aula, pois organizávamos a festa junina. Durante a aula entrou a professora de artes solicitando que disponibilizássemos a aula para ensaiar a dança, e os alunos não permitiam que ela falasse. Ela transmitia algumas informações, porém eles não a ouviam. Então, a professora pediu que conversássemos com os alunos, pois as informações eram muito importantes para o sucesso da dança. A professora ainda fez várias reclamações sobre o comportamento da turma em suas aulas. Então, a partir destes fatos, planejamos outras sessões reflexivas.

Assim, no dia 11 de junho de 2008, realizamos a segunda sessão reflexiva, objetivando refletir sobre a necessidade e importância da espera e da escuta para o desenvolvimento da atenção e, conseqüentemente, para a aprendizagem e respeito ao outro. Neste dia, havia 23 alunos em sala de aula, organizamos a turma em círculo e convidamos todos a participar da reflexão. Essa se desenvolveu orientada pelas questões a seguir:

**Descrever**

O que devemos fazer para entender o outro?

**Informar**

Qual é o seu papel na escuta do outro?

**Confrontar**

Para que ouvir?

**Reconstruir**

O que você pode fazer para melhorar a sua escuta?

Começamos explicando que era muito importante entender que nós precisamos uns dos outros para viver, e que, na vida, todas as nossas relações só acontecem quando nós prestávamos atenção aos outros, pois, escutando o outro é que aprendíamos a ler, a escrever, a ser esperto e entender as ações do outro mesmo que este não fale, mas prestando atenção e enxergando o outro é que podemos entender o que ele quer ou o que ele tem para nos dizer. E quando uma professora quer dar alguma informação é preciso que todos escutem, pois é muito

importante o que ela tem para dizer. Com certeza é alguma coisa que eles precisam aprender.

Após a nossa reflexão acerca do desenvolvimento da atenção continuamos destacando que estamos aprendendo muito, mas ainda tem muita coisa que precisamos aprender. E escutar, ouvir o outro e esperar a nossa vez de falar é uma das coisas que é necessário serem aprendidas neste momento.

2A – Mas professora a gente não faz isso na sua aula! Então porque a senhora esta preocupada com isso? Deixe isso pra lá professora! É, porque essa professora é muito estressada! Chata!

Professora – Olhe, gente, tudo que eu ensino e tudo que aprendemos juntos é para ser aplicado na vida. Não é só pra fazer as boas ações na minha frente ou na minha aula. O que a gente aprende aqui é pra ficar na nossa vida toda. Como pode uma pessoa ser bem educada na minha frente e na frente dos outros serem mal educadas? Nós vamos discutir este assunto e eu espero que todos participem, pois é importante para a vida de vocês, pois uma pessoa bem educada tem mais oportunidade na vida do que as mal-educadas. Então vamos responder a seguinte questão: O que devemos fazer para entender o outro?

Os alunos, 13J, 8D, 2A, responderam: é escutar o que ele quer falar.

20M – É entender o que ele está sentindo, se é raiva, se é dor... Essas coisas.

13J – Não é só isso. Ele pode não tá sentindo nada.

9E – Que cara chato, meu! Tudo que eu digo ele bota defeito. Eu ainda vou lhe dar uma tapa, viu!

Professora – Com violência não podemos resolver nada M. As pessoas têm o direito de discordar da opinião dos outros. As pessoas são diferentes uma das outras também no modo e pensar e da mesma forma, eles também têm opiniões diferentes. Daí ninguém precisa bater em ninguém por ter opinião diferente.

21M, 22R, 25T, 1A responderam: É só escutar o que ele tem pra dizer.

15J, 17K, 19L – É pedir que ele fale o que tá na cabeça dele.

11J – E se eu falo e você não escuta o que eu quero dizer.

6C – Eu não sou mouco, não, abestalhado.

Professora – Não é preciso ser surdo para não ouvir, pois a professora de Arte falou o que era pra ser feito, e vocês até agora não ouviram a professora. E os surdos se comunicam e escutam até mais do que vocês, pois, pela dificuldade de audição, eles prestam mais atenção nas pessoas.

24S – É, professora, esses meninos são fogo. É, eu sei que para entender o outro nem sempre precisa falar. Naquele dia que eu estava doente e fiquei bem caladinha a professora entendeu logo que eu não estava bem, e eu nem falei nada. Mas é assim, a pessoa tem que ficar ligada em tudo e ver as pessoas e olhar para elas e saber o que está acontecendo com elas. Assim sem muitas palavras.

5A, 2A– Ah! Professora é assim que o surdo fala! Não precisa de palavra.

Professora – É assim. Mas eles também usam outra língua para se comunicar que é a LIBRAS Língua Brasileira de Sinais. As pessoas fazem os sinais mais para se comunicar todos precisam conhecer esses sinais, pois é assim que se dá o entendimento entre uma pessoa e outra.

24T, 20M, 17K, 23S, 12J, 13J – Escutar o que ele disser.

3A– Entender o que ele quer. Mas eu não tenho que fazer tudo que ele quer.

8D – Daí saiu as brigas, professora. É assim, um quer o outro não quer, é a maior confusão até que o mais forte bate no mais fraco.

14J – E tem gente que mata o outro por isso, porque não faz o que o outro quer, é pior do que bicho.

Professora – É isso mesmo. Nós somos os únicos animais que tem a capacidade de pensar. Por isso estamos agora pensando nossas atitudes, nossas falhas, nossas fraquezas. Vejam a situação da professora de Artes ela quer fazer uma coisa boa pra vocês, e vocês não querem aí a professora está aborrecida com vocês, então é preciso haver um entendimento porque somos capazes de pensar e entender o que está acontecendo, mas isto só poderá acontecer se formos capazes de escutar o que ela tem a dizer.

2A – Professora, a professora de Artes tem razão, nós somos mal educados não escutamos o que ela tinha pra dizer, daí deu esse rebuliço todo.

14J – Eu mesmo não vou me desculpar com ela não, ela foi muito chata!

Professora – 14J, por que será que ela foi chata? Você ouviu o que ela falou em sala de aula?

14J - (risos). Foi muita bagunça.

Todos – (risos). Foi uma bagunça danada.

Após esse momento passamos para a seguinte questão: Qual é o seu papel na escuta do outro?

Professora – Você escuta o outro? O outro poder ser eu, a professora de Artes, um colega de vocês, os seus pais, a diretora ou outra pessoa.

3A, 1A, 2A, 20M, 13J, 5A – Às vezes sim. Quando é do meu interesse.

Professora – Ah, então quando não é do interesse vocês, não se importam com o outro? Isto tá certo, gente? Isto é justo? Será que o outro também não tem um objetivo melhor pra vocês? E se o que é do meu interesse não for do seu interesse? Como vou resolver essa questão?

22R, 24S, 23S, 19L – Conversando e convencendo a ele sobre o que é melhor para gente.

Professora – E como podemos conversar se vocês não escutam? Pessoas que não escutam não podem argumentar sobre seus interesses, ou seja, não podem convencer ninguém!

20M, 24S – Ah! É assim que os políticos convencem o povo besta? Né professora!

Professora – É sim. Se vocês escutam mais, aprendem mais.

21M, 22R, 3A, 10J – Então, professora, escutar é uma coisa muito séria se a gente bobear, a gente é enganado pelos outros mais espertos.

Professora – É isso mesmo. Mas qual é mesmo o seu papel na escuta?

24S – É escutar bem, entender os outros e também serve para convencer os outros a favor do nosso interesse.

Todos: É isso aí!!! (palmas).

4A – Tá vendo professora como a culpa não é só nossa. Táí, tá todo mundo escutando, falando o que quer sem precisar de confusão.

Nesse cenário passamos para a ação de confrontar e propusemos a seguinte consigna. Para que ouvir?

15J, 3A, 21M – Pra ficar esperto.

13J, 20M, 1A, 2A – Pra ficar sempre alerta.

21M, 14J, 5A – Pra não enrolado pelos sabidos.

22R, 24S, 25T, 18L, 11L – Pra não ser abestalhado.

7D, 23S, 9E – Pra ser mais sabido.

12J,6C ,16K, 19L – Pra discordar quando não for do meu interesse.

17K – Para poder mudar o mundo.

Nesse momento percebemos que eles já estão um tanto cansados. Explicamos que já estamos terminando a discussão e que é preciso ter um pouco de

paciência, pois pensar é um exercício que temos que fazer para ficar esperto. E indago: O que você pode fazer para melhorar a sua escuta?

13J, 20M, 15J, 7D, 3A – Encarar a outra pessoa para saber o que ela está falando.

21M, 14J, 22R, 24S, 25T, 16K – Entender o que a pessoa quer dizer e responder sem mentir.

19L, 23S, 18L, 5A, 1A – Dar atenção à pessoa, mesmo sem concordar com ela e explicar porque não concorda com o que ela está falando.

17K, 10J, 2A, 4A, 21M – Escutar e esperar a pessoa terminar de dizer o que ela quer e só depois é que devemos responder.

24T, 20M – Ter paciência de ouvir os outros.

Colocamos essas questões em papel madeira, depois digitamos e fizemos uma cópia para cada aluno. A seguir pedimos que colassem na agenda para ser lembrado sempre que necessário.

Dando continuidade ao processo reflexivo dos alunos realizamos a segunda sessão reflexiva em 13 de agosto de 2008, às 8h. Na nossa sala de aula estavam presentes 24 alunos e apresentavam disposição para discutir o tema, logo eles organizaram um círculo para iniciar a discussão. Então eu falei que nós iríamos conversar sobre um comportamento que estava nos incomodando, porque era muito importante que eles valorizassem o ato de aprender, e que nós faríamos tudo para que eles aprendessem. Também comentamos que ensinar dá muito trabalho, mas faríamos qualquer coisa para que eles aprendessem. Falamos que estávamos contentes com o que os funcionários tinham falado sobre eles, mas era preciso melhorar muitas outras coisas. Lembra que vocês boicotaram a pesquisa, e que não queríamos que ninguém fizesse nada mal humorado, mas é importante que vocês entendam que quando a professora passa um trabalho é porque foi planejado antes. Nós pensamos no que vocês vão aprender para depois conversar com vocês e passar o trabalho. Tudo que é feito é um ato pensado para melhorar a aprendizagem de vocês.

Para esta sessão apresentamos, no quadro, o seguinte roteiro.

### **Descrever**

O que devemos fazer para aprender?

### **Informar**

Qual é o meu papel na minha aprendizagem?

### **Confrontar**

Para que aprender?

### **Reconstruir**

O que você pode fazer para melhorar a sua aprendizagem?

Professora – Vocês já evoluíram bastante, vejam, até as pessoas que não estão aqui na classe estão percebendo a mudança no comportamento de vocês, e isso é muito bom. Porém acho que vocês podem ser ainda melhores por isso vamos pensar sobre a importância de aprender.

E então colocamos a questão: O que devemos fazer para aprender?

12J, 13J – Ah, professora! Quando eu quero aprender eu fico olhando bem o que a pessoa está fazendo ou dizendo. Aí quando a pessoa acaba de fazer eu vou tentar fazer do mesmo jeito.

23S, 19L – É isso mesmo. Eu fico olhando bem e depois eu tento até acertar.

17K – Sei lá. É isso que esse menino tá dizendo.

6C, 14J – É escutar como a pessoa tá dizendo e fazer igual.

16K, 15J – É escutar e entender.

5A – É aprender, é olhar e fazer.

8D, 3A, 21M – É quando a pessoa ensina e a gente treina.

13J, 7D – Devemos entender a explicação e depois treinar estudando.

1A, 2A – Devemos prestar bem atenção, escutando tudinho que estão dizendo e depois treinar muito.

22R, 24S – Acho que devo ficar de olho aberto, boca fechada e entender como as coisas funcionam e depois fazer sozinho até acertar.

25T, 20M, 18L – Devemos ficar parado, escutando e entendendo e depois saber ensinar a outra pessoa.

17K, 9E – Devemos ficar prestando atenção e, se não entender, perguntar como é um bocado de vez até saber fazer tudo sozinho.

Nesse primeiro momento, ocorreu tudo muito tranquilo, ninguém discordou da resposta do outro e assim prosseguimos para a ação seguinte que é informar. Foi colocada a segunda questão: Qual é o meu papel na minha aprendizagem?

22R, 2A, 18L – Sei lá. Não quero pensar sobre isso. Acho muito chato estudar.

3A, 21M, 1A – É prestar atenção e estudar.

5A – Professora esse cara não quer estudar para ficar na *Lan House*.

19L – É na *Lan House* eu aprendo a usar o computador.

Professora – E suas tarefas da escola? De quem é a responsabilidade em fazê-las?

19L – A minha mãe não está em casa. Então quem estuda aqui na escola é a sua mãe?

Todos: (risos).

19L – Tá, é minha, mas meu irmão vai pra lá, e eu vou também.

Professora – Você não acha que devia fazer primeiro a tarefa para depois ir a *Lan House*?

19L – (hesitação). É, tá certo, eu vou mudar.

17K, 19L – O meu dever é fazer as tarefas de classe e de casa, mas eu me esqueço, vou pra rua e não faço, a professora briga, e eu fico sem recreio e me esqueço de novo. Também não tem ninguém pra me ajudar.

24S, 25T, 20M, 7D – A minha responsabilidade é procurar aprender mais, mas eu esqueço as explicações, quando chego em casa faço tudo errado.

6C, 14J – Ah professora, eu sou criança. Quando eu for adulto é que eu vou responsabilidade.

Professora – Vejam bem! Todos que já falaram são crianças, inclusive tem crianças mais novas que vocês e tem responsabilidade. A responsabilidade cresce junto com a gente. Quanto mais velho mais assumimos responsabilidade. E vocês têm responsabilidade sim.

Aqui na escola a sua responsabilidade é aprender a ler, a escrever, a fazer as tarefas de classe e de casa.

8D, 20M – O meu dever é aprender para tirar notas boas e passar.

2A, 24S, 9E – Eu devo prestar atenção, fazer as tarefas e aprender tudo que a professora ensinar.

17K 12J, 14J, 24S – O meu papel é entender e aprender o que a professora ensina e também o que se passa no mundo. Tenho que ser esperto para compreender as coisas que existe.

Professora – Muito bem! Já entendemos que temos muitas responsabilidades com nossa aprendizagem, é preciso compreender que uma pessoa só aprende quando ela quer aprender. Não adianta eu ensinar se vocês não querem aprender. Aprender é como um namoro (risos). Só acontece quando os dois querem. Eu preciso querer ensinar, e vocês precisam querer aprender, daí acontece a aprendizagem.

Então, passamos para a ação de confrontar perguntando: Para que aprender?

15K, 13J, 5A – Para ficar esperto.

17K, 6C, 13J, 7D – Para não ser enganado.

3A, 21M – Pra ir para faculdade.

14J, 8D, 1A – Pra ter um bom emprego.

2A, 22R, 24S, 25T – Pra ser sabido.

20M, 19L, 2A, 24S – Pra ficar inteligente.

9E, 11J, 13J, 24S, 18L – Pra ser inteligente sabido e passar com boas notas.

Na ação de reconstrução perguntamos: O que você pode fazer para melhorar a sua aprendizagem?

3A, 2A, 24S, 9E – Estudar, prestar atenção as aulas e aceitar o que a professora quer ensinar.

21M, 11J, 7D, 1A – Estudar.

2A, 16K, 15J, 5A – Ter paciência com os outros, estudar, escutar, e aceitar as pesquisas que dá trabalho, mas sei que vou aprender mais.

22R, 7D, 24S, 25T, 20M – Estudar, aceitar tudo que for para aprender mais, ter responsabilidade com as tarefas de casa e classe.

19L, 12J, 13J, 24S – Prestar atenção às professoras e aos outros, pois a pergunta dos outros às vezes tira nossa dúvidas, aceitar os trabalhos difíceis e entender que tudo que as professoras querem fazer o melhor.

18L, 16K, 6C, 14J – Estudar e aprender fazer as tarefas de classe e casa.

Para finalizar esta sessão reflexiva, escrevemos na lousa os resultados sobre como melhorar nosso desempenho:

- Vir para escola para estudar e aprender.
- Ter paciência com os outros.
- Escutar as professoras e os colegas.
- Ter responsabilidade no cumprimento das tarefas de classe e casa.
- Aceitar desafios para aprender mais.

Outro momento reflexivo aconteceu em novembro, e este momento surgiu porque havia muitas queixas dos funcionários da escola quanto à sujeira deixada pelos alunos depois do intervalo. Então a escola colocou o assunto em pauta no planejamento participativo, e nós professores resolvemos tomar uma atitude para combater esse comportamento. Então resolvemos fazer um momento reflexivo com os alunos sobre o lixo que eles deixavam no chão durante o intervalo.

Era 25 de novembro de 2008, às 8h, a classe estava completa, estavam os 25 alunos, a escola estava limpa. Então, convidamos a turma para dar um passeio dentro da escola e pedimos que eles observassem bem a limpeza do ambiente. Em seguida voltamos para classe e fizemos a correção da tarefa de casa e depois começamos a fazer uma tarefa de ciências, era um exercício sobre reprodução humana. Eles começaram a fazer questionamentos. Tocou e fomos para o intervalo. Terminado o intervalo. Voltamos para classe e novamente os convidamos para fazer o mesmo passeio na escola: “queremos que vocês façam as suas observações e comparem: como estava a escola quando chegamos e como a escola está agora”.

Sentamos um pouco embaixo da árvore e eles comentaram sobre a sujeira que estava no chão da escola. Observaram também que os cestos de lixo estavam vazios. Comentamos também que este comportamento acontece por falta de educação das pessoas, pois elas jogam lixo nas ruas entopem bueiros, causam poluição [...]. Precisamos entender que o planeta Terra é nossa única morada e por causa da ação do homem na natureza é que estamos nessas condições climáticas, estamos assistindo de braços cruzados o aquecimento global, o lixo contaminando o solo, a camada de ozônio, o derretimento do gelo nos pólos, e tantas outras destruições.

Já em sala de aula sala de aula eles perguntaram: “Professora! É uma sessão reflexiva?” Dissemos que era e começamos a refletir baseado no roteiro abaixo.

### **Descrever**

O que devemos fazer para conservar o meio ambiente?

### **Informar**

Qual é o meu papel na manutenção do ambiente?

### **Confrontar**

Para que limpar a escola?

## Reconstruir

O que você pode fazer para contribuir com a limpeza do ambiente?

Em seguida, eles foram ordenadamente falando e dando sugestões sobre o assunto. Para atender a ação de descrever fizemos o seguinte questionamento: O que devemos fazer para conservar o meio ambiente?

20M – Professora esse negócio de meio ambiente é muito grave. A minha tia perdeu tudo porque tem um bueiro bem grande quase na frente da casa dela e estava entupido de lixo. Aí quando começou a chover a água passou direto e entrou na casa de um bocado de pessoa.

Professora – É verdade. Isso são as consequências da falta de educação do povo. Mas o que devemos fazer para conservar o meio ambiente?

20M – Não jogar lixo no chão.

10J, 5A – Não é só isso de jogar lixo no chão precisa conserva toda natureza.

17K, 6C, 13J, 7D – Não cortar as árvores.

3A, 21M – Precisamos ensinar aos outros meninos a botar o lixo no lixo.

13J, 7D, 1A – Devemos conversar com os colegas para falar de reciclagem.

2A, 22R, 24S, 25T – Devemos recolher os papéis e sair de classe em classe mostrando ao outros meninos, professora. Assim como você fez com a gente.

20M, 19L, 2A, 24S – Acho que é melhor as outras professoras fazerem do mesmo jeito que a professora fez, porque eu fiquei morto de vergonha.

9E, 12J, 13J, 24S, 18L – Ah, professora! Devemos ter consciência e ajudar a natureza.

Para dar continuidade ao processo reflexivo passamos para ação de informar. E apresentamos a seguinte questão: Qual é o meu papel na manutenção do ambiente?

24S, 18K, 14J – É colocar o lixo no cesto.

5A, 15J – O meu dever é colocar o lixo no lixo e quando vir alguém jogando o lixo no chão pedir que jogue no cesto.

1A, 13J, 11J – É tudo que já disseram e também não riscar as carteiras assim como J faz.

1A, 21M, 6C – É meu dever fazer tudo que já disseram e é também dar descarga.

2A, 24S, 25T – O nosso dever é não riscar banheiro, carteira, deixar torneiras aberta e jogar o lixo no lixo.

22R, 20M, 8D – O meu dever é não jogar papel no chão, nem saco de biscoito, nem palito de picolé nem deixar as torneiras abertas e nem jogar os pratos no chão.

9E, 12J, 14J, 24S – Eu devo jogar o lixo no lixo e também ajudar a conservar minha carteira limpa.

19L, 23S – Eu devo prestar atenção com o lixo também quando estiver andando na rua, devo guardar no bolso e quando encontrar a primeira lixeira eu joga.

16K, 18L, 4A – Meu dever é ajudar na conservação da escola, dos livros, da limpeza, do banheiro e da quadra e do parque e também da natureza.

Passamos para ação de confrontar, apresentando a seguinte questão: Para que limpar a escola?

17K, 8D, 5A – É importante a escola limpa é pra saúde da gente.

16K, 6C, 14J – Uma escola suja não dá vontade de entrar.  
 3A, 19L, 15J – Por que escola suja dá alergia de poeira.  
 11J, 24S, 1A – Para não ficar doente de gripe.  
 2A, 22R, 10J – Para manter a saúde e o bem estar da criança.  
 20M, 4A, 21M, 14J – Porque tudo mundo merece ter um lugar limpo para estudar.  
 23S, 9E, 12J – Para aprender a ser limpo.  
 18L, 25T – Para conservar a escola como nossa casa e também porque é bom um lugar limpo.

Para a ação de reconstruir, lançou-se a questão: O que você pode fazer para contribuir com a limpeza do ambiente?

16K, 1A, 14J, 8D – Devemos organizar um grupo para no intervalo conversar com os garotos para jogar os papéis no lixo.  
 13J, 8D, 6C – Posso contribuir não jogando papel no chão.  
 9E, 12J, 13J, 24S, 18L – Vou ajudar para conserva a escola, a natureza e quero participar do grupo que vai fiscalizar os boy no intervalo para jogar papel no cesto.  
 17K, 15J, 5A – Vamos sair de classe em classe para conversar com os meninos e a professora para ninguém jogar lixo no chão.  
 3A, 21M – Vamos organizar os grupos para que todos possam ir para o intervalo.  
 2A, 22R, 24S, 25T – Vamos fazer um trabalho de classe sobre lixo e reciclagem.  
 21M, 19L, 2A, 4A – Vamos conversar com o pessoal da coleta da reciclagem e entender como eles aproveitam o lixo.

Ao final desse processo, anotamos as seguintes decisões:

- Organizar um grupo para no intervalo conversar com os garotos para jogar os papéis no lixo.
- Não jogando papel no chão.
- Conservar a escola, a natureza e participar dos grupos que vão fiscalizar os colegas no intervalo para jogar papel no cesto.
- Conversar com os alunos e professoras para ninguém jogar lixo no chão.
- Organizar diferentes grupos revezando os componentes para que todos possam ir ao intervalo.
- Fazer um trabalho de classe sobre lixo e reciclagem.
- Conversar com o pessoal da coleta da reciclagem e entender como eles aproveitam o lixo.

## 5.2 OLHANDO REFLEXIVAMENTE A AÇÃO DOCENTE

Construir uma postura reflexiva crítica colaborativa é um processo de autoconhecimento em que o sujeito sistematicamente pensa e analisa seus propósitos, metas, motivações e ações para atingi-los. Em se tratando do professor, implica compreender as relações entre propósito e prática e as condições possíveis de mudanças. No nosso caso, o lócus para esse processo se desencadear foram as sessões reflexivas com os nossos pares que passaremos a descrever analiticamente.

A primeira sessão reflexiva com os pares realizou-se no NEPSA/UFRN, no dia 5 de maio de 2008. Estavam presentes oito pessoas dos dez professores que compõem o grupo, que se reúne às quintas-feiras no horário das 14h30 às 16h30. A sessão iniciou-se as 14h45, após as colocações da coordenadora do grupo acerca da finalidade do encontro.

O relato foi apresentado com o auxílio de slides em power point. O objeto era de diagnosticar o desenvolvimento da atenção dos alunos. Constava dos seguintes elementos: contexto, incluindo nome e endereço da escola; total de alunos; caracterização da turma constando idade, sexo, situação socioeconômica, escolaridade dos pais ou responsável e dos alunos; objetivos; procedimentos metodológicos; recursos didáticos e os resultados do diagnóstico.

Concluído o relato, iniciamos o momento intrarreflexivo. Este nos dá a oportunidade de olhar para nossa prática pedagógica e perceber nossa ação educativa, verificando as adequações e inadequações para poder refazer o que é preciso ser feito. Esse processo obedece às ações que orientam as sessões reflexivas: descrever, informar, confrontar e reconstruir, sendo subsidiada por algumas questões orientadoras desse processo.

Consideramos que a ação de descrever correspondeu ao que é exigido para essa ação se efetivar, como fica evidenciado no *extracts* a seguir:

LF – Acho que meu relato foi claro, minucioso isento de posicionamento, antes de apresentar pra vocês eu perguntei à M (estagiária) se estava claro, pois na minha cabeça tá claro. Acho que eu me isentei de posicionamento, especialmente no momento em que eu não pedi ao aluno para revisar seu jogo, pois poderia interferir no resultado. Eu acho que nesse momento fui isenta de posicionamento porque eu poderia ter dito: “Não, volte, olha mais uma vez seu jogo. Você ainda tem tempo”.

No nosso entender a ação de informar atendeu ao seu objetivo, pois o relato está complementado pelos princípios que orientam as ações, os motivos, os objetivos e as suas razões.

Na ação de confrontar nossa reflexão se deu como a seguir:

LF – As explicações teóricas, os valores culturais, explicando as causas das ações e as contribuições relevantes e a consistência delas. Eu falei nas teorias, falei na questão dos valores culturais da família, pois eles acham conveniente a família ser apenas alfabetizada. Os pais não têm um vínculo muito positivo com a escola, eles não valorizam a escola. Explicando a causa das ações e suas contribuições relevantes e a consistência destas teorias, talvez eu tenha tido uma falha aqui na relevância. A preocupação, com a teoria é sempre importante. – É que você buscando razões teóricas dos fatos acaba encontrando alternativas de solução para estes fatos. Então, eu coloco minhas dificuldades neste grupo de pesquisadores para encontrar novas alternativas para esse trabalho de concentração da atenção dos alunos. É realmente um trabalho difícil porque não tem nada pronto, a gente tem a parte teórica, mas não tem as estratégias, tudo tem que ser criado, é aí a grande dificuldade. Eu coloquei também a dificuldade de encontrar esse desenho para fazer esse jogo, pois esse jogo foi adaptado por mim para fazer esse diagnóstico. No texto narrativo-descritivo eu preciso de novas alternativas, essa é realmente uma das dificuldades. Outras observações sobre a experiência relatada é bem *intra* mesmo.

Ao término desse momento, iniciamos a reflexão intersubjetiva em que todas as partícipes intervêm. Esse momento foi de extrema importância para a ressignificação da nossa ação pedagógica. Por meio deste, discutimos, tiramos dúvidas, dialogamos com as partícipes, enriquecendo, assim, os nossos conhecimentos, e construindo novos saberes. As contribuições foram bastante pertinentes e fizeram com que entendêssemos e fizéssemos com que as outras partícipes, compreendessem também, o que no relato não estava compreensível.

Isso fica evidente quando MD nos interroga a cerca da ação descritiva nem tão evidente como pensávamos anteriormente, conforme o diálogo a seguir.

MD – LF eu gostaria que você relatasse as razões que te fizeram escolher esse jogo. Quais foram os critérios que você apontou?

LF – A gente escolheu esse jogo porque o jogo mobiliza muito a criança. Então, sendo o jogo estimulador dessa atenção, a gente partiu pra escolha de um jogo. A princípio a gente ficou na dúvida entre o jogo de mesa tipo: dama, de dominó e tudo. Mas esses jogos são mais difíceis de averiguar a atenção de dois jogadores ao mesmo tempo. Tinha que ter um registro, então esse jogo de procurar as diferenças entre um desenho e outro dava dimensão de se ter um registro das descobertas dos alunos.

Essa constatação é corroborada pela intervenção de LQ:

LQ – LF, ainda se tratando da questão desse jogo, eu vou perguntar a você o seguinte: Que situações são, aliás, que situações em sala de aula você percebe que esse aluno se

dispersa mais? Outro ponto: qual é o tipo de concentração desses alunos, você tem percebido que em determinadas atividades eles se concentram mais? E quais são as que você percebe um momento de dispersão maior? E outro ponto: quando você coloca lá em dificuldade não ficou muito claro. LF – Como eu estava fazendo um diagnóstico, e nesse diagnóstico eu tinha que perceber o nível de atenção do aluno, então se eu fizesse qualquer intervenção naquele momento eu iria alterar os resultados, pois eu tinha que saber o nível espontâneo da atenção deles. Daí qualquer outra intervenção feita por mim naquele momento, eu estaria interferindo no resultado do diagnóstico da atenção dos alunos.

#### Questão retomada por MD e reforçada por LQ.

MD – E outra questão é em que atividades eles se concentram, em que atividades eles não se concentram? Você tem observado isso?

LF – Eles se desconcentram mais nas tarefas de História, nas questões que levam uma dimensão de tempo. Talvez eles não tenham construído essa ideia muito bem. Quando eu tô me referindo aos conteúdos de história eu percebo uma dispersão, uma inquietação, assim, os conteúdos de história que eu tenho que trabalhar, eu os faço em forma de pesquisa ou um trabalho de grupo pra que eles não se cansem muito durante a aula. Já geografia, não tenho tanta dificuldade porque em geografia eu uso muito mapa para localizar cidades, estados, acidentes geográficos e costumo apresentar paisagens em vídeo, revistas... Quando falo do relevo ou de vegetação eu aponto locais, eu recorto revistas, eles fazem os trabalhos juntos. Em Língua Portuguesa também não tenho grandes problemas. E em Matemática só acontece quando coloco um desafio em alto grau de dificuldade aí há uma desconcentração.

LQ – A minha participação já vai direto pra questão da reconstrução. Eu inicialmente achei que o fato do aluno terminar o teste, o exercício, o desenho comparativo para encontrar os erros antes dos sete minutos, se LF apenas disse assim: “Olha, eu estou dando sete minutos, ainda falta tempo”. Pronto. É que eu não entendi. É porque aí eu estava aqui pensando comigo: “Poxa, eu acho que não é uma intromissão na atenção apenas a professora lembrar que o tempo estipulado era sete minutos e que ele está terminando antes, se a pessoa não queria usufruir pelo menos teve consciência disso”. Pronto era isso eu estava querendo falar. Você não tinha dito, dava a entender que o minuto que ele terminasse antes você não recebia. E eu estava aqui pensando comigo poxa só isso não chegaria interferir na atenção.

LF – Na aplicação da tarefa eu entreguei a folha emborcada e pedi que todos esperassem porque eu ia marcar o tempo de sete minutos, que todos tinham direito aos sete minutos quando terminasse o tempo eu dava um toque pra todo mundo entregar. Eu acho que quando eu falei sete minutos talvez tenha interferido, porque eu enfatizei “sete minutos”, e como a noção do tempo deles não foi bem construída pode ser que eles tenham achado que deviam entregar o mais rápido possível, mas eu avisei, olha, quando completar sete minutos, eu vou dar um toque, o despertador vai tocar aí é hora de todo mundo parar.

LQ – Não ouvi isso na hora que você apresentou. Só fiquei achando que não chega a ser uma interferência a pessoa entregar antes e você dizer assim: “Olha, são sete minutos, não completou ainda”, apenas isso, mas você disse que na hora que alguém ia entregar antes dos sete minutos você falava que ainda tinha tempo.

LF – Não, não falei nada. – Eu só falei no início.

LQ – Eu não sei se isso interferiria eu gostaria que alguém se pronunciasse, pois só lembrar que ainda tinha minutos, acho que não interferia no resultado.

Os fatos apontados por SF foram pertinentes e esclarecedores, como fica evidenciado a seguir:

SF – Bom, na descrição, como você mesmo colocou, só faltou dizer o quando, né? Mas têm alguns pontos que eu senti falta, você diz assim: “grave quadro de repetência”, você já tá emitindo um juízo de valor na descrição, porque tem uns momentos de emitir o juízo de valor né, quando vai informar, confrontar, reconstruir. Essa isenção é só na descrição. Então você tem que indicar tantos por cento repetiram tantas vezes.

LF – Sei, mas na verdade, eu fiz. O grave quadro de repetência foi um exagero meu pra eu não esquecer as dificuldades escolares dessas crianças, na verdade nem são tantos alunos o que é grave quadro de abandono das famílias para com essas crianças, então, são três crianças, como tá colocado, é exagero, eu exagerei porque a situação dessas três é muito grave. – Eu vou retirar o grave quadro e vou colocar isso: três crianças – três crianças apresentam grave quadro, – eu vou retirar grave quadro – mas, poderia trocar também o grave quadro por um histórico de múltiplas repetições.

SF – Melhor, muito melhor o histórico de repetência.

Como todas as partícipes consideravam que as dúvidas estavam esclarecidas, SF inicia a reflexão a cerca da ação de informar.

SF – É, no informar você disse quais eram os seus objetivos pretendidos, o porquê desse objetivo agora faltou no informar, você precisar mais qual era o conhecimento, o que era que você tava diagnosticando, porque ai se você tivesse colocado o que é que você tava querendo diagnosticar em termos de desenvolvimento da atenção, iria se entender porque você não podia mais interferir, porque quando a gente tá fazendo um diagnóstico – não, não falou, na informação é? – na informação, porque quando a gente tá fazendo um diagnóstico do conhecimento prévio, o conhecimento prévio, o desenvolvimento prévio é dentro daquele conceito de zona de desenvolvimento proximal, é aquilo que a pessoa é capaz de fazer sozinho sem interferência né, porque o que a pessoa já dominou, já utilizou não vem ao caso agora. Então teria que dar a informação inicial, assim como LF fez e não interferiu mais, porque o que ela tava querendo era diagnosticar, por isso que teve a questão de tempo curto. Ela teve que delimitar o tempo. E que não informou mais nada depois que começou o jogo. A situação de aprendizagem destaca a função que ela estava querendo diagnosticar, e ela não deixou claro no informar. Essa era a principal questão. É, você diz por que optou por essa situação de aprendizagem, as dificuldades e você até diz o porquê dessa dificuldade, mas você esqueceu de dizer, precisar exatamente o que você tá querendo diagnosticar.

Nesse momento, FL intervém estabelecendo um diálogo entre LQ, C e SF.

FL – Aí levando isso para o ensino da história você disse que foi onde os alunos ficaram mais desatentos, e então eu vejo que exatamente a questão da atividade no ensino da história, você trabalha com o critério da comparação, quando você trabalha com o jogo e pede pra eles identificarem os erros, a diferença que existe entre um e outro e, conseqüentemente, se você tá vendo a diferença, tá vendo a semelhança, né. Então na questão da história você pode se utilizar de atividades que, partindo das vivências dos alunos, eles vão se interessar mais. Pois, aquilo que ele vivencia, ele chega a estabelecer uma relação de diferença e semelhança, é pra construir o conhecimento na área da história, ele chega a estabelecer essas semelhanças e essas diferenças, por exemplo, entre a casa dele e a casa do colega, entre a escola dele e a escola da outra rua, sabe, eu penso que essa atividade chama muito mais atenção do que chegar com um conteúdo e começar a descrever a apontar, falar e pedir que ele memorize. É por isso que ninguém até hoje gosta de história, existe um descrédito da história com a relação às outras disciplinas, porque foi por causa da forma como ela é trabalhada na sala de aula, eu acho que é só.

Bom, uma outra questão se refere a duração que é a questão da estabilidade e a oscilação da atenção que eu localizo como sucessão, porque aí eu vejo essa relação temporal aí presente, então na estabilidade existe uma certa instabilidade, porque nada é eterno, assim como na instabilidade existe uma estabilidade.

C intervém relatando uma experiência vivenciada em sua sala de aula:

C – Eu queria só relatar mais experiência para ilustrar o que FL colocou, porque também eu passei por uma dificuldade com os meus alunos do 5º ano no ensino de História e Geografia, por serem disciplinas que exigem muito a questão de memorizar nomes e datas, e eles não se interessavam, mas aí depois que eu comecei aqui na pesquisa, eu comecei a assumir mais o papel de professor investigador para descobrir como eles aprendiam, e aí quando eu trabalhei com Capitania Hereditária. No início foi assim, só pra constatar, eu não sabia como fazê-los aprender e nem como memorizarem, só que esses alunos vinham do loteamento, que agora tá sendo arborizado né, lá no Vale Dourado, vindo da Nossa Senhora da Apresentação, e eu comecei a levantar com eles a questão de como foi que surgiu esse loteamento, e aí passa a Capitania Hereditária, mostrando o que o Brasil também tinha sido assim, numa época, um grande loteamento e como foi que isso foi se modificando, e por quê? E pedi que eles observassem o que estava acontecendo no bairro deles, e pedi pra eles conversar com os pais para saber como é que o pai tinha conseguido aquele terreno. A maioria era pobre, alguns conseguiram o terreno por posse, mas agora vai virar uma herança para seus filhos, porque a casa foi construída vai ser registrada e vai passar para eles, e também as obras que estavam sendo feitas no bairro, porque estavam sendo feitas? A questão do saneamento, a questão de maternidades, porque aquilo ali estava acontecendo? Era necessidade do povo que estava presente naquelas obras, só que isso ia gerar uma mudança no espaço geográfico, na vida da população. Então eu pedi que eles fotografassem o que estava acontecendo e juntassem a isso fatos de quando os pais foram morar lá no loteamento. E saíram trabalhos bem interessantes, e a gente passou daí a desenvolver um trabalho com maquete, eu pedi que dentro do bairro eles escolhessem uma das construções que estavam prontas ou estavam em fase de conclusão e representassem através de maquete, então saiu a ponte nova Newton Navarro, saiu a Escola Santa Catarina, saiu o hospital Santa Catarina e eles ficaram assim superorgulhosos de estarem produzindo, eu mostrei para eles que isso era história, daqui a algum tempo aquele bairro ia estar totalmente diferente do que era o loteamento no início. E foi isso que aconteceu com o Brasil, foi loteado por necessidade, mas depois à medida que essas necessidades foram mudando, foi mudando a forma de organizar as coisas, e no fim eles entenderam esse conceito tanto que não só o que era Capitania Hereditária, mas o próprio conceito de hereditariedade de passar de pai pra filho, entenderam que o espaço geográfico é construído de acordo com as nossas necessidades e que por isso a geografia está muito ligada a história, em questão em conceito de mudança, de permanência, de semelhanças e diferenças. E aconteceu aqui no final do ano história e geografia eram as matérias que eles mais gostavam, porque a gente começava a falar e eles sabiam que tinham como contribuir, foi só um tipo de exemplo né? Pra mostrar como a gente pode modificar até mesmo a concentração deles, a atenção dada a aula eles falavam, eles não sentiam necessidade de tá copiando mais falavam, eles opinavam e ajudou até mesmo a desenvolver a habilidade de ouvir, que é uma das habilidades mais difícil de construir no ensino fundamental do 1º ao 5º ano. Com isso também melhorou a questão de ouvir, porque eles não sabem respeitar a fala do outro, querem todos falar ao mesmo tempo, e foi uma experiência assim muito boa que eu acredito que se você enveredar por essa linha de trabalho né, como FL sugeriu de observar o entorno você vai ser bem sucedida. Você também pode descobrir como é o lugar onde eles moram, qual é a realidade deles, para que você possa fazer essa transposição né? Aí sobre o seu relato eu queria que você dissesse como foi que a mediação, como

você conduziu as coisas para contribuir com o desenvolvimento deles, já que a sua questão é o foco na atenção né, como desenvolver a atenção.

Como a reflexão desviou-se do tema objeto de estudo, retomamos colocando o assunto foco da discussão:

LF – Isso aqui é o diagnóstico do nível da atenção, então, o desenvolvimento da atenção, a gente vai trabalhar no processo por isso eu tô recebendo de você a colaboração para construir uma proposta. Então eu posso avançar, entendeu? Isso aqui é apenas o diagnóstico da atenção, do nível de atenção. Daí não ter mediação da aprendizagem, foi um jogo no qual eu não devia fazer mediação para não interferir no resultado do diagnóstico. Bom, então já que você tá desenvolvendo esse trabalho só a título de sugestão, também, eu percebi que, quando a gente coloca critérios bem claros pros alunos, melhora a atenção quando eles sabem o que a gente quer deles, como, por exemplo, uma atividade supertradicional, conservadora demais, eu faço copiar, colocar alguma coisa no quadro que o aluno não gosta às vezes, mas até com essa atividade eu consegui certo êxito quando eu coloquei pra eles que, naquele momento que iam copiar, eu estaria observando como é que eles estão na utilização do espaço gráfico, se eles já conseguem usar a página inteira, se eles já respeitam os parágrafos, se eles espacejam as palavras corretamente, se a escrita é legível. Então, só colocando esses critérios, eu percebi que melhorou, eles se preocupavam, né, em ver que reproduzindo exatamente o que estava no quadro, aí passa a não ser mais aquela coisa chata porque eles até solicitavam: “professora, vem olhar aqui, é assim mesmo?, a margem é essa?, é assim que se faz um parágrafo?”, a senhora consegue ler o que eu escrevi?”, então até mesmo com atividade considerada mecânica, eu percebi isso na sala de aula, né, que quando a gente coloca critérios claros, melhora o desenvolvimento da atenção deles.

SF reforça nosso encaminhamento dando prosseguimento à reflexão:

SF – Esse relato de LF vem comprovar uma tese defendida pelo Vigotski que não é a questão da idade é muito mais a questão da vivência, de experiência, das oportunidades que nós temos, pra conseguir desenvolvimento das nossas capacidades e atingir uma competência, e uma coisa que fica muito claro em relação a esse aspecto da concentração da atenção é a questão do tempo ser muito importante no processo de aprendizagem. Quanto mais a gente focaliza a atenção naquilo que está em jogo pra gente aprender, mais rápido a gente consegue desenvolver aquela aprendizagem. Também comprova a questão da necessidade. Eu tô vendo o quanto realmente nossa aprendizagem, e a nossa motivação, e a nossa atenção estão relacionadas às nossas necessidades. Em relação à concentração e à idade das crianças, os estudos mostram que quanto mais é jovem, mais a atenção é flutuante, quer dizer mais dificuldade a criança tem de, no período de tempo, focalizar algo, algo ser foco da sua atenção. Daí LF dizer que qualquer coisa desvia, é preciso estar altamente motivado, ser automotivado, daí a necessidade de se colocar pra que estou fazendo isso, o que você vai desenvolver se você fizer isso, como ela colocou o exemplo da cópia.

LQ – Bom, então como foi que essa forma de trabalhar contribuiu pra você fazer esse diagnóstico? Como você vai chegar a alguma conclusão, com essa tua forma de trabalho?

LF – Esse diagnóstico busca as diferenças e semelhanças. Esse desenho é pra organizar o diagnóstico, então eu consegui fazer com dezessete alunos apenas e coloquei o resultado, mas falta fazer a análise do resultado e falta encaminhar as estratégias que é exatamente o

que eu falei aqui, que a grande dificuldade é encontrar as estratégias onde eu possa fazer o desenvolvimento da atenção, tudo vai ter que ser criado entendeu, a proposta que você colocou, a forma do seu trabalho claro que vai me ajudar bastante, o posicionamento de FL frente à essas questões de história também vai me ajudar bastante, a desencadear, criar, desenvolver um processo, esse processo da atenção, ele não tá desenvolvido ainda não, isso é só um diagnóstico.

C – LF, você falou que no dia-a-dia as meninas se concentram mais que os meninos, e nessa atividade do diagnóstico foi confirmado isso?

LF – É, eu posso ter falado que se concentram, mas na verdade eu quis dizer que as meninas ficam quietas, certo?, elas, em todas as tarefas, ficam mais quietas que os meninos, mas em relação ao quadro, ao resultado, resultado da atenção só 2 meninos conseguiram descobrir todas as diferenças, as meninas ficaram junto com os outros meninos em, em 6 e 7 descobertas, então elas, ou seja, as meninas estão no mesmo quadro, elas não tem muita diferença, mas 2 meninos realmente se destacam, e eles se destacam normalmente na turma, são bons alunos, são bons observadores, participam, descobrem, trazem novidades, trazem as questões no dia-a-dia pra sala de aula, esses dois meninos mobilizam bem a sala de aula, a aula só é realmente muito boa quando eles estão presentes, porque eles questionam, eles participam, então eles tem, assim, uma atividade intelectual bem mobilizada. Esses dois meninos tem uma influência muito grande dos tios e das irmãs mais velhas que são, que fazem faculdade e tudo, essas duas crianças estão em outro nível, elas cumprem com todas as tarefas, se for pesquisa eles adoram, então eles têm acesso à informática, tem computador em casa, então eles fazem pesquisas, ajudam as irmãs, às vezes as irmãs dizem assim: “pesquise sobre assunto tal, que quando eu chegar eu trago uma bala pra você”. Então eles ajudam as irmãs que estão ocupadas com alguma coisa, então eles tem uma vivência letrada e muito grande, e foram exatamente os dois que chegaram as questões completas.

LQ – LF falou assim nessa dificuldade de trabalhar história com os alunos, e citou que causa mais desinteresse, desatenção, né? Eu sugiro que você poderia trabalhar no entorno do aluno, comparando casa com casa, colégio com colégio, aí eu tô pensando em LF aproveitar a presença de FL, trazer outros exemplos do que normalmente se estuda de história, do que normalmente tem no livro, o professor ensinar transformando isso em uma maneira mais viável, é a mais interessante pro dia-a-dia em sala de aula, ajudando o trabalho de LF.

FL – Eu penso que eu não tenho receita não, porque são inúmeras as possibilidades de se trabalhar com ensino da história. Você pode trabalhar com a história através de fitas de cinema, através de aula de campo, através de projetos, são várias as possibilidades, através de ensino com problema, você coloca o problema, por exemplo, eu vou dar um que eu me lembrei, um problema que foi o negro, o escravo, que foi o esteio da economia do Brasil, foi quem trabalhou e tudo. Como se justifica a assinatura da Abolição? Você tá trabalhando com uma contradição, com o problema e então isso possibilita que você reponha o tempo em busca de essência, pra saber por que foi, qual foi o movimento, o que foi que provocou, o que estava diretamente ligado, aí você, aí realmente você faz um estudo sobre a Abolição da Escravatura, sobre a situação do país naquele momento, sem precisar levar o aluno a memorizar e à repetição. Na história, sempre se estuda aquele herói, que nesse caso seria a redentora, a Princesa Isabel, até colocar e criticar isso, aí eles vão ver que na verdade o escravo, o negro escravo, já estava na verdade livre, ele estava de fato, ele só não estava de direito, e ela foi a pessoa do momento, ela tinha que ter assinado, naquela hora tinha que acontecer, mas quem na verdade lutou mais por essa liberdade foi o próprio negro, então, não é a questão que você pode levar pra lá muito, mas eu tava colocando antes, você pode trabalhar com as vivências do aluno, com o presente, e você pode trabalhar também com o

processo de formação e do desenvolvimento de conceitos, por exemplo, você trabalhar com a Abolição da Escravatura, você pode trabalhar com o conceito de liberdade, com o conceito de escravidão, é o conceito de trabalho, o conceito de relação de produção, começa com todos esses conceitos que você termina chegando lá, porque isso possibilita pesquisa, entrevista, filmes, né? Porque não é só uma atividade que vai determinar a construção, a construção desse conhecimento, aí você, você diz que a sua proposta também é observar como se tá dando o nível de aprendizagem. Aí você vai ver que essa aprendizagem tá sendo efetiva ou não, e se não está sendo efetivada, por quê? Se é porque o aluno não compreendeu o que você quer dele, se você não tá mediando a aprendizagem. Ver se o problema é você, ou é a sua aula, ou se o problema está no aluno, onde é que está? Eu penso que isso é uma avaliação no processo, é você tá perto do seu aluno e conhecendo a suas possibilidades e seus limites, os seus avanços, até onde ele chegou e o que você poderá fazer para que ele avance mais, quer dizer não tenho, não tenho, não há receita não, mas são várias as possibilidades. A relação passado-presente, você está no presente, porque aqui você está nessa universidade, com essa configuração hoje, mas será que sempre foi assim? O que foi que levou a se construir essa universidade, por que é que essa universidade foi construída de forma tal, que entre o setor um e o dois se construiu o setor cinco, o que está nas entrelinhas desse tipo de arquitetura? Aí você vai suportando ainda essa curiosidade, essa vontade de conhecer mais, né, sem precisar tá com aquela aula horrorosa de mandar decorar (risos).

A partir desse diálogo a reflexão se voltou para ação de confrontar iniciada por FL.

FL – Eu não sei, mas a minha intervenção tem muito a ver com o seu outro trabalho, mas aí eu escutei você falando no início que os alunos eram dispersos, a atenção era dispersa, muito embora a atividade fosse interessante pra eles, né, porque até Leontiev é que desenvolveu a teoria da atividade, proposto por Vigotski, ele diz que é a qualidade da atividade que vai determinar o interesse, o conteúdo e a extensão e a solidez do aprendizado, certo.

SF intervém:

SF – Nas teorias você falou em quem você está se fundamentando para fazer este trabalho.

Considerando que não houve mais nenhuma intervenção dos pares em relação a essa ação, iniciamos a reflexão sobre o reconstruir. Reconstruir é a ação que nos parece mais difícil. Essa ação implica imaginar novas possibilidades de agir. Esse foi o aspecto que não consideramos ao refletir acerca de nossa mediação pedagógica, como poderá ser constatado nas nossas falas.

LF – SF, eu sinto muita dificuldade em elaborar a ação de confrontar e reconstruir.

SF – O reconstruir realmente é difícil. É que você tá tendo mesmo dificuldade. Nós estamos tendo porque esse é um trabalho coletivo, e esse seu trabalho está diretamente relacionado à pesquisa que eu coordeno. Realmente a dificuldade é essa. Foi também uma dificuldade que nós encontramos quando começamos a trabalhar com conceito. Encontrar situações de aprendizagem interessantes é difícil, pois os livros não trazem. Eu tenho observado,

atualmente, que até eles tão trazendo alguma coisa boa, mas a maioria não traz – são utilizados como motivação, na visão do autor, mas não deixa claro pro professor, com aquele tipo de situação de aprendizagem, o que ele está propondo. Ele está desenvolvendo algumas funções mentais? Ele está desenvolvendo alguns procedimentos mentais? Ele não diz. O professor até faz, mas não tem consciência do que está fazendo, e isso é muito importante pra a ação pedagógica, ele sabe que, com aquela situação de aprendizagem, ele está proporcionando à criança o desenvolvimento de determinados procedimentos lógicos, processos mentais. Quando o professor sabe o que está fazendo a criança começa a entender que a escola não é pra amanhã, a escola é pra agora, que são os processos e procedimentos mentais que a criança só tem se for desenvolvido. Nós também, só temos condições de nos desenvolver numa situação consciente e voluntária. Então, isso é muito importante inclusive pra criança se sentir motivada pra ir pra escola. Outro fator importante de usar é o jogo, é que há é uma relação muito íntima entre motivação e atenção. O foco da nossa atenção, é desviado para aquilo que nos motiva, e a motivação é muito associada à percepção daquilo que é significativo pra mim. A motivação é, eu perceber, eu compreender que o que é socialmente necessário é também pessoalmente necessário, é importante a criança saber que ela fazendo determinadas situações, ele já tá se desenvolvendo agora, não é para o futuro, não é porque ele vai ter o melhor emprego, não é porque vai ter uma melhor situação de vida, isso é consequência. É importante pra aquele momento, pro hoje, pro agora. Então, é o jogo tem essa condição, como são crianças, pela faixa etária que você colocou aí, parece que a maioria tem nove anos, são crianças que tão saindo daquela fase de brincar, pra um trabalho mais consciente, mais sistematizado, então o jogo ainda é uma coisa que tá muito próxima daquela necessidade que a criança tem de brincar, então automaticamente motiva, e eles se interessam e voltam a atenção, tanto é que ela não teve dificuldade de fazer, eles pegaram o papel e tentaram encontrar as diferenças, ao contrário, tiveram até uma pressa em fazer isso. Então, essa dificuldade da reconstrução exatamente – ela tem de criar novas situações, tem que ser criativa, e isso vai exigir da gente criatividade, porque não tá pronto, a gente tem que inventar, a gente tem que criar, eu acho que uma das coisas que eu considero mais interessante naquele trabalho que nós fizemos no Berilo, foi essa possibilidade que nos deu de ser inventivos.

Como podemos observar, a colaboração dos pares torna-se imprescindível, pois é com o olhar dos pares que podemos nos debruçar, refletir e reelaborar a nossa atividade docente. No entanto, torna-se necessária a reflexão, enfocando a colaboração de cada um no processo por nós vivenciado. Esse momento foi iniciado por LQ.

LQ – eu gostei tá. Acho que LF foi clara na apresentação dela, eu tenho impressão que a minha participação foi, inicialmente no item confronto, quando procurei saber por que é que ela tinha achado que o fato de o aluno terminar a experiência, não poderia nem dizer que ele ainda tinha tempo, tinha sete minutos. A relação disso com o resultado do objetivo que ela queria alcançar era a atenção, eu achando inicialmente, que isso não iria ser uma interferência, não iria prejudicar, mas foi esclarecida aqui por SF que isso interferiria. Então a minha participação foi nessa solicitação de explicação aqui no item confronto. Adriana é que soube escutar. No início eu andei falando simultaneamente com LF e com MD, mas eu vou dar o meu esclarecer sobre a questão da escuta e da espera. Tá surtindo efeito, acho que estávamos aprendendo, conseguindo, tá ficando bem comportada, tá conseguindo escutar, esperar a vez de falar. Aqui acolá dá um trabalhozinho, mas de um modo geral acho que estamos conseguindo.

MD faz sua autorreflexão afirmando:

MD – eu penso que, quanto à questão da descrição, eu contribuí no sentido de questionar sobre os critérios do jogo, porque eu também me interessei pela minha prática educativa, quais são as atividades que prendem mais os alunos e também porque eu percebo que algumas têm uma longevidade e outras não. Então essa foi a razão de ter perguntado sobre o critério de escolha da atividade, esse diagnóstico de atenção. Bom, então penso que foi essa questão. Com essa questão do confronto eu não contribuí. Em relação aos outros aspectos reconstrução também não. Em relação à escuta, eu, embora seja um pouco impulsiva, tenho me detido um pouco para respeitar todos os colegas, até porque é uma aprendizagem que precisamos ter. Essa questão de espera, espero minha vez de falar. Quanto aos outros requisitos penso que essa é uma espera e temos que contribuir.

#### C analisa sua participação considerando a ação da reconstrução:

C – eu acredito que contribuí na questão da reconstrução, porque LF colocou uma das dificuldades que ela teve, né, de encontrar outras estratégias, além do jogo, que trabalha a questão da concentração, e eu pude apresentar umas sugestões pra que ela pudesse alcançar seus objetivos propostos. Sobre a questão da escuta, eu sinto que eu não tenho muita dificuldade de digamos versatilidade, de ouvir, de respeitar a vez do outro de aprender a escutar. Já faz algum tempo que eu tento ter essa prática de esperar a minha vez de falar. No item informação eu solicitei esclarecimento e LF me respondeu claramente, no confronto eu não acrescentei ainda e na reconstrução não, e nos outros itens eu participei, buscando, esperando a minha vez de falar.

FL – eu acho que na minha fala eu não contemplei nada disso, nem descrição, nem informação sim, eu contemplei, eu contemplei informação quando eu falei nas várias possibilidades de se trabalhar com o ensino da história, né. – Você sabe, na reconstrução, pode-se colocar sugestões, que auxiliam a ampliar as alternativas de mudança na prática. Eu penso que coloquei questões que auxiliam a ampliar a prática de ensino de história. Há várias possibilidades de se trabalhar com a história e apresenta algumas sugestões evidenciando sua pertinência e importância para a consecução dos objetos propostos. Escutei cem por cento, escutei com atenção, respeitei a vez de falar e acho que eu, fazendo isso, eu estou contribuindo para os participantes aprenderem a escutar, a esperar. Espero minha vez de falar até demais, com vontade de fugir, registro minhas ideias para expressar num momento oportuno, eu faço minhas anotações e contribuo para os participantes aprenderem a esperar, eu não sei, eu sei que eu espero.

SF – Vim fazer minha reflexão intrassubjetiva, na descrição eu participei, na questão das informações complementares, da descrição, dá dos percentuais né e no de em vez de fazer comentários apresentar dados, né, nas informações eu também participei, colocando que ela não deixou clara a finalidade, qual era a finalidade máxima ali, a central do diagnóstico, se ela usa em objetivo, mas ela poderia ter mais especificadamente esse diagnóstico, é... pra isso... pra ficar mais claro pra o nosso grupo. No confronto eu também participei em relação à questão teórica, né, dela deixar mais claro o conceito mesmo, a parte teórica mesmo, do que ela, ela colocou, a parte teórica, mas ela deveria precisar. Olhe! Teoricamente eu estou tentando diagnosticar dois aspectos da atenção, o que significa isso, um significa, o outro significa isso, preste atenção na sua apresentação, é mais você devia ter focado, não esqueça isso no seminário, e focar o diagnóstico você tá precisamente vendo o conceito tal né, concentração, dispersão, entendeu pra deixar claro o diagnóstico, é pra isso, o trabalho tem esses objetivos, agora o diagnóstico, nem sei. Complementei a discussão com meus argumentos, né? e na reconstrução eu não sugeri, agora eu não sugeri nada, mas também tá o que também caíram muitas sugestões, só fiz reforçar essa questão de precisar, de o aluno saber, por menorzinho que ele seja, por mais crianças que ele seja, procurar dizer pra ele qual é a finalidade dele estar desenvolvendo tal situação de aprendizagem, e o quanto é importante pra agora porque eu acho que um grande problema

de desestímulo é que sempre se coloca a escola para o futuro e não se coloca a escola para o presente, e pra gente motivar, é preciso a gente saber em que é que a situação tá contribuindo pra nosso desenvolvimento, hein?

FL intervém e sugere, dizendo:

LF você falou assim nessa dificuldade de trabalhar história com os alunos, é a disciplina que ela citou que causa mais desinteresse, né... [...] poderia trabalhar no entorno do aluno, comparando casa com casa, colégio com colégio, aí é... tentando assim... até eu tô pensando [...] você trazer outros exemplos do que normalmente se estuda de história, do que normalmente tem no livro, o professor ensinar transformando isso em uma maneira mais viável, a mais interessante pro dia-a-dia em sala de aula.

O processo reflexivo por nós vivenciado evidencia que são muitas as possibilidades para se trabalhar, contribuindo para que a concentração e a atenção não sejam momentâneas, influenciando no processo de aprender. É sabido, como diz Rubinstein (1973, p.89) que a “atenção está vinculada a uma mudança de estrutura dos processos psíquicos, pela sua transformação numa atividade orientada”. Isso depende das ações e atividades oferecidas. Se algo interessa ao aluno, diz respeito ao que ele necessita, as suas prioridades, a sua percepção, não vai haver distração, o processo de concentração se efetiva, e, conseqüentemente, haverá efetividade no processo de aprendizagem.

É verdade que nem todas as partícipes colaboraram em todas as ações. Contudo, foi possível verificar que, nas ações e questionamentos considerados, houve empenho e colaboração por parte dos envolvidos. Consideramos, enfim, que tiveram uma participação pertinente, pois solicitaram e fizeram esclarecimentos, complementaram a discussão com novos argumentos, acrescentaram outras evidências contribuindo para que novos conteúdos fossem elaborados.

A colaboração de SF em relação à ação de informar nos mostra que não estava claro o conhecimento a ser trabalhado, destacando ainda o fato de não termos efetivado a ação de reconstruir. Contribuindo assim para esclarecer aspectos antes obscuros.

A colocação de C no que se refere ao fato de as meninas se concentrarem mais que os meninos permitiu-nos retomar e esclarecer que não se trata de concentração e sim de participação. As meninas, em geral, são mais quietas, são mais participativas e questionadoras. Contudo, todos eles, desviam a atenção, por qualquer coisa, como enfatizamos. SF acrescenta: “[...] os estudos mostram que quanto mais é jovem, mais a atenção é flutuante, quer dizer mais dificuldade a

criança tem de no período de tempo focalizar algo [...], algo ser foco da sua atenção [...]”.

Vivemos numa sociedade onde a menina, a mulher em geral é vista como mais passiva, o que não representa a verdade, pois independentemente do gênero, aprendemos a partir do nosso interesses, vontades e necessidades, como enfatiza SF durante a discussão:

SF - [...] quanto mais a gente focaliza a atenção no processo de aprendizagem naquilo que está em jogo pra gente aprender mais rápido a gente consegue desenvolver aquela aprendizagem e também comprova a questão da necessidade. Eu estou vendo o quanto realmente nossa aprendizagem, e a nossa motivação, e a nossa atenção estão relacionadas às nossas necessidades. Além dessas questões é determinante também para o desenvolvimento das nossas capacidades, as vivências, as experiências, as oportunidades.

FL, retomando a questão por nós colocada de que é em história onde o poder de concentração dos alunos é menor, esclarece-nos que as atividades devem partir das vivências dos alunos para que eles se interessem mais sobre o que estão fazendo, para que desenvolvam a atenção, em consonância com Ratey (2002, p.131), quando explica:

A atenção é muito mais do que tomar simplesmente nota dos estímulos que nos chegam. Envolve numerosos processos distintos, desde a filtragem de nossas percepções ao balanceamento de múltiplas percepções e à atribuição de um significado emocional a cada uma delas.

Nessa perspectiva, consideramos que as nossas vivências nos dão a possibilidade de percebermos as coisas e os fenômenos sob diversos aspectos, que fazem com que os consideremos importantes ou não, a partir do significado emocional que damos a eles. Assim, propor às crianças tarefas que considerem essa vivência é fundamental para que tomem consciência e se concentrem no que estão a executar.

Esse processo reflexivo proporcionou muitas trocas que fizeram com que o nosso conhecimento aumentasse, as nossas dúvidas se dissipassem, mas, ao mesmo tempo, fez com que a necessidade de estudar aflorasse cada vez mais, com o intuito de entendermos as relações entre a atenção e a aprendizagem.

Nesse momento, os partícipes realizaram uma autorreflexão onde foi possível perceber uma grande participação. Houve uma colaboração efetiva, em relação a todas as ações, acontecendo então a retomada das ideias e de alguns

equivocos cometidos. Enfim, possibilitou uma compreensão maior do fenômeno estudado. Algumas questões que não foram explicadas no relato foram explicitadas quando desse momento intrassubjetivo.

Na verdade, foi um proveitoso momento de trocas onde os conhecimentos, as experiências e os saberes se entrecruzaram, promovendo crescimento, trocas e aprendizagens. De um modo geral, todas participaram do momento intersubjetivo com seus questionamentos, contribuição teórica e prática.

No segundo momento do processo reflexivo procuramos ampliar os benefícios da sessão reflexiva para a ação docente, proporcionando uma nova aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades pelo grupo envolvido na pesquisa, pois o professor reflexivo relativiza seus saberes, questionando-os sempre em busca constante de novos saberes através da reflexão sobre e na prática, construindo assim a identidade do professor.

De acordo com Nóvoa (1997, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Assim sendo, reflexividade crítica sobre as práticas e as experiências cotidianas pode viabilizar a constante reformulação na forma de pensar e agir da professora, como profissional e como indivíduo.

## 6 SÓ SE APRENDE ESTANDO ATENTO

É inegável a importância deste trabalho para que pudéssemos reafirmar o significado da ação de ser professora no contexto atual e na realidade que vivenciamos.

Entendemos que ensinar e aprender vão além de tarefas organizadas e desenvolvidas em sala de aula. É fundamental que tenhamos clareza de que aspectos diversos influenciam no ato de aprender e precisam fazer parte da compreensão do professor sobre o seu fazer. Como enfatiza Gomez (1998, p.70): “A aprendizagem dos alunos/as ocorre em grupos sociais nos quais as relações e as trocas físicas, afetivas e intelectuais constituem a vida do grupo e condicionam os processos de aprendizagem”.

Nesse sentido, as relações mantidas e vividas ao longo do processo ocorrido com os alunos partícipes desse estudo nos fez observar, detectar e buscar as formas mais adequadas para verificar a viabilidade do ensino e das aprendizagens ocorridas.

Verificar a relação entre a atenção e a aprendizagem era o nosso foco. Assim, construímos um processo reflexivo a partir das Sessões Reflexivas realizadas com os alunos, o que propiciou a condição de avaliar as suas próprias possibilidades de aprendizagem. É pela aprendizagem que a criança passa a se conhecer, a construir seus conhecimentos, a direcionar o seu desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 1991).

Nesse estudo, a reflexão colaborativa mostrou-se uma estratégia eficaz de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois, por meio de sessões reflexivas, os alunos puderam compreender que aprendizagem é um processo de construção e que é preciso estar atento para que esse processo ocorra.

Nesse processo, pudemos compreender como se dá a aprendizagem da criança e a função do outro para que essa aprendizagem ocorra. Para isso, reorganizamos as intervenções e a mediação pedagógica, produzimos textos narrativos e destacamos a sua importância para o desenvolvimento da atenção voluntária.

Para desenvolver a capacidade de aprender é necessário que a criança desenvolva ações mentais adequadas, inicialmente existentes sob a forma de

eventos externos que são apropriados pelo indivíduo e gradativamente interiorizados, mediada pelo processo de aprendizagem.

Da mesma forma que promovemos momentos de reflexão com as crianças, foi também muito oportuna a reflexão realizada com os pares do Grupo da Pesquisa Colaborativa, pois da mesma forma que os alunos estavam aprendendo, estávamos também aprendendo a refletir, e os nossos pares nos deram respaldo para que isso acontecesse. Compreendemos que refletir sobre o que pensamos e o que fizemos nos possibilitou perceber nossas crenças e concepções, e, por meio desse processo reflexivo crítico, recriar a realidade e desenvolver nossas relações interpessoais e aprender a efetivar ações de forma cada vez eficaz. Corroborando com essas ideias Freire (1993, p.104-105) ressalta que “É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, [...] que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor”.

Através dos momentos reflexivos compartilhamos, de maneira organizada e crítica, nossas ideias, reflexões, e buscas de estratégias de ensino, como também angústias e dificuldades enfrentadas no decorrer da nossa mediação pedagógica junto aos alunos.

Dessa maneira, a formação reflexiva crítica colaborativa nos mostrou um caminho para a construção da nossa identidade enquanto professora, incluindo aí, a nossa vida, a nossa história, a nossa trajetória pessoal e profissional.

Neste sentido, o fórum de discussão instaurado nos tornou mais conscientes do ato de ensinar e aprender, à medida que nos fez compreender a importância e necessidade de mediar uma ação docente que possibilitasse, de forma crítica e sistematizada, o desenvolvimento dos alunos, em particular o desenvolvimento da atenção volitiva.

É evidente que pela própria história escolar, familiar e pessoal nossa e das crianças, algumas questões deixaram de ser discutidas e ate mesmo continuaram sem respostas. Afinal, como pesquisadora e professora da turma ficava complicado avaliar e ser avaliada, refletir e encontrar grandes deficiências no que realizava, sem nos sentir culpada e, às vezes, até impotente. Mas, o grupo da Base de Pesquisa, os alunos com suas dificuldades, experiências e conhecimentos, sua vivacidade, seu jeito especial de ser, nos deram a devida noção de que aprender e ensinar requerem competência, conhecimento e sensibilidade.

É necessário ainda compreender que se o aluno não desenvolve a função mental da atenção, em geral, o professor também não desenvolve, pois as deficiências do aluno ocorrem pela falta de atenção do professor, que não aprendeu a olhar esse aluno de forma a ver suas diversas condições, capacidades e possibilidades; de perceber quais as suas prioridades e interesses. Como diz Rubinstein (1973, p. 94): “A atenção é em grau elevado, uma função do interesse. A atenção está relacionada com as aspirações, desejos da personalidade, com a sua orientação geral, mas também com os objetivos que esta se propõe”.

Nessa perspectiva, como professora da turma, foi possível iniciar um processo de trabalho que acontecesse de forma mais intensa e efetiva tornando-se uma realidade não, apenas na nossa sala de aula, mas, para que compreendesse o processo de aprendizagem como algo que precisa ser sistematicamente organizado, sendo a atenção um dos fatores básico para que essa aprendizagem ocorra.

Entretanto, sabemos que essa não é uma ação que seja desenvolvida facilmente, uma vez que depende da vontade das pessoas que fazem a escola. Obviamente a vontade de fazer algo não nasce do nada, ao contrário precisa ser estimulada, orientada, fundamentada, e requer estudo efetivo e sistemático.

Os resultados obtidos nos fazem ver que, mesmo tendo atingido apenas um grupo pequeno, é possível ser desenvolvido por mais escolas, professoras e alunos. O processo de ensino-aprendizagem é mediado pelo professor, mas é de responsabilidade de todos, inclusive das crianças, que passam a ter compromisso com o ato de aprender, que erra, mas sabe que é possível corrigir, que acerta e sente vontade de ir adiante. O professor por sua vez promove espaços de discussão em que o aluno compreende que ninguém aprende por acaso, são necessários vontade e desejo, e que, quanto mais colaboramos com o outro, mais ensinamos e aprendemos, sendo a atenção um dos elementos fundamentais para que isso se efetive.

Enfim, pretendemos continuar estudando a atenção e a aprendizagem, pois, dada a sua complexidade são múltiplos os fatores implicados nessa relação, muito ainda precisa ser feito, melhorando o processo de aprender e ensinar nosso e dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ARNAL, J; RINCÓN, D.; LATORRE, A. **Investigación educativa**: fundamentos y metodologías. Tradução Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. Barcelona: Editorial Labor, 1992.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Alfabetizar crianças**: um ofício, múltiplos saberes. 2001. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

CARVALHO, S. W. de; SOUZA, L. M. **Compreensão e produção de texto**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

CELANI, M A. **Professores e educadores em mudanças**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

COSTA VAL, M.G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CUNHA, Maria Izabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n.1-2, p. 185-195, jan./dez. 1997.

DESGAGNÉ, Serge. Réflexions sur le concept de recherche collaborative. **Les Journées du CIRADE**, Montreal, p.31-46, oct. 1998. Tradução Livre de Adir Luiz Ferreira.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. **Prática de texto**: língua portuguesa para nossos estudantes. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

FERREIRA, Maria Salonilde. Oficina Pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. In: Ribeiro, M.M.G.; Ferreira, M.S. (Orgs.). **Oficina Pedagógica**: uma estratégia de ensino-aprendizagem. Natal: EDUFRN, 2001.

FERREIRA, Maria Salonilde. Quem narra diz. **Educação em Questão**, Natal, v.27, n.13, p.51-76, set./dez. 2006.

FERREIRA, Maria Salonilde; FROTA, Paulo Rômulo de Oliveira. **Mapas e redes conceituais**: reestruturando concepções de ensinar e aprender. Teresina: EDUFPI, 2008.

FIORENTINI, D. et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. et al. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 1998. p. 307-335.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: Silva, T.T. (Org.). **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 254-274.

FUNAYAMA, Carolina A. R. **Problemas de aprendizagem**: enfoque multidisciplinar. São Paulo: Loyola, 2000.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Revista brincando com os dálmatas**, São Paulo, Editora Escala, n. 9, 2007.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

GOMEZ, A. I. Perez. Ensino para a compreensão. In: SACRISTAN, J. Gimeno; GOMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p. 67-98.

IBIAPINA, Ivana M. L. de M; FERREIRA, Maria S. Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 9, p. 73-80, jan./dez. 2003.

IBIAPINA, Ivana M. L. de M. A trama: o significado de docência. In: IBIAPINA, Ivana M. L. de M.; In: FERREIRA, Maria S.; RIBEIRO, Márcia M. G. **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 29-50.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto**: curso prático de leitura e redação. São Paulo: Scipione, 1998.

KANTER, Rosabeth Moss. Collaborative advantage: the art of alliances. **Harvard Business Review**, v.72, n. 4, p. 96-108, july/aug. 1994.

KASTRUP, Virginia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, Rio de Janeiro, v.16, n.3, p.7-16, set./dez. 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, Maria Cecília (Org.). **A formação do professor como profissional crítico**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 87-117.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva na formação crítico-reflexiva de professores. In: RAMOS, B. L.; ROSINHA, G. C. (Orgs.) **Reflexão e ações no ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LIUBLINSKAIA, Aleksandra A. **Desenvolvimento psíquico da criança**. Lisboa: Editorial Notícias, 1979.

LURIA, Alexander R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 4v.

MACEDO, L. **Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 1995.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL PARA PESQUISA CULTURAL E TEORIA DA ATIVIDADE, 5., 2002. Amsterdam. **Anais...** Amsterdam: Urije University, 2002.

MAGALHAES, Maria Cecília Camargo. **A formação do professor como um profissional crítico.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia.** São Paulo: Global, 1985.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E.F. de; MELLO, R. R.; TANCREDI, R. M. S. P. **Escola e aprendizagem profissional da docência.** São Carlos: EDUFSCar/INEP/COMPED, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia: introdução crítica à psicologia escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

POLITY, Elizabeth. **Dificuldade de aprendizagem e família: construindo novas narrativas.** São Paulo: Vetor, 2001.

RATEY, John. **O cérebro, um guia para o usuário.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2002.

RODGERS, C. Defining reflection: another look at Jonh Dewey ans reflective thinking. **Teachers College Record**, v. 104, n. 4, p. 842-866, 2002.

RUBINSTEIN, Sergey L. **Princípios de psicologia geral.** Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 1993.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

## Diários Reflexivos - O menino e a pipa

Hoje é dia 22 de fevereiro de 2008. São 7h10min e vamos começar a aula. É a nossa primeira aula de produção textual. Esta tem como objetivo desenvolver a linguagem escrita e a atenção dos alunos através da construção do texto narrativo. Os alunos estão muito agitados, pois chegaram cedo à escola e ficam correndo na quadra, portanto estão muito suados. Eu peço silêncio e atenção para execução da aula. Depois de uns 15 minutos eles se acalmam e eu dou início a situação motivadora: Então, entrego uma folha de papel com uma gravura e peço que os alunos olhem bem a gravura e faça um colorido bem bonito. Enquanto eles colorem a gravura eu instigo-os a observar os elementos da gravura, perguntando: Onde acontece a cena? Quantas pessoas estão na cena? Como elas são? (me refiro às características físicas), de que elas gostam? (características psicológicas), eles dizem que não conhecem os personagens e, portanto não sabem responder. Então eu digo: vamos criar os personagens, a gente vai dar um nome para eles e dizer às coisas que eles ou não. Que nome poderia dar a elas? E que situação elas estavam vivendo naquele momento representado na gravura? Elas estavam alegres? Tristes? Sapecas? Calmas? Então, vamos pensar agora em criar uma história com esses personagens! Os alunos estão alegres, eles gostam de colorir gravuras e acharam interessante eu motivá-los a escrever. A cada questionamento que eu fazia eles respondiam alegres em forma de coro quando era uma questão objetiva.

Para a situação sistematizadora eu digo que nós vamos escrever a história que cada um pensou quando eu estava fazendo os questionamentos. Eles perguntam: Professora é como uma novela, a gente vai inventar tudo. Eu respondo que sim, porém, o texto deve ter início, meio e final. E uma novela é uma narração. E na narração é preciso que tenha: A apresentação que é o começo da história, como um conto de fadas, Era uma vez, um belo dia, Um dia triste, Ao amanhecer,...

Também tem que ter a complicação que é o conflito ou o acontecimento que vai dar vida a toda história. Eles perguntam: professora é a confusão que os personagens fazem? E o chafurdo? E as intrigas. Eu digo que sim. Que eles estão entendendo e eu estou muito contente por isso. Depois da intriga, o mistério tem que ser desvendado, isto é o Clímax. Descoberto o mistério cada um escreve o desfecho ou final.

Quanto à situação avaliadora vai acontecer no decorrer da próxima semana, vou chamar de um em um para fazer as correções e a reescrita do texto.

Achei que as discussões e os encaminhamentos da aula foram bons, os alunos estavam motivados e alegres no desenvolvimento inicial da tarefa, mas acho que poderia ter dividido essa em dois momentos, pois percebi em alguns alunos um cansaço na hora de escrever. Começaram a reclamar e dizer que tinha muita coisa para fazer, que não ia dar tempo, que já estava na hora do lanche, que não sabiam escrever.

Essa resistência atrapalhou o andamento da tarefa, pois os alunos que estavam se esforçando para cumpri-la começaram a se desmotivar e se sentir influenciado pelos outros.

Eu falei que não se preocupassem, pois hoje todo mundo ia ao intervalo mesmo que não tivesse concluído a tarefa. Então, aos poucos foram fazendo o texto

sem preocupação. Quem ia terminando eu ia corrigindo individualmente e eles iam reescrevendo seus textos. Nesse dia só houve essa tarefa.

## APÊNDICE 2

### Diários Reflexivos - O Sapo Sabido

Hoje esta chovendo, os alunos estão calmos, a sala de aula que é muito quente, esta muito arejada, pois observamos que o vento entra em outra direção. Tem alguns alunos molhados e temos que providenciar outras roupas. Os alunos se atrasam para chegarem à aula só começa às 7h50min.

A aula teve como objetivo estimular a imaginação através da linguagem escrita. Comecei com a situação motivadora fazendo uma leitura com entonação e expressividade do livrinho de literatura infantil O Sapo Sabido. Os alunos escutavam em silêncio. Ao terminar a história eu perguntei: Quem era o personagem principal? Como era o Sapo? Onde ele morava? O que aconteceu na história? Qual era a trama da história? Como terminou a história?

Após este momento passamos para situação sistematizadora eu fui entregando uma folha de papel com as linhas traçadas e disse: agora vocês vão colocar essa historia no papel. Eles começaram a escrever e a perguntar: Professora como é que se escreve ganhou? Eu escrevi no quadro, e em seguida vieram muitas perguntas desta mesma natureza? Ao término da produção o quadro estava cheio de palavras. Então, os alunos pegavam as palavras do quadro e iam montando seu texto. Eles estavam descontraídos e não se preocupavam com a escrita das palavras e a produção textual dessa vez foi mais rápida. Em seguida eu coloquei as etapas do texto no quadro, que são: Apresentação, complicação, clímax e desfecho ou final.

Expliquei que íamos fazer os parágrafos. Que parágrafos era um espaço que damos antes de começar um texto e começa com letra maiúscula e a gente escreve num parágrafo um assunto. Quando a gente muda o assunto aí já outro parágrafo. Portanto o primeiro parágrafo é a apresentação que é o inicio do texto é o local onde se passa a ação, as características do ambiente.. A complicação que é a trama, o conflito que junto com o cenário fazem a história.

O segundo parágrafo é a complicação que é a intriga da história é como os personagens se comportam na cena.

O terceiro parágrafo é o clímax é a revelação do segredo da trama.

O quarto parágrafo é o final, é o desfecho da trama. Eles me perguntam: Quantas linhas devem ter cada parágrafo. Eu respondo que não existe numero de linhas a gente vai escrevendo sem se preocupar com isso. O texto pode ser longo ou curto, mas precisa ter sentido, ou seja, quando a gente ler tem que entender o que escrevemos. Professora, então o texto não é pra mim? A gente pode até escrever pra gente. Mas, o importante do texto é que o outro entenda o que escrevemos. Daí a existência das cartas, bilhetes, livros, jornais, revistas,... E toda comunicação escrita.

Para situação avaliadora eu fui recebendo o texto e corrigindo, e devolvendo para que eles reescrevessem. Novamente levamos a aula inteira.

## APÊNDICE 3

## Diários Reflexivos - O morador misterioso

Hoje nós vamos trabalhar com literatura infantil e eu vou ler uma história que tem um mistério é um suspense. É a história de Dilermano Constantino Albuquerque Raposo, o morador misterioso de Cláudio Martins e Lilian Sypriano. A história é muito interessante e eles ficam atentos para não perder nenhum detalhe. A medida que vou lendo, paro e mostro cada etapa do texto narrativo. Eu digo que quando chegar no clímax eu vou parar, e perguntar a cada um qual foi o mistério de Dilermano. Todos estão muito envolvidos com o mistério na tentativa de descobri-lo. Chegou o clímax e todos ficam emitindo opiniões e só um garoto conseguiu desvendar o mistério. Ainda discutimos sobre o mistério de Dil e chegamos ao final da história. Para a situação sistematizadora pedimos que reescrevesse a história lida por mim.

A situação motivadora foi a correção e reescrita do seu texto.

## APÊNDICE 4

## Diários Reflexivos - A casa mal assombrada

Estamos no início de junho. Começamos a fazer várias pesquisas com o objetivo de valorizar a cultura popular e transmitir a cultura dos nossos antepassados. Os assuntos em pauta eram sobre as festas juninas, incluindo assim o nosso folclore: trava-língua, ditos populares, adivinhações, receitas e causos populares, lendas como: o pesador, lobisomem, mula sem cabeça.

Os alunos em sala de aula conversavam muito sobre uma casa mal assombrada que apareceu na televisão e outros diziam já ter visto uma casa mal assombrada era uma verdadeira barulheira então eu comecei a perguntar quem já tinha visto assombração. Todos queriam responder ao mesmo tempo, eu pedi que falasse um de cada vez. Então me vi diante da situação motivadora e comecei a perguntar: Quem já esteve em casa mal assombrada? Quem já viu alma? Eles contaram muitas histórias envolvendo os avós, os pais e os parentes mais próximos. Em seguida eu li Puff! O Fantasma Camarada de Maria Clara Machado, e muitos já tinham assistido ao filme que passou na televisão.

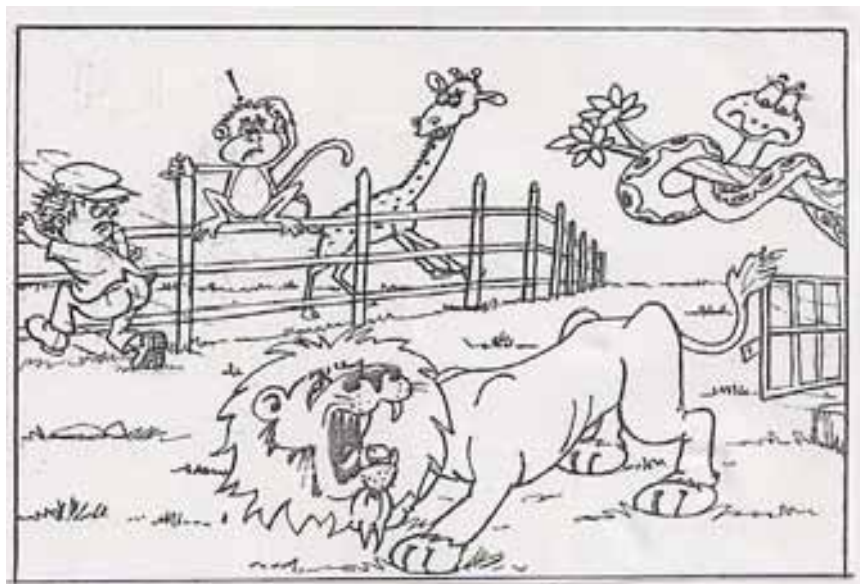
E assim começamos a situação sistematizadora, a escrita do texto sobre Fantasmas. Nesse momento eu me disponibilizei a escrever no quadro as palavras que eles tinham dúvidas e enfoquei as etapas do texto narrativo descritivo que são: apresentação, complicação, clímax e desfecho ou final. Eles pediram que eu escrevesse no quadro muitas palavras o quadro ficou cheio. Durante a escrita do texto eles ficaram tranquilos e demonstravam prazer em executar a tarefa. Na situação avaliadora foi feita a correção individual dos textos após isto os alunos fazem a reescrita do texto.

## APÊNDICE 5

## Diários Reflexivos - Filme o Auto da Compadecida

Nós vamos hoje assistir um filme “O auto da Compadecida” de Ariano Suassuna, pois nesta aula temos o objetivo discutir a cultura popular como também fazer o relato do filme seguindo as etapas da narração. Todos estão ansiosos para ver o filme. Eu enfoquei que era um filme muito interessante. E que contava fatos da nossa cultura. Era uma comédia, portanto a gente ia rir em muitas cenas, falei também que observassem que o filme ia ter aquelas etapas da narração, a apresentação, a complicação, o clímax e o desfecho ou final. E que eu ia pedir que eles prestassem bem atenção que quando terminasse o filme eles iriam escrever no papel a história que tínhamos assistido. Embora alguns já tivessem assistido a este filme e ficassem contando, antecipando os fatos à classe não deu muita atenção a esses alunos, a turma concentrou-se no filme e fizeram silêncio absoluto. Eles riam conversam e voltavam a se concentrar. Foi muito bacana. Quando terminou já estava na hora de ir para casa. Voltamos para classe e pedi que contasse qual a parte que caracterizava a apresentação. Todos queriam falar, uns discordavam do outro sobre o que era apresentação e complicação, pois na complicação também apareceu elementos da apresentação porque que foi a chegada de Terezinha filha de Chico fazendeiro. Então, professora, esses elementos podiam se misturar no texto? Eu respondi que sim. Disse também que esse jeito de escrever começando com apresentação, complicação, clímax e desfecho era apenas um estilo de escrever. E eu acho que é mais fácil de iniciar os novos escritores. Anderson pergunta, professora é fácil ser escritor? Eu digo, todos vocês são capazes de ser escritores, basta escrever como a gente está fazendo. É preciso também observar muito a realidade, como as pessoas se comportam e entende-las. Com essas observações você cria os fatos e faz uma história com todos os detalhes, com suspense, ação, aventura. Do jeito que você quiser. Toca e vamos embora. Peça que eles escrevam em casa o texto do filme.

APÊNDICE 6  
Diários Reflexivos - O Leão



Neste dia eu apresentei uma gravura para iniciar a situação motivadora é uma cena em que o Leão e outros animais estão dentro do cercado e o leão quase morde um homem. Peço que comecem a colorir a gravura. Enquanto estão colorindo estão conversando entre eles sobre a cena. Comentam experiências vivenciadas em circo outros dizem que já foram mordidos por cachorro doido e outros só pintam a cena. Então eu peço que falem um de cada vez, todo mundo vai esperar a sua vez e que eu vou inscrever na lousa quem vai falar. Cada um deve falar sobre o que vai escrever sobre a cena na folha xerocada. Então eles começam a falar. Uns dizem que é um zoológico e que o leão soltou-se. Outros dizem que o homem foi mexer com o leão. Ainda comentam que os animais estão fugindo do circo outros dizem que o homem é domador e que o leão estranhou o domador... Então eu peço que escrevam usando as etapas da narração que são: apresentação, complicação, clímax e desfecho o final e que está escrito na folha xerocada. Eles dizem que já sabem e me pedem para escrever no quadro varias palavras entre elas estão: ninguém, muito, domador, abocanhou, cercado, curral,... Depois eu recolho os textos, corrijo e convido-os a reescrita deste texto.

## APÊNDICE 7

## Diários Reflexivos - Quem sou eu?

Neste dia os alunos estavam muito inquietos, está muito quente e dois ventiladores da sala de aula não funcionavam, era uma agonia uma movimentação sem propósito, eu peço que se acomodem em seus lugares, pois é hora de aprender e digo que para aprender é preciso se concentrar assim como estávamos no filme. Eles não conseguem se concentrar. E eu não explico a matéria enquanto a classe não estiver em silêncio, sinto que vou me irritar e eu não suporto me irritar na sala de aula. Para evitar conflitos eu então, convido os alunos para começar a aula embaixo de uma árvore lá no parque que é muito ventilado, porém é preciso que se concentrem nas explicações porque lá fora tem muitos outros atrativos e se ninguém tiver prestando atenção as explicações eu vou voltar para sala de aula que vai está mais quente ainda. Pois o objetivo da aula é trabalhar a descrição de pessoa. E digo que ao terminar as explicações eu vou fazer perguntas a eles do assunto explicado. Saímos em fila e sentamos embaixo da árvore. Começo a aula. Digo que hoje nós vamos descrever pessoas e convido os alunos para me descrever, ou seja, o aluno vai dizer como eu sou: alta ou baixa, cabelos longos ou curtos, magra, gorda, feia, bonita, claro que sou bonita; eles riem; e eu continuo. Comento que tudo que eu falei são características físicas. Professora, diz um aluno: É pra fazer um retrato falado? É, é como se fosse um retrato falado só que você vai escrever esse retrato. Agora vamos comentar as características comportamentais, e pergunto: sou alegre ou triste? Calma ou nervosa? Boa ou má? Educada ou mal educada? Inteligente? Generosa? Sorridente? Tristonha? Simpática ou antipática? De que eu gosto? Do que eu não gosto? Entenderam?

Em seguida eu pedi que se organizassem em dupla e iam conversar com o outro para saber as características comportamentais do colega depois eles iriam apresentar o colega para classe comentando as características físicas e comportamentais do colega. Pedi que não colocassem características negativas ao apresentar o colega, porém saíram muitas características negativas, como: fofqueira, cabeção, orelhas de abano, fedorento, piolhento, preguiçoso, sujo,... Apaziguei os conflitos deixei claro que tudo que foi falado eram características de pessoas, porém, eu preferia que eles tivessem falado só as características boas porque o momento de apresentação era também para valorizar o colega.

Toca o intervalo e só vamos terminar a dinâmica quando retornar para sala de aula.

Ao terminar a dinâmica nós íamos escrever o texto. Alguém me pergunta. O texto que vamos fazer é sobre o colega? Eu digo: Pode ser. Uns alunos respondem: Não professora, por que não fazemos sobre nós mesmo. A classe diz; É professora, é isso aí. Tá, então vamos colocar como tema: Quem sou eu? Achei muito interessante a sugestão por trabalhar o auto-conhecimento, assim o aluno pode se reconhecer pode prestar atenção em si mesmo e podendo até melhorar como pessoa.

Nesse momento eu lembro que vamos trabalhar lembrando as etapas do texto narrativo descritivo que é apresentação, complicação, clímax e desfecho ou final.

Eu posso fazer em forma de poema? Eu gosto mais. É mais fácil. E começaram a escrever. Uns em forma de poesia outros em prosa. Finalizamos com a correção e transcrição dos textos.

## APÊNDICE 8

### Diários Reflexivos - Observando as ações das pessoas no ambiente

O objetivo desta aula foi levar o aluno a observar as ações de uma pessoa no ambiente e seguida elaborar um texto narrativo. Para iniciar a situação motivadora eu expliquei para os alunos que nós iríamos observar pessoas no ambiente poderia ser uma pessoa trabalhando na cozinha preparando uma refeição ou: lavando roupa, lecionando, brincando, jogando, passeando,... Entre outras ações que cometemos no nosso dia a dia, porém hoje eu ia levá-los a observar o nosso intervalo. Para isso, eu tinha pedido às merendeiras para servir o nosso lanche antes do horário. Para que quando tocasse o intervalo à gente já tivesse lá fora para observar como as crianças saem das classes, o que elas fazem no intervalo, ou seja, quais são as ações mais freqüentes delas durante o intervalo, observasse também os conflitos que acontecem e por que eles acontecem daquela maneira, observasse se elas comem o que comem... Ver também se elas estão alegres, felizes, tristes,... Miriam pergunta: professora eu poderia observar só uma pessoa? Pode sim. Mas primeiro você observa o intervalo de modo geral e depois você observar a pessoa. Outro aluno pergunta: Professora quer dizer a gente vai perder o intervalo? Não, pois no primeiro momento nós vamos sair antes do intervalo para ver como as crianças se comporta no intervalo, depois você pode observar brincando. Chega à merendeira e apresenta o cardápio do dia. Ela diz que o lanche é arroz de leite com paçoca, os alunos se animam e dizem que é muito gostoso.

Toca o intervalo. Eu deixo a turma observando livremente.

Quando voltamos para sala de aula os alunos comentam. Professora! Como é louco o intervalo, pôxa! Nunca tinha visto uma coisa dessas. “Rapaz, é irado, doido!” Todas as crianças saem correndo sem direção, feito uns loucos, em seguida umas vão para o Parque outras crianças vão para a quadra outros trazem a bola de casa e jogam futebol outras brincam de boneca e casinha, outras esbarram na gente é uma loucura professora. Ainda tem os que brigam, choram, batem nos outros. Eu vi um menino correm e puxando a calça do outro. E o outro chorou e foi dizer a professora dele. A professora às vezes não tem intervalo, porque fica só recebendo enredo. Eu não sei como não tem acidente todos os dias. Acho que temos que ter mais cuidado durante o intervalo. Outros falam que é a melhor hora, é uma pena que é pouco tempo.

Então passamos para a situação sistematizadora, eu peço que eles escrevam o que observaram, lembrando que este texto deve ter: apresentação, complicação, clímax e desfecho. Eles respondem Ah! Professora, quem não sabe disse! Ohhhhhh!

Á medida que vão terminando eu vou corrigindo e devolvendo para reescrita.

## APÊNDICE 9

## Diários Reflexivos - Brincadeiras e travessuras

Nossa aula hoje tem como objetivo trabalhar o texto narrativo descritivo enfocando as ações de uma criança brincando. Então eu pergunto: Quem gosta de brincar? Todos respondem: Euuuuuuu!!!!!! Então eu começo a perguntar: Qual o tipo de brinquedo que eles mais gostam. Todos querem falar de uma só vez. Eu digo que todos iram falar, só que um de cada vez. Eu faço a inscrição no quadro dos nomes daqueles que desejam falar. A partir daí cada um começa a dizer, do que gosta de brincar, com quem gosta de brincar e onde gosta de brincar. Após a escuta. Eu leio para classe o livro de Ziraldo, O menino Maluquinho. A turma gosta, ri das travessuras do menino, eu apresento a foto de Ziraldo e eles acham Ziraldo um velho muito menino e outros dizem que ele é um velho muito maluquinho. Em seguida, iniciando a situação sistematizadora eu entrego uma folha de papel com o desenho do Menino Maluquinho e peço escrevam um texto com as etapas da narração: apresentação – nesta etapa ele deverá descrever quem é o menino, onde ele se encontra quais as brincadeiras que ele gosta,... Na complicação eles deveriam escrever uma travessura, um fato, um conflito. No clímax eles deveriam chegar ao limite do conflito para chegar ao desfecho que é o final é como termina a história.

Eles escreveram e eu fui observando à escrita e fazendo a correção.

## APÊNDICE 10

### Diários Reflexivos - Um Sonho

Tudo os alunos estavam falando de sonho. Diziam que já tinham tido pesadelo e também já tinham sonhado com castelos, princesa, fadas, duendes. E pergunto e se a gente fizesse um texto sobre sonho. Eles dizem é bom, vamos professora. Eu pedi que eles pensassem em casa num sonho que gostariam de escrever, poderiam também perguntar aos pais sobre sonhos e cada um deveria escolher um sonho para contar. Já iniciada a situação motivadora eu pergunto: Quem quer contar o sonho que vai escrever? Eles começam a falar. Novamente peço: Vamos contar tudo. Só que um de cada vez. Eles esperaram a vez ouvindo o outro com atenção. Foram muitos sonhos contados e ouvidos. Uns falavam de fadas outros falavam de assassinato, outros falavam de sonho de consumo e outros ainda falavam em circo em parque de diversão, em futebol,... Lembre-se para escrever tem que responder: Quem sonhou? Com o que sonhou? Quando sonhou? Como foi o sonho? O que viu o que sentiu? Como terminou o sonho? Nesse momento eu passo para a situação sistematizadora e digo que agora é hora de colocar as idéias no papel e que para isso é preciso que a gente se lembre de como devemos começar um texto. Eles respondem em coro: Apresentação, complicação, clímax e final. Eu pergunto o que deve ter na apresentação? Eles respondem: Tem que falar como estava o tempo e dizer como é o ambiente que se passa a cena. Eu digo e a complicação? Eles dizem é o complicado da historia e montar a trama. E o Clímax é o que? É a descoberta do segredo da trama. E o desfecho? É o fim. É como terminou a historia. Em seguida ficaram em silêncio e escreveram o sonho.

Para situação avaliadora eu fui olhando a escrita de carteira em carteira e pontuando o que era possível melhorar já de imediato. Assim terminamos este dia.

## APÊNDICE 11

### Diários Reflexivos - Medo

Eu começo aula falando que todos nós temos muitas sensações. Temos alegria, tristeza, dor, fome, sono, fome, susto e medo. Então eu pergunto: Você tem medo de que? Todos queriam falar de seus medos. Eles disseram ter medo do escuro, medo de barata, rato, medo de se perder em um lugar estranho, medo que o pai ou a mãe morra e medo de trovão, de relâmpago de tempestade, medo de alma, de velório,... E começamos a dizer como iam escrever o texto e eu perguntava onde se passou o medo esse fato, quem estava presente como foi que aconteceu e eles iam respondendo alegremente e bastante entusiasmados. Agora passamos para situação sistematizadora e eu enfoco a necessidade de termos em mente as etapas da narração para que possamos fazer um texto com coerência e coesão lembrado que esse texto tem que ser seqüência de acordo dos fatos, eles me perguntam: Professora é como uma novela é? É isso mesmo, ai professora! Como dar trabalho. É dar trabalho para fazer, mas depois de feito fica um trabalho bem legal. A pessoa lê e gosta do nosso trabalho, é muito prazeroso. Eles escrevem tranquilamente. Quem vai terminando eu vou mostrando onde vai ser melhorado.

## APÊNDICE 12

## Diários Reflexivos - O Natal

Aproxima-se o natal já estamos em dezembro e vamos construir o nosso último texto. Eu comento com os alunos que passamos o ano todo trabalhando para que eles escrevessem textos então, esse texto de hoje é a prova de que já sabemos lê e escrever e percebo que eles já estão escrevendo muito bem e que eu estou muito contente com o resultado que eles estão apresentando na escrita e no interesse para aprender outras coisas também. Um aluno diz: Professora e J que não escreve direito você esta contente? Eu digo: J este ano aprendeu muito, ele já consegue fazer muita coisa que não fazia antes, ele já consegue fazer pequenos textos e aos pouco ele chega a fazer um texto grande como o seu. Você no inicio do ano era como J. Depois você foi se dedicando e conseguiu fazer bons textos, assim vai ser J. Cada um de nós aprende de forma diferente, porém todos nós temos potencial desenvolver aquilo o que queremos. Por exemplo: J desenha muito bem, já você não sabe desenhar. É mais eu sei escrever bem e ele não sabe. Pois é, tem muitas coisas que J sabe e você não sabe; e tem muitas coisas que você sabe e ele não sabe. Somos todos diferentes. Portanto temos que respeitar nossas diferenças e todos deve olhar para o nosso crescimento, ver quantas as coisas novas aprendemos, quanto avançamos, quantas dificuldades superamos, como aprendemos novos conteúdos.

Pois bem, vamos fazer um texto sobre o Natal. Como poderia ser o texto? Então, cada um foi falando sobre o que deveríamos abordar. E eu pergunto: O que é Natal? Eles respondem é Papai Noel, outros dizem: é o presépio, é o presente, é o da cidade de Natal [...]. Eu digo Natal significa nascimento, e esse nascimento é o nascimento de Cristo, é o aniversário de Cristo. E leio um livrinho sobre o Nascimento de Cristo. Explico que Cristo esta no coração de cada um de nós e que precisamos fazer nascer este Cristo que traz renovação para uma vida melhor. Em seguida, distribuo a folha e peço que cada um escreva um texto sobre um Natal que eles já viveram. Eu digo: Será que vocês sabem mesmo as etapas da narração? Mas é claro professora! Quer ver, então eu vou separar só pra você ver como eu sei. Eu falo: Não é preciso. Eu consigo percebo no texto as etapas da narração. Mas se a gente quiser, pode, não é. Ta bom!

## APÊNDICE 13

## Diário Reflexivo da Sessão Reflexiva com os pares

Hoje, é 15 de maio de 2008 às 14h45min horas, no NEPSA. Vamos realizar uma sessão reflexiva é a sessão que vai tratar do diagnostico sobre a atenção como função mental dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Esse trabalho esta sendo realizado na Escola prof. Arnaldo Monteiro, Neópolis aqui em Natal na Zona Sul. Nós vamos discutir o porquê que os alunos ficam brincando nas aulas pois se esse quadro se agravar conseqüência das brincadeiras será o atraso na aprendizagem sempre questionamos porque que os alunos não prestam atenção às aulas, mesmo em tarefas consideradas interessantes. Daí trazer questões da atenção para pesquisa colaborativa que me dá suporte para desenvolver minha atividade docente. Para tanto propomos a seguinte situação motivadora: O que é atenção? Como desenvolvê-las? É possível diagnosticá-la? Quais as modalidades de atenção? Que colaboração o grupo poderia me dar para o nosso trabalho docente? Em seguida mostramos no PowerPoint a caracterização da sala de aula dizendo que é composta de 25 alunos sendo dez meninas e quinze meninos, na faixa etária entre nove e treze anos e alguns apresentam um histórico de repetência. A maioria desses alunos são pertencentes as classes de baixa renda, os pais em geral são desempregados, são pequenos comerciantes e subempregados. O nível de escolaridade de dois pais são analfabetos, um ou outro concluir o 2º grau, mas em geral eles são apenas alfabetizados, então por causa disso não compreendem a função da escola da todas as questões de aprendizagem levantadas não são de grande importância para a família. Dai a necessidade de fazermos uma intervenção qualitativa no processo de aprendizagem desses alunos Tem alunos que tem mais de três anos cursando o 5º ano. Dai a necessidade de fazermos uma intervenção no processo de aprendizagem desses alunos. Acreditamos que trabalhar com as funções mentais particularmente com a atenção contribuirá e muito para desencadear o processo de aprendizagem. Discutimos com os participantes sobre as angustias que permeiam a atividade docente solicitamos a contribuição de novas situações de aprendizagem para os alunos para melhorar o ensino aprendizagem. Essa turma é bem diferente de outras turmas, primeiro porque a falta de concentração dos meninos é muito grande e observamos os meninos têm mais dificuldades de se concentrar numa tarefa do que as meninas. As meninas conseguem sentar, mesmo sem estarem prestando atenção e elas conseguem aprender. Elas trabalham sentadas, param, anotam, se interessam, fazem perguntas e os meninos quando não compreendem, não fazem perguntas, não tem nenhuma manifestação oral, como também não se aquietam de jeito nenhum em sala de aula, talvez por isso a dificuldade seja ainda maior. Para sistematizar esse o diagnostico precisamos organizar um jogo com diferenças entre duas gravuras eram onze diferenças em sete minutos. Organizamos os grupos foram da seguinte maneira: 5 grupos com cinco alunos. Foram 5 grupos com cinco alunos, em seguida foi aplicado o jogo. Entreguei o jogo e disse que deveriam ser encontradas as diferenças nos dois desenhos. Explicamos que tinham sete minutos para encontrar o maior número de diferenças entre os desenhos. A informação dada era quem encontrar em sete minutos o maior número de diferenças possíveis. Isto

foi para que o aluno fizesse o jogo focando a atenção no objeto e percebesse as diferenças. A grande preocupação era que o aluno não passasse informação pra o outro. Então, organizamos 3 ambientes na escola da seguinte maneira: a estagiária ficou com a turma na sala de aula, a professora levou o grupo 1 grupos de cinco para o refeitório onde tinha várias mesas, cada aluno dirigiu-se a uma mesa, então, a professora entregou a folha variada e pediu que só desvirassem quando ela desse o sinal para começar, pois a professora iria marcar o tempo de sete minutos, dada o sinal as crianças comeram a responder. Ao terminar o jogo o aluno se dirigia para a sala de vídeo com Adriana (bolsista da iniciação científica), assistir na sala de vídeo o DVD o filme Desafiando Gigantes, Adriana fechava a porta e ninguém poderia sair de modo que nenhum aluno entrasse em contato com os outros para informar, para não informar nada sobre o jogo. Assim o jogo foi feito com dezessete alunos. Naquele dia, foi um dia de chuva intensa. Mesmo assim, esse número de alunos foi muito representativo, pois tinham presente sete meninas e dez meninos, dezessete alunos. Durante a aplicação do jogo os alunos estavam tranquilos, porém muitos curiosos; estavam muito estimulados e perguntavam constantemente quantas diferenças tinham entre os desenhos.

Trabalhar com a concentração, o auto-conhecimento favorece o desenvolvimento da atenção, priorizar o incentivo pela leitura e pela escrita, é muito estimulante. As dificuldades encontradas foram:

- Concentrar os alunos para terminar o jogo, pois levei muito tempo para desenvolver a tarefa em trabalho de equipe, quando eu tava na sala antes de começar o jogo. Eles sentem dificuldades na habilidade de falar um de cada vez. Desde o primeiro dia de aula eu venho organizando esses alunos no sentido de falar e ouvir. Mas só agora consegui este hábito de falar e ouvir, então, aplicamos o diagnóstico.
- Organizar os ambientes para o jogo, pois, um dia antes a gente tinha usado o DVD, tinha arrumado, tinha organizado o espaço na sala que é a biblioteca, sala de vídeo usamos a TV, o DVD tudo, tudo estava pronto e organizado, mas alguém entrou e desorganizou tudo.
- Encontrar situações de aprendizagem que desenvolvesse a função mental especificamente a atenção. Então na biblioteca, os livros comuns eles não ajudaram, tive que ir pra banca de revista pra procurar jogos e tinha que ficar na banca muito tempo para procurar coisas interessantes. Por pensar diferente é que a gente ta propondo um trabalho diferente. Fizemos então, uma adaptação pra poder sair o jogo conforme ta aí. Outra dificuldade foi elaborar novas situações de aprendizagem que não fossem só o jogo.

Consideramos que esse diagnóstico irá possibilitar a viabilização de várias estratégias de aprendizagem, de modo acompanhar o desenvolvimento da atenção de forma mais organizada. Tivemos alunos que conseguiram encontrar as onze diferenças bem tranquilo em pouco tempo. A teoria que embasa a atenção concentrada define a atenção como curiosidade, atenção carece de um conteúdo especial ela manifesta-se através da percepção e do pensamento. Para Luria a atenção é a seleção de informação necessária, ao asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de controle permanente sobre ele. O funcionamento da atenção ocorre em todos os tipos de atividades. Então os processos da consciência são esses: o volume da atenção que é o número de sinais recebidos, a oscilação que é o momento que pode conservar objeto no centro de uma atenção nítida com caráter dominante. O outro processo da atenção é estabilidade, a estabilidade é a duração com a qual esse processo discriminado pela

atenção pode manter o seu caráter dominante, então é o tempo que você ta concentrado ali naquele objeto, é exatamente a duração do tempo que você se concentra pra ficar observando aquele único objeto e esse objeto é o que esta no centro consciente,

O resultado do jogo é: dos dezessete alunos que participaram do jogo obtivemos a seguinte resposta: dois meninos fizeram o jogo completo em seis minutos, eu tinha dado sete eles fizeram em seis, três crianças misturando menino com menina, fizeram dez respostas adequadas em cinco minutos. Uma criança fez nove respostas adequadas em cinco minutos e três crianças fizeram oito respostas em quatro, a outra em seis minutos, a outra em cinco minutos e duas crianças fizeram sete respostas em cinco minutos. Observamos que eles estavam bastante motivados e animados para fazerem o jogo considero que isso influenciou bastante na boa qualidade do jogo.

## APÊNDICE 14

### Sessão Reflexiva com os alunos

A primeira sessão Reflexiva ocorreu em 23 de abril de 2008. Um dia muito ensolarado, em que as crianças não paravam para ouvir as nossas explicações dificultando a aprendizagem. Após o intervalo a sala de aula foi organizada em círculo e pedimos atenção de todos para nos ouvir. Informamos que iria gravar a conversa que ia ter com eles, pois, acreditava que, o que ia ser dito por eles era muito importante e que eles precisavam entender que aprender é muito significado na vida de todas as pessoas que tem acesso a escolarização.

No principio eles ficaram muito inquietos, não queriam falar, ficaram empurrando uns aos outros, passando a vez de falar para o outro, enquanto riam, assobiavam, faziam caretas um para o outro, o que resultava de xingamentos e apelidos.

Intervimos e pedindo silencio e dizendo que todos iam falar o que queriam e que iríamos ouvi-los. Dependendo dos resultados iria melhorar a aprendizagem, pois deveria esta acontecendo alguma coisa para que eles não aprendessem e a escola era para que eles aprender.

Depois desses argumentos colocamos os pontos a seguir:

- Queria ouvi-los – todos iam falar e que precisavam dizer o que estava acontecendo;
- Gostava muito de explicar e mais ainda, quando eles aprendiam , respondiam de forma adequada as perguntas e questionamentos que eram feitos durante as explicações;
- Gostava também de corrigir os deveres quando eles tinham conseguido entender e responder sozinhos os exercícios propostos.

Para buscar uma solução juntos íamos conversar e todos precisavam colaborar informando o que pensavam e sentiam, e não era necessário eu passar a aula toda advertindo os alunos sobre a necessidade de aprender, pois aprendizagem é dever de todos.

Nesse momento perguntei: O que é ATENÇÃO? Todos fizeram silencio e ficaram olhando uns para os outros. Então fomos explicando que a atenção é uma função mental que pode ser desenvolvida por todos que estiverem dispostos a escutar as orientações dadas. E que o aluno que estivesse atento não teria mais dificuldade em aprender conhecimentos e desenvolver capacidades importantes para a vida. Em seguida, coloquei as questões correspondentes a cada etapa da Sessão Reflexiva.

#### **Descrever**

O que devemos fazer para resolver este problema?

#### **Informar**

Qual é o seu papel na Escola?

#### **Confrontar**

Para que serve a aula?

#### **Reconstruir**

O que você poderia fazer para aproveitar melhor as aulas?

Então fui elencando as seguintes proposições:

- Prestar atenção as aulas;

- Fazer perguntas quando não entender os conteúdos;
- Entender o outro quando perguntar várias vezes a mesma coisa;
- Não se distrair com conversas paralelas;
- Esforçar-se para saber mais;
- Cumprir com as tarefas de classe e casa;
- Chegar na hora certa;
- Ser assíduo;
- Participar com interesse, pois a hora das explicações são também importantes.

Escrevi as decisões numa folha de papel madeira e coloquei na parede de forma que pudessem ser retomadas sempre que necessário.

## APÊNDICE 15

## Diário da Sessão Reflexiva Com alunos

Dando continuidade ao processo reflexivo no dia 11 de junho de 2008, realizamos mais uma sessão objetivando refletir sobre a necessidade e importância da espera e da escuta para o desenvolvimento da atenção e conseqüentemente para a aprendizagem e respeito ao outro. Neste dia havia 23 alunos em sala de aula, organizamos a turma em círculo e convidamos todos a participar da reflexão.

Começamos explicando que era muito importante entender que nós precisamos um dos outros para viver e que na vida todas as nossas relações só aconteciam quando nós prestávamos atenção aos outros, pois, escutando o outro é que aprendíamos a ler, a escrever, a ser esperto e entender as ações do outro mesmo que o outro não fale mais prestando atenção e enxergando o outro é que podemos entender o que ele quer ou o que ele tem para nos dizer. E quando uma professora quer dar alguma informação é preciso que todos escutem pois é muito importante o que ela tem para dizer. Com certeza é alguma coisa que eles precisam aprender.

Essa sessão se desenvolveu orientada pelas questões a seguir:

**Descrever**

O que devemos fazer para entender o outro?

**Informar**

Qual é o seu papel na escuta do outro?

**Confrontar**

Para que ouvir?

**Reconstruir**

O que você pode fazer para melhorar a sua escuta?

Eles responderam individualmente as questões propostas mediada pela professora.

Após a nossa reflexão acerca do desenvolvimento da atenção continuamos destacando que o estamos aprendendo muito mas ainda tem muita coisa que precisamos aprender. E escutar, ouvir o outro e esperar a nossa vez de falar é uma das coisas que é necessário serem aprendidas neste momento.

## APÊNDICE 15

## Diário da Sessão Reflexiva com alunos

Entendemos que o processo de desenvolvimento da atenção se dá também pela reflexão proporcionamos mais uma sessão reflexiva esta aconteceu em agosto/2008 e discutíamos sobre o folclore eu falava em Câmara Cascudo e dizia que íamos fazer uma pesquisa quando fui indagada por um aluno que me dizia que pesquisa dava muito trabalho e que era melhor que eu falasse sobre Cascudo e pronto a turma concordou com esse pensamento.

A partir desta questão eu comecei a planejar esta sessão reflexiva para que eles pudessem pensar sobre a importância da pesquisa para a aprendizagem por perceber o resultado da sessão reflexiva anterior em que enfocava a escuta para melhorar a relação ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o comportamento da turma estava muito bom, eles haviam entendido que era preciso ouvir.

Nesse momento os funcionários da limpeza e merenda entraram na sala de aula e comentavam comigo sobre a organização e limpeza da nossa classe e me perguntavam o que eu havia feito para transformar aqueles meninos em gente. E começaram a me fazer elogios. Então eu disse que, os elogios não deveriam ser pra mim, os alunos é quem mereciam ouvir tudo aquilo porque quem estava deixando a classe limpa eram eles. Eles eram muitos sabidos entendiam bem as minhas orientações e estavam tendo bastante sucesso. Então os alunos ouviram os funcionários com paciência e demonstravam alegria por serem valorizados. Este reconhecimento foi muito importante para a auto-estima da turma.

Assim eu comecei a sessão reflexiva em 13 de agosto de 2008 às 8h na nossa sala de aula estavam presentes 24 alunos e apresentavam disposição para discutir o tema, logo eles organizaram um círculo para iniciar a discussão. Então eu falei que nós iríamos

## APÊNDICE 16

## Diário da Sessão Reflexiva com alunos

Outro momento reflexivo aconteceu em novembro e este momento surgiu porque havia muitas queixas dos funcionários da escola quanto à sujeira deixada pelos alunos depois do intervalo. Então a escola colocou o assunto em pauta no planejamento participativo, então nós professores resolvemos tomar uma atitude para combater esse comportamento. Então eu resolvi fazer um momento reflexivo com os alunos sobre o lixo que eles deixavam no chão durante o intervalo.

Era 25 de novembro de 2008 às 8h a classe esta completa, estavam os 25 alunos a escola estava limpa. Então eu convidei a turma para dar um passeio dentro da escola e pedi que eles observassem bem a limpeza do ambiente. Em seguida voltamos para classe e fizemos a correção da tarefa de casa e depois começamos a fazer uma tarefa de ciências era um exercício sobre reprodução humana. Eles começaram a fazer sem questionamento. Tocou e fomos para o intervalo. Terminado o intervalo. Voltamos para classe e novamente eu os convidei para fazer o mesmo passeio na escola quero que vocês façam as suas observações e compare: Como estava a escola quando chegamos e como a escola esta agora.

Sentamos um pouco embaixo da árvore e eles comentaram sobre a sujeira que estava o chão da escola e observaram também que os cestos de lixo estavam vazios, eu comentei também que este comportamento acontece por falta de educação das pessoas, pois elas jogam lixo nas ruas entopem bueiros, causam poluição,... Precisamos entender que o planeta Terra é nossa única morada e por causa da ação do homem na natureza é que estamos nessas condições climáticas, estamos assistindo de braços cruzados o aquecimento global, o lixo contaminando o solo, a camada de ozônio, o derretimento do gelo nos pólos, e tantas outras destruições.

Já em sala de aula sala de aula eles me perguntaram: Professora! É uma sessão reflexiva? Eu disse que era e começamos a refletir baseado no roteiro abaixo.

**Descrever**

O que devemos fazer para conservar o meio ambiente?

**Informar**

Qual é o meu papel na manutenção do ambiente?

**Confrontar**

Para que limpar a escola?

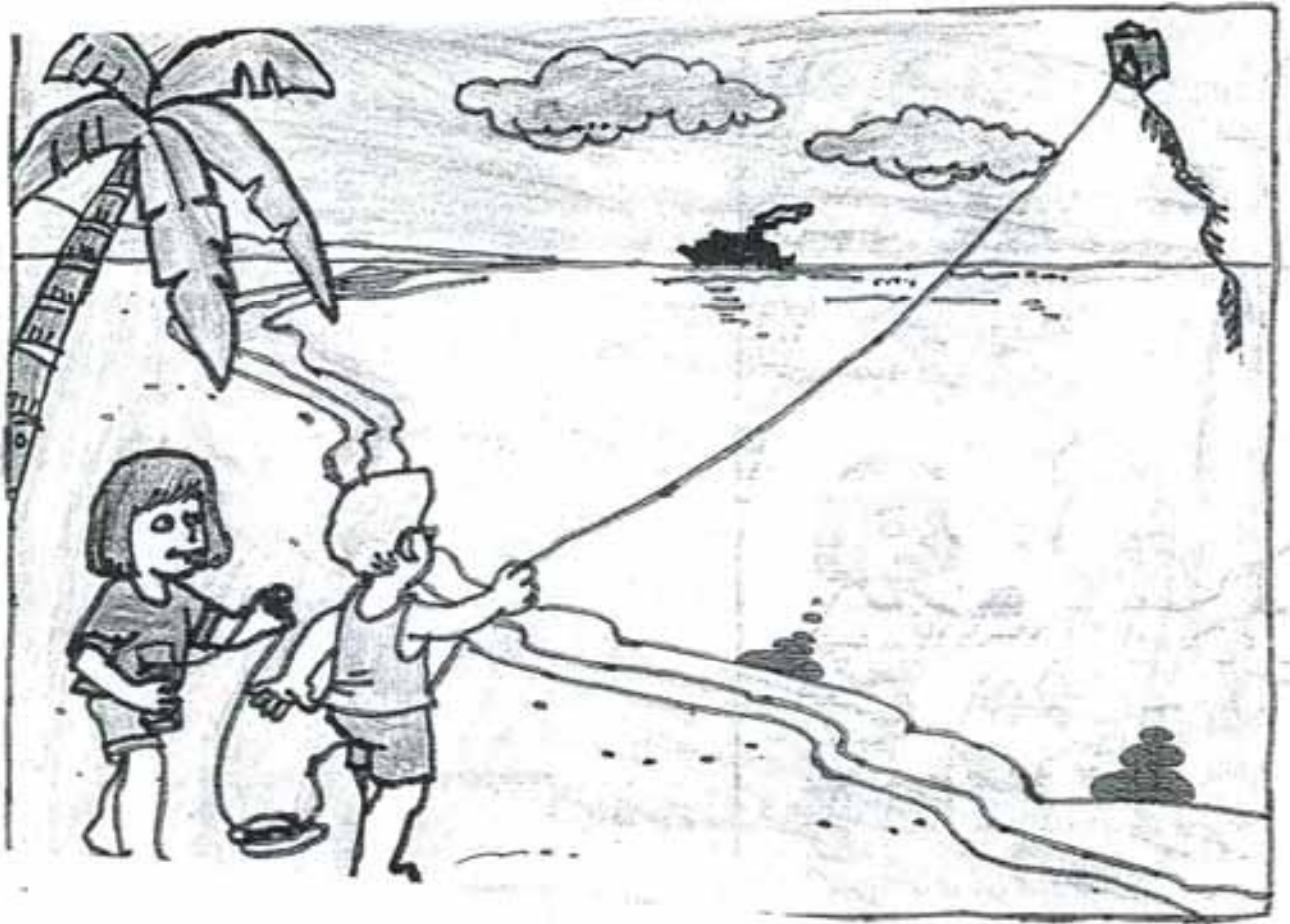
**Reconstruir**

O que você pode fazer para contribuir com a limpeza do ambiente?

Em seguida, eles foram ordenadamente falando e dando sugestões sobre o assunto e como poderíamos melhorar este aspecto.

ANEXOS

# **Texto 1**



A pipa

○ navio ta no mar

○ menina solta pipa

○ menina segura a lis.

fim

## A Binca deira na Praia

Era uma das irmãs que se  
 chamava Gabriela e Gustavo eles  
 quase sempre ia a praia eles  
 gostavam dos navios as ondas  
 e a coisa que eles mais gostava  
 era a Pipa amarela com  
 a calda vermelha a mãe  
 trabalhava na praia e gostava  
 de ver os filhos brincando na  
 praia, e é assim que esta  
 família se diverte.

FIM

Uma paisagem linda

Um lindo dia numa linda paisagem. Com uma linda praia, com duas crianças em dia de muito festa. O menino saltando pipa no ar livre, numa linda e Bela Paisagem que é essa praia. É uma praia que tem um coqueiro um lindo nariz alveado e essa é uma legal para de ser fazer saltar pipa nessa bela praia. Como essas duas crianças vêm alegre na praia e eles conversaram um pouco sobre cada um.

A menina e o menino estavam

tão alegres por ficar na bela praia e quando empinaram pipa.

O nome da menina é Maria e o nome do menino é Carlos e meu cherté a vermelha disse a menina e o meu é laranja e a sua é azul qual é a cor dela.

Nessa e sua e recha eu gostei

muito de empinar pipa agora Maria

vamos para casa e eles foram para

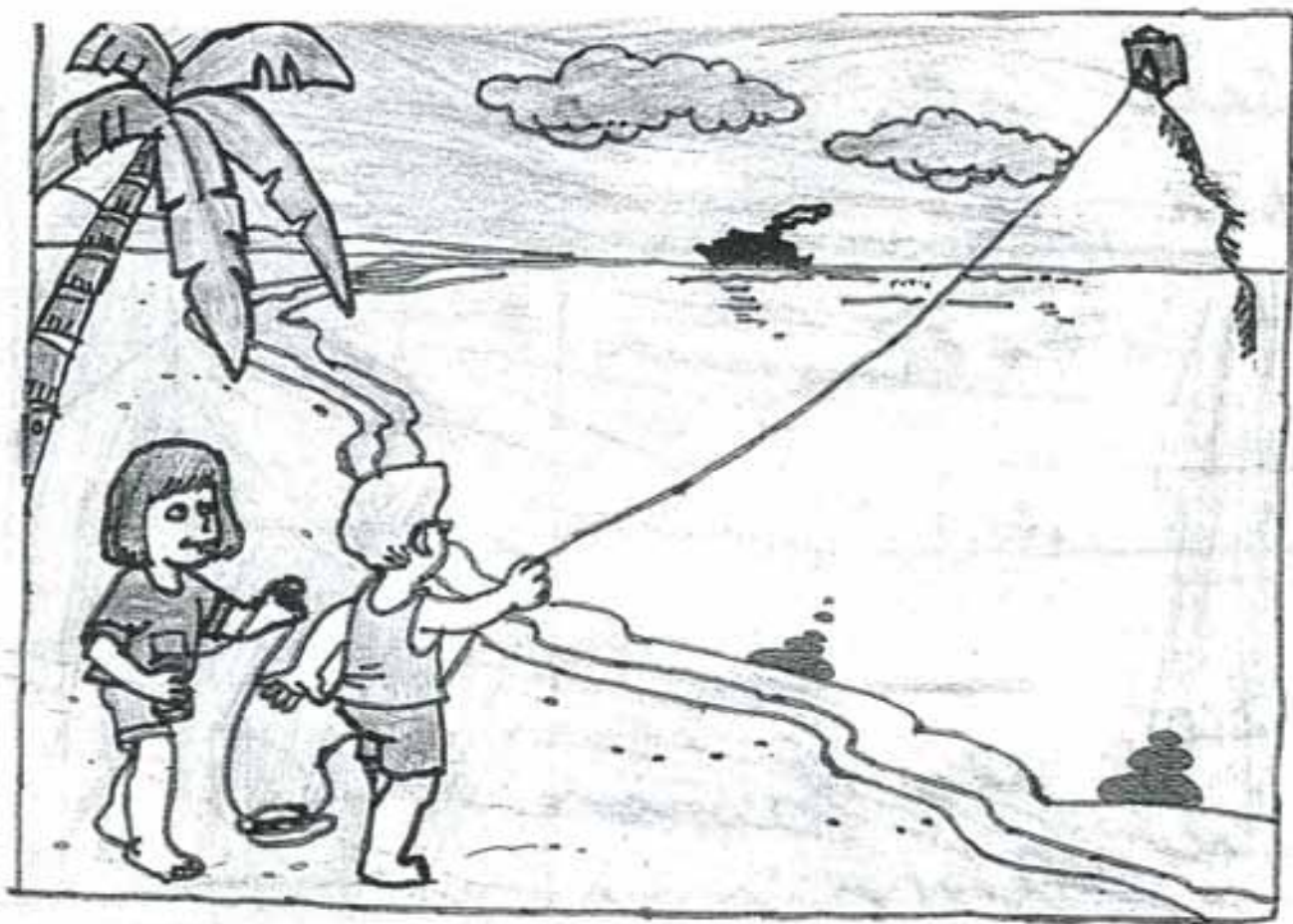
casa alegres e contentes por ter ido

empinar pipa e Maria e Carlos disse

que aquele dia tinha sido o dia mais

feliz da vida deles.

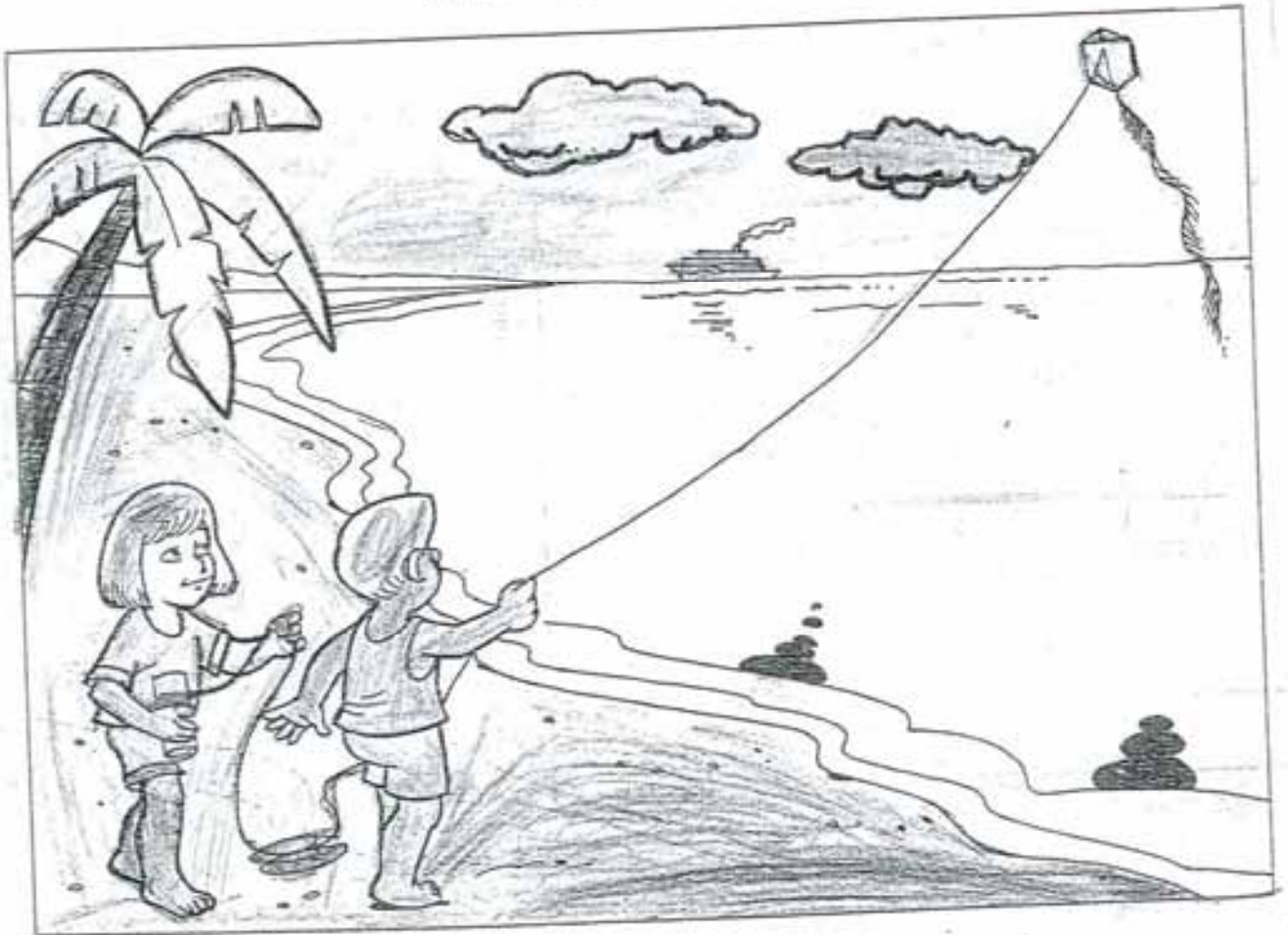
FIM



### A pipa

Era um belo dia de sol eu e minha irmã  
 fomos pra praia para soltar pipa. Quando chegou  
 lá o vento estava bom e fiquei na praia  
 e Mamãe se sentou e começou a xamar e  
 eu não escutava e demorei muito e ela  
 ficou preocupado e quando cheguei ela foi  
 lá pra praia. Foi um afunde gostoso.

Narrativo - Descritivo



O menino estava piffo

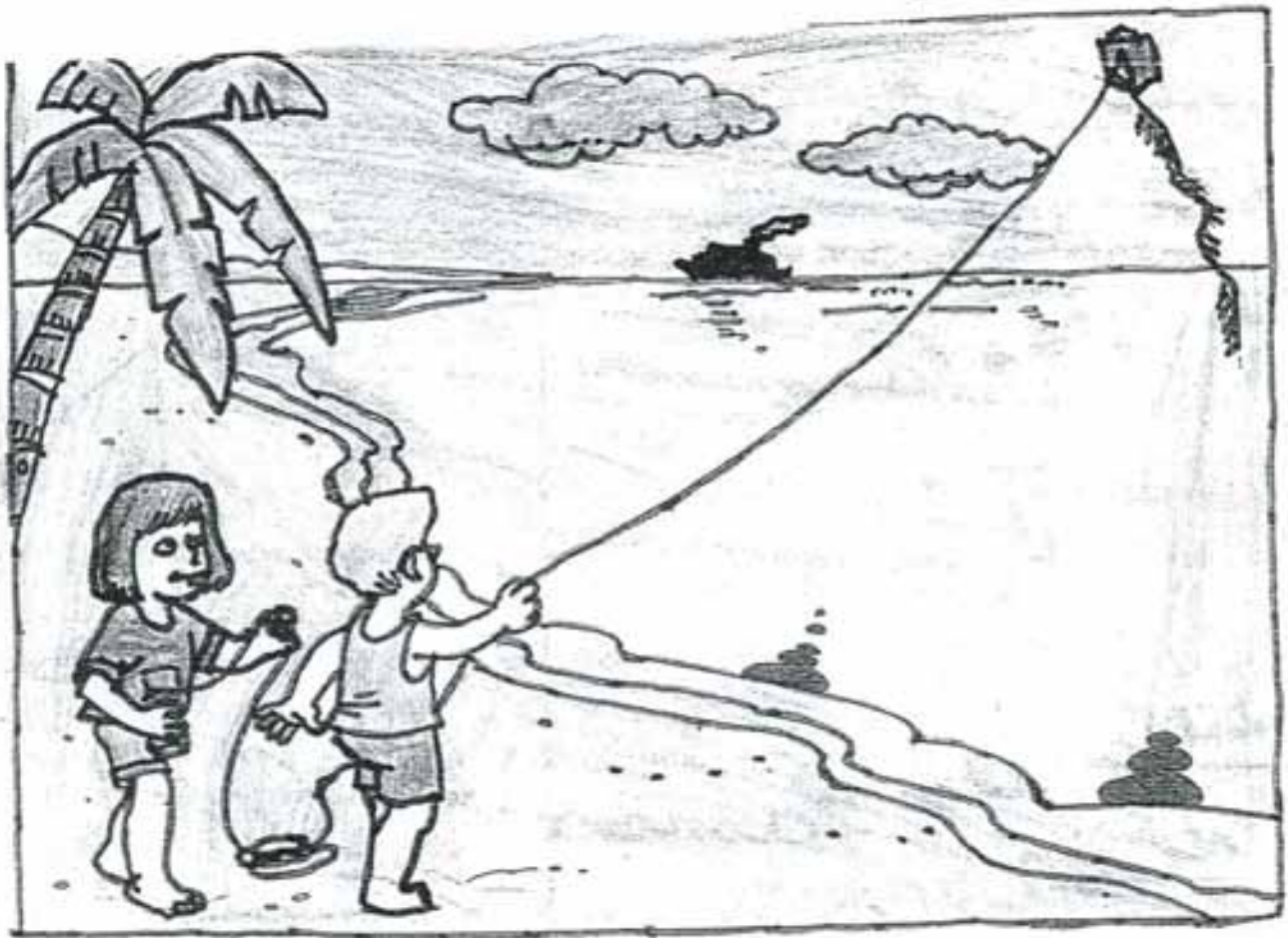
A menina estava vendo o menino  
do O menino estava notado pipa  
e a menina estava segurando o  
Tudo de lá e a mãe e o pai  
Coqueiro e a agacha e o menino  
a pipa estava andando mais

Narrativa - Descritiva



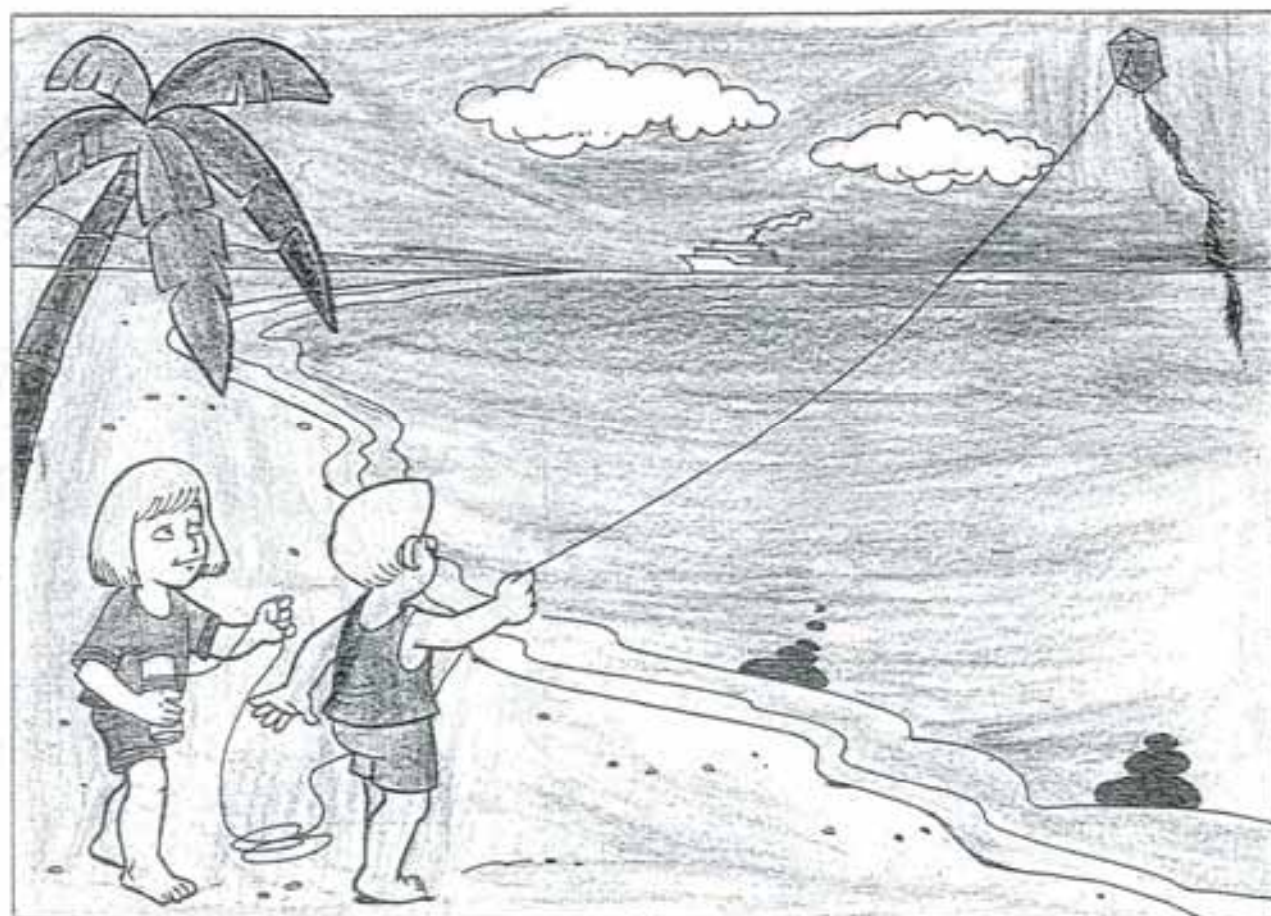
O litoral

O menino com o pai dá a pipa e  
notem a pipa a pipa caiu na água  
o pai não copar mas o pai não com o que o  
pai : o menino costar a pipa o menino  
coligi costaria pipa e ficou o tio todo



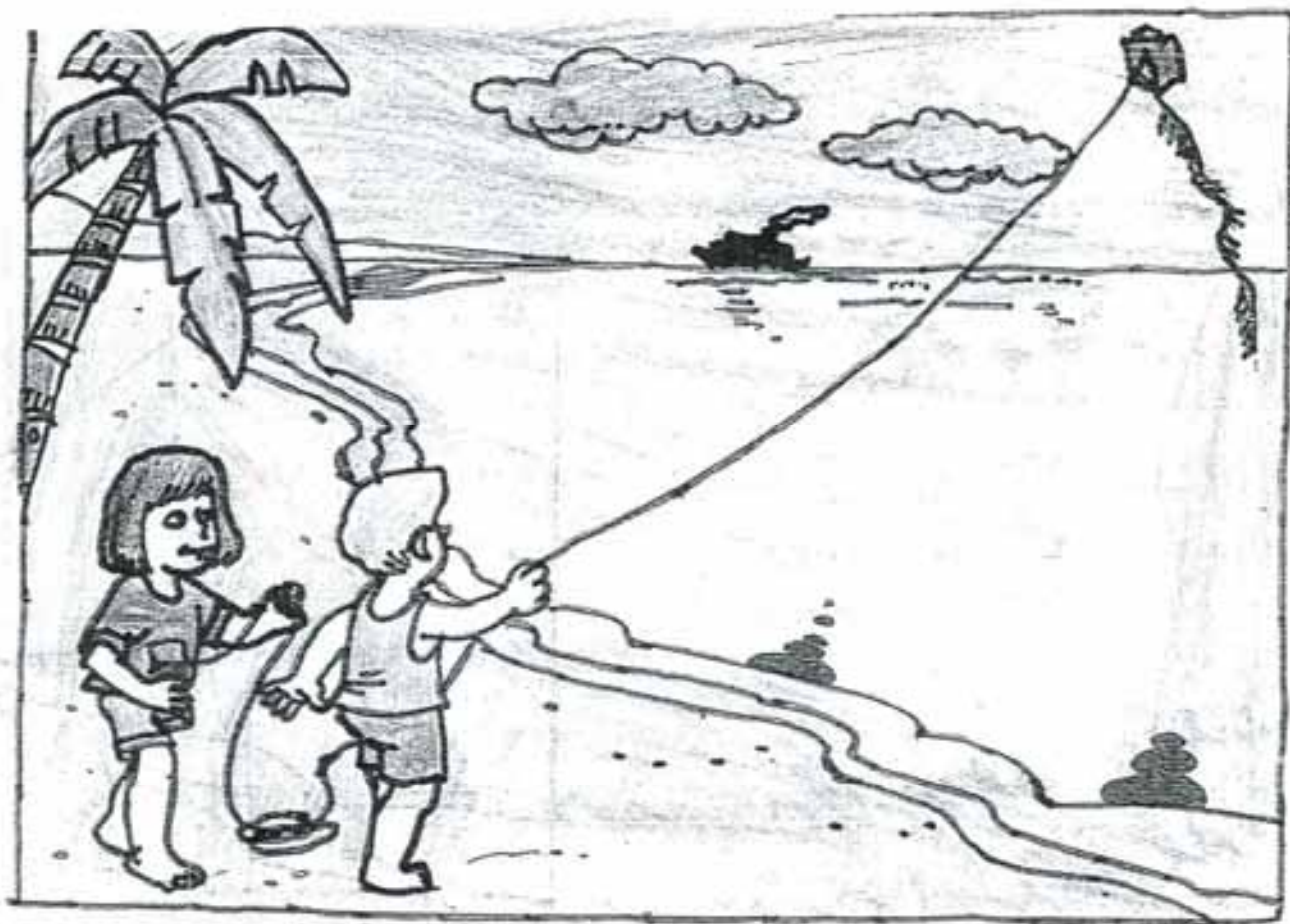
O MENINO

O MENINO GOSTA DE SOLTAR PIPA, E XAMA A MENINA, A MENINA  
SEGURA A LINA E A PIPA VOA! VOA!!  
O MAR TEM VENTO E O GOSTOZO!  
O MENINO FOI ESCONDEDO DA MÃE  
E VAI APANHAR - O MAR É PERIGOZO.



A minha pipa

É no um domingo esvolarado ele tem pediu uma pipa  
 mas ele não ganhou a pipa porque ele não tem educação  
 e ele disse para o pai eu vou me educar não mesmo você dizendo  
 isso não vai ganhar a sua pipa mesmo pai porque não  
 porque porque porque você fez mal educado e já se lembrar  
 porque a gente não a pais e o menino com saia de sala e  
 foi para casa com o pai e estava surrado com muita e aborrecido.  
 chegando do emcantal a vus amigo Julieta que festa  
 com a pipa e quando ele foi sobre a pipa sou ganhou.  
 e não é a minha história.



A brincadeira

Com a mãe levou para a praia  
 conta a mãe para a mãe e  
 pediram a mãe se ela deu e levou a máquina  
 para a praia,

FIN

9 Domingo na Praia

Tra uma vez duas crianças uma menina e um menino eles estavam a altando Pipa na Praia a menina tem cabelos amarelos curtos e o menino tem cabelos Pretos a roupa do menino tá com camisas verde chorte Preto e a menina está com a Blusa Vermelha e o chorte e este Vermelho.

Maria ia a Praia e convidou Pedro Pedro disse claro só eu edocar a minha Sunga Pedro disse Maria eu vou com minha Blusa verde e meu chorte Preto Maria falou e eu vou com meu chorte vermelho e minha Blusa Vermelha foram Para Praia

Maria disse Vamos empinar Pipa Pedro falou claro Vamos Perinquanto que não chega ninguém empinaram Pipa chegou a hora de ir embora Maria falou Vamos Pedro Vamos Maria foram Para casa quando chegaram Tomaram Banho e foram dormir Maria acordou Primeiro que Pedro e tomou Banho e acordou Pedro Prá ir Fora e voltam e foram Feliz Para Sempre.

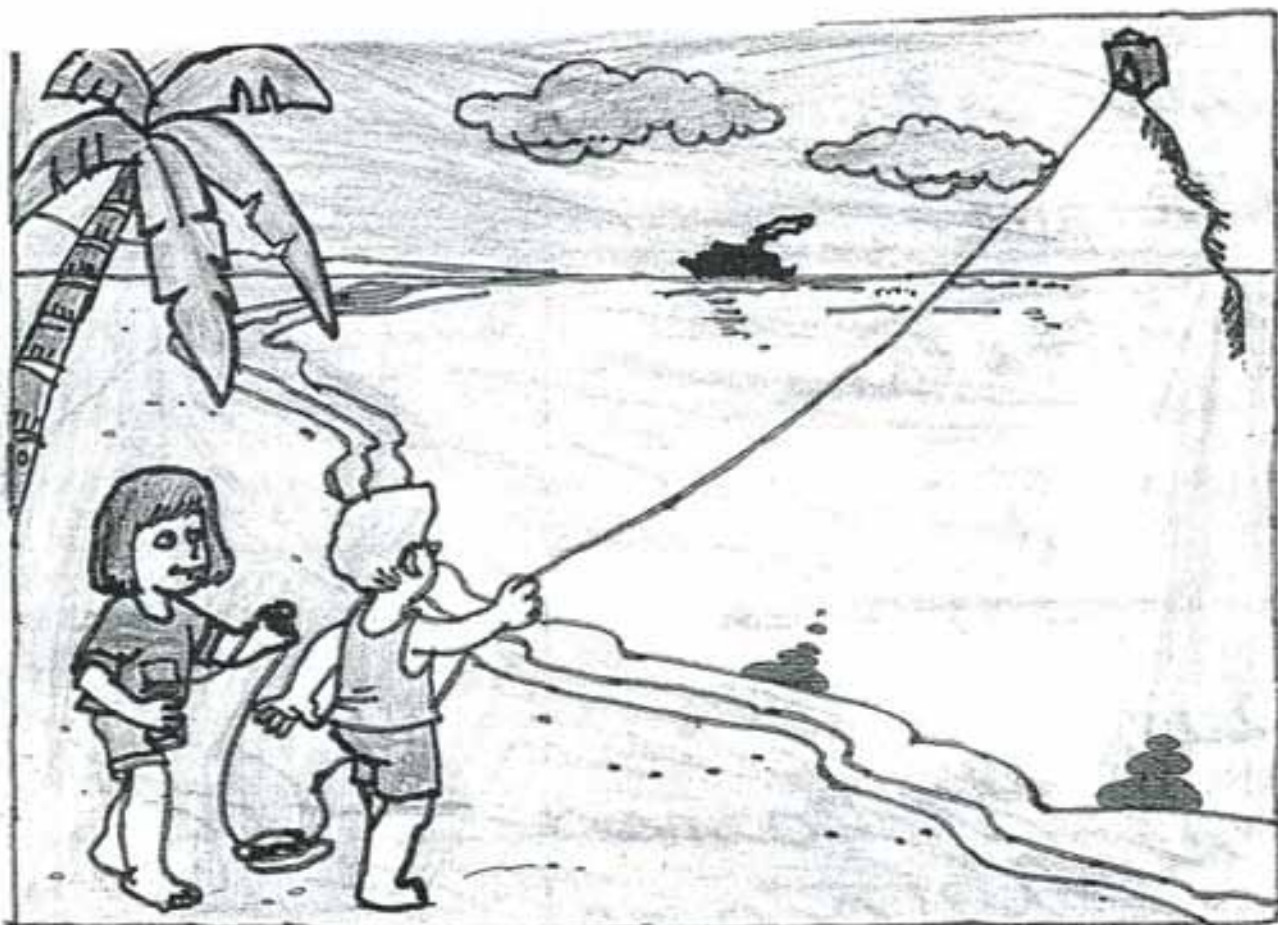
fim

João e Lisa

era uma vel amemina e oreminal um dia o  
 menina Cotes del e o cada a suairmon luminina lio  
 Uti - te uma india porque ojeim Te aranta  
 apalhad Coqueiro, uma Lisa india João um  
 val pegalimbe U. Val aranca apalha toma  
 alinta es pere foto uma Coisa alpeu salta  
 o quefote aralreale e a Cole pronta supfis  
 apipa agora safatta solta Lisa pegana  
 ponta dopipa ea pipa voel tremota efid lo  
 noalte mais quepana apraia etoã

linda lar silera e no papai vai simltore

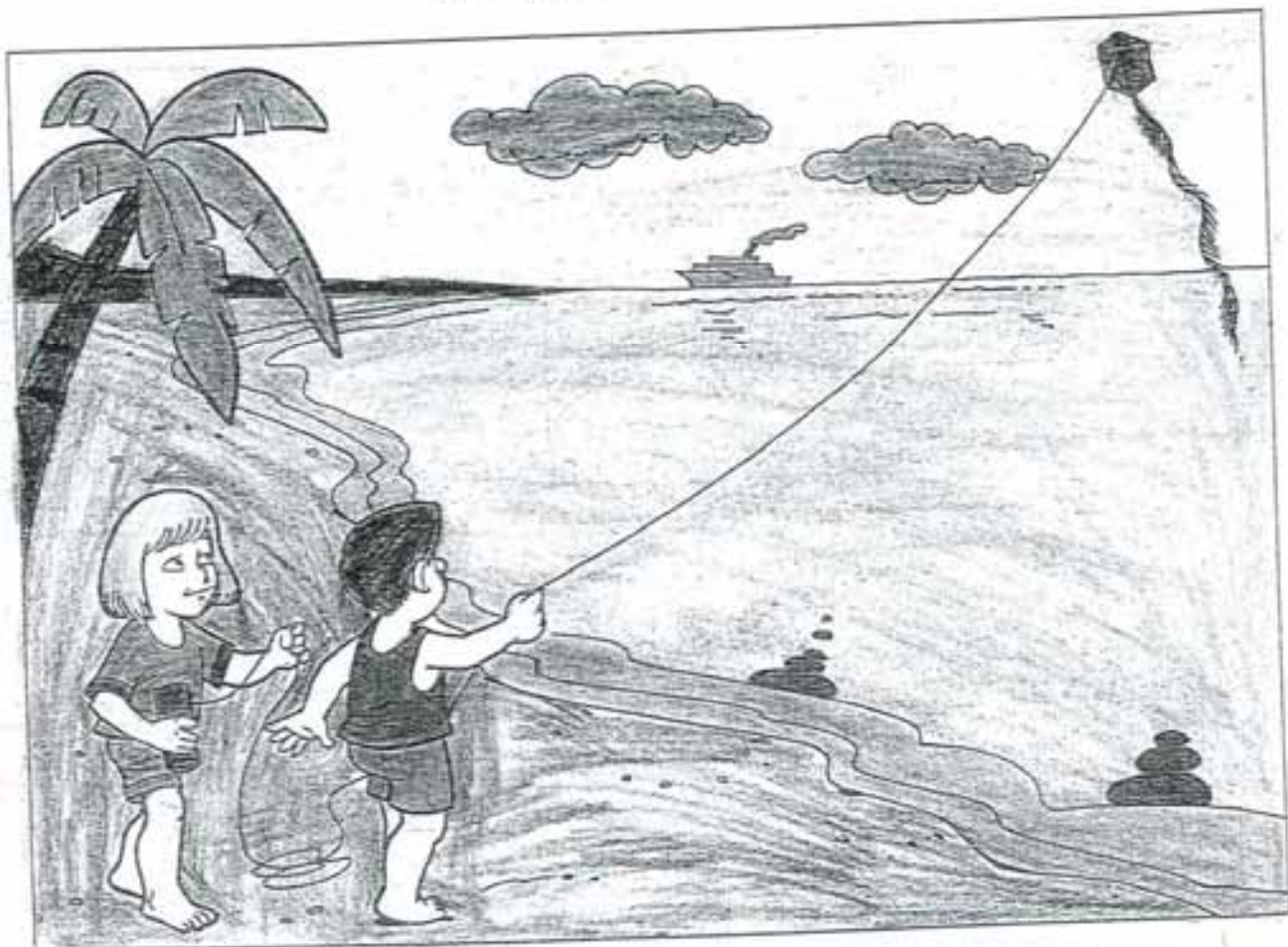
Fim



O Navio

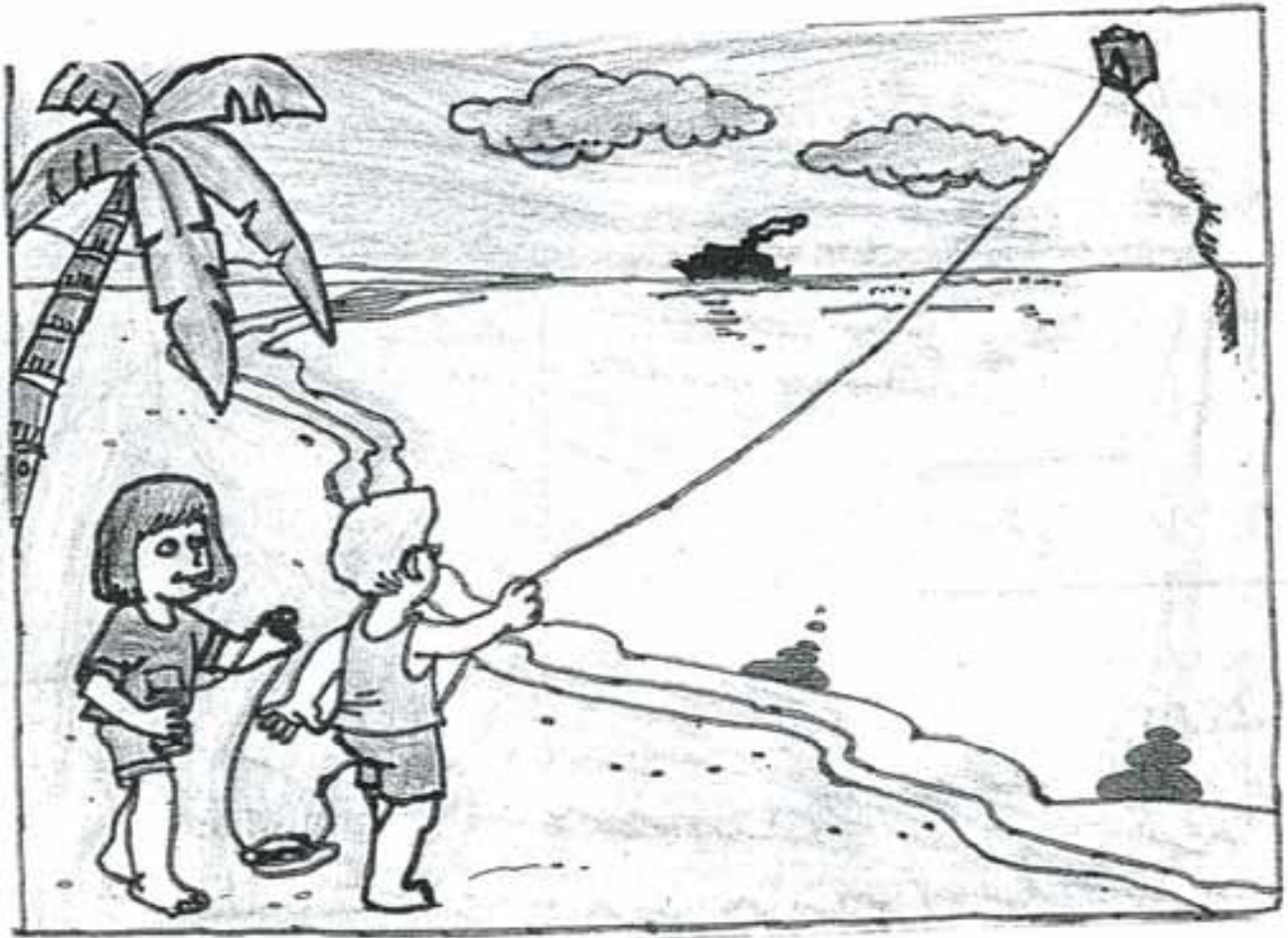
O navio vem de longe e o menino solta pipa na praia porque tem vontade bom.

A menina ajuda a da lida e seu gosto de ver o navio chada. Eu quero nadar nadam e muito delicioso pra mim.



Os meninos que brincavam de pipa

Era uma vez duas crianças que  
brincavam de pipa na praia e tinha conquinhas  
verdes e um navio muito longe. Pedro  
e Ana brincavam de pipa eles gostavam  
muito de brincar Ana e Pedro gostava tam-  
bém de brincar na praia com areia da  
praia fazendo castelo de areia Ana e Pedro.



A pipa do menino

Era uma vez um menino que gostava de ir a praia para  
 soltar sua pipa. O céu tá azul e sol tá brilhando  
 e eu segurei a linha para José soltar pipa a pipa  
 ficou no ar muito tempo e eu quero ir embora e  
 chamo logo José mamãe tá chamado e José não  
 quer ir. Eu não gosto de soltar pipa.

Ah meu Deus ainda bem que José resolveu ir em logo  
 o chão.

Os mirmídeos na praia sentando Pipa

era uma vez dos mirmídeos que estavam sentados na  
 Pipa na Praia de areia Preta e tinha um mirmídeo  
 de Tróia e estava bem longe de lá e ele estava  
 na litorânea e estava na litorânea sul e a Pipa vinda  
 e Tarel alinhava e o mirmídeo vinda para Pega a  
 Pipa e a Pipa foi a Tróia e lá ia significando  
 e o mirmídeo viu que a mãe dos mirmídeos se alçou.

e o nome os saurídeos e eu não sei no de  
 valgo e vou Pegar minha Pipa Po de ser onde a litorânea

e foi vinda a litorânea se alçou para lá

para quando que lugar sei que eu foi Pegar

e o Robo em gancho na omite da vinda e ele foi

Pegalos e tinha um Buraco muito Grande e ele se alçou

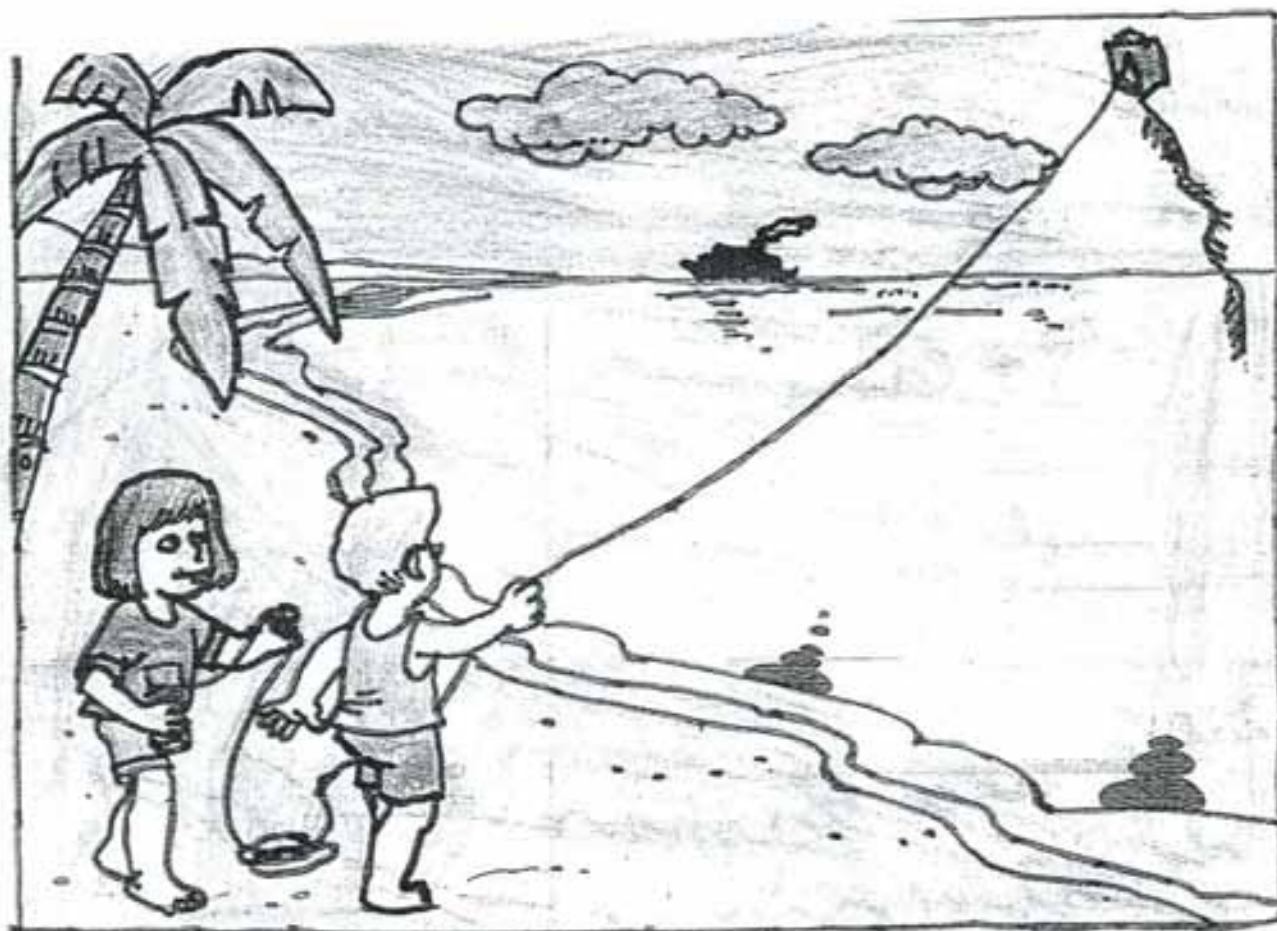
ficou com o facho de ar e com o mirmídeo e ele foi

e não os saurídeos e Pegaram e ele e levou

o pommeço da Praia fizeram referência a litorânea

este foram para casa felizes para sempre

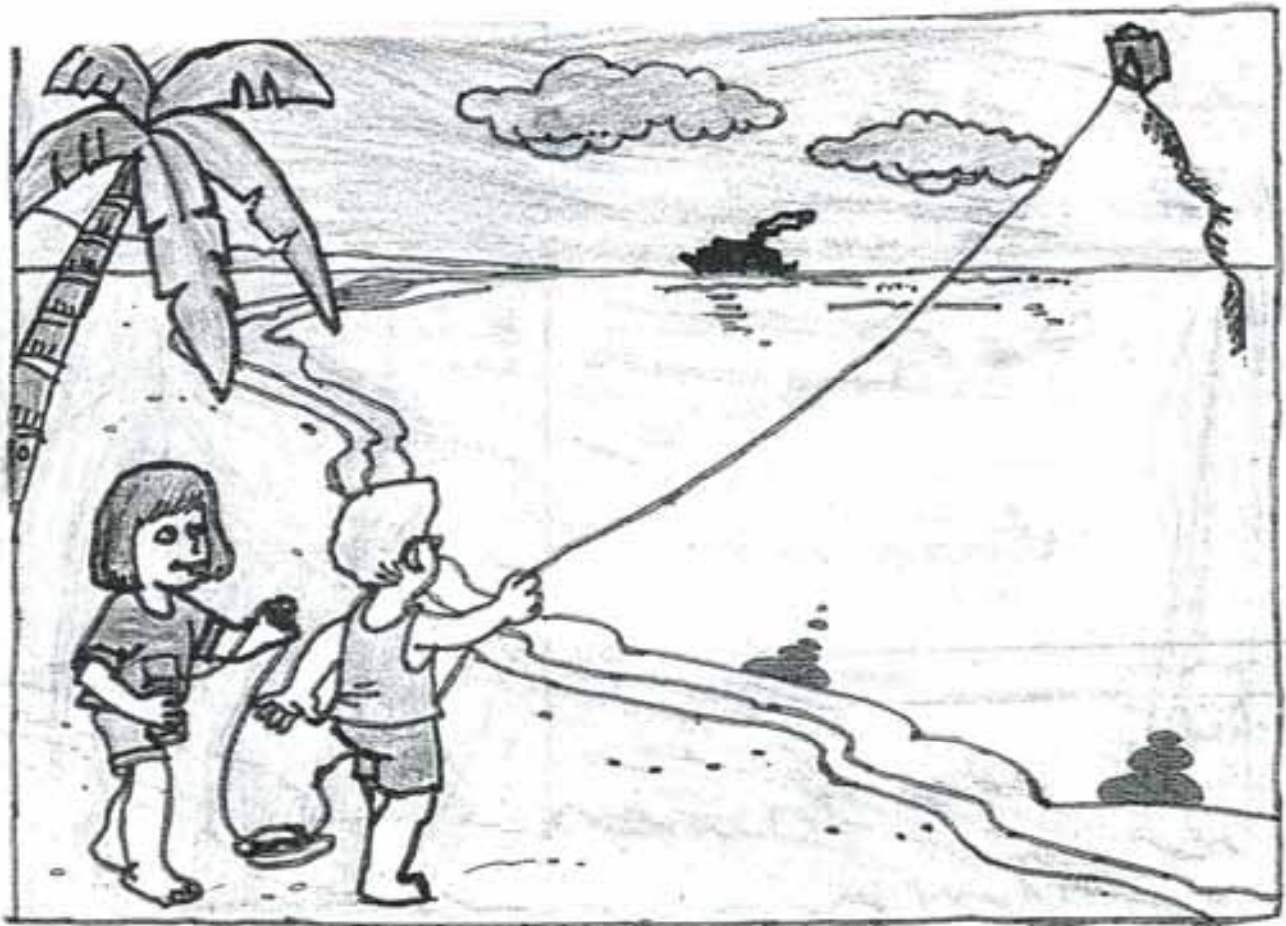
FIM



A praia

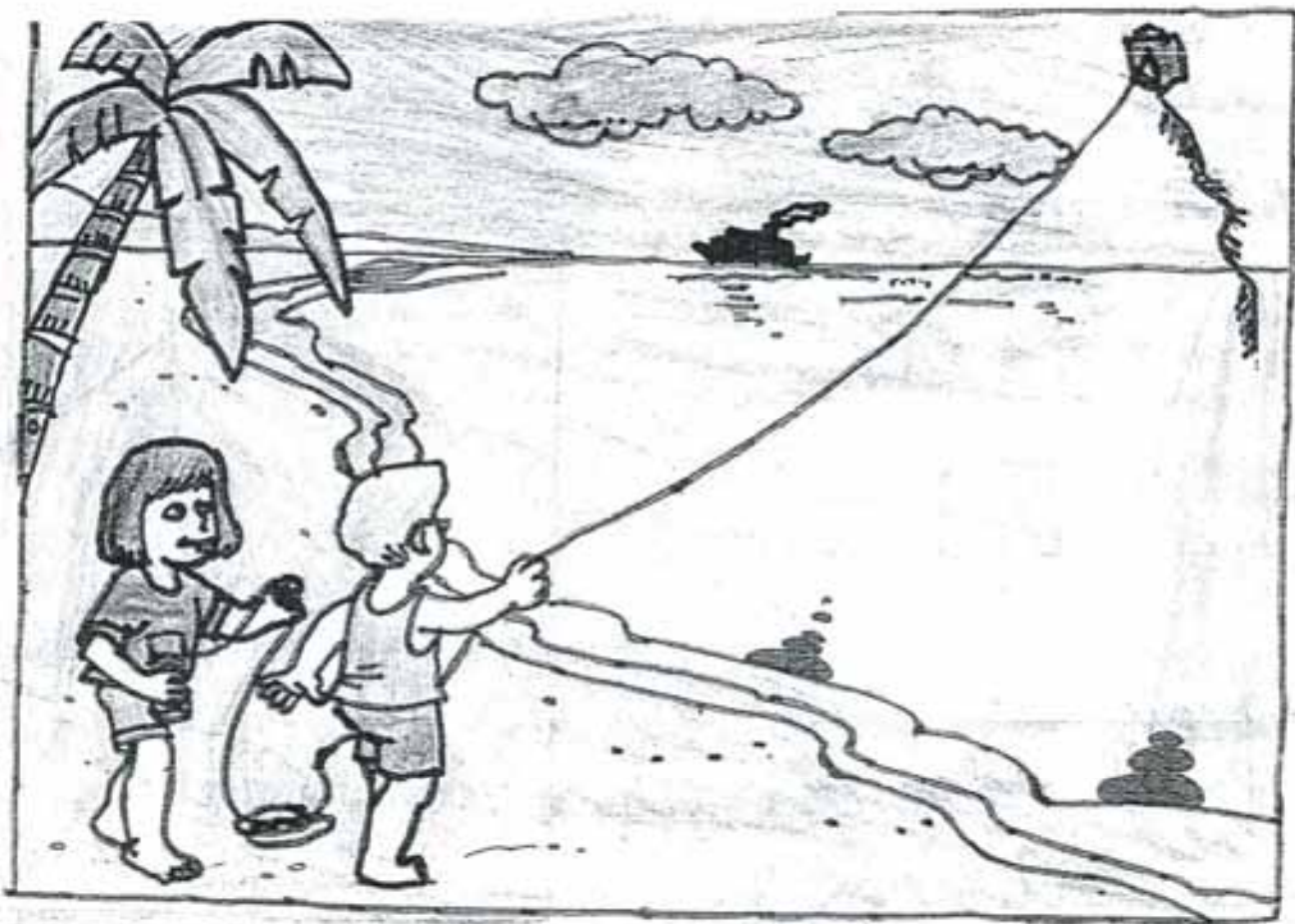
a praia é muito bonita e eu gosto do mar.

Deu mesmo pra mim de pipa e é bom.  
A areia da praia é muito quente, eu quero  
tomar banho.



A PIPA

O PAPA VOA É BONITA  
O MENINO SEBURA A LIA E O CORPO É VERDE  
EM VEJO A PRAIA LINDA  
O NAVIO ESTÁ LONGE.

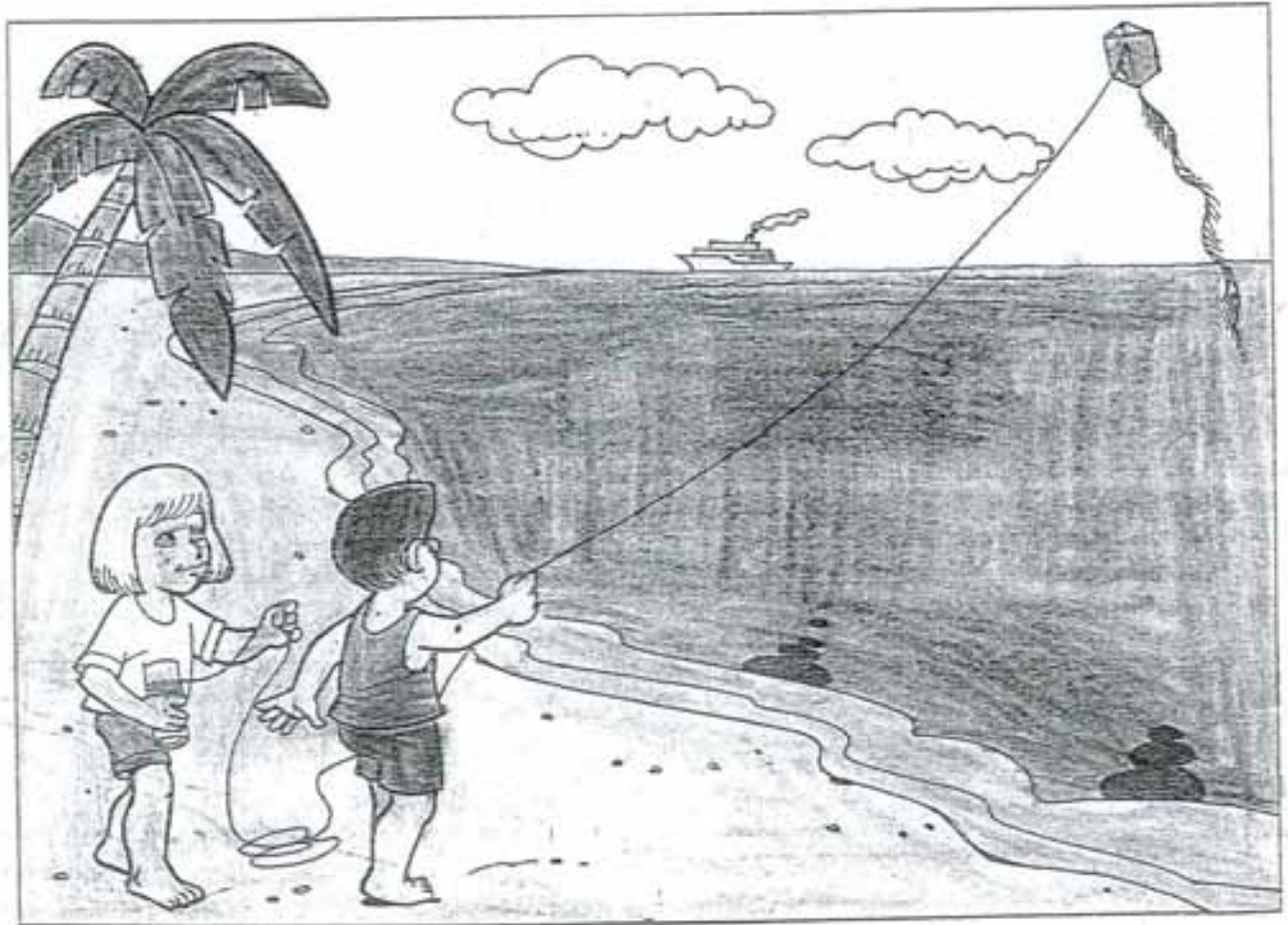


A menina e a pipa

A menina não quer soltar pipa no mar, o vento dela sai.  
Solta pipa na praia e ela dá a linha.

A praia é bonita e eu quero tomar banho de praia e não mãe  
mãe deixa a rabo da pipa agorade

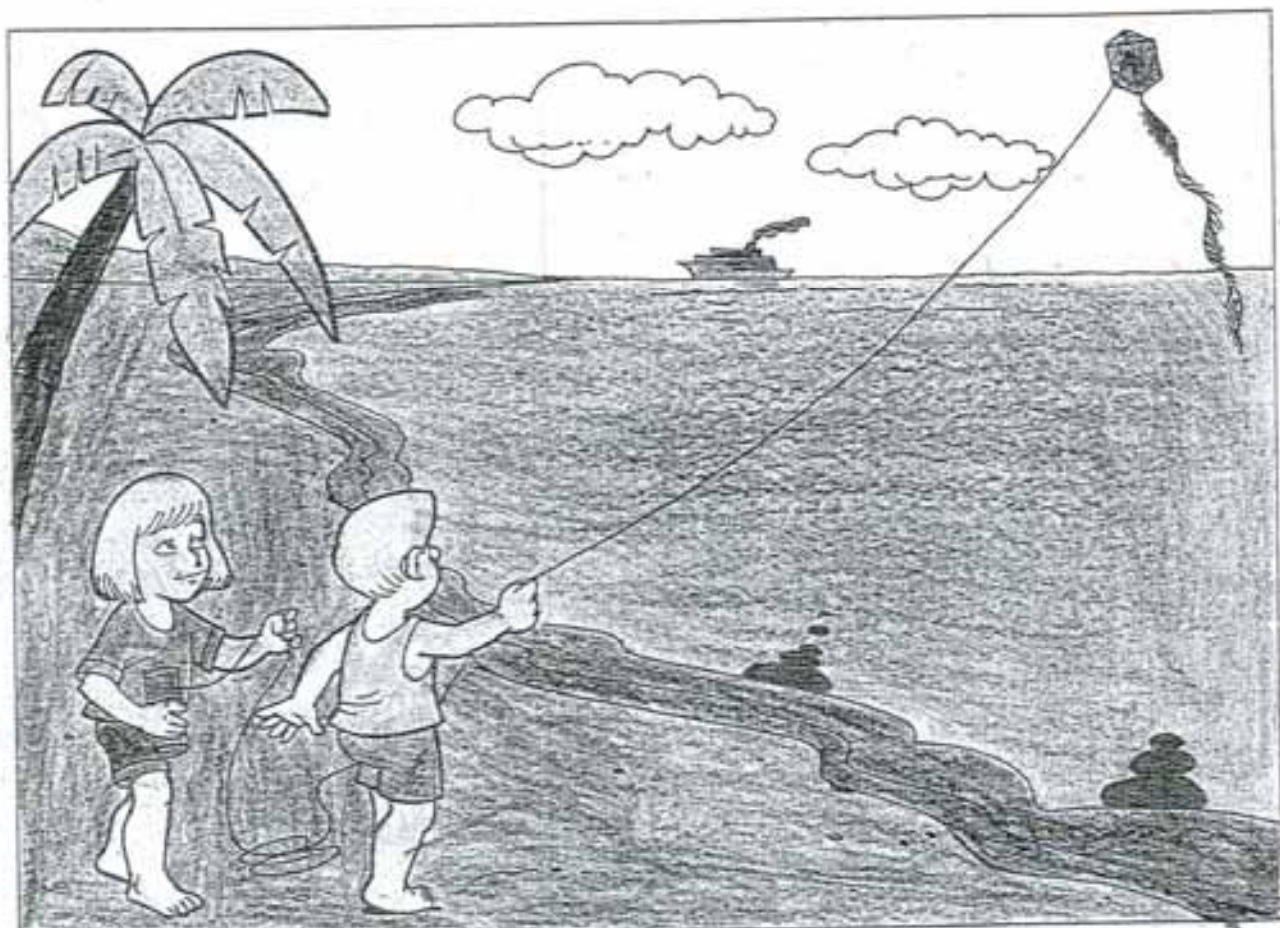
Eu vou embora pois passa sempre.



a menina da ilha

elas são fabricadas na praia  
na praia de areia ou nos braços do NAVILHO  
é a pipa subiu ou todo mais e elas iam  
perdendo a pipa do não perdiam a pipa  
A

Narrativa - Descritiva



os meninos e a pipa

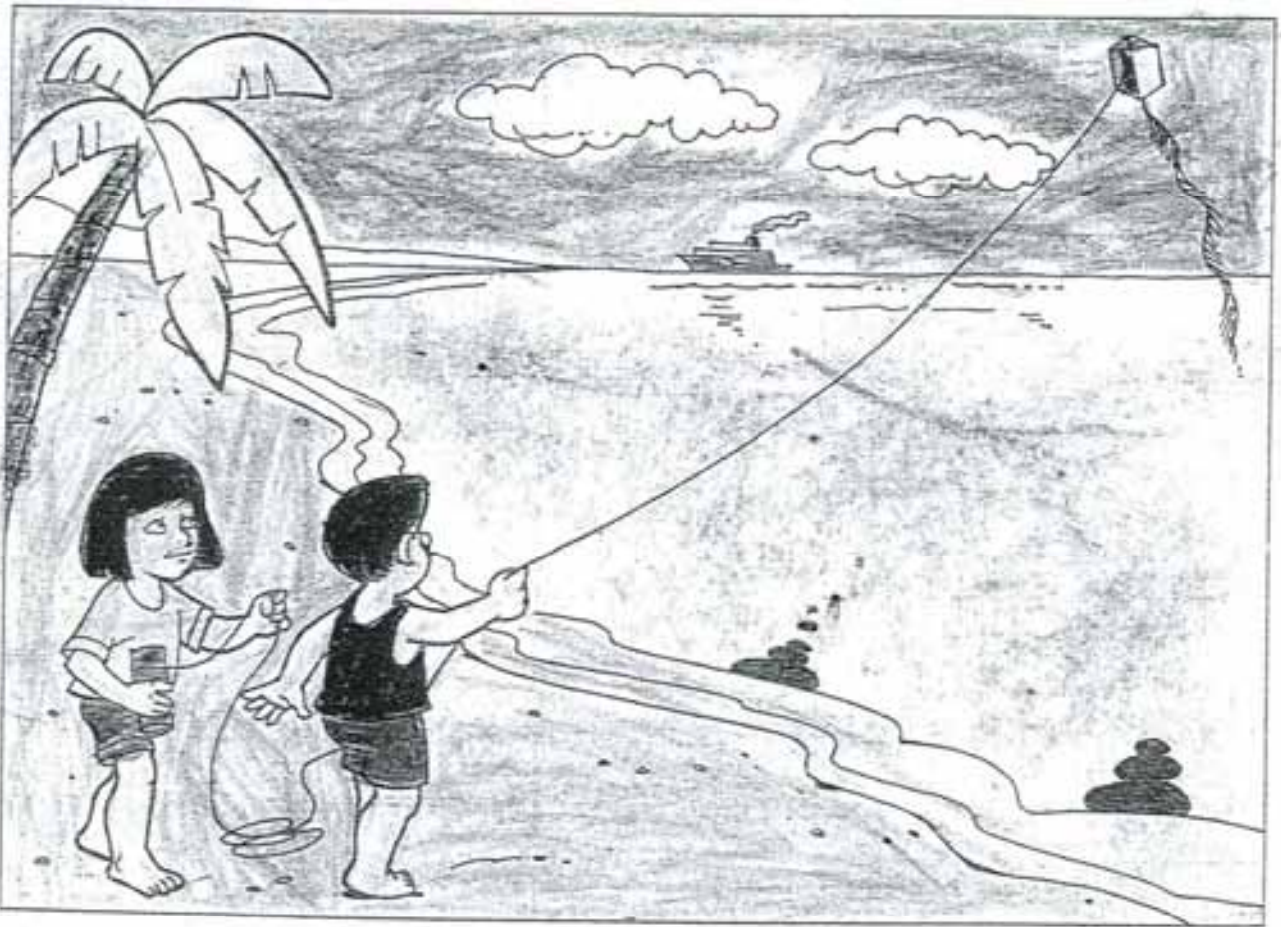
Era uma vez um belo dia um menino e uma menina tiveram  
 uma ideia de fazer uma pipa e fizeram mas não tinha vento e não  
 tinha como levantar então tiveram a ideia de chamar os seus pais  
 para ir na praia levantar lá e quando chegaram lá já não estava  
 mas também foram tomar banho de praia. Depois o dia estava muito  
 dia estava ventando muito e eles foram de novo mas desta  
 vez eles foram levantar em casa e levantaram, levantaram, levantaram

O dia inteiro e fizeram muito barulho e foram felizes para...

TEXTO 01

Narrativo - Descritivo

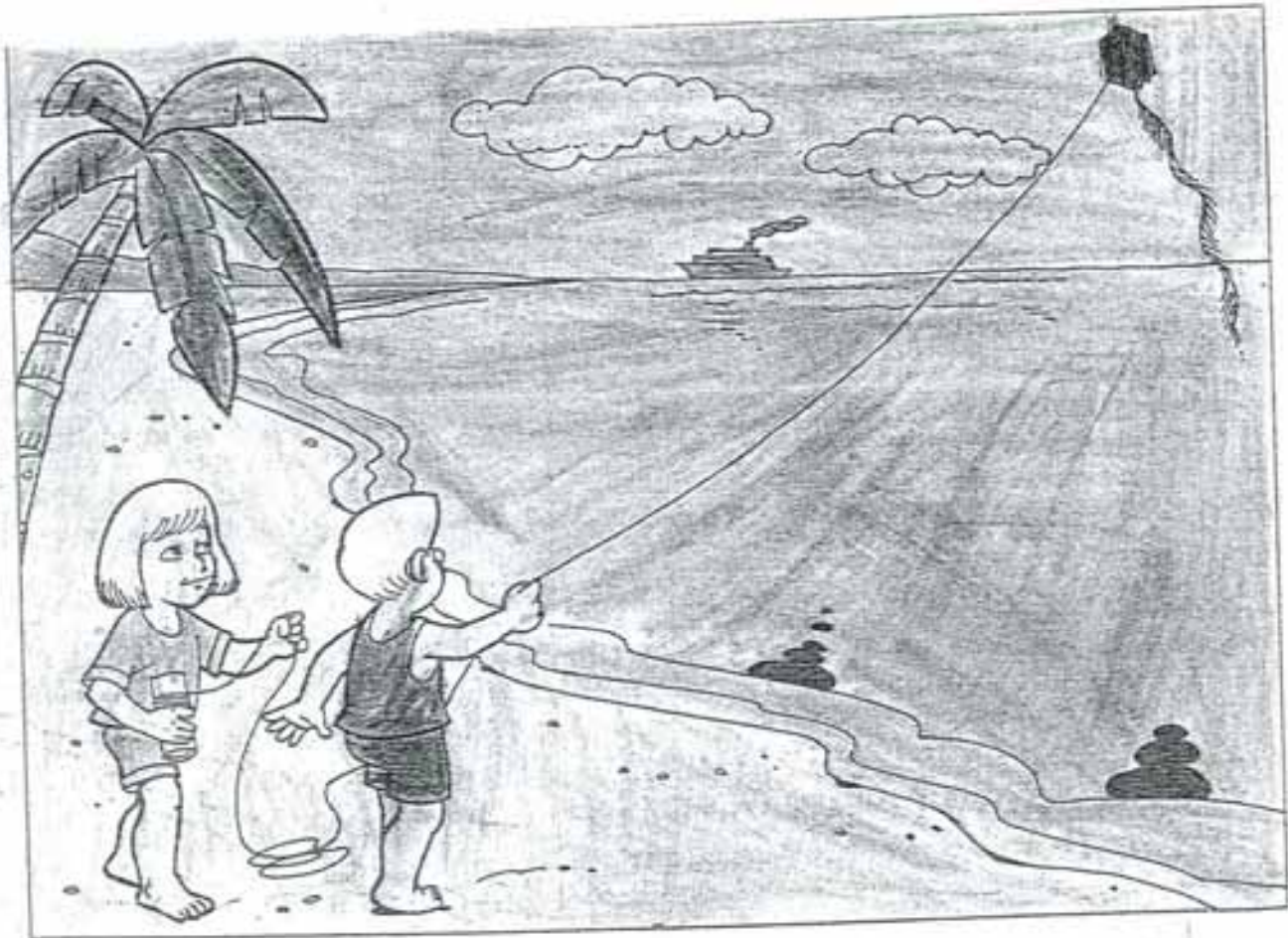
Nº 21 M



Uma aventura de Maria e José

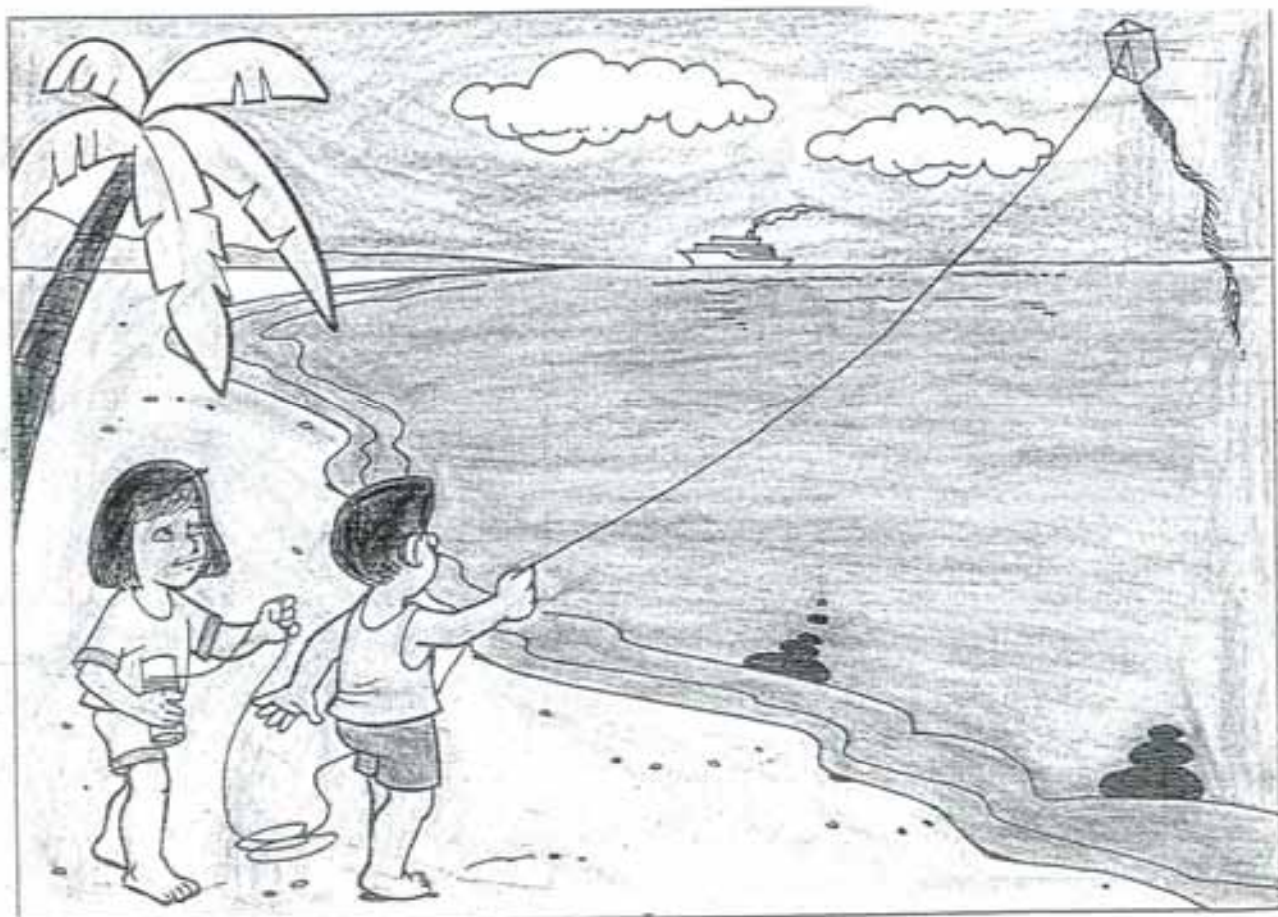
É lindo uma aventura de ir ao país.  
Existe muita praia, O vento é gostoso  
para soltar pipa de madeira molhada  
é uma aventura que é uma Bunita  
é se molhar a água mizeta e Bunita  
e soltar pipa a bordo e Bunita e José  
pois é lindo é muito e uma vento e pipa

Paulo Fim



os meninos na praia

era um domingo de sol na praia da Lavinha  
 na praia com seu irmão que é lero lero lero e de  
 isto de chente azul e a camisa verde e eu  
 sou lero camisa cochoite azul eles tavam brin-  
 cando com a pipa e o lhamto para o navio  
 e a mãe chamou eles vão para casa FIM



A menina e o menino

Era uma vez o menino e a menina que  
 tinha gostava pipa mas pois que i  
 muito legal Para ver pipa  
 que não tem aida adivida e não sabem  
 elas não bem lida que eles Ver o mar  
 não bem tranquilo e era bem  
 jogando e bem com relincha que eles  
 muito Pipa bem certo e

Viverem Felizes Para sempre.

Dois crianças na praia.

Em uma vez duas crianças que se chamavam  
no Veronica e Pedro.

Veronica estava indo para a praia, e convidou  
Pedro para ir com ela para a praia ir empinar  
pipa. Pedro aceitou o convite, Pedro disse: Veronica  
vou com a minha bolinha verde com meu chute  
vermelho e Veronica disse: Pedro vai com a minha  
bolinha vermelha e o meu chute laranja.

Então os dois foram para a praia. Chegando  
lá Veronica disse: Olha Pedro, a praia num está lin-  
da né? Para empinar pipa, né.

Pedro então respondeu: É mesmo Veronica vamos  
vamos logo para lá vamos... empinar pipa.

Eles brincaram, brincaram e brincaram  
até voltar para casa.

Fim!



Narrativo - Descritivo



Os meninos e a pipa

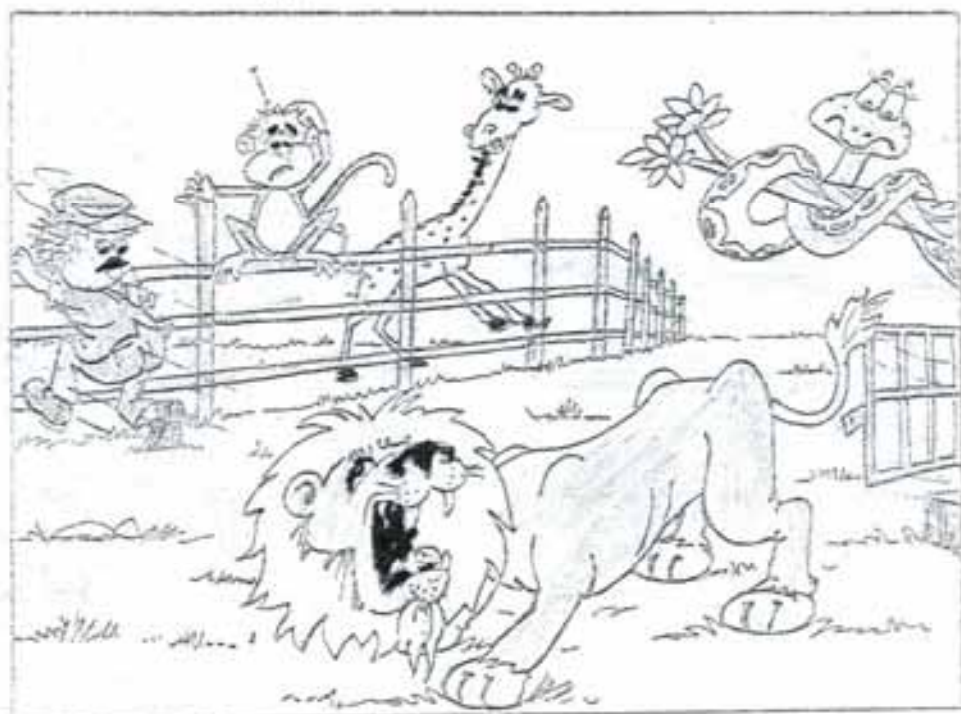
Era uma vez dois meninos que estavam na praia.  
 e eles resolveram soltar pipa na praia.  
 Os meninos foram com a mãe dos dois crianças  
 com a mãe. e os meninos começaram a fazer a  
 pipa pegando uma lata e para a lã e a casa ifone  
 a pipa como eu fiz com um pipa. foi um dia muito  
 bom. com esse irmão mais mais eu vez e que até  
 dia.

## **Texto 2**

## TEXTO 02

Nº 1 A

### PRODUÇÃO DE TEXTO



- Iniciem o texto com "Era uma vez," "Diz-se que aconteceu um dia", "Um belo dia" ou alguma expressão semelhante.
- Desenvolvimento : desenvolver a história a partir de um desejo, uma falta ou uma injustiça; a personagem principal deve passar por dificuldades, combates, provas, ajudas, perseguições, etc.
- Desfecho ou final : Termine a história com uma lição, punição, derrota, vitória ou recompensa.
- Escreva um título para o texto:

O Leão

num lindo dia o vigia João  
caiu no zoológico e abriu a jaula:  
do leão  
FIN

## TEXTO 02

Nº 2 A

Era uma vez um homem que cuidava dos animais  
e de vez em quando ele fazia comida para o leão no que o leão não  
tinha a 2 semanas o leão estava morrendo de fome e quando o leão  
viu o homem e deu um uiaaaaaa o homem abriu a jaula  
e botou a comida na jaula o leão arrebou no homem mas  
o homem correu fugiu mas deitou a jaula aberta e o leão  
foi e ficou muito do zoológico correu e o homem que se  
morava longe ele chamou mas 2 homens os nomes deles  
eram Júlio e Caio pegaram uma corda e tentaram  
arrastar o leão mas não conseguiram e teve que chamar  
Leonardo e conseguiram amarrar o leão mas os outros animais  
começaram a fazer ruído que os animais ainda estavam dentro da  
zoológica e conseguiram pegar os animais os zeladores deram nomes para  
todos os animais toda a colônia foi dirigida para a macaca foi para  
e para a girafa foi Júlio.

FIM

Os bichos no zoológico.



Era uma vez um zoológico no meio de uma  
 linda floresta num lindo dia no zoológico um  
 Homem que trabalhava lá no zoológico ele foi da  
 comida para o leão e os outros animais mais  
 teve um problema que o Homem abriu a portua aben-  
 ta e o leão foi Os outros bichinhos ficaram  
 muito assustados ele foi da culpa porque o  
 leão estava com muita fome o Homem que esta-  
 va dando comida para os bichinhos Pulou a a  
 porta que estava o mureto e a grade ficou assusta-  
 dos porque eles não sabia o que o Homem ia fazer  
 o Homem com medo do leão e foi embora com  
 medo do leão e nunca mais ele apareceu lá pra dar  
 comida pra nenhum animal naquele zoológico e  
 a esira muito assustada se enrodou em seu pal e  
 ficou chorando de medo do leão e aquele Homem  
 nunca mais voltou ali com medo do leão que ele esta-  
 va com muita fome.

FIM



1 /

Seg Ter Qu

Sex Sáb Dom

## O ZÉ TERNOSO

x Era uma vez um gelador ternoso que se chama Zé Ternoso, ele é muito ternoso por isso que se chama Zé Ternoso, mais o vigia logo avisou - NÃO sobre o leão, mais ga que o Zé ternoso é um ternoso ele sem querer quando vai dar a comida para o idita o macaco, bica a girafa, margarida a cobra, e depois abriu a janela do leão e o leão atacou o gelador e o gelador correu e pulou a cerca e depois disse ele aprendeu um preziosa lição que que ele nunca mais iria ser ternoso.

O leão e a cobra

1. Amém Tokabatano comida para os antrax  
 2. e Alatera abriu u leão Ferais abriu a  
 3. Patra e u cura correu a cobra estava muleta  
 4. da leão e ficou a uma para a leão  
 5. a dado a doca rugido curaila e  
 6. correu e o macaginha ficou alado o leão  
 7. a girafa ficou alado o leão e  
 8. ame correu cande do leão  
 9. e os amimos ficou a cidade e  
 10. comeda espatada u macaco e  
 11. a girafa e a cadra os amimos  
 12. ficaram comeda e a cidade e  
 13. Amém Tadei ficou cande do  
 14. Na cadra ficou ensimo do aleri  
 15. O lado o leão ficou com rasta rugima

TEXTO 02

Nº 6 C

a família DE lenão

o lenão tava bna bna nã fela o mi  
na na casa si sabe di moda  
si tava tom turo  
a girata o sutado  
o cobra nã si li gava  
o mi can me de que o lenão  
pe gaxe ele pulaci e anea  
a cobra muito vime no sa  
o lenão muito bna bna  
que ria can me tados  
as o bna em tru o cara  
a girata muito a eus ta da

Chamam que queria matar a mãe

Essa mesma coisa aconteceu com a mãe de João. Ela  
 sempre tinha de ir com uma coisa. Semelhante uma  
 camisa de seda e sempre chamava a mãe. João não  
 dá para os animais e não mudou a ideia dele muito  
 mau.

A mãe era muito mau e não João queria não mais  
 a mãe não deixava ele sair e matava que estava a mesma  
 da mãe e deu uma coisa na cabeça e não João não  
 viu dos João da mãe mais desconfia e sempre com  
 com raiva.

O João era muito e João e muito. João e a mãe  
 deixava a mãe e a mãe para os João. João não mata  
 para a mãe e eles não deixavam a mãe  
 e não mais João muito mau mais João

João desconfia de sua mãe e João era muito  
 mau desconfia a mãe João com seus  
 amigos para mata todos os amigos dele  
 e não deixou para a mãe e não João  
 para sempre.

Era uma vez o zelador João que passava o dia sentado em uma cadeira cuidando as fitas dos terços até que o chefe de João chegou e disse para João que você está desobediente mais porque por que porque você não é mais o mesmo mais me diga porque por que você foi promovido para domador e rapidamente ele agradeceu ao chefe.

Mais no primeiro apresentação João chegou com Vito a raposa e Julia a girafa e Sarah a macaca e João ficou em situação e João decidiu procurar os amigos e dois amigos ligaram para João e ele ficou mais para a gente de um milhão para o resgate mais onde vocês estão no momento as vezes tem que viram a polícia chamando lá ele foram de encontro do lodomus e deram o dinheiro para ele e pegaram o animal.



Zoológico

Era uma vez no zoológico da cidade de Nova York, que  
 tinha 05 animal um elefante o macaco e outros era 5 ansão  
 e também tinha a girafa e o Mico leão. E também  
 tinha o funcionário do zoológico Chico o zelador. Mas o  
 elefante foi trazido da África agora e está muito re-  
 zoso por que está a caloroso. O zelador da comida para ele  
 mas ele não come está perdendo muitos KG está quase  
 morrendo e os animais estão preocupados. E a diretoria deve  
 uma ideia vou fazer uma cerca de 115 metros de largura  
 no ar livre para ver que o leão vive o zelador Chico trouxe  
 a jaula do leão para o espaço o zelador abriu a jaula e  
 o leão saiu correndo no espaço brincando feliz.

FIM

O Leão Rai Vero

Era uma vez o Zoológico

o leão rai verito ta de sosanimas fical  
 moitasasus ta de zellador fical com os calbas  
 rousgados i a Chico fical tam taosus ta de  
 que ser ele moel mas por del ca que ele não moel  
 itava as pessoas que ta de mol de que para volar  
 ficala come ta mais o zeta do lem hol ali men  
 la o leão mas n ão cam segeul  
 . Ela fical o leão adixtando un dia o leão si  
 . consol i ele pueli sel de aquã o zela dor  
 . zllaga e o zela dor fical alimeitanda  
 . o leão e o leão costol de zella dor  
 . um dia o leão moit ta cam teite que ele ganhoh  
 xuma leoa e fical moita felis e le vi vero  
 felizes para sempre firm,

O Leão asusta todo mundo

Era uma vez um zoológico

lia muitos animais era o a girafa  
 maria macaco chico serpente In-  
 grid o leão Luis o vigia João  
 e João trabalhava no zoolo-  
 gico dia apressado o leão lacer-  
 água e comida dia apressado.  
 is leão lacerapressado o zoolo-  
 co sempre sem vigia para ali-  
 menta o leão feroz i todos vigias  
 quiferam bote comida sem presaram  
 sem as causas um dia um vigia  
 João foi bote comida para o leão  
 Luis quando João bote comida  
 para o leão Luis João saiu sem as  
 causas não teigito ele sem presaram  
 ois.

FIM

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

O leão Selvagem no zoológico.

Numa Bela Tarde no zoológico o zelador chamado Marcos foi dar comida para o leão quando ele foi embora ele esqueceu a jaula aberta e o leão muito Selvagem saiu de dentro da jaula. e ele queria pega o zelador Marcos. o zelador queria pula a cerca e ele não conseguiu pula. o leão mordeu a lenda do Marcos e depois o Marcos conseguiu pula e os outros animais ficaram assustados os animais arregalados os olhos com a fura do leão.

no dia seguinte voltou o leão de volta para a jaula. e todos os animais come macaco Chico, girafa rapadeira e a cobra jaca e os animais depois des riram da cara do Marcos porque o leão mordeu a lenda do Marcos.

Marcos continua trabalhar no zoológico com mais cuidado.

O Zolôgue

Era uma vez um homem chamado João e ele usava umas roupas azuis e verde e gostava de Missos Bené merrim e ele era neto no zolôgue e ele dava comida para os animais.

Quando ele foi só a comida aos leões, o leão não conhecia João e chamou o João que era gôte e corajoso sobre correndo com medo de João.

O moço não conheceu o peixe e o cobra quando lá de umos de pé de mureja vendeu o leão ranguê os dentes quando o leão viu a carne não ficou comovido e João foi correndo para casa.

Que ruêta João levou!

Ainda bem que escapou!



O leão ferrou



Era uma vez no zoológico  
 Um dia o zelador foi colocar comida  
 para os animais e o zelador  
 esqueceu a porta aberta e o leão  
 fugiu da porta o leão correu atrás do  
 homem e ele foi correndo pra fora e o  
 macaco girafa repete todos ficaram com  
 medo o leão estava com muita fome  
 e o leão viu a comida o seu José foi  
 paca mais comida pra o leão e as  
 Sato ficaram com medo e ele comemos a  
 comida que foi dentro e todos ficaram  
 como eles foram dentro do leão o zelador  
 foi para a sua casa e eles foram felizes  
 para sempre.

FIM



TEXTO 02

Nº 18 L

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

1 / 1

Foi uma vez um zoológico e tinha girafa e leão  
& zelador Chico e Macaco muito gordinho e distante  
na dificuldade combates, provas, ajudas, perse-  
quições, etc.

★ F I M ★

★  
OK

TEXTO 02

Nº 19 L

11

A fada a taça e o homem  
e o homem e o seu Pulo Na Escola e tudão  
i us a lina s tí caram a come de  
i n lã s is Ta va to m i n t o  
d q u i t i a c o m e i t e n t a n a m

O Leão Brabo

1. Era um belo dia no Zoológico, todo mundo feliz, passando cantando, adorando a vida.

Aconteceu algo terrível e o leão estava tão, tão bravo de raiva que todos que estavam no Zoológico foram para a sala de leões até os funcionários foram para sala. O glador que se chamava Paulo, o Paulo foi dentro da sala tentando acalmar o leão tentando dar água, com da, massagem nos pés não conseguiu acalmar todo mundo olhando de es, animais no Zoológico e o Paulo ficou muito assustado por que não conseguiu a cerca e o leão pulou Paulo pelos calços e Paulo aprendeu o lição bem danado hoje ele não vai mais acalmar leões brabo.

Os Animais

Era uma vez uns Animais que viviam numa Fazenda muito bonita. A Fazenda tinha muitas plantas Bonitas a Rua Bonita um Sol tão bonito.

nesses lugares havia um leão que saiu da jaula e o dono saiu correndo com medo do leão os Animais apavorados com medo também.

O Homem estava se tremendo com muito medo mais muito medo mesmo!

Até o Mosco estava chorando o leão estava Bravo mesmo, Aberto aquela Boca.

Ai, que medo!

A girafa já estava muito furiosa com o leão, a cobra se tremendo de medo por causa da Boca do leão. O que será que o dono tão corinthoso com o leão agora o leão fugiu da jaula e que será que o dono do leão fez para ele tá assim. Interessado a História esta Meia Doida contada do dono!

Era uma vez há de era o zelador  
 ele ia dar comida para as animais quando  
 ele foi dar o leão ele esqueceu de levar a jaula  
 o leão saiu e correu com o leão a girafa e maca-  
 co que se jama caiu o girafa e Sarah eles  
 fugiram e pegaram o lugar jama com  
 todo modo zoológico eles pegaram o turo  
 paralisante e levaram para a jaula  
 a girafa e o macaco também.

\*





Seg Ter Qua Qui [redacted] Sáb Dom

11

O leão e a turma engrasada.

Era uma vez um Zoológico muito longe, longe, existia um leão e a sua turma. O leão chamava-se Chico Bêto. Um dia o zelador Neto magalhães foi dar comida para o Chico Bêto. Quando ele foi dar a comida para o leão e viu que a porta da gaiola estava aberta. Depois de um tempo o leão foi perceber que a gaiola estava aberta. Foi bem desengraçado quando ele rugiu bem alto! Bill, Wilford, a cobra, girafa e o macaco do Zoom se assustaram. A cobra camou-se para o macaco camou-se para o girafa chamou-se Ana. O Chico fugiu do Zoom e Jara, Marcos, Ana e mais magalhães viraram felizes para sempre. O leão voltou para a rede e virou feliz para sempre também.

Jim

O zelador e o leão  
 Era uma vez um zelador que não batia  
 comida e o leão pula em cima do zelador.  
 que tem a guarda a pena.

A girafa deu ao homem deixo a comida e não  
 bateu e fatura a data comida para o malote e  
 para a cabra. ele disse eu não arrete fila aqui com  
 esse lixo.

e o homem foi cuidar e ele até sadade duani-  
 nies e ele pediu para mata e o homem deixo  
 e os animais. Nisso amigo do homem e ele  
 fac data comida para o leão e foi cario na  
 hamam o malote e a girafa e a cabra e o leão  
 fizete uma festa para o homem e eles feres  
 feliz para sepe.

## TEXTO 03

### PRODUÇÃO TEXTUAL

Nº 21 M

#### Meu dia de natal

1- A produção textual deve conter:

- apresentação
- complicação
- climax
- desfecho (final)

Era uma vez em um belo dia de natal que era muito especial para mim que estava aniversariando. Nesse dia 28 de dezembro, mais meus pais estavam com uma dificuldades então minha mãe chegou pra mim e disse: filha sinto muito mais este ano não vai fazer seu aniversário porque seu pai e eu estamos sem trabalhar então não vai dar pra fazer seu aniversário tá e eu disse: tá mãe, tá. e eu fiquei muito triste não podia direito ficar chorando pelas partes então no resto do dia a noite quando eu fui dormir mamãe tinha ligado para o grande amigo dela o Papai Noel e ele e mamãe e Papai fizeram uma grande surpresa para mim. e eu me acordei e fui lá na sala e quando cheguei lá a casa estava toda iluminada e cheia de luzes coloridas e cheia de presentes perto do árvore e mamãe e Papai disseram: esse foi nosso presente de natal mamãe disse: olha esse presente grande aí e eu abri o presente e lá dentro tinha o Papai Noel e fiquei muito feliz fiquei feliz pra sempre.

Feliz Natal...

e um Brinde  
aos Anos...



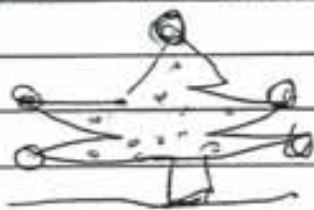


Festa natalina

O Natal é uma festa que comemora o nascimento de Jesus. Ai agente foi a missa. Quando terminou fomos pra jantar na casa de minha tia que era a Ceia de Natal.

Ai quando tava na geladeira chegou minha prima chamada para levar ela para maternidade para ter um bebê. Ficou todo mundo esperando para saber se o bebê nasceu foi uma linda menina.

Foi assim a festa, eu ganhei uma bola e foi muito boa a festa.



# **Texto 3**

## TEXTO 03

Nº 1 A

### PRODUÇÃO TEXTUAL

- 1- A produção textual deve conter:
- apresentação
  - complicação
  - clímax
  - desfecho (final)

Um dia eu meitise  
u papai meel foia trania casa de ia  
presente para mi e mi deu um presente bonito di  
traio da mia como icho de u acordo eu tive  
um surpresa

felicitou

O meu melhor Natal

A Noite de Natal é a noite mais linda de toda a cidade porque fica tudo iluminado pois é o aniversário de Jesus Cristo.

Eu estava no Rio de Janeiro com a minha mãe na casa do meu pai e quando chegou meia noite entrou na casa um papai Noel com um saco de presentes e eu fiquei assim parado não dizia nada, eu tinha pedido a papai Noel um phytesion e ele veio com uma caixa bem grande e eu ia caíndo e ele me segurou e disseram que era meu pai.

Foi muito emocionante, foi o meu melhor Natal.

PRODUÇÃO TEXTUAL

- 1- A produção textual deve conter:
- apresentação
  - complicação
  - climax
  - desfecho (final)

① Nota

Um dia uma mulher e um homem estavam procurando uma pedrada para se espeda e não encontraram nem uma pedrada. Logo todas estavam escuras e eles ficaram inquietos e a mulher com dores de cabeça. Foi assim que morreu. Logo da noite a mulher não aguentava mais ainda e o marido cansado de cuidar as moléstias dos rendimentos para descansar e eles dois pararam num certo vizinho que ali não passava ninguém a mulher estava esperando um bebê com 8 meses e dia amanheceu e eles não tinham nada pra comer então partiram de onde eles estão tinha um riacho de água fria e tinha uma árvore que tinha um ninho com ovos de papagaios e homem pegou e fez um fogo com pedras e arrou os ovos e comeram e seguiram enfrente e a mulher conseguiu encontrar seus irmãos e assim ela teve o bebê e eles ficaram morando lá e o homem arranjou um trabalho e ele construiu uma casa e foram morar lá e eles viveram felizes com seu bebê e a casa nova.

O Natal da minha vida

Era uma linda noite eu estava com  
 minha mãe no Rio de Janeiro e fomos viajar  
 para encontrar meu pai. Quando chegamos lá  
 conhecemos o Cristo redentor que é muito grande e  
 bonito. O rio de Janeiro é lindo, linda foi a meu pre-  
 sente de natal esta viagem que eu tanto queria  
 para ver meu pai que é separado da minha  
 mãe. Quando encontrar meu pai agente se divertiu  
 muito. Voltamos pra natal com saudade.  
 Este foi o natal da minha vida.

# TEXTO 03

## PRODUÇÃO TEXTUAL

Nº 5 A

- 1- A produção textual deve conter:
- a) apresentação
  - b) complicação
  - c) climax
  - d) desfecho (final)

de acordo com o método desenvolvido que tem como  
principal objetivo transmitir ao leitor a ideia de  
climax que ocorre ao longo do texto e a  
distinção do texto para ser produzido  
que são: começo, meio e fim.

## TEXTO 03

Nº 6 C

### PRODUÇÃO TEXTUAL

1- A produção textual deve conter:

- a) apresentação
- b) complicação
- c) climax
- d) desfecho (final)

Era uma vez um menino que queria um capote de porco. Então a mãe não podia pagar a conta para o filho e deu-lhe um pedaço de pão para o Papai. Mas quando chegou a noite o menino não tinha dinheiro e o Papai não queria mais. Então o menino foi ao mercado e comprou um capote de porco.

fim

Natal

Era um vez uma bela festa de Natal na na granja do meu avô.

Quando tava todo mundo lá deu um curto-circuito e apagou a luz ficou no escuro e a gente desandou a vela e ficou esperando a luz chegar. Quando deu meia noite começaram a cantar Noite Feliz e a luz chegou. Foi um grande festa.

PRODUÇÃO TEXTUAL

1- A produção textual deve conter:

- a) apresentação
- b) complicação
- c) climax
- d) desfecho (final)

a tarde feliz da vida

uma bela tarde brim estava da o papai do eu  
papai das Tailândia presente para as crianças  
que foram nas suas e mais casas ficava feliz  
por que estava presente para ita as crianças  
brincando muito e para duzai por enquanto a criança  
trouxe a alegria com as brincadeiras  
o papai do eu trouxe para as crianças brincando  
com a brincadeira e o papai do eu ficou muito feliz  
por que as crianças brincando com a brincadeira que  
e levou o papai do eu ficou feliz e muito muito

PRODUÇÃO TEXTUAL

1- A produção textual deve conter:

- a) apresentação
- b) complicação
- c) clímax
- d) desfecho (final)

A Noite de Natal :

*Apresentação:* Era uma vez uma bela noite de Natal e todo o mundo tinha uma família que de Natal ninguém tinha dinheiro para comprar o Natal e todo ano era assim mesmo.

*Complicação:* O pai chamado Paulo ele não tem muito um quatinho lá mas funde que quase ninguém lá e ele diz para o seu colega e se tem muitas preguiças o seu colega estava trair o colega com sua mulher.

*Clímax:* Quando sua mulher disse que estava grávida de outro homem e disse que o Natal foi o pior dia da vida e disse que não deixava pra ninguém.

*Desfecho final:* Uma vez que eu queria para o Natal para a minha e com aqui para o meu filho.

O melhor Natal

Era uma linda noite que nasceu Jesus. Ele estava na manjedoura e os reis vieram ver Jesus. É a noite de Natal e o aniversário de Jesus. Também foi o dia em que eu conheci o meu pai, que tinha desaparecido quando minha mãe engravidou. Ela não quer saber de ninguém. E eu não tenho presente e não foi bom.

Eu não gosto do Natal!

Noite feliz

Numa linda noite de Natal fui ver papai noel na arvore fe perto de Mirasol. Quando xegol lá tava cheio de gente e mamãe chamou para ir em-bora. Quando via embora o meu pai chamou para come uma pizza e quando voltamos para casa tinha um presente.

Foi bom natal

PRODUÇÃO TEXTUAL

1- A produção textual deve conter:

- a) apresentação
- b) complicação
- c) clímax
- d) desfecho (final)

O Natal

Uma bela noite de natal um menino chamado João estava comemorando o natal com sua família e convidado a árvore de natal, a árvore de natal ficava na sala e quando a mãe de João saiu da sala e foi para a cozinha ele ficou infestado a árvore de natal, a mãe dele teve que ir para o mercado comprar o que faltava para a ceia de natal, João ficou só em casa ele quis ir a árvore de natal João disse: meus deus o que eu vou fazer com essa árvore minha mãe vai vir aqui comigo. A mãe de João chegou em casa e viu um desastre que João fez que tirando a árvore de natal João ficou querendo a árvore de natal, João disse: foi mamãe. Ela sem querer mamãe me desculpa por jogar a mãe de João disse: tá certo João agora você vai prestar mais a atenção viu filho João disse: Tá certo mamãe. e a mãe de João comprou outra árvore e comemoraram o natal.

## TEXTO 03

### PRODUÇÃO TEXTUAL

Nº 14 J

- 1- A produção textual deve conter:
- apresentação
  - complicação
  - climax
  - desfecho (final)

apresentação, era uma vez um menino que gostava do Natal  
mais ele queria ir para a casa da sua querida avó mais  
complicação a sua mãe não queria que ele fosse para a casa  
da avó pois ele iria para um acampamento durante mais quando  
a hora veio ficou sabendo disso ela desistiu de ir para a casa  
da mãe e quando ele ficou sabendo que a sua avó iria para a  
sua casa ficou muito feliz então a sua mãe não deixou que ele fosse  
para o acampamento ele acabou ficando no Natal com a sua avó depois  
ele ainda foi para o acampamento ele ficou muito feliz pois ficou  
com a sua avó ele foi para o acampamento a mãe dele ficou grávida  
pois ele era filho único quando a irmãzinha dele nasceu ele ficou  
muito feliz e ele brincou muito com a irmã depois eles foram  
para a casa da avó quando ele foi levado a avó contou ele  
ele tia parvada de amor ele ficou sabendo pela sua mãe por que  
ele avó dele foram para a avó dele disse que ele tia  
parvada de amor ele ficou muito feliz pois ele tia parvada de amor  
desfecho final) ele e sua família ficaram felizes para sempre

## TEXTO 03

### PRODUÇÃO TEXTUAL

Nº 16 K

1- A produção textual deve conter:

- apresentação
- complicação
- címax
- desfecho (final)

um dia havia uma festa de Natal  
com muitas brincadeiras, presentes  
para todas as crianças todas as  
pessoas e as crianças ficaram  
muito felizes.

Havia um homem que ele não  
aqueitava em Natal mais ele  
via que natal esquecia de verdade  
ele tinha os presentes para as  
crianças, ele ficava feliz por ele deu  
os presentes.

temha um mulher que ele  
não gostava de natal mais ele  
pegou os presente das crianças  
e não o tinha.

mais ela ficou os presente  
das as crianças e ficou feliz.

## TEXTO 03

### PRODUÇÃO TEXTUAL

Nº 17 K

1- A produção textual deve conter:

- apresentação
- complicação
- clímax
- desfecho (final)

Até anoitecer recebi um papai noel  
lá na rua que mediu um presente de  
natal e eu fiquei feliz. ele mediu um  
domínio de ouro.  
daí ele ficou dando presente para as crianças  
as crianças ficaram muito felizes e o papai noel  
ficava falando na no-na-no-na feliz natal para  
todas e

o meu natal

Era uma bela noite de Natal quando meu papai Noel me trouxe uma boneca barbie. eu estava muito feliz. Eu fui passear com a minha boneca e minha primo pediu a minha boneca e deu um quedor. Eu chorei porque ela quebrou o braço da boneca.

A minha mãe ajudou e eu vim pra casa muito feliz.

Foi um bom natal.

TEXTO 03

Nº 19 L

Natal

Essa um vez um festa de natal  
muito bonito. e eu tinha um carrinho  
de controle

Eu brinca muito e quando  
eu fui para escola robava me  
o carrinho. Eu fiquei triste

## TEXTO 03

Nº 20 M

### O meu natal

Era uma noite muito bonita toda a cidade se acendeu com as luzes piscando, eu botei uma roupa nova para esperar o natal. Meu pai convidou uns amigos e ficaram bebendo lá fora e começaram a assar churrasquinho.

Eu e meus amigos brincando e comendo churrasquinho e esperando o natal.

Quando deu dez horas aguento ficar muito cansado e o natal não chegou então apertei os olhos e dei um cochilo na sala e fiquei vendo a arvore piscando e adormeci ali mesmo e não vi o natal passar quando acordei já era no outro dia e papai Noel tinha deixado um presente para mim.

Eu não vi o natal, meu papai Noel chegar, porque o sono me pegou.

Esse foi o meu natal! É muito bom a noite de natal.

PRODUÇÃO TEXTUAL

1- A produção textual deve conter:

- a) apresentação
- b) complicação
- c) clímax
- d) desfecho (final)

Um dia um amigo meu me contou uma história e vou contar pra vocês. Era uma manhã de Natal estava nevando e os meninos saíram para brincar na neve eles começaram a perseguir os outros e cair no chão ficando chegado e suado aumentando até as pernas deles ginchando nessa hora a mãe estava preocupada eles não saíram então mandou uma carta para papai Noel quando deu meia noite papai Noel chegou para ajudar eles saíram para brincar presuntando a neve virou um lugar e verão e lá eles estavam cantando e dançando eles chegaram os meninos para casa e papai Noel veio em breve.

PRODUÇÃO TEXTUAL



1- A produção textual deve conter:

- a) apresentação
- b) complicação
- c) clímax
- d) desfecho (fim:)

Era uma bela noite de natal  
 que tinha uma festa nas casas  
 muita gente foi para a festa  
 e quando chegou na festa deu tudo  
 errado. Maria minha amiga esqueceu  
 o vinho em casa e abriu a porta do  
 armário e viu o vinho no armário  
 e ele voltou para a festa com o vinho.  
 E ficou muito contente para a  
 festa e se divertiu muito comprou  
 bolacha para as crianças e as  
 crianças fizeram brincos e de vez em  
 mais bebendo e se divertiu na festa  
 e as crianças também se divertiu na festa  
 e esse natal foi muito maravilhoso  
 para os pais e para as crianças  
 e passou o natal feliz e ficaram  
 na natal muito dias no período de  
 depois viajaram para a cidade  
 deles passar o natal na casa da mãe  
 de maria.

## TEXTO 03

### PRODUÇÃO TEXTUAL

Nº 24 S

- 1- A produção textual deve conter:
- apresentação
  - complicação
  - climax
  - desfecho (final)

Um dia de vida.

Num belo e lindo dia, Sandra estava muito feliz porque era um dia muito especial em sua vida de vida, na qual ela comemorava o aniversário de sua filha que se chamava Sarah. Então foi aí que Sandra teve uma grande ideia era fazer um bolo para comemorar o aniversário de Sarah. Então ela começou a Sarah chegou em casa e a mãe de Sarah mandou ela tomar banho e Sarah foi depois de tomar banho da se, como mãe Lindinha e Sandra mandou Sarah ir para a quarto de seus pais e daí depois de mais um tempo com um bolo em um prato e Sarah com sua mãe, seu pai e sua irmã se divertiram assim eles ficaram felizes para sempre.

Tim!



## TEXTO 03

Nº 25 T

### Um bom Natal

O céu estava muito estrelado, era a mais linda noite de natal.

Eu ia para festa na casa de mio vô, lá agente ia se encontros com todo mundo, meus primos, meus tios. Quando chegamos lá a casa estava bem bonita e comemos a brincadeira de amigos secretos. Minha mãe me trouxe e eu ganhei um vestido que eu estava precisando com ele. Quando terminamos voltamos pra casa tudo contente, foi um natal maravilhoso.