



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SALEZIA MAGNA DE OLIVEIRA COSTA

**VERBALIZAÇÕES DE TERMOS METALINGUÍSTICOS: RELAÇÕES
ENTRE A APRESENTAÇÃO DA TAREFA E O QUE DIZEM AS ALUNAS
DURANTE O PROCESSO DE ESCRITURA**

**MACEIÓ
2023**

SALEZIA MAGNA DE OLIVEIRA COSTA

**VERBALIZAÇÕES DE TERMOS METALINGUÍSTICOS: RELAÇÕES
ENTRE A APRESENTAÇÃO DA TAREFA E O QUE DIZEM AS ALUNAS
DURANTE O PROCESSO DE ESCRITURA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Calil

**MACEIÓ
2023**

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 - 1767

C837v Costa, Salezia Magna de Oliveira.
Verbalizações de termos metalinguísticos : relações entre a apresentação da tarefa e o que dizem as alunas durante o processo de escritura / Salezia Magna de Oliveira Costa. – 2023.
332 f. : il.

Orientador: Eduardo Calil.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 236-238.
Apêndices: f. 239-332.

1. Sala de aula. 2. Produção de textos. 3. Aprendizagem colaborativa. 4. Atividades metalinguísticas. 5. Termos metalinguísticos - Verbalizações. I. Título

CDU: 808.1



Universidade Federal de Alagoas Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

VERBALIZAÇÕES DE TERMOS METALINGÜÍSTICOS: RELAÇÕES ENTRE A APRESENTAÇÃO DA TAREFA E O QUE
DIZEM AS ALUNAS DURANTE O PROCESSO DE ESCRITURA

SALEZIA MAGNA DE OLIVEIRA COSTA

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 06 de maio de 2023.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **EDUARDO CALIL DE OLIVEIRA**
Data: 23/06/2023 06:40:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira, Universidade Federal de Alagoas
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS**
Data: 22/06/2023 12:02:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Clériston Izidro dos Anjos, Universidade Federal de Alagoas
Avaliador Interno

Documento assinado digitalmente
 **YANA LISS SOARES GOMES**
Data: 23/06/2023 09:12:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Yana Liss Soares Gomes, Universidade Federal de Alagoas
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
 **MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE**
Data: 21/06/2023 19:45:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, Universidade Federal da Paraíba
Avaliadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
 **ROSANGELA NOGARINI HILÁRIO**
Data: 21/06/2023 19:30:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rosângela Nogarini Hilário, Universidade Estadual Paulista
Avaliadora Externa à Instituição

AGRADECIMENTOS

A minha fé e persistência, representadas em Jesus.

À Maria, minha mãe, que me acordava todos os dias e me conduzia à escola.

Ao meu esposo, Claudio, minha filha Caroline e ao meu filho Júnior que sempre acreditaram no meu potencial. Vocês são os amores da minha vida, por quem dedico todos os meus esforços.

Aos meus quatro pets que estiveram comigo nas madrugadas de estudos e produção.

Ao Julio, sobrinho amado, que me levou a conhecer o trabalho do Professor Eduardo Calil.

Ao meu professor e orientador Eduardo Calil que me deu o “sim” na seleção de doutorado. Receba a minha admiração, gratidão e respeito. Foi com você que eu aprendi a fazer pesquisa e é para você que eu dedico essa tese, pois sem a sua constante contribuição essa pesquisa não seria possível.

Aos eternos professores e professoras do PPGE que marcaram a minha trajetória: Walter Matias, Elione Diógenes, Maria do Socorro Aguiar, Adriana Cavalcanti, Edna Prado e Fernando Pimentel.

Aos companheiros do Lame: Elian, Janaina Lygia, Mayara Cordeiro e Lidiane, obrigada pela parceria e apoio.

Ao companheiro e amigo, Luciano Amorim, às companheiras Elian Sandra, Ericka e Sirlene que o doutorado me apresentou e que se tornaram amigas para a vida toda. Obrigada pela acolhida das minhas dores e alegrias.

Aos parceiros e parceiras da Secretaria Municipal de Educação de Campo Alegre pelo apoio aos estudos.

Meu apreço e gratidão à banca composta pelas professoras Marianne Carvalho (UFPB), Rosângela Nogarini (UNESP), Yana Liss (UFAL) e ao professor Cleriston Izidro (UFAL).

Ao Centro de Educação – CEDU, lugar de afeto.

À minha querida e tão sonhada Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

Sim, eu sonhei em me tornar Doutora por esta universidade.

Obrigada!

"A escrita infantil é um tesouro precioso, guardando as
histórias mais genuínas que o coração de uma criança pode contar."

(Antoine de Saint-Exupéry)

RESUMO

Há uma escassez de estudos que tratam da importância das atividades metalinguística na produção de textos escritos por crianças recém-alfabetizadas. Uma hipótese para essa problemática é a de que a promoção de um ensino explícito voltado para essas questões, com o objetivo de favorecer uma escrita coerente, possa desenvolver habilidades textuais significativas desde o momento em que as crianças começam a escrever suas primeiras produções. O texto precisa ser ensinado. Ele tem regras. Ensiná-las é papel fundamental do professor. Uma atividade metalinguística envolve a reflexão e o conhecimento sobre a língua e seu funcionamento. No contexto do ensino da Língua Portuguesa, essa atividade tem como objetivo promover a consciência linguística dos alunos, permitindo que eles analisem e compreendam as estruturas, regras e suas características. Dada essa importância, essa tese de doutorado pretende responder a seguinte questão: Qual a relação entre os Termos Metalinguísticos (TM) verbalizados durante a apresentação da tarefa pela professora e os TM verbalizados pelas alunas durante o processo de escritura em tempo real? Com esse entendimento, o foco desse estudo é investigar como a professora e as alunas refletem sobre a escrita de textos. As análises partem das verbalizações de Termos Metalinguísticos (TM) produzidos pela professora e por duas alunas portuguesas de 7 anos de idade durante a produção textual. A partir dos estudos sobre atividades metalinguísticas, analisamos seis apresentações das orientações da professora voltadas a um direcionamento da escrita textual em duplas e seis Textos Dialogal (TD) das alunas no momento em que escreveram esses textos com objetivo de identificar os TM verbalizados, buscando relacioná-los às orientações dadas pela professora. Adotou-se como recurso metodológico o Sistema Ramos (2020) que permitiu os registros fílmico e multimodal dos textos produzidos em curso, ao mesmo tempo em que foi preservado as condições ecológicas da sala de aula. A base teórica das análises está pautada nas Atividades Metalinguísticas como processo cognitivo de reflexão sobre a linguagem e na Escrita Colaborativa por alunos recém-alfabetizados. Os resultados mostraram o quantitativo geral de 236 ocorrências de TM verbalizados pela professora, e 382 ocorrências pelas alunas. Foram identificadas retomadas de TM da professora no processo de produção das alunas. Elas retomaram 147 ocorrências de TM verbalizados pela professora. O maior número de ocorrências de verbalizações de TM pela professora foi do Domínio Gênero, Texto e Discurso com 189 ocorrências nas seis orientações dadas. A maior ocorrência de verbalizações de TM pelas alunas surgiu do Domínio Pontuação quantificando 170. A segunda maior ocorrência de TM da professora partiu do Domínio da Pontuação (21), e das alunas, no Domínio Ortografia e Grafia (97). Algumas verbalizações de TM identificados no TD também foram relacionadas ao manuscrito das alunas.

Palavras-chave: Sala de aula, Produção textual, Escrita Colaborativa, Atividade Metalinguística, Verbalizações de Termos Metalinguísticos.

ABSTRACT

There is a lack of studies addressing the importance of metalinguistic activities in the production of written texts by newly literate children. One hypothesis for this issue is that the promotion of explicit instruction focused on these issues, aiming to foster coherent writing, can develop significant textual skills from the moment children begin to write their first compositions. The text needs to be taught. It has rules. Teaching them is a fundamental role of the teacher. Metalinguistic activities involve reflection and knowledge about language and its functioning. In the context of Portuguese language teaching, this activity aims to promote students' linguistic awareness, enabling them to analyze and understand structures, rules, and their characteristics. Given this importance, this doctoral thesis aims to answer the following question: What is the relationship between Metalinguistic Terms (MT) verbalized during the task presented by the teacher and the MT verbalized by the students during the real-time writing process? With this understanding, this study focuses on investigating how the teacher and the students reflect on text writing. The analysis is based on verbalizations of Metalinguistic Terms (MT) produced by the teacher and two Portuguese students aged 7-8 during textual production. Based on studies on metalinguistic activities, we analyze six presentations of the teacher's instructions focused on guiding textual writing in pairs and six Dialogic Texts (DT) produced by the students at the moment they wrote these texts, aiming to identify the verbalized MT and relate them to the teacher's instructions. The Ramos System (2019) was adopted as a methodological resource, allowing for multimodal recordings of the texts produced during the course while preserving the ecological conditions of the classroom. The theoretical basis of the analysis is grounded in Metalinguistic Activities as a cognitive process of language reflection and Collaborative Writing by newly literate students. The results showed a total of 236 occurrences of verbalized MT by the teacher and 382 occurrences by the students. Instances of the teacher's MT were identified in the students' production process. They reused 147 occurrences of MT verbalized by the teacher. The teacher's highest number of verbalizations of MT was in the genre, text, and discourse domain, with 189 occurrences in the six given instructions. The students' highest occurrence of verbalizations of MT was in the punctuation domain, with 170 occurrences. The second-highest occurrence of MT by the teacher came from the punctuation domain (21), and by the students, in the spelling and writing domain (97). Some verbalizations of MT identified in the DT were also related to the students' manuscript.

Keywords: Classroom, Textual production, Collaborative writing, Metalinguistic activity, Metalinguistic terms.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Desenvolvimento metalinguístico, 1990. Fonte: Gombert, (2013).....	18
Figura 2	Grammar Lab as a teaching sequence.....	31
Figura 3	Steps for scientific reasoning in a Grammar Lab.....	32
Figura 4	Sistema Ramos 2020. Fonte: CALIL (2020).....	51
Figura 5	Manuscrito: Os três macaquinhos - Fonte: Lame.....	65
Figura 6	Manuscrito com TM verbalizados – tarefa 1.....	78
Figura 7	Manuscrito: A Branca de neve e os três dinossauros - Fonte: Lame.....	97
Figura 8	Fragmento do manuscrito (Processo 002).....	106
Figura 9	Fragmento do manuscrito (Processo 002)	106
Figura 10	Fragmento do manuscrito (Processo 002).....	106
Figura 11	Fragmento do manuscrito (Processo 002).....	107
Figura 12	Manuscrito com TM verbalizados – tarefa 2.....	117
Figura 13	TM e sentidos – tarefa 3.....	131
Figura 14	Fonte: Material didático da turma – 2º ano, Portugal, 2015.....	133
Figura 15	Material didático. Fonte: Material didático da turma – 2º ano, Portugal	133
Figura 16	Manuscrito: O palhacinho - Fonte: Lame.....	135
Figura 17	Fragmento do título (Processo 003).....	141
Figura 18	Manuscrito com TM verbalizados – tarefa 3.....	148
Figura 19	Ficha 2 - Fonte: Material didático da turma – 2º ano.....	159
Figura 20	Laboratório gramatical. Fonte: Material didático da turma.....	263
Figura 21	Manuscrito: O rei e os criados - Fonte: Lame.....	165
Figura 22	Fragmento do manuscrito (Processo 004).....	177
Figura 23	Manuscrito com TM verbalizados – tarefa 4.....	181
Figura 24	Manuscrito: O ovo especial - Fonte: Lame.....	188
Figura 25	Laboratório gramatical - 2º ano (2015).....	195
Figura 26	Manuscrito com TM verbalizados – tarefa 5.....	201
Figura 27	Manuscrito: A Capuchinho e o homem aranha com o lobo Fonte: Lame	215
Figura 28	Manuscrito com TM verbalizados – tarefa 6.....	229
Figura 29	Nuvem de palavras – alunas.....	234
Figura 30	Nuvem de palavras – professora	235

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	TAREFA 1. Comparativo de TM por domínios entre a professora e as alunas.....	76
Gráfico 2	TAREFA 2 - Comparativo de TM por domínios entre a professora e as alunas.....	116
Gráfico 3	TAREFA 3 - Comparativo de TM por domínios entre a professora e as alunas.....	146
Gráfico 4	TAREFA 4 - Comparativo de TM por domínios entre a professora e as alunas.....	179
Gráfico 5	TAREFA 5 - Comparativo de TM por domínios entre a professora e as alunas.....	200
Gráfico 6	TAREFA 6 - Comparativo de TM por domínios entre a professora e as alunas.....	227
Gráfico 7	Gráfico geral.....	230
Gráfico 8	Ocorrências de verbalizações de TM – Alunas	234
Gráfico 9	Ocorrências de verbalizações de TM – Professora	235

LISTA DE TABELA

Tabela 1	Histórias inventadas	52
Tabela 2	Domínio Texto, Gênero e Discurso TM e atribuição de sentidos (Tarefa 1 - Professora).....	59
Tabela 3	Domínio Ortografia e grafia, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 1 – Professora).....	62
Tabela 4	Domínio Pontuação, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 1 – Professora).....	62
Tabela 5	Domínio “Gramática”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 1 – Professora).....	62
Tabela 6	Domínio “Texto, Gênero e Discurso”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 1 - Alunas).....	66
Tabela 7	Domínio “Ortografia e grafia”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 1 - Alunas).....	68
Tabela 8	Domínio “Pontuação”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 1 - Alunas).....	70
Tabela 9	Domínio “Gramática”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 1- Alunas)	74
Tabela 10	TM VERBALIZADOS – TAREFA 1.....	75
Tabela 11	Domínio “Texto, Gênero e Discurso” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 2 – Professora)	92
Tabela 12	Domínio “Ortografia e grafia” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 2 – Professora)	92
Tabela 13	Domínio “Pontuação” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 2 – Professora)	85
Tabela 14	Domínio “Gramática”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 2 - Professora)	93
Tabela 15	Domínio “Texto, Gênero e Discurso” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 2 – Alunas)	98
Tabela 16	Domínio “Ortografia e grafia” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 2 – Alunas)	102
Tabela 17	Domínio “Pontuação” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 2 – Alunas)	108
Tabela 18	Domínio “Gramática”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 2 - Alunas)	111
Tabela 19	TM VERBALIZADOS – TAREFA 2	114
Tabela 20	Domínio “Texto, Gênero e Discurso” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 3 – Professora)	123
Tabela 21	Domínio “Ortografia e grafia” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 3 – Professora)	128
Tabela 22	Domínio “Pontuação” (Tarefa 3 – Professora)	128
Tabela 23	Domínio “Gramática”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 3 - Professora)	128
Tabela 24	Domínio “Texto, Gênero e Discurso” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 3 – Alunas)	136

Tabela 25	Domínio “Ortografia e grafia”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 3 Alunas).....	138
Tabela 26	Domínio “Pontuação”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 3 – Alunas).....	139
Tabela 27	TM VERBALIZADOS – TAREFA 3	144
Tabela 28	Domínio “Texto, Gênero e Discurso” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 4 – Professora)	154
Tabela 29	Domínio “Ortografia e grafia” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 4 – Professora)	161
Tabela 30	Domínio “Pontuação” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 4 – Professora)....	161
Tabela 31	Domínio “Texto, Gênero e Discurso” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 4 – Alunas)	166
Tabela 32	Domínio “Ortografia e grafia” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 4 – Alunas)	170
Tabela 33	Domínio “Pontuação” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 4 – Alunas).....	173
Tabela 34	TM VERBALIZADOS – TAREFA 4	178
Tabela 35	Domínio “Texto, Gênero e Discurso” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 5 – Professora)	184
Tabela 36	Domínio “Texto, Gênero e Discurso” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 5 – Alunas)	189
Tabela 37	Domínio “Ortografia e grafia” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 5 – Alunas).....	192
Tabela 38	Domínio “Pontuação” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 5 – Alunas).....	196
Tabela 39	Domínio “Gramática”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 5 – Alunas).....	197
Tabela 40	TM VERBALIZADOS PELA PROFESSORA E AS ALUNAS - TAREFA 5	199
Tabela 41	Domínio “Texto, Gênero e Discurso” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 6 – Professora)	205
Tabela 42	Domínio “Ortografia e Grafia”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 6 - Professora)	210
Tabela 43	Domínio “Pontuação”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 6 – Professora)..	211
Tabela 44	Domínio “Gramática”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 6 – Professora)..	213
Tabela 45	Domínio Texto, Gênero e Discurso, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 6 – Alunas)	216
Tabela 46	Domínio Ortografia e grafia, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 6 – Alunas).....	220
Tabela 47	Domínio Pontuação”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 6 – Alunas).....	224
Tabela 48	Domínio Gramática, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 6 – Alunas)	224
Tabela 49	TM VERBALIZADOS PELA PROFESSORA E AS ALUNAS - TAREFA 6	226

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1	DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO.....	17
1.1	Desenvolvimento metalinguístico: contribuições de pesquisas recentes.....	17
1.2	Contribuições sobre o ensino de Gramática.....	21
1.3	Um estudo sobre o ensino de Gramática em Portugal.....	27
1.4	Um estudo sobre o ensino de Gramática no Brasil.....	33
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	37
2.1	Atividade metalinguística nos processos de escrita.....	37
2.2	Termos metalinguísticos e aprendizagem da produção textual: pesquisas com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.....	41
2.3	Escrita Colaborativa e atividade metalinguística.....	46
3	METODOLOGIA.....	50
3.1	Procedimento de coleta e tratamento dos dados.....	50
3.2	Crítérios de análise.....	53
4	ANÁLISE.....	55
4.1	Análise 1 – Os três macaquinhos	
	Tarefa 1 – processo 001: produção de uma história inventada com tema livre....	55
4.1.2	Verbalizações de TM da professora na apresentação da tarefa.....	65
4.1.3	Verbalizações de TM das alunas na produção textual.....	64
4.2	Análise 2 – A Branca de neve e os três dinossauros	
	Tarefa 2 – processo 002: produção de uma história inventada com sugestão de tema.....	81
4.2.1	Verbalizações de TM da professora na apresentação da tarefa.....	81
4.2.2	Verbalizações de TM das alunas na produção textual.....	97
4.3	Análise 3 – O palhacinho	
	Tarefa 3 – processo 003: produção de uma história inventada com sugestões de tema.....	120
4.3.1	Verbalizações de TM da professora na apresentação da tarefa.....	120
4.3.2	Verbalizações de TM das alunas na produção textual.....	135
4.4	Análise 4 – O rei e os criados	
	Tarefa 4 – processo 004: produção de uma história inventada com sugestões de tema.....	151
4.4.1	Verbalizações de TM da professora na apresentação da tarefa.....	151
4.4.2	Verbalizações de TM das alunas na produção textual.....	165
4.5	Análise 5 – O ovo especial	
	Tarefa 5 – processo 005: produção de uma história inventada sem sugestões de tema.....	183
4.5.1	Verbalizações de TM da professora na apresentação da tarefa.....	183
4.5.2	Verbalizações de TM das alunas na produção textual.....	188
4.6	Análise 6 – A Capuchinho e o homem aranha com o lobo	
	Tarefa 6 – processo 006: produção de uma história inventada com sugestões de tema.....	203
4.6.1	Verbalizações de TM da professora na apresentação da tarefa.....	203
4.6.2	Verbalizações de TM das alunas na produção textual.....	215
5	CONCLUSÃO.....	235
	REFERÊNCIAS.....	233
	ANEXOS.....	240

INTRODUÇÃO

Esta tese está inserida em um quadro teórico-metodológico adotado pelo Grupo de Pesquisa Escrita, Texto e Criação (ET&C) e pelo Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)¹ da Universidade Federal de Alagoas. Pretendemos responder a seguinte questão: Qual a relação entre os Termos Metalinguísticos (TM) verbalizados durante a apresentação da tarefa pela professora e os TM verbalizados pelas alunas no processo de escrita em tempo real?

Defendemos a importância do conhecimento de TM na produção dos primeiros textos de crianças recém-alfabetizadas, ao mesmo tempo em que consideramos relevante o ensino explícito desses termos para a realização de uma boa escrita. Como escrever é uma invenção cultural, é preciso que um adulto especialista ensine as crianças sobre isso no ciclo de alfabetização. Acreditamos que o ensino da língua possa levar os alunos a desenvolver habilidades textuais.

Nesse sentido, trouxemos reflexões sobre essa aprendizagem, considerando que o ensino explícito, nesta tese, abrange a temática da gramática e que esta deve ser ensinada de forma integrada com a escrita e a leitura, para que os alunos possam compreender a relação entre gramática e texto.

O ensino de gramática para crianças recém-alfabetizadas deve ser feito de forma apropriada à faixa etária e ao nível de desenvolvimento cognitivo delas. É importante destacar que o objetivo principal desse ensino deve ser o de ajudar as crianças a compreender a estrutura da língua, permitindo-lhes produzir textos escritos com maior clareza e coerência.

Dessa forma, nossa tese intitulada “Verbalizações de termos metalinguísticos: relações entre a apresentação da tarefa e o que dizem as alunas durante o processo de escrita” toma como objeto de investigação um *corpus* do LAME com o objetivo de analisar as verbalizações da professora durante a apresentação de seis propostas textuais, comparando-as com as verbalizações de duas alunas quando escreveram, juntas, histórias inventadas. Para a nossa análise, foram escolhidos seis processos EV_2015_001, 003, 004, 005 e 006,². Através desses

¹ O Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) foi criado em 2010 e pertence à Universidade Federal de Alagoas - UFAL. O laboratório reúne pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL). O LAME possui diversos dossiês formados por coletas de dados efetivas em escolas brasileiras, francesas e portuguesas. O corpus dessa tese faz parte do “Dossiê V.”, efetivado em 2015, em Aveiro, Portugal.

² Escola V, Aveiro - Portugal, 2015 – processos 001, 002, 003, 004, 005 e 006.

processos, observamos quais foram os TM verbalizados pela professora e se as alunas retomaram esses mesmos TM, ou outros, quando escreveram juntas a sua história. Investigamos também se as alunas usam esses TM com as funções indicadas ou não, da mesma forma, se fizeram comentários em relação aos TM e quais deles ganharam maior relevância nas verbalizações da professora e das alunas, bem como se esses TM são contemplados no texto inventado.

As alunas estão, nesta tese, identificadas pelas letras L. e B. (7 anos) que são iniciais dos seus nomes. Elas estudaram, em 2015, na mesma turma de 2º ano de uma escola de ensino fundamental, em Aveiro, Portugal. É importante esclarecer que toda a turma, com 21 alunos, participou das seis produções textuais, no entanto, escolhemos analisar apenas essa dupla de meninas que escreveram juntas nos seis momentos propostos pela professora.

Para a tese traremos esses seis processos, com datas distintas (001 – 30/01/2015), (002 – 06/02/15), (003 – 12/02/2015), (004 – 23/02/15), (005 – 27/02/15), (006 – 06/03/2015). O Sistema Ramos (CALIL, 2020) foi o método de coleta adotado para o registro desses momentos. Através desse método, tivemos acesso ao filme-sincronizado com o registro simultâneo do diálogo entre as alunas ao escreverem o texto, as verbalizações da professora, a interação entre todos os alunos e alunas da turma, bem como a ambiência da sala de aula. Os textos foram todos narrativas-ficcionais: histórias inventadas com temas de escolha das duplas e outros sugeridos pela professora.

Organizamos a tese em 4 capítulos. No capítulo 1 abordamos as contribuições do desenvolvimento metalinguístico nas pesquisas recentes baseadas no modelo de Gombert (1990), fazendo também uma revisão bibliográfica acerca de pesquisas relevantes que abordam a importância dessa temática e as contribuições sobre o ensino de gramática no contexto escolar em diversos países (FONTICH, CAMPS, 2014; COSTA, RODRIGUES, 2019; POSSENTI, 1996; FARACO, 2006; CAGLIARI, 2009; TRAVAGLIA, 2013).

No capítulo 2, apresentamos o nosso referencial teórico que está inserido no campo da atividade metalinguística na escrita de produção de textos (CAMPS *et al*, 1999; FONTICH, CAMPS, 2014; MYHILL, 2016), ao mesmo tempo em que se apoia em pesquisas sobre o uso de termos metalinguísticos com crianças dos primeiros anos do ensino fundamental (GIL E BIGAS, 2014; BARBEIRO, PEREIRA, CARDOSO, CALIL, 2020) e dentro de uma proposta de escrita colaborativa (DAIUTE 1993; CAMPS, 2001 STORCH, 2005; APOTHELÓZ, 2005; BARBEIRO, PEREIRA, 2007; CALIL, 2008, 2009, 2012; CALIL E FELIPETO, 2014).

O capítulo 3 traz a metodologia com os procedimentos de coleta, a escolha do material, e os critérios de análise. O capítulo 4 trata da análise e dos resultados encontrados sobre as verbalizações da professora no momento da apresentação das seis tarefas e as verbalizações das alunas quando dialogam e escrevem os seus textos, ao mesmo tempo em que apresentamos os manuscritos como resultado final de todo o processo da produção textual.

1 DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO

Nesta seção abordaremos as contribuições do desenvolvimento metalinguístico nas pesquisas recentes baseadas no modelo de Gombert (1990). Em seguida, faremos uma revisão bibliográfica acerca de pesquisas relevantes que abordam a importância dessa temática e as contribuições sobre o ensino de gramática no contexto escolar em diversos países.

1.1 Desenvolvimento metalinguístico: contribuições de pesquisas recentes

Gombert, num modelo inicial (1990) descreveu o “desenvolvimento” metalinguístico em quatro fases sucessivas: a aquisição das primeiras habilidades linguísticas; a aquisição de habilidades epilingues; a aquisição do domínio metalinguístico; e a automação de comportamentos metalinguísticos, declarando que “cada forma linguística é afetada por esse “desenvolvimento”, inicialmente independentemente das outras formas”.

A primeira fase que é a aquisição das primeiras habilidades linguísticas, forma-se através de modelos apresentados pelo adulto, por um processo de reforço das produções e reações comportamentais adequadas da criança, adaptadas às mensagens endereçadas a ela. Com isso, esse processo leva ao armazenamento na memória de várias associações, que vinculam cada forma linguística a cada contexto em que é constantemente reforçado, e com o aumento da complexidade dos modelos que o adulto fornece, ou que a criança leva em consideração em seu ambiente linguístico, torna obsoleto esse primeiro tipo de organização do conhecimento linguístico na memória, que é então substituído por organizações mais sistêmicas.

A segunda fase, que trata da aquisição de habilidades epilingues, descreve que o conhecimento implícito armazenado durante a primeira fase é organizado na memória, criando sistemas de regras para o uso de formas linguísticas dominadas. Para essa efetivação, o ambiente linguístico desempenha um papel fundamental, pois os sistemas de regras linguísticas desenvolvidas pela criança são certamente limitados pela pré-programação inata de tratamentos linguísticos, mas só podem ser formados sob a influência da exposição a um ambiente linguístico que obedece a essas regras.

Gombert (1996) esclarece que esse conhecimento epilinguístico, assim constituído na memória, controla todas as ações linguísticas do sujeito, mas só aparece em certos comportamentos (comportamentos epilinguísticos), como os de correção ou generalização excessiva da aplicação de certas regras, porém esse controle é feito sem o conhecimento do

próprio indivíduo que ignora as regras que ele aplica e que somente após um processo de conscientização do que está por trás de seus próprios comportamentos linguísticos é que o indivíduo será capaz de refletir e usar intencionalmente seu conhecimento da linguagem e suas regras de uso.

Vale ressaltar que Gombert (2013) afirma que propôs o uso do termo “epilinguístico” para designar os comportamentos que, mesmo sendo isomorfos aos comportamentos metalinguísticos, eles não resultam no controle consciente que a pessoa realiza sobre os processamentos linguísticos (GOMBERT, 1990).

O autor afirma (2013) que o modelo de desenvolvimento metalinguístico publicado por ele, em 1990, descrevia um primeiro nível de controle cognitivo sobre as atividades e os conhecimentos linguísticos (nível epilinguístico), mostrando que esse nível surge precocemente na criança, testemunhando seu desenvolvimento linguístico e a estruturação de conhecimentos que dele depende. Para Gombert, essas habilidades epilinguísticas estão subjacentes aos comportamentos precoces que têm a linguagem como objeto, mas são ativadas espontaneamente, sem que a criança tome consciência dos conhecimentos que elas mobilizam, nas palavras do autor, esses conhecimentos permanecem implícitos.

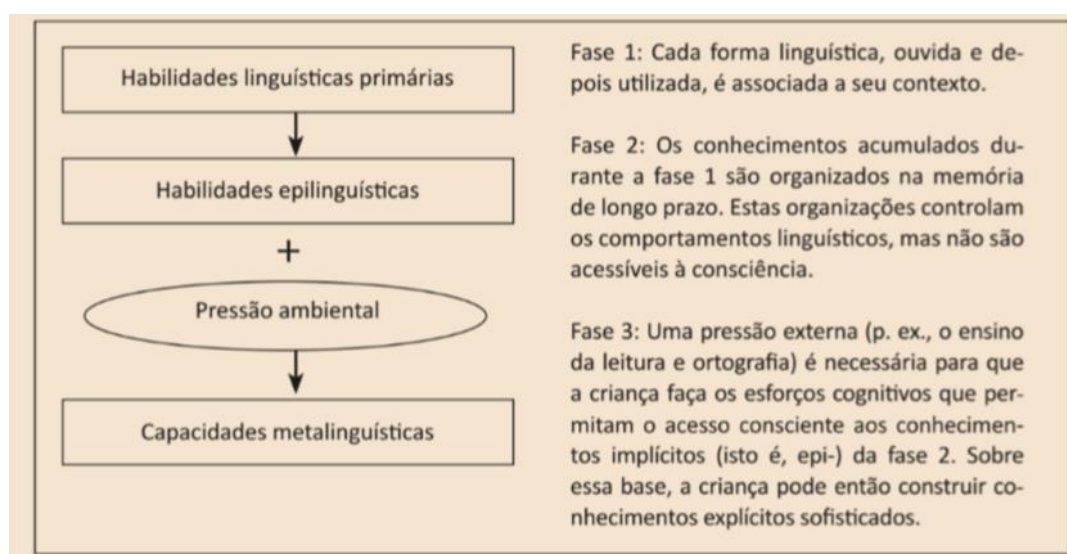


Figura 1. Desenvolvimento metalinguístico, 1990. Fonte: Gombert (2013).

No modelo traçado por Gombert (1990), o surgimento das capacidades metalinguísticas não é automático, pois é necessário um esforço metacognitivo que não é efetuado espontaneamente pela pessoa. Dessa forma, o autor considera o controle epilinguístico, de forma estável e eficaz, suficiente para as comunicações verbais cotidianas, mas os aspectos da linguagem que subtem a atenção consciente para a realização de tarefas linguísticas formais serão processados de maneira “meta”, ou seja, de forma consciente.

No seu modelo, a “pressão ambiental” é primordial para o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, pois as peculiaridades da língua, especificamente na escrita precisam ser ensinadas, pois não nascemos prontos para escrever, o que é bem diferente da oralidade que surge no convívio, embora saibamos que existem aspectos também a serem considerados em alguns gêneros da oralidade, como é o caso de formulação oral de entrevistas, bem como a organização de uma linguagem mais formal para situações em que são necessárias apresentações em público. O que acentuamos neste trabalho é a necessidade de “um outro especializado” que ensine como escrever.

Desde cedo a criança, imersa num meio social, aprende e utiliza a linguagem oral com certa eficiência. Isso ocorre de maneira espontânea e só mais tarde ela será capaz de manejar as organizações linguísticas conscientemente, o que se denomina habilidade metalinguística. Isso não quer dizer que a criança, antes desse domínio consciente, não tenha controle sobre a linguagem, mas é importante perceber dois momentos distintos no processo de aquisição da linguagem escrita: a ocorrência de epiprocessos, designados também como conhecimentos implícitos e de metaprocessos, designados também como conhecimentos explícitos (MALUF, 2006, p.68).

Maluf (2006) reforça a teoria de Gombert (2013) acerca dos epiprocessos que se instalam naturalmente durante o desenvolvimento, pois no nível linguístico os comportamentos epilinguísticos da criança expressam conhecimentos implícitos sobre a língua, que podem ser detectados, por exemplo, em autocorreções observadas em crianças de dois e três anos (exemplo: quando a criança percebe que uma frase é agramatical, embora seja incapaz de corrigi-la), que muitas vezes são confundidos com conhecimento explícito ou comportamento metalinguístico. Para Gombert, o que separa esses dois tipos de comportamento é mais do que uma diferença quantitativa, pois há uma diferença qualitativa nas atividades cognitivas envolvidas.

Voltemos à terceira fase do desenvolvimento metalinguístico por Gombert (1996), a aquisição do domínio metalinguístico, o que mais focaremos. Nesse, como já foi bem reforçado no modelo apresentado anteriormente, a consciência metalinguística não é realizada automaticamente, porque por um lado, exige que o conhecimento epilinguístico, que se trata de trazer à consciência seja efetivamente instalado, por outro lado, que contingências externas sejam manifestadas.

Logo, em Gombert (1996) a “meta” (uso consciente) será dominado apenas nos aspectos da linguagem que devem estar em ordem para que novas tarefas linguísticas solicitadas

ao sujeito sejam realizadas, pois o manuseio da linguagem escrita requer conhecimento consciente e controle intencional de muitos aspectos dela. Em nossas sociedades, constitui, sem dúvida, o fator predominante para favorecer o início da aquisição do domínio metalinguístico (daí as falhas do analfabeto em muitas tarefas metalinguísticas).

A quarta fase dessa abordagem trata da automação de comportamentos metalinguísticos. Nesse caso, a funcionalidade “meta” requer esforço e atenção para o aprendizado. Um fator primordial nesse aprendizado é a repetição frequente de operações metalinguísticas efetivas que garantem essa automação. Como bem frisa Gombert (1996, p. 8) “em termos piagetianos, há uma discrepância vertical entre as habilidades epilingues iniciais e as habilidades metalinguísticas posteriores”. Com esse pensamento, “comportamentos linguísticos semelhantes são de fato determinados aqui de maneiras radicalmente diferentes. O que é funcional no nível epilingue se torna reflexivo no nível metalinguístico”. Nesse sentido, essas duas últimas fases dependem de um aprendizado cultural específico.

Um aspecto da aquisição da linguagem oral é a implementação do controle epilingue. Essa aquisição depende em grande parte da pré-programação inata, de processos determinados biologicamente, que são ativados automaticamente ao entrar em contato com a linguagem que a criança percebe em seu ambiente. Como resultado, a criança aprende a falar e compreender a linguagem oral sem ter que mentalizar nem o conhecimento que adquire da estrutura formal da sua linguagem (fonológica e sintática), nem as regras que aplica no tratamento desta estrutura e sem estar ciente de realizar trabalhos destinados à instalação de novos conhecimentos. Este desenvolvimento, em particular a instalação concomitante dos epiprocessos que controlam os tratamentos realizados, é uma condição necessária, mas não suficiente para o surgimento das capacidades metalinguísticas. (GOMBERT, 1996, p. 8).

Com isso, o autor mostra que é bem diferente no que concerne ao surgimento e automação de meta-processos que parecem depender da aprendizagem cultural, especialmente na aprendizagem escolar em nossa sociedade e, em particular, aprender a manipular a linguagem escrita, pois como afirma o autor (1991, p. 28) “entre o processamento da linguagem oral e da linguagem escrita, existem diferenças que se devem não apenas aos próprios meios de comunicação, mas também às tarefas linguísticas normalmente encontradas em cada um desses meios.

Reforçando o modelo, sem pressão do ambiente, o aprendiz não faz o esforço necessário para adotar essa atitude de controle intencional de seus próprios tratamentos linguísticos, nem para descobrir a estrutura da escrita. Gombert, (2013, p. 120) reforça que é na utilização das

regras aprendidas explicitamente na escola que permite ao aprendiz fazer escolhas conscientes, como a exemplo do uso de ortografia correta.

Em seus apontamentos, (GOMBERT, 2013) a aprendizagem implícita é um processo por meio do qual os comportamentos se adaptam progressivamente às características estruturais do meio ambiente com o qual o indivíduo interage sem ter consciência explícita. Em outras palavras, o indivíduo que age em um ambiente estruturado vai, mesmo sem consciência disso, progressivamente levar em conta a estrutura desse ambiente em seus comportamentos. A criança começa a adquirir implicitamente conhecimentos sobre as características estruturais da escrita a partir do momento em que presta atenção a ela de forma repetida, bem antes do início das aprendizagens escolares.

As aprendizagens implícitas se apoiam em capacidades funcionais antes dos primeiros contatos com a escrita. Com efeito, a criança começa a adquirir implicitamente conhecimentos sobre a escrita desde que a ela seja exposta de forma repetida, bem antes do início da instrução formal. [...] “Essa aquisição dos primeiros conhecimentos mobiliza capacidades que dependem, em parte, da competência linguística precoce, e em parte, das capacidades de categorização que permitem à criança reconhecer os objetos que ela percebe visualmente”. (GOMBERT, 2013, p. 118). Nesse sentido, e graças a essas primeiras aprendizagens implícitas, a criança da educação infantil adquire, sem perceber, os primeiros conhecimentos sobre a escrita.

1.2 Contribuições sobre o ensino de Gramática

O foco dessa seção é conhecer as contribuições do ensino de gramática através de diferentes pesquisadores, em diferentes países. É importante apropriar-se sobre como esses pesquisadores discutem e propõem o ensino de gramática. Dessa forma, encontramos em Fontich e Camps (2014) um copilado dessas contribuições.

Fontich e Camps (2014) realizaram uma pesquisa intitulada “Towards a rationale for research into grammar teaching in schools”³ que trouxe um debate sobre o efeito do conhecimento de gramática e do seu uso, especialmente na escrita. Para iniciar esse debate, os pesquisadores partiram das seguintes questões:

1. Qual o objetivo do ensino da gramática?

³ Rumo a uma pesquisa do ensino de gramática nas escolas.

2. Os alunos são capazes de conceituar sobre a linguagem e como sua atividade metalinguística é demonstrada no uso da língua?
3. Qual abordagem é mais adequada para que os alunos sejam capazes de desenvolver seus próprios conhecimentos com ênfase no papel da interação em sala de aula?

Trouxemos esse debate para o nosso trabalho porque consideramos bastante pertinente todas essas questões, da mesma forma que é um tema que se aproxima do que abordaremos nesta tese.

Eles (FONTICH, CAMPS, 2014) contextualizaram o debate do ensino de gramática por diversos pesquisadores. Os autores apontam que em países de língua inglesa tem havido ampla discussão entre aqueles a favor e contra o ensino explícito da gramática como uma ferramenta para melhorar as habilidades de leitura e, especialmente, de escrita, como os estudos de Carter (1990); James (2002) e Locke (2010).

Conforme Fontich e Camps (2014), alguns estudos tiveram a intenção de determinar o efeito que o ensino explícito da gramática tem sobre a composição escrita a partir de uma perspectiva positivista, que poderia ser qualificada como parte da linguística aplicada e da psicologia e são estudos que estão focados em resultados quantitativos que dependem das características dos produtos, sem levar em consideração as situações de ensino e aprendizagem vivenciadas pelos alunos⁴.

Alguns desses estudos (ANDREWS, TORGERSON, BEVERTON, LOCKE ET AL, 2004; ANDREWS, TORGERSON, BEVERTON, FREEMAN *et al*, 2004; ANDREWS, 2010) em consonância com outros (MORENBERG, DAIKER E KEREK 1978; STRONG 1986; HILLOCKS E SMITH 2003; KILLGALLON E KILLGALLON 2006), chegam a duas conclusões: (a) que o ensino explícito da gramática não ajuda a melhorar as habilidades de escrita; e (b) que, ao contrário, o estudo da combinação de sentenças é de fato benéfico. As autoras deduzem, a partir da segunda conclusão, que esses pesquisadores não consideram as atividades de combinação de frases como um tipo de ensino de gramática.

O trabalho inovador de Laurinen (1955) citado por Hudson (2001), focado em alunos finlandeses, explorou sobre até que ponto o ensino da gramática é eficaz. A pesquisa leva em consideração as seguintes variáveis: o conteúdo, o tempo dedicado ao estudo da gramática e em

⁴ Some studies have had the intention of determining the effect that the explicit study of grammar has on written composition from a positivist perspective, which could be qualified as being part of applied linguistics and psychology. These studies are focused on quantitative results that depend on the characteristics of the products, without taking into consideration the teaching and learning situations experienced by learners.

qual turma / com que idade o estudo se inicia. Outros estudos coincidem com essa mesma linha de pensamento (CARTER, 1990; BAIN, FITZGERALD E TAYLOR, 1992; FREEMAN E FREEMAN, 1998; JANKS, 2010; MYHILL *et al.*, 2012).

Embora esses pesquisadores tenham posições diferentes, eles consideram essencial “focar explicitamente a gramática para ajudar os alunos a organizarem conhecimentos gramaticais coerentes, ou seja, que os conceitos sejam organizados de modo a formar um sistema simples e compreensível”. (FONTICH, CAMPS, 2014, p. 600).

Na tradição de língua francesa, o ensino explícito da gramática sempre foi considerado um elemento-chave no ensino de crianças em fase de escolarização. Surgiu de Dubois (1969), na França, uma proposta de gramática escolar derivada da gramática gerativa que foi adotada universalmente, embora, também na França, uma pesquisa realizada por Vargas e Grossman (1996) mostrou que a gramática ensinada nas escolas, baseada na proposta de Dubois, não contém os elementos adequados para ser eficaz na leitura e na escrita de textos.

Camps (1986), na Espanha, lançou um estudo pioneiro que desenvolveu e apresentou a ideia de introduzir conceitos básicos da gramática na pré-escola. O objetivo da pesquisadora era desenvolver a capacidade das crianças de compreender a linguagem como uma forma de observação (diferenças de significado relacionadas à forma, mudança de contexto, manipulação de frases etc.).

Segundo os autores (2014), na Espanha, a maioria dos envolvidos na pesquisa e no desenvolvimento do ensino de línguas não considera o conhecimento da gramática importante para o desenvolvimento da competência verbal, fator evidente, uma vez que a gramática quase desapareceu dos currículos em algumas das comunidades autônomas⁵ nesse país, bem como devido à falta de pesquisas sobre o papel do ensino da gramática entre os anos 1990 e 1999.

Apesar disso, e indo contra a tendência geral, existem alguns grupos de pesquisas de professores e grupos de formação de professores, a saber: Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas; Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas (GREAL) em Barcelona (Espanha) e o grupo para reforma educacional em Valência (Espanha). Esses grupos tomam como ponto de partida a ideia de que atividades de escrita requerem reflexão metalinguística e desenvolvimento de modelos de ensino com um conteúdo gramatical bem elaborado. Esses estudos consideram a utilidade de explorar os conceitos gramaticais

⁵ A Espanha está politicamente e administrativamente dividida em 17 regiões ou Comunidades Autônomas (mais duas cidades autônomas) que têm autonomia em certas áreas, como educação. (Fontich & Camps, 2014)

necessários para melhorar a compreensão do uso da linguagem para se comunicar, bem como os procedimentos de ensino e aprendizagem desses conceitos.

Para Fontich e Camps (2014) há lugar para o ensino da gramática na sala de aula, mas a metodologia precisa ser refinada. Eles levam em consideração um quadro no qual se pode considerar a relação entre os diferentes níveis de atividade metalinguística de uma atividade implícita baseada em um tipo de atividade procedimental a uma atividade metalinguística explícita e verbalizada, que permite o texto ser operado conscientemente.

Diante de toda essa contextualização, esses pesquisadores, *ibid* (2014), levantaram uma série de questões que acreditam serem fundamentais no objetivo do estudo a que se propuseram que são: (a) fornecer aos alunos as ferramentas analíticas que lhes permitirão observar e melhorar o uso verbal e (b) constituir um quadro simples e básico para garantir que os conhecimentos adquiridos são funcionais e universais.

O estudo mostrou, através de diversas abordagens, mas com pontos afins (MERCER 2000, 2008; MERCER E LITTLETON 2007;) sobre a importância da interação em sala de aula com o intuito de promover aprendizagens. Tsui (1997) e Cubero (2005) numa pesquisa sobre interação em sala de aula, mostraram uma mudança do foco exclusivamente no discurso do professor, a fim de encontrar o melhor método de interagir com os alunos para que eles aprendam, para estudos sobre os discursos dos alunos e a interação entre aluno-professor.

Nesse sentido, esses e outros pesquisadores (WEGERIF, MERCER, DAWES 1999; CUBERO *et al.* 2008), apontam para a necessidade de uma metodologia participativa, baseada no diálogo e na investigação colaborativa. De fato, concordamos com esses autores, pois como apontam Fontich e Camps (2014, p. 613), “toda essa abordagem sobre a interação e a colaboração em sala de aula também é válida para o ensino de gramática”. Desse modo, o campo de pesquisa nessa área precisaria ser mais explorado.

Ao fim de todo esse estudo, os pesquisadores (*IBID*, 2014), concluem sobre a base para um modelo de ensino de gramática que permite a reflexão sobre o seu uso, da mesma forma que se deve pensar sobre o conteúdo do ensino da gramática (ou seja, a gramática ensinada nas escolas).

Também pensar sobre a capacidade dos alunos de considerar a linguagem como um objeto para falar (no sentido de capacidade metalinguística) e sobre a metodologia (que deve permitir a relação consciente entre as formas linguísticas e o uso da linguagem, especialmente no uso da escrita).

Diante disso, a pesquisa aborda essas questões em dez pontos-chave apresentados em três títulos, que elencaremos aqui separadamente (FONTICH, CAMPS, 2014, p. 615):

Na atividade metalinguística

1. A linguagem se desenvolve paralelamente ao desenvolvimento da atividade metalinguística. É necessário que o ensino leve em consideração a capacidade humana de conceituar a linguagem como um objeto a ser manipulado, observado e considerado. As crianças adquirem este objeto naturalmente e a escola tem que ajudar a desenvolvê-lo de forma a promover o uso consciente e crítico da linguagem.
2. Além disso, a fim de reconceptualizar a gramática no ensino da gramática, é importante entender que a atividade metalinguística pode ser encontrada em formas diferentes no uso e na aprendizagem da primeira e da segunda línguas. Pode ser visto na maneira como transformamos a linguagem enquanto a usamos para nos comunicarmos com outras pessoas; também pode ser expressa por meio de uma linguagem comum ou mesmo em uma metalinguagem especializada.
3. As atividades realizadas em um nível operacional, como combinar frases, substituições, mudar a ordem das palavras, etc. devem ser a base para as atividades que requerem reflexão verbal explícita na linguagem comum e para introduzir gradualmente a metalinguagem necessária e útil em cada nível de ensino. Para que o ensino da gramática seja significativo e recuperável, as noções e os conceitos devem estar inter-relacionados e devemos evitar apresentá-los de forma atomizada e esporádica.

No conteúdo

4. Se na educação a gramática deve ser um instrumento de reflexão sobre o uso da linguagem, especialmente a escrita, então são necessários modelos teóricos de referência, cujas formas linguísticas possam ser contempladas a partir da perspectiva das palavras, frases e discurso. Portanto, temos que nos colocar no quadro dos modelos funcionais e levar em consideração as perspectivas morfosintática, semântica e pragmática.
5. O processo de ensino necessita que os modelos gramaticais teóricos sejam adaptados a esta função. Portanto, precisamos criar o que tem sido chamado de gramática pedagógica. Ou seja, precisamos escolher os conceitos de forma que constituam um sistema de ensino adequado e um conjunto de procedimentos que os alunos possam realizar. Uma gramática pedagógica é, portanto, o corpus de conceitos e procedimentos sistemáticos considerados adequados para o ensino.

6. O processo de ensino requer sequenciamento; é também um processo dinâmico, o que significa que é necessário levar em conta os processos que utilizamos para adaptar os conceitos escolhidos a cada nível e a cada situação, para que sejam aprendidos; isso corresponde à chamada transposição didática, também conhecida como adequação didática.

Na abordagem da sala de aula

7. Os objetivos e o conteúdo da aprendizagem da gramática devem formar a base de um trabalho integrado, e os alunos devem estar familiarizados com esses objetivos. Formular as unidades de aprendizagem como projetos de trabalho ou projetos de pesquisa pode ser uma forma adequada de dar sentido ao trabalho gramatical. Sequências complexas de ensino de gramática permitem que as diferentes modalidades de trabalho sejam combinadas: coletivamente, em grupos e individualmente.
8. O professor deve estar pronto para ajudar no desenvolvimento dos projetos de trabalho em todos os níveis: o próprio processo de organização do projeto será a estrutura inicial que permitirá aos alunos trabalhar em um formato que dê sentido às operações e tarefas que estão realizando. A ajuda do professor em grupos ou individualmente sempre se refere aos objetivos gerais compartilhados e ajuda na realização da tarefa que está sendo realizada.
9. A interação entre o professor e os alunos é a base para uma reflexão compartilhada. As unidades estruturalmente complexas permitem que essa interação ocorra em todas as direções, além de ser a forma como o professor detecta problemas de conceituação e ajuda os alunos a resolvê-los.
10. Existem dois pontos de partida principais para relacionar o conteúdo gramatical e a produção discursiva: podemos partir do texto e focar um problema detectado, ou podemos partir do conteúdo gramatical para analisar como certas formas se comportam nos textos.

O objetivo de Fontich e Camps (2014), ao agrupar essas questões básicas de pensamentos em três seções, a fim de progredir na pesquisa do ensino de gramática, foi sublinhar a necessidade de tornar o processo pedagógico o foco da pesquisa. Os autores consideram que, do ponto de vista da pesquisa, um bom conhecimento de um objeto complexo

(como é o caso do ensino e aprendizagem de gramática relacionado ao uso da língua) deve levar essas questões em consideração.

1.3 Um estudo sobre o ensino de gramática em Portugal

Trouxemos esse estudo porque os dados da nossa pesquisa são de uma escola de Portugal, logo, parece-nos importante conhecer um pouco sobre alguns trabalhos acerca dessa temática neste país.

Em Portugal, as pesquisadoras Costa e Rodrigues (2019) realizaram uma pesquisa sobre o ensino de gramática. O estudo trouxe o debate sobre por que ensinar gramática? O que ensinar? E como ensinar?

Para a primeira pergunta, as autoras puderam identificar o desenvolvimento da consciência linguística e a construção de conhecimentos explícitos sobre a língua, a fim de formar cidadãos linguística e discursivamente competentes, utilizando a língua com proficiência em contextos formais e públicos orais, na leitura e na escrita. Através de uma visão geral das diretrizes curriculares, bem como de outros documentos oficiais.

A resposta a segunda questão aponta para o que é ensinado sobre gramática no currículo de português. E a terceira, as pesquisadoras trazem o modelo do Laboratório de Gramática (Grammar Lab) que consideram uma boa prática, por ser uma das abordagens de ensino de gramática com mais pesquisas empíricas.

Elas acentuam que o desenvolvimento do conhecimento gramatical está relacionado ao aprendizado da língua que a criança conhece implicitamente. Conforme os autores (COSTA, RODRIGUES, 2019, p. 24), “O que a instrução/escola faz é destacar a passagem do uso espontâneo da língua para a possibilidade de um uso deliberado, consciente e analítico”.

Ainda apontam que além desses resultados de aprendizagem, os alunos também aprendem dimensões da linguagem que, não tendo sido objeto de aquisição espontânea, emergem da interação social, da pluralidade discursiva e do desempenho de competências comunicativas. A diversidade linguística (variantes e variedades de linguagem), a organização dos textos em termos de gêneros textuais, o léxico e as convenções de escrita são exemplos de resultados de aprendizagem que a escola possibilita e desenvolve nos alunos, tornando-os mais aptos em contextos comunicativos formais.

O estudo enfatiza que em Portugal, a resposta à pergunta sobre a finalidade do ensino-aprendizagem da gramática, que reúne considerável consenso em documentos oficiais e entre investigadores e formadores, é tripla:

Desenvolver a consciência linguística, construir conhecimentos explícitos sobre a linguagem (conhecimentos metalinguísticos) e ser um cidadão linguística e discursivamente competente nos usos da língua, em contextos orais formais e públicos, bem como na leitura e na escrita (COSTA; RODRIGUES, 2019, p. 24).

As autoras trazem questões sobre o que ensinar, levando em consideração os doze anos de escolaridade obrigatória que constituem um período de aprendizagem essencial para a vida. Em suas orientações para o ensino da gramática, como em outras áreas do conhecimento, o professor deve desenvolver uma atitude descritiva e explicativa, mas também normativa. Desse modo, cabe aos professores conciliar essas duas perspectivas, em sua prática docente, em termos do que ensinam e por que ensinam.

Ao longo da escolaridade obrigatória, o currículo gramatical em Portugal (DGE-ME, 2018) preconiza como resultados de aprendizagem essenciais o desenvolvimento da consciência linguística e do conhecimento explícito da língua nos planos fonológico, morfológico, sintático, lexical, semântico, textual e discursivo, bem como das classes de palavras. Desse modo, é uma abordagem da linguagem que assume uma perspectiva descritiva e explicativa.

Há disponíveis pelo Ministério da Educação, em Portugal, outros documentos relevantes que foram produzidos nas últimas décadas. São documentos que servem de referência obrigatória no ensino da gramática (SIM-SIM, DUARTE, FERRAZ, 1997; FREITAS, ALVES, COSTA, 2007; DUARTE, 2008; GONÇALVES, GUERREIRO, FREITAS, 2011). Esses documentos apresentam propostas de atividades de ensino de gramática, entre elas o Laboratório de Gramática defendido pelas pesquisadoras (COSTA, RODRIGUES, 2019).

O Laboratório de Gramática, foi criado por Inês Duarte na década de 1990 e publicado, em 1992 num artigo com o tema “Laboratório de gramática: contextos de utilização obrigatória do subjuntivo”. O estudo era uma resposta ao desafio do ensino da gramática como processo de sensibilização linguística. Em 1998, a pesquisadora continuou sustentando essa proposta didática. O Grammar Lab pretendia romper com os programas comunicativos, cuja reflexão formal sobre a linguagem ocupava um lugar secundário. Costa e Rodrigues (2019) relatam que:

[...] a perspectiva sustentada pela abordagem do Grammar Lab era uma forma inovadora de desenvolver a reflexão gramatical na escola, muito diferente do modelo de transmissão, em que apenas uma visão prescritiva sobre a linguagem era permitida. A abordagem tradicional do ensino da gramática em Portugal desapareceu dos documentos oficiais desde o início dos anos oitenta. No entanto, as práticas de sala

de aula mantiveram uma visão muito tradicional sobre a gramática, não apenas sobre seu objeto - o português padrão - mas também sobre a forma de ensiná-la, por meio de definições e termos muitas vezes inadequados à descrição linguística analítico (COSTA, RODRIGUES, 2019, p. 28).

Como consequência dessa concepção de ensino da gramática, muitos professores foram adotando uma perspectiva comunicativa direta, com a gramática subordinada aos usos da linguagem. Desse modo, Duarte (1998; 2008) propõe um conjunto de “boas razões para o ensino de gramática”, a saber: razões instrumentais; razões atitudinais-axiológicas e razões cognitivas e metacognitivas.

Neste trabalho (DUARTE, 1998; 2008) com relação às razões instrumentais, observou-se que a pesquisa em consciência linguística trouxe à luz efeitos positivos da aprendizagem gramatical nas habilidades de leitura e escrita. Dentro do conjunto de razões instrumentais, a autora aponta o acesso ao português padrão por todas as crianças.

Nesse contexto, o conhecimento explícito da variedade padrão da língua materna é visto como uma condição para se tornar um orador, leitor e escritor proficiente. No entanto, para Duarte (1998; 2008), objetivar que todas as crianças dominem o português padrão não significa erradicar a diversidade linguística dos currículos, pelo contrário, a variação linguística é considerada um conteúdo essencial para a reflexão gramatical.

Costa e Rodrigues (2019) relatam que no trabalho de Duarte (1998; 2008) uma segunda boa razão para estudar explicitamente a gramática é o desenvolvimento de estruturas de aquisição tardia, pois algumas estruturas menos frequentes, quase apenas usadas em registros formais, precisam do surgimento de contextos escolares. Para ela, os discursos escolares potencializam os recursos linguísticos, podendo ser utilizados, progressivamente, em interações discursivas ainda mais complexas.

Nessa abordagem, o desenvolvimento da linguagem oral é a terceira razão para o aprendizado explícito da gramática. Tornar-se ciente do funcionamento da linguagem é a base das habilidades que melhoram e diversificam os usos da linguagem, pois cada criança, como um futuro cidadão, deve ter autonomia para dominar diferentes tipos de registros orais e escritos, o que requer uma participação ativa nos discursos da comunidade. Por fim,

[...] outra razão instrumental é que estudar envolve um tipo especial de esforço para compreender, lembrar e usar o conhecimento, que é alcançado através da própria linguagem como meio de acesso à informação. Nesse sentido, uma vez que o aprendizado da gramática melhora as habilidades orais e escritas da língua, é também uma pré-

condição para o sucesso acadêmico em todas as disciplinas e áreas do conhecimento. Além disso, a reflexão explícita sobre a própria língua materna, sendo capaz de descrevê-la e explicá-la, é uma vantagem sempre que precisamos aprender um idioma estrangeiro. Nas últimas versões do aprendizado de uma segunda língua com “ênfase na forma”, a literatura defende a importância pedagógica do conhecimento explícito das formas e funções (COSTA; RODRIGUES, 2019, p. 28).

As “razões atitudinais-axiológicas” estruturada por Duarte (1998; 2008) refere-se a um subconjunto de objetivos para o ensino da gramática que permite o desenvolvimento de habilidades atitudinais e de cidadania. Uma vez que o principal objeto de reflexão gramatical é o português padrão, uma das variedades linguísticas que as crianças estudam na escola. Numa melhor explicação:

Quando uma criança entra na escola, ela tem intuições linguísticas sobre sua língua materna. Esse conhecimento implícito dificilmente corresponde à variedade padrão da linguagem. A gramática implícita que as crianças trazem para a sala de aula é a gramática de uma variedade oral, informal, um dialeto ou uma variedade nacional, diferente da língua oficial da escola. Esse conjunto de conhecimentos espontâneos deve ser considerado o ponto de partida para a construção do conhecimento sobre a linguagem. É, então, importante reconhecer em sala de aula que todas as variedades são iguais por terem regras complexas e estruturadas. Ao comparar os usos linguísticos em contextos reais e ao tomar consciência das semelhanças e diferenças, as crianças podem adquirir o conhecimento explícito do português padrão e, simultaneamente, desenvolver autoconfiança nos seus próprios usos da língua, dominando assim diferentes registros. Além disso, tomar consciência das diferenças individuais, sociais e geográficas das variedades linguísticas, livre de preconceitos, promove o interesse cultural e reforça as atitudes de tolerância em relação às diferenças linguísticas e de pessoas (COSTA; RODRIGUES, 2019, p. 29).

Por final, as pesquisadoras (2019) mostram um subconjunto de boas razões para o ensino de gramática melhora os objetivos cognitivos e metacognitivos (Duarte, 1998; 2008). Esses objetivos são habilidades transversais que podem ser consideradas como um ponto crucial para uma abordagem de ensino de gramática do tipo de um laboratório de gramática.

Para as autoras (COSTA; RODRIGUES, 2019, p. 29), “aprender sobre a nossa própria língua, transformando um conhecimento espontâneo em um conhecimento reflexivo, é uma experiência intelectual única”. Em seus dizeres, quando a gramática é ensinada como atividade reflexiva, proporciona o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas, como exercício de pensamento analítico, podendo ser uma forma de aprendizagem das etapas do método científico, exigidas por qualquer Ciência.

As autoras apontam que apesar de já haver muito tempo transcorrido após a publicação do primeiro Grammar Lab, elas sublinham a força pedagógica que essa proposta põe na reflexão gramatical.

Como sequência de ensino, um Grammar Lab possui quatro etapas principais conforme a figura abaixo:

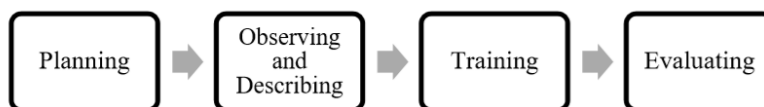


Figura 2. Grammar Lab as a teaching sequence. Fonte: Costa & Rodrigues, 2019, p. 29

As pesquisadoras resumidamente explicam o modelo:

[...] a primeira fase trata de todo o trabalho de preparação dos dados a serem observados a cargo do professor. Ele precisa saber qual unidade ou processo linguístico deve ser descrito (ou seja, explicitamente aprendido). Em seguida, o professor deve organizar os dados linguísticos em paradigmas significativos, a fim de organizar a observação e a descoberta de regularidades, o que levará às propriedades a serem descritas (e explicitamente aprendidas). (COSTA, RODRIGUES, 2019, p. 30).

As autoras ressaltam que o termo “explicitamente aprendido”, refere-se aos conteúdos gramaticais aos quais as crianças se tornarão capazes de se referir com a metalinguagem, ou seja, conhecer explicitamente a gramática quando estão se referindo e explicando a linguagem por meio da linguagem.

Outra etapa do Grammar Lab é conhecida como “observação” Segundo as autoras (*ibid*, 2019, p. 32), essa etapa é considerada “o coração do Laboratório de Gramática como uma sequência de aprendizagem, na qual o caminho de aprendizagem de descoberta dos alunos é guiado por questionamentos no estilo de Bruner (HUDSON, 1992, pp. 8-14) ”.

No trabalho de Duarte (1992, 2008), essa fase propõe cinco passos que orientam o raciocínio dos alunos de forma científica como disposto na figura abaixo. Os cinco passos são: aprender a formular perguntas, a observar padrões, a levantar hipóteses (formular regras que precisam ser verificadas) para testar essas hipóteses através da manipulação de novos dados nas mesmas condições, e validar as hipóteses (confirmando-as ou invalidando-as, generalizando as regras alcançadas).

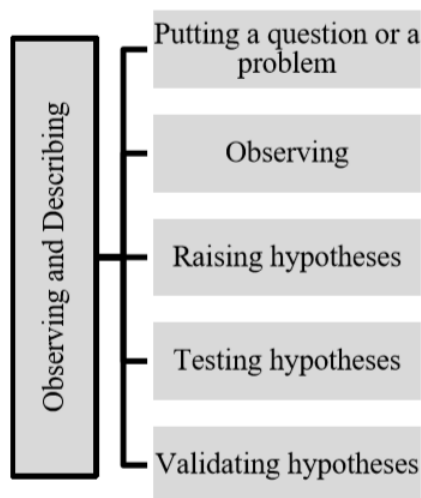


Figura 3. Steps for scientific reasoning in a Grammar Lab
Fonte: Costa & Rodrigues (2019, p. 32)

Conforme as autoras (2018), nesta abordagem de descoberta-aprendizagem, durante o estudo da gramática, os alunos são convidados a refletir com algum grau de autonomia sobre as propriedades da linguagem, a partir do seu conhecimento intuitivo e do uso da própria língua.

As autoras relatam que as pesquisas sobre Grammar Lab como atividade de sala de aula, nas últimas décadas, destacam os benefícios da sua articulação com o desenvolvimento da escrita e da leitura (BATALHA, 2018; COSTA, 2010). Em outros estudos (SILVANO, RODRIGUES, 2010) os efeitos positivos do Grammar Lab no uso da linguagem dependem crucialmente da contextualização do discurso, em atividades significativas de escrita e leitura em sala de aula. Costa e Rodrigues (2019, p. 34) afirmam que “diferentemente dos exercícios de gramática descontextualizados, um Laboratório de Gramática deve ser integrado à participação significativa do discurso, em projetos de sala de aula”.

A capacidade de usar, progressivamente, a metalinguagem adequada deve ser desenvolvida durante os anos escolares, e o Grammar Lab é um modelo que pode ser recuperado por qualquer pesquisador que queira experimentar uma proposta acerca da reflexão gramatical.

Nas suas conclusões (2019), o estudo apresentou o estado da arte do debate sobre o ensino da gramática em Portugal. Para as autoras, ao contrário de outros sistemas educacionais (MYHILL, WATSON, 2014), a discussão sobre ensinar ou não ensinar (explicitamente) gramática foi rapidamente superada, na década de 90, pelas questões “por que”, “o que” e “como ensinar gramática”.

A metáfora das “guerras da gramática” não se aplica à história do ensino da gramática portuguesa, cujo valor da gramática foi reconhecido, tanto na investigação como nos currículos de português, como um ponto crucial da questão para o ensino de primeira língua.

Conforme Costa e Rodrigues (2019), diferentes respostas, no entanto, têm sido dadas ao por que, o que e como, e o debate ainda está em curso. Os programas de português e outros documentos curriculares dos últimos vinte anos têm vindo a adotar um quadro em que o ensino da gramática é visto como um caminho do conhecimento implícito para o explícito, sustentando a capacidade de utilizar a linguagem verbal para referir e explicar a linguagem.

Como elas explicaram no estudo, o ensino da gramática importa tanto para o desenvolvimento da consciência da linguagem, quanto para a construção do conhecimento metalinguístico. As autoras acentuam que essas capacidades não são vistas como habilidades isoladas, pelo contrário, a capacidade de manipular e controlar os recursos linguísticos está no cerne de uma participação ativa e crítica do discurso. Como é contemplado no DGE (2018):

As aulas de português devem ser orientadas para o desenvolvimento de uma [...] “competência gramatical por meio de um conhecimento gradual e sistematizado sobre aspectos básicos de diferentes domínios (fonológico, morfológico, classes de palavras, domínio sintático, semântico e textual-discursivo).” (DGE 2018, p. 3).

Desse modo, as autoras concluem afirmando que enquanto a gramática tem um lugar autónomo como conteúdo curricular, os objetivos do ensino e da aprendizagem da gramática são alcançados através da participação em contextos discursivos significativos, incluindo contextos de resolução de problemas em que a reflexão gramatical está em jogo.

É importante ressaltar que, considerando os resultados de aprendizagem mais recentes (DGE-ME, 2018), ao final da escola primária, a competência gramatical é concebida como “Progressiva apropriação da consciência e do conhecimento das unidades, estruturas, regras e usos da linguagem, desenvolvendo gradativamente a capacidade de refletir sobre a linguagem e usar uma linguagem específica para se referir ao próprio conhecimento da linguagem”. (4ª série, p. 4).

1.4. Um estudo sobre o ensino de Gramática no Brasil

O debate sobre o ensino de gramática no Brasil também tem gerado discussões há bastante tempo. Uma abordagem tradicional, que se concentra no estudo de regras gramaticais de forma educacional vem sendo questionada por muitos especialistas e educadores.

Nos últimos anos, tem havido uma tendência em direção a abordagens mais comunicativas no ensino de línguas, incluindo o ensino de gramática. Essa abordagem busca integrar o estudo gramatical ao contexto de uso da língua, enfatizando a comunicação efetiva e a aplicação prática das regras gramaticais.

Alguns estudos indicam que o ensino tradicional de gramática pode levar os alunos a memorizar regras sem compreender sua aplicação prática. Além disso, a ênfase excessiva na correção gramatical pode inibir a expressão e a criatividade dos alunos.

Uma das críticas ao ensino tradicional de gramática é que ele não leva em consideração a variação linguística, ou seja, as diferentes formas de falar e escrever presentes na língua portuguesa. Isso pode levar os alunos a considerarem errado o que, na realidade, é apenas uma variação regional ou de registro linguístico.

Diante dessas críticas, muitos educadores têm buscado alternativas para o ensino de gramática. Uma abordagem mais integrada e contextualizada busca relacionar o estudo das estruturas gramaticais à produção e compreensão de textos, explorando a língua em situações reais de comunicação.

É importante ressaltar que o ensino de gramática não deve ser negligenciado, pois a compreensão das estruturas gramaticais é essencial para a produção de textos claros e coesos. No entanto, a forma como essa gramática é ensinada pode ser repensada, levando em consideração as críticas e as novas abordagens que têm surgido.

No Brasil, o ensino de gramática tem passado por mudanças, buscando uma abordagem mais integrada e contextualizada, que leve em consideração a variação linguística e priorize a comunicação efetiva. Essa evolução é importante para garantir que os alunos desenvolvam habilidades linguísticas mais amplas e possam se expressar de forma adequada e criativa.

Alguns pesquisadores brasileiros têm dado a sua contribuição sobre essa temática, como Possenti (1996) que aborda a questão do ensino de gramática e questiona a forma tradicional como essa disciplina é ensinada nas escolas. O autor levanta diversos pontos de reflexão sobre a força e o entusiasmo do ensino de gramática.

O autor ressalta a necessidade de repensar o ensino de gramática, propondo uma abordagem mais integrada e contextualizada. Ele defende a importância de relacionar o estudo das estruturas gramaticais à produção e compreensão de textos, explorando a língua em situações reais de comunicação. Essa abordagem mais dinâmica e significativa pode contribuir para tornar o ensino de gramática mais interessante e efetivo para os alunos.

Com uma abordagem parecida, Faraco (2006), em seu livro "Ensinar x Não Ensinar Gramática: ainda cabe essa questão?", argumenta que o ensino de gramática não deve ser visto como uma escolha entre ensinar ou não ensinar, mas sim como uma questão de como ensinar.

Da mesma forma, para nós, o “como” é o ponto chave. Essa questão de ensinar ou não gramática é algo superado. A gramática precisa ser ensinada sim, mas com um propósito da produção textual que requer conhecimento específico das estruturas macro e micro que envolve a construção de um texto.

Nosso pensamento corrobora com Faraco (*IBID*, 2006) na argumentação de que a gramática é uma ferramenta importante para a compreensão e produção de textos, mas que seu ensino deve ser integrado ao da leitura e escrita, de forma contextualizada e significativa para os alunos. Para ele, a discussão sobre ensinar ou não ensinar gramática ainda é relevante, mas deve ser vista como uma questão de como ensinar de forma contextualizada, significativa e crítica.

O estudo do autor (FARACO, 2006) ainda aponta para a importância de um ensino de gramática que seja integrado ao ensino de leitura e escrita, de forma que os alunos possam compreender as estruturas linguísticas em um contexto mais amplo. Isso significa que a gramática deve ser ensinada de forma a ajudar os alunos a compreender como as estruturas linguísticas contribuem para a construção de significado em um texto, e não apenas como um conjunto de regras a serem memorizadas.

De acordo com o referido autor, independentemente da abordagem adotada, é importante que o ensino de gramática seja integrado ao ensino de leitura e escrita, de forma a ajudar os alunos a compreender como as estruturas linguísticas contribuem para a construção de significado em um texto.

Travaglia (2013), em seu livro "Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento" teve como objetivo discutir a importância do ensino da gramática no processo de alfabetização e letramento. Sua argumentação é a de que o ensino da gramática não deve ser dissociado do ensino da língua como um todo, mas sim integrado ao processo de letramento, que envolve a aquisição da leitura e escrita. Ele propõe uma abordagem pedagógica que valoriza o conhecimento linguístico e o uso da língua em contextos reais de comunicação.

Assim como os demais autores supracitados, Travaglia (2013) questiona o ensino tradicional da gramática, baseado em regras e exercícios descontextualizados, que muitas vezes não são compreendidos pelos alunos e não funcionam efetivamente para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Em vez disso, ele defende a importância de trabalhar com textos autênticos e duradouros, nos quais a gramática seja ensinada de forma contextualizada e funcional.

Cagliari (2009) também tem discussões parecidas sobre as diferentes abordagens e metodologias utilizadas no ensino da leitura e escrita, analisando suas vantagens e influência. O autor também aborda questões relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, a compreensão da estrutura das palavras, o reconhecimento de letras, além de estratégias para o ensino da ortografia e da gramática. Ao mesmo tempo em que destaca a importância de uma abordagem integrada, que relaciona a linguística teórica com as práticas de ensino, visando promover a compreensão e a produção de textos de forma significativa.

Cabe ressaltar que há muitas abordagens sobre essa temática no Brasil. Trouxemos apenas alguns autores renomados nesse estudo que como vimos apontam para um ensino de gramática significativo, a partir das questões textuais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentaremos o nosso referencial teórico que está inserido no campo da Atividade Metalinguística na escrita de produção de textos e na escrita colaborativa. Ao mesmo tempo em que se apoia em pesquisas sobre o uso de Termos Metalinguísticos com crianças dos primeiros anos do ensino fundamental.

2.1 Atividade metalinguística nos processos de escrita

Nossa pesquisa sobre verbalizações de termos metalinguísticos durante o processo da escrita tem achado sustentação em muitos estudos que abordam a importância da atividade metalinguística e do conhecimento gramatical na aprendizagem escrita (CAMPS *et al*, 1999; FONTICH, CAMPS, 2014; GIL, BIGAS, 2014, MYHILL, 2016; BARBEIRO, PEREIRA, CALIL, CARDOSO, 2018). Antes de apresentar as abordagens sobre esses estudos, parece-nos importante fazer uma breve revisão sobre a metalinguística.

Sabemos que o conhecimento metalinguístico se refere ao conhecimento sobre a própria língua, ou seja, é a atividade linguística cujo referente é a linguagem e a própria atividade linguística. O termo metalinguístico é bem antigo e antes de ser inserido no campo dos estudos linguísticos teve ampla difusão na linguística matemática, no tratamento da lógica. Foi a partir da linguística estrutural, especificamente nos trabalhos de Jakobson (1960) que essa abordagem se estruturou. Para Jakobson, os falantes praticam a função metalinguística sem estar ciente disso.

Benveniste (1966-1974), referiu-se à faculdade metalinguística como uma habilidade humana de dar um passo atrás na linguagem e observá-la enquanto a usa na comunicação. Desse modo, o termo metalinguístico está, portanto, também associado à capacidade humana de ver a linguagem tanto como uma entidade abstrata quanto como um objeto de discurso.

Para Culioli (1990), a atividade metalinguística está relacionada às operações do indivíduo e não às funções comunicativas do sistema linguístico. Na sua abordagem a atividade metalinguística possui diferentes níveis: (1) atividade inconsciente, conhecida como atividade epilíngua; (2) atividade consciente, que pode ser vista, por exemplo, no controle do uso da linguagem; (3) atividade consciente verbalizada usando linguagem cotidiana; e (4) atividade metalinguística sistematicamente organizada em modelos formais e usando termos técnicos.

Segundo Bronckart (2008) e Dolz (2011) o conhecimento metalinguístico aparece na interação. Esses estudos destacam o diálogo como fator determinante para promover a atividade linguística e metalinguística.

É de grande importância também as pesquisas de Bialystok (1987; 1999; 2007; 2001) sobre o desenvolvimento metalinguístico. Muitos desses trabalhos têm como foco o estudo de L2. A pesquisadora analisa as vantagens cognitivas bilíngues e descreve a capacidade metalinguística como abrangendo dois processos linguísticos: análise de conhecimento e controle de processos.

A autora se refere à análise como a capacidade de construir representações explícitas e conscientes do conhecimento e controle linguísticos como a capacidade de atender seletivamente e aplicar o conhecimento. Bialystok (1987; 2001) indica que, ao resolver tarefas metalinguísticas, a consciência metalinguística das crianças é evidente em sua capacidade de construir representações mentais de conceitos linguísticos e de direcionar deliberadamente a atenção para certos aspectos de uma representação.

A partir dessas primeiras definições e funções da metalinguística, apontaremos trabalhos que se aproximam, em muitos aspectos, do nosso e que nos servem como um referencial teórico sobre como a metalinguística contribui para a aprendizagem da escrita de textos em sala de aula, que é precisamente o foco da nossa pesquisa sobre as verbalizações de Termos Metalinguísticos.

Há poucas pesquisas que tratam da atividade metalinguísticas na produção de textos nos primeiros anos iniciais do ensino fundamental. A grande maioria desses estudos se efetivam num público mais avançado na escolarização como é o caso de uma pesquisa feita por Camps *et al* (1999) que analisou a atividade metalinguística em alunos do ensino médio.

Nesse estudo, eles buscaram responder duas questões. A primeira, sobre as condições que podem fazer com que o uso da linguagem escrita seja uma ferramenta para o desenvolvimento individual dos alunos e, portanto, também uma ferramenta para o conhecimento dos alunos (em grupo) e desenvolvimento reflexivo. A segunda questão sobre que tipo de atividades linguísticas são, ou podem ser, ferramentas de aprendizagem para atingir o objetivo anterior de forma eficiente, sobre que tipo de atividades metalinguísticas relacionadas ao uso da linguagem escrita são úteis e necessárias para aprender e saber escrever.

A pesquisa adotou metodologicamente um modelo de sequência didática (SD). Eles analisaram a função metalinguística observada nas interações verbais de seis grupos de dois ou três alunos do ensino médio de diferentes escolas ao longo de um processo de produção textual

colaborativa em sala de aula de língua catalã. As interações entre os alunos foram registradas gradualmente em todos os grupos; dois grupos em cada escola (seis grupos no total).

Os protocolos referem-se às conversas entre os alunos desses grupos durante a tarefa de produção textual. O texto inicial (rascunho) foi a base da análise. Alguns alunos eram falantes nativos de catalão e outros eram falantes nativos de espanhol. A escrita colaborativa do texto foi a atividade central dentro de várias sequências complexas de argumentação escrita em que os alunos também realizaram exercícios sistemáticos sobre questões específicas do texto.

A pesquisa baseou-se na seguinte categorização: enunciados sobre recursos discursivos: escritores / falantes, destinatários, função do texto e intenção; enunciados sobre a estrutura do texto, referindo-se às características organizacionais do texto, ou superestrutura (VAN DIJK, 1978); enunciados sobre aspectos linguísticos: coesão do texto, aspectos lexicais, sintaxe da frase, etc.; enunciados sobre ortografia e pontuação; e enunciados avaliativos.

Os resultados das análises revelaram a existência de atividade metalinguística no processo de produção textual em grupos. O trabalho em grupos possibilitou o surgimento de formulação, reformulação e validação da melhor forma de composição textual, pois conforme os autores (CAMPS *et al*, 1999, p. 124), “a necessidade de tomar uma decisão entre duas possibilidades alternativas gera uma atividade mental que trará um dos parceiros considerar os dois enunciados e escolher aquele que julgue mais adequado”.

A atividade metalinguística surgiu mostrando diversos aspectos do texto em elaboração e em situação comunicativa. A fala dos alunos acerca do conhecimento metalinguístico se referiu às questões relacionadas aos objetivos de aprendizagem da tarefa, à estrutura do texto e às características da situação discursiva (o texto era argumentativo). Uma característica dessa atividade explícita é que os enunciados metalinguísticos não são formulados em termos da metalinguagem, mas sim na linguagem dos alunos.

Há também pesquisas recentes que consideram a escrita como uma forma similar de atividade metalinguística, pois como bem enfatiza Myhill (2016) toda escrita produz um ato de selecionar, moldar, refletir e revisar. Esses estudos envolvem crianças na aprendizagem de escrita em sua língua materna. Um de seus trabalhos (CHEN; MYHILL, 2016) reforça as pesquisas sobre compreensão metalinguística na formação da escrita, e por entender que há pouco saber sobre como os alunos desenvolvem sua compreensão metalinguística, buscou ampliar as pesquisas de aprendizagem em gramática, examinando a natureza dessa compreensão.

Nesse trabalho foi proposto uma análise de como as crianças demonstram e pensam gramaticalmente com a linguagem e, as autoras buscaram encontrar maneiras de identificar o que os alunos entendem sobre a linguagem e qual é o tipo desse entendimento. Elas apontam que uma característica central da compreensão metalinguística é que ela é verbalizável e pode ser exibida e testemunhada por meio de discussões metalinguísticas.

Em outro estudo, Myhill (2016) realizou uma pesquisa na Universidade de Exeter com o objetivo de examinar como a instrução gramatical explícita poderia ajudar os alunos (12/13 e 14/15 anos) a entender como o significado é formado no texto escrito. O estudo pretendia situar o debate sobre o ensino explícito de gramática num quadro teórico favorável.

Esse estudo não estava interessado na aplicação rotineira de regras na escrita, o que ela aponta que geralmente é foco da maioria dos escritores de primeira língua. Para Myhill, o foco da pesquisa era desenvolver a compreensão metalinguística das escolhas de linguagem na escrita, e como essas escolhas criam sutilmente diferentes nuances de significado. Em suas palavras, (MYHILL, 2016, p. 155) “o ensino explícito da gramática visa desenvolver a compreensão metalinguística consciente do repertório de escolhas disponíveis na escrita e o controle consciente dessas escolhas na criação de textos escritos”.

A pesquisa revelou que quando a escrita e a gramática compartilham o mesmo foco de aprendizagem, o ensino explícito da gramática pode ser benéfico para melhorar os resultados dos alunos em seus textos. Dessa forma, o estudo aprofundou o debate considerando o valor da fala metalinguística dentro de uma abordagem pedagógica do ensino da gramática que põe em primeiro plano as relações de construção de sentido das escolhas gramaticais na escrita.

Para a realização desse trabalho, a pesquisadora desenvolveu uma estrutura para um modelo pedagógico baseada numa justificativa teorizada sobre o papel da gramática no currículo de escrita. Esse referencial teórico foi comunicado aos professores na forma de sete princípios pedagógicos que operacionalizaram as ideias teóricas (ver MYHILL *et al.* 2013 para uma descrição dos sete iniciais).

O foco de análise foram as conversas conduzidas pelo professor sobre as escolhas linguísticas feitas pelos alunos ao escrever os textos. Os professores usaram com os alunos os materiais que receberam como treino sobre uma abordagem contextualizada para o ensino da gramática. Muitos desses materiais abordam a escrita de narrativas ficcionais. Os dados de áudio registrados nas observações mostraram que o professor usou os ensinamentos que recebeu na formação.

As análises mostraram que nas entrevistas com alunos sobre sua própria escrita é visível que suas escolhas foram conscientes e deliberadas. Segundo a pesquisadora, o estudo

indica que os alunos ao escrever fazem muitas escolhas que não são conscientes e visíveis, e é bastante comum que a escrita de um aluno tenha exemplos eficazes das construções gramaticais que o ensino abordou, mas que os alunos não comentem neles.

O estudo ofereceu uma nova maneira de pensar sobre o papel da gramática no currículo, que está enraizada em uma conceituação teórica que vincula o ensino explícito da gramática no contexto instrucional da escrita com o desenvolvimento da compreensão metalinguística. A adoção mais eficaz do projeto pedagógico é evidente em professores que possuem um forte conhecimento gramatical e estão confiantes em explorar textos de uma perspectiva linguística.

Os resultados desse estudo revelaram que a articulação do professor da fala metalinguística é cuidadosa, estruturando sua aprendizagem por meio de questionamentos elaborados, e encorajando os alunos através da discussão da relação entre uma escolha linguística e seu efeito na escrita, e que investiga a compreensão metalinguística dos alunos, estimulando-os para explicar e justificar suas próprias escolhas linguísticas.

Esses e outros estudos de Myhill *et al*, (2016) destacam a importância da conversa dialógica em sala de aula para que os alunos desenvolvam conhecimentos sobre a linguagem, tornem-se metalinguisticamente conscientes e se apropriem da tomada de decisão metalinguística na escrita.

Nesse contexto e observando as idades dos alunos das pesquisas citadas anteriormente, espera-se que os alunos mais velhos tenham mais capacidade de refletir e tomar decisões sobre suas escolhas linguísticas ao escrever textos em sala de aula.

A nossa tese é mais uma contribuição sobre essa abordagem, no entanto trouxemos alunos mais novos para essa investigação porque queremos saber se essas reflexões podem surgir mais cedo de acordo com um ensino focado na contribuição da gramática para a produção dos primeiros textos das crianças.

2.2 Termos metalinguísticos e aprendizagem da produção textual: pesquisas com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental

Não são muitos os trabalhos que trazem a abordagem da aprendizagem metalinguística na produção textual em crianças do ensino fundamental. Trouxemos aqui dois desses estudos (GIL, BIGAS, 2014; BARBEIRO, PEREIRA, CALIL, CARDOSO, 2018) que têm abordado esse campo com o propósito de defender a importância do ensino de gramática para alunos do ensino fundamental nos anos iniciais.

Esses estudos dialogam com o que propomos analisar na nossa tese, embora com algumas perspectivas diferentes, mas com o mesmo propósito: descobrir o que as crianças sabem sobre a língua quando escrevem um texto. Dessa forma, esses estudos investigam como se dá esse trabalho juntando os alunos, seja em duplas, em grupos, escrevendo coletivamente com a professora, e/ou sob uma proposta de intervenção, etc.

O trabalho de Gil e Bigas (2014) se aproxima muito da nossa pesquisa. Primeiro por se tratar de um estudo sobre o uso de termos metalinguísticos em atividades de escrita com alunos do 2º ano e, em segundo lugar, a abordagem traz o professor para protagonizar junto aos alunos essa aprendizagem.

A pesquisa que elas realizaram sobre o uso de termos metalinguísticos nas atividades de escrita em sala de aula do ensino primário focou nas atividades de produção textual e de correção de textos em sala de aula.

O objetivo principal era a identificação e os usos de termos gramaticais verbalizados por professores e alunos. Os fundamentos teóricos deste estudo referem-se a dois aspectos: a) o desenvolvimento do conhecimento linguístico em crianças e especificamente o uso de termos metalinguísticos e b) as formas de intervenção do professor em sala de aula como fator de incentivo ao conhecimento de termos metalinguísticos e reflexão sobre a linguagem.

Essa pesquisa foi realizada em duas salas de aula do ensino primário (com alunos de seis a oito anos) em duas escolas públicas localizadas numa região próxima à Barcelona. Em uma das escolas, a professora orientou a reflexão metalinguística dos alunos de forma mais espontânea através das diversas atividades que já faziam com o material didático, enquanto na outra escola, essa reflexão foi feita no processo de revisão de texto. As conversas foram coletadas em um ambiente natural de sala de aula, gravadas em áudio e vídeo e posteriormente transcritas.

As autoras utilizaram uma metodologia inspirada na pesquisa etnográfica, com o objetivo de estudar e analisar o discurso educacional. O estudo foi realizado com base em Fontich (2010) que examinou a construção do conhecimento metalinguístico e a aprendizagem da gramática em alunos do ensino médio em ambiente natural de sala de aula.

Na turma da escola A, observou-se conversas sobre as diversas atividades relacionadas à escrita/oral e à leitura/escrita. O corpus de dados advém das interações promovidas pela professora na forma de propostas, instruções ou questionamentos, bem como das observações por iniciativa das próprias crianças e dirigidas à professora. As famílias das crianças pertencem à classe média e têm diferentes níveis de escolaridade.

A escola B é uma escola estadual de primeira infância e primária em outra cidade perto de Barcelona. O nível sociocultural das famílias e o nível de alfabetização inicial dos alunos são elevados. A turma analisada é de 2º ano (alunos de 8 anos). Diferente da escola A os dados da escola B foram coletados de uma atividade específica, que envolvia escrever e corrigir uma carta escrita pelas crianças para suas próprias famílias. A atividade durou cerca de três horas e foi dividida em duas sessões em dois dias consecutivos. Todo o processo foi gravado em vídeo.

Na atividade da escola B, a professora e as crianças fizeram uma lista dos itens que a carta deveria conter. Ela escreveu todas as sugestões das crianças no quadro-negro e também as fez refletir se suas contribuições faziam ou não sentido. A carta foi escrita com as contribuições verbais de todos os alunos. Assim que as crianças leram o que foi construído coletivamente, a professora apagou o texto no quadro e pediu para que as crianças reescrevessem a carta em pares.

Para a realização da atividade na escola B, as pesquisadoras sugeriram ao professor, no ato de fazer a correção coletiva do texto, que ele usasse sempre que pudesse a terminologia gramatical já ensinada aos alunos. O objetivo das pesquisadoras era analisar quais termos metalinguísticos a professora explicitaria na atividade de correção.

Os resultados foram transcritos e analisados postos em categorias de forma comparativa, sobre os termos enunciados pela professora e os termos enunciados pelos alunos no instante da atividade. Os termos metalinguísticos surgiam à medida que a professora fazia perguntas diretas aos alunos e outras vezes ao grupo sobre a atividade que estavam realizando.

As verbalizações dos termos pelos alunos foram classificadas em categorias de respostas e perguntas. Professores e alunos usavam termos semelhantes, com poucas diferenças. Surgiram termos de aspectos fonológicos e ortográficos, verbalizações que promoveram a reflexão gramatical através de perguntas diretas feitas pelo professor, de explicações e de sugestões para a revisão e correção, da mesma forma em que os alunos respondiam aos pedidos do professor com verbalizações espontâneas.

Outra pesquisa que nos serve como referência foi realizada por Barbeiro, Pereira, Calil e Cardoso (2018), cujo título é denominado “Termos Linguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico”. Esse estudo foi realizado com alunos portugueses.

Os dados longitudinais foram recolhidos numa mesma sala de aula de uma escola de zona urbana da cidade de Aveiro. Os alunos escreveram colaborativamente em pares. Foram registradas seis tarefas de produção textual do 2º ano (crianças de 7 anos de idade), em 2015.

Quando a mesma turma estava no 4º ano, dois anos depois, em 2017, foram registradas as mesmas seis tarefas de produção textual (crianças de 9-10 anos).

Essas aulas foram registradas pelo Sistema Ramos, o mesmo método que utilizamos na nossa pesquisa. Os pesquisadores analisaram os dois primeiros filmes da tarefa 1, de duas duplas de cada ano escolar. Essas duplas escreveram uma história com os títulos “Clube dos amigos” e “Os quatros amigos”.

As duplas eram diferentes, mas pertencentes a mesma turma desde 2015. Para os autores (2018, p. 13) “essa distância cronológica permite observar a progressão da escrita do 2º e do 4º ano, na perspectiva de uma análise das dimensões analíticas do gênero textual solicitado (narrativa ficcional), numa lógica de comparação de processos e produtos de escrita de histórias”.

Os pesquisadores apontam que as possibilidades analíticas podem incidir em vários aspectos, entre eles a manifestação das competências (meta) processuais e (meta) linguísticas de forma a construir conhecimento sobre a relação entre tais competências e os processos de produção da escrita, com ilações acerca do desenvolvimento da escrita e do papel da didática dos escritos e do ensino de gramática em inter-relação com o ensino da produção escrita. Em seus dizeres:

Todos os saberes gramaticais aprendido de forma sistemática e através de um processo “científico” de construção de conhecimentos, numa lógica de desenvolvimento linguístico e tendo na base o pensamento espontâneo dos alunos sobre determinados fenômenos da língua, tornar-se-ão num instrumento poderoso para a progressão no uso da língua de modo reflexivo, o que mais difere dum ensino de gramática apostado em apresentação de definições com exemplos e exercícios, sem estabelecimento de pontes para o uso. Assim, a aprendizagem de gramática, nesta lógica interativa, e sempre numa perspectiva de atividade metalinguística, pode ser induzida a partir de fenômenos nos textos (também os produzidos pelos próprios alunos), no sentido de se construírem instrumentos de engenharia didática (BARBEIRO, *et al*, 2018, p. 25).

Conforme o citado, a intervenção do professor é um desses instrumentos. O professor se torna peça fundamental para que aconteçam essas aprendizagens. É a partir dele que tudo começa, a partir das aulas, das enunciações dos termos metalinguísticos, das explicações das suas propriedades e da relação desses termos com o texto que a criança escreve.

Esse estudo analisou os termos verbalizados que ocorreram na interação entre os alunos e a professora na produção escrita. Os termos foram agrupados em tabelas de forma quantitativa, mostrando o total de verbalizações desses termos pelas duas duplas do 2º ano, e a

professora, e também das duas duplas do 4º ano e da professora. Esses termos foram agrupados nos domínios de “Texto, Gênero e Discurso”, “Gramática”, “Ortografia”, “Pontuação” e “Grafia”.

Na nossa tese adotamos esses mesmos domínios para a análise dos TM verbalizados pela professora e pelos alunos. No entanto, optamos por agrupar o domínio “Ortografia e grafia” num mesmo domínio.

O estudo (BARBEIRO, *et al.* 2018) comparativo entre os dois níveis de escolaridade mostrou um alargamento em alguns domínios, isso é mais notório no domínio de pontuação que as duplas do 4º ano expandem mais os termos. Mas em todos os domínios, essas mesmas duplas verbalizam mais termos que são diferentes dos usados quando estavam no 2º ano. O estudo também analisou as operações e dimensões linguísticas-discursivas em duas dimensões: discursiva e gramatical. Houve a prevalência do domínio discursivo,

[...], portanto na articulação entre os dois campos, o do processo da escrita e o do conhecimento gramatical, a existência de operações de decisão associadas à utilização deste e de outros recursos pode criar a oportunidade para potencializar o desenvolvimento da escrita e do conhecimento gramatical (BARBEIRO, *et al.*, 2018, p. 23).

A partir desses achados, a pesquisa traz implicações para o ensino de gramática, especificamente sobre o papel da gramática na produção escrita. O estudo é uma contribuição para a compreensão do modo e do como em situação de escrita colaborativa as crianças do ensino fundamental se envolvem em atividades metalinguísticas, bem como quais os domínios as atividades metalinguísticas ocorrem mais, pois como bem acentuam Barbeiro, *et al.*, (2018), p. 23), “escrever pressupõe fazer escolhas e o trabalho em pares implica verbalizá-las.

Diante de todas as contribuições apresentadas neste referencial teórico, que nos serviram como ponto de partida e ponto de chegada, e sabendo que muito ainda há que se conhecer e se pesquisar sobre o ensino de gramática para melhorar a escrita das crianças, acreditamos que a nossa pesquisa é mais uma contribuição nessa área.

Desse modo, trazer esse debate para se pensar que a criança recém-alfabetizada está, por sua vez, entrando em contato com a escrita dos seus primeiros textos e que esses textos têm sua estrutura e seu conteúdo, logo, precisa de ensino, elas devem conhecê-los desde cedo para poder ter a oportunidade de escrevê-los melhor.

2.3 Escrita Colaborativa e atividade metalinguística

A escrita individual é silenciosa, a colaborativa proporciona o diálogo com o outro e com o texto, portanto, o aprendizado. Escrever em dupla pode desencadear atividade metalinguística.

Estudos sobre a relevância da Escrita Colaborativa (DAIUTE 1993; CAMPS, 2001; STORCH, 2005; APOTHELÓZ, 2005; CALIL, 2008, 2009, 2012; CALIL E FELIPETO, 2014) e a atividade metalinguística (BIALYSTOK, 1987; 1999; 2007; 2001; FORTUNE, 2005; FONTICH 2016; MYHILL, 2016, CHEN; MYHILL, 2016; CALIL, 2016; 2018) têm sido desenvolvidos com algumas diferenças teóricas e metodológicas, mas que também corroboram em muitos aspectos.

Daiute e Dalton (1993) realizaram um estudo comparativo entre a escrita individual e a colaborativa. O objetivo da pesquisa era descrever a natureza do processo de colaboração de pares entre os alunos da terceira série com baixo desempenho. Esse estudo mostrou que as crianças podem expandir seu conhecimento do discurso ao escrever histórias juntas e o aprendizado das crianças envolveu formulação, reformulação e reflexão intensivas sobre histórias em evolução e elas se engajaram em processos geradores e reflexivos.

Nos estudos de Camps *et al* (2001), a escrita colaborativa é frequentemente acompanhada de enunciados que exibem atividades de reflexão sobre a língua, ou seja, é um fenômeno dialógico que traz à tona as atividades metalinguísticas dos sujeitos envolvidos, visando mecanismos de coesão, adequação textual, correção normativa etc. É bem semelhante a Apothelóz (2005) em que os sujeitos da pesquisa, ao escreverem, verbalizam seus pensamentos, fazem escolhas linguísticas, organizam as ideias tornando-as explícitas. Ele apresenta também algumas características prosódicas da escrita conversacional, como a desaceleração da elocução, com tendência a destacar as frases, o que se confere uma dimensão analítica ao que é dito. O ritmo mais lento, abre espaço para que seu par insira turnos e possa coformular.

Para Storch (2005), a escrita colaborativa caracteriza-se por ser uma forma de interação envolvendo todas as etapas de escrita. Ela favorece a decisão compartilhada e a responsabilidade mútua pelo texto produzido, na medida em que potencializa a troca de ideias, assim como as negociações entre seus pares. Em seus estudos (IBIDEM, 2005), a pesquisadora investigou o produto, o processo e a reflexão dos estudantes sobre a escrita colaborativa com o objetivo de fazer uma comparação com textos produzidos individualmente e os textos escritos em pares para estudar a natureza do processo. Os sujeitos desse trabalho foram 23 alunos adultos, estudantes do inglês como segunda língua. Após a produção textual, a natureza do

processo colaborativo foi medida por meio de uma entrevista sobre a experiência que os alunos tiveram de escrever em colaboração. As entrevistas foram gravadas e transcritas e suas análises revelaram que os textos mais curtos tiveram maior precisão gramatical e o diálogo evidenciou a oportunidade da interação entre os alunos sobre diferentes aspectos da escrita.

Os estudos de Calil (2008; 2009; 2012) e Felipeto (2014) propõe uma metodologia atenta aos recursos multimodais para o registro do manuscrito em curso, respeitando todo contexto de uma sala de aula. Nesses trabalhos, os pesquisadores elegeram a escrita colaborativa por pares de alunos que juntos escrevem um único texto e analisaram não só o texto pronto, mas o seu processo, ou seja, o que envolveu a escrita, como a grafia, gestos, entonação, olhares, movimentos etc. As análises que esses pesquisadores fazem nesses trabalhos ganham maior segurança nos resultados pelo uso dos recursos multimodais no ato da coleta dos dados que são: gravadores, microfones de lapela e filmadora que registram todo o processo colaborativo das crianças (CALIL, 2020). De posse desses dados, os resultados são mais confiantes, saindo do campo da suposição.

Num contexto de atividade metalinguística, Fortune (2005) analisou o emprego da metalinguagem por usuários avançados de inglês como L2 envolvidos no Dictogloss, que é uma técnica de ensino de línguas usada para ensinar estruturas gramaticais, nas quais os alunos formam pequenos grupos e resumem um pequeno texto em um idioma de destino. O emprego dessa técnica foi para estimular a escrita colaborativa dos alunos e estava focada em formulários para comparar com um estudo anterior de aprendizes intermediários. O exame das transcrições das interações dos alunos forneceu evidência de que a metalinguagem pode desempenhar um papel facilitador ao concentrar a atenção e decidir qual forma usar.

O trabalho de Fontich (2016) estabeleceu a hipótese de que a noção de “atividade metalinguística” pode contribuir com clareza conceitual em instrução gramatical e trouxe a questão de que esses estudos poderiam trazer uma melhor compreensão da natureza da atividade metalinguística, permitindo explorar tanto como uma ferramenta do ensino-aprendizagem quanto na pesquisa. Esse estudo teve como base o conceito sobre atividade metalinguística por Camps *et al.* (2000) e foi analisado a conversa colaborativa de alunos do ensino médio com idades entre 12 a 15 anos empenhados em escrever textos argumentativos. A pesquisa foi realizada em três escolas e cada uma delas tinha uma sequência instrucional diferente e tiveram como unidades de análise as reformulações orais dos textos; e os enunciados com função metalinguística. Logo, todos os grupos formularam enunciados metalinguísticos, como estrutura textual, lexical, ortografia, pontuação, etc.

Grande parte dos estudos da compreensão metalinguística nos textos produzidos por crianças em sala de aula limita-se ao desenvolvimento da competência ortográfica, principalmente no conhecimento de padrões fonológicos, como é o caso dos estudos de Nunes; Bryant e Bindman (2006). No entanto, “aprender a escrever vai além do simples controle sobre conhecimento fonológico e ortográfico” (MYHILL, 2016, p. 101).

Há também pesquisas recentes que consideram a escrita como uma forma similar de atividade metalinguística, pois como bem enfatiza Myhill (2016) toda escrita produz um ato de selecionar, moldar, refletir e revisar. Esses estudos envolvem crianças na aprendizagem de escrita em sua língua materna. Um de seus trabalhos (CHEN; MYHILL, 2016) reforça as pesquisas sobre compreensão metalinguística na formação da escrita, e por entender que há pouco saber sobre como os alunos desenvolvem sua compreensão metalinguística, buscou ampliar as pesquisas de aprendizagem em gramática, examinando a natureza dessa compreensão. Neste trabalho foi proposto uma análise de como as crianças demonstram e pensam gramaticalmente com a linguagem e, as autoras buscaram encontrar maneiras de identificar o que os alunos entendem sobre a linguagem e qual é o tipo desse entendimento. Elas apontam que uma característica central da compreensão metalinguística é que ela é verbalizável e pode ser exibida e testemunhada por meio de discussões metalinguísticas.

Barbeiro e Pereira (2007, p. 11) também trazem em seus estudos, a importância da escrita colaborativa que por si “já integra em alguma medida e de forma espontânea um componente metadiscursivo, ou seja, uma componente de reflexão e de explicitação acerca da própria escrita”. Partido dessas afirmativas, é necessário introduzir os alunos em propostas de atividades de produção textual [...] que possa mobilizar a capacidades de os alunos refletirem e falarem sobre os seus textos e sobre o processo que conduziu à sua construção”. (BARBEIRO, PEREIRA, 2007, p. 11).

Nesse sentido, a dimensão metadiscursiva constitui um instrumento de consciencialização, ou seja, mobiliza a capacidade de explicitação dos escreventes frente ao texto que escrevem, pois surgem as experiências com o texto, sua estrutura e as alternativas possíveis para a sua produção. Essa dimensão serve como um instrumento de aprendizagem da escritas realizadas pelos próprios alunos.

Os trabalhos de Calil (2016; 2018) têm também se preocupado em investigar as atividades metalinguísticas nas falas espontâneas das crianças, de como os problemas da língua escrita, as definições linguísticas são enunciadas pelas crianças quando criam histórias inventadas em colaboração. Um de seus trabalhos (2016), teve por objetivo analisar os comentários semânticos feitos por uma díade de alunas recém-alfabetizadas (6 a 8 anos), durante

processos de escritura em tempo real. Essa análise teve como foco o texto dialogal (TD) das crianças que foi transcrito, da mesma forma que foi analisado o registro fílmico da produção textual. Calil (2003; 2008; 2012; 2013; 2016; 2018) propõe uma metodologia usando recursos multimodais para o registro do manuscrito em curso, respeitando as condições ecológicas, didáticas e interacionais da sala de aula.

Os recursos audiovisuais possibilitam o registro da interação, do diálogo entre as duplas enquanto escrevem deixando mais confiável as análises dos comentários que surgem acerca da linguagem enunciados pelas crianças, podendo assim estabelecer relações desses comentários sobre a estrutura da língua escrita. Duas dessas pesquisas (CALIL, 2016; 2018) analisaram comentários semânticos e problemas ortográficos antecipados.

Nosso trabalho se aproxima dessas pesquisas abordadas anteriormente, na investigação, especificamente, das atividades metalinguísticas em situação de colaboração, bem como na metodologia adotada por Calil (2020), no entanto o que ainda poderia ser mostrado nesses trabalhos e que tentaremos abordar na nossa pesquisa, é de como se dá o conhecimento linguístico e metalinguístico em crianças recém-alfabetizadas. Nossa intenção é ampliar as pesquisas acerca desse conhecimento tentando estabelecer uma relação da aprendizagem da língua escrita na produção textual com os ensinamentos da professora em sala de aula e se os enunciados das crianças, ao escreverem um texto, conjuntamente, poderão encaminhar para a atividade metalinguística.

Compreende-se então, que escrever colaborativamente é uma oportunidade de manifestação de diversos aspectos da língua. Por este motivo todo esse aporte teórico servirá de suporte para a nossa pesquisa levando em consideração muitos estudos acerca da colaboração e da metalinguística no contexto de sala de aula.

3 METODOLOGIA

3.1 Procedimentos para a coleta de material e escolha do material analisado

O material analisado nesta tese foi coletado em 2015, em uma sala de aula composta por 21 alunos do 2º ano do ensino fundamental, na cidade de Aveiro, em Portugal. Esses dados fazem parte do Laboratório do manuscrito Escolar – LAME, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

Escolhemos uma dupla de alunas portuguesa com o propósito de conhecer melhor o ensino de crianças do 2º ano, em outro país. Isso se tornou possível, porque o LAME já tinha coletas que possibilitava esse estudo.

Durante 3 meses, de janeiro a março, foram registradas, em uma mesma sala de aula, seis propostas de produção textual. Essas produções foram realizadas com os alunos em duplas (sempre a mesma dupla). Todas as histórias inventadas foram orientadas pela professora da turma. Após os direcionamentos dela, as duplas tiveram um momento para conversar entre si (momento da combinação/planejamento) para pensar nas ideias e decidir o que escreveriam. Após esse momento de planejamento, as duplas receberam da professora uma folha de papel para a escrita da história.

O Sistema Ramos (CALIL, 2020)⁶ foi o método de coleta adotado para o registro desses momentos. É um sistema de captura multimodal (visual, sonora e escrita), capaz de oferecer ao pesquisador informações simultâneas do processo de escritura no tempo e sistema de captura multimodal (visual, sonora e escrita), capaz de oferecer ao pesquisador informações simultâneas do processo de escritura no tempo e espaço da sala de aula (contexto ecológico e didático).

O registro visual é feito através de câmeras de vídeo, capturando o contexto da sala de aula e a interação entre alunos e professor; o registro sonoro é feito através de gravadores digitais e microfones, capturando a fala espontânea dos alunos escreventes e o diálogo entre os participantes; o registro escrito é feito através de uma caneta inteligente e do programa HandSpy, capturando o traço da tinta na folha de papel. Descrevemos cada um desses instrumentos, o modo como eles são utilizados e a técnica de sincronização, gerando uma única mídia (filme-sincronizado). (CALIL, 2020, p. 1).

⁶ O sistema RAMOS foi desenvolvido pelo professor Eduardo Calil. É possível compreender a importância desse método no trabalho CALIL, E. Sistema Ramos: Método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula in: ALFA, v. 63, 2020.

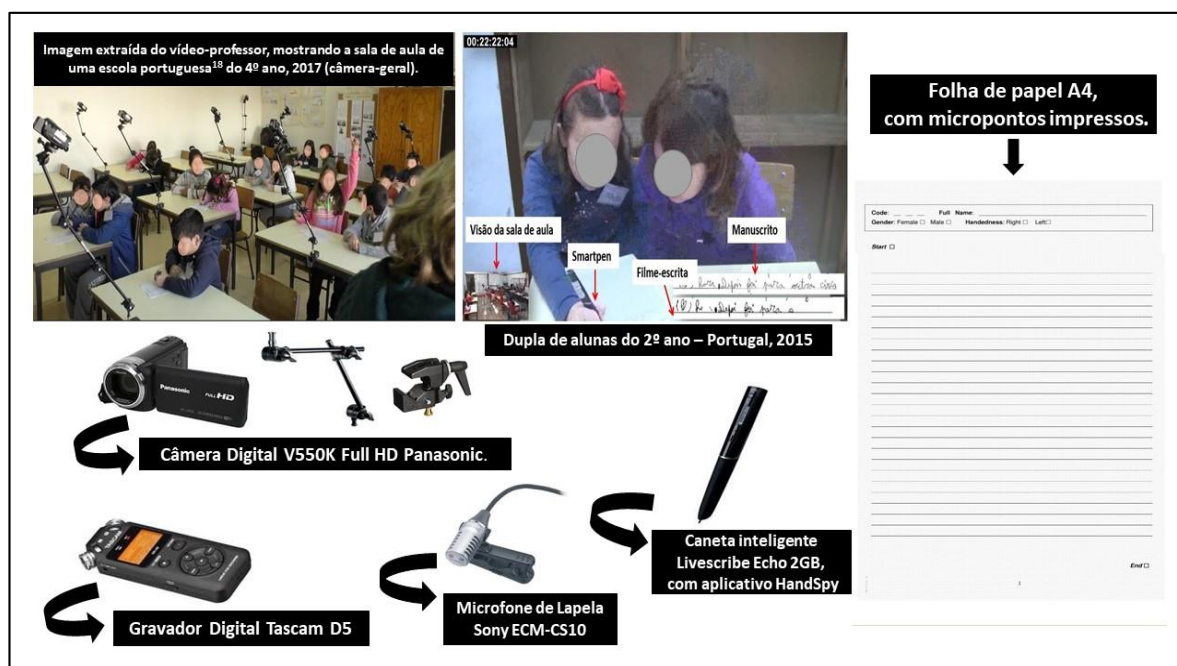


Figura 4: Sistema Ramos. Fonte: CALIL (2020).

Através desse método, tivemos acesso ao filme-sincronizado com o registro simultâneo do diálogo entre as alunas e toda a fala da professora, bem como a interação entre todos da sala de aula.

A filmagem seguiu o protocolo abaixo para os 6 momentos da proposta textual:

1. Organização da sala de aula;
2. Apresentação da proposta pela professora;
3. Combinação entre os alunos da história a ser inventada;
4. Linearização e inscrição da história inventada na folha de papel;
5. Leitura e revisão da história escrita;
6. Desenho livre enquanto as outras duplas terminam a tarefa.

Nessa tese, selecionamos os registros fílmicos de seis propostas de produção textual de uma dupla formada pelas alunas L (7 anos) e B (7:07 anos) e da apresentação da proposta textual feita pela professora. O nosso interesse está em entendermos como essa dupla verbaliza seus conhecimentos metalinguísticos sobre a escrita através das orientações dadas pela professora no momento da apresentação da tarefa (produção do texto).

Nossa unidade de análise será o Texto Dialogal (TD), proposto por Calil, (2016). Focaremos nas falas da professora, no momento da apresentação da atividade, e nos diálogos

das alunas durante todo o processo de escrita, observando se usam ou não TM e como usam. Dessa forma, analisaremos 4 momentos do protocolo:

2. Apresentação da proposta pela professora;
3. Combinação entre os alunos da história a ser inventada;
4. Linearização e inscrição da história inventada na folha de papel;
5. Leitura e revisão da história escrita.

O corpus dessa tese é composto de 6 processos de escritura em ato (001 – 002 – 003 – 004 – 005 – 006), produzidos pelas alunas L. e B. ao longo de 6 momentos semanais de produção textual, em ambiente ecológico na sala de aula. Nesses seis momentos, as alunas escreveram as seguintes histórias:

TABELA 1. HISTÓRIAS INVENTADAS

Processos	Histórias inventadas	Datas da produção	Aluna que escreveu
001	Os três macaquinhos	30/01/2015	L
002	A Branca de neve e os três dinossauros	06/02/2015	B
003	O palhacinho	12/02/2015	L
004	O rei e os criados	23/02/2015	B
005	O ovo especial	27/02/2015	L
006	A Capuchinho e o homem aranha com o lobo	06/03/2015	B

Fonte: a autora

Nossa hipótese é de que ao escrever colaborativamente, as alunas possam ativar termos metalinguísticos - TM verbalizados pela professora durante a orientação de uma produção textual e que elas retomem esses termos nos diálogos enquanto escrevem uma história inventada.

3.2 Critérios de análise

Os Termos metalinguísticos - TM⁷, neste trabalho, são aqueles que surgiram verbalizados na fala da professora, no momento em que orientou as produções, e nos diálogos das alunas quando escreveram colaborativamente histórias inventadas. A escrita colaborativa é muito

⁷ Essa abreviação também será escrita como plural.

eficaz para a ativação dos TM, pois quando as alunas escrevem juntas, elas dialogam sobre o texto que irão escrever, sobre como vão escrever e fazem escolhas linguísticas para inseri-las ao texto que produzem juntas, demonstrando, dessa forma, um conhecimento metalinguístico.

Diante disso, a análise da tese traz a transcrição da professora do momento da apresentação da proposta da atividade de produção textual feita para todos os seus alunos. Após a transcrição, apresentaremos 4 tabelas com TM distribuídos por domínios, ao mesmo tempo que serão feitas as análises delas. Nas tabelas constarão os critérios de análise que serão apresentados por 4 domínios:

Tabela 1 - Domínio Texto, Gênero e Discurso: TM relacionados à estrutura textual, ao gênero e ao discurso.

Tabela 2 – Domínio Ortografia e Grafia: TM relacionados às questões de ortografia e grafia.

Tabela 3 – Domínio Pontuação: TM relacionados ao sistema de pontuação.

Tabela 4 – Domínio Gramática: TM relacionados às classes gramaticais e questões sintáticas.

Esses domínios apresentam TM em 4 tipos:

1. TM de Texto, Gênero e Discurso;
2. TM de Ortografia e Grafia;
3. TM de Pontuação;
4. TM de Gramática.

Após a análise das tabelas nos 4 domínios sobre a fala da professora, apresentamos a mesma estrutura para analisar o Texto Dialogal (TD) das alunas, ou seja, utilizamos os mesmos domínios com o mesmo propósito de verificar se há ou não a retomada dos TM verbalizados/ou não pela professora no momento em que orienta os alunos na realização da produção textual. Organizamos as falas das alunas, apenas na parte do diálogo em que elas verbalizam os TM.

Os resultados também foram quantificados e comparados através de tabelas e gráficos e nuvem de palavras demonstrando a maior e menor ocorrência de TM por domínios.

A tese pretende responder qual a relação entre os TM enunciados durante a apresentação da tarefa pela professora e os TM falados pelas alunas durante o processo de escritura em tempo real.

Responder:

1. As alunas retomam os mesmos TM enunciados pela professora?
2. Usam os TM com as funções indicadas?

3. Há alguma forma de comentário feito pelas alunas em relação aos TM?
4. Quais TM ganham maior relevância nas verbalizações da professora e das alunas.

4 ANÁLISE

Em primeiro lugar será feito um levantamento dos Termos Metalinguísticos (TM) verbalizados pela professora, durante a apresentação da tarefa de produção textual. Nosso objetivo é descrever quais e como esses TM são também verbalizados por duas alunas no momento da produção textual, buscando estabelecer as semelhanças e diferenças de usos desses termos na tarefa proposta. Em um segundo momento, iremos fazer o mesmo tipo de levantamento e descrição nas falas das alunas, com o objetivo de poder comparar o uso desses termos com aqueles enunciados pela professora na apresentação da tarefa.

4.1 Análise 1 – Os três macaquinhos

Tarefa 1 – processo 001: produção de uma história inventada com tema livre

A apresentação da tarefa 1 ocorreu no dia 30/01/2015. A partir da indicação do cronômetro do filme-sincronizado, a apresentação da proposta de produção textual durou 10 minutos, ocorrendo entre os 16:08 aos 26:38. Abaixo apresentamos as falas da professora e de seus alunos, durante a apresentação da tarefa. Nas enunciações em que os TM são verbalizados, destacamos em vermelho negrito cada TM e em vermelho os elementos a ele relacionados. Apresentaremos aqui apenas essa transcrição do TD para ilustrar como os dados foram transcritos e codificados. Os TD das outras tarefas irão constar em nossos anexos.

As verbalizações da orientação da produção textual feita pela professora, e o diálogo das alunas, no momento da escrita, serão distribuídas nas tabelas com os respectivos domínios já citados na metodologia: **“Texto, Gênero e Discurso”**, **“Ortografia e grafia”**, **“Pontuação”**, **“Gramática”**, todos com TM e atribuição de sentidos.

4.1.1 Verbalizações de TM da professora na apresentação da tarefa

TD1⁸_00:16:08-00:26:38 (apresentação): A sala de aula estava organizada em duplas, com apenas um aluno escrevendo individualmente.

Apresentação da proposta/consigna

18. PROF: Bom dia a todos, meninos!

19. ALUNOS: Bom diiiiia.

20. PROF: Ora bem. Estamos então na aula de Português e... **vamos escrever um textinho**

⁸ Texto Dialogal 1.

inventado por vós, ok?! Então é assim, vocês estão em grupos, já estão habituados a trabalhar em grupo e vamos então escrever um pequeno texto inventado. Recordam-se que já fizeram algumas vezes textos inventados, por vezes sozinhos, outras vezes aos pares. É... Temos hoje um menino que fica sozinho. Já ficou a trabalhar com outros dois meninos, já fizeram é... um trabalho juntos. Mas hoje vamos.. É... aos pares, tirando o Lucas, que vai ser sozinho, mas não há problema nenhum, vamos então inventar um texto e esse texto que vocês vão inventar, vão ter de partilhar ideias aos pares, como é lógico, é... e quando vamos fazer um bocadinho de forma diferente. Nós costumamos... eu dou-vos logo a folha e vocês registam as ideias que vão tendo, vão registando, correto? Só que hoje vamos fazer de forma diferente que é também para tornar a aula diferente. Em vez de eu dar logo a folha para vocês escreverem, o quê que eu vou pedir?! Primeiro, vocês vão pensar, vão em tom que nós já sabemos que o nosso tom é sempre...

21. ALUNOS: Baixinho!

22. PROFESSORA (sussurrando): Assim como disse o Gabriel e muito bem! Para quê? Para não perturbarmos o trabalho uns dos... ?

23. ALUNOS (em coro): outooos!

24. PROF: Muito bem! Então hoje vamos fazer da seguinte forma... primeiro vocês vão conversar, entre aspas, vão conversar sobre o trabalho que vão fazer uns com os outros. Vão chegar ao ponto de descobrir o quê que querem fazer. Que ideia.. vão partilhar, vão partilhar ideias, como é que vão construir a vossa história, certo?! Pronto, sem se chatearem uns com os outros, vocês já sabem disso. Que têm que trabalhar sempre em con...

25. ALUNOS (em coro): juntooo!

26. PROF: Conjunto! Pronto, é lógico que se calhar uma vez vamos supor aqui neste grupo a Inês tivesse uma ideia, se a L. não concordasse tanto, não ia começar aqui a discutir, correto? Baixinho ia dizer “Se calhar essa ideia poderia ficar melhor mais no final da história!” E tentavam chegar a um acordo. Então é isso que se vai passar. O primeiro tempo que eu vos vou dar é para vocês em conjunto, aos pares, pensarem na história que vão escrever, mas tem que ser baixinho até porque os grupos do lado não têm que ouvir aquilo que vocês vão escrever. Imaginem que é uma brincadeira que vocês estão a fazer, certo? Vocês quando estão a brincar não imaginam as coisas também?! Pronto, vocês hoje vão imaginar o vosso texto, vão partilhar um com o outro, correto? E quando vocês acharem que já têm a história organizada nas vossas cabecinhas, o par já chegou à conclusão que é aquilo mesmo que quer escrever, colocam o dedinho no ar, a professora vai se deslocar a esse grupo e depois nessa altura já vos vou dar o material para vocês escreverem, corretos? E depois vão ter que ter alguns cuidados com o material que eu vos der, certo?! Então é assim, o aluno que está do lado direito, eu depois volto a lembrar quem vai escrever, é o que vai escrever desta vez, o que está ao lado vai lembrando as ideias, vão conversando na mesma e vão construindo o texto, mas quem vai escrever hoje é o menino que está do lado direito. No caso do Lucas é ele sozinho, está bem?! Pronto! E temos que ter algum cuidado com o material. Algo que eu vos vou explicar. A pessoa que está a escrever, vai escrever o nome dela e o do colega do lado no sítio que eu vou dizer da folha, está bom?! Porque vai ser o primeiro e o último nome do menino ou da menina que faz par com ele. Então é assim, quando vos der esta folhinha e a caneta para escreverem, vocês vão escrever... estão a ver aqui esta barra mais escura?! Os meninos que vão escrever, nesta barra mais escura irão escrever o vosso nome e o nome do vosso par e à frente a data. Vou registar ali no quadro só para vocês... é... se tiverem dúvidas... imaginem que eu estava a trabalhar com a professora Teresa Pinho, que é a senhora professora do 3.º ano, nesta barra mais escura (este marcador não escreve) onde está a barra mais escura eu vou escre... iria escrever... era eu que estava a escrever o texto, iria escrever Eugénia Sá, ok? depois posso colocar aqui um tracinho ou uma vírgula e colocar Teresa Pinho. Vocês depois entre vocês... o colega que

- está ao lado diz o primeiro e o **último nome**. É só o primeiro e o último. **O nome próprio** e o apelido. E depois no final na barra preta coloco o quê? A data de hoje que é digam lá!
27. ALUNOS (em coro): 31 de janeiro de 2015!
28. PROF: Pronto, estão a entender?! **E depois vão registar as vossas ideias, o vosso texto, dão-lhe o título, escrevem o título na folhinha e escrevem os textos conforme vocês querem. É lógico seguindo sempre as regras de escrita. Fazer frases...**
29. ALUNOS (em coro): ... curtasss!
30. PROF: **Curtas e com sen...**
31. ALUNOS: (em coro) ... **com sentido!**
32. PROF: **Fazer os pará...**
33. ALUNOS: (em coro)... **parágrafos**
34. PROF: **Para escrever com organização. Princípio, meio e...**
35. ALUNOS: (em coro) **Fiiim!**
36. PROF: **Fazer um textinho em condições.** Está tudo entendido?
37. ALUNOS: Siiim!
38. PROF: Vai ser nesta barra cinzenta que vocês vão escrever o **nome**. Outra coisa que eu vou pedir. O menino que escrever, ok? O menino que escrever... O menino que escrever vai ter o cuidado de ter sempre a caneta assim, porque assim é que **ela escreve em condições**, está bem? É como as canetas de tinta, se não estiverem viradas para o sítio certo depois podem não escrever. Vai escrever sempre assim. Esta borrachinha vai ser para segurar os dedos. Nunca vamos escorregar os dedos para baixo senão ela depois não escreve como deve ser, está bem? Pronto, vamos ter cuidado com o material para não estra...
39. ALUNOS: ... gaaar!
40. PROF: Todo ele! Certo?! Alguma dúvida?!
41. ALUNOS: Nãoooo!
42. PROF: Então, como é que é? Primeiro... Diz, Gonçalo!
43. GONÇALO: SI...
44. PROF: Porque hoje ficou assim. Depois numa próxima vez poderá ser diferente, está bem Gonçalo? Hoje não ficaste tu! Para a próxima se calhar ficas tu e outros grupos não ficarão. Estás a entender? Tem que ser assim, umas vezes de uma forma e depois os senhores professores é que irão dizer essa parte, está bom?! Pronto! Então agora... Diz, Rodrigo!
45. RODRIGO: Para apagar metemos **entre parênteses um risco?**
46. PROF: **Um tracinho por cima, sim! Se houver uma palavrinha ou outra que vocês tenham muita dificuldade realmente em escrever podem colocar o dedo no ar, eu falo convosco e tentamos tirar a dúvida.** Agora não podem é ser todas **as palavras**. Vocês já estão no segundo ano, já sabem **escrever em condições**, correto?! Então, primeiro **vocês vão partilhar ideias, vão ver o que querem escrever.** Já sabem que não é **um texto...** assim uma coisinha... eu vou ali e já venho e **acabou a história**, pois não?!
47. ALUNOS: Nãoão!
48. PROF: **É algo em condições! Vocês já sabem escrever um textinho em condições e então primeiro vão partilhar ideias, vão ver o quê que querem escrever e assim que o grupo esteja pronto, o quê que tem que fazer?!**
49. ALUNOS: Meter o dedo no ar!
50. PROF: Colocar o dedo no ar para eu ir dar o papel para a pessoa que vai escrever, é lógico que a outra tem que estar sempre a ajudar, mas hoje só escreve uma pessoa do grupo, correto? Alguma dúvida, é sempre dedos no...
51. ALUNOS (respondendo ao mesmo tempo): ...aar!
52. PROF: E... Diz, L.!
53. L.: É só a pessoa do lado direito que escreve?
54. PROF: É só hoje a pessoa da direita que escreve, tá bom?!

55. L.: Eu pensava que era... (SI)
56. PROF: L., para a próxima vez irão trocar provavelmente as pessoas e quem escrever hoje, para a próxima pode não ter, ok?! Pronto, então, qualquer dúvida já sabe, dedo no ar... Sim, Simão!
57. SIMÃO: O Rodrigo está no lado direito...
58. PROF: Hoje é o Rodrigo
59. SIMÃO – Mas amanhã... para o próximo dia a escrever já vou ser eu?!
60. PROF: Depois os senhores professores dizem, está bem, Simão? Pronto! L.! Mais alguma dúvida? Então vamos, o tom de voz é sempre....
61. ALUNOS: baixinho!
62. PROFESSORA (sussurando): Para não perturbarmos o trabalho uns dos outros, correto? Então a partir de agora cada grupinho vai pensar numa história que queiram inventar. Vá! E quando estiverem prontos, dedo no ar para eu dar o material.

Através das verbalizações da professora, fica claro como funcionava a prática do planejamento entre os alunos para depois iniciar um texto. A turma recebia uma folha em branco para rascunhar as suas ideias. A diferença da prática corriqueira da professora para a nossa proposta de coleta de dados era de que esta prezava por um planejamento através do diálogo, através da interação entre as duplas, sem folha para rascunho. E é importante frisar que o planejamento das alunas também será analisado neste trabalho, pois foi possível perceber que ao dialogarem, elas também verbalizaram Termos Metalinguísticos (TM) que em alguns momentos foram declarados no diálogo da linearização do texto.

É perceptível, nos direcionamentos da professora, um encorajamento e um incentivo para que os alunos criassem suas histórias, partilhassem suas ideias, que interagissem a ponto de se corrigirem e se ajudarem para chegarem a consensos.

Na transcrição acima podemos identificar alguns TM associados a apresentação da atividade feita pela professora, TM que exemplificam, qualificam ou delimitam sentidos técnicos. Há ainda TM co-enunciados juntos com os alunos, mas iremos tratá-los como sendo dito pela professora, uma vez que ela induz a fala dos alunos, devendo os alunos apenas completarem a palavra ou frase iniciada por ela. Nas tabelas abaixo descrevemos os TM, classificados por domínios, acompanhados ou não por suas variações e sentidos atribuídos. Desse modo, buscamos evitar tratar os TM isoladamente, de modo a falsear ou se equivocar no sentido atribuído pela professora. Assim sendo, um mesmo TM pode estar associado a diferentes domínios, a depender do sentido dado pelo contexto enunciativo.

Tabela 2: Domínio “Texto, Gênero e Discurso”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 1 - Professora)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Texto (15)	Textinho (3) Textos (2) Texto (10)	Inventado Imaginado Feito em outros momentos	20. PROF: Vamos escrever um textinho inventado .
				20. PROF: Vamos então escrever um pequeno texto inventado .
				20. PROF: Recordam-se que já fizeram algumas vezes textos inventados .
				20. PROF: Vamos então inventar um texto .
				20. PROF: Esse texto que vocês vão inventar, vão ter de partilhar ideias aos pares.
				26. PROF: Vocês hoje vão imaginar o vosso texto .
			Construído	26. PROF: O que [quem] está ao lado vai relembrando as ideias, vão conversando na mesma e vão construindo o texto .
			Registrado	28. PROF: E depois vão registrar as vossas ideias, o vosso texto .
			Livre	28. PROF: Escrevem todos os textos conforme vocês querem .
			Organizado Em condições	34. PROF: Para escrever [um texto] com organização .
				36. PROF: Fazer um textinho em condições .
				48. PROF: Vocês já sabem escrever um textinho em condições .
				46. PROF: Já sabem escrever [um texto] em condições .
			Princípio, meio e fim	34. PROF.[Escrever um texto com] princípio, meio e fim .
			Longo	46. PROF: Já sabem que não é um texto ... assim uma coisinha... eu vou ali e já venho e acabou a história.
2.	Ideia (10)	Ideias (7) Ideia (3)	Partilhada	20. PROF: Esse texto que vocês vão inventar, vão ter de partilhar ideias aos pares.
				24. PROF: Que ideia... vão partilhar, vão partilhar ideias... como é que vão construir a vossa história.
				46. PROF: Então, primeiro vocês vão partilhar ideias .
				48. PROF: Então, primeiro vão partilhar ideias .
			Registrada	20. PROF: Vocês registram as ideias que vão tendo, vão registando.
				28. PROF: E depois vão registrar as vossas ideias , o vosso texto.
			Discutida	26. PROF: Vamos supor aqui neste grupo a Inês tivesse uma ideia , se a L. não concordasse tanto, não ia começar aqui a discutir , correto?
			Para uma parte	26. PROF: Se calhar essa ideia poderia ficar melhor mais no final da história!
			Relembrada	26. PROF: O que [quem] está ao lado vai relembrando as ideias , vão conversando na mesma e vão construindo o texto.

3.	História (6)	História (6)	Construída	24. PROF: Que ideia... vão partilhar, vão partilhar ideias... como é que vão construir a vossa história .
			Final	26. PROF: Se calhar essa ideia poderia ficar melhor mais no final da história!
			A ser escrita	26. PROF: O primeiro tempo que eu vos vou dar é para vocês em conjunto, aos pares, pensarem na história que vão escrever.
			Organizada	26. PROF: E quando vocês acharem que já têm a história organizada nas vossas cabecinhas, o par já chegou à conclusão que é aquilo mesmo que quer escrever
			Longa	46. PROF: Já sabem que não é um texto... assim uma coisinha... eu vou ali e já venho e acabou a história.
			Inventada	62. PROF: Então a partir de agora cada grupinho vai pensar numa história que queiram inventar.
4.	Título (2)	Título (2)	Na folha	28. PROF: Dão-lhe o título, escrevem o título na folhinha.

Na tabela 2, identificamos quatro TM relacionados ao domínio “Texto, Gênero e Discurso”, verbalizados 33 vezes, com pequenas variações:

1. Texto: 15 ocorrências: textinho (3), texto/textos (12).

Essas 15 ocorrências do TM “texto” foram associadas a três grupos de qualificações:

- inventado, imaginado, feito em outros momentos, livre (conforme quiserem)
- construído, registrado
- organizado, em condições, com princípio, meio e fim, longo.

2. “Ideia”: 10 ocorrências (ideia/ideias), associadas aos sentidos de:

- partilhada, discutida, lembrada
- registrada
- para uma parte no final.
- lembrada

3. “História”, 6 ocorrências, associadas a:

- construída, a ser escrita,
- organizada,
- com final
- longa
- inventada

4. “Título”: 2 ocorrências

- dar [um título] e colocar na folha

Os usos dos TM “texto”, “ideia” e “história” partilham de sentidos bastante próximos, quando não, com valores sinonímicos. Através de seus usos, é possível observar que esses TM indicam uma forte preocupação da professora com a coerência textual:

- Unidade textual (coerência), considerada nas enunciações relativas à organização das ideias (organizado, com princípio, meio e fim, adequação de uma ideia na parte final, com final, em condições). O TM “título” surge, nessa apresentação da tarefa, apenas como uma necessidade de se colocar na folha de papel.

Tabela 3: Domínio “Ortografia e grafia”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 1 - Professora)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1	Palavra (2)	Palavrinha (1) Palavras (1)	Difícil	PROF.[Aluno: Para apagar metemos entre parênteses um risco?] Um tracinho por cima, sim! Se houver uma palavrinha ou outra que vocês tenham muita dificuldade realmente em escrever.
			Nem toda palavra	46. PROF: Agora, não pode é ser todas as palavras.

Tabela 4: Domínio “Pontuação”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 1 - Professora)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1	Traço (2)	Tracinho (2)	Separação	46. PROF: Depois posso colocar aqui um tracinho ou uma vírgula e colocar Teresa Pinho.
			Anulação	46. PROF: [Aluno: Para apagar metemos entre parênteses um risco?] Um tracinho por cima, sim! Se houver uma palavrinha ou outra que vocês tenham muita dificuldade realmente em escrever.
2	Vírgula (1)	Vírgula (1)	Separação	46. PROF: Depois posso colocar aqui um tracinho ou uma vírgula e colocar Teresa Pinho.
3	Parágrafo (1)	Parágrafos (1)	Fazer	30. PROF: Fazer parágrafos.

Tabela 5: Domínio “Gramática”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 1 – Professora)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1	Regras da escrita (1)	Regras da escrita (1)	Seguir as regras	28. PROF: É lógico, seguindo sempre as regras de escrita.
2	Frase (2)	Frases (2)	Fazer curta	28. PROF: Fazer frases curtas.
			Fazer com sentido	28. PROF: Fazer frases com sentido.

Nas Tabela 3, 4 e 5 do Domínio “Ortografia e grafia, Pontuação e Gramática ocorreram 9 ocorrências dos seguintes TM:

1. Palavra: 2 ocorrências: palavrinha (1), palavras (1) com sentido de:
 - difícil (a professora associa “palavra” a dificuldade ortográfica.
 - nem toda palavra (não pode ser qualquer uma)

1. Traço: 2 ocorrências: tracinho (2) com a função de:
 - separação
 - anulação

2. Vírgula: 1 ocorrência: vírgula (1) para:
 - Separação

3. Parágrafo: 1 ocorrência: parágrafos (1) no sentido de:
 - fazer (fazer parágrafos)

1. Regras da escrita: 1 ocorrência: regras da escrita (1), sob uma orientação para:
 - seguir as regras (da escrita)

2. Frase: 2 ocorrências: frases (2), no sentido de:
 - fazer curta
 - fazer com sentido

No domínio “Pontuação”, “vírgula” e “traço” (“tracinho”) são associados à separação de palavras, quando se refere ao nome dos alunos. O mesmo termo “tracinho” também é associado ao procedimento de rasurar (“riscar”).

O TM “parágrafo” foi verbalizado como algo que não pode ser esquecido, mas sem nenhuma explicação sobre sua função ou uso.

O TM “frase” está associado ao tamanho (“curta”) e sentido (“com sentido”).

Por fim, no domínio “Gramática”, os TM “frase” e “regras da escrita” são verbalizados por 3 vezes, de modo pontual.

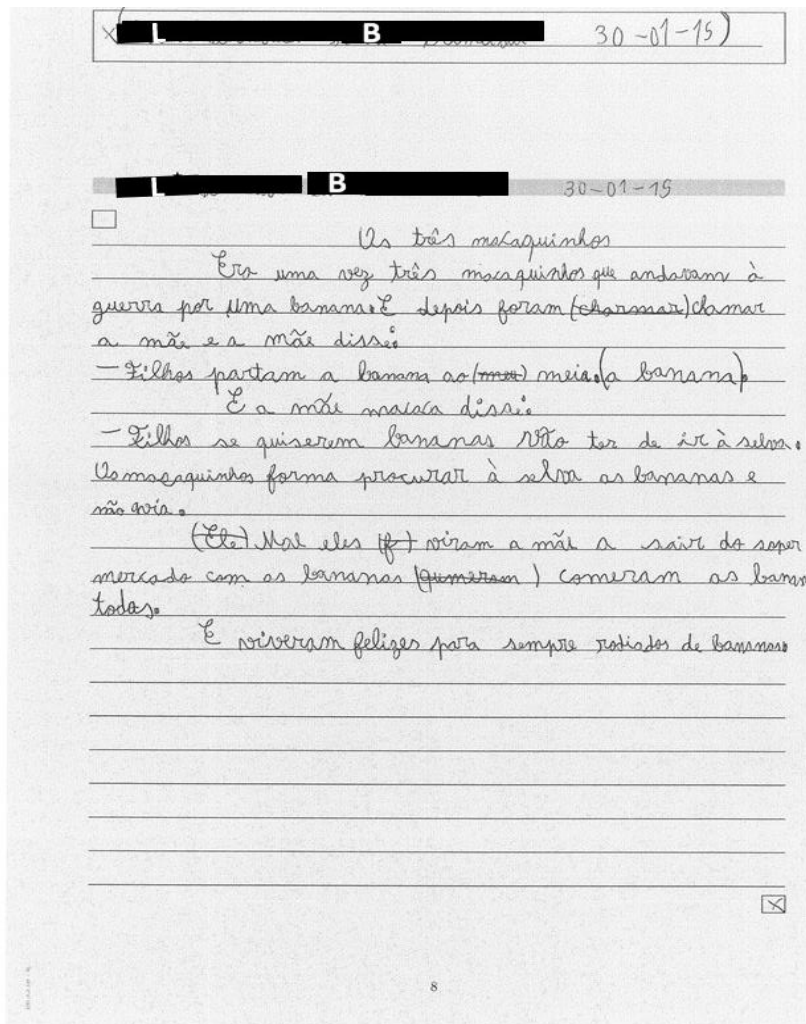
O uso do TM ‘regras da escrita’ não especificam ou indicam quais seriam essas regras. A soma desses TM, é menor do que a soma dos TM do domínio “Texto, Gênero e Discurso”,

sugerindo que esse domínio ganha maior relevância do que aqueles, durante a apresentação da proposta de produção textual.

4.1.2 Verbalizações de TM das alunas na produção textual

Tarefa 1: produção de uma história inventada com tema livre

Figura 5. Manuscrito: Os três macaquinhos
Fonte: Lame



O manuscrito⁹ acima é o resultado final do texto que as alunas escreveram. Assim como analisamos a fala da professora na apresentação da tarefa 1, focando nos TM verbalizados por ela, analisaremos as verbalizações das alunas B. e L., observando também as verbalizações de TM, suas variantes e sentidos. Desse modo lançaremos um olhar ao Texto Dialogal (TD) do processo 001/2015. É através dos TD que extraímos os TM e quantificamos nas tabelas a seguir.

⁹ O termo "manuscrito escolar" refere-se a um tipo específico de manuscrito que foi produzido como um exercício escolar, geralmente por alunos em um contexto educacional. O estudo sobre manuscritos escolares pode fornecer informações valiosas sobre o processo de aprendizado e a produção de textos pelos alunos, bem como revelar as técnicas pedagógicas utilizadas pelos professores, e as habilidades e competências que se esperam que os alunos desenvolvam em suas atividades de escrita.

Tabela 6: Domínio “Texto, Gênero e Discurso”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 1 - Alunas)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1	História (1)	História (1)	Inventada	20. L: Estou a olhar para ali... eu acho que sei uma história (Momento do planeamento do texto)
2	Ideia (2)	Ideia (2)	Partilhada	84. L: Olha, vou te dizer uma coisa... eu vou contar a história até àquela ideia que tu tiveste. (Momento do planeamento do texto)
			Discutida	233. L: Podemos mudar de ideia!
3	Texto (1)	Texto (1)	Nosso	347. B: (Levantando o braço para chamar a professora e dizendo provavelmente o que pede a professora.) ‘... toda a frase’. (Ainda com o braço levantado.) SI... a dúvida... SI. ... nosso texto... (Abaixando o braço.) Iii... cara... tanta linha... que nós temos...
4	Título (3)	Título (3)	Posição e necessidade	126. L: Onde é que é o título?
				130. B: Tens que pôr o título! Ó ,diz à professora se é para pôr.
				130. L: (pondo o dedo no ar para chamar a professora): Professora, onde é que é o título?

Na tabela 5, identificamos quatro TM do domínio “Texto, Gênero e Discurso” verbalizados pelas alunas 7 vezes, sem variações:

1. História: 1 ocorrência: história (1).
 - inventada
2. Ideia: 2 ocorrências: ideia (2).
 - partilhada
 - discutida
3. Texto: 1 ocorrência: texto (1).
 - nosso (que será inventado)
4. Título: 3 ocorrências: título (3).
 - posição e necessidade (saber colocá-lo no lugar adequado)

OS TM desse domínio enunciados pelas alunas retomam os mesmos TM enunciados pela professora (título, texto, ideia, história), inclusive com sentidos e propósitos semelhantes. Por exemplo, o sentido de “texto” e “ideia” partilhada ocorre em “eu vou contar a história até àquela ideia que tu tiveste.” (L. turno 84)

Na verbalização “Estou a olhar para ali... **eu acho que sei uma história**”, o TM “história” surge atrelado ao sentido de “inventar”. Nesse momento as alunas estavam planejando qual seria a história a ser inventada. Elas observam as paredes da sala, para que pudessem ter alguma ideia.

As três ocorrências do termo “título” respondem à orientação da professora. Enquanto uma aluna pergunta onde o colocar, a outra afirma sua necessidade.

Tabela 7: Domínio “Ortografia e grafia”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 1 - Alunas)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
	Maiúscula (4)	Maiúscula (4)	letra	119. B: (Falando para L que o seu sobrenome começa com letra maiúscula.) É com maiúscula o A. 268. B: (Ditando e silabando a primeira palavra “filhos” da frase): Fi... Ana, Fi... (L. indo escrever ‘filhos’, início da 5ª linha.) Maiúscula, é com letra maiúscula! Fi:: Fê! 269. L*: (Virando-se para B. e perguntando.) É com letra maiúscula? (B. confirmando com a cabeça.)
2.	Letra (5) ¹⁰	Letra (5)	A primeira Bem feita Com acento grave	314. B: Qual é que era a primeira letra? 315. L: A primeira letra?! Filhos... 355. L: Está bem minha letra? 360. B. e L: ...bananas... vão ter de ir àà?? (Interrompendo a leitura e olhando para professora.) àà... 361. PROF: É para saber se o ‘a’ é assim?! (Fazendo o sinal de crase.) 362. B: Sim. 363. PROF: (Respondendo afirmativamente.) É! Anda! (L. voltando-se para o texto e inscrevendo a crase em [à]. B. acompanha de perto, sorrindo.) 364. B: (Com júbilo.) É!! Risquinho... ààà... selva

¹⁰ Estamos considerando os turnos de fala 360 e 364 como verbalização da Letra “à” com acento grave, confirmada na fala da professora no turno 363.

Na tabela 6, identificamos dois TM do domínio “Ortografia e grafia” verbalizados pelas alunas 9 vezes, sem variações:

1. Maiúscula: 4 ocorrências: maiúscula (4).

- Letra

Essas ocorrências estão relacionadas ao uso adequado do termo que é a aplicação de letra maiúscula na escrita do nome de uma das alunas no cabeçalho da tarefa e para iniciar um parágrafo.

2. Letra: 5 ocorrências: letra (5).

- a primeira (maiúscula)
- bem feita
- com acento grave

Essas ocorrências fazem referência ao tipo de letra usar, ou seja, a maiúscula para início de parágrafo e no sentido de letra bem escrita, como bem frisa no turno 355: “Está bem minha **letra?** ”.

No domínio “ortografia e grafia” chama-nos atenção a preocupação das alunas com a crase. Elas não verbalizaram esse TM, mas verbalizam o problema, repetem a frase e se referem a ele como “risquinho”. Não verbalizaram nem “acento agudo”, nem “crase”, mas fazem referência a uso do acento grave na letra “a” por meio de gestos com as mãos (observado no vídeo das alunas). Por isso, levamos em consideração as duas vezes em que verbalizam a letra “a” na construção da frase “vão ter de ir à selva”.

Consideramos, nesses episódios, que aparecerão também em outras análises, a importância dos elementos cinésicos que são os aspectos não verbais da comunicação que envolvem o movimento do corpo, incluindo gestos, postura, expressões faciais e movimentos corporais. Esses elementos são usados para complementar e reforçar a comunicação verbal, transmitindo informações adicionais e nuances de significado. No contexto das alunas, os gestos, fazendo o acento grave, ajudaram na compreensão da acentuação da palavra, uma vez que elas não lembravam, ou não sabiam, o termo específico, ou seja, o “acento grave”.

Tabela 8: Domínio “Pontuação”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 1 - Alunas)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1	Traço (1)	Traço (1)	Por no lugar correto	138. B: ┘ (Referindo-se ao título.) Põe aqui. Põe aqui um traço .
2	Ponto final (12)	Ponto final (12)	Finalizar uma frase pensamento e/ou parágrafo Terminar a história	71. B: pus um ponto final. (Momento do planejamento do texto)
				72. L: por causa de uma banana. Ponto final. E um dia... à frente... Por causa de uma banana, ponto final. E depois... um dia. (Momento do planejamento do texto)
				84. L: Agora não tenho mais bananas! Ponto final. (Momento do planejamento do texto)
				95. L: Legumes e coco. Ponto final. Eles ficaram muito tristes e foram para a cama chorar... (imita o choro dos macaquinhos) e foram para a cama chorar, ponto final.
				227. L: (Soletrando enquanto escreve): uma ba-na-na. Anda! Uma banana, ponto final!
				308.B: Ponto final. (L. inscrevendo um ponto[.]logo após ‘banana’, no final da linha 5)...
				366. B: ...se... sel...
				366. L: [va] ...va...
				368. B: ...va. Ponto final.
3	Dois pontos (4)	Dois pontos (4)	Para introdução dos diálogos entre os personagens como a professora nos ensinou!	405. L: Ponto final agora. Ponto final.
				406.B: Não era ponto final agora. Não vai ser parágrafo.
				258. L: E a mãe disse. A mãe dois pontos::
				260.L: (escrevendo enquanto ambas soletram): E a mãe::
				261. L: Outra vez mãe?! Disse dois pontos
				262. L: Dois pontos:: para baixo. Travessão, não é? Foi como a professora nos ensinou!
				324. B: (soletrando enquanto a L. escreve): E a mãe ma-ca-ca di-sse:
				325. L: Dois pontos!

4	Parênteses (4)	Parênteses (4)	Anulação	250. L: Chamar! Ai... (lendo ‘charmar’) ... char-mar, enganei-me. 251. B: Põe entre parênteses... 252. L: (Colocando os parênteses (charmar) ... parênteses...
5	Travessão (1)	Travessão (1)	Como indicação de fala Como a professora nos ensinou!	262. L: Dois pontos:: para baixo. Travessão , não é? Foi como a professora nos ensinou!
6	Parágrafo (6)	Parágrafos (6)	Organização do texto por períodos	73. B: Parágrafo... começa por parágrafo . Um dia os três macaquinhos foram... 228. B: Parágrafo!? 229. L: Parágrafo?!? Então foram chamar a mãe. 308. B: Ponto final. (L. inscrevendo um ponto[.]logo após ‘banana’, no final da linha 5) Parágrafo . ::: Aqui... Assim por baixo::: 406. B: Não era ponto final agora. Não vai ser parágrafo .

Na tabela 8, identificamos seis TM no domínio de “Pontuação” que foram verbalizados pelas alunas por 28 vezes:

1. Traço: 1 ocorrência – que está associado a:
 - por no lugar correto
2. Ponto final: 12 ocorrências – no sentido de:
 - finalizar uma frase (pensamento e/ou parágrafo)
 - terminar a história
3. Dois pontos: 4 ocorrências – com a finalidade de:
 - introdução dos diálogos entre as personagens (uso do discurso direto)
 - como a professora ensinou
4. Parênteses: 4 ocorrências – associadas à:
 - anulação (anular palavras erradas escritas no texto)
5. Travessão: 1 ocorrência – com o sentido de:
 - indicação de fala
 - como a professora ensinou
6. Parágrafo: 6 ocorrências
 - Organização do texto que deve ser distribuído por parágrafos.

Os seis TM verbalizados pelas alunas (“traço”, “ponto final”, “dois pontos”, “parênteses”, “travessão”, “parágrafo”) estão ditos no diálogo com o seu propósito de uso. Observamos suas ocorrências na hora do planejamento das alunas, que à medida que foram surgindo as ideias, elas elaboravam as frases da história, ao mesmo tempo que verbalizavam a pontuação adequada para finalizar o pensamento, mesmo sem escrever ainda o texto. Cada frase dita por elas, recebia pontuação, ora ponto ora ponto final, como se fosse para dizer, “é isso”, ou seja, “fechou o pensamento”. No entanto, é importante perceber no texto final que as alunas usaram essa pontuação.

O TM parênteses está associado exclusivamente ao procedimento de rasurar, conforme

orientado pela professora, quando houvesse algo já escrito a alterar. Desse modo, “esse efeito parece ser constitutivo da própria escrita. Não há escrita sem rasuras. Isso justifica em parte a eleição dessas marcas como pistas que podem estar relacionadas ao processo de criação (CALIL, 2009 p.55) ”.

Quando a história foi planejada pelas alunas, através do diálogo, elas traçavam uma rota que definiam como começar e como organizar as ideias, a questão era: como colocariam as ideias no papel. Para Calil (2009) quando isso acontece a história já está pronta, pois aquele quando escreve já sabe o caminho que percorrerá e no que dará. “Basta escrever”. Para o autor, a rasura significa “a possibilidade de correção, quase como se fosse a explicitação de um desacordo entre pensamento e a escrita. Ela surgiria como um elemento estranho, alheio, indesejado, mas necessário para “corrigir” o pensamento”. (CALIL, 2009, p.55).

A indicação de fala de personagem parece estar bem compreendida pelas alunas. Elas verbalizam de modo associado, usando as duas marcas em conjunto: dois pontos-travessão. Isso parece repetir o modo com a professora verbalizou, como elas mesmas dizem: “como a professora nos ensinou!

No domínio da “Pontuação” a professora verbalizou apenas três TM (traço, parágrafo e vírgula - que não foi verbalizado pelas alunas).

Tabela 9: Domínio “Gramática”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 1- Alunas)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1	Frase (3)	Frase (3)	Escrever corretamente Com indicação de crase	347. B: (Levantando o braço para chamar a professora e dizendo provavelmente o que pede a professora.) ‘... toda a frase’. (Ainda com o braço levantado.) ... a dúvida... nosso texto... 359. L. e B.: (Leem em coro ‘E a mãe macaca disse: - Filhos se quiserem bananas vão ter de ir a’) a frase para a PROF: A frase: E a mãe macaca disse: filhos se quiserem mais... 359. B. e L: ...bananas... vão ter de ir àà?? (Interrompendo a leitura e olhando para professora.) àà... 360. PROF: É para saber se o ‘a’ é assim?! (Fazendo o sinal de crase.) 361. B: Sim. 362. PROF.(Respondendo afirmativamente.) É! Anda! (L. voltando-se para o texto e inscrevendo a crase em [à]. B. acompanha de perto, sorrindo.) 363. B: (Com júbilo.) É!! Risquinho... ààà... selva

Na tabela 9, do Domínio “Gramática”, identificamos três verbalizações do TM frase:

1. Frase: 3 ocorrências: frase (3). No sentido de:

- Escrever corretamente
- Com indicação de crase

O TM “frase” verbalizado 3 vezes pelas alunas, que com a participação da professora, requisitada para sanar as dúvidas delas, chega-se ao sentido exato que desejavam empregar: a acentuação da frase. A dúvida era se a frase que estavam elaborando “vão ter de ir à selva” teria o acento grave no “a”.

Em síntese, organizamos o quantitativo de TM verbalizados pela professora, na tarefa 1, mas sem mensurar suas variantes e sentidos.

Tabela 10. TM VERBALIZADOS – TAREFA 1

TM VERBALIZADOS PELA PROFESSORA E PELAS ALUNAS				
PROFESSORA	ALUNA L.	TOTAL DE TM VERBALIZADO POR L.	ALUNA B.	TOTAL DE TM VERBALIZADO POR B.
texto ¹¹	-		texto	1
ideia	ideia	2	-	
história	história	1	-	
título	título	2	título	1
palavra	-		-	
traço	traço	1	-	
vírgula	-		-	
parágrafo	parágrafo	1	parágrafo	5
regras da escrita	-		-	
frase	frase	3 ¹²	frase	3
TOTAL DE TM: 10	maiúscula	1	maiúscula	3
	letra	2	letra	3 ¹³
	ponto final	8	ponto final	4
	dois pontos	4	-	
	parênteses	1	parênteses	1
	travessão	1		
	TOTAL DE TM	26	TOTAL DE TM	21

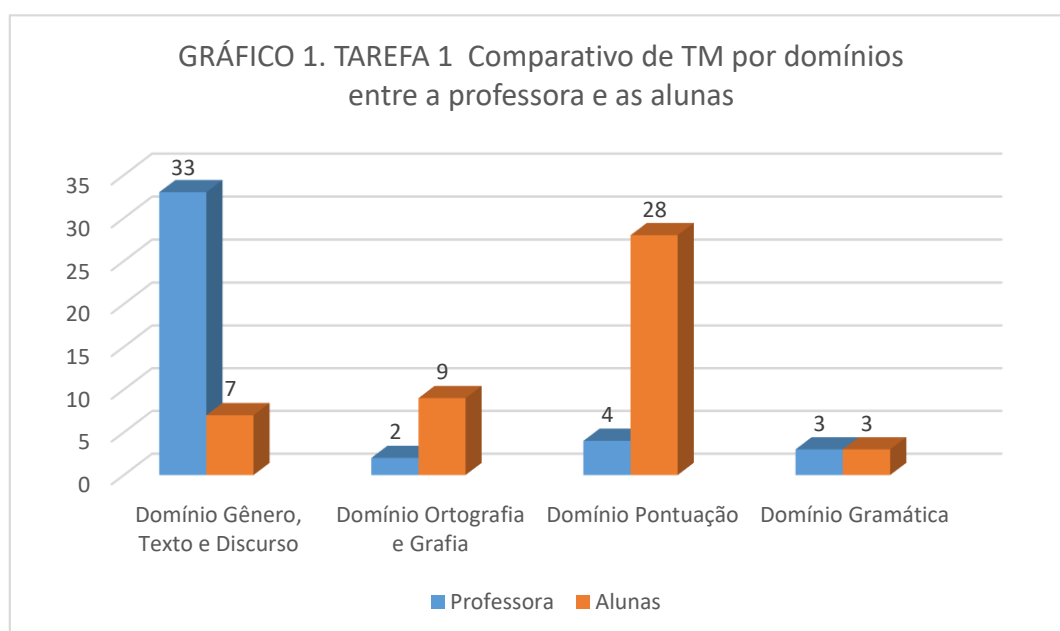
¹¹ Destacamos a cor amarela para informar que o mesmo TM verbalizado pela professora, na proposta da atividade, foram também retomados pelas alunas na produção textual.

¹² Leitura feita juntas. Consideramos as mesmas ocorrências no quantitativo para cada aluna.

¹³ Não colocamos nesta tabela os TM não verbalizado, mas subentendido ao citar o “a” da tabela de ortografia e grafia.

Nota-se que a professora verbalizou 10 TM, as vezes em que esses TM foram verbalizados estão postas em cada domínio das tabelas anteriores e no gráfico a seguir. Dos 10 TM verbalizados pela professora, as alunas reproduziram 20 vezes no total geral (observar a cor amarela). Das 20 ocorrências, a aluna L. verbalizou 9, e a aluna B. verbalizou 11. Os TM que não estão em destaque com a cor amarela (maiúscula, letra, ponto final, dois pontos, parênteses, travessão) foram os que as alunas verbalizaram sem que a professora tivesse verbalizado na proposta textual. Desse modo, nota-se o total de 47 TM verbalizados, sendo 26 pela aluna L., e 21 pela aluna B.

Esses TM foram distribuídos nos quatro domínios que apresentamos anteriormente e divididos no gráfico a seguir:



Como dissemos, a quantidade de verbalizações dos 11 TM verbalizados pela professora estão presentes neste gráfico (contabilizando as variantes desses TM). Assim, no Domínio “Gênero, Texto e Discurso” a professora verbalizou 33 vezes (lembrando que essas 33 vezes estão distribuídas nos 11 TM da tabela de TM, acima). Neste mesmo domínio, as alunas verbalizaram 7 vezes.

No Domínio “Ortografia e Grafia” ocorreu apenas 2 verbalizações da professora e 9 das alunas. O Domínio “Pontuação” mostra 4 verbalizações da professora e 28 das alunas. No Domínio “Gramática”, tanto a professora quanto as alunas obtiveram a mesma quantidade de verbalizações, 3.

É possível identificar uma maior ocorrência de TM relacionados ao Domínio “Gênero, Texto e Discurso” feita pela professora, enquanto as alunas se destacam no Domínio da

“Pontuação. As menores ocorrências de TM feitas pela professora é do Domínio “Ortografia e Grafia” e das alunas, do Domínio “Gramática”.

É importante ressaltar que os TM utilizados pelas alunas têm forte relação com o ensino explícito. Essas questões metalinguísticas são de difícil compreensão para alunos do ciclo de alfabetização, necessitando de um ensino monitorado.

O ensino explícito é uma abordagem pedagógica que se baseia na apresentação clara e direta dos conteúdos a serem ensinados, através de uma sequência lógica e sistemática. Em Portugal, o ensino explícito faz parte do currículo escolar e é aplicado em diversas áreas de conhecimento, como matemática, língua portuguesa, ciências e história.

Essa abordagem tem como objetivo promover uma aprendizagem significativa dos alunos. No entanto, é importante que os professores a utilize de forma adequada, combinando-a com outras estratégias pedagógicas e adaptando-a às necessidades dos alunos, de forma a garantir uma educação de qualidade e que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos.

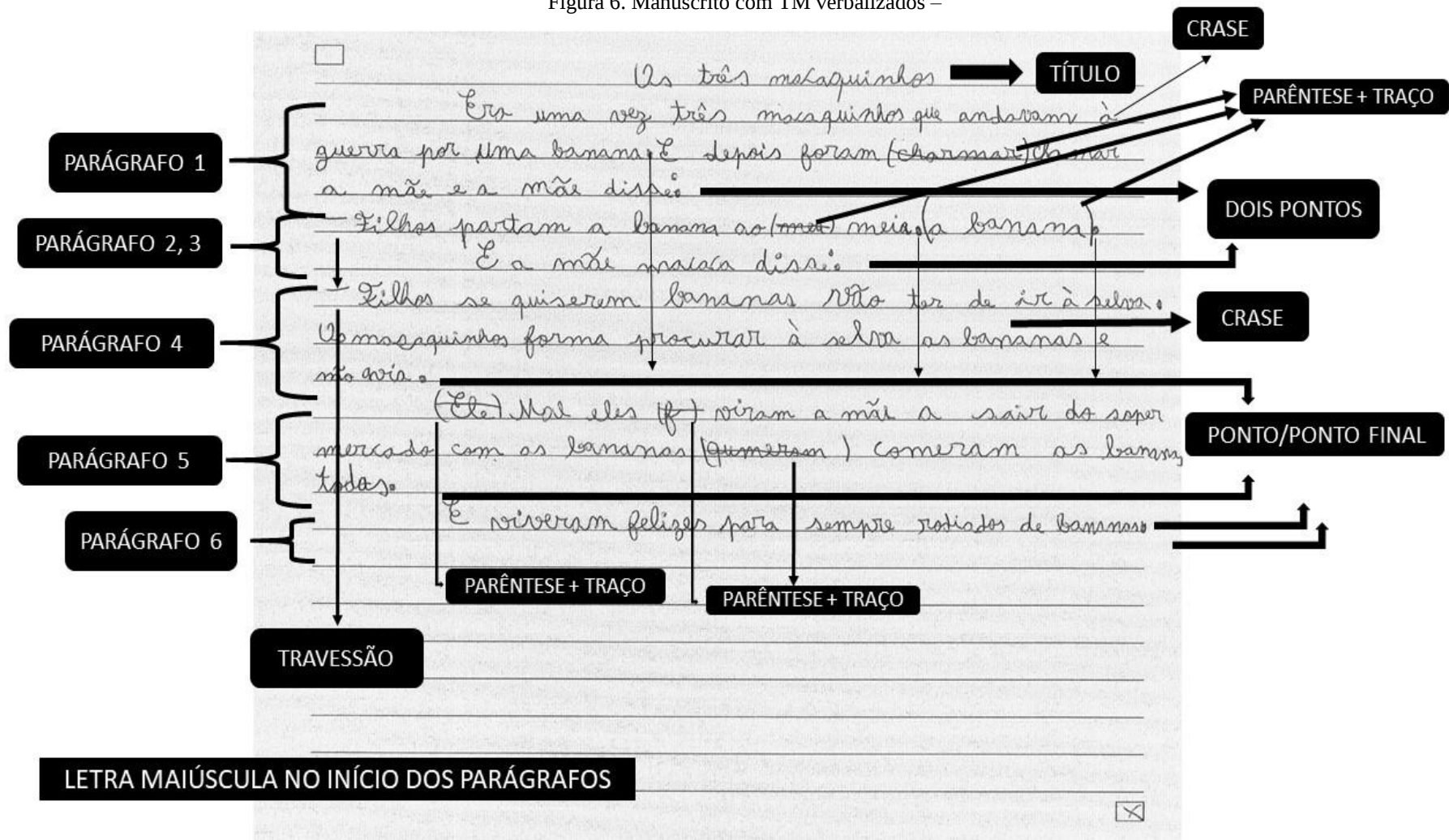
De acordo com Emília Ferreira, et al (2019), as crianças que possuem uma boa compreensão da linguagem oral e são expostas a uma variedade de práticas de leitura e escrita tendem a ter um desempenho melhor na aquisição da escrita. Por isso é importante que os educadores incentivem à leitura desde cedo e promovam um ambiente de aprendizagem rico em experiências linguísticas.

Desse modo, somada as experiências vividas pela criança neste universo linguístico, ao ensino explícito, é bem mais provável que a escrita seja entendida como algo que precisa ser ensinado com instrução formal, praticado e aprendido, e que ela (a escrita de textos) tem sua estrutura e essa estrutura é construída por partes que a compõe. Essas partes têm nomes, funções e aplicabilidades específicas. É preciso aprendê-las e pô-las em prática, e não faz sentido privar as crianças dessa aprendizagem, que também é cultural.

Nesse contexto, “a aquisição de uma consciência explícita a respeito das estruturas linguísticas, que deverão ser intencionalmente manipuladas, é tarefa primordial e indispensável a ser realizada pelo aprendiz da língua escrita”. (MALUF, GOMBERT, 2008, p.126).

Observe, na próxima página, o texto escrito das alunas. Alguns TM verbalizados foram contemplados na história que elas inventaram:

Figura 6. Manuscrito com TM verbalizados –



No manuscrito, percebemos a presença de elementos importantes que um texto precisa ter. Muitos desses elementos, ou TM, foram direcionados pela professora. Nos domínios que analisamos e no texto produzido pelas alunas, fica claro o direcionamento aos alunos para:

- inventarem um texto organizado, em condições, com princípio, meio e fim;
- criarem um título com tema livre;
- isolarem, entre parênteses e com traço, uma palavra errada, substituída, ou anulada;
- construírem parágrafos;
- seguirem as regras da escrita;
- fazerem frases.

Além desses elementos, é perceptível no texto, a presença de alguns TM verbalizados pelas alunas, como letra maiúscula no início dos parágrafos, a presença da crase, dos dois pontos e do travessão para introduzir a fala dos personagens.

É importante frisar que o foco dessa pesquisa está nas verbalizações de termos metalinguísticos, e essas verbalizações se deram através do Texto Dialogal (TD) tanto da professora, como das alunas, por isso não é possível visualizar todos os TM no texto escrito, uma vez que se trata de um diálogo para a construção de um texto. No entanto, trouxemos o resultado final desse diálogo (o texto escrito) para que pudéssemos compreender como essa experiência culminou num texto produzido pelas alunas.

Em síntese, elencamos os resultados consideráveis nessa primeira análise:

- No texto produzido, é possível visualizar uma estrutura e instrução contendo título, parágrafos com iniciais maiúscula, ponto, ponto final, dois pontos, travessão, acentuação (grave e circunflexo), parênteses e traço para anular palavra. Um texto com início, meio e fim, como disse a professora.
- A professora verbalizou 10 TM (texto, ideia, história, título, palavra, traço, vírgula, parágrafo, regras da escrita, frase), com 42 variações nos quatro domínios e as alunas verbalizaram 13 TM (texto, ideia, história, título, traço, parágrafo, frase, maiúscula, letra, ponto final, dois pontos, parênteses, travessão), com 47 variações, sendo muita das vezes um mesmo TM verbalizado por cada aluna.
- Das 47 variações, a aluna L. verbalizou 26 e a aluna B. 21.

- Os TM de maior relevância nas verbalizações da professora pertencem ao domínio “Texto, Gênero e Discurso com 33 ocorrências, enquanto a maior ocorrência de TM verbalizadas pelas alunas são do Domínio da “Pontuação”, com 28.
- As alunas retomaram 20 TM (com variações) dos 42 TM (com variações) verbalizados pela professora;
- As alunas verbalizaram 47 TM no geral (com variações), sendo 28 TM (com variações) diferentes dos que a professora verbalizou.
- Cada TM verbalizado denota sentido diferentes na aplicação desses nas frases.
- Alguns TM assumem variações no singular e plural, grau e gênero.
- As alunas usam os TM com função indicadas no texto, mas nem sempre nas suas verbalizações elas indicam a função de cada um.
- As alunas fazem comentários de alguns TM indicando a sua função, mas nem sempre esses comentários são técnicos, no entanto a aplicabilidade no texto é coerente com a função.
- O desenvolvimento metalinguístico não se dá apenas numa proposta de produção textual, mas pode se efetivar nela.
- Os alunos desde os anos iniciais do ensino fundamental, a partir de um ensino explícito de gramática, podem automatizar essa aprendizagem na produção dos seus primeiros textos.

Além desses achados é importante frisar que escrever colaborativamente uma história inventada pode proporcionar o surgimento de atividades metalinguísticas, pois o diálogo favorece a oportunidade de falar sobre a língua.

Neste trabalho, as crianças, ao escreverem juntas demonstraram conhecimento metalinguístico e muitos termos verbalizados por elas são contemplados no currículo de Portugal e no material didático das aulas de português. Ao acessar uma parte do material da turma, observamos que muitas verbalizações usadas pela professora e pelas alunas na produção textual também vêm desse material.

4.2 Análise 2 – A Branca de neve e os três dinossauros

Tarefa 2 – processo 002: produção de uma história inventada com sugestão de tema

4.2.1 Verbalizações de TM da professora na apresentação da tarefa

TD2_00:00-00:19:46 (apresentação): A sala de aula estava organizada em duplas, com apenas um aluno que escreveu individualmente.

Apresentação da proposta/consigna:

1. PROF: Bom dia a todos, então.
2. ALUNOS: Bom diiiiia.
3. PROF: Como é de costume na sexta-feira, vamos começar então com a nossa **aula de português**, e como já vem sendo é... é... tem, tem, tem sido hábito, fazermos à sexta-feira, a construção de um **pequeno texto**, hoje vamos novamente, **construir um texto em grupos de dois**, certo? Vamos fazer aos pares. Eee :: como vocês sabem eu gosto assim de **histórias**, que **vocês construam histórias** assim, é... que **tenham imaginação, alguma criatividade**, e que não sejam **histórias** tal e qual como aquelas que **vocês ouvem contar**. É verdade ou não é? De vez em quando a professora pede e diz assim pra construir umas **histórias** um pouquinho diferente. Então vamos **imaginar**, se hoje eu pedisse a **história** :: da Branca de Neve :: no tempo dos dinossauros?
4. L: (Sorrindo) aaaaai.
5. ALUNOS: (alguns alunos reclamando) Não, não não. (Outros alunos falando com ênfase) Sim, sim, sim, sim.
6. PROF: Olha :: Então vamos ver uma coisa, Branca de Neve já toda gente já ouviu a **história** da Branca de Neve?!
7. ALUNOS: Sim, sim.
8. PROF: Dinossauros? Nunca ouviram falar sobre dinossauros?
9. ALUNOS: (A maioria gritando) Nããããããããã Ì (Um pequeno grupo respondendo baixinho simultaneamente) Siiiiim.
10. PROF:(Entonando a voz, surpresa) Nunca ouviram falar sobre dinossauros?!
11. ALUNOS: (Respondendo sim e não ao mesmo tempo).
12. PROF: Então vamos ver, então vamos ver, não sabem o que é um dinossauro?
13. ALUNOS: (alunos respondendo ao mesmo tempo) Sim, sabe.
14. PROF: Então! Já ouviram falar de certeza absoluta. Eu não estou. Olha.
15. ALUNO: Eu até já sei uma historinha de dinossauro Ì.
16. PROF:(Chamando a atenção) Francisco! Francisco. Eu não estou a dizer se ouviram **histórias**, podem ter ouvido também, mas não acredito que os meninos aqui nunca tenham ouvido ou visto alguma coisa sobre dinossauros.
17. L: Ah! Eu já, eu já! Nos desenhos animados!
18. PROF: Então olhem, para ajudar os alguns meninos que estão a dizer que não viram, que nunca ouviram falar sobre dinossauros, **vamos aqui falar um pouco sobre este tema**. Diz, Costa!
19. COSTA: Um T Rex, o quê que é?
20. PROF: O quê que é um T Rex, então? Diz, João.
21. JOÃO: É um dinossauro.
22. PROF: É um dinossauro...
23. ALUNO: (Chamando) Professora, professora.
24. PROF: (Acenando) Calma, calma. (Chamando atenção) Ô, Francisco! Por ordem, ok?

- Diz, Gonçalo (SI).
25. ALUNO: O T Rex é um, é um lagarto grande?
26. PROF: Um lagarto, diz ele!
27. ALUNO: Sim.
28. PROF: Grande, diz ele...
29. ALUNO: Sim, E... :: e... ::: os braços dele, os braços dele tem, tem (gaguejando) (SI). O tamanho do braço dele...
30. PROF: Mais? Diz L. (SI).
31. ALUNA: Eu acho que... L
32. PROF: Ô Francisco, nós temos que ouvir a opinião de todos.
33. ALUNA: Eu acho que sei o que é o outro, só não me lembro o nome, que se eu não me engano só um tem asas mas não voa...
34. PROF: Cuidado, não podes esticar-te muito.
35. ALUNA: Que é um que (SI) usa as asas mas não voa (aluna gesticulando com os braços), daquele tamanho mas, esse não sei o nome, mas tem, tem sim, umas, também tem as patas estranhas que é como se tivesse, é, uma data de patas (fala gaguejada) e uma data de unhas (SI) e uns:: braços :: (SI) mas os braços são muito compridos.
36. PROF: Pronto!
37. ALUNA: E a barriga esticada para a frente!
38. PROF: Pronto. Mas é um ser que existiu ou não?
39. ALUNOS: Existiu, siiim (respondeu alguns alunos).
40. PROF: Esse sim não sei o que é, Gonçalo.
41. ALUNOS: Sim.
42. PROF: São animais que existiram há pouco tempo ou já há L muitos anos?
43. ALUNOS: (Fala simultânea) Há muuuuuuuitos anos!
44. PROF: Então, então. Calma. (Professora pergunta gesticulando com os braços) Eram animais de grande porte ou de pequeno porte?
45. ALUNOS: (respondendo com ênfase) Graaaaande porte.
46. ALUNO: E alguns eram pequenos.
47. PROF: Pronto. Vamos ouvir o Simão, o quê que ele tem a dizer sobre os dinossauros.
48. SIMÃO: Nos T Rex, as patas da frente podem ser maiores do que as de um homem, mas as que caminham são ...
49. PROF:(Professora interrompe Simão) São... São menores?
50. SIMÃO: Não, são muito maiores.
51. PROF: São muito maiores. (Apontando para outro aluno) Diz.
52. ALUNO: E também têm os dentes maiores do que o... do que o... 'largarto'.
53. PROF:(Professora corrige verbalmente a fala do aluno) Lagarto! Diz Francisco.
54. FRANCISCO: Eu sei... Eu sei que os dinossauros... Eu sei como é que se chama ::: os, os dinossauros.
55. PROF: Pronto, mas além dos **nomes** deles....
56. ALUNO: (Interrompendo a professora) Eles têm um do pescoço L comprido...
57. PROF: Pescoço comprido.
58. ALUNO: Que eles têm dentes afiados aqui em baixo (aluno gesticulando com as mãos).
59. PROF:(Professora repetindo o que dizia o aluno) Dentes afiados... ::: Mas alguma coisa? :: Diz, é, é, Costa.
60. GABRIEL COSTA: Tem outro que, é um dinossauro que voz, depois mergulha pra ele apanhar peixe.
61. PROF: Então... (Virando para o outro lado da sala) Diz Francisco...
62. FRANCISCO: Os dinossauros têm que comer (SI).
63. PROF: Os grupos todos estão:: ó Guilherme! :: Os grupos todos estão a tomar atenção às

ideias que os vossos colegas estão a, estão a dar? Agora é assim... que esses animais, viviam onde? Gonçalo?!

64. GONÇALO: Viviam num meio jurássico.
65. PROF: É, mas o local onde viviam, haviam assim, casas como nós temos aqui agora?
66. ALUNOS: Nããããã.
67. PROF: Então... (Professora chamando a atenção dos alunos). Olhem, todos ao mesmo tempo nem pensar! Rodrigo, (gesticulando com as mãos) achas que viviam assim :: perto havia casas pra eles viverem? Então, onde é que eles viviam?... Então, Inês?
68. INÊS: Viviam algures em alguma toca...
69. PROF:(Professora interrompendo a aluna) Uma toca de quê? De coelho?!
70. INÊS: Não...
71. B: (B. falando baixo) Uma gruta! Uma gruta.
72. PROF: Por onde que eles andavam?
73. ALUNO: Na floresta. Nas florestas...
74. PROF: E aí (SI) :: Julia? :: Gabriel?
75. GABRIEL: (SI).
76. PROF: Mas para os teus colegas ficarem a perceber, porque eu vejo que há aqui meninas, que sei lá, nunca quiseram saber de nada sobre dinossauros, e elas querem saber algo sobre dinossauros :: e eu gostava que vocês me dissessem em que, comparando a nossa era agora, onde é que vocês acham que os dinossauros iriam viver melhor?
77. ALUNOS: (S.I.) (Vários alunos respondem ao mesmo tempo).
78. PROF:(Chamando a atenção do aluno) Oh! Francisco, teu dedo fala muito! Repara no meu dedo (levantando a mão) :: Falou o meu dedo? Então?! Estão sempre os mesmos a falar. (Virando-se para o outro lado da sala, a professora fala) Francisco, diz.
79. FRANCISCO: Os, os, os, dinossauros na floresta (fala gaguejando).
80. PROF: Na floresta onde há muitas...? ┘ Árvores, muitas plantas. **É só pra alguns meninos aqui terem uma ideia.** Nessa altura que (gesticulando com as mãos) havia dinossauros, havia assim, casas como agora?
81. FRANCISCO: Árvores!
82. ALUNOS E PROF: Não!
83. PROF: Então já vimos que é um animal de grande porte, vivia nas florestas. É só pra dar, pra alguns meninos que nunca ouviram falar, disseram que nunca ouviram falar... Pra terem uma ideia de... E também já disseram o que eram as patas, como é que eram o pescoço, a barriga... a tua colega até falou aqui da barriga (gesticulando com os braços). Não foi L.? Pronto! Então, dinossauros, haveria, **muita gente que existe hoje em dia?**
84. ALUNOS: Não, não.
85. ALUNO: Os dinossauros, no tempo da Pedra, foi onde eles existiram, ou mais atrás, mas não havia muitas pessoas porque eles comiam as que apareciam.
86. PROF: Pronto! Então **agora vamos imaginar :: Então vamos imaginar:** Já viram a **história** da Branca de Neve?! Já todos ouviram falar? Pra onde é que ela teve de fugir?
87. ALUNOS: Para a casa dos sete anões.
88. PROF: E aonde fica a casa dos sete anões?
89. ALUNOS: (respondem com ênfase). Na floresta!
90. PROF: Que interessante, na floresta. Então se os dinossauros estão com os sete anões e a Branca de Neve, o que tem, o quê que tem que acontecer? O quê que aconteceria à casa deles? (A professora ‘erra’ o que ia dizer e os alunos riem-se). Esse, por vezes temos que pensar em tudo aquilo que dizemos, **estamos aqui a tentar retirar ideias de cada menino.** (Professora chamando a atenção de uma aluna) Mariana, tu estás a tomar a atenção à aula? (Professora retomando o que estava dizendo) **para tirar ideia de cada menino**, para que quem nunca ouviu falar nos dinossauros possa ter alguma **ideia interessante**, certo? Então,

vocês vão imaginar tudo e mais alguma coisa que possa, porque a **história que vamos criar hoje tem que ser uma história bem bonita** como vocês costumam fazer e cada vez que escrevem, tem que ser mais bonita ainda, certo? Mais **criativa**. (Professora chama a atenção de outra aluna) Ó Bia, é interessante estares a olhar para os lados, mas isso se calhar não te traz nada de importante. Se vocês tiverem **ideias criativas**, assim **ideias fabulosas**, é melhor do que estar ali a escrever uma **frasezinha pequenina** que se calhar nem tem.... Tentem **escrever algo que chama a atenção de quem vai ler**, pode até dar a vontade de rir, não faz mal, é ótimo! Mas vocês vão ser grandes escritores hoje e todas as vezes que construam **textos**, para poderem fazer **textos fabulosos**, certo? Diz lá ... (SI)

91. ALUNO: Entrou na água, no rio e os dinossauros morreram.
92. PROF: Olha mais uma **história** para mais uma **ideia**.
93. ALUNOS: (S.I.) (Alguns alunos falam simultaneamente)
94. PROF: Pronto! Mas é uma **ideia** que ele deu! :: Vocês... Isto é que é importante, são estas **ideias dum lado e doutro que são importantes**, não quer dizer que na vossa **história** eles tenham que desaparecer.. **Não quer dizer que nas vossas histórias eles tenham de desaparecer**. Não é? Vocês agora é que vão... Diz L..
95. ALUNO: (Aluno fala na frente de L.): (SI) por exemplo, sempre que eu ia, ficava com o preto, depois à frente parecia que ele tinha um, um, (SI) pra eu cair no mato e as quatro (SI) e os outros dinossauros.
96. L: Foi num filme!
97. PROF: Pronto! Vamos ouvir... (Chamando a atenção do aluno) Francisco, tu hoje estás muito ativo, não pode ser? Tem calma, falas na tua vez :: (Virando-se para o outro lado da sala) Diz, Francisco.
98. FRANCISCO: (Falando rapidamente, o som é ininteligível) porque... (SI)
99. PROF:(Chamando a atenção do aluno) Olhem, assim não consigo trabalhar, Francisco Paiva vai dar a aula, porque não ouve ninguém! Não está a respeitar os colegas. É assim, Francisco? Está o teu colega Francisco a falar (apontando para o outro aluno de mesmo nome). Desculpa, Francisco, diz!
100. FRANCISCO: (SI). (Falando rapidamente, o som é ininteligível)
101. PROF: Pronto (SI). Diz Costa.
102. GABRIEL COSTA: (SI) é o dinossauro mais perigoso do mundo.
103. PROF: Pronto, mas agora esse não é **o tema pretendido**. Não quer dizer que tu não o possas colocar na tua **história**, **mas não é o tema pretendido agora**. Diz (professora apontando para um aluno).
104. ALUNO: (SI) os dinossauros morreram depois que...
105. PROF: Mas os teus colegas já falaram! É outra? Não é da mesma forma que tu pensas, então vá, diz lá.
106. ALUNO: (SI)
107. PROF: Ele disse isso, tu não ouviste?!
108. ALUNO: (SI) os dinossauros desapareceram.
109. PROF: Pronto :: Então vamos ::: Pronto, então vocês já conseguiram falar um pouco, tanto dos dinossauros, como da **história da Branca de Neve**. Há alguma coisa que não se lembrem da **história**? Não quer dizer que tenham que contar a **história** da Branca de Neve tal e qual aquilo que já ouviram. Eu quero que **vocês juntem ideias e inventem uma história** da Branca de Neve no tempo dos dinossauros! Diz...
110. ALUNO: Mas pode ser um (SI) foi sempre assim até ao homo sapiens
111. PROF: Pronto. Pronto. Então é assim: **a história de hoje é pra inventarem a história da Branca de Neve no tempo dos dinossauros**. Como é costume, primeiro, vocês vão, com aquele tom baixo, dialogar entre vocês para **construírem as vossas histórias com as vossas ideias** e quando os grupos estiverem preparados para começar a escrever, já sabem que é

o dedinho no ar, eu vou a cada grupo com calma, dou a caneta, dou a folha... (Interrompe a fala para chamar a atenção do aluno) Ó Francisco, se não estivesse a mexer nisso de certeza que não caía. E depois começarão a escrever. Não... tentem sempre resolver as vossas situações de grupo, vocês sabem que conversando é que se entendem e sejam flexíveis. Pode a **ideia de um menino não ser a mais apropriada** para a altura, mas a seguir, entre vocês, com calma, e baixinho, vão conversar sobre a **história. O título da história não tem que ser “A Branca de Neve no tempo dos dinossauros”**.

112. ALUNA: Era o que eu queria saber, se isso era o **título** ou se era o **tema**.
113. PROF: É **o tema**. Então, **tu a partir do tema crias o teu título** e outra coisa que eu vos quero dizer: **vocês não precisam de começar logo pelo título da história!** Podem deixar a primeira linha, a seguir àquela barra cinzenta, em branco, e **depois de escreverem a história toda**, leem a **história** e pensam assim: “aqui ficava **bem o título... X**”, eu digo ‘X’ que é pra... é o exemplo. Estão a entender? Eu não preciso escrever, os grandes escritores não escrevem logo o **título** da sua obra, da sua **história.... Vão** escrevendo, escrevendo, escrevendo, depois olha: ficará bem este **título** para a minha **história**. Tá bem? Não. Não se ponham a brincar com o material, está bem? Não têm obrigatoriamente... Podem fazer, pode ser logo o **título** a primeira coisa, mas não é obrigatório ser. Está bem? E olhem, hoje, há algo que eu peço mesmo atenção :: o **nome** :: cada menino que vai escrever hoje, é nesta barra escura, não é cá em cima, cá em cima ninguém escreve nada, certo? Perceberam? (Professora mostrando a folha para o manuscrito).
114. PROF: É nesta barra escura aqui, nesta linha escura, **que vocês escrevem o primeiro e o último nome**. Vocês já têm aí, basta olhar para o lado. Escrevem o nome de um, podem **colocar uma vírgula ou um traço, o nome** do outro e a **data** que eu já vou escrever no quadro. A partir daí é daqui para baixo que se escreve. Nesta primeira linha, nesta primeira linha, desce.... Nesta primeira linha, depois desta barra cinzenta, é para escreverem **o título**, certo? Não tem:: Não tem **que ser logo no início**, volto a repetir, se algum menino, se algum grupo :: precisar de outra folha para escrever mais, dependendo do tempo que nós tenhamos, depois só me diz, está bem? Pronto. Mas, o quê que é importante? Já sabem. **Fazer frases? L Curtas e com sen...**
115. ALUNOS: (Fala simultânea) **Curtas e com sentido**.
116. PROF: Não quero que sejam **todas curtas, elas podem umas serem maiores do que as outras....** Utilizar sempre os **sinais de pontua...?**
117. ALUNOS: **...cão**.
118. PROF: **Fazer Pará...**
119. ALUNOS: **...gráfos**
120. PROF: **Quando é necessário**, tá bem? Diz, Gabriel...
121. GABRIEL: (S.I.)
122. PROF: Não percebi. (Segue uma pequena conversa ininteligível com alguns alunos, após isso a professora volta a falar com a turma sobre **o modo como se deve rasurar**). Outra coisa, **se se enganarem já sabem, colocam dentro de parênteses e um traço por cima, ok?** Pronto. Então, a partir de agora eu vou dar uns minutinhos pra vocês (Fala cochichando) neste tom de voz **conseguirem construir a vossa história, vão tendo ideias sobre a vossa história**, para depois, assim que estiverem prontos, dedo no ar, em silêncio porque nós temos que trabalhar em grupo e respeitar todos os meninos que estão cá dentro, está bem? Então, vá!

Tabela 11: Domínio “Texto, Gênero e Discurso” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 2 – Professora)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Texto (4)	Texto (2) Textos (2)	Pequeno Construído Em grupos de dois Fabulosos Que chama a atenção de quem vai ler	3: PROF: Como é de costume na sexta-feira, vamos começar então com a nossa aula de português, e como já vem sendo é... é... tem, tem, tem sido hábito, fazemos à sexta-feira, a construção de um pequeno texto, hoje vamos novamente, construir um texto em grupos de dois, certo? 90: PROF.(...) Tentem escrever algo que chama a atenção de quem vai ler, pode até dar a vontade de rir, não faz mal, é ótimo! Mas vocês vão ser grandes escritores hoje e todas as vezes que construam textos, para poderem fazer textos fabulosos, certo?
2.	Ideia (10)	Ideia (6) Ideias (4)	Para ter alguma De cada um De cada menino Interessante Criativas Fabulosas Mais uma De um e de outro aluno Importantes Em pares para construir a história Uma mais apropriada que a outra Conversada em pares	80: PROF: Na floresta onde há muitas...? L Árvores, muitas plantas. É só pra alguns meninos aqui terem uma ideia. Nessa altura que (gesticulando com as mãos) havia dinossauros, havia assim, casas como agora? 90: PROF. (...) estamos aqui a tentar retirar ideias de cada menino. (...) para tirar ideia de cada menino, para que quem nunca ouviu falar nos dinossauros possa ter alguma ideia interessante, certo? (...) é interessante estares a olhar para os lados, mas isso se calhar não te traz nada de importante. Se vocês tiverem ideias criativas, assim ideias fabulosas... 94: PROF: Olha mais uma história para mais uma ideia. Pronto! Mas é uma ideia que ele deu! :: Vocês... Isto é que é importante, são estas ideias dum lado e doutro que são importantes... 111: PROF.(...) Como é costume, primeiro, vocês vão, com aquele tom baixo, dialogar entre vocês para construírem as vossas histórias com as vossas ideias (...) 111: PROF.(...) Pode a ideia de um menino não ser a mais apropriada para a altura, mas a seguir, entre vocês, com calma, e baixinho, vão conversar sobre a história
3.	História (25)	História (18) Histórias (7)	Construída Com imaginação, Com alguma criatividade Não as ouvem contar Um pouquinho diferente imaginada Toda gente já ouviu Da Branca de Neve	3: PROF.(...) como vocês sabem eu gosto assim de histórias, que vocês construam histórias assim, é... que tenham imaginação, alguma criatividade, e que não sejam histórias tal e qual como aquelas que vocês ouvem contar. É verdade ou não é? De vez em quando a professora pede e diz assim pra construir umas histórias um pouquinho diferente. Então vamos imaginar, se hoje eu pedisse a história :: da Branca de Neve :: no tempo dos dinossauros? 6: PROF: Olha :: Então vamos ver uma coisa, Branca de Neve já toda gente já ouviu a história da Branca de Neve?!

			Ouvido Sobre dinossauros Imaginada Criada Bem bonita Como costumam fazer e cada vez que escrevem Mais criativa Para mais uma ideia. Com ideias importantes Com ideias compartilhadas e construídas Conversada com calma e baixinho entre pares Com título no final após leem o que escreveram	16: PROF: Eu não estou a dizer se ouviram histórias, podem ter ouvido também, mas não acredito que os meninos aqui nunca tenham ouvido ou visto alguma coisa sobre dinossauros. 86: PROF: Pronto! Então agora vamos imaginar :: Então vamos imaginar: Já viram a história da Branca de Neve?! Já todos ouviram falar?. Pra onde é que ela teve de fugir? 90: PROF.(...) Então, vocês vão imaginar tudo e mais alguma coisa que possa, porque a história que vamos criar hoje tem que ser uma história bem bonita como vocês costumam fazer e cada vez que escrevem, tem que ser mais bonita ainda, certo? Mais criativa. 94: PROF: Olha mais uma história para mais uma ideia. 94: PROF: Pronto! Mas é uma ideia que ele deu! Vocês... Isto é que é importante, são estas ideias dum lado e doutro que são importantes, não quer dizer que na vossa história eles tenham que desaparecer.. Não quer dizer que nas vossas histórias eles tenham de desaparecer. 122: PROF: Então, a partir de agora eu vou dar uns minutinhos pra vocês (Fala cochichando) neste tom de voz conseguirem construir a vossa história, vão tendo ideias sobre a vossa história... 109: PROF.(...) Pronto, então vocês já conseguiram falar um pouco, tanto dos dinossauros, como da história da Branca de Neve. Há alguma coisa que não se lembrem da história? Não quer dizer que tenham que contar a história da Branca de Neve tal e qual aquilo que já ouviram. Eu quero que vocês juntem ideias e inventem uma história da Branca de Neve no tempo dos dinossauros! 111: PROF: Então é assim: a história de hoje é pra inventarem a história da Branca de Neve no tempo dos dinossauros. Como é costume, primeiro, vocês vão, com aquele tom baixo, dialogar entre vocês para construírem as vossas histórias com as vossas ideias 111: PROF.(...) entre vocês, com calma, e baixinho, vão conversar sobre a história... 113: PROF.(...) vocês não precisam de começar logo pelo título da história! Podem deixar a primeira linha, a seguir àquela barra cinzenta, em branco, e depois de escreverem a história toda, leem a história (...) os grandes escritores não escrevem logo o título da sua obra, da sua história... Vão escrevendo, escrevendo, escrevendo, depois olha: ficará bem este título para a minha história
4.	Tema (4)	Tema (4)	Falar sobre Pretendido Para criar o título	18: PROF: Então olhem, para ajudar os alguns meninos que estão a dizer que não viram, que nunca ouviram falar sobre dinossauros, vamos aqui falar um pouco sobre este tema. 103: PROF: Pronto, mas agora esse não é o tema pretendido. Não quer dizer que tu não o possas colocar na tua história, mas não é o tema pretendido agora.

			(a partir do tema)	111.PROF: (...) O título da história não tem que ser “A Branca de Neve no tempo dos dinossauros”. (ALUNA: Era o que eu queria saber, se isso era o título ou se era o tema). PROF: É o tema . Então, tu a partir do tema crias o teu título (...)
5.	Título (6)	Título (6)	Da história Criado a partir do tema	111: PROF: O título da história não tem que ser “A Branca de Neve no tempo dos dinossauros”. (ALUNA: Era o que eu queria saber, se isso era o título ou se era o tema).
			Como ficaria melhor No final da história, após analisar a história escrita Não precisa ser a primeira coisa a fazer	113: PROF: É o tema . Então, tu a partir do tema crias o teu título e outra coisa que eu vos quero dizer: vocês não precisam de começar logo pelo título da história! Podem deixar a primeira linha, a seguir àquela barra cinzenta, em branco, e depois de escreverem a história toda, leem a história e pensam assim: “aqui ficava bem o título... (...) . Estão a entender? Eu não preciso escrever, os grandes escritores não escrevem logo o título da sua obra, da sua história... Vão escrevendo, escrevendo, escrevendo, depois olha: ficará bem este título para a minha história . (...) Podem fazer, pode ser logo o título a primeira coisa, mas não é obrigatório ser.
6.	Data (1)	Data (1)	Escrita no quadro	114: PROF: (...) e a data que eu já vou escrever no quadro...

Na tabela 11 do domínio “Texto, Gênero e Discurso” houve 40 ocorrências dos 6 TM distribuídos abaixo:

1. Texto: 4 ocorrências: texto (2), textos (2).

Essas ocorrências estão associadas aos sentidos:

- pequeno
- construído
- em grupos de dois
- fabulosos
- que chama a atenção de quem vai ler

2. Ideia: 10 ocorrências: ideia (6), ideias (4), associadas a:

- Para ter alguma
- De cada um
- De cada menino
- Interessante
- Criativas
- Fabulosas
- Mais uma
- De um e de outro aluno
- Importantes
- Em pares para construir a história
- Uma mais apropriada que a outra
- Conversada em pares

3. História: 25 ocorrências: história (18), histórias (7), no sentido de:

- construída
- com imaginação,
- com alguma criatividade
- não as ouvem contar
- um pouquinho diferente
- imaginada

- toda gente já ouviu
- da branca de neve
- ouvido
- sobre dinossauros
- imaginada
- criada
- bem bonita
- como costumam fazer e cada vez que escrevem
- mais criativa
- para mais uma ideia.
- com ideias importantes
- com ideias compartilhadas e construídas
- conversada com calma e baixinho entre pares
- com título no final após leem o que escreveram

4. Tema: 4 ocorrências: 4 ocorrências: tema (3), associadas a:

- falar sobre
- pretendido
- para criar o título (a partir do tema)

5. Título: 6 ocorrências: título (6).

Essas ocorrências surgiram com um direcionamento: elaborar o título:

- da história
- criado a partir do tema
- como ficaria melhor
- no final da história, após analisar a história escrita
- não precisa ser a primeira coisa a fazer

6. Data: 1 ocorrência: data (1).

- escrita no quadro

Os TM em questão nos evidenciam que o texto/história a serem escritos deve ser pequeno, em colaboração, bonito e com ideias criativas que chamem a atenção de quem vai ler. No turno de fala 40, “**tem que ser uma história bem bonita como vocês costumam fazer**”, a professora nos revela que já era de costume os alunos escreverem histórias com essas características.

Os TM “**tema e título**” aparecem na verbalização da professora com um ensinamento que sugere a diferença entre eles. O primeiro, quando é dado um direcionamento sobre a temática a ser escrita, neste caso, “a história da Branca de Neve no tempo dos dinossauros”; o segundo, quando é orientado para ser escrito/inventado quando o texto estivesse pronto, após a leitura do mesmo. Neste caso, não foi o **título** quem direcionou o desenvolvimento do texto, mas o **tema**. A explicação sobre o **tema** feita pela professora, na colaboração do que diziam os alunos, desencadeou num debate coletivo e incentivador para que os alunos tivessem mais **ideias** e informações sobre a temática proposta. A professora deixa bem claro **que o tema não é o título**, como é claro nos turnos de fala:

111. PROF: (...) “**O título da história não tem que ser “A Branca de Neve no tempo dos dinossauros”.**”

112: ALUNA: “Era o que eu queria saber, se isso era o **título** ou se era o **tema**”.

PROF: É **o tema**. Então, **tu a partir do tema crias o teu título**

Essas verbalizações mostram que as funções dos termos foram explicitadas e discutidas para um melhor entendimento entre a professora e os alunos.

Neste domínio em estudo, “Texto, Gênero e Discurso”, os TM verbalizados pela professora (**texto, ideia, história, tema, título e data**) surgiram com orientações específicas, ou seja, para um direcionamento de uma escrita a dois compartilhada, construída em colaboração. Então, percebe-se que esses TM não surgem isoladamente, porque não se trata, nesta pesquisa, apenas em descobrir quais foram os TM verbalizados pela professora, mas principalmente, o que a verbalização de cada um deles traz de informação de sentido.

Nessa percepção, os sentidos de cada TM permitem o entendimento de seu uso e/ou sua finalidade. Em algumas ocorrências, esses sentidos dizem muito mais sobre o TM do que ele dito apenas isoladamente. Por isso, o Texto Dialogal (TD), possibilita-nos o acesso a esses sentidos. É através do TD que ficamos sabendo de que forma é direcionado uma produção textual e de como questões importantes da construção de um texto são verbalizadas.

Tabela 12: Domínio “Ortografia e grafia” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 2 – Professora)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Nome (4)	Nome (3) Nomes (1)	Dos alunos O primeiro e o último (nome e sobrenome) Escritos e separados por traço	55: PROF: Pronto, mas além dos nomes deles.... 113: PROF: E olhem, hoje, há algo que eu peço mesmo atenção :: o nome :: cada menino que vai escrever hoje, é nesta barra escura, não é cá em cima, cá em cima ninguém escreve nada, certo? 114: PROF: É nesta barra escura aqui, nesta linha escura, que vocês escrevem o primeiro e o último nome . Vocês já têm aí, basta olhar para o lado. Escrevem o nome de um, podem colocar uma vírgula ou um traço , o nome do outro...

Tabela 13: Domínio “Pontuação” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 2 – Professora)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Vírgula (1)	Vírgula (1)	Usada entre os nomes dos alunos (para separá-los)	114: PROF: Escrevem o nome de um, podem colocar uma vírgula ou um traço , o nome do outro e a data...
	Sinais de Pontuação (1)	Sinais de Pontuação (1)	Utilizar sempre	114: PROF: Utilizar sempre os sinais de pontua...? ALUNOS: ... cão .
2.	Parênteses (1)	Parênteses (1)	Usar quando se enganarem	114: PROF: Outra coisa, se se enganarem já sabem, colocam dentro de parênteses e um traço por cima, ok? Pronto.
3.	Parágrafo (1)	Parágrafos (1)	Fazer quando necessário	118: PROF: Fazer Pará... ALUNOS: ... gráfos 120: PROF: Quando é necessário , tá bem?

Tabela 14: Domínio “Gramática”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 2 - Professora)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
4.	Frase (2)	Frasezinha (1) Frases (1)	Que chama a atenção de quem vai ler Curtas e com sentido Podem umas serem maiores do que as outras...	90: PROF.(...) é melhor do que estar ali a escrever uma frasezinha pequenina que se calhar nem tem.... Tentem escrever algo que chama a atenção de quem vai ler ...
				114: PROF: Já sabem. Fazer frases? L Curtas e com sen... (ALUNOS: (Fala simultânea) Curtas e com sentido. 116: PROF: Não quero que sejam todas curtas, elas podem umas serem maiores do que as outras...

Na tabela 12 do domínio “Ortografia e grafia” percebe-se 4 ocorrências do TM:

1. Nome: 4 ocorrências: nome (3), nomes (1).

Esses TM foram verbalizados como orientação de identificação no texto que a dupla vai escrever, ou seja, nome:

- dos alunos
- o primeiro e o último (nome e sobrenome)
- escritos e separados por traço

Na tabela 13, do domínio “Pontuação” – 4 ocorrências dos seguintes TM:

1. Vírgula: 1 ocorrência: vírgula (1).

- usada entre os nomes dos alunos (para separá-los)

2. Sinais de pontuação: 1 ocorrência: sinais de pontuação (1).

- utilizar sempre

3. Parênteses: 1 ocorrência: parênteses (1).

- usar quando se enganarem

4. Parênteses: 1 ocorrência: parênteses (1).

- fazer quando necessário

Na tabela 14 de domínio “Gramática” ocorreu apenas 1 TM:

1. Frase: 2 ocorrências: frase (1), frasezinha (1):

- que chama a atenção de quem vai ler
- curtas e com sentido
- podem umas serem maiores do que as outras...

O TM verbalizados no domínio ortografia, tabela 6, (**nome/nomes**) surgiu para indicar aos alunos o local de escrever seus nomes na folha de produção, orientando a escrita do primeiro e do último nome, e como o texto era em dupla, a verbalização de vírgula e traço seria para separar o nome das alunas no cabeçalho.

Na tabela 7, do domínio da “Pontuação”, surgiram 4 TM (Vírgula, sinais de pontuação, parênteses, parágrafo). O uso da vírgula foi citado para separação de nomes próprios, os das alunas. Neste caso, o uso desse TM seria para separação.

Na verbalização do TM “Sinais de pontuação” houve a presença de uma fala dos alunos que completa o TM verbalizado pela Prof:

116. PROF: Não quero que sejam **todas curtas, elas podem umas serem maiores do que as outras... Utilizar sempre os sinais de pontua...?**
117. ALUNOS: **...cão.**
118. PROF: **Fazer Pará...**
119. ALUNOS: **...gráfos**
120. PROF: **Quando é necessário**, tá bem?

Nessa verbalização, nota-se que a professora não especifica **os sinais de pontuação**, apenas o TM “**parágrafo**” que sugere a presença de “**ponto parágrafo**”, verbalizado também na fala dos alunos. Desse modo, infere-se que a frases construídas, curtas ou maiores, devem obedecer a esses **sinais**, que pela responsiva dos alunos, estão entendidos e devem ser sempre utilizados.

Ao mesmo tempo, o TM “parágrafo” apareceu para que os alunos os construíssem, quando achassem que fosse necessário. O TM “**parênteses**” sempre foi orientado aos alunos para que utilizassem quando fosse preciso rasurar, isolar, substituir ou trocar uma palavra, ora por engano ou erro gráfico, acompanhado, algumas vezes, de um tracinho por cima da palavra. Essa orientação surgiu também nas verbalizações da professora da tarefa 1, (ver página 39 - turnos 45-aluno, 46-professora.).

No domínio “gramática”, tabela 8, os TM (frase-frasezinha) foram verbalizados também responsivamente:

114. PROF: (...) Pronto. Mas, o que que é importante? Já sabem. **Fazer frases? Curtas e com sen...**
115. ALUNOS: (Fala simultânea) **Curtas e com sentido.**
116. PROF: Não quero que sejam **todas curtas, elas podem umas serem maiores do que as outras... Utilizar sempre os sinais de pontua...?**
117. ALUNOS: **...cão.**

A professora aqui, nos revela algo interessante, algo que os alunos “já sabem”. Nesse sentido, fica claro que os alunos já costumam fazer textos com frases “curtas e com sentido”, enunciados verbalizados também pelos alunos, consolidando a fala da professora.

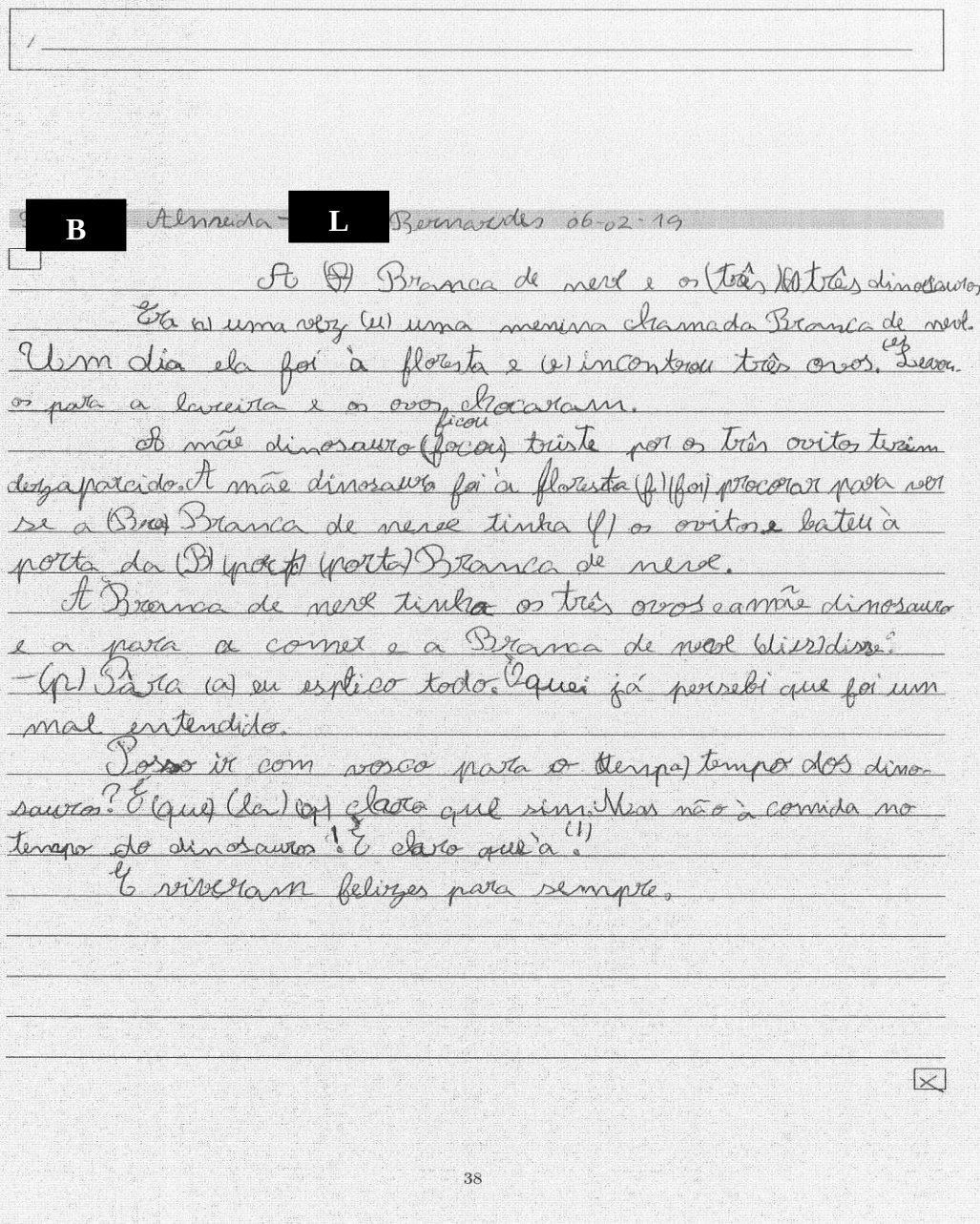
Esses enunciados aparecem também na fala da professora, no texto 1 (001-2015), que está na primeira análise dessa pesquisa. (ver página 39 - turnos de fala 28 a 33). Essas orientações seguem sendo verbalizadas pela professora sempre frisando que os alunos sigam as regras da escrita, construindo frases com sentido que eles já sabem fazer.

4.2.2 Verbalizações de TM das alunas na produção textual

Tarefa 2: produção de uma história inventada com tema livre

Figura 7. Manuscrito: A Branca de neve e os três dinossauros
Fonte: Lame

EV_002-D4



O manuscrito acima é o resultado final do texto que as alunas escreveram. Assim como analisamos a fala da professora na apresentação da tarefa 2, focando nos TM verbalizados por ela, analisaremos as verbalizações das alunas B. e L., observando também as verbalizações de TM, suas variantes e sentidos. Desse modo lançaremos um olhar ao Texto Dialogal (TD) do processo 002/2015. É através dos TD que extraímos os TM e quantificamos nas tabelas a seguir.

Tabela 15: Domínio “Texto, Gênero e Discurso” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 2 – Alunas)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1	Texto (3)	Texto (3)	Preocupação (atenção) Continuado (para não ficar curto) Grande (tamanho dele na folha)	270: L: Eu vou lá! (Levanta o dedo para chamar a professora) Professora! Isto da B., isto está a cair. (Apontando para o crachá) 271: PROF.(Chega à mesa da díade para arrumar o crachá da B.) Não faz mal! Não se preocupem com isso. Tem que se importar... a vossa preocupação tem que ser com o... 272: L: O texto. 273: PROF: O texto! 306: L: Anda! Não faças ‘de neve’ aí B. (Referindo-se ao espaço após o fim da linha) 307: B: Agora já está. 308: L: Se não o texto todo só vai durar até aqui queres ver? (Apontando para o meio da folha, referindo-se o fato de que se B. escrever até o fim da linha o texto vai ficar curto) Anda! 309: B: (B. relendo a história e L. acompanhando com os olhos) Era uma vez uma menina chamada Branca de Neve... 605: B: E... Já chega... O texto está grande (Apontando para a folha, mostrando o tamanho do texto)
2	Ideia (6)	Ideia (5) Ideias	Já tem uma Aquela (lembrando da ideia que teve no momento do planejamento) Inventada Consolidada	142: L: Eu já tenho uma ideia. Um dia a Branca de Neve... (Momento do Planejamento das alunas) 163: L: E acho que... eu tenho uma ideia que é... Depois a mãe dinossauro entendeu o que a Branca de Neve disse e levou-a para o tempo dos dinossauros. (Momento do Planejamento das alunas) 202: L: A Branca de Neve e os... A Branca de Neve e os dinossauros. Foi o que tu disseste. Mas dissemos...tem aquela ideia dos ovos... tem aquela ideia dos ovos. 328: B: É pra inventar, mas tudo bem. 329: L: É mas só que nós já tivemos as ideias. Continua! (Referindo-se ao planejamento da história) 366: L: Agora é tua ideia! Agora dizes tu! Tens que te lembrar do que disseste.:: Levou-os pra casa e pôs os ovos na lareira, foi o que tu disseste.

3	Título (6)	Título (6)	Escrito no local certo da folha	198: L: (L apontando para a folha, indicando posição na folha para se escrever o título) Agora, não faça aqui o título! 199: B: O título sim... 200: L: Ok, faz lá! O título... Bota o título.
				B: Não, este é o título. (B. se confunde sobre o que L. quer escrever) L: Este é o título, mas põe aqui parágrafo. Vamos começar. 320: PROF. (Professora se aproximando da díade). Vocês também já escreveram o título? 321: L: Sim.

Na Tabela 15 do Domínio “Texto, Gênero e Discurso, identificamos três TM e 16 verbalizações:

1. Texto: 3

- preocupação (atenção)
- continuado (para não ficar curto)
- grande (tamanho dele na folha)

2. Ideia: 6: ideia (5), ideias (1).

- já tem uma
- aquela (lembrando da ideia que teve no momento do planejamento)
- inventada
- consolidada

3. Título: 6 ocorrências

- Escrito no local certo da folha

Os TM acima (texto, ideia, título) que foram verbalizados pelas alunas na produção do seu texto, também foram verbalizados pela professora na apresentação da tarefa. Esses TM são usados pelas alunas num cuidado em obedecer ao que a professora orientou: preocupar-se com o texto, não o fazer muito curto, pensar em ideias criativas. Uma das preocupações das alunas era que o texto ocupasse boa parte das linhas disponíveis na folha de produção, o que se pôde perceber no manuscrito delas exposto acima.

As ideias do texto começaram a ser pensadas no planejamento, momento em que começam a conversar e pensar sobre o que iriam escrever. Muito desse momento de troca entre as alunas foi lembrado e consolidado no texto. Ao escrevê-lo, elas sempre estavam se reportando ao momento do planejamento.

Diferente do que a professora sugeriu, o título foi a primeira coisa que fizeram “A Branca de neve e os três dinossauros”. O título foi escrito na primeira linha com uso de parênteses para isolar a tentativa de escrever a grafia “três” e a história seguiu com o uso de parágrafo com inicial maiúscula.

Na história, os três dinossauros não protagonizam com a Branca de neve, mas sim, a mamãe dinossauro em busca dos seus três ovos desaparecidos, o que sugere ser os ovos dos três

dinossauros do título. Apontamos esse fato para refletir entre o título e o sentido dele no texto. O que fica posto é: as alunas escreveram uma história coerente com a temática sugerida pela professora.

Tabela 16: Domínio “Ortografia e grafia” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 2 – Alunas)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Maiúscula (12)	Maiúscula (7) Maiúsculo (5)	Nome de personagem Para início de parágrafo	209: B: (Olhando para o “B” escrito no crachá de “L. B.”) A Branca... (Escrevendo a letra “B” maiúscula [B], mas interrompendo o traçado na metade da letra.) Ei... (Rasurando o “B” [(B)]. Falando baixinho, indicando que a rasura foi feita porque achou que estava com letra maiúscula). Escrevi com maiúsculo... 210: L: (Dizendo que não tem problema) Tudo bem. 211: B: (Parando de rasurar e virando-se para L. e perguntando) É com maiúsculo? 212: L: (Fazendo o desenho da letra sobre a mesa) Pois... (interrompendo o desenho da letra e fazendo gesto para evitar que B. Escreva) Não, não. É com maiúscula também. (B. escrevendo novamente o “B” maiúsculo. 213: L. rindo, referindo ao fato de que o “B” é com maiúscula, assim como o “A”). Também... é com... é com maiúscula. Se escreve com maiúscula. A... (Ditando) ...bran-ca... 216: B: (Sussurrando.) ...bran... ca... (Vira-se para L. e olha para onde L. estava apontando, em seu crachá. B. olhando para a letra ‘B’, onde estava apontando o dedo de L.. B. volta-se para a folha de papel e continua a escrever, iniciando a letra ‘B’ maiúscula. No meio de traçado da letra ‘B’ maiúscula ela o interrompe, dizendo) Ei... (SI) (Rasurando a letra ‘B’ maiúscula que havia começado a grafar. Em tom de reprovação.) Escrevi com maiúscula. (Fazendo os parênteses para indicar que a letra ‘B’ foi rasurada.) 217: L: Tudo bem. (Fazendo com o dedo o traçado da letra sobre a mesa.) 218: B: (Olhando para L.) É com minúsculo. 219: L: É, pois. Não, não. É com maiúscula, também. (Rindo.) Também é com... com maiúscula. Se escreve com maiúscula. (B. terminando de fazer os parênteses e traçando novamente a letra ‘B’ maiúscula [B]. 574: L: Pões aqui o travessão (L. indicando a próxima linha). ::: Para! (Exclamando, interpretando a personagem) 576: L: Não, é maiúsculo. ::: Para... 585: B: (Começando a traçar a letra ‘p’, interrompendo o traço, perguntando e olhando para L.) É minúsculo? (Terminando de traçar a letra [p]) 586: L: Na... Não, é maiúsculo! (B. rasurando [p-] ::: Para. (B. traçando a letra ‘p’ maiúscula [P]). 711: L: ‘Maaas’, com letra maiúscula. 712: B: (Escrevendo a palavra ‘mas’ com a letra ‘M’ maiúscula.) ...mas... não [não]...

2.	Minúscula (2)	Minúsculo (2)	Como dúvida de início de parágrafo	574: L: Pões aqui o travessão (L. indicando a próxima linha). ::: Para! (Exclamando, interpretando a personagem) 575: B: [-] é minúsculo? (Referindo-se ao “P”) 576: L: Não, é maiúsculo. ::: Para... 585: B: (Começando a traçar a letra ‘p’, interrompendo o traço, perguntando e olhando para L.) É minúsculo? (Terminando de traçar a letra [p])
3.	Letra (3)	Letra (3)	Maiúscula (para iniciar o parágrafo) Reconhecimento de caligrafia	756: B: E... viveram felizes para sempre? 759: L: (Ditando ‘e’) E... (B. começando a fazer a letra ‘e’) Letra maiúscula. (B. fazendo o ‘e’ maiúsculo [E]) 798: L: (L. dando continuidade) Dinossauro. Dinossauro! Não percebes a tua letra! (Momento da leitura do texto finalizado) 756: B: E... viveram felizes para sempre? 759: L: (Ditando ‘e’) E... (B. começando a fazer a letra ‘e’) Letra maiúscula. (B. fazendo o ‘e’ maiúsculo [E]) :: Viveram...
4.	Traço (4)	Traço (4)	Separação de nome próprio Hífen	186: L: Depois de Almeida faz um traço e escreves L. Bernardes. 190: L: Agora escreve o meu nome. Sabes como se escreve o meu nome? Traço. Agora escreve Lxxx... Lxxx. 665: L: (Olhando B. escrever ‘dinossauro’ e avisando que precisa separar e continuar na outra linha) Traço. Traço. (Referindo-se ao hífen para separar a palavra) 666: B: (Escrevendo [o] e fazendo o hífen [-], depois indo para o início da linha 14) ...ssau... 667: L: ...di-no-ssauros...
5.	Nome (2)	Nome (2)	Para escrever o nome na folha de produção	190: L: Agora escreve o meu nome. Sabes como se escreve o meu nome? Traço. Agora escreve Lxxx... Lxxx.

6.	Acento (7)	Acento (7)	Escrever maior o circunflexo na palavra “três” Uso do acento grave (sinalizando com gesto) Colocação do acento diferencial em “para” como dúvida se ainda era escrito com acento Dúvida da posição do acento entre circunflexo e grave	231: L: (L. indicando na folha) Põe ali o acento mais grande, parece que é tris:: Três... 245: L: (L. apontando a palavra ‘tris’) Põe ali o acento mais grande. Parece que é ‘tris’:: 246: B: (Fazendo um acentos circunflexo em [tri-ês], mas a palavra ficou borrada.) L: Anda. E os três... 336: L: Foi à floresta e encontrou três ovos. 338: B: Pera! :: (Terminando de escrever ‘foi’ [i]) ...fo-i... Foi. (Fazendo a letra ‘a’ [a]). Ai i u ‘a’! (Parando de escrever e colocando a mão na testa como se estivesse errado.) Pera. 339: L: (Sussurrando) Faz acentos. 340: B: (Indo colocar a crase no ‘a’). Não sei como é que é... mas faz assim (Colocando o acento no ‘a’ [à]). 341: L: foi à floresta. 473: L: (B. acabando de escrever ‘dinossauro’. L. olhando para a folha e ditando) Foi à floresta... 475: L: (Vendo que B. fez o ‘a’ sem a crase, interrompendo, repetindo ‘a’ e fazendo sobre sua mesa, com o dedo indicador, por duas vezes, o gesto indicando a crase.) ‘aaaaa’... ‘aaa’!! (B. volta à letra ‘a’ e fazendo o signal de crase.) 577: B: Par-ra (Rasurando e reescrevendo após [(p) Para]) 578: L: Eu explico tudo (Continua ditando, interpretando a personagem) ::: (Indicando o local na folha) Tens que pôr aqui o acentos, acho eu. É pra ali, o acentos é pra ali. (Referindo-se ao acentos em “Para” e para que lado deve estar) 592: L: (Apontando para a sílaba [Pa]) Tens que por acentos aqui, acho eu. (B. voltando para a palavra [Para] e acrescentando acentos de crase [Pàra]. L. olhando, fazendo o gesto com o dedo indicador mostrando a direção do acentos, pedindo para B. corrigir o acentos errado feito) É pra ali, o acentos é para ali. (B. parece não entender e rasura a letra [a] que fez logo depois de [Pàra]). 371: B: ...há!! (Virando-se para L. e escrevendo na mesa com o dedo indicador a letra ‘a’ com acentos) ...de ‘à à à’...? 732: L: (Não vendo o gesto feito por B., nem ouvindo sua pergunta, e repetindo) ...é claro que há. Que há! (B. novamente faz o gesto, desenhando a letra ‘à’ na mesa. L. não está olhando para o gesto feito por B., repetindo ainda mais uma vez o que é para escrever). É claro que há.
----	------------	------------	--	--

Na Tabela 16, do Domínio “Ortografia e grafia” identificamos seis TM e 30 verbalizações entre eles e suas variantes:

1. Maiúscula: 12 ocorrências: maiúscula (7), maiúsculo (5).
 - para início de parágrafo
 - nome de personagem
 - como dúvida de início de parágrafo
2. Minúscula: 2 ocorrências: minúsculo (2).
 - Como dúvida de início de parágrafo
3. Letra: 3 ocorrências: letra (3).
 - maiúscula (para iniciar o parágrafo)
 - reconhecimento de caligrafia
4. Traço: 4 ocorrências: traço (3).
 - como hífen para separar palavra
5. Nome: 2 ocorrências: nome (2).
 - para escrever o nome na folha de produção
6. Acento: 7 ocorrências: acento (7).
 - escrever maior o circunflexo na palavra “três”
 - uso do acento grave (sinalizando com gesto)
 - colocação do acento diferencial em “para” como dúvida se ainda era escrito com acento
 - dúvida da posição do acento entre circunflexo e grave
 - dúvida da acentuação em “há”

Na tabela 14, do domínio de ortografia, as alunas verbalizaram TM (maiúscula, maiúsculo, minúsculo) com sua função específica: para que fossem usados na escrita para iniciar parágrafo (maiúscula/maiúsculo) e para escrever iniciais de nomes de personagem da história. As verbalizações mostram um impasse na escrita do nome Branca de neve, no título.

Provavelmente essa dúvida tenha aparecido por ter que usar a letra maiúscula em nome de personagem, é perceptível que o mesmo não ocorreu com o nome “neve”.

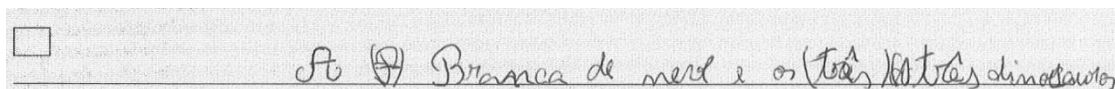


Figura 8. Fragmento do manuscrito (Processo)

Os nomes de personagens em histórias narrativas são geralmente escritos com inicial **“maiúscula”** para indicar que eles são nomes próprios. Ao escrever um nome próprio com uma letra maiúscula, isso o distingue de um substantivo comum, que se refere a uma pessoa, lugar, objeto ou entidade genérica. Por exemplo, "princesa" é um substantivo comum, enquanto "Branca de Neve" é um nome próprio que se refere a um personagem específico.

Além disso, escrever nomes próprios com uma letra maiúscula também ajuda a facilitar a compreensão da história pelo leitor, pois permite que eles marquem rapidamente os personagens e lugares importantes da história. O impasse ocorrido pelas alunas é natural. Provavelmente, ao lerem histórias narrativas, as alunas tenham lembrado que esses nomes aparecem com letras maiúsculas.

O TM **“minúsculo”** aparece na verbalização de B. quando confronta o engano da grafia no início do parágrafo com L. que corrige automaticamente.

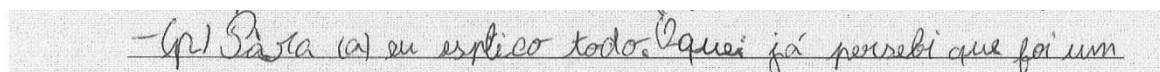


Figura 9. Fragmento do manuscrito (Processo)

Quando as alunas percebem esses enganos e juntas resolvem, leva-nos a compreender o quanto é importante a escrita colaborativa, pois ao confrontarem entre a grafia correta ou errada, as alunas aprendem juntas.

Os TM letra, traço e nome foram enunciados pelas alunas com função específica: uso de letra maiúscula ao iniciar parágrafos e escrever nomes de personagens, bem como o reconhecimento da caligrafia que é própria de cada uma que está escrevendo; o traço como uso de hífen para separação de nome; e a escrita do nome próprio no local específico da folha.

O TM **“acento”** surge em funções diferentes: na palavra “três”, para se ter maior visibilidade, L. pede que B. o faça maior.

O acento grave nas “à” abaixo não foi verbalizado, mas foi gesticulado e aplicado na escrita, neste caso, estamos considerando (ver tabela da ortografia acima, turno 475).

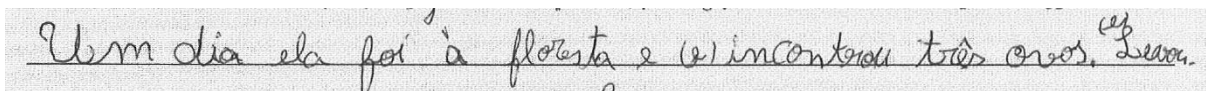


Figura 10. Fragmento do manuscrito (Processo)

- (p) Basta (a) eu explicar todo. Já percebi que foi um

Na nova regra, o acento diferencial não deve ser utilizado na palavra "pára" para distinguir o verbo "parar" do advérbio "para". Desde a reforma ortográfica de 2009, não se usa mais o acento circunflexo para esse fim. Portanto, a forma correta de escrever o verbo "parar" no imperativo é "Para!" e não "Pára!".

107

Tabela 17: Domínio “Pontuação” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 2 – Alunas)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Ponto final (23)	Ponto final (20) Pontos finais (2) Ponto (1)	Finalizar as frases inventadas	(Momento do Planejamento das alunas) 148: L: (SI) e estavam lá três dinossauros... 149: B: Vermelhinhos. 150: L: Ponto final.
			Finalizar parágrafo e começar outro	151: B: Três dinossauros pequenitos... 152: L: Ponto final , depois. (Momento do Planejamento das alunas) 158: B: Duas gemas grandes. Três gemas grandes. Desculpa, dinossauro! 159: L: E eles... E eles partiram-se :: E depois ::: Eu não sabia que eram dinossauros (SI) A culpa não foi minha. Já está! Ponto final! mais outro (SI) 160: B: Mas agora vamos fazer o ponto final parágrafo? (Momento do Planejamento das alunas)
			Fim da frase Posto maiores	309: B: (B. relendo a história e L. acompanhando com os olhos) Era uma vez uma menina chamada Branca de Neve. 310: L: Ponto final lá (Indicando o fim da frase). Ponto final. 311: B: Não era ponto final agora. Não era! 312: L: Era ponto final, lá. 313: B: Não era. 370: L: (L. indicando na folha) Não, não, ali (no final da linha). Já acabaste a frase. Levou-os... 371: B: Já, olha. Já pus até o ponto final. (Após “...três ovos.”) 378: L: (Ditando.) Chocaram 394: L: A mãe dinossauro. A mãe dinossauro... 395: B: Não, ponto final! 396: L: (L. concordando com B.) Ponto Final :: Mas põe pontos finais mais grandes. Depois a professora pensa que não há pontos finais. 397: B: Não vês? (Apontando no texto para L. e fazendo um movimento circular com a caneta sobre o papel) Eu vou fazer esse ponto lá. Anda! 446: B: (B. contendo sua colega) Pera! Pera... para... :: Desapareci-do. 454: L: Ponto final. 496: L: E bateu... (L. Lendo o que estava escrito e perguntando irritada) Botaste ponto final , B.?!

				497: B: (Com feição de surpresa) Pois... 498: L: Não era o ponto finaal. :: (L. indicando na folha) Põe “e” em cima do ponto final ali. E... (L. apontando no papel e B. rasurando o ponto, escrevendo o “e” por cima [-e]) 530: L: (Levando a mão à cabeça e suspirando) Ponto final lá. (Após Branca de Neve) 604: L: Não, não, não, não, põe, põe melhor: eu explico tudo, pões ponto final. (Indicando na folha onde colocar o ponto final) Agora, pra ali. Anda, continua... 707: L: (Apontando para a folha e pedindo para colocar ponto) Ponto final . Seguinte. 740: L: (Indicando o local para colocar o ponto) Agora pões... 741: B: Exclamação? 742: L: Não, pois! Ponto final. (B. fazendo o traço do sinal de exclamação. L. repetindo, com ênfase para B. corrigir o que fez) Ponto final! (B. fazendo o ponto final e rasurando o traço do ponto de exclamação)
2.	Parênteses (2)	Parênteses (2)	Para anular a rasura	487: B: Branca! Pera aí [(Bra)] (B. escrevendo em silêncio) [Branca]... 488: L: Opa B.! Estava bem aí! B.! Tu colocas tudo entre parênteses! Só tinhas usado dois parênteses só... vá, vá...:: Branca... se a Branca de Neve.
3.	Travessão (4)	Travessão (4)	Introduzir a fala de um personagem	569: B: (B. falando e escrevendo) E a Branca. Bran-ca de ne-ve [e a Branca de neve]. 570: L: De...Neve disse... disse! Dois pontos e travessão! 571: B: Disse [(dir) disse:]. 572: L: Dois pontos... 573: B: E travessão? 574: L: Pões aqui o travessão (L. indicando a próxima linha). ::: Para! (Exclamando, interpretando a personagem) 582: L: Ééé... (Apontando para o início da linha 11) Pões aqui o travessão::: (B.a fazendo o travessão [-]. L. ditando) Para.
4.	Dois pontos (2)	Dois pontos (2)	Introduzir a fala de um personagem	569: B: (B. falando e escrevendo) E a Branca. Bran-ca de ne-ve [e a Branca de neve]. 570: L: De...Neve disse... disse! Dois pontos e travessão! 571: B: Disse [(dir) disse:]. 572: L: Dois pontos...

6.	Ponto de interrogação (2)	Ponto de interrogação (2)	Para introduzir uma pergunta	670: L: (Desenhando o sinal de interrogação com o dedo) Agora pões aqui o ponto de interrogação . 671: B: Dinossauros?! (Falando com a voz do personagem e escrevendo [dinossauros?]) 726: L: (...) Não há comida no tempo dos dinossauros! Pronto! Põe ponto de intee... (B. escrevendo [!]) pronto, põe esse. :: (Continuando com a história) é claro que há. É claro que há! (Falando com a voz do personagem) Mas não há comida, no tempo dos dinossauros
4.	Exclamação (1)	Exclamação (1)	Na dúvida se usava o sinal	740: L: (...) Agora pões... 741: B: Exclamação? 742: L: Não, pois! Ponto final.
5.	Parágrafo (30)	Parágrafo (30)	Após ponto final Começo do texto após título Dúvida do uso (porque foi escrito na outra linha, mas como continuação do período) Após ponto final (fim de período composto) Próxima linha	160: B: Mas agora vamos fazer o ponto final parágrafo? (Momento do Planejamento das alunas) 161: L: Parágrafo. Agora continua. (Momento do Planejamento das alunas) 260: B: (B. termina de escrever o título e lê o que escreveu) A branca de neve...e...os...três...dinossauros 261: L: (L. apontando para a folha, indicando para B. ir para a próxima linha) É parágrafo, é parágrafo. 262: L: Este é o título, mas põe aqui parágrafo. Vamos começar. (Apontando para a próxima linha):: (param um momento para observar a professora interagindo com outros alunos) Anda, põe parágrafo. 265: B: Não... Era... 266: L: (L. ditando a história para B.) Parágrafo, era uma vez.... Anda! 275: L: Parágrafo. Era... uma... vez... (Ditando pausadamente enquanto B. escreve) 314: L: Era uma vez uma menina chamada Branca de neve. (Lendo rapidamente) Um dia, um dia. 315: B: Não é parágrafo, pois? 316: L: (Insiste na escrita sem responder a pergunta de B.) Um dia... 317: B: Vai ser parágrafo. 318: L: Não é parágrafo! É um dia... Anda! 368: L: Levou... :: ovos. (L. relendo a história) Levou-os à floresta e encontrou três ovos, levou-os (L. indicando na folha a próxima linha) agora aqui, parágrafo. 369: B: Levou-os. Aqui não cabe, pois vou fazer ali. (Indicando a linha seguinte) 370: L: (L. indicando na folha) Não, não, ali (no final da linha). Já acabaste a frase. Levou-os...

			No final da frase Com letra maiúscula iniciando parágrafo	371: B: Já, olha. Já pus até o ponto final. (Após “...três ovos.”) 372: L: Sim, mas tem ali (Referindo-se ao espaço no final da linha)... parágrafo. 373: B: Parágrafo? 374: L: Não, não. Parágrafo não. (Continua ditando) Aqui... (Apontando o espaço no fim da linha para que B. dê continuidade à frase) Levou-os para a lareira e aqueceram demais. 398: L: Agora parágrafo. (Apontando o lugar na folha) 399: B: Parágrafo? (Fazendo um gesto sobre o texto, questionando em que lugar da folha é para iniciar o parágrafo) 400: L: Parágrafo :: (Indicando na folha a linha abaixo) Parágrafo... Na linha... aqui, aqui. 455: B: Parágrafo? 456: L: Não, continua à frente. (B. continua na mesma linha) 532: L: Parágrafo ::: Parágrafo. (Indicando na folha, pedindo para B. iniciar um parágrafo na próxima linha) 645: L: (Indicando na folha) Incubra esse ponto final. :: Parágrafo. Parágrafo. 646: B: (Mostrando na folha) Aqui? (No final da frase) 647: L: (Alterando a voz, um pouco irritada) Parágrafo! 648: B: Que parágrafo? 649: L: (Indicando a próxima linha) Parágrafo. 709: L: Parágra... (Vendo B. fazer o gesto de mudança para a linha seguinte, linha 15, e interrompendo o movimento dela com sua mão) Ai não, parágrafo não. (...) ‘Mas não há comida no tempo dos dinossauros’. 756: B: E... viveram felizes para sempre? 757: L: Aqui. (Apontando para o início da próxima linha, linha 16) Parágrafo. 758: B: (Indo a escrever ‘e’ na linha 16) E? 759: L: (Ditando ‘e’) E... (B. começando a fazer a letra ‘e’) Letra maiúscula. (B. fazendo o ‘e’ maiúsculo [E]) :: Viveram...
--	--	--	---	--

Tabela 18: Domínio “Gramática”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 2 - Alunas)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
	Frase (1)	Frase (1)	Acabada Com ponto final	370: L: (L. indicando na folha) Não, não, ali (no final da linha). Já acabaste a frase. Levou-os... 371: B: Já, olha. Já pus até o ponto final. (Após “...três ovos. ”)

Na tabela 17, identificamos oito TM relacionados ao domínio “Pontuação”, com 64 verbalizações:

1. Ponto final: 23 ocorrências: ponto final (19), pontos finais (2), ponto (1).
 - finalizar as frases inventadas
 - finalizar parágrafo e começar outro
 - fim da frase
 - posto maiores
2. Parênteses: 2 ocorrências: parênteses (2).
 - para anular a rasura
3. Travessão: 4 ocorrências: travessão (4).
 - introduzir a fala de um personagem
4. Dois pontos: 2 ocorrências: dois pontos (2).
 - introduzir a fala de um personagem
5. Ponto de interrogação: 2 ocorrências: ponto de interrogação (2).
 - para introduzir uma pergunta
6. Exclamação: 1 ocorrência: exclamação (1).
 - na dúvida se usava o sinal
7. Parágrafo: 30 ocorrências: parágrafo (31).
 - após ponto final
 - começo do texto após título
 - dúvida do uso (porque foi escrito na outra linha, mas como continuação do período)
 - após ponto final (fim de período composto)
 - próxima linha
 - no final da frase
 - com letra maiúscula iniciando parágrafo

Na Tabela 18, do domínio “Gramática, houve apenas 1 ocorrência:

8. Frase: 1 ocorrência: frase (1).

- Acabada
- Com ponto final

O TM **ponto final** foi verbalizado em 3 variantes (**ponto final, pontos finais, ponto**). Essas variantes ocorreram nas falas e foram aplicadas ao texto com as suas devidas funções: final de frases, final de período para início de um novo parágrafo. O TM **parêntese** aparece como indicado pela professora, para anular uma rasura. Os TM **Travessão e dois pontos** foram verbalizados pelas alunas para introdução do discurso direto, escrita das falas de personagem. O **traço** ocorreu na separação dos nomes das alunas escrito na folha e com sentido de hífen. O ponto de interrogação para introduzir uma pergunta. A **exclamação** foi verbalizada na dúvida de usá-la ou não, no entanto, esse TM aparece no texto para dar ênfase à frase.

O TM **parágrafo** foi verbalizado na sua função específica: após ponto parágrafo, começo do texto após o título, usado no fim de frase (final de período composto), começado sempre com letra maiúscula.

No domínio “Gramática” o TM **frase** surge verbalizado pelas alunas para se certificar se a frase estava acabada e com ponto final.

Na tabela a seguir estão contemplados todos os TM verbalizados pela professora e as alunas na tarefa 2. O quantitativo de TM da professora, não somam as variantes, mas os TM das alunas, sim. Apenas os TM que estão em destaque, em amarelo, são verbalizados tanto pela professora quanto pelas alunas.

TABELA 19. TM VERBALIZADOS – TAREFA 2

TM VERBALIZADOS PELA PROFESSORA E AS ALUNAS				
PROFESSORA	ALUNA L.	TOTAL DE TM VERBALIZADO POR L.	ALUNA B.	TOTAL DE TM VERBALIZADO POR B.
Texto	Texto	2	Texto	1
Ideia	Ideia	6	-	-
História	-	-	-	-
Tema	-	-	-	-
Título	Título	4	Título	2
Data	-	-	-	-
Nome	-	-	-	-
Vírgula	-	-	-	-
Sinais de pontuação	-	-	-	-
Parênteses	Parênteses	2	-	-
Parágrafo	Parágrafo	23	Parágrafo	7
Frase	Frase	1	-	-
TOTAL DE TM: 12	Maiúscula	9	-	3
	-	-	Minúscula	2
	Letra	3	-	-
	Traço	3	-	-
	Nome	2	-	-
	Acento	7	-	-
	Ponto final	18	-	5
	Travessão	3	-	1
	Dois pontos	2	-	-
	Traço	4	-	-
	Ponto de interrogação	2	-	-
	Exclamação	-	-	1
	TOTAL DE TM	91	TOTAL DE TM	22

Nesta tabela, temos o total de 12 TM (sem variações) verbalizados pela professora. As alunas verbalizaram 18 TM totalizando 113 ocorrências, incluindo as variações. Desses 18 TM, elas retomaram apenas 6 dos 12 TM verbalizados pela professora. As alunas verbalizaram mais 12 TM com 65 ocorrências, além dos que retomaram dos TM da professora. O maior número de ocorrências de TM foram verbalizados pela aluna L., contabilizando 91 ocorrências, enquanto a aluna B. verbalizou 22. Notamos também que a maior quantidade de TM verbalizados pelas alunas, partem do domínio da pontuação.

É importante frisar que esses TM apontam diversos sentidos (rever as tabelas dos domínios e verificar os sentidos atribuídos a cada TM aplicado ao diálogo das alunas). O texto dialogal foi a base da nossa investigação. Foi no acesso a ele que ampliamos o nosso entendimento de um mero quantitativo de verbalizações metalinguísticas, pois por meio dele

verificamos o quanto cada verbalização traz de significados e esclarece questões, dúvidas que um texto pronto não elucida. Analisar um texto pronto é inferir as possibilidades de “como e por que da construção dele”, analisá-lo através do diálogo esclarece muitas hipóteses.

Quando a professora verbaliza um TM, ela nos revela que em algum momento das aulas de Português, o aluno teve algum conhecimento. Em algumas vezes, seus alunos completam suas verbalizações, como visualizamos nas tabelas dos domínios.

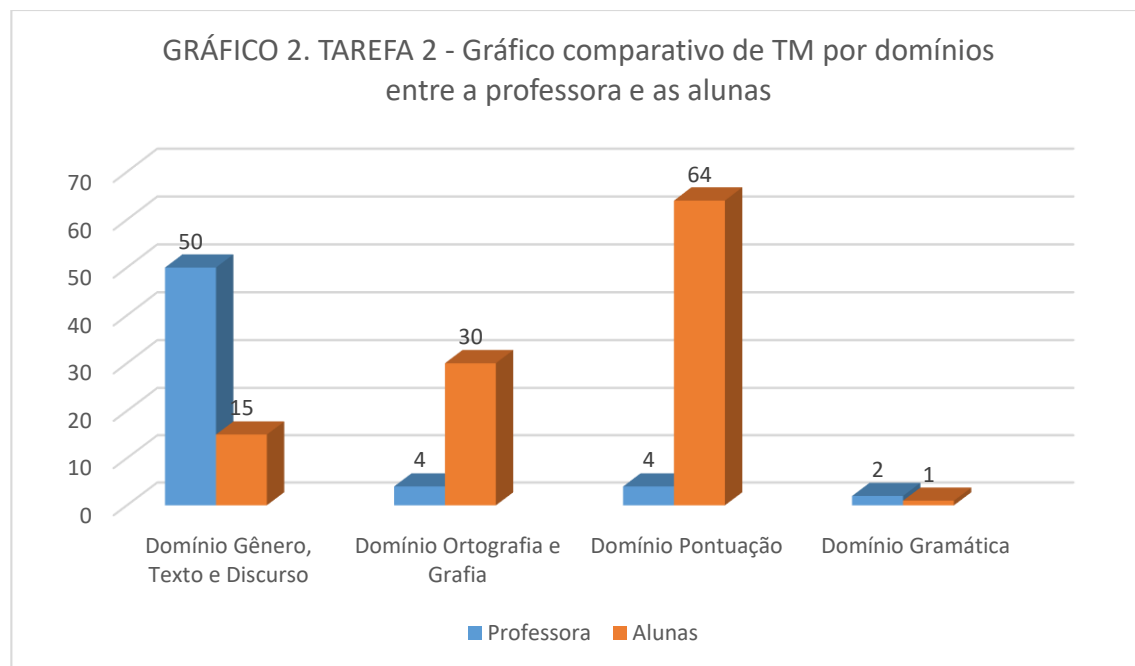
Nesse sentido, de maneira alguma, vejamos um TM como um termo isolado, mas como um termo explícito verbalizado por um sujeito que, no mínimo é conhecedor do seu nome, e muito além, sabe para que serve, sabe seu significado, sentido e função na escrita de um texto, pois

Cabe ressaltar a diferença radical entre a aquisição da linguagem escrita e da linguagem oral. Esta última tem, reconhecidamente, sua origem em processos biologicamente determinados, automaticamente ativados mediante o contato social e cultural da criança com os membros falantes de seu grupo social. Obviamente a criança não necessita do conhecimento consciente da estrutura formal da língua oral para compreendê-la em sua forma receptiva ou para utilizá-la em sua forma expressiva. É bem diferente do que ocorre com a aquisição da língua escrita: como sistema convencional, ela deve ser aprendida de forma intencional e autocontrolada (MALUF, GOMBERT, 2008, p.126-127).

Com esse entendimento, sabemos que aprender a linguagem escrita não é como aprender a falar, a se comunicar. A linguagem escrita precisa ser ensinada, pois exige um maior nível de controle, o sujeito aprendiz da escrita precisa fazer usos de capacidades metalinguísticas para um exercício da consciência linguística.

Consideramos importante que as crianças, ao escreverem seus primeiros textos, saibam sobre ele, saibam como fazê-lo, saibam como é organizado e estruturado, como são elaboradas frases, períodos, parágrafos, pontuação etc., porque não basta apenas saber o gênero do texto, é preciso saber escrevê-lo.

O gráfico abaixo resume o quantitativo de TM por domínio da Tarefa 2 entre a professora e as alunas.



Os resultados são parecidos com a Tarefa 1, ou seja, há uma maior predominância de ocorrências do Domínio Gênero, Texto e Discurso verbalizados pela professora, que somam 50 ocorrências, enquanto a maior predominância das alunas se manteve no Domínio da Pontuação com 64 ocorrências. Nesta tarefa, houve um aumento significativo do Domínio Ortografia e Grafia verbalizados pelas alunas (30 ocorrências), diferente da tarefa 1 (9 ocorrências).

A soma de todas as ocorrências de TM verbalizados pela professora totaliza 60, enquanto as alunas verbalizaram 113. Dos 12 TM com 60 ocorrências verbalizados pela professora, as alunas verbalizaram 6 TM com 48 ocorrências. No Domínio da Ortografia e Grafia e da Pontuação, a professora teve as mesmas ocorrências de TM, 4. A menor incidência de verbalizações, tanto da professora quanto das alunas é do Domínio da Gramática, o que também aconteceu na tarefa 1.

Observe, na próxima página, o manuscrito e alguns TM verbalizados sendo contemplados na história inventada pelas alunas.

Observando o texto final das alunas, consideramos de suma importância fazer uma análise dos TM verbalizados da professora e das alunas e verificar, bem como verificar quais deles são visíveis no texto. Desse modo destacamos no próprio texto os TM assumindo a sua função. Logo, temos:

- **traço, nome, título:** dispostos no lugar onde a professora orientou.
- o uso de **maiúscula** no nome da personagem e em cada início de parágrafo e a após pontuação de continuação de período.
- **ponto final** antes de cada parágrafo.
- construção de cinco **parágrafos**.
- o uso de **parênteses** para isolar grafias erradas – que foi uma orientação dada pela professora.
- uso de **dois pontos** e **travessão** para introduzir a fala de personagens.
- **ponto de interrogação** para apresentar uma pergunta.
- **exclamação** para enfatizar uma frase.
- presença de **crase**.
- dúvida sobre uso de **maiúscula** ou **minúscula** no início de parágrafo.

Podemos identificar os TM em destaque no texto, mas como vimos no TD, as verbalizações não se resumem no texto pronto, pois muitos dos TM verbalizados não são possíveis de serem visíveis no manuscrito, mas sim, no diálogo da construção dele.

Assim, conseguimos obter resultados relevantes da análise da tarefa 2, e elencaremos alguns deles.

- Ao dialogar sobre o texto que vão escrever, as alunas verbalizam Termos Metalinguísticos (TM).
- As alunas aplicam alguns termos no texto na função indicada.
- No texto finalizado, é possível visualizar uma estrutura e instrução contendo orientações dadas pela professora e presença dos TM que estão em destaque acima.
- A professora verbalizou 12 TM (texto, ideia, história, tema, título, data, nome, vírgula, sinais de pontuação, parênteses, parágrafo, frase) com 60 ocorrências nos quatro domínios.

- As alunas verbalizaram 18 TM (texto, ideia, título, parênteses, parágrafo, frase, maiúscula, minúscula, letra, traço, nome, acento, ponto final, travessão, dois pontos, traço, ponto de interrogação, exclamação) com 113 ocorrências nos quatro domínios.
- Das 113 ocorrências de TM verbalizados pelas alunas, foram retomados 6 TM da professora com 48 ocorrências.
- Das 113 ocorrências de verbalizações feitas pelas alunas, 91 foram verbalizadas pela aluna L. e 22 pela aluna B.
- Os TM de maior relevância nas verbalizações da professora pertencem ao domínio “Texto, Gênero e Discurso com 50 ocorrências, enquanto a maior ocorrência de TM verbalizadas pelas alunas são do Domínio da “Pontuação”, com 68.
- As alunas verbalizaram 65 ocorrências a mais dos TM que foram retomaram da professora.
- Um TM não se resume por si só, cada um deles denota sentidos diferentes na aplicação das frases.
- Alguns TM assumem variações no singular e plural, grau e gênero.
- As alunas usam os TM com função indicadas no texto, mas nem sempre nas suas verbalizações elas indicam a função de cada um.
- As alunas fazem comentários de alguns TM indicando a sua função, mas nem sempre esses comentários são técnicos, no entanto a aplicabilidade no texto é coerente com a função.
- O desenvolvimento metalinguístico não se dá apenas numa proposta de produção textual, mas pode se efetivar nela.
- Os alunos desde os anos iniciais do ensino fundamental, a partir de um ensino explícito de gramática, podem automatizar essa aprendizagem na produção dos seus primeiros textos.

4.3 Análise 3 – O palhacinho

Tarefa 3 – processo 003: produção de uma história inventada com sugestões de tema

A apresentação da tarefa 3 ocorreu no dia 12/02/2015. A partir da indicação do cronômetro do filme-sincronizado, a apresentação da proposta de produção textual durou 6:51 minutos, ocorrendo entre os 15:00 aos 21:51. Abaixo apresentamos as falas da professora e de seus alunos, durante a apresentação da tarefa. Nas enunciações em que os TM são verbalizados, destacamos em vermelho negrito cada TM e em vermelho os elementos a ele relacionados. Em seguida, as falas da orientação da produção textual feita pela professora, e o diálogo das alunas, no momento da escrita, serão distribuídas nas tabelas com os respectivos domínios já citados na metodologia: “**Texto, Gênero e Discurso**”, “**Ortografia e grafia**”, “**Pontuação**”, “**Gramática**”, todos com TM e atribuição de sentidos.

4.3.1 Verbalizações de TM da professora na apresentação da tarefa

TD3¹⁴_00:15:08-00:26:38 (apresentação): A sala de aula estava organizada em duplas, com apenas um aluno que escreveu individualmente.

Apresentação da proposta/consigna

27. PROF: Bom dia para todos, mais uma sexta-feira. Uma Sexta não, hoje é L quinta-feira.
28. ALUNOS: Quinta feira. (Respondem em uníssono).
29. PROF: Sexta foram os primeiros, mas hoje não é sexta-feira, é quinta-feira. Então, mais uma vez, **para fazer os nossos textinhos, que vocês gostam de criar as histórias, correto?** E eu sei que vocês dão asas à vossa imaginação. **Hoje o nosso tema** vai ser, **uma história inventada por vocês, não é?** Vocês podem inventar **a história que quiserem, até os temas.** Estamos a aproximar de **datas interessantes.** Isto é só, não é sugestão, é um palpite que podem pensar. Há várias épocas festivas que se estão a L aproximar.
30. L: (L. cochichando e sorrindo para B.) Carnaval :: carnaval.
31. PROF: Pode não ser nada sobre as **datas festivas**, pode ser sobre algo mais que vocês queiram. E há uma situação, que eu hoje vou novamente pedir-vos para dentro desta sala todos são:
32. ALUNOS: Capazes! (Alunos respondendo em uníssono).
33. PROF: O nosso **lema** é:
34. ALUNOS: Todos conseguem! (Respondem em uníssono)
35. PROF: Exatamente! Por isso mesmo aqui ninguém vai ficar: eu não consigo, é difícil, não é. Vocês conseguem. Cada menino e menina, quando eu digo menino já sabem que envolve os meninos e as meninas que estão aqui dentro tá bem, L.? Seja o que for que aconteça, trabalhem. O Lucas vai estar sozinho, certo? **E vocês por vezes não criam histórias sozinhos?** Comigo? **Cada um a escrever a sua história** também é (S.I.) Então, vocês vão pensar. **Não esquecer que o título não é logo a primeira coisa a fazer, pois não?**

¹⁴ Texto Dialogal 3 – tarefa 3. A turma produziu 6 textos de história inventadas. Dos 6 momentos de produção foram escolhidos para a análise da tese o primeiro – tarefa 1, o terceiro – tarefa 3 e o sexto – tarefa 6.

36. ALUNOS: Não. (Respondem em uníssono)
37. PROF: **Pode ser só no...**
38. ALUNOS: **Fim** (Respondem em uníssono).
39. PROF: Depois que inventares vossa...
40. ALUNOS: **História** (Respondem em uníssono).
41. PROF: E depois até podem achar: **Ei, aqui ficava mesmo bem escrito! Ok? Mas só depois que criares a vossa história.** E há algo importante também, que vocês não devem esquecer, devem pensar: **‘Quais são os personagens da vossa história’, sejam pessoas, sejam animais, sejam objetos... ou plantas, muito bem!** (Professora confirmando a fala de um aluno), ou outra coisa qualquer: **‘Onde se vai passar a vossa história’, ‘quando é que ela vai acontecer’, ok? ‘O que vai acontecer durante a história’, que se trata, pois do desenvolvimento da história.** E depois põe-se a conclusão! Que é para a vossa história ter princípio, meio e fim. Ter introdução, desenvolvimento e conclusão. Tá bom? **Então, como é costume, vocês inventam uma história** primeiro, pensam bem, toda parte pensam bem, o Lucas que já está a pensar, ele está ali, sozinho, já estar a pensar não é Lucas? Pronto. E vocês já sabem: **numa história as frases têm que estar interligadas, ou seja, o assunto deve andar, ou as frases devem andar a volta do assunto que vocês querem tratar, certo Lucas? Aham que se eu disser assim, se eu escrever assim uma história: ‘O pai vai à Aveiro’. ‘A mãe, tem uma cesta na mão’, por exemplo. ‘A Tereza encontrou um gato’. Estas três frases, estão interligadas? Estão a tratar do mesmo assunto?**
42. ALUNOS: Não. (Respondem em uníssono)
43. PROF: Não! **Então nós temos que criar uma história, aí que haja ligação do assunto, e que haja uma sequência em tudo que eu escrevo.** Certo? Sim ou não?
44. ALUNOS: Sim. (Respondem em uníssono)
45. PROF: (S.I.) E então vamos fazer como é costume. Primeiro em um tom de voz baixinho vocês vão pensar em algo bonito. **Deem asas à vossa imaginação. Inventem, criem.** Não se esqueçam de que sempre digo para:
46. ALUNOS: **Parágrafos...**
47. PROF: **Parágrafos... Frases...**
48. ALUNOS: Curtas (Respondem em uníssono)
49. PROF: **E sinais de...**
50. ALUNOS: **Pontuação.** (Respondem em uníssono)
51. PROF: **Não esquecer...**
52. ALUNA: Adequados para **cada frase.**
53. PROF: Exatamente! Estás a ver como tu sabes? Tu sabes L.! Só te pões a cuidar que tu pões bastante, já vais lá em duas folhas e **os sinais de pontuação** ficaram em casa. Tens que pensar mais um cadito e a tua colega, tá bem? E ajudarem-se sempre.... Ajudarem-se sempre, o par ajuda sempre um ao outro. Seja numa **palavra.** Se eu por exemplo, visse que a minha amiga, que a minha colega **estava a escrever a palavra que não estava a dizer nada com ideias uma a outra,** e não é que estejas que estar sempre. Se eu visse que aquela **palavra não estava tão bem escrita,** eu dizia assim: **‘Eu penso que não é dessa forma, eu penso que é daquela’.** Tão a entender? Que é para vocês poderem trabalhar realmente em conjunto, tá bom?:. Alguma dúvida?
54. ALUNOS: Não. (Respondem em uníssono)
55. PROF: **Quando o tema é livre, podem dar asas à imaginação.** Já sabes que não tem de me perguntar: Podemos escrever isso? Podemos escrever aquilo?
56. ALUNO: (S.I.)
57. PROF: Não pois! **Se é um tema inventado, vocês podem inventar o que entenderem. A história é um tema livre.** Certo? Não há dúvida nenhuma?
58. ALUNOS: Não. (Respondem em uníssono).

59. PROF: Então podem ir. Pronto. Durante, já sabem, quando tiverem a **história**. E não escrevam só meia dúzia de linhas, vocês já estão no segundo ano, já conseguem escrever uma folha inteira daquelas e se preciso, uma outra. Tá bem? Francisco, só estou a te pedir uma coisa: **atenção à letra**. Tá bem, Francisco? **Eu sei que tu és capaz de fazer letra, que a caligrafia** é capaz de melhorar e tu sabes que sim. Tá bem, Francisco? Olha para mim. Ok? Pronto, já conversamos sobre isso. **Toda a gente tenta fazer uma caligrafia em condições. Todos vocês são?**
60. ALUNOS: Capazes! (Respondem em uníssono)
- PROF: Vamos ter um tempinho então. Quando o grupo estiver preparado, dedo no ar, ficam à espera, pois se botarem muitos o dedo no ar, eu vou ter que ver o vosso nome e a caneta para dar a cada um. Tá bem? (S.I.) Agora em um tom baixinho, **vamos trocar e partilhar ideias!**

O texto dialogal que foi apresentado evidencia o terceiro momento de produção textual – tarefa 3. As tabelas a seguir mostram apenas o que interessa para a análise das verbalizações da professora e das alunas.

Tabela 20: Domínio “Texto, Gênero e Discurso” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 3 – Professora)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Texto (1)	Textinhos (1)	Criado Imaginado	Então, mais uma vez, para fazer os nossos textinhos , que vocês gostam de criar as histórias, correto? E eu sei que vocês dão asas à vossa imaginação
2.	Ideia (2)	Ideia (2)	Com sentido Partilhadas	a palavra que não estava a dizer nada com ideias uma a outra, e não é que estejas que estar sempre Agora em um tom baixinho, vamos trocar e partilhar ideias!
3.	História (15)	História (13) Histórias (2)	Imaginada Criada Inventada	Então, mais uma vez, para fazer os nossos textinhos, que vocês gostam de criar as histórias , correto? E eu sei que vocês dão asas à vossa imaginação
				E vocês por vezes não criam histórias sozinhos?
				Ei, aqui ficava mesmo bem escrito! Ok? Mas só depois que criares a vossa história .
				Hoje nosso tema vai ser uma história inventada por vocês, não é?
				Vocês podem inventar a história que quiserem, até os temas.
				Então, como é costume, vocês inventam uma história
			Livre Pronta	A história é um tema livre .
				Então podem ir. Pronto. Durante, já sabem, quando tiverem a história .
			Com frases interligadas Tratar do mesmo assunto Ligação do assunto Haja uma sequência	E vocês já sabem: numa história as frases têm que estar interligadas , ou seja, o assunto deve andar , ou as frases devem andar a volta do assunto que vocês querem tratar,
				Acham que se eu disser assim se eu escrever assim uma história : ‘O pai vai à Aveiro’. ‘A mãe, tem uma cesta na mão’, por exemplo. ‘A Tereza encontrou um gato’. Estas três frases, estão interligadas? Estão a tratar do mesmo assunto?
				Então nós temos que criar uma história , aí que haja ligação do assunto , e que haja uma sequência em tudo que eu escrevo .
				A ser escrita
			Personagens Onde Quando	Cada um a escrever a sua história também ...
				Quais são os personagens da vossa história , sejam pessoas, sejam animais, sejam objetos... ou plantas, muito bem! (Professora confirmando a fala de um aluno), ou outra coisa qualquer:
				Onde se vai passar a vossa história , ‘ quando é que ela vai acontecer’, ok?

			O que Princípio, meio e fim Introdução Desenvolvimento Conclusão	O que vai acontecer durante a história , que se trata, pois do desenvolvimento da história . E depois põe-se a conclusão ! Que é para a vossa história ter princípio, meio e fim. Ter introdução, desenvolvimento e conclusão.
4.	Tema (4)	Tema (3) Temas (1)	Inventado	Vocês podem inventar a história que quiserem, até os temas .
				Se é um tema inventado , vocês podem inventar o que entenderem
			Livre Imaginado	Quando o tema é livre , podem dar asas à imaginação
				A história é um tema livre .
5.	Lema (1)	Lema (1)	Todos conseguem	O nosso lema é: ALUNOS: Todos conseguem! (Respondem em uníssono)
6.	Título (1)	Título (1)	No final Bem escrito	Não esquecer que o título não é logo a primeira coisa a fazer, pois não?
				Pode ser só no... ALUNOS: Fim (Respondem em uníssono). E depois até podem achar: Ei, aqui ficava mesmo bem escrito ! Ok? Mas só depois que crie a vossa história.
7.	Data (2)	Datas (2)	Datas interessantes Datas festivas	Estamos a aproximar de datas interessantes . Há várias épocas festivas que se estão a └ aproximar.
				Pode não ser nada sobre as datas festivas , pode ser sobre algo mais que vocês queiram.

Na tabela 20, identificamos sete TM do domínio “Texto, Gênero e Discurso”, com 26 verbalizações, com as respectivas ocorrências:

1. Texto: 1 ocorrências: textinhos (1)

Essa ocorrência do TM “texto” está associada a dois sentidos:

- criado, imaginado

2. Ideia: 2 ocorrências: ideias (2)

Essas ocorrências do TM “ideias” está associada a dois sentidos:

- com sentido
- partilhadas

3. História: 15 ocorrências: História (13), Histórias (2) associadas a uma orientação estrutural do texto:

- com frases interligadas
- tratar do mesmo assunto (ter sentido, coerência)
- ligação do assunto (ter sentido, coesão)
- haja uma sequência
- escrita
- com personagens
- onde / quando / o que (elementos constitutivos de uma narrativa)
- com princípio, meio e fim / introdução, desenvolvimento e conclusão.

4. Tema: 4 ocorrências: tema (3), temas (1) com associações a:

- inventado
- livre
- imaginado

5. Lema: 1 ocorrência: lema (1) com o sentido de que:

- todos conseguem (dito pelos alunos como resposta a professora)

6. Título: 1 ocorrência: título (1) com as possibilidades:

- de ser escrito no final (ao terminar a história)

- de ser bem escrito
7. Data: 2 ocorrências: datas (2) com os seguintes sentidos:
- datas interessantes
 - datas festivas

A verbalização de um TM vem carregada de algumas variantes, no caso da professora, varia entre singular, plural e plural diminutivo como no caso dos TM “história”, “ideias” e “textinhos”. Essas ocorrências estão associadas a vários sentidos como uma explicação do seu uso e, às vezes, o conceito do TM, a exemplo de:

41. PROF:(...) E há algo importante também, que vocês não devem esquecer, devem pensar: ‘Quais são os personagens da vossa história’, sejam pessoas, sejam animais, sejam objetos... ou plantas, muito bem!

41. PROF:(...) Onde se vai passar a vossa história’, ‘quando é que ela vai acontecer’, ok? ‘O que vai acontecer durante a história’, que se trata, pois do desenvolvimento da história. E depois põe-se a conclusão! Que é para a vossa história ter princípio, meio e fim. Ter introdução, desenvolvimento e conclusão.

As frases sublinhadas acima revelam uma explicação exemplificada para os sentidos atribuídos ao TM “história” e quais elementos estruturais a compõe. Os sentidos construídos nas verbalizações do TM “história” estão associados a imaginá-la/inventá-la com tema de livre escolha da dupla e que seja escrita “com frases interligadas, tratando do mesmo assunto com uma sequência dos fatos, ao mesmo tempo em que deve ser escrita com os elementos essenciais de uma narrativa: personagens, onde, quando, o que, com princípio, meio e fim que é o mesmo que “introdução, desenvolvimento e conclusão”.

Nos TM “texto e ideia” a professora verbaliza com sentido de criá-lo dando asas à imaginação, escrevendo com sentido e partilhando as ideias.

Nota-se que esse “coro” é corriqueiro nas aulas, pois o “lema” da turma é bem registrado nas falas dos alunos em “todos conseguem”. Os TM “tema, título e lema” são termos que vem sempre enunciados na fala da professora como já usados em outros momentos na prática das aulas de Português, porque no diálogo entre os pares, professora e alunos, é bem entendido, pois há uma situação específica para cada um: o tema que é a escolha acerca da abordagem da história, o título é o nome da história, que pode ser pensado no final e que geralmente se efetiva na prática dos alunos, ou seja, é no final que eles decidem sobre o título.

O TM “**data**” é verbalizado como sugestão de criação do tema e, como consequência, formulação do título. Nesse sentido, a professora lembrou aos alunos de “datas festivas importantes e interessantes” que estavam para chegar.

Como é perceptível, as ocorrências desses TM não aparecem desconectada dos sentidos que a eles são atribuídos, por isso reforçamos a importância que engloba cada um deles.

Tabela 21: Domínio “Ortografia e grafia” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 3 – Professora)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Palavra (3)	Palavra (3)	Ajudar com a melhor escolha	Ajudarem-se sempre , o par ajuda sempre um ao outro. Seja numa palavra .
			Sem sentido	a palavra que não estava a dizer nada com ideias uma a outra
			Tão bem escrita	Se eu visse que aquela palavra não estava tão bem escrita , eu dizia assim: ‘Eu penso que não é dessa forma, eu penso que é daquela’.

Tabela 22: Domínio “Pontuação” (Tarefa 3 – Professora)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Sinais de Pontuação (2)	Sinais de Pontuação (2)	Não esquecer de usar	E sinais de... (Não esquecer) ALUNOS: Pontuação . (Respondem em uníssono) Não esquecer...
			Usar adequados para cada frase	ALUNA: Adequados para cada frase. e os sinais de pontuação ficaram em casa.
2.	Parágrafo (2)	Parágrafos (2)	Não esquecer de usar	Não se esqueçam de que sempre digo para: (ALUNOS: Parágrafos...) Parágrafos...

Tabela 23: Domínio “Gramática”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 3 - Professora)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Frases (4)	Frases (4)	Interligadas	as frases têm que estar interligadas, ou seja, o assunto deve andar, ou as frases devem andar a volta do assunto que vocês querem tratar, (...)
			Mesmo assunto	Acham que se eu disser assim se eu escrever assim uma história: ‘O pai vai à Aveiro’. ‘A mãe, tem uma cesta na mão’, por exemplo. ‘A Tereza encontrou um gato’. Estas três frases , estão interligadas? Estão a tratar do mesmo assunto?
			Não esquecer de usar	Não se esqueçam de que sempre digo para: (ALUNOS: Parágrafos...) Parágrafos... Frases

Na tabela 21, no domínio de Ortografia ocorre apenas 1 TM:

1. Palavra: 3 ocorrências: palavra (3) no sentido de:

- a melhor escolha
- a com sentido
- tão bem escrita

Na verbalização do TM “palavra”, foi notória a preocupação da professora de que os alunos pensassem juntos na melhor escolha, numa escolha com sentido, optando pela mais correta no contexto da escrita.

Na tabela 22, do Domínio “pontuação”, observou-se a ocorrência do TM:

1. Sinais de pontuação: 2 ocorrências: sinais de pontuação (2). A professora verbalizou-os para lembrar de usá-los adequadamente:

- não esquecer de usar
- usar adequados para cada frase

2. Parágrafo: 2 ocorrências: parágrafo (2), com o objetivo de alertar os alunos a:

- “não esquecer de usar”

No Domínio da Pontuação, a professora direciona os alunos a não esquecerem de usar os **“sinais de pontuação”**, fala co-enunciada com os alunos (turno 46). Nesse contexto, chamamos atenção o fato de a professora não ter enunciado nenhum dos sinais de pontuação na comanda da tarefa 3, mas apenas alertado aos alunos para aplicá-los no texto. Esse fator é bastante relevante levando em consideração os resultados das enunciações das alunas na tarefa 3, acerca do domínio “Pontuação” que teve a maior ocorrência nas falas das alunas (ver gráfico dos resultados das alunas – tarefa 3).

O TM **“parágrafo”** (2 ocorrências) vem sempre com uma fala reforçando o uso. Nesse domínio, nas duas tarefas, 1 e 2, há a repetição do uso dos TM **“parágrafos”**, sendo que na tarefa 1, a professora reforça que os alunos sigam as **“regras da escrita”** e nessa regra estão **“os parágrafos”** (ver turnos 28 a 33 do domínio da pontuação da Tarefa 1). Na tarefa 2, a professora pede para os alunos utilizar sempre **os sinais de pontuação** (ver turno 116, do domínio da pontuação) escrevendo frases curtas e outras maiores e **“fazerem parágrafos, quando necessários”**. Desse modo, esse TM vem sendo reforçado desde a tarefa 1.

Na tabela 23, de Domínio de Gramática, a professora verbalizou o seguinte TM:

1. Frase: 4 ocorrências

- estarem “interligadas ao assunto”
- serem “curtas”

O TM “frase”, ocorrido 4 vezes aparece com a indicação de estarem interligadas, como bem verbalizou a professora, “ou seja, o assunto deve andar a volta do assunto que iriam tratar e que os alunos não esquecessem de usar”.

De um modo peculiar, percebemos que na Tarefa 2 a professora estava mais atenta a direcionar a atividade voltada para questões macroestrutural do texto. Na Tarefa 1, ela verbaliza, nos turnos de fala 28 a 30 do TD que os alunos seguissem “as regras da escrita”. Informação número 1: a escrita tem regras. Informação número 2: algumas dessas regras foram verbalizadas tanto na tarefa 1 quanto na tarefa 2. Vejamos:

1. Regras da escrita da tarefa 1:

- fazer frases curtas e com sentido;
- fazer parágrafos para escrever com organização: princípio, meio e fim (“fazer um texto em condições”).

2. Regras da escrita da tarefa 3:

- com personagens, onde, quando, o que;
- com princípio, meio e fim;
- com introdução, desenvolvimento e conclusão;
- fazer frases interligadas, com ligação do mesmo assunto;
- com sequência em tudo que escrever;
- como sempre digo: com parágrafos, frases curtas, sinais de pontuação em cada frase.

Ao comparar as duas tabelas do Domínio “Texto, Gênero e Discurso” das tarefas 1 e 3, percebe-se que a professora incorpora sentidos aos TM texto/história com um maior desdobramento no tratamento da tarefa 3. Na tarefa 1, as ocorrências de sentidos do uso desses TM não são de termos técnicos, ou seja, de termos metalinguísticos, como é o caso das enunciações “Fazer um textinho em condições” (turno 36) e “escrever com princípio, meio e fim” (turno 34).

Na tarefa 3, é perceptível o uso mais técnico desses termos, levando-nos a compreender que as alunas foram direcionadas a escrever uma história atentas aos elementos textuais, ao uso de “frases com sentido e com uma sequência coerente”, uma história que contemple os elementos de uma narrativa como lugar, tempo, acontecimento, personagens, com introdução, desenvolvimento e conclusão, o que na tarefa 1 e também na 2 é enunciado como “princípio, meio e fim”. É perceptível que os TM enunciados pela professora foram mais voltados para os aspectos estruturais de um texto com sentido.

Em “como sempre digo” (turno 45 – tarefa 2) nos dá uma informação: a professora sempre diz sobre essas regras. Logo, acreditamos que em outros momentos das aulas de Português e de produção textual, a professora tem frequentemente tratado dessas regras. Uma vez que percebemos que o repertório das regras da escrita foi ampliado, criamos a imagem abaixo que sintetiza as verbalizações da professora em torno das orientações de como deve ser escrita uma história inventada. Observe.



Figura 13. TM e sentidos – tarefa 3

Como vimos, a partir do turno 41, a professora enuncia novos termos que não foram verbalizados por ela na tarefa 1. No quadro acima, percebemos que o TM “**História inventada**” incluiu todas as orientações da professora sobre como escrever um texto. Ela orientou que os alunos deveriam pensar em contemplar na história os elementos essenciais de uma narrativa: **os personagens (quem)**, e nesses ela explicou que podiam ser pessoas, animais, objetos, plantas etc. Nisso, ela amplia o conceito do termo “personagem” para além de “pessoas”, ou seja, um personagem pode ser um objeto, animais etc.; **onde** se vai passar a história; **quando** ela vai

acontecer e **o que** vai acontecer, que em seus dizeres, se trata do **desenvolvimento**, para depois pensar na **conclusão**.

Toda essa explicação se desdobra no que ela mesma define: “que é para a vossa história ter **princípio, meio e fim**. Ter **introdução, desenvolvimento e conclusão**”. Aqui, retoma-se o processo 001 – tarefa 1 nos enunciados acerca dos sentidos **princípio, meio e fim** que é explicado neste processo como **introdução, desenvolvimento e conclusão**”. Para a professora, esses elementos da narrativa, traduzidos neste trabalho, deverão estar inseridos no texto para assim contemplar um todo, ou seja, **a introdução, o desenvolvimento e a conclusão** que vem sempre enfatizados nas consignas dos processos 001 e 003.

Nesse contexto, faz-se necessário relatar que nas propostas de atividade do material didático dos alunos, no livro Iniciação à escrita, evidencia-se o uso de termos que funcionam como conectivos relacionados à coesão como elementos para manter o encadeamento entre as frases, bem como termos que servem para a introdução de parágrafos, desenvolvimento e conclusão das orações nos textos. Da mesma forma, na fala da professora há indícios acerca dos cuidados com a escrita para que haja sentido entre as frases, ou seja, para que se estabeleça a coesão.

Podemos entender os sentidos dos TM “história e texto” associados, na verbalização da professora, às “**frases interligadas**” como frases com **coesão, com sentido, com coerência**. A professora fala que os alunos precisam criar história que haja **ligação no assunto**, termo não técnico, mas que fica subentendido pelo exemplo dado e definido como **frases interligadas**, e como bem enfatiza “**que haja uma sequência em tudo que eu escrevo**”.

Como bem enfatiza Barbeiro, na textualização é preciso haver uma articulação linguística, pois “um texto não é constituído por uma mera adição de frases ou proposições autônomas, que apenas fosse necessário juntar, mas constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica”. (BARBEIRO, 2007, p. 18).

Diante dessas informações, é importante pensar no que a professora vem enfatizando desde o processo 001, sobre essa sequência de sentido no texto, o que também nos remete a coerência textual e que tem relação com a estrutura citadas nas ocorrências princípio, meio e fim, ou seja, introdução, desenvolvimento e conclusão.

Para compreender melhor a dinâmica de trabalho das aulas de Português analisamos parte do material utilizado nas aulas que é composto por um livro didático do 2º ano, intitulado por ALFA, Português 2, da Editora Porto e para complementar as atividades desse livro, há um livro de fichas que contém exercícios gramaticais, o livro Casos de leitura, o de iniciação à

The image displays a collection of seven educational books from the ALFA series, published by Porto Editora. The books are designed for 2nd grade students and cover various aspects of Portuguese language learning. The books shown are:

- Português 2** (Manual Certificado): Features the ALFA character reading a book. A small label indicates it is a "Manual Certificado".
- Livro de Fichas** (Português 2º ano): Features the ALFA character reading a book. A small label indicates it is a "Livro de Fichas".
- Casos de Leitura** (Consolidação dos dígrafos e encontros consonânticos): Features the ALFA character reading a book. A small label indicates it is a "Casos de Leitura".
- Iniciação à Escrita**: Features the ALFA character sitting at a desk, writing. A small label indicates it is "Iniciação à Escrita".
- Fichas de Consolidação** (Português 2º ano): Features the ALFA character reading a book. A small label indicates it is a "Fichas de Consolidação".
- Expressões** (2º ano): Features the ALFA character playing a guitar. A small label indicates it is "Expressões".
- Português 2º ano** (Manual Certificado): Features the ALFA character reading a book. A small label indicates it is a "Manual Certificado".

Each book includes the ALFA logo and the Porto Editora logo. The books are arranged in a grid-like fashion on a yellow background.

GRAMÁTICA

4 Escreve a frase, substituindo as palavras sublinhadas pelos seus antónimos.

O Pai Natal desce pela chaminé com um saco grande.

O Pai Natal sobe pela chaminé com um saco pequeno.

5 No texto, descobre nomes e escreve-os.

nome de pessoa: Pai Natal

nomes de coisas: Chaminé, presente, cartas

6 Coloca o acento gráfico ou til nas palavras que deles necessitam.

chaminé • sofa • bruxa • capitão • céu • seu • poê

moeda • bisavo • portugueses • redes

7 Na frase seguinte faltam as letras m e n. Completa as palavras e, depois, copia a frase.

Os crescidos dizem que o Pai Natal mão tem tempo para ler as mensagens de todos os meninos.

13

133

Como podemos perceber, esse material responde muito dos nossos questionamentos como: o que as crianças aprenderam anteriormente às produções, o que o currículo abordava, como eram as propostas de atividades etc.?

Algumas atividades levaram-nos a pensar sobre essa aprendizagem. A exemplo de questões gramaticais, ortografia, pontuação, como outras que mostramos nessa tese.

4.3.2 Verbalizações de TM das alunas na produção textual

Tarefa 3 – processo 003: produção de uma história inventada com sugestões de tema

EV-003-D1

Figura 16. Manuscrito: O palhacinho - Fonte: Lame

/ _____

L *Bernardes -* **B** *Remoinda* *12-02-15*

1. *O (palhaço) palhacinho*
 2. *O palhacinho estava triste (e o) porque não*
 3. *conseguiu fazer acrobacias e os outros palhaços queriam-*
 4. *os a toda a (toda) hora. Depois foi para outra circo*
 5. *e o doctor disse ao palhacinho:*
 6. *— "Você tem de te operar a barriguinha*
 7. *pode ser? É claro que pode mas, porquê? Porque*
 8. *tu (quom) comes-te muito açúcar e é por*
 9. *isso que não consegues fazer acrobacias."*
 10. *O doctor operou o palhacinho e*
 11. *o palhacinho já conseguiu fazer acrobacias e*
 12. *viviam felizes para sempre a fazer acro-*
 13. *bacias. (Mas) ~~o~~ o palhacinho tem um irmão*
 14. *e levou-o para o circo e ~~testou~~ as*
 15. *acrobacias (ele) que ele fazia.*
 16. *~~Ele~~ viveram e fizeram acrobacias*
 17. *para toda a sempre.*



O manuscrito acima é o resultado final do texto que as alunas escreveram. Assim como analisamos a fala da professora na apresentação da tarefa 3, focando nos TM verbalizados por ela, analisaremos as verbalizações das alunas B. e L., observando também as verbalizações de TM, suas variantes e sentidos. Desse modo lançaremos um olhar ao Texto Dialogal (TD) do processo 003/2015. É através dos TD que extraímos os TM e quantificamos nas tabelas a seguir.

Tabela 24: Domínio “Texto, Gênero e Discurso” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 3 – Alunas)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	História (3)	História (3)	Com ideias a partir das imagens na sala	L: (Virando-se para B.) Olha, eu tenho uma ideia . Para isto, para te inspirar, podias olhar para aquelas imagens (apontando para as imagens acima do quadro negro) e fazer uma história sobre elas (ambas olhando para as imagens)
			Pronta Inventada	L: Há, mas já temos uma história. Pronto! (Ambas levantam os braços, sinalizando à professora o término do planejamento).
				L: É...é... eu para inventar uma história olho para as imagens e nos inspiramos no palhaço.
2.	Ideia (4)	Ideia (2) Ideias (2)	Inspirada em imagens na sala	L: (Virando-se para B.) Olha, eu tenho uma ideia . Para isto, para te inspirar , podias olhar para aquelas imagens (apontando para as imagens acima do quadro da sala) e fazer uma história sobre elas (ambas olhando para as imagens)
			Atraente	L: O palhacinho... O palhacinho... É o título, não é? E depois, o palhacinho tava muito triste porque não... porque não sabia fazer acrobacias como fazem os palhaços e ponto final! A frente... Eu gosto da ideia!
			Todas sugeridas	L: Não, triste está. E depois os outros palhaços estavam sempre a gozar com ele, a toda hora. (B. assente com a cabeça). Sim, pode ser isso. (B. levantando a mão para chamar a professora e L. abaixando). Não, ainda não está! São todas as ideias , só para... continue ...
			As mesmas	L: Não! Continuamos com as mesmas ideias . Então, enquanto isso, não... não...estava triste porque não sabia fazer acrobacias. Os palhaços...
3.	Data (1)	Data (1)	No local indicado na folha	B: Aqui, a data . (Interrompe a leitura de L. para acrescentar a data, mas L. não deixa)
4.	Título (2)	Título (2)	No local indicado na folha	L: O palhacinho... O palhacinho... É o título , não é?
				L: (B. dita ao mesmo tempo) Al...mei...da...[Almeida] Deixa eu pôr aqui o título “O palhacinho” ?

Na tabela 24, as alunas verbalizaram 11 TM referentes relacionados ao domínio “Texto, Gênero e Discurso”, com pequenas variações e sentidos:

1. História: 3 ocorrências: história (3)

A ocorrência do TM “história” foram associadas a três sentidos:

- com ideias a partir das imagens da sala
- pronta (planejada entre elas)
- inventada

2. Ideia: 4 ocorrências: ideia (2), ideias (2), com a seguinte associações:

- inspiradas em imagens da sala
- atraente
- todas sugeridas
- as mesma

3. Data: 1 ocorrência: nome (1), para ser posto:

- no local adequado

4. Título: 2 ocorrências: título (2), para ser posto:

- no local indicado na folha

O TM “história” foi verbalizado no momento do planejamento quando as alunas olharam para a sala de aula e viram imagens que influenciaram na escrita. Os sentidos desse TM estavam associados a uma “história inspirada por imagens, pronta, planejada e inventada entre a dupla. O TM “ideia” estava associado também às imagens postas na sala, com sentido de ter tido ideias atraentes, escritas como haviam planejado quando dialogaram sobre como fariam o texto. Ao escrever, elas analisavam se o texto estava mantendo as “mesmas” ideias que tinham combinado. Ou seja, as alunas estavam atentas ao que planejaram e não queriam fugir das ideias que foram escolhidas no planejamento.

O TM “data” e “título” eram sempre verbalizados no sentido de serem escritos no local certo.

Tabela 25: Domínio “Ortografia e grafia”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 3 – Alunas)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Maiúscula (2)	Maiúscula (1) Maiúsculo (1)	Com letra maiúscula Início de frases	<u>L</u> : E... viveram felizes para sempre! B: É com maiúscula! (B. fala com preocupação) :: É com maiúsculo , L.
2.	Cedilha (2)	Cedilha (2)	Grafia correta da palavra	<u>L</u> : (Olhando para a imagem do palhaço e lendo a palavra) Palhaço...pa..lha...ci... como é cinho? (Pergunta a B.) B: É com cê de cedilha. <u>L</u> : O palhaci... [palhaç] B: Não é cê-cedilha! Ai! (B. reconhece o erro na palavra e fica preocupada).
3.	Palavra (1)	Palavra (1)	Palavra difícil	<u>L</u> : Acrobacii...as [acrobacias] (A professora se afasta da díade) É uma palavra difícil.
4.	Nome (1)	Nome (1)	Nome Próprio	L: Eu sei meu nome :: Ber...nar...des (L. ditando e escrevendo o sobrenome [Bernar])
5.	Traco (1)	Tracinho (1)	Separação de verbo e pronome	B: (Voltando à escrita do texto) E levou-o... <u>L</u> : Para... (L. escrevendo [para o]) B: E levou-o, ‘tracinho o’ .

Tabela 26: Domínio “Pontuação”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 3 – Alunas) ¹⁵				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Ponto final (11)	Ponto final (9) Pontinho (1) Ponto (1)	Finalizar o pensamento, uma construção de uma ideia da história Finalizar uma frase	L: E depois, o palhacinho tava muito triste porque não... porque não sabia fazer acrobacias como fazem os palhaços e ponto final! L: E depois o filho respondeu: É numa ilha que a casa deles é na pedra, não é na areia como a nossa. As nossas tão feias e destruídas, e as deles tá na pedra, por isso não cai nem se vai a baixo. Podemos viver lá porque são meus amigos e foram eles que me ensinaram a fazer as acrobacias e depois ponto final. L: E... ponto final! B: E é preciso fazer uma bolinha maior L. L: (Risos) Deixa estar que é para a professora ver o ponto final. (fazendo um ponto final maior [.]) L: Porque... E agora ponto final, pontinho... ponto de interrogação... B: Acrobacias... L: Acrobacias, ponto final. L: Não é nada, aqui não tá nenhum ponto final. E vi...ve...ram... fe...li...zes... para... sem-pre... sempre, a...[viveram felizes para sempre a] L: Acrobacias... (Pegando a caneta) Deixa eu ver... acrobacias... ponto final. (Olhando para a folha com a caneta na mão.) ...acrobacias... ponto final... Maaaas [Mas]... L: Põe parênteses no ‘viveram’ e o ponto. L: (Rasurando [(E viveram).]) que ele fazia... ponto final.
2.	Dois pontos (1)	Dois pontos (1)	Introdução da fala de personagem	L: ao pa...lha...cinho... ao palhacinho... dois pontos [ao palhacinho:] parágrafo com travessão... L Vo...u...ter...de...te...operar... [— Vou ter de te operar]

¹⁵ Não houve ocorrências de TM no domínio de Gramática.

3.	Ponto de interrogação (1)	Ponto de interrogação (1)	Introdução de uma pergunta	<u>L</u> : Porque... E agora ponto final, pontinho... ponto de interrogação ...
4.	Sinais de pontuação (1)	Sinais de pontuação (1)	certos	B: Por que queres ler? L: Tem os sinais certos , não tem? Eu leio!
5.	Parênteses (2)	Parênteses (2)	Para isolar uma palavra	L: (Interrompendo a fala de B. e começando a colocar parênteses na palavra ‘mas’, rasurando-o.) Não é ‘mas’ [Mas] L: Põe parênteses no ‘viveram’ e o ponto.
6.	Travessão (1)	Travessão (1)	Introdução de fala	<u>L</u> : ao pa...lha...cinho... ao palhacinho... dois pontos [ao palhacinho:] parágrafo com travessão... <u>L</u> Vo...u...ter...de...te...operar... [— Vou ter de te operar]
7.	Parágrafo (6)	Parágrafos (6)	Início de outro período Início de uma fala Contagem dos períodos	L: Parágrafo (dando o espaço na linha). Para não... O palhacinho estava muito triste porque não sabia fazer acrobacias. <u>L</u> : ao pa...lha...cinho... ao palhacinho... dois pontos [ao palhacinho:] parágrafo com travessão... <u>L</u> Vo...u...ter...de...te...operar... [— Vou ter de te operar] L: Tem... um parágrafo , dois parágrafos , três parágrafos , quatro parágrafos .

Na tabela 25, percebe-se 5 TM relacionados ao domínio “Ortografia e grafia”, com pequenas variações e sentidos:

1. Maiúscula: 2 ocorrências: maiúscula (1), maiúsculo (1).

Essas verbalizações vêm associadas ao seu uso específico:

- uso de letra maiúscula
- início de frases

2. Cedilha: 2 ocorrências: cedilha (2), no sentido de:

- grafia correta da palavra

3. Palavra: 1 ocorrência: palavra (1), usada no sentido de:

- palavra difícil (ao referir-se a palavra “acrobacias”).

4. Nome: 1 ocorrência: nome (1) com o sentido de:

- Nome próprio – Saber escrever o nome com iniciais maiúsculas

5. Traço: 1 ocorrência: tracinho (1), na função de:

- separação de verbo e pronome

Neste domínio o TM “Maiúscula” foi verbalizado no sentido próprio, o de usar letra maiúscula no início de frases. Aqui apontamos dois pontos importantes: as alunas sabem que as frases e os parágrafos devem ser iniciados com letra maiúscula, a outra é que ao verbalizar o nome “letra” fica evidente que exista também a letra minúscula. Um ponto interessante foi a verbalização do TM “cedilha” como forma de dúvida entre a grafia de “palhaço” que requer a cedilha e “palhacinho” que não requer. Fato perceptível no título do manuscrito:

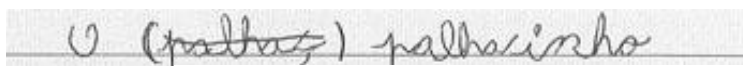


Figura 17. Fragmento do título. Processo

Ao rasurar a palavra, elas demonstram um entendimento: não se pode usar cedilha na palavra “palhacinho”, mas sim, em “palhaço”. Na regra do Português, isso acontece porque não é possível usar as vogais 'e' e 'i' antes de 'ç'. No entanto, não sabemos se as alunas tiveram essa abordagem nas aulas, ou se foi memorizado pelas leituras feitas ao longo da escolarização.

O “TM” “palavra” surgiu associado a sentido de “difícil”. Isso se deu pelo fato da aluna verbalizar a palavra “acrobacias”. O TM “nome” está associado a saber escrever o nome próprio com iniciais maiúsculas. O TM “tracinho” foi verbalizado no momento em que escreviam “E levou-o”, com o sentido de separar verbo do pronome. Neste caso, traz uma reflexão sobre a função do hífen que, em algumas situações, é confundido com o travessão, principalmente no discurso direto dentro das histórias. Na construção “E levou-o”, leva-nos a pensar no emprego desse TM com a função de ênclise.

Na tabela 26, há sete TM relacionados ao Domínio “Pontuação”, as seguintes variações e sentidos:

1. Ponto final: 11 ocorrências: ponto final (9), pontinho (1), ponto (1).

Todas as ocorrências do TM ponto final estão associadas ao sentido de:

- finalizar o pensamento, uma construção de uma ideia da história
- finalizar uma frase no texto

2. Dois pontos: 1 ocorrência: dois pontos (1), usada para:

- introdução da fala de personagem

3. Ponto de interrogação: 1 ocorrência: ponto de interrogação (1) com a função de:

- introdução de uma pergunta

4. Sinais de pontuação: 1 ocorrência: sinais de pontuação (1).

Neste caso, o TM foi verbalizado para a confirmação de que estavam sendo usados da maneira correta, ou seja, sinais de pontuação:

- certos

6. Parênteses: 2 ocorrências: parênteses (2). Essa ocorrência acontece para:

- isolar uma palavra

7. Travessão: 1 ocorrência: travessão (1). Essa ocorrência foi utilizada para:

- introdução de fala

Neste domínio, os TM verbalizados estão associados ao discurso direto, como “ponto final, dois ponto e ponto de interrogação. Esses sinais foram verbalizados no momento em que construíam a narrativa. O “ponto”, como em outras situações já mencionadas neste trabalho, foi bastante verbalizado no sentido de finalizar uma fala afirmativa, no momento do planejamento, mas a maior ocorrência desse TM está relacionada a finalização de parágrafos. Os TM “dois ponto e ponto de interrogação” estiveram, nesta tarefa, focado na construção do diálogo entre os personagens da história.

Fica claro que as alunas sabem a função desses TM, apesar de não verbalizar o conceito deles. Não os conceituar, não significa dizer que não sabem aplicá-los adequadamente, porque isso elas souberam fazer, pois está posto no manuscrito. Na construção “Tem os sinais certos, não tem? ”, as alunas demonstram uma avaliação sobre a pontuação que usaram.

Ferreiro, *et al* (2019) reforçam que as crianças pensam na pontuação muito antes de chegarem ao ensino básico graças aos primeiros contatos que têm com este recurso através da diversidade de textos impressos e de circulação digital em contextos extracurriculares”. Ou seja, as vozes que ecoam nessa aprendizagem são também de experiências vividas com a linguagem. A leitura é uma delas.

As pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1979) enfatizam “que as crianças — mesmo a partir dos 4 anos — conseguem distinguir entre letras e sinais de pontuação. Esses dados são evidências de que as crianças começam a refletir e pensar sobre a pontuação muito antes de a escola apresentá-la como conteúdo a ser ensinado”. Sabemos que é muito comum elas realizarem, nas escolas, tarefas de pontuar frases em atividades que são solicitadas a colocar os sinais adequados para cada uma. No entanto, neste trabalho, estamos falando de uma pontuação específica, a de uma narrativa, o que requer todo um conhecimento de sua estrutura.

Nesta tarefa, observou-se que enquanto a professora focou nas questões mais estruturais para uma produção textual, principalmente nos elementos de uma narrativa, como vimos na análise anterior (análise 2 – professora), as alunas verbalizaram mais TM do domínio da pontuação. Ao mesmo tempo em que se pode pensar que um domínio se integra no outro, porque em “Texto, gênero e discurso” só se adquire sentido com a pontuação, pois não dá para pensar num texto coerente e com sentido, sem pontuá-lo, uma vez que cada gênero em si, evidentemente elege a sua pontuação.

No caso de uma história inventada por crianças, o que se trata de uma narrativa, é imprescindível que apareçam personagens e que conversem entre eles. Para isso é necessário todo um ensino da pontuação adequada para a introdução e ação desses sujeitos da história a ser criada.

TABELA 27 - TM VERBALIZADOS – TAREFA 3

TM VERBALIZADOS PELA PROFESSORA E AS ALUNAS				
PROFESSORA	ALUNA L.	TOTAL DE TM VERBALIZADO POR L.	ALUNA B.	TOTAL DE TM VERBALIZADO POR B.
texto	-	-	-	-
ideia	ideia	4	-	-
história	história	3	-	-
tema	-	-	-	-
lema	-	-	-	-
título	título	2	-	-
data	-	-	data	1
palavra	palavra	1	-	-
sinais de pontuação	sinais de pontuação	1	-	-
parágrafo	parágrafo	6	-	-
frase	-	-	-	-
TOTAL DE TM: 11	nome	1	-	-
	-	-	maiúscula	2
	-	-	cedilha	2
	-	-	traço	1
	ponto final	11	-	-
	dois pontos	1	-	-
	ponto de interrogação	1	-	-
	parênteses	2	-	-
	travessão	1	-	-
	TOTAL DE TM	35	TOTAL DE TM	6

Na tarefa 3, a professora verbalizou 11 TM (37 ocorrências – conferir na tabela dos domínios), e as alunas verbalizaram 16 TM com 40 ocorrências. Dos 11 TM verbalizados pela professora, as alunas retomaram 7 e verbalizaram 9 TM a mais. Das 40 ocorrências verbalizadas pelas alunas, 35 foram pela aluna L. e 6 pela aluna B. Todas as ocorrências tiveram sentidos relevantes.

É importante notar que o desenvolvimento metalinguístico em crianças é um processo contínuo e gradual que pode variar de criança para criança. Além disso, o contexto sociocultural e educacional em que uma criança está inserida também pode influenciar o desenvolvimento da consciência metalinguística.

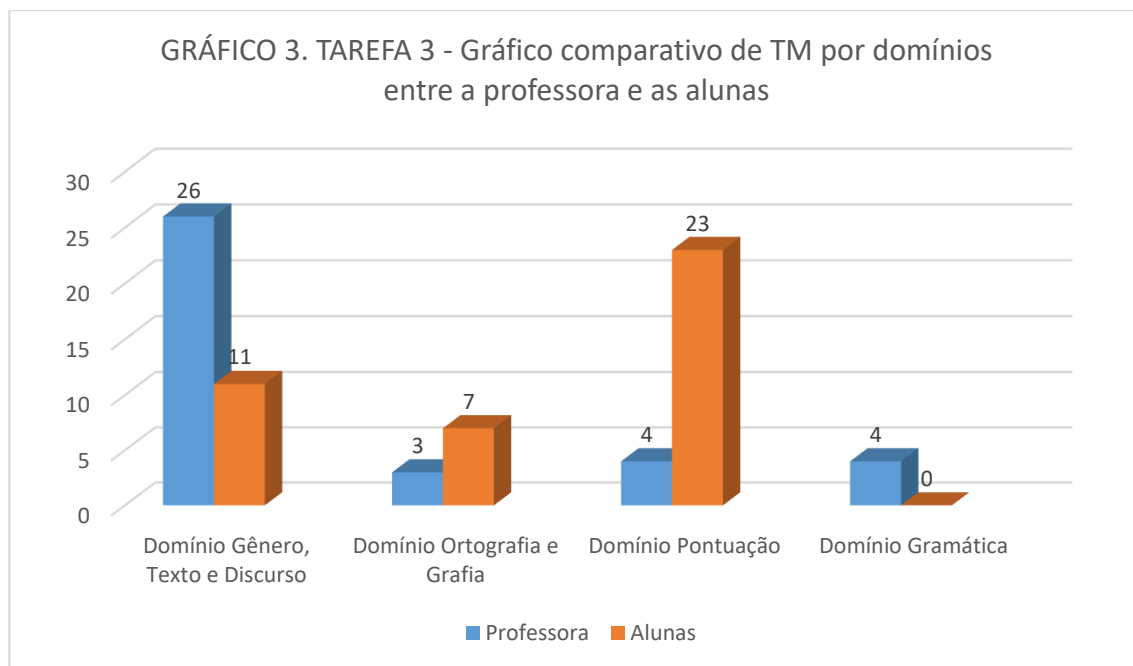
Muitas das vezes em que os TM eram verbalizados, eram sobre inseri-lo no texto, foram raras as vezes em que as alunas falavam sobre o conceito, ou sobre o motivo de serem contemplados no texto. Elas simplesmente aplicavam na produção com a sua função adequada. Nesse sentido, consideramos que além de verbalizar um TM, elas sabiam a função que cada um exercia na construção do texto.

Nesse momento podemos nos perguntar: E se elas não soubessem sobre os TM, mesmo assim escreveriam um texto? A nossa resposta seria: Sim. Uma vez que estavam recém-alfabetizadas. Mas qual seria a qualidade desse texto? Que elementos seriam contemplados se não existiria um conhecimento sobre?

Myhill (2016) argumenta que os alunos precisam de uma compreensão clara das regras gramaticais para escrever bem e que essa compreensão deve ser desenvolvida em um contexto significativo de escrita.

Gombert (1990) defende que o desenvolvimento metalinguístico deve ser visto como um processo contínuo e que as habilidades metalinguísticas podem ser desenvolvidas em diferentes idades e adquiridas de desenvolvimento. Ele destaca a importância de oferecer atividades pedagógicas que promovam a reflexão sobre a língua e a manipulação das unidades linguísticas, visando desenvolver a consciência metalinguística das crianças.

Os professores desempenham um papel importante no desenvolvimento metalinguístico das crianças, por meio do ensino explícito e sistemático da linguagem, da exposição a diferentes gêneros textuais e da criação de oportunidades para a prática da linguagem em contextos autênticos.



O gráfico da Tarefa 3 mostra um resultado semelhante às Tarefas 1 e 2, a professora verbalizou a maior ocorrência de TM do Domínio Gênero, Texto e Discurso e as alunas no Domínio Pontuação.

Nos resultados apontados acima, a segunda maior ocorrência de TM verbalizadas pelas alunas foi a do Domínio Gênero, Texto e Discurso, em seguida a do Domínio da Ortografia e Grafia. Não identificamos ocorrências de TM do Domínio Gramática pelas alunas.

A menor ocorrência de verbalizações de TM verbalizados pela professora foi do Domínio da Ortografia e Grafia, seguido dos dois domínios da Pontuação e da Gramática que totalizou 4 ocorrências de cada um desses domínios.

Com esse entendimento, é notório que a professora estava mais atenta a direcionar a produção textual para as questões estruturais do texto. Nesse contexto, é importante trazer as contribuições de Gombert (1992) para pensar nas operações metatextuais. A ocorrência de verbalizações de termos metalinguísticos da composição de uma história, como é o caso da tese em questão, vem carregada de sentidos que refletem a composição textual, ou seja, para compor uma história é preciso conhecer como fazê-la. É preciso de instrução.

Essa instrução não se dá de uma hora para outra. Não estamos dizendo aqui que as instruções de como escrever um texto narrativo só foram feitas no dia em que as alunas o escreveram. Em alguns momentos da fala da professora pôde-se observar falas responsivas entre ela e os alunos, como a exemplo:

41. Prof^a:(...) Então, como é costume, vocês inventam uma **história** primeiro, pensam bem, toda parte pensam bem (...). PROF: Não! Então nós temos que criar uma **história**, aí que haja ligação do assunto, e que haja uma sequência em tudo que eu escrevo. Certo? Sim ou não?

ALUNOS: Sim. (Respondem em uníssono)

PROF: (S.I.) E então vamos fazer como é costume. Primeiro em um tom de voz baixinho vocês vão pensar em algo bonito. **Deem asas à vossa imaginação. Inventem, criem.** Não se esqueçam de que sempre digo para:

ALUNOS: **Parágrafos...**

PROF: **Parágrafos... Frases...**

ALUNOS: Curtas (Respondem em uníssono)

PROF: **E sinais de...**

ALUNOS: **Pontuação.** (Respondem em uníssono)

PROF: **Não esquecer...**

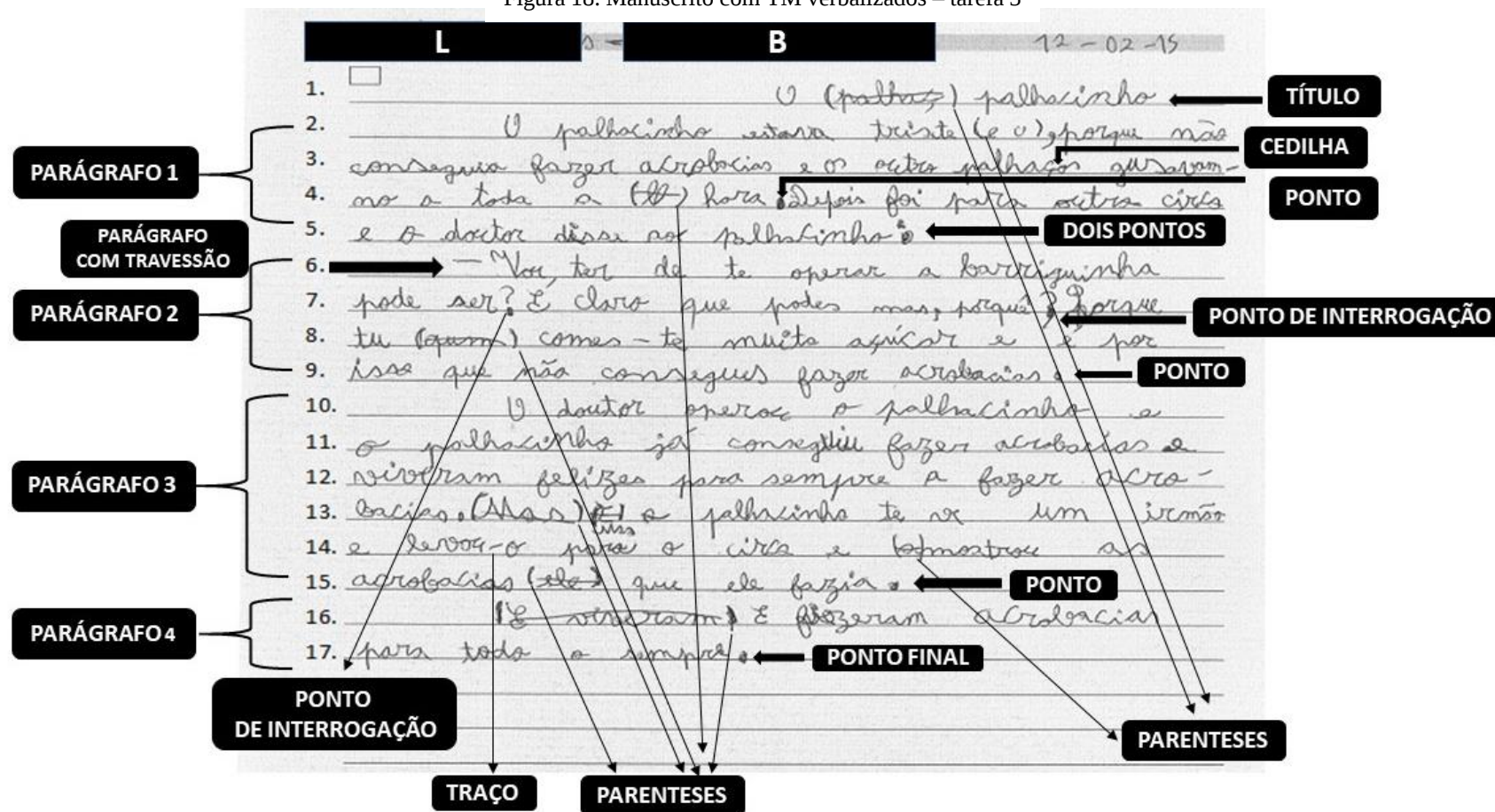
ALUNA: Adequados para **cada frase.**

A professora nos revela que é de costume os alunos inventarem histórias escritas. É de costume pensar em como fazê-la, em como inventá-la dialogando em voz baixinha para não atrapalhar as demais duplas que também escreviam colaborativamente. Ao mesmo tempo em que orienta para não esquecer do que ela diz sempre sobre escrever a história com parágrafos curtos e **sinais de pontuação** para cada **frase**, como enfatizamos na análise que fizemos das verbalizações da professora, em relação às regras da escrita.

Nesse caso, apesar de ter ocorrido pouca verbalização dos “TM dos Domínios Pontuação e Gramática pela professora não quer dizer que não foi ensinado sobre. Em “**sinais de pontuação para cada frase**”, subtende que de acordo com a frase, o sinal de pontuação muda, ao mesmo tempo que nos leva a pensar no tipo de frase construída na história. Nesse caso, pontuação e gramática se integram.

Apesar do número de TM de pontuação ter sido maior, é notório, observando o texto escrito pelas alunas, que a estrutura textual foi contemplada. Observe o manuscrito que elas escreveram abaixo.

Figura 18. Manuscrito com TM verbalizados – tarefa 3



Observando o resultado final, identificamos alguns TM verbalizados pelas alunas sendo contemplados no texto que produziram como:

- a construção de quatro parágrafos, sendo o segundo com apresentação de discurso direto: fala de personagem com o uso de dois pontos e travessão e ponto de interrogação marcando uma pergunta
- a presença da pontuação (ponto – dois pontos – travessão – parágrafo – ponto de interrogação – ponto final.
- a presença da cedilha, na palavra palhaços.
- o título, com rasura isolada por parênteses.
- A presença de parênteses para isolar palavras por diversos motivos: substituição de uma palavra, erro de grafia, ou mesmo desistência de um termo.

É evidente que o texto apresenta muito mais que esses itens elencados acima, mas optamos por dar maior importância aos TM verbalizados pelas alunas e contemplados no texto final.

No entanto, é importante enfatizar que muito do que a professora orientou em suas verbalizações também estão perceptíveis no texto das alunas. Quando voltamos às suas orientações, ela estava focada em direcionar aos alunos a efetivação de uma produção textual coerente.

Procuramos observar se os elementos da narrativa que ela verbalizou dos TM **“História e Texto”** tinham sido contemplados na história inventada pelas alunas. Como resultado, percebemos que muito do que foi verbalizado por ela é evidente no texto pronto, a exemplo de

- Personagens: o palhacinho, outros palhaços, o doutor, o irmão do palhacinho.
- Onde: no circo
- O que: um palhacinho que não conseguia fazer acrobacias porque comia muito açúcar.
- Princípio/introdução: um palhacinho que estava triste e era zombado por outros palhaços porque não conseguia fazer acrobacias.
- Meio/desenvolvimento: o médico descobriu o problema do palhacinho e decidiu operá-lo para que ele voltasse a fazer acrobacias.

- Fim/conclusão: após cirurgia, o palhacinho voltou a fazer acrobacias. Ele teve um irmão que levou para o circo para mostrar as acrobacias que fazia e fizeram acrobacias para todo o sempre.

Como vimos, essas e outras questões verbalizadas pela professora foram bem pertinentes, a exemplo de “estarem atentos à pontuação, a construção de parágrafos, frases interligadas, tratando do mesmo assunto” etc., pontos relevantes que já analisamos e estamos reforçando na conclusão dessa análise.

- A professora verbalizou 11 TM (37 ocorrências – conferir na tabela dos domínios).
- As alunas verbalizaram 16 TM com 40 ocorrências.
- Dos 11 TM verbalizados pela professora, as alunas retomaram 7 e verbalizaram 9 TM a mais.
- Das 40 ocorrências verbalizadas pelas alunas, 35 foram pela aluna L. e 5 pela aluna B. Todas as ocorrências tiveram sentidos relevantes.
- A professora verbalizou a maior ocorrência de TM do Domínio Gênero, Texto e Discurso.
- As alunas verbalizaram a maior ocorrência de TM do Domínio no Domínio Pontuação.

Em suma, tivemos várias evidências de que as alunas retomam muitos dos TM verbalizados pela professora, ao mesmo tempo em que usaram TM com funções indicadas tanto na verbalização como no texto que produziram.

4.4 Análise 4 – O rei e os criados

Tarefa 4 – processo 004: produção de uma história inventada com sugestões de tema

4.4.1 Verbalizações de TM da professora na apresentação da tarefa

TD4 004 EVA2015 – TF4-M2 APROF: 00:18:50 - 08:26:20 – 2º ano¹⁶

Apresentação da proposta/consigna

63. PROF: Bom dia a todos então!
64. ALUNOS: (Em coro) bom dia!
65. PROF: Como que foi o vosso fim de semana? Tudo bem?
66. ALUNOS: (Em coro) Tudo!
67. PROF: Pronto, então é assim. Hoje não vamos iniciar a falar muito do fim de semana, porque temos que fazer esse pequeno **trabalho da língua portuguesa** e... pronto! Já temos menos um pouquinho de tempo e depois temos tempo necessário para vocês falarem. Vamos deixar para falar depois da ceia, tá bom? Então hoje vamos fazer a **proposta de invenção de uma história sobre um rei, mas um rei que era mau**. Em vez de ser um rei bom era um rei mau. E este rei mau que **eu peço para vocês inventarem uma história...** Este é o **tema**, prestem atenção! Quando eu digo rei mau, não estou a dizer que é **título** nenhum da **história**, vocês já sabem disso. Correto? Sim ou não?
68. ALUNOS: (Em coro) Sim!
69. PROF: **A história** tem que falar sobre...
70. ALUNOS: (Em coro) Um rei mau.
71. PROF: Um rei mau! Mas **o título** cada um é que vai...
72. ALUNOS: (Em coro) Inventar!
73. PROF: Inventar! E já sabem que o **título**, é o que se deixa para fazer no?...
74. ALUNOS: (Em coro) L No final!
75. PROF: L No final! Mas deixo já de intervalo e vocês já sabem (Indo demonstrar no quadro). Como das outras vezes, temos aquela linha onde está sombreado, não é primeiro onde põe o **traço**, na primeira onde põe o traço ninguém escreve. Aquela que está escuro, vocês vão escrever o nome. Pronto. O vosso e o do colega e depois tem a primeira linha, devem deixar, e depois as outras todas. Devem deixar a primeira linha para escrever, pois no final, **o título**. Começam a escrever na segunda linha e terminando o texto: **Olha vamos ver qual é o título que fica aqui melhor!** E coloca **o título**, correto? E então. Este rei mau, vocês...do qual **vocês vão inventar uma história...**
76. ALUNO: Tinha um palácio!
77. PROF: Podia ter um palácio. Mas como é que ele podia ser?
78. ALUNOS: (S.I.) (Vários alunos respondem ao mesmo tempo)
79. PROF: Podia estar vestido com roupas escuras. Mais? :: Podia ser... (Professora gesticulando formas e tamanhos para induzir os alunos a falar).
80. ALUNOS: (Em coro) Alto...
81. PROF: Ou...
82. ALUNOS: (Em coro) Baixo...
83. PROF: Podia ser magro ou...
84. ALUNOS: (Em coro) Gordo...

¹⁶ TD6: Texto Dialogal 6 - EVA2015: Escola Aveiro, 2015 – TF6-M2: Tarefa 6, Momento 2 – AP 08:31 Apresentação da Proposta e tempo transcorrido da apresentação.

85. PROF: Agora vocês é que vão ter que dizer! Podia ter uma cara de...
86. ALUNOS: (Em coro) Mau...
87. PROF: De mau, de zangado, de avarento. Ou, de outra forma. Ele tem que ser é...
88. ALUNOS: Mau!
89. PROF: Mau! Ele tem que ser um rei mesmo muito mau. E o que é que ele poderia fazer de maldade? Pensem assim numa... Bia!
90. BIA: Podia... roubar o mundo.
91. PROF: Por exemplo! Diz, Simão.
92. SIMÃO: Podia andar a fazer coisas nojentas aos... criados.
93. PROF: Aos criados! Ô, calma. L.? Costa.
94. GABRIEL COSTA: Podia não deixar ninguém entrar na sua casa assombrada.
95. PROF: Assombrada?
96. GABRIEL COSTA: Pode ser uma casa assombrada?
97. PROF: Humm....O rei vive em um?
98. ALUNOS: (Em coro) Palácio, castelo...
99. PROF: Num palácio, num castelo... Katelyn? Porque não pode ser na casa? Não sei, a **história é vossa**. Mas não vai toda gente fugir com o mesmo. Diz!
100. ALUNO: O rei podia...
101. PROF: Fazer mal a quem?
102. ALUNO: É... amm... aos criados...para lhe fazerem massagem nos pés.
103. PROF: Isso é ser mau? (Risos) Acho que fazer massagens até é uma coisa bem boa. Para que que serve a massagem? Para quem faz? Diz!
104. ALUNO: Podia mandar as crianças para o calabouço.
105. PROF: Pronto! Diz Inês.
106. INÊS: Podia (S.I.)
107. PROF: DIZ!
108. ALUNO: Podia matar as próprias pessoas para ele poder fazer o mal.
109. PROF: DIZ!
110. ALUNO: Podia prender animais selvagens dentro do palácio dos irmãos (S.I.).
111. PROF: DIZ!
112. ALUNO: Podia... (S.I.) que os criados não comiam.
113. PROF: DIZ! Não vão dizer mais. Quem já falou não fala!
114. ALUNO: (S.I.)
115. PROF: Pronto! Já tem muita coisa de maldade e outras tenho certeza **que vocês vão inventar**. Agora, como é que eu faria essas maldades? Vocês também acabaram de, já de alguma forma a dizer como é que eu poderia, ou não, é... ahn... fazer as maldades. E também acabaram por dizer, no que acabaram de falar é a quem que **ele as fazia. A maioria falou os criados, outros falaram noutras pessoas, noutros castelos. Pronto! O que interessa é que vocês inventem uma história, bem, bem...**
116. ALUNO: (S.I.)
117. PROF: Bem inventada, **com bastante conteúdo**, que tenha é... a **história** dum rei que era mau e que, não se esqueçam de dizer, como é que ele era, as características dele, Ahn... O que ele fazia de mau, a quem é que ele fazia mal, como é que ele fazia essas maldades, tudo isso! E, volto a repetir, quando.... Não mexam nisso... (interrompendo para falar com uma diáde). **Quando vocês inventarem a história, e depois que acabarem de escrever, quando acabares de escrever uma coisa vos peço**. Vocês viram quando criamos, na sexta, na quinta-feira, o nosso **texto** na forma de **poema**, tivemos que alterar coisas. Tivemos de colocar **sinais de pontuação** depois?
118. ALUNOS: (Em coro) Sim!
119. PROF: **Tivemos que apagar palavras** e voltar a escrever outras?

120. ALUNOS: (Em coro) Sim!
121. PROF: Isso é a revisão de um **texto**. E vocês não podem acabar de escrever um **texto** e **dizer**: Já está! E não irem ver desde o princípio, com olhos de ver, porque depois quando vão ler para mim e encontram coisas, então quer dizer que não tomaram atenção antes. Toda a gente, depois que acabar de escrever o **texto** e atenção, não parem o **texto** no meio. Quando está às vezes a **história** mais bonita, já os disse isso quando aconteceu nas fichas de avaliação, quando a **história** está cada vez a ser mais bonita, vocês param e acabou a **história**. Não pode! Vocês têm que dar assim uma... tudo bem, que criam um suspense, para depois, dar continuação a uma outra altura, mas é importante vocês criarem uma **história** que tenha princípio, meio e fim. Introdução, desenvolvimento e conclu...
122. ALUNOS: (Em coro)... são!
123. PROF: Ok? Parem de mexer! Olha, veem a professora a mexer nisto? (Referindo-se aos gravadores) Se a professora não mexe, porque razão os meninos estão a mexer? Pronto! Então a partir de agora eu vou lhes dar uns minutinhos para vocês, baixinho, com aquele tom de voz, (falando bem baixinho) que já sabemos qual é, **poderem criar a vossa história, oralmente, um com o outro, ou uma com a outra**, ou uns com os outros, e assim que estejam, dedinho no ar que é pra eu ir dar as canetas ao grupo certo e as folhas. Certo? Então vá. A partir de agora, baixinho, **inventem lá a vossa história**.

Tabela 28: Domínio “Texto, Gênero e Discurso” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 4 – Professora)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Texto (5)	Texto (5)	Com revisão Com atenção antes de concluir Com atenção Acabado Não parar no meio	55: PROF: Vocês viram quando criamos, na sexta, na quinta-feira, o nosso texto na forma de poema, tivemos que alterar coisas. Tivemos de colocar sinais de pontuação depois? 57. PROF: Tivemos que apagar palavras e voltar a escrever outras? 58. ALUNOS: (Em coro). Sim! 57. PROF: Isso é a revisão de um texto. E vocês não podem acabar de escrever um texto e dizer: Já está! E não irem ver desde o princípio, com olhos de ver, porque depois quando vão ler para mim e encontram coisas, então quer dizer que não tomaram atenção antes. Toda a gente, depois que acabar de escrever o texto e atenção, não parem o texto no meio.
2.	História (25)	História (18) Histórias (7)	Sobre um rei Inventada Criada oralmente um com o outro, ou uma com a outra, ou uns com os outros Bem inventada Com bastante conteúdo Dum rei que era mau Inventada Mais bonita Não deixar pela metade Com suspense Com continuação Criada com princípio, meio e fim. Introdução, desenvolvimento e	5. PROF: Então hoje vamos fazer a proposta de invenção de uma história sobre um rei, mas um rei que era mau. Em vez de ser um rei bom era um rei mau. E este rei mau que eu peço para vocês inventarem uma história... Este é o tema, prestem atenção! Quando eu digo rei mau, não estou a dizer que é título nenhum da história, vocês já sabem disso. Correto? Sim ou não? 6. ALUNOS: (Em coro) Sim! 7. PROF: A história tem que falar sobre... 8. ALUNOS: (Em coro) Um rei mau 13: PROF: Este rei mau, vocês...do qual vocês vão inventar uma história... Num palácio, num castelo... Katelyn? Porque não pode ser na casa? Não sei, a história é vossa. Mas não vai toda gente fugir com o mesmo. 55: PROF: Bem inventada, com bastante conteúdo, que tenha é... a história dum rei que era mau e que, não se esqueçam de dizer, como é que ele era, as características dele, Ahn... O que ele fazia de mau, a quem é que ele fazia mal, como é que ele fazia essas maldades, tudo isso... Quando vocês inventarem a história, e depois que acabarem de escrever, quando acabares de escrever uma coisa vos peço.

			conclusão...	57: PROF: Quando está às vezes a história mais bonita, já os disse isso quando aconteceu nas fichas de avaliação, quando a história está cada vez a ser mais bonita, vocês param e acabou a história. Não pode! Vocês têm que dar assim uma... tudo bem, que criam um suspense, para depois, dar continuação a uma outra altura, mas é importante vocês criarem uma história que tenha princípio, meio e fim. Introdução, desenvolvimento e conclu... 58: ALUNOS: (Em coro)... são!
4.	Tema (1)	Tema (1)	Sugerido: de uma história sobre um rei, mas um rei que era mau. Em vez de ser um rei bom era um rei mau.	5. Então hoje vamos fazer a proposta de invenção de uma história sobre um rei, mas um rei que era mau. Em vez de ser um rei bom era um rei mau. E este rei mau que eu peço para vocês inventarem uma história... Este é o tema, prestem atenção! Quando eu digo rei mau, não estou a dizer que é título nenhum da história, vocês já sabem disso. Correto? Sim ou não? 6. ALUNOS: (Em coro) Sim! 7. PROF: A história tem que falar sobre... 8. ALUNOS: (Em coro) Um rei mau. 9. PROF: Um rei mau! Mas o título cada um é que vai... 10. ALUNOS: (Em coro) Inventar!
5.	Título (6)	Título (6)	Inventado Para fazer no final Escrito na primeira linha Que ficar melhor	11. Então hoje vamos fazer a proposta de invenção de uma história sobre um rei, mas um rei que era mau. Em vez de ser um rei bom era um rei mau. E este rei mau que eu peço para vocês inventarem uma história... Este é o tema, prestem atenção! Quando eu digo rei mau, não estou a dizer que é título nenhum da história, vocês já sabem disso. Correto? Sim ou não? 12. ALUNOS: (Em coro) Sim! 13. PROF: A história tem que falar sobre... 14. ALUNOS: (Em coro) Um rei mau. 15. PROF: Um rei mau! Mas o título cada um é que vai... 16. ALUNOS: (Em coro) Inventar! 17. PROF: Inventar! E já sabem que o título, é o que se deixa para fazer no?... 18. ALUNOS: (Em coro) No final! 9: PROF: Um rei mau! Mas o título cada um é que vai... 10: ALUNOS: (Em coro) Inventar! 11: PROF: Inventar! E já sabem que o título, é o que se deixa para fazer no?...

				12: ALUNOS: (Em coro) L No final! 11: PROF: (...). Devem deixar a primeira linha para escrever, pois no final, o título. Começam a escrever na segunda linha e terminando o texto: Olha vamos ver qual é o título que fica aqui melhor! E coloca o título, correto?
--	--	--	--	--

Na tabela 28, do domínio “Texto, Gênero e Discurso” identificamos cinco TM, com pequenas variações e 41 ocorrências:

1. Texto: 5 ocorrências: texto (5)

- com revisão
- com atenção antes de concluir
- com atenção
- acabado
- não parar no meio

2. História: 25 ocorrências: história (18), histórias (7).

- inventada
- criada oralmente
- um com o outro, ou uma com a outra, ou uns com os outros
- bem inventada
- com bastante conteúdo
- dum rei que era mau
- inventada
- mais bonita
- não deixar pela metade
- com suspense
- com continuação
- criada com princípio, meio e fim.
- introdução, desenvolvimento e conclusão...

3. Tema: 1 ocorrência: tema (1).

- Sugerido: de uma história sobre um rei, mas um rei que era mau. Em vez de ser um rei bom era um rei mau.

4. Título: 6 ocorrências: título (6).

- inventado
- para fazer no final
- escrito na primeira linha

- que ficar melhor

As 5 ocorrências do TM “**texto**” estão relacionadas ao cuidado que os alunos deveriam ter, não só ao escrevê-lo, mas ao revisá-lo. Numa orientação à atenção cuidadosa dos alunos para não deixar o texto sem concluir. No turno de fala 55 a professora relata uma experiência de produção textual de um poema que os alunos fizeram e que depois eles tiveram que alterá-lo, colocar os sinais de pontuação que não estavam contemplados no texto.

A leitura final dos textos das crianças é de suma importância para que elas mesmas possam descobrir, falhas ou acrescentar algo que possa melhorar a compreensão da escrita. Essa dinâmica de ler o texto no final das produções foi realizada nas seis tarefas que escreveram. O texto só era entregue a professora após a leitura feita das alunas para ela. Este era o momento em que havia, algumas das vezes, um reconhecimento de alguns equívocos que eram descritos e verbalizados pela professora.

O debate sobre a revisão textual nos textos escritos por crianças e adolescentes é muito amplo, não é possível tratá-lo nesta tese, mas cabe-nos sugerir algumas leituras que abordam estudos significativos sobre essa temática: Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). A psicologia da composição escrita. Hillsdale, NJ: Erlbaum; Graham, S. & Perin, D. (2007). Uma meta-análise da instrução de escrita para alunos adolescentes. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445-476.

As 25 ocorrências do TM história/histórias foram verbalizadas com o propósito de orientar os alunos a escreverem uma história inventada, debatida entre a dupla, com uma temática estabelecida, que era a de um rei mau, que fosse completa, bonita, com suspense e completa, com princípio, meio e fim. Introdução desenvolvimento e conclusão, como é verbalizado no turno abaixo:

57: PROF: Quando está às vezes a história mais bonita, **já os disse isso quando aconteceu nas fichas de avaliação, quando a história está cada vez a ser mais bonita, vocês param e acabou a história.** Não pode! Vocês têm que dar assim uma... tudo bem, que criam um suspense, para depois, dar continuação a uma outra altura, **mas é importante vocês criarem uma história que tenha princípio, meio e fim. Introdução, desenvolvimento e conclu...**

58: ALUNOS: (Em coro)... **são!**

Nessas verbalizações percebemos que os alunos tiveram outras experiências de escritas que não chegaram a ser concluída, ou seja, que pararam no momento mais bonito das histórias. Uma informação importante é a fala da professora sobre a ficha de avaliação.

Conhecendo um pouco sobre as fichas em questão, trouxemos algumas partes do material didático da turma que trata da escrita e da sua estrutura. Veja:

A imagem apresenta o material didático 'Iniciação à Escrita' da editora Porto Editora. À esquerda, a capa do livro mostra o personagem ALFA, um pequeno animal amarelo com uma coroa vermelha, sentado numa cadeira e escrevendo num livro. À direita, uma página de atividades intitulada 'FICHA 2' contém os seguintes exercícios:

1. Lê os seguintes parágrafos:

– Bem pode enviar uma reclamação à Natureza – gozava o castanheiro –, pois ela não o favoreceu. (...) Uma pequena aragem fá-lo dobrar a espinha até à água (...).

Certo dia, um delicado junco ganhou raízes junto do riacho próximo e o castanheiro, que era muito vaidoso, começou a gabar-se da sua força e imponência.

– Já sei que sou fraquinho e que vergo facilmente, mas olhe que nunca quebro!

Um belo castanheiro vivia sozinho num prado.

365 Histórias de encantar, Edições ASA, 2001

1.1. Organiza e copia os parágrafos, de modo a formares um texto.

1.2. Um texto divide-se em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. A partir desta informação, sublinha com cores diferentes as partes constituintes do texto que reescreveste na atividade 1.1. Conseguieste identificar todas as partes neste texto? O texto está completo? Justifica a tua resposta.

3

Figura 19. Ficha 2. Fonte: Material didático da turma – 2º ano. Portugal (2015).

Como é perceptível, o TM “História” não é verbalizado isoladamente. Para uma criança aprender a escrever seus primeiros textos, é necessário muito ensinamento. Escrever um texto com sentido, implica, além de identificar o seu gênero, conhecer a estrutura desse texto, saber fazê-lo, porque não adianta fazer com que as crianças consigam identificar os gêneros textuais se elas não sabem escrevê-los. Identificar gêneros textuais não é saber lê-lo, nem o escrever. A identificação de um gênero pode ser por memória fotográfica. A exemplo de um convite. Quando uma criança o vê, já o identifica. Mas será que consegue lê, ou mais ainda, será que é capaz de produzir o texto de um convite?

Sustentamos a importância de um ensino explícito, da presença de alguém qualificado que ensine para as crianças essas questões que são conhecimentos próprios de um sujeito proficiente na área: o professor. Então, é preciso ser dito como se faz. É preciso conduzir o fazer. É preciso acompanhar a consolidação desse ensino.

No caso dessa análise, quando a professora traz o sentido do TM “história”, ela o resume dessa maneira: criada com princípio, meio e fim. Introdução, desenvolvimento e conclusão.... Isso nos revela, observando a fala do turno 57, de que já existia uma dinâmica de trabalho rotineira debatida nesse sentido, fato também comprovado na ficha 2, do livro acima, Alfa, iniciação à escrita. Neste, percebe-se toda uma dinâmica de atividade que leva o aluno a praticar a estrutura de um texto, observando as partes que o constitui.

Outros TM (nome, tema, título), elencados acima, foram verbalizados como instrução: escrever o nome no lugar certo, não confundir “tema com título”, mas criar um título a partir do tema. Compreende-se nisto, que há uma dependência entre eles, mas não são as mesmas coisas, e isso é ensinado pela professora.

Tabela 29: Domínio “Ortografia e grafia” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 4 – Professora)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Traço (2)	Traço (2)	Não colocar	13: PROF: Como das outras vezes, temos aquela linha onde está sombreado, não é primeiro onde põe o traço , na primeira onde põe o traço ninguém escreve.
2.	Palavra (1)	Palavras (1)	Apagadas Substituídas Escrever outras Revisadas	56: PROF: Tivemos que apagar palavras e voltar a escrever outras? 57: ALUNOS: (Em coro) Sim! 58: PROF: Isso é a revisão de um texto
3.	Nome (4)	Nome (3) Nomes (1)	Escrito na linha escura da folha Da dupla	13: PROF: Como das outras vezes, temos aquela linha onde está sombreado, não é primeiro onde põe o traço, na primeira onde põe o traço ninguém escreve. Aquela que está escuro, vocês vão escrever o nome. Pronto. O vosso e o do colega e depois tem a primeira linha, devem deixar, e depois as outras todas.

Tabela 30: Domínio “Pontuação” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 4 – Professora) ¹⁷				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Sinais de Pontuação (1)	Sinais de Pontuação (1)	Usar	70. PROF: Vocês viram quando criamos, na sexta, na quinta -feira, o nosso texto na forma de poema , tivemos que alterar coisas. Tivemos de colocar sinais de pontuação depois? 71. ALUNOS: (Em coro) Sim! 72. PROF: Tivemos que apagar palavras e voltar a escrever outras? 73. ALUNOS: (Em coro) Sim! 74. PROF: Isso é a revisão de um texto. E vocês não podem acabar de escrever um texto e dizer: Já está!

¹⁷ Não identificamos ocorrências do Domínio “Gramática”.

Na tabela 29, do Domínio “Ortografia e grafia” identificamos os TM abaixo e 6 ocorrências:

1. Traço: 1 ocorrência: traço (1)
 - não colocar na linha sombreada
2. Palavra: 1 ocorrência: palavras (1).
 - apagadas
 - substituídas
 - escrever outras
 - revisadas
3. Nome: 4 ocorrências: nome (3), nomes (1).
 - escrito na linha escura da folha
 - da dupla

Na tabela 30, do Domínio “Pontuação” foi identificado apenas o TM:

1. Sinais de pontuação: 1 ocorrência: sinais de pontuação (1).
 - Usar (no momento de revisar o texto)

O TM “traço” foi verbalizado apenas como alerta para que os alunos tomassem cuidado com a folha de produção, não colocar o traço no lugar indevido. O TM “palavras” foi verbalizado no sentido da revisão, como substituição de palavras e/ou exclusão.

A professora verbalizou o TM “sinais de pontuação” chamando a atenção para não esquecer de aplicá-los ao texto, pois ao fazerem a revisão de um poema que escreveram em um outro momento notou-se esse cuidado;

70. PROF: Vocês viram quando criamos, na sexta, na quinta-feira, o nosso texto na forma de poema, tivemos que alterar coisas. **Tivemos de colocar sinais de pontuação depois?**

71. ALUNOS: (Em coro) Sim!

72. PROF: Tivemos que apagar palavras e voltar a escrever outras?

73. ALUNOS: (Em coro) Sim!

74. PROF: **Isso é a revisão de um texto.** E vocês não podem acabar de escrever um texto e dizer: Já está!

Do mesmo modo, Barbeiro (2007) enfatiza que a revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido e que essa dimensão da reflexão acerca do que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões inerentes à correção e reformulação do texto, pois deve ainda ser aproveitada para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos.

Pensando nisso, fica claro na fala da professora que um dos pontos da revisão feita no poema que escreveram foi o acréscimo da pontuação. As verbalizações sobre o Domínio “Pontuação” estão presentes nas apresentações das tarefas, (ver tabela do domínio pontuação das tabelas anteriores). Na tarefa 1, percebe-se a verbalização de três TM da pontuação “tracinho”, vírgula e parágrafo”. Na tarefa 2, identificamos quatro TM “vírgula, sinais de pontuação, parênteses, parágrafos”, na tarefa 3 e nesta, 4, a professora verbaliza apenas o TM “sinais de pontuação”. Esse TM, que aparece verbalizado em 3 proposta textual, até agora, levamos a pensar no ensino dessa pontuação, e em quais desses sinais os alunos conhecem e costumam usar, porque o termo é muito amplo.

Trouxemos uma mostra de uma abordagem sobre alguns sinais de pontuação encontrados no livro didático da turma. Observe:

Laboratório gramatical

1 Lê as três frases seguintes, fazendo a entoação indicada pelo sinal de pontuação.

Qual é a coisa qual é ela que se quebra ao falar.

Qual é a coisa qual é ela que se quebra ao falar?

Qual é a coisa qual é ela que se quebra ao falar,

1.1. Assinala o nome do sinal de pontuação que indica uma pergunta.

☐ ponto final (.) ☒ ponto de interrogação (?) ☐ vírgula (,)

1.2. Assinala a função do ponto final (.).

☒ O ponto final indica o fim de uma frase em que se afirma uma ou várias ideias.

☐ O ponto final indica uma frase em que se exprime admiração, espanto, surpresa, ordem.

Figura 20. Laboratório gramatical. Fonte: Material didático da turma – 2º ano, Portugal (2015).

2 Lê o excerto seguinte:

E o rapaz a menina o polvo o caranguejo e o peixe foram pelos carreirinhos de água.

Sophia de Mello Breyner Andresen, A Menina do Mar, Porto Editora, 2012 (adaptado)

2.1. Reescreve a frase colocando o sinal de pontuação que separa cada uma das personagens. Atenção, onde houver a palavra "e" não deves colocar esse sinal de pontuação.

E o rapaz, a menina, o polvo, o caranguejo e o peixe foram pelos carreirinhos de água?

Sinais de pontuação

- Ponto final:** assinala uma pausa longa. Indica que a frase termina.
- Ponto de interrogação:** assinala uma pergunta.
- Vírgula:** assinala uma pausa breve. Separa as palavras numa enumeração.
- Ponto de exclamação:** aparece no final das frases que indicam emoções, prazer, surpresa.

77

Continuação da Figura 20. Laboratório gramatical.
Fonte: Material didático da turma – 2º ano, Portugal (2015).

Nesta página, Laboratório de gramática, percebemos como é proposto o tratamento dos sinais de pontuação, começando pela entoação deles na leitura de cada sentença, como o ponto se aplica ao fim de cada frase que se afirmam uma ou várias ideias, a formulação de uma pergunta através do sinal de interrogação, a vírgula como função de dar ordem ao amontoado de palavras, e também a função da exclamação.

Tarefa 4 – processo 004: produção de uma história inventada com sugestões de tema

EV-P04-DL

Almeida (B) L a Bernardes 23/02/19

O rei e os ^{criados} ~~criados~~

Era uma vez um rei mau que mandava os ^{seus} ~~seus~~ criados matar os ~~seus~~ ^{seus} vizinhos. Mas os criados não queriam matar os ^{seus} ~~seus~~ vizinhos, porque eles ~~estavam~~ tinham pena dos pobres vizinhos.

Um dia o rei chamou os ~~seus~~ ^{seus} criados para ~~compreender~~ ^{mandar} os criados porque os criados não ~~faziam~~ ^{faziam} o que o rei ~~mandava~~ ^{mandava}. Um dia eles ~~fugiram~~ ^{fugiram} dos ~~seus~~ ^{seus} vizinhos e foram para outro reino.

Só ~~com~~ quando os criados foram para outro reino é que o rei se ~~fez~~ ^{torceu} ~~fez~~ ^{torceu} de mau. E o rei quis os criados de volta.

^{os} ~~os~~ vizinhos ficaram felizes para ~~sempre~~ ^{sempre} sempre.

O manuscrito acima é o resultado final do texto que as alunas escreveram. Assim como analisamos a fala da professora na apresentação da tarefa 4, focando nos TM verbalizados por ela, analisaremos as verbalizações das alunas B. e L., observando também as verbalizações de TM, suas variantes e sentidos. Desse modo lançaremos um olhar ao Texto Dialogal (TD) do processo 004/2015. É através dos TD que extraímos os TM e quantificamos nas tabelas a seguir.

Tabela 31: Domínio “Texto, Gênero e Discurso” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 4 – Alunas)

	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Ideia (8)	Ideia (4) Ideias (4)	Pronta Embaralhada Muito boas Já criada Permanecer Tiveram depois Não finalizada	(Momento do planejamento) 78: L: Deixamos o título para o fim. Tenho...já tenho ideias. 83: B: Era uma vez um rei que era muito mau. Um dia, disse aos criados para :: para :: é... 86: L: Eu tenho uma ideia. Era uma vez, um rei muito mau que mandava os criados matarem as pessoas. (Momento do planejamento) 116: L: Vamos começar tudo de novo. Tá a me embaralhar as ideias (Fazendo um gesto com as mãos em torno da cabeça, ambas ficam pensando por uns instantes na .tes de recomençar) ::: Era uma...Hã...Era uma vez um rei mau que mandava os criados matarem os seres vivos... (Momento do planejamento) 138: L: (B. hesita em escrever por uns segundos, enquanto L.observa) Anda! As minhas ideias são muuuuito boas! 169: B: Os... Não...péra lá. (Em dúvida sobre a história) 168: L: Ê pá! Nós já criamos essa ideia. Os criados matarem os seres vivos. 349: L: (Interrompendo B.) Mas nós tínhamos dito aquilo, do fugiram. Não é B.? Por favor. Não tire as ideias. 341: B: Como é que eles fugiram, sem chave? Tinha lá...um dia...lá na prisão, havia uma pá. Eles cavaram e fugiram... 246: L: Porque nós temos (S.I.) qual foi a ideia que nós tivemos depois? 357: B: É mas ainda temos muitas linhas! 358: L: Humm... deixa eu contar: uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze. 359: B: (rindo) Ah não! 360: L: Não, mas ainda vamos escrever mais esta linha (apontando na folha), mais esta linha e depois mais esta, mais esta, mais esta... : Não vamos mais? Ai, não. Ainda não acabei, a minha ideia.
2.	Título (7)	Título (7)	Deixar para o fim	78: L: Deixamos o título para o fim. Tenho...já tenho ideias. (Momento do planejamento) 486: L: Deixamos o título para o final. (L.falando aparentando estar apressada) Nós vamos escrevemos o título.

			Fazer logo	144: L: Nê...ar...dê...é...se... (B. escrevendo [Bernardes]) Agora vamos começar. O título deixamos para o fim...Não, faça-o já! O rei mau. O rei...mau.
			Lembrar de fazer	484: L: Anda! (Mostrando surpresa) E viveram felizes para todo o sempre! 485: B: E...vi...ve...ram... [E viver] (Quando a professora comenta com outra díade sobre o título, as alunas lembram que não escreveram o seu ainda) O título! 493: B: Sem... pre... [.] [rasurando (sempe) sempre]. Deixaste cair o teu papel... ? (L.se inclina sobre a mesa e seu crachá cai ela pega do chão e o coloca de volta) E o título? O rei...
			Fazer após texto finalizado	498: L: Ponto final. [.] Agora o título. O rei...
3.	Texto (2)	Texto (2)	Pequeno	362: L: Só quando eles...só quando eles foram... 363: B: Que texto pequeno!
			Dos colegas de sala	369: B: Mas o rei...Epa...(S.I.) três linhas para o final... 370: L: Deixa eu tentar... Mas ainda eu não acabei...Para todo o sempre com o rei...
			Tem muito parágrafo	460: L: Olha o texto deles! (Olhando para a díade ao lado) 461: B: Tem muito parágrafo. (Volta a escrever o texto)
4.	História (1)	História (1)	Lida	B: Manda...manda... Olha! Vou te ler a história! (Tentando voltar ao texto escrito) Era uma vez...

Na Tabela 31, do Domínio “Texto, Gênero e Discurso identificamos quatro TM:

1. Ideia: 8 ocorrências: ideia (4), ideias (4).

- pronta
- embaralhada
- muito boas
- já criada
- permanecer
- tiveram depois
- não finalizada

2. Título: 7 ocorrências: título (7).

- deixar para o fim
- fazer logo
- lembrar de fazer

3. Texto: 2 ocorrências: texto (2).

- pequeno
- dos colegas de sala
- tem muito parágrafo

4. História: 1 ocorrência: história (1).

- lida

Os TM “ideia/ideias” foram verbalizados pelas alunas no momento do planejamento e enquanto escreviam a história. Essas ideias fluíram assim que começaram a conversar. Grande parte do que imaginaram juntas no planejamento foi escrita na história. As alunas tinham ideias prontas, já criada, embaralhada, que permaneceram como tinham pensando, ideias muito boas como verbalizaram ao escrever o texto. O importante é que

[...] dar tempo para a planificação inicial significa tomar consciência de que o processo de escrita se inicia antes de se começar a redigir o texto. As tarefas de ativação do conteúdo que se vai colocar no texto, da sua seleção e organização constituem instrumentos indispensáveis para se passar de uma escrita marcada pelo mero acrescento de ideias à medida que se vai

escrevendo, para uma escrita em que as decisões quanto à integração ou não de determinada informação e quanto à organização do texto constituem aspectos fundamentais (BARBEIRO, 2007, p. 20).

O TM “título” foi verbalizado para fazer o que a professora havia proposto “deixar para o fim”, “lembrar de fazer”. Como de fato, as alunas escreveram o título após o texto finalizado.

O TM “texto” apareceu nas falas no momento em que observaram que o “texto estava pequeno”, e quando observaram o texto dos colegas ao redor, comparando o tamanho, como diziam: “tem muito parágrafo”. O TM “história” foi verbalizado no momento da leitura do texto finalizado: “Vou te ler a história”.

Tabela 32: Domínio “Ortografia e grafia” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 4 – Alunas)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Traço (11)	Traço (9) Tracinho (2)	Pôr para separar nome próprio	136: L: Almeida. Traço...traço... (B..escrevendo [Almeida -]) E agora o meu nome: L. Bernardes
				144: L: Há, pois, falta a data! Vinte e três...traço....do dois...traço....do quinze....traço.
				145: B: Eu sei! Eu sei... (escrevendo a data [23-02-15])
			Separação de data	194: L: Mandava matar os seres vivos, ok! Os seres...(ditando para B. enquanto B. escreve e acompanha a fala de L.) Com o outro sê (referindo-se ao ‘s’)... vivos. Vi...vos... Péra! Põe aqui. Aqui tens que pôr um traço (referindo-se à rasura) ... tens que pôr um traço (B. coloca o traço na rasura [L]) Aí... e aqui. Ah não, põe aí. (Apontando a rasura [mata])
			Separação de sílaba no final da linha	195: B: Vi-vos... (Escrevendo [viv] e na linha de baixo [os]) Matar...
			Anular palavra grafada incorreta	196: L: (Lendo) Matar os seres vivos...vi.... Não, não pode ser assim! (Referindo-se à quebra da palavra feita por B.). Vi...v....os. Não pode ser assim! A professora...eu aprendi...a professora disse assim quando não tem espaço para escrever... (tentando explicar para B. como separar) Vi...vos...não é vi...v....os...Vi...depois separa...depois vos. Vi...traço...vos. (B. rasura [viv-ös]).
				318: L: Faziam é com ‘me’, a:: faziam é com ‘me’,a
				319: B: Aii. (Rasurando [fazião])
2.	Nome (1)	Nome (1)	Separar nome próprio (o nome das alunas)	320: L: Traço em cima!
				321: B: Fa... zi...
	Data (1)	Data (1)	Escrita na folha da produção	322: L: Mea... [faziam]
				L: Péra, péra, péra aí. (Pega a caneta para consertar algo no texto). Escreve tu aqui um traçinho... B: Um tracinho (S.I.) L: Aqui. Só te faltava aí. (Apontando para B. riscar a rasura [senpe]) Anda, anda! O rei e os criados. Começa tu a ler.
2.	Nome (1)	Nome (1)	Separar nome próprio (o nome das alunas)	136: L: Almeida. Traço...traço... (B. escrevendo [Almeida -]) E agora o meu nome: L. B.
				144: L: Há, pois, falta a data! Vinte e três...traço....do dois...traço....do quinze....traço.
2.	Data (1)	Data (1)	Escrita na folha da produção	145: B: Eu sei! Eu sei... (escrevendo a data [23-02-15])

3.	Letra (1)	Letra (1)	Soletrar as letras	151: B: Espera! Diz-me as letras. 152: L: (Ditando pausadamente enquanto B. escreve) E...ra...uma... vez... 153: B: É com 'zê'?
4.	Acento (1)	Acento (1)	Não usar	179: B.: Cri... 180: L.: "A" sem acento. 181: B.: a... dos...[criado]

Na Tabela 32, do Domínio “Ortografia e grafia” identificamos cinco TM:

1. Traço: 11 ocorrências: traço (9), tracinho (2).

- usado para separar nome próprio
- separação de data
- separação de sílaba no final da linha
- anular palavra grafada incorreta

2. Nome: 1 ocorrência: nome (1).

- separar nome próprio (o nome das alunas)

3. Data: 1 ocorrência: data (1).

- Escrita na folha da produção.

4. Letra: 1 ocorrência: letra (1).

- soletrar as letras

5. Acento: 1 ocorrência: acento (1).

- não usar

Identificamos O TM “traço” verbalizado para separação dos nomes das alunas, da data, na separação de sílaba no final da linha e para anular palavra grafada incorreta. Notamos que a verbalização do termo foi feita e aplicada na função adequada.

O TM “nome” foi usado para dizer que os nomes das alunas devem ser escritos separados. O TM “data” apareceu verbalizado para não esquecer de escrevê-lo na folha da produção. O TM “letra” aparece como soletração para a escrita e o “acento” foi verbalizado como alerta para não o usar na palavra “criados”.

Tabela 33: Domínio “Pontuação” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 4 – Alunas) ¹⁸				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Ponto final (19)	Ponto final (18) Ponto (1)	Organização das frases no momento do planejamento do texto	(Momento do planejamento) 106: L: Seres vivos. Mas...: Ponto final. À frente, mas os criados não iam fazer isso porque tinham pena dos pobres animais da selva e da floresta e... 107: B: E.... ponto final. Mas o rei, se eles não fizessem isso, eles iam ser presos ou mortos.. (Momento do planejamento).
				(Momento do planejamento) 110: L: (Interrompendo B.) Era, eu é que inventei isso, por favor. Deixa eu falo. (B. assente com a cabeça) Era uma vez um rei mau, que mandava os criados irem matar os L pobres animais. Agora és tu. Ponto final, à frente. Mas os pobres..., mas os... (Momento do planejamento)
				(Momento do planejamento) 110: B: Os seres vivos já? (Pergunta questionando a mudança na história combinada anteriormente) 111: L: Sim. Ponto final. Mas os criados não faziam isso porque tinham pobre dos seres vivos. Tinham pena dos pobres seres vivos da floresta... (Momento do planejamento)
			Finalização de parágrafo	(Momento do planejamento) 119: B: Mas depois o rei. (Continuando de onde L. parou) Ponto final. Mas depois o rei mandou fazer a guerra para matar... matar ... (Momento do planejamento)
			Para iniciar outro parágrafo	238: L: Seres vivos (Lendo a última palavra escrita)... Ponto final. 239: B: Ponto final? [.] 240: L: Parágrafo
			Sinalizando o final de cada parágrafo	244: L: Parágrafo... (cantarolando). 245: B: Tá... Pôs aqui o ponto para fazer...
				250: L: E depois os criados foram para a prisão, mas fugiram e foram para outro reino :: Ponto final. 269: B: Mas os criados fugiram... Mas os criados... (Tentando dar continuidade oralmente à história) 270: L: (Interrompendo B.) Para prender os criados... para prender os criados. 271: B: Ponto final, parágrafo. 272: L: É sério? Ponto final e parágrafo? (B. assente com a cabeça). Não! (Voltando à história escrita). Mas um dia o rei chamou os guardas para prenderem os criados porque os criados não faziam

¹⁸ Não identificamos ocorrências do Domínio “Gramática”.

			o que o rei mandava:: Anda! 336: L: Ponto final. Parágrafo. (B. vai para a outra linha, mas Interrompe) Não, parágrafo não, pode continuar. 415: B: rei...no...[reino] 416: L: Ponto final. [.] Ponto final com parágrafo. 417: B: (Falando e bocejando) Ponto final parágrafo. 418: L: Ponto final com parágrafo. (Rindo) Deixa e ver aqui... (inclinando-se sobre a folha) (S.I.) Você começa aqui e acaba aqui. (Ambas riem) Não! Acaba aqui e depois aqui e acaba ali. (Apontando na folha). Péra, vamos contar quantas linhas faltam. 420: L: E depois, parágrafo. Ponto final com parágrafo. B.! (Chamando a atenção de B. que se distraiu com outra díade). Ponto final, parágrafo. 421: B: Tá! (Voltando a escrever) 458L: Ponto final. (B. sorri satisfeita) Agora deixa-me ver quantas linhas faltam. 514: L: Pra outro... Para outro reino... ponto final.
2.	Parágrafo (10)	Parágrafo (10)	Iniciado a cada ponto final 239: B: Ponto final? [.] 240: L: Parágrafo 241: B: Nós fizemos quantas linhas? (Contando as linhas escritas em voz baixa) 242: L: Parágrafo! (Insistindo para B. voltar a escrever) 243: B: Tá! Anda! L: Parágrafo... Continuação do período 254: L: Anda! Vai, continuas a escrever. Parágrafo... (apontando na folha) Parágrafo... mas um dia :: mas... um dia... 335: B: L (Falando ao mesmo tempo) Man... da...va... mandava [manda.]. 336: L: Ponto final. Parágrafo. (B. vai para a outra linha, mas Interrompe) Não, parágrafo não, pode continuar. 337: B: Não é um parágrafo? 338: L: Não. Um dia eles fugiram da prisão... 269: B: Mas os criados fugiram... Mas os criados... (Tentando dar continuidade oralmente à história) 270: L: (Interrompendo B.) Para prender os criados... para prender os criados.

				271: B: Ponto final, parágrafo. 272: L: É sério? Ponto final e parágrafo? (B. assente com a cabeça) Não! (Voltando à história escrita). Mas um dia o rei chamou os guardas para prenderem os criados porque os criados não faziam o que o rei mandava. Anda!
	Vírgula (4)	Vírgula (4)	Usada antes da palavra “porque”	216: L: Porque...Agora, vírgula, porque :: Vírgula, sim... (B. escrevendo [p]) 217: B: Tem que pôr? (Perguntando sobre a vírgula e depois volta para colocar a vírgula antes da palavra [, porque]) 218: L: Vírgula... Porque...Eles tinham pena dos...pobres... 219: B: (Interrompendo L.) Espera! Porque...porque... 294: L: Criados. Por, vírgula, porque... 295: B: Por...que... porque [, porque] 296: L: Os criados não faziam o que o rei mandava...

Na tabela 33, do Domínio “Pontuação” identificamos três TM:

1. Ponto final: 19 ocorrências: ponto final (18), ponto (1).
 - Organização das frases no momento do planejamento do texto
 - Finalização de parágrafo
 - Para iniciar outro parágrafo
 - Sinalizando o final de cada parágrafo
2. Parágrafo: 10 ocorrências: parágrafo (10).
 - iniciado a cada ponto final
 - continuação do período
3. Vírgula:
 - usada antes da palavra “porque”

Todos esses TM (Ponto final, parágrafo, vírgula) foram verbalizados e aplicados com função própria. As vezes em que surgiram eram para dar corpo ao texto. Mesmo no momento do planejamento, como a exemplo do ponto final que era enunciado como forma de finalizar uma ideia formada. No momento da escrita era sempre verbalizado para finalizar um parágrafo para iniciar outro. O “parágrafo” também é verbalizado com função específica: ser iniciado a cada ponto final (após conclusão de um período). Ou mesmo da dúvida se deve finalizar um parágrafo ou continuar, como aparece nos turnos de fala:

269: B: Mas os criados fugiram... Mas os criados... (Tentando dar continuidade oralmente à história)

270: L: (Interrompendo B.) Para prender os criados... para prender os criados.

271: B: **Ponto final, parágrafo.**

272: L: É sério? **Ponto final e parágrafo?** (B. assente com a cabeça) **Não!** (Voltando à história escrita). Mas um dia o rei chamou os guardas para prenderem os criados porque os criados não faziam o que o rei mandava. Anda!

335: B: (Falando ao mesmo tempo) Man... da...va... mandava [manda.].

336: L: **Ponto final. Parágrafo.** (B. vai para a outra linha, mas interrompe) **Não, parágrafo não, pode continuar.**

337: B: **Não é um parágrafo?**

338: L: Não. Um dia eles fugiram da prisão

Percebe-se, nas verbalizações acima que as alunas tinham consciência do sentido do termo. Quando o termo era enunciado, isso acontecia como indecisão se continuaria o período que estavam formulando as frases ou se fariam um parágrafo novo.

A verbalização do TM “vírgula” está associada a construção de duas frases explicativas. No texto, a vírgula aparece duas vezes antes da escrita da conjunção “porque”.

Veja:

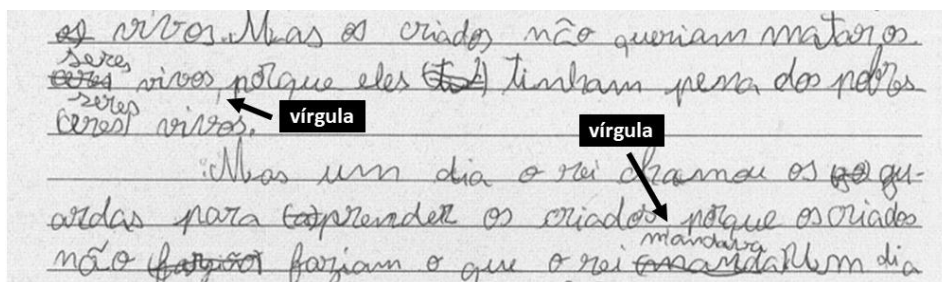


Figura 22. Fragmento do manuscrito (Processo 004)

Observe que na página do livro didático que fala sobre a pontuação disponível na análise anterior (da professora), a vírgula serve para “assinalar uma breve pausa e separar as palavras numa enumeração”. É bastante curioso, as alunas verbalizarem o TM “vírgula” e aplicá-lo numa sentença explicativa, antes da conjunção “porque”. Esse fato leva-nos a inferir que houve um ensinamento sobre esses aspectos, senão, uma memória leitora, ou as duas coisas.

TABELA 34 – TM VERBALIZADOS – TAREFA 4
TM VERBALIZADOS PELA PROFESSORA E AS ALUNAS

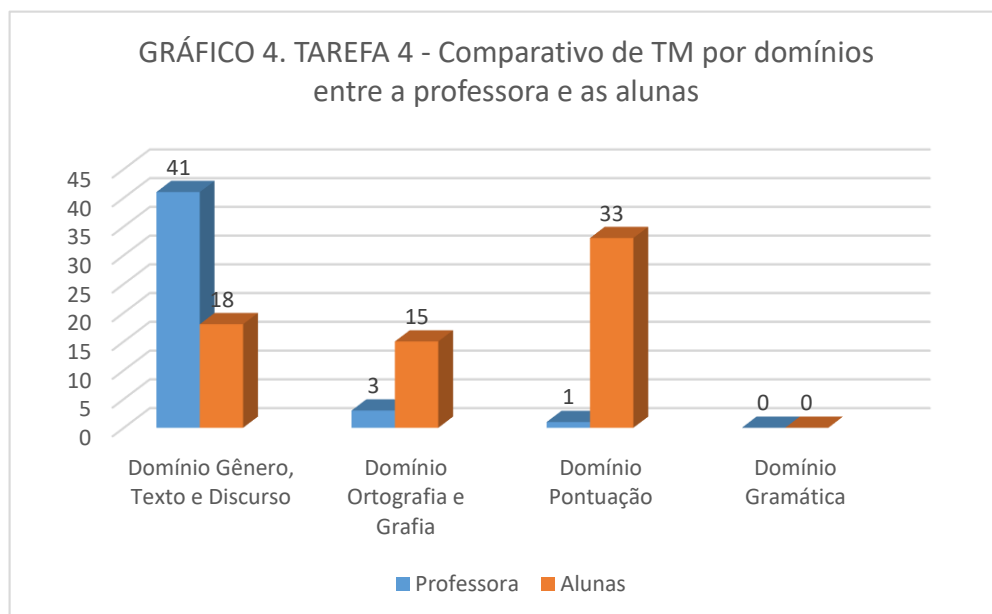
PROFESSORA	ALUNA L.	TOTAL DE TM VERBALIZADO POR L. ¹	ALUNA B.	TOTAL DE TM VERBALIZADO POR B.
Texto	texto	1	texto	1
História			história	1
Nome	nome	1	-	-
Tema	-	-	-	-
Título	título	6	título	1
Traço	traço	10	traço	1
Palavra	-	-	-	-
Sinais de pontuação	-	-	-	-
TOTAL DE TM: 8	ideia	8	-	-
	data	1	-	-
	-	-	letra	1
	ponto final	13	ponto final	6
	parágrafo	8	parágrafo	2
	vírgula	4	-	-
	TOTAL DE TM	52	TOTAL DE TM	13

No geral a professora verbalizou 8 TM¹⁹. Desses 8 TM, as alunas retomaram apenas 5 com 22 ocorrências pela professora (texto, história, nome, título, traço). No total, as alunas verbalizaram 11 TM com 65 ocorrências, sendo o número maior de ocorrências verbalizados pela aluna L., 52 ocorrências e a aluna B., com 13 ocorrências.

Os TM retomados pelas alunas foram quase todos relacionados ao Domínio “Texto, Gênero e Discurso”, fato interessante, pois foi nesse domínio que a professora teve um maior número de ocorrências desde a Tarefa 1 até a tarefa 4, que estamos analisando. Apesar disso, o maior número de ocorrências total de TM verbalizados pelas alunas foram do domínio da pontuação (ver no próximo gráfico).

O gráfico a seguir mostra o resultado das ocorrências das verbalizações da Tarefa 4. Mais uma vez os resultados são semelhantes aos das tarefas 1, 2 e 3.

¹⁹ As ocorrências dos TM verbalizados pela professora estarão no próximo gráfico.



O gráfico mostra que o maior número de ocorrências de TM nas verbalizações da professora prevalece no Domínio Gênero, Texto e Discurso quantificando 41 ocorrências enquanto as alunas verbalizaram 18 ocorrências de TM no mesmo domínio.

A maior ocorrência dos TM da Pontuação também prevalece verbalizado pelas alunas, assim como aconteceu em as tarefas até agora. Neste domínio, a professora verbalizou apenas 1 ocorrência do TM “sinais de pontuação”. Reconsiderando o “apenas”, o TM verbalizado pela professora está carregado de sentido. Ela pede para os alunos usar os sinais, como para relembrar um fato acontecido numa produção de poemas em que os alunos tiveram que revisar e pontuá-lo adequadamente. Desse modo temos um chamado a pensar: na revisão. Logo, um texto faltando a pontuação perde totalmente o seu sentido, pois

A pontuação não pode ser totalmente compreendida sem relacioná-la com as características dos textos nos quais é introduzida. Os sinais de pontuação ganham seu significado organizando textos específicos com intenções comunicativas particulares [...]. Assim, textos que buscam uma interpretação única e limitada da informação que fornecem ao leitor, como textos científicos ou informativos, requerem sinais de pontuação que obedeçam a critérios sintáticos (principalmente pontuação básica). Textos que se afastam da objetividade da linguagem informativa – como os textos literários ou publicitários – recorrem à pontuação expressiva e outros signos cujo uso responde a critérios retórico-prosódicos que buscam gerar nuances e efeitos expressivos ou poéticos (sensações ou humores momentâneos) que apelo à subjetividade de seus destinatários (FERREIRO; DAVALOS; *et al*, p. 17, 2019).

No caso da tese em questão, os sinais de pontuação que apareceram têm relação com a narrativa, ou seja, como os elementos que compõem a história, como introdução de personagens falando, assim o uso dos TM travessão, traço, dois pontos para introduzir a fala. Entende-se aqui que de acordo com o gênero textual, a pontuação encontra um espaço específico, ou seja, uma aplicabilidade e relevância. Em síntese, "a pontuação mostra-se indissociável das normas próprias de cada gênero de discurso, relativas por sua vez a públicos e práticas de leitura específicos". (CHAURAUDEAU; MAINGUENEAU, 2005, p. 482).

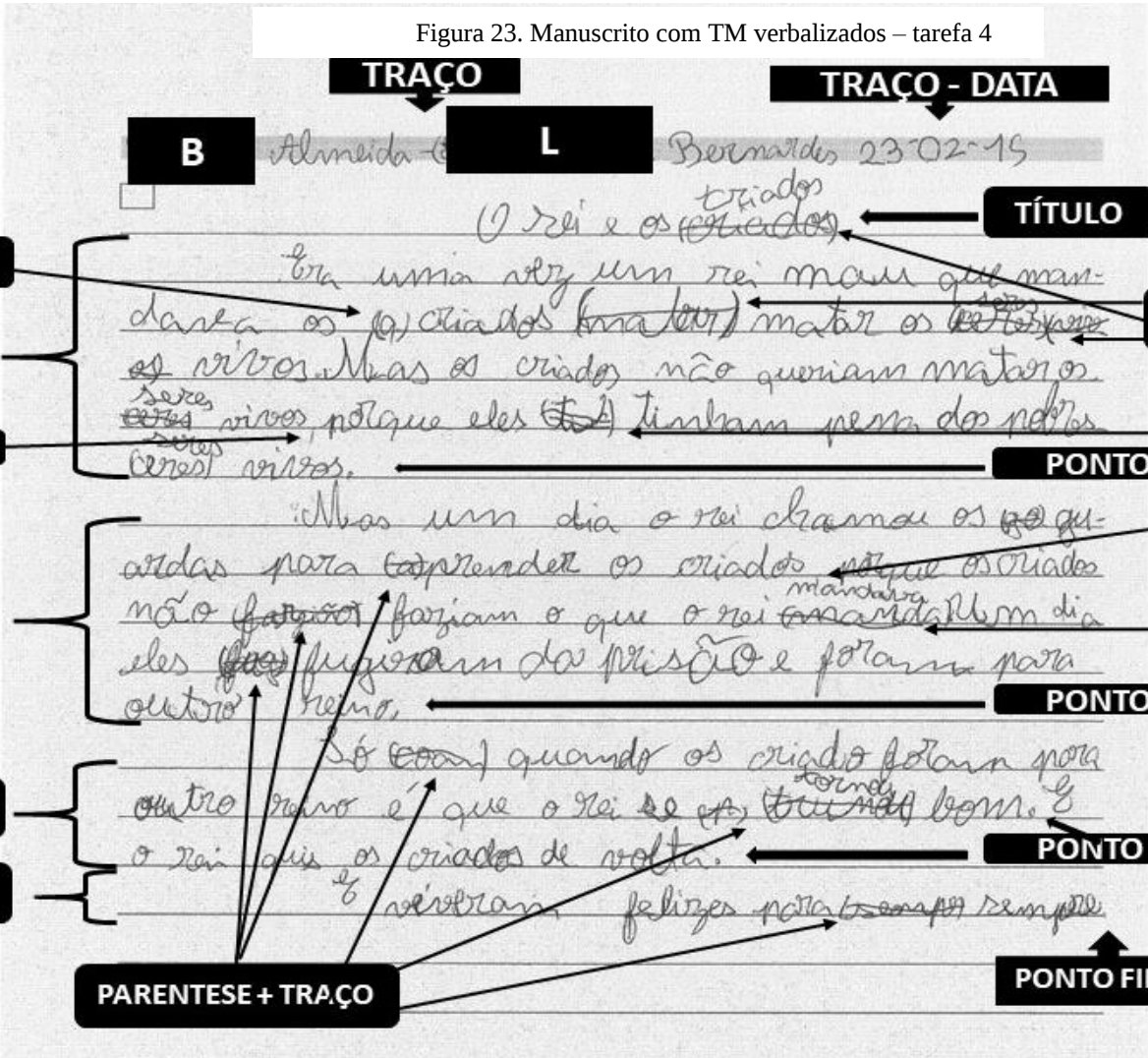
Veja que quando afirmamos que um TM não é verbalizado por si e em si acaba, estamos dizendo que uma verbalização de um TM carrega muitos sentidos. No caso do gráfico, temos 1 ocorrência, mas os sentidos são muitos. Pensemos: quais são os sinais de pontuação usado nas demais tarefas até aqui? Temos uma resposta concreta. Eles estiveram presentes tanto nas muitas verbalizações de cada sinal de pontuação, como na presença deles no texto acabado.

Pensando nessas evidências, não podemos achar que o fato de aparecer apenas 1 ocorrência de TM verbalizado pela professora, seja um resultado fraco, porque não é.

No domínio da ortografia, a professora verbalizou 3 ocorrências e as alunas 15. Não houve ocorrências de verbalizações do Domínio Gramática.

Além dos resultados expostos neste gráfico, o acesso ao texto finalizado pelas alunas nos deu uma dimensão de como algumas verbalizações de TM estão evidenciadas no texto que as alunas produziram. Vejamos o texto “O rei e os criados” no manuscrito abaixo:

Figura 23. Manuscrito com TM verbalizados – tarefa 4



No manuscrito percebemos a presença dos seguintes TM verbalizados pelas alunas:

- Elaboração de título inventado com sugestão de tema,
- Parágrafos (as alunas construíram quatro parágrafos, todos com iniciais maiúsculas.
- O uso de vírgula antes da conjunção explicativa “porque”.
- O uso de parênteses e traço para isolar palavras e erros, mas também no sentido de excluir ou substituir algum termo.
- A presença do traço no cabeçalho para separar os nomes das alunas e a data.
- O uso do ponto e ponto final para fechar os parágrafos.
- Presença de sinais de pontuação que foi verbalizado pela professora.
- “História” construída com “princípio, meio e fim: introdução, desenvolvimento e conclusão”, como verbalizou a professora, no turno 59.

Como percebemos, muito do que foi verbalizado e direcionado pela professora influenciou o diálogo e a produção das alunas. Em síntese, vejamos pontos importantes a considerar:

- As alunas escreveram um texto seguindo as orientações verbalizadas pela professora sobre como organizar uma história.
- A maior ocorrência verbalizada pela professora foi do Domínio Gênero, Texto e Discurso.
- A maior ocorrência verbalizada pelas alunas foi do Domínio Pontuação.
- Os TM retomados pelas alunas foram quase todos relacionados ao Domínio “Texto, Gênero e Discurso”

4.5 Análise 5 – O ovo especial

Tarefa 5 – processo 005: produção de uma história inventada sem sugestões de tema

4.5.1 Verbalizações de TM da professora na apresentação da tarefa

TD5 005 EVA2015 – TF5-M2 APROF: 00:00:00 – 00:03:49 – 2º ano²⁰

Apresentação da proposta/consigna

10. PROF: (SI) Bom dia a todos.
11. ALUNOS: Bom dia.
12. PROF: Mais uma vez, estamos na nossa aula de português. **E hoje, como é normal à sexta-feira, é o dia de escrita de um texto, que por vezes é com um tema sugerido, outras vezes é com tema?**
13. ALUNOS: (Alguns alunos respondendo) **Inventado.**
14. PROF: **À escolha, muito bem! :: Inventar a história sempre**, certo L.? Pronto. ::: Pronto, então hoje e para ver **se exploramos, “exploramos”** (professora dizendo entre aspas) **a escrita**, para vos dar mais tempo para, **partilharem ideias, para organizarem as ideias para depois escreverem.** É... eu vou já avisar que hoje **é um tema a vossa escolha, tá bem? É um tema inventado por vós.** Cada um, cada grupinho **vai escolher sobre o que quer falar.** :: Diz K... (Dando espaço para a aluna falar) Então, **como é tema livre, conforme é habitual, vocês vão ter um tempinho para debater ideias, para as organizarem de forma que depois possam escrever o vosso texto.** Peço ao grupo do S. e do R. para se concentrarem, não brincar e depois (S.I.) Faço referência ao G. e ao F. (S.I.) Na hora do **trabalho** não é para conversar com os outros, porque senão depois acabam por (S.I.) Entendem? Assim que terminarem vocês já sabem, coloquem o dedinho no ar e depois faremos conforme (S.I.) Peço que o grupinho, pra se despachar, que está a falar de outras coisas, está a se distrair. Ok? Simão estás em uma posição como todos os teus colegas. Coloca a cadeirinha direita, (S.I.) e não deitado em cima da cadeira (S.I.).
15. PROF: Então a partir de agora, **vão ter o vosso tempo de escolher o tema sobre o qual querem trabalhar (S.I.) O tema sobre o qual querem trabalhar e organizem-se entre vós para verem realmente qual é a melhor história para escrever.** Assim que estejam preparados para escrever, coloca o dedo no ar e depois peço-vos uma coisa: aguardem até eu poder ir ao vosso grupo porque tenho que ver quem é que estava com a caneta, quem vai ficar com a caneta quem é que vai escrever, tudo isso, tá bem? Porque eu não posso (SI) a dar-vos a caneta pra escrever, tem que ser perante o número que está para o grupo certo, tá bem? Pronto. Mesmo que depois, imaginem, que ela está com o dedo no ar eu vou tentar fazer a sequência seguida, que é pra não ficar daqui pra acolá, tá bem? Pronto, peço-vos também algum cuidado, alguma atenção da vossa parte para com... (S.I.) (Prof. para pra falar com uma aluna):: **A partir de agora toda a gente a trabalhar, a pensar,** e assim que estejam eu trago-vos a caneta.(SI).

²⁰ TD5: Texto Dialogal 5 - EVA2015: Aveiro, 2015 – TF5-M2: Tarefa 5, Momento 5 – AP 00:03:49 Apresentação da Proposta e tempo transcorrido da apresentação.

Tabela 35: Domínio “Texto, Gênero e Discurso” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 5 – Professora) ²¹				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Texto (2)	Texto (2)	Escrito Sem sugestão de tema Com tema inventado Com tema livre Conforme habitual Com as ideias debatidas e organizadas para a escrita	12. PROF: Mais uma vez, estamos na nossa aula de português. E hoje, como é normal à sexta-feira, é o dia de escrita de um texto, que por vezes é com um tema sugerido, outras vezes é com tema? 13. ALUNOS: (Alguns alunos respondendo) Inventado. 14. PROF: (...). Então, como é tema livre, conforme é habitual, vocês vão ter um tempinho para debater ideias, para as organizarem de forma que depois possam escrever o vosso texto. Peço ao grupo do S. e do R. para se concentrarem, não brincar e depois (S.I.) Faço referência ao G. e ao F. (S.I.) Na hora do trabalho não é para conversar com os outros
2.	Tema (4)	Tema (4)	Inventado Sugerido em outros momentos de produção textual	12. PROF: Mais uma vez, estamos na nossa aula de português. E hoje, como é normal à sexta-feira, é o dia de escrita de um texto, que por vezes é com um tema sugerido, outras vezes é com tema? 13. ALUNOS: (Alguns alunos respondendo) Inventado. 15. PROF: Então a partir de agora, vão ter o vosso tempo de escolher o tema sobre o qual querem trabalhar (S.I.) O tema sobre o qual querem trabalhar (...)
3.	História (2)	História (2)	Com tema inventado à escolha de cada dupla Para explorar a escrita Escrever em dupla a melhor história	12. PROF: Mais uma vez, estamos na nossa aula de português. E hoje, como é normal à sexta-feira, é o dia de escrita de um texto, que por vezes é com um tema sugerido, outras vezes é com tema? ALUNOS: (Alguns alunos respondendo) Inventado. PROF: À escolha, muito bem! :: Inventar a história sempre, certo L.? Pronto. ::: Pronto, então hoje e para ver se exploramos, “exploramos” (professora dizendo entre aspas) a escrita, 15. PROF: Então a partir de agora, vão ter o vosso tempo de escolher o tema sobre o qual querem trabalhar (S.I.) O tema sobre o qual querem trabalhar e organizem-se entre vós para verem realmente qual é a melhor história para escrever (...). A partir de agora toda a gente a trabalhar, a pensar

²¹ Não houve ocorrências de TM nos demais domínios.

4.	Ideia (1)	Ideias (1)	Debatidas e organizadas para a escrita do texto	6. PROF: (...) Então, como é tema livre, conforme é habitual, vocês vão ter um tempinho para debater ideias, para as organizarem de forma que depois possam escrever o vosso texto.
----	-----------	------------	---	--

Na tabela 35, do Domínio “Texto, Gênero e Discurso

1. Texto: 2 ocorrências:
 - Escrito
 - Sem sugestão de tema
 - Com tema inventado
 - Com tema livre
 - Conforme habitual
 - Com as ideias debatidas e organizadas para a escrita
2. Tema: 4 ocorrências: tema (4).
 - inventado
 - sugerido em outros momentos de produção textual
3. História: 2 ocorrências: história (2).
 - com tema inventado à escolha de cada dupla
 - para explorar a escrita
 - escrever em dupla a melhor história
4. Ideia: 1 ocorrência: ideias (1).
 - debatidas e organizadas para a escrita do texto

Essa apresentação da proposta de trabalho foi a que durou um tempo menor (00:03:49), três minutos e quarenta e nove segundos. Talvez por causa desse tempo curto, as verbalizações da professora, que identificamos, limitou-se apenas ao Domínio “Texto, Gênero e Discurso” com quatro TM (texto, tema, história, ideia) distribuídas em oito ocorrências.

No TM “texto”, as 2 verbalizações estavam associadas aos sentidos de escrita de texto, como de costume, com tema sugerido, tema livre, com ideias debatidas e organizadas na escrita. O TM “tema”, verbalizados 4 vezes, surge como proposta de ser inventado pelos alunos, uma vez que em outros momentos, ele era sugerido pela professora. As análises anteriores mostraram algumas verbalizações explicativas sobre a diferença entre tema e título, pois é muito comum no universo da produção textual escolar, a confusão que se dá entre discernir essas duas possibilidades. Em outros momentos, a professora deixa bem claro que o título não é o tema.

O TM “história” surge com 2 verbalizações, no sentido de que seja feita com “tema inventado à escolha de cada dupla, para explorar a escrita e escrever em dupla a melhor história. A única ocorrência do TM “ideias” ocorreram no sentido de serem “debatidas e organizadas para a escrita do texto”.

4.5.3 Verbalizações de TM das alunas na produção textual

Tarefa 5 – processo 005: produção de uma história inventada sem sugestões de tema

EV-005-D1

Figura 24. Manuscrito: O ovo especial - Fonte: Lame

1 _____

L

~~Bernardes~~ *

B

Almeida

27-02-15

O ovo especial

Era uma vez uma menina que se chamava Lili. Um dia viu um ovo na floresta e levou-o para casa. No caminho deixou ^{cair} ~~o ovo~~ ^{o ovo} ~~(e o ovo)~~ partiu e lá estava ~~(lá)~~ um lindo passarinho.

St Lili levou-o para a gaiola dela com o passarinho ~~(o)~~ estava com saltadas da mãe passar e dos ~~(seus)~~ seus irmãos ~~(passarinhos)~~ ^{passarinhos}.

Um dia ~~ela~~ foi à floresta ~~(de lá)~~ devolver o passarinho à mãe e aos ~~(e)~~ irmãos e ~~revisaram~~ ^{família} felizes para toda o sempre com ~~(a)~~ a ~~(família)~~ ^{família} completa.

Mas a menina ficou triste porque ~~(no)~~ nunca mais ia ver o passarinho então teve uma ideia ~~(e)~~ a ~~ideia~~ ideia foi de ir ~~(vezes)~~ visitar o ~~(passi)~~ ^{passarinho} todos os dias e ela viveu feliz para sempre.

☒

O manuscrito acima é o resultado final do texto que as alunas escreveram. Assim como analisamos a fala da professora na apresentação da tarefa 5, focando nos TM verbalizados por ela, analisaremos as verbalizações das alunas B. e L., observando também as verbalizações de TM, suas variantes e sentidos. Desse modo lançaremos um olhar ao Texto Dialogal (TD) do processo 005/2015. É através dos TD que extraímos os TM e quantificamos nas tabelas a seguir.

Tabela 36: Domínio “Texto, Gênero e Discurso” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 5 – Alunas)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Ideia (1)	Ideia (1)	inventada por L.	272. L: Pera... Agora é minha frase, é minha ideia, por favor. (Relendo o texto) Mas a menina ficou triste porque nunca, nun...ca, mais, ia, ver, o, pas...sa...rin...nho... 273.
2.	Título (2)	Título (2)	No final	17. PROF: Olha, eu peço desculpa. Já todos sabem mas eu vou relembrar: nome dos dois membros do grupo na linha escura, a cinzenta mais escura, e a data no final dessa linha que já está no quadro certo? Primeira linha para o título , que se pode escrever no...?
			Começado	ALUNOS: (Alguns alunos respondendo) Final!
			Feito	35: L. (L. contendo B.) Não, ainda não (Risos). Ainda só começamos com o título como é que já tais... (L. iniciando a história) Era uma vez um ovo que... 50. B. Tá :: Era uma vez... O título já fizemos: O ovo que não cai no chão... :: O ovo que cai ao chão... 51. L. Era uma vez...
3.	Texto (1)	Texto (1)	Pequeno	218. B: (B. apontando para a folha) Não tem muitas linhas?
			Com poucas quantidades de linhas	219. <u>L.</u> Não, tem uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete. 220. B. É muito! 221. <u>L.</u> Não é muito. 222. B. É pouco texto?
			Faltando alguma coisa	257. L: (L. levanta os braços para chama a professora). Tenho impressão de estar faltando alguma coisa, não achas?
			Melhor, com mais linhas	258. B. (Balançando a cabeça negativamente e respondendo). Não. 259. L. (SI) Fizemos quantos? Uma linha, duas linhas, três linhas, quatro linhas, cinco linhas, seis linhas, sete linhas, oito linhas, nove linhas, dez linhas :: onze linhas, doze linhas, treze linhas... (Fala com ênfase) Treze linhas!! Treze mais sete? Treze... Catorze, quinze, dezesseis, dezessete, dezoito, dezenove, vinte. Umas vinte linhas. 260. B. Nós fizemos... 261. L. Não, nós fizemos treze, faltava mais sete, e nós tínhamos que escrever vinte linhas. 262. B. É tanto... 263. L. Vinte! 264. B. É muito. 265. L. Porque treze mais sete dá vinte.

				266. B. Treze mais sete, ai que fácil (risos).
				276. B. (Respondendo negativamente com a cabeça) Tá bom agora tá bom. Só deixamos duas linhas. (L. levanta a mão para chamar a professora) Fizemos dezoito linhas... fizemos dezoito linhas... dezoito! (Exclama feliz com o tamanho do texto) Tá bom... Agora tá bom. ::: (B. pegando a folha) 277. L. Agora é a última vez que leio hoje. 278. B. Deixa eu ler... 279. <u>L.</u> Eu leio tudo.

Na tabela 36, do Domínio “Texto, Gênero e Discurso”, identificamos três ocorrências dos TM:

1. Ideia: 1 ocorrência: ideia (1).
 - inventada por L.
2. Título: ocorrências (2).
 - no final
 - começado
 - feito
3. Texto: 1 ocorrência: texto (1).
 - pequeno
 - com poucas quantidades de linhas
 - faltando alguma coisa
 - melhor, com mais linhas

Identificamos 1 ocorrência do TM “ideia” verbalizada pela aluna L. associada ao sentido de ser construída numa frase. O TM “título” (2 ocorrências) verbalizado como orientação de “que poderia ser escrito no final (fala que completa a da professora)”, mas que foi “começado”, ou seja, elaborado primeiro, e também no sentido de “título feito”.

O TM “texto” é verbalizado 1 vez, mas como preocupação de não ficar “pequeno, com poucas quantidades de linhas”, com uma preocupação de que não faltasse alguma coisa, e que fosse escrito melhor, com mais linhas.

Tabela 37: Domínio “Ortografia e grafia” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 5 – Alunas)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Trço (1)	Tracinho (1)	Separação do nome das alunas Escrever data	101. B: Bota primeiro meu nome. 102. <u>L.</u> (L. escrevendo e falando) L. Bernardes [L. Bernardes], tracinho, (B. acompanha atenciosamente a escrita de seu sobrenome, ditando pausadamente junto com L.) B. <u>L</u> Al...mei...mei...ii...da. [B. Almeida] Dia vinte e sete L do dois... 103. B. (B. falando enquanto L. escreve) Vinte e sete do dois do quinze. [27 – 02 – 15]
2.	Nome (7)	Nome (7)	Criação do nome do personagem No crachá Escrever primeiro	77. L: um passarinho! Que se chama, que não tinha nome, mas ela deu, e chama-se (L. apontando para os textos acima do quadro) ::: que se chamava, passarinho verdejante, quer dizer, aí não. 78: B: É verdade... (As duas interrompem o diálogo para prestar atenção na professora) 79. L: (Voltando ao planejamento) Como se chamava? Passarinho verdejante...Pode ser! Não, pera, pera, pera, ele não tinha nome não é? Mas a menina deu-lhe um nome. 80. B. Verde! 81.L. Verderico! 82.B. Verderico... 83.L. Ela achou que era um lindo nome. Não. E ela, achou que era um lindo nome, ponto final. Não! Não, não, que se chamava, Verdegico. Deixa eu dizer o nome. Verderico, mas... 282. B. Aqui atrás tem outro nome, aqui atrás (interrompendo L. e mostrando-a o seu crachá). 104. B: Bota primeiro meu nome. 105. <u>L.</u> (L. escrevendo e falando) L. Bernardes [L. Bernardes], tracinho, (B. acompanha atenciosamente a escrita de seu sobrenome, ditando pausadamente junto com L.) B. <u>L</u> Al...mei...mei...ii...da. [B. Almeida].
3.	Acento (5) ²²	Acento (2)	Acentuação em “pássaro” Grave	168. B. Passarinho! :: Da mãe Pássaro. 169. L. Pás...sa...ro... pássaro... [passaro] 170. B. E dos seus irmãos. 171. L. Pera, e o acento? Tem acento! (L. acrescenta o acento [pássaro] e após continua ditando simultaneamente com B. e escrevendo) 192. B. ...foi à floresta... 193. L. a....foi à floresta. [um dia foi a] um dia, haver? Foi à floresta (L. levanta o braço chamando a professora) Professora! (Chamando a professora para tirar a dúvida) um dia foi (entonando a

²² Estamos considerando 3 sentidos da palavra “grave” nos turnos 197,198 199, como 3 TM de “acento”.

				voz) ‘a’... 194. PROF. Diz... 195. L. Aqui, eu tô a escrever: um dia foi à floresta, é ‘a’ de ‘haverá’ (referindo-se ao ‘há’)? 196. PROF. Não, é o outro ‘a’ normal que tem o acento ◡ grave (referindo-se ao sinal indicativo de crase). 197. L. (Fala simultânea) Grave. :: à... 198. B. Tu não sabes o que é grave? à... 199. L. Grave ...‘a’... flo...resta de vo...
4.	Letra (3)	Letra (3)	Mais separada	274. B. Faz um bocado a letra mais separada...a letra mais separada... e a letra mais assim... a mãe...

A tabela 37, do Domínio “Ortografia e grafia” identificamos quatro TM:

1. Traço: 1 ocorrência: tracinho (1).
 - separação do nome das alunas
 - escrever data
2. Nome: 7 ocorrências: nome (7).
 - criação do nome do personagem
 - no crachá
 - escrever primeiro
3. Acento: 2 ocorrências: acento (2).
 - acentuação em “pássaro”
 - grave
4. Letra: 3 ocorrências: letra (3).
 - mais separada

O “traço” surge como nas outras verbalizações anteriores, com a função de separar os nomes das alunas na folha de produção e a data. O TM “nome” (7 ocorrências) surge nas verbalizações do planejamento do texto nas ideias que elaboraram de nomear o passarinho da história, fato não consumado na produção textual, ou seja, o passarinho da história que escreveram não tinha nome. É importante lembrar que a história foi inventada sem sugestão de tema pela professora.

O TM “acento”, verbalizado 2 vezes pelas alunas, ocorreu para acentuar a palavra “pássaro”, e o acento grave no “à” de “foi à floresta”. Nesse momento, as alunas estavam com dúvida sobre o acento grave em “a” e o “há” de haverá, mas ao consultar a professora, elas grafaram corretamente. Quanto ao TM “letra” as 3 verbalizações ocorreram no sentido de escrever “as letras” mais separadas para ganhar mais espaço no texto.

O material didático chamado Laboratório gramatical, revela um pouco do currículo ensinado na sala de aula. Veja.

Laboratório gramatical

1 Lê o poema seguinte:

O avô e a avó
 Não gostam de confusão.
 Pedem para seus netinhos
 Prestarem muita atenção.
 Avô se escreve de um jeito,
 Que avó não se escreve não.

O avô leva chapéu.
 A avó leva grampinho.
 Pois acento circunflexo
 É igual a um chapeuzinho.
 Na avó o acento agudo
 Deixa tudo bem certinho!

Tácio Costa in <http://www.pragentemilude.org/2011/06/posia-e-atividades-o-acento-do-vovo-e.html> (adaptado)

1.1. Diz alto as palavras avô e avó. Pinta aquela em que a letra **o** tem um som aberto.

avô avó

1.2. Na lista de palavras seguinte, todas as palavras devem ter acento gráfico. Lê alto as palavras e coloca-lhes os acentos.

robô café três câmara fôlego chavena fósforo sofá estômago

2 Observa as imagens e lê as frases.

Os monges vestem um **hábito** próprio.

Eu **habito** numa linda casa.

2.1. Nas palavras destacadas pinta a sílaba que, na tua opinião, se diz com mais força.

2.2. Regista o elemento que faz a diferença de som entre as duas palavras. bo acento agudo.

Acentos gráficos

Algumas palavras têm **acentos gráficos**. Ex.: túnel, fácil, máscara, café, avô, avó...

Há três tipos de acentos gráficos: **agudo** (â), **grave** (é) e **circunflexo** (ô).

Os acentos agudo e circunflexo tornam a sílaba mais forte. Repara como se pronuncia a palavra café.

Outras palavras têm ainda um sinal que não é acento gráfico, mas sim **fonético**: o til (~).

Ex.: mãe, órgão. O objetivo do til é nasalar a pronúncia da letra. O til **nem sempre** torna a sílaba mais forte.

Figura 25. Laboratório gramatical. Fonte: Material didático da turma – 2º ano, Portugal (2015).

Podemos perceber os acentos gráficos estudados e posto em prática em algumas atividades, como foi o caso da evidência do material posto aqui. Observe que os tipos de acentos gráficos, inclusive o “grave” foi abordado, o que pode justificar o uso dele no manuscrito das alunas.

Tabela 38: Domínio “Pontuação” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 5 – Alunas)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Ponto final (4)	Ponto final (4)	Conclusão de períodos para início de parágrafos	106. B: (Dando continuidade) Me-ni-na...Era uma vez uma menina... 107. <u>L</u>: Que se chamava. Chamava :: Lili. (L. escrevendo enquanto fala pausadamente) Que se cha....ma...va... Que se chamava, Lili. Chamava-se Lili. Ponto final [na que se chamava Lili.]. Que se chamava Lili. Continua! 124: L. Não tem nada! (L. continua escrevendo e ditando em voz alta) Ca...sa... [casa] ::: (L. lendo a frase recém-escrita) E levou-o para casa. 125: B. Ponto final. 146. B. Lá estava... Lindo...passarinho! 147. <u>L</u>. Lindo :: <u>L</u> passarinho. Pas...sa...ri...nho. [lindo passarinho] 148. B. O...Ponto final. 149. <u>L</u>. (L. perguntando à B.) Parágrafo? 150. <u>B</u>. Uma linha, duas linhas, três linhas, quatro linhas... (B. contando as linhas já escritas) Parágrafo, Anda! (L. adiciona o ponto final [.]) Chega! Aqui. (Apontando para a linha abaixo onde L. deve iniciar o próximo parágrafo). 5. L. Ela achou que era um lindo nome. Não. E ela, achou que era um lindo nome, ponto final.
	Parágrafo (2)	Parágrafo (2)	Construir outro?	151. B. Lá estava... Lindo...passarinho! 152. <u>L</u>. Lindo :: <u>L</u> passarinho. Pas...sa...ri...nho. [lindo passarinho] 153. B. O...Ponto final. 154. L. (L. perguntando a B.) Parágrafo? 155. B. Uma linha, duas linhas, três linhas, quatro linhas... (B. contando as linhas já escritas) Parágrafo, Anda! (L. adiciona o ponto final [.]) Chega! Aqui. (Apontando para a linha abaixo onde L. deve iniciar o próximo parágrafo).

Tabela 39: Domínio “Gramática”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 5 - Alunas)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1	Frase (7)	Frases (4) Frase (3)	Contagem de quantas foram construídas Organizada por L.	200. B. Isso. Falta doze. Seis mais seis. 201. L. Cala! E o passarinho. Mas o passarinho... Já fizemos: uma frase, duas frases. Uma frase, duas frases, três frases, quatro frases. O passarinho. Mas o passarinho, es...ta...va, estava com [estava com], sau... saudades, saudades... “sodade ou soudade” ? 202. B. Soudades...soudades...sou...só... 275. L. Pera.... Agora é minha frase, é minha ideia, por favor. (Relendo o texto) Mas a menina ficou triste porque nunca, nun...ca, mais, ia, ver, o, pas...sa...rin...nho (...).

Na tabela 38, do domínio “Pontuação” foram identificados dois TM:

1. Ponto final: 4 ocorrências: ponto final (4).
 - conclusão de períodos para início de parágrafos
2. Parágrafo: 2 ocorrências: parágrafo (2).
 - Construir outro? (Parágrafo)

Na tabela 39, do domínio “Gramática” foi identificado apenas um TM:

1. Frase: 7 ocorrências: frases (4), frase (3).
 - contagem de quantas foram construídas
 - organizada por L.

No TM “ponto final” com 4 ocorrências, as alunas verbalizaram como conclusão de períodos inventados para iniciar outros parágrafos. As 2 ocorrências do TM “parágrafo” estão associadas a dúvida se era para fazer outro parágrafo. A resposta afirmativa é dada pela outra aluna.

O TM “frase” do Domínio “Gramática” surgiu com 6 ocorrências, sendo 1 no singular (frase), e 5 no plural (frases). Os sentidos dessas ocorrências estão associados a contagem das frases (quantas elas conseguiram construir) e, sobre uma “frase” organizada pela aluna L.

**TABELA 40. TM VERBALIZADOS PELA PROFESSORA E AS ALUNAS
TAREFA 5**

PROFESSORA	ALUNA L.	TOTAL DE TM VERBALIZADO POR L.	ALUNA B.	TOTAL DE TM VERBALIZADO POR B.
Texto	-	-	texto	1
Tema	-	-	-	-
História	-	-	-	-
Ideia	ideia	1	-	-
TOTAL DE TM: 4	título	1	título	1
	traço	1	-	-
	nome	5	nome	2
	acento	3	acento	1
	-	-	letra	3
	ponto final	1	ponto final	3
	Parágrafo	1	Parágrafo	1
	frase	7	-	-
	TOTAL DE TM	20	TOTAL DE TM	12

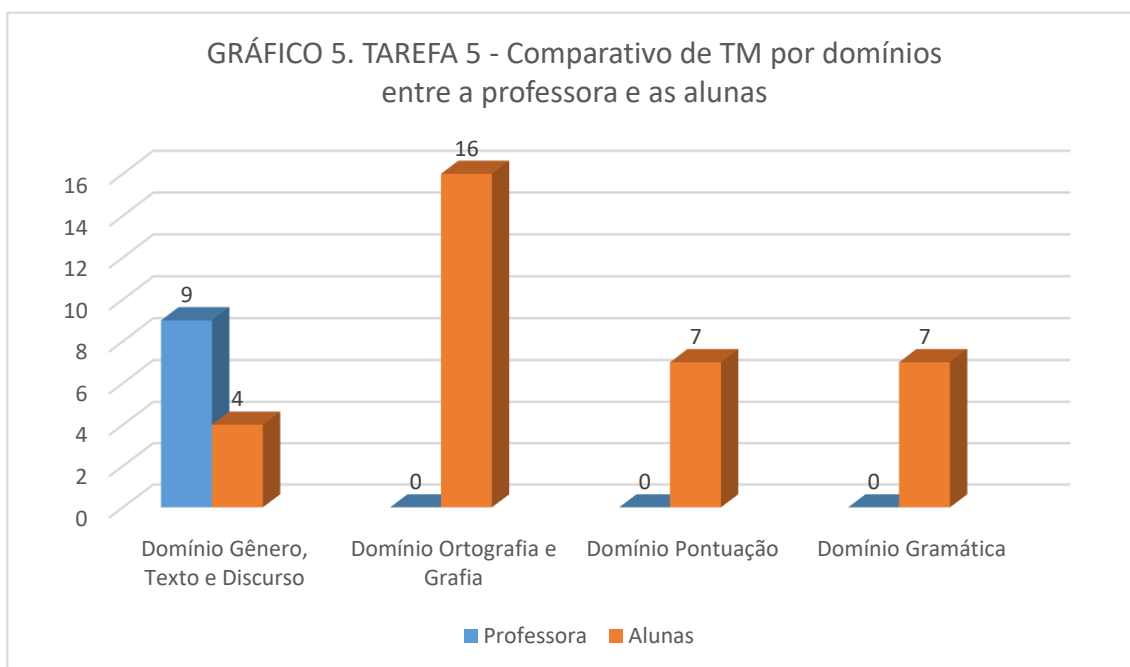
Como é perceptível, das quatro tarefas produzidas, a Tarefa 5 foi a que menos houve ocorrências de TM, tanto da parte da professora quanto das alunas. A professora orientou de forma muito rápida a produção que os alunos deveriam escrever. Ao apresentar a proposta de produção à turma, de imediato ela nos revela que “é normal, às sextas-feiras, os alunos escreverem textos” (turno 12), nos dando a informação de que essa é uma prática constante.

Nas orientações da Tarefa 5, ela focou em verbalizar apenas termos relacionados ao Domínio “Texto, Gênero e Discurso”, reforçando o diálogo e o compartilhamento de ideias entre os pares, inventando uma história “com tema livre”.

Como já era tão comum escreverem textos em pares e como sempre a professora verbalizava questões relacionadas aos textos, nesta, a professora não repetiu muitos dos direcionamentos que havia feito nas outras atividades. Ela apenas reforçou que era para “inventar a história sempre” (turno 14), deixando claro que a narrativa partia de uma invenção criada pela dupla.

A tabela acima mostra apenas a ocorrência de 4 verbalizações dos TM “texto, tema, história, ideia”. Dessas ocorrências, as alunas retomaram 2 TM e 2 ocorrências “texto e ideia”, no entanto, elas tiveram um maior número de verbalizações de TM em todos os domínios, somando 10 verbalizações de TM com 32 ocorrências. A aluna L. verbalizou 8 TM com 20

ocorrências e a aluna B. verbalizou 7 TM com 12 ocorrências. O gráfico a seguir mostra a maior frequência de ocorrência de TM verbalizados pelas alunas e pela professora.



O gráfico apresentado teve as menores ocorrências de verbalizações de TM das duas partes, professora e alunas, e mostra que a pontuação não predominou nas verbalizações das alunas, mas sim, o Domínio Ortografia e Grafia, apesar do número de verbalizações ser pouco.

Nos resultados dessa tarefa, a professora teve 9 ocorrências de TM do Domínio Gênero, Texto e Discurso, ainda permanecendo o domínio de maior ocorrência de verbalizações nas cinco orientações da produção dos alunos. Não identificamos verbalizações da professora nos demais domínios. Como vimos, a consigna da professora foi muito rápida, o que pode ter causado também a pressa nas alunas em escrever o também o texto.

O gráfico mostra que a maior ocorrência de TM das alunas se deu no Domínio Ortografia e Grafia, enquanto na pontuação e na gramática, houve o mesmo número de ocorrências, 7. No Domínio Gênero, Texto e Discurso, houve 4 ocorrências de TM.

Figura 26. Manuscrito com TM verbalizados – tarefa 5

NOME → **L** Bernardino* - **B** Almeida 27-02-15

TÍTULO → O ovo especial

PARÁGRAFO 1 → Era uma vez uma menina que se chamava Lili. Um dia viu um ovo na floresta e levou-o para casa. No caminho deixou ^{cair} (cair) o ovo (e o ovo) partiu e lá estava (lá) um lindo passarinho. **PONTO FINAL**

PARÁGRAFO 2 → A Lili levou-o para a gaiola dela com o passarinho (o) estava com saltadas da mãe passar e dos (seus) seus irmãos (passarinhos) passarinhos. **PONTO FINAL**

ACENTO → Um dia ele foi à floresta (de lá) devolver o passarinho à mãe e aos (lá) irmãos e ficaram felizes para toda a sempre com (lá) a (família) ^{família} (família) completa. **PONTO FINAL**

PARÁGRAFO 3 → Mas a menina ficou triste porque (mas) nunca mais ia ver o passarinho então teve uma ideia (f) e a (f) ideia foi ela ir (vezes) visitar o (pass) passarinho todos os dias e ela ficou feliz para sempre. **PONTO FINAL**

PARÁGRAFO 4 → **FRASE**

PONTO FINAL

Apesar do número baixo de ocorrências de TM das duas partes, professora e alunas. O texto final registrou alguns termos verbalizados pelas alunas que destacamos no manuscrito:

- O uso de traço para separar os nomes das alunas.
- A escrita dos nomes das alunas no cabeçalho.
- A presença do título no local adequado.
- A escrita de quatro parágrafos.
- O uso de acento agudo nas palavras “pássaro”.
- A presença de “ponto final” nos quatro parágrafos.
- A construção das frases verbalizadas pelas alunas.

Além desses destaques, nota-se um texto com sentido, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Primeiro é apresentado o título, o tema da história é de livre escolha. Assim que lemos o texto, identificamos elementos típicos das narrativas contadas e lidas para e por crianças como a expressão inicial “Era uma vez”. Além disso, ficamos sabendo quem eram os personagens principais: Lili e o ovo, que deu origem ao pássaro. O lugar (onde) que se passava a história, na floresta. O que aconteceu - Lili encontrou um ovo, na floresta, levou para casa, mas ovo cai no caminho fazendo nascer um lindo pássaro.

É nítido que até a este momento, foi nos dado informações importantes para o início de um texto, que se desenvolve com o fato de Lili ter levado o pássaro para uma gaiola, mas ao perceber a saudade que a ave estava de sua mãe e dos seus irmãos, ela resolve devolvê-lo a sua família na floresta. As alunas concluem o texto também, solucionando a tristeza que a menina ficou quando pensou que nunca mais encontraria o pássaro: a visita que o faria todos os dias.

Diante dessas evidências, percebemos que o número pouco de ocorrências de verbalizações de TM não fez com que o texto fosse escrito sem as “condições” necessárias para que tivesse sentido completo, uma vez que a escrita desses textos já era uma constante na sala de aula.

Além disso, as verbalizações da professora, especificamente no que diz respeito a um texto “em condições”, como reforçou na Tarefa 1 (turno 36), ampliando esse sentido nas demais tarefas, para a orientação de “escrever respeitando as regras da escrita” que engloba a coerência e o sentido.

Sabemos que muitas dessas expressões, própria da estrutura da língua escrita, fazem parte do repertório do professor especialista, mas o sentido pode ser introduzido e explicado para as crianças, sem que isso torne um problema para a idade escolar delas.

4.6 Análise 6 – A Capuchinho e o homem aranha com o lobo

Tarefa 6 – processo 006: produção de uma história inventada com sugestões de tema

4.6.1 Verbalizações de TM da professora na apresentação da tarefa

TD6 006 EVA2015 – TF6-M3 APROF: 00:00 - 08:31 – 2º ano²³

Apresentação da proposta/consigna

14. PROF: Bom dia meninos.

15. ALUNOS: (Respondem em uníssono) Bom dia!

16. PROF: Mais uma vez nós vamos ter a nossa aula de **português...**

17. ALUNA: (Aluna interrompe a professora) **A escrita de textos.**

18. PROF: E como é hábito... (Aluna interrompe novamente, mas sua fala é ininteligível) :: E vamos então na área do português, **escrita de textos**, conforme disse a L, vamos... hoje, é... trabalhar o seguinte. É... antes de trabalhar, antes de eu vos dizer sobre o que vai ser hoje... É... eu vou chamar atenção novamente para na folha (mostra a folha para os alunos indicando o que deve ser feito) apenas escreverem **o nome** e a **data** nesta linha mais escura, não esquecer... **O título** vocês tanto podem o escolher **logo de início como no final**, já vos tinha dito. **Se quiserem escrever só no final... por se dá de alguma forma mais lógica, porque eu posso escrever o texto e depois o título que eu botei no início pode não se adequar.** (S.I) tu estás a ouvir, ou não? (Dirigindo-se a um dos alunos) Pode não se adequar àquilo que vocês escreveram. Façam como entenderem, **mas deixem a primeira linha sempre para o título.** E vou pedir outra coisa. Há meninos que depois me pedem segunda folha e deixam aqui duas linhas de intervalo... não deixem. Coloquem o **título, seja no princípio ou no final que vocês escrevam, é na primeira linha** e depois nas outras é para começar logo a escrever **o textinho.** **Com parágrafos, com todas as regras que um texto tem que ter. Vocês já sabem. As frases,** mais uma vez peço: tenham atenção. Não façam **frases** com três e quatro linhas.... Ô Laura, tu estás a fazer isso, mas tu és uma das que não **cumprem essa regra.** Façam **frases curtas, com sentido, coloquem vírgulas onde vocês acham que é para colocar, os pontos finais. Quando é alguém a falar,** tem que ser numa linha diferente. Eu não posso colocar uma pessoa a falar e a seguir, eu ter feito um...ummm... a narrar alguma coisa. Né? Então, tenho que **ter a indicação de que a pessoa vai falar...** e para ir alguém a falar tem que ter o que antes?

19. ALUNO: **Travessão.**

20. PROF: **Travessão!** A pessoa acaba de falar, vai falar outra, também se muda de linha e voltas a contar... **Travessão!** Acaba a pessoa de falar, vocês após a fala podem colocar um **hífen, um tracinho** e dizer: Disse fulano de tal, ou **exclamou** não sei quem, ou **interrogou** não sei quem. Dependendo do **signal de pontuação** que vocês lá coloquem. E depois, se eu vou continuar a **história** e não fala mais ninguém, eu posso colocar a frente a **personagem** que falou, **correto? Pronto! Atenção que as linhas,** estão até aqui, a margem está até aqui (apontando na folha) eu não posso passar dessa margem. Porque essas folhinhas depois, ao serem vistas, analisadas nas máquinas que são para ser, se sai fora (referindo-se à margem), **não dá pra ver a história, já não dá para ler.** Tá bem? Isso é uma das coisas. Depois... e nem podem traçar abaixo, quando acabar a linha vocês pedem outra folha para passar o resto da **história.** Outra coisa, que eu tenho dito constantemente, mas não começo logo no início a estar a dizermos. Os dedos, já sabem que as estrelinhas (referindo-se aos asteriscos que aparecem na caneta quando ligada) estão sempre viradas para...

²³ TD6: Texto Dialogal 6 - EVA2015: Escola Vigia, Aveiro, 2015 – TF6-M2: Tarefa 6, Momento 2 – AP 08:31 Apresentação da Proposta e tempo transcorrido da apresentação.

21. ALUNOS: Cima! (Em uníssono)

22. PROF: Cima! Há pessoas que não escrevem assim, não é nada! A caneta tem que estar assim (mostrando como se faz), certo? Os dedos não passam abaixo da faixinha (referindo-se à borrachinha da caneta), por quê? Porque essa parte aqui (referindo-se à microcâmera da SmartPen) tem que apanhar tudo que vocês estão a escrever. Se vocês me colocam o dedo à frente (da microcâmera), parte do vosso trabalho, já não fica registrada, nessa caneta. E não é para estarem aqui a ver assim... ela ainda não está ligada, porque se estivesse ligada eu não estava a fazer isto. Não é para estarem assim a olhar e a virar assim... Não! A caneta é como se fosse uma esferográfica qualquer que vocês têm na mão. Vamos cumprir a regra: não passar os dedos pra baixo da faixa... a menos que esteja assim, cá pra baixo. Se porem o dedo aqui na frente tudo que escreveram não aparece. Tá entendido? Porque aqui fica gravado o vosso **textinho** também. Tá entendido?

23. ALUNOS: Sim. (Em uníssono)

24. PROF: Alguém que não entendeu? Tá ali o Francisco a fazer uma cara de poucos amigos. Percebestes ou não? Pronto! :: Esta é a parte sobre as folhas que é importante. **Então a história a dois é :: O tema, vocês é quem vão criar o tema.** E depois, logicamente, **o título.** Mas na vossa **história**, vocês sabem o que é que são **os personagens**, nós já falamos disso várias vezes. São o que? **Elementos que podem ser pessoas, alimentos, animais, plantas, que entram na...**

25. ALUNOS: **História!** (Em uníssono)

26. PROF: Então, pelo menos, **três personagens são obrigatórias**, que já vou dizer quais são. E depois podem **inventar outras a participarem também na vossa história.** O Capuchinho Vermelho e o Homem-Aranha a lutarem contra o Lobo Mau. Toda a gente sabe quem é o Capuchinho Vermelho? Toda a gente sabe quem é o Homem-Aranha? Toda a gente sabe quem é o Lobo Mau? E além desses.... Olha, esses **três personagens** têm que estar na vossa **história**, obrigatoriamente. Capuchinho Vermelho, Homem-Aranha, Lobo Mau. E tem que haver uma luta, pronto! Ali qualquer coisa entra o Lobo Mau, o Homem Aranha, o Capuchinho e o Lobo Mau. **Podem entrar outros personagens que vocês queiram. Ok? E a história que vocês inventam tem que ter essas personagens. Podem inventar outras, e colocar lá. Vejam onde é que se passa a história, quando é que se passa, como é que se desenvolve toda a história. E depois a conclusão a que chegam.**

27. PROF: Lembrem-se que um **texto tem que ter: princípio, meio e fim.** Ou seja, **introdução, desenvolvimento e conclusão.** Não deixem uma **história** ao meio. **Tá bem? E tem que dar o vosso melhor.** Diz. (Falando com um aluno que faz uma pergunta)

28. ALUNO: (S.I.)

29. PROF: **Introduzir** é dizer...

30. ALUNO: (S.I.)

31. PROF: **Ao começar a história estás a identificar as... os personagens que entram na história, onde é que ela vai se passar...e aí acaba por ser a introdução.** E quando. Essa é a parte introdutória da história. E depois é que se desenvolve o que vai acontecer durante a história e pronto. Tem agora tal tempinho para... (Chamando a atenção de alguns alunos) Olha, ainda não dei :: Tem agora tal tempinho para combinarem entre vocês, (Falando em voz muito baixa) já sabem o tom de voz.

32. PROF: Não fama acima disto (referindo-se ao tom de voz que produzira). Estou meia surda. E estou rouca, e a cada vez fico pior. Então é assim... então é assim: **cada grupo agora vai pensar, organizar as ideias, ver sobre o que que vão escrever. Estas três personagens têm que entrar, lembrem! Podem pintar outras, mas estas têm que estar e tem que ser uma luta entre o Capuchinho Vermelho, o Homem-Aranha contra, contra o Lobo Mau. Pronto. Podem entrar outras personagens, mas essas têm que lá estar.** A partir agora vocês combinam entre vocês, quando estiverem preparados o que escreve coloca o dedo no ar. Ok?

Tabela 41: Domínio “Texto, Gênero e Discurso” TM e atribuição de sentidos (Tarefa 6 – Professora)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Texto (6)	Textinho (2) Textos (1) Texto (3)	Escrita de texto Escrito Com título	16. PROF: (...) E vamos então na área do português, escrita de textos , conforme disse a L (...)
			Nas outras linhas após o título Com parágrafos Com todas as regras que já sabem que um texto tem	18. PROF: Coloquem o título , seja no princípio ou no final que vocês escrevam, é na primeira linha e depois nas outras é para começar logo a escrever o textinho . Com parágrafos, com todas as regras que um texto tem que ter. Vocês já sabem.
			Princípio, meio e fim Introdução, desenvolvimento e conclusão	27. PROF: Lembrem-se que um texto tem que ter: princípio, meio e fim. Ou seja, introdução, desenvolvimento e conclusão. Não deixem uma história ao meio. Tá bem?
				18. PROF: porque eu posso escrever o texto e depois o título que eu botei no início pode não se adequa (...)
			Gravado	22. PROF: Se porem o dedo aqui na frente tudo que escreveram não aparece. Tá entendido? Porque aqui fica gravado o vosso textinho também. Tá entendido?
2.	Ideia (1)	Ideias (1)	Pensada por grupo Organizada Sobre o que escrever	31. PROF: então é assim: cada grupo agora vai pensar, organizar as ideias, ver sobre o que que vão escrever.
3.	História (16)	História (16)	Escrita dentro da margem da folha de produção Continuada em outra folha (se precisar) Inventada a dois	20. PROF: não dá pra ver a história , já não dá para ler. Tá bem? Isso é uma das coisas. Depois... e nem podem traçar abaixo, quando acabar a linha vocês pedem outra folha para passar o resto da história . 24. PROF: Então a história a dois é ...
			Com personagens Com pelo menos três personagens obrigatórias	24. PROF: Mas na vossa história , vocês sabem o que é que são os personagens , nós já falamos disso várias vezes. São o quê? Elementos que podem ser pessoas, alimentos, animais, plantas, que entram na... (ALUNOS): história . 26. PROF: Então, pelo menos, três personagens são obrigatórias , que já vou dizer quais são. E depois podem inventar outras a participarem também na vossa história . O Capuchinho Vermelho e o Homem-Aranha a lutarem contra o Lobo Mau . E além desses...

			Com outras personagens Inventada Onde Quando Como Com introdução Como se desenvolve Com conclusão Com princípio, meio e fim Com introdução, desenvolvimento e conclusão Não deixar ao meio Dando o melhor de si Com identificação das personagens no início Não esquecer das três personagens sugeridas	Olha, esses três personagens têm que estar na vossa história, obrigatoriamente. 26. PROF: (...). Podem entrar outros personagens que vocês queiram. Ok? E a história que vocês inventam tem que ter essas personagens. 26. PROF: Vejam onde é que se passa a história, quando é que se passa, como é que se desenvolve toda a história. E depois a conclusão a que chegam. 27. PROF: Lembrem-se que um texto tem que ter: princípio, meio e fim. Ou seja, introdução, desenvolvimento e conclusão. Não deixem uma história ao meio. Tá bem? E tem que dar o vosso melhor. 29. PROF: Introduzir é dizer... 31. PROF: Ao começar a história estás a identificar as... os personagens que entram na história, onde é que ela vai se passar...e aí acaba por ser a introdução. E quando. Essa é a parte introdutória da história. E depois é que se desenvolve o que vai acontecer durante a história e pronto. 32. PROF: Estas três personagens têm que entrar (na história²⁴), lembrem.
4.	Data (1)	Data (1)	Data na linha (1)	18. PROF: apenas escreverem o nome e a data nesta linha mais escura
5.	Tema (2)	Tema (2)	A ser criado	24. PROF: O tema, vocês é quem vão criar o tema.
6.	Título (4)	Título (4)	No início ou no final (1)	18. PROF: Se quiserem escrever só no final... por se dá de alguma forma mais lógica, porque eu posso escrever o texto e depois o título que eu botei no início pode não se adequar.
			Na primeira linha	18. PROF: Façam como entenderem, mas deixem a primeira linha sempre para o título.
			No princípio ou no final	18. PROF: Coloquem o título, seja no princípio ou no final que vocês escrevam, é na primeira linha e depois nas outras é para começar logo a escrever o textinho.
			A ser criado a partir do tema	24. PROF: O tema, vocês é quem vão criar o tema. E depois, logicamente, o título.

²⁴ Estamos considerando uma verbalização implícita no que foi dito antes, sobre o que deve conter numa história.

Na tabela 41, do Domínio “Texto, Gênero e Discurso” identificamos seis TM com 30 ocorrências:

1. Texto: 6 ocorrências: Textinho (2), Textos (1) e Texto (3).

Nessas ocorrências, os sentidos estão associados a:

- Escrita de texto
- Escrito
- Com título
- Nas outras linhas após o título (começar a escrever o texto depois da linha do título)
- Com parágrafos
- Com todas as regras que já sabem que um texto tem
- Com princípio, meio e fim
- Introdução, desenvolvimento e conclusão
- Gravado (nesse caso estando relacionado a caneta que gravava a escrita das alunas)

2. Ideia: 1 ocorrência: ideias (1) no sentido de:

- Pensada por grupo
- Organizada
- Sobre o que escrever

3. História: 16 ocorrências: história (16).

Nessas as verbalizações surgem associadas à construção de uma história:

- Escrita dentro da margem da folha de produção
- Continuada em outra folha (se precisar)
- Inventada a dois
- Com personagens
- Com pelo menos três personagens obrigatórias
- Com outras personagens
- Inventada
- Onde / Quando / Como
- Com introdução
- Como se desenvolve
- Com conclusão

- Com princípio, meio e fim
- Com introdução, desenvolvimento e conclusão
- Não deixar ao meio
- Dando o melhor de si
- Com identificação das personagens no início
- Não esquecer das três personagens sugeridas

4. Data: 1 ocorrência: data (1)

- na linha

5. Tema: 2 ocorrências: tema (2). Com a orientação para:

- Ser criado

6. Título: 4 ocorrências: título (4)

Esse TM é verbalizado para ser escrito:

- no início ou no final
- na primeira linha
- no princípio ou no final
- A ser criado a partir do tema

As ocorrências desses TM verbalizados pela professora estão associadas às questões estruturais do texto. Percebe-se que o TM “história” ocorre com sentidos semelhantes ao TM “texto”. As verbalizações feitas pela professora surgem gradativamente associadas ao modo como uma “história” deve ser construída.

Nos sentidos que incorporam ao TM “história”, a professora exemplifica como funciona alguns deles nos turnos de fala a seguir:

26. PROF: Vejam **onde** é que se **passa a história**, **quando é que se passa**, **como é que se desenvolve** toda a **história**. E depois a **conclusão** a que chegam.

27. PROF: Lembrem-se que um texto tem que ter: **princípio, meio e fim**. Ou seja, **introdução, desenvolvimento e conclusão**. Não deixem uma **história** ao meio. [...]

29. PROF: **Introduzir** é dizer...

31. PROF: **Ao começar a história** estás a identificar as... os personagens que entram na **história**, **onde** é que ela vai se passar...e aí acaba por ser a **introdução**. **E quando**. **Essa é a parte introdutória da história**. E depois é que se desenvolve o que vai acontecer durante a **história** e pronto.

Nota-se nessas verbalizações algumas orientações feitas pela professora sobre os elementos constitutivos de uma narrativa como personagens, lugar onde acontecem os fatos (onde), o tempo (quando), como acontece (como), com introdução, desenvolvimento e conclusão. Todas essas orientações traz uma definição básica sobre o que seria a construção de uma história, [...] “que versa sobre algo que aconteceu ou sobre um conteúdo ficcional que envolve protagonistas, ações, lugares e eventos narrados em uma sequência temporal”. (ENGEL,1995; SPINILLO 2001).

Essas verbalizações mostram que para construir uma história é preciso conhecer os elementos que fazem parte dela. Como se trata de uma orientação para a escrita de um texto, provavelmente não foi a primeira vez que as crianças ouviram falar sobre isso.

É perceptível que ao verbalizar os TM “história e texto”, as orientações feitas pela professora tragam elementos constitutivos da construção de uma história, como os TM “tema, título” também verbalizados como parte integrantes dessa construção. Como sempre estamos reforçando, a verbalização de um TM não surge isoladamente. Ela vem carregada de sentidos.

No caso dos TM “história e texto” trouxeram sentidos diversos, mas importantes para a criação de uma história inventada a exemplo de “escrever com parágrafos, com todas as regras que os alunos já sabem, com princípio, meio e fim, introdução, desenvolvimento e conclusão, com título, organizada, com personagens etc.

Alguns TM verbalizados trouxeram sentidos específicos, como “escrever história com personagens como vimos na fala da PROF: [...], “você sabem o que é que são **os personagens**, nós **já falamos disso várias vezes**. São o quê? **Elementos que podem ser pessoas, alimentos, animais, plantas**, que entram na... (ALUNOS): **história**”. (Turno 24).

Como vimos, outro elemento constitutivo de histórias narradas são as personagens. É necessário que as crianças saibam que tipos de personagens podem existir e fazer parte de uma história, além de pessoas e animais, ou seja, objetos, plantas, alimentos etc., podem se tornar personagens também.

Tabela 42: Domínio “Ortografia e Grafia”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 6 - Professora)				
	T M	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Nome (1)	Nome (1)	Nome próprio	18. PROF: escreverem o nome e a data nesta linha mais escura, não esquecer. (Mostra a folha para os alunos indicando o que deve ser feito)
2.	Hífen (1)	Hífen (1)	Como indicação de fala Para mostrar quem exclamou, quem interrogou. Como sinal de pontuação	18. PROF: então, tenho que ter a indicação de que a pessoa vai falar... e para ir alguém a falar tem que ter o que antes? 19. ALUNO: Travessão. 20. PROF: (...). Acaba a pessoa de falar, vocês após a fala podem colocar um hífen, um tracinho e dizer: Disse fulano de tal, ou exclamou não sei quem, ou interrogou não sei quem. Dependendo do sinal de pontuação que vocês lá coloquem. E depois, se eu vou continuar a história e não fala mais ninguém, eu posso colocar a frente a personagem que falou, correto?

Tabela 43: Domínio “Pontuação”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 6 – Professora)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Vírgula (1)	Vírgulas (1)	Usar onde achar necessária	18. PROF: Façam frases curtas, com sentido, coloquem vírgulas onde vocês acham que é para colocar (...) .
2.	Ponto final (1)	Pontos finais (1)	Seguindo a regra (da escrita)	18. PROF: Façam frases curtas, com sentido, coloquem vírgulas onde vocês acham que é para colocar, os pontos finais .
3.	Sinal de Pontuação (1)	Sinal de Pontuação (1)	Escolha do sinal adequado para a fala do personagem	20. PROF: (...). Acaba a pessoa de falar, vocês após a fala podem colocar um hífen, um tracinho e dizer: Disse fulano de tal, ou exclamou não sei quem, ou interrogou não sei quem. Dependendo do sinal de pontuação que vocês lá coloquem.

4.	Exclamação (1)	Exclamação (1)	Exclamar uma fala (Usar como verbo dicendi)	20. PROF: (...) vocês após a fala podem colocar um hífen, um tracinho e dizer: Disse fulano de tal, ou exclamou não sei quem, ou interrogou não sei quem.
5.	Interrogação (1)	Interrogação (1)	Interrogar uma fala (Usar como verbo dicendi)	20. PROF: (...) vocês após a fala podem colocar um hífen, um tracinho e dizer: Disse fulano de tal, ou exclamou não sei quem, ou interrogou não sei quem.
6.	Travessão (2)	Travessão (2)	Na mudança das falas	18. PROF: Então, tenho que ter a indicação de que a pessoa vai falar... e para ir alguém a falar tem que ter o que antes? 19. ALUNO: Travessão. 20. PROF: Travessão! A pessoa acaba de falar, vai falar outra, também se muda de linha e voltas a contar... Travessão!
7.	Parágrafo (1)	Parágrafos (1)	Fazer parágrafos (que é citado como uma das regras citadas pela professora)	18. PROF: (...) depois nas outras é para começar logo a escrever o textinho. Com parágrafos, com todas as regras que um texto tem que ter. Vocês já sabem.

Tabela 44: Domínio “Gramática”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 6 – Professora)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Regras (1)	Regras (1)	Regras de um texto	18. PROF: (...) depois nas outras é para começar logo a escrever o textinho. Com parágrafos, com todas as regras que um texto tem que ter. Vocês já sabem.
2.	Frase (3)	Frases (3)	Com atenção Não fazer com poucas linhas Curtas Com sentido	18. PROF: As frases , mais uma vez peço: tenham atenção. Não façam frases com três e quatro linhas.... Façam frases curtas, com sentido, coloquem vírgulas onde vocês acham que é para colocar, os pontos finais...

Na Tabela 42, do Domínio “Ortografia e Grafia, identificamos dois TM com 2 ocorrências:

1. Nome: 1 ocorrência: nome (1). Associado à verbalização de:

- Nome próprio (Mostrado na folha para os alunos indicando o que deve ser feito)

2. Hífen: 1 ocorrência: hífen (1). Indicado:

- como indicação de fala
- para mostrar quem exclamou, quem interrogou
- como sinal de pontuação

Na Tabela 43, do Domínio “Pontuação” identificamos sete TM com 8 ocorrências.

1. Vírgula: 1 ocorrência: vírgula (1). Com a orientação de usá-la:

- usar onde achar necessária

2. Ponto final: 1 ocorrência: ponto finais (1). Para usá-lo:

- seguindo a regra (da escrita)

3. Sinal de pontuação: 1 ocorrência: sinal de pontuação (1)

- escolha do sinal adequado para a fala do personagem

4. Exclamação: 1 ocorrência: sinal de pontuação (1)

- exclamar uma fala (usar como verbo dicendi)

5. Interrogação: 1 ocorrência: interrogação (1)

- Interrogar uma fala (usar como verbo dicendi)

6. Travessão: 2 ocorrências: travessão (2)

- na mudança das falas

7. Parágrafos: 1 ocorrência: parágrafos (1)

- fazer parágrafos (que é verbalizado como uma das regras da escrita citada pela professora)

No Domínio Ortografia e Grafia, a professora verbalizou os TM “nome”, relacionado ao nome próprio que sempre indicava para que os alunos escrevessem no cabeçalho, separado

por traço. O TM “hífen” foi verbalizado com o sentido de ser usado nas indicações de fala das personagens, ou seja, para identificar quem falou algo na história.

Neste caso, temos um equívoco: na regra, não se usa hífen para marcar o discurso direto, mas o travessão. Os dois são sinais diferentes. O travessão é um sinal de pontuação e o hífen é um sinal gráfico, por isso é importante [...] não confundir o travessão com o traço de união ou hífen e com o traço de divisão empregado na partição de sílaba e de palavras no fim de linha [...].” (BECHARA, 2019, p. 647).

Na tabela do Domínio Pontuação, o TM “Vírgula” foi verbalizado no plural “vírgulas” com a indicação de usá-la onde achar necessário. Esse TM também apareceu nas tarefas 1, 2 e 4. Na tarefa 1 e 2 ele TM foi verbalizado pela professora com a função de separar os nomes dos alunos no cabeçalho, o mesmo que aconteceu na tarefa 6, sentido estabelecido no livro didático: a função da vírgula seria a de assinalar uma pausa breve, ou para a separação de palavras numa enumeração, como podemos verificar na página 156, desta tese.

Na tarefa 4, o TM vírgula apareceu nas verbalizações das alunas com uma função diferente das tarefas 1 e 2. As alunas verbalizaram e usaram esse TM antes da conjunção “porque”, fato que não visualizamos no material didático que analisamos. É bem provável que essa aprendizagem venha da memória leitora das alunas.

O ponto final foi verbalizado no plural “pontos finais”, ou seja, usar sempre que necessário. O TM “sinal de pontuação” foi verbalizado no sentido de ser escolhido aquele adequado a situação exigida para a fala da personagem, como a exclamação, a interrogação e o travessão na mudança das falas. O TM parágrafo foi verbalizado como um termo essencial para a regra da escrita, que a professora sempre enfatizou.

Na tabela 44, do Domínio de Gramática, identificamos dois TM com 4 ocorrências:

1. Regras: 1 ocorrência: regras (1), no sentido de:
 - regras de um texto
2. Frase: 3 ocorrências: frases (3)

O TM frases foi verbalizado 3 vezes como orientação para escrevê-las:

- com atenção
- não fazer com poucas linhas
- curtas
- com sentido

No domínio “Gramática” que está sempre ligado a questões sintáticas, na verbalização “Com parágrafos, com todas as regras que um texto tem que ter. Vocês já sabem”, fica claro o sentido dado ao TM “regra”, ou seja, as frases deveriam ser escritas no texto, obedecendo todas as regras. Algumas dessas regras foram citadas pela professora, como acabamos de visualizar no TM desta tarefa.

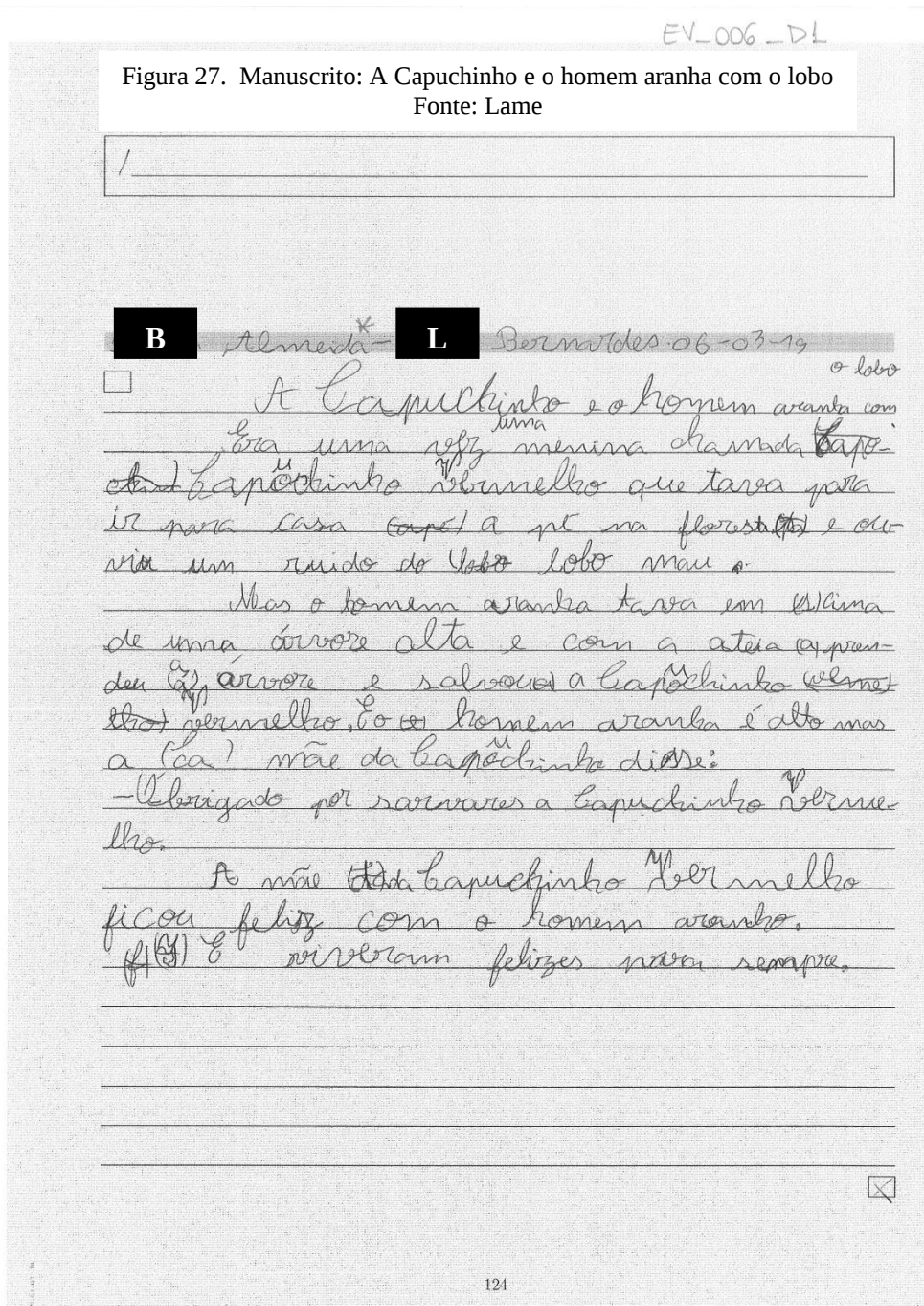
Nesse caso, o fato de a professora ter verbalizado mais TM voltados ao domínio do texto, leva-nos a compreender que sobre a estruturação macro e micro textual deve surgir de um ensino peculiar sobre: dever de um especialista.

A pontuação no texto escrito, é chamada por Bechara (2019) de “solidariedade sintática e semântica”. Para ele, os sinais de pontuação, que já vem sendo empregado desde muito tempo, procuram garantir na escrita essa solidariedade. Nesse sentido, as regras que um texto precisa ter, referindo-se a elementos estruturais e coesivos conferem significados ao texto.

Perceba que ao citar essas regras, a professora verbaliza sobre a pontuação. Em “Vocês já sabem” há uma informação importante: os alunos já têm o conhecimento dessas regras. Essa afirmativa nos leva a pensar sobre o quantitativo de TM da pontuação, verbalizados pelas alunas, ou seja, se elas já sabem, é óbvio que irão verbaliza-las e/ou utilizá-las no texto inventado.

4.6.3 Verbalizações de TM das alunas na produção textual

Tarefa 6 – processo 006: produção de uma história inventada com sugestões de tema



O manuscrito acima é o resultado final do texto que as alunas escreveram. Assim como analisamos a fala da professora na apresentação da tarefa 6, focando nos TM verbalizados por ela, analisaremos as verbalizações das alunas B. e L., observando também as verbalizações de TM, suas variantes e sentidos. Desse modo lançaremos um olhar ao Texto Dialogal (TD) do processo 006/2015. É através dos TD que extraímos os TM e quantificamos nas tabelas a seguir.

Tabela 45: Domínio “Texto, Gênero e Discurso”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 6 – Alunas)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	História (4)	História (4)	Como começar Curta Finalizada Feita só	47. L: Mas o homem aranha a salvou-a. (Ambas param para pensar). Eu não sei! O que fazer o começo da história... 69. L: Porque o Lobo Mau tinha lhes arranhado quando caiu. Para o Lobo Mau... depois... Não, Péra, péra... tem que ser uma história curta. 210. L: Quando acabas a história? (Olhando para o manuscrito) Faltam-te doze linhas. 215. B: Estou a fazer a história toda sozinha! Não me ajudas!
2.	Ideia (1)	Ideia (1)	Pronta Consolidada Planejada na mente	33. L: (Virando para B., L. começa a planejar a história) É assim, eu tive uma ideia que era uma vez uma menina chamada Capuchinho Vermelho que um dia...
3.	Texto (2)	Textos (2)	Lembrado de como foi planejado	82. B: Era uma vez... uma menina... 83. L: Lembra-te dos textos. Agora quando teus textos (L. fala rapidamente). 84. B: Uma...me...ni...na...cha...ma...sê...
4.	Data (2)	Data (2)	No local a ser escrito	77. L: Data... deixa um espacinho e data . (Checa a data no quadro) Dia seis do três de dois mil e quinze , anda, põe.
5.	Título (10)	Título (10)	A ser criado, a ser escrito Posto no local indicado, na folha de produção Falta fazer Escrevê-lo Lido (após finalizar o texto)	38. B: Me diz o título. 39. L: Não disse o título ainda? 40. B: Não. 77. L: Agora... pode deixar de um jeito, depois vê o título... Deixa aqui o título (Apontando a linha no papel) Pula uma linha e começa. Não... título aqui...deixa duas linhas de dedo e começa. 77. L: Olha, falta o título, falta o título! O Capuchinho Vermelho, o Homem-Aranha e o Lobo Mau. 374. L: Anda! Escreve o tí-tu-lo! 375. B: A...[A] 376. L: Escreve o títuloo... 377. B: A Ca... 378. L: Capuchinho Vermelho! 382. L: Põe o título logo. 383. B: A capuchinho e o... [Capuchinho] 400. Não, lê B.! Ler, reler e voltar a ler, é o que a professora diz. Ler, reler e voltar a ler. (Leitura, após

			finalizar o texto). 401. B: Tu lê's o título! 402. L: (Lendo) A Capuchinho e o Homem-Aranha com o Lobo.
--	--	--	---

Na tabela 45, do Domínio “Texto, Gênero e Discurso”, as alunas verbalizaram 5 TM:

1. História: 4 ocorrências: história (4). Associadas a

- como começar
- curta
- finalizada
- feita só (quando a colega reclama da outra na contribuição do texto)

2. Ideia: 1 ocorrência: ideia (1). No sentido de:

- consolidada
- pronta
- planejada na mente

3. Texto: 2 ocorrências: textos (2). No sentido de ser:

- lembrado de como foi planejado (entre as alunas no momento do planejamento)

4. Data: 2 ocorrências: data (2). Como indicação de registrar:

- no local a ser escrito (no local certo)

5. Título: 10 ocorrências: título (10). Com os sentidos de um “título”:

- A ser criado, a ser escrito
- Posto no local indicado, na folha de produção
- Falta fazer
- Escrevê-lo
- Lido (após finalizar o texto)

As ocorrências do TM “História” estão ligadas ao planejamento, quando as alunas ainda estavam com dificuldades de saber como iniciar o texto “Eu não sei! O que fazer no começo da **história...**”. Esses sentidos estão relacionados a não saber como iniciar a história - fato natural para início de textos. Elas estavam também preocupadas em fazer uma história curta, como a professora tinha orientado, porque a um dado momento, perceberam que estavam se estendendo demais no texto. Nesse momento, entra a possibilidade de sintetizá-lo, pois sabemos que construir um texto curto e objetivo, não é uma tarefa fácil.

O TM “Ideia” foi verbalizado no sentido que já se ter algo em mente, algo pronto para ser escrito. Essas verbalizações das alunas ocorreram no momento do planejamento do texto. Como o momento do planejamento era dialogal, era possível identificar as diversas criatividadeas que as alunas tiveram até que elas chegassem a uma ideia consolidada.

O TM “texto” ocorreu com o sentido de escrevê-lo lembrando do que as alunas haviam planejado. O TM “data” era sempre verbalizado para ser escrito no local adequado. É importante salientar que o TM “data” entrou, não como análise de um TM dentro da estrutura textual, mas sobre uma informação de um registro temporal da escrita do texto, bem como para mostrar que as alunas já sabiam escrever e pontuar uma data.

O TM “Título” verbalizado pelas alunas segue com a mesma ocorrência desde a tarefa 1. Ou seja, deveria ser escrito no local indicado, na folha de produção, e ser criado antes ou depois do texto finalizado.

Tabela 46: Domínio “Ortografia e grafia”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 6 – Alunas)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Traço (5)	Traço (1) Tracinho (4)	Separação de nome próprio e de palavra (sílabas) no final da linha.	77. L: Anda, põe um traço e agora... (ditando foneticamente o nome dela para ser escrito no cabeçalho) “L” maiúsculo... ‘[...] tracinho... (B. escrevendo [L. B.]) Data...deixa um espacinho e data. (Checa a data no quadro) Dia seis do três de dois mil e quinze, anda, põe. 128. L: (Lendo em voz alta) Ou...tracinho...viu... 222. L: E ali o tracinho. (L. apontando para B. rasurar a palavra com um traço na linha de baixo [vermelho]) Agora escreve. 300. L: Vermelho. Vermelho, vermelho, vermeeeeeeeelho... 301. B: Ver... L me... tracinho...- lho... [verme-lho]
2.	Maiúscula (5)	Maiúscula (3) Maiúsculo (2)	Nome próprio Nome da personagem Letra maiúscula	77. L: Anda, põe um traço e agora... (...) ‘L’ maiúsculo... (para escrever a inicial do seu nome) 88. L: (Referindo-se ao início da palavra ‘Capuchinho’) É com letra maiúscula. 90. L: (...) ‘Capuchinho’... ‘Capuchinho’ é com letra maiúscula... é o nome de uma pessoa. 91. B: (Com sorriso indicando o reconhecimento do erro) É! 265. B: Ca... [ca] ai Capuchinho é maiúsculo. 327. PROF: Ca...pu...chinho! E se é o nome de uma personagem, é Capuchinho Vermelho! Se é nome de personagem tem que ter os dois nomes. Maiúscula! 329. B: Vermelho e agora... o ‘vermelho’ tá mal! 330. L: Deixa eu ver se está, vermelho! (Ambas procurando “vermelho” no texto para corrigir). Tá beeeem. 331. B: É com maiúscula! (B. procura e acrescenta a letra “V” maiúscula acima de todas as palavras “vermelho” que encontra)
3.	Minúscula (1)	Minúscula (1)	Escrita equivocada da letra “f” (minúscula)	350. L: Eee... com minúscula ...
4.	Letra (2)	Letra (2)	Maiúscula	88. L: (Referindo-se ao início da palavra ‘Capuchinho’) É com letra maiúscula. 90. L: Apois. ‘Capuchinho’... ‘Capuchinho’ é com letra maiúscula... é o nome de uma pessoa.

5.	Acento (3)	Acento (3)	No “a” de Àrvore	188. L: Àrvore (ênfatizando o som da primeira sílaba), no “a” tem acent . 189. B: Alta. 190. L: Acento agudo. Acento agudo no “a” . (Apontando no texto) Ali está. Isso mesmo. (B. acrescenta o acento agudo no “a” [árvore]) 208. L: Anda! (Olhando para o manuscrito) Põe o acento... (B. acrescenta o acento [árvore]) Já pôs?
6.	Acento agudo (2)	Acento agudo (2)	No “a” de Àrvore	170. L: Acento agudo. Acento agudo no “a” . (Apontando no texto) Ali está. Isso mesmo. (B. acrescenta o acento agudo no “a” [árvore])
7.	Nome (1)	Nome (1)	Escrito	73. L: Escreve o teu nome e o meu.
8.	Palavra (1)	Palavras (1)	a escrita das outras	284. L: Continua! Continua a escrita, continua a escrita das outras palavras...

Tabela 46 do Domínio “Ortografia e grafia”, identificamos oito TM com 16 ocorrências:

1. Traço: 4 ocorrências: traço (1), tracinho (3).
 - Separação de nome próprio e de palavra (sílabas) no final da linha.
2. Maiúscula: 6 ocorrências: maiúscula (4), maiúsculo (2)
 - nome próprio (escrevendo o nome próprio na folha do texto de produção)
 - nome da personagem (Capuchinho)
 - letra (maiúscula)
3. Minúscula: 1 ocorrência: minúscula (1)
 - escrever

As ocorrências desse TM foram verbalizadas pelas alunas no sentido estrito para usar em “nome de pessoa”, de “personagem” e como “tipo de letra”, que neste caso, a maiúscula.

4. Letra: 2 ocorrências: letra (2)
 - maiúscula (uso de letra maiúscula)
5. Acento: 1 ocorrência: acento (1)
 - no “a” de Árvore
6. Acento agudo: 2 ocorrências: acento agudo (2)
 - no “a” de Árvore
7. Nome: 1 ocorrência: nome (1).
 - escrito (escrever o nome das alunas no cabeçalho)
8. Palavra: 1 ocorrência: palavra (1).

Os TM “traço” com sentido de Separação de nome próprio e de palavra no final da linha. O TM “maiúscula” teve a variação de gênero “maiúsculo”. Os sentidos foram associados à escrita de nome próprio e nome de personagem, como o nome Capuchinho. O TM “minúscula” foi verbalizado como um equívoco na escrita da frase final da história.

Os TM “acento e acento agudo” foram verbalizados para acentuar o “á” da palavra “árvore”. O “nome” (das alunas) aparece, como sempre, para lembrar de escrevê-lo no cabeçalho. O TM “palavras” surgiu no sentido de continuação da escrita.

Tabela 47: Domínio “Pontuação”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 6 – Alunas)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
1.	Ponto final (8)	Ponto final (8)	Confirmação da fala	68. B: Foram para a casa do Homem-Aranha. 69. L: Não, mas espera. Tínhamos que dizer ponto final nesta frase . Até que eles deram um murro na cara do Lobo Mau e encheram de pedras, ponto final .
				267. B: A mãe. A... mãe... [mãe] da... [da]... Ca... Ca...pu...chin...nho... [Capochinho] disse...di...[di] disse é com sê (referindo-se ao ‘s’)? Sabes? (Perguntando a L) é com dois sês (referindo-se ao ‘ss’), disse? É com dois? 70. L: Siiiiim. Ponto final . Tu aspira! é o que eu tô dizendo.
			Finalização das frases	302. L: Nada mal, e continua agora. Continua. Ponto final , põe ponto final! 304. L: Põe o ponto final , põe o ponto final! (B. Acrescenta o ponto [.]) 370. L: Ponto final! (B. acrescenta o ponto final [.] e levanta o braço, para chamar a professora). Não! Vamos ler, B! Deixa-me ler uma vez.
2.	Parágrafo (7)	Parágrafo (4) Parágrafos (3)	Início de período	145. B: Lobo... [do lobo]. 146. L: ...bo... Mau! maau... parágrafo . Anda! (...)
			Contagem de períodos	306. L: À frente. Não, parágrafo! 307. B: Parágrafo?
			Usar parágrafo	318. L: Andaaa... ::: Faz parágrafo . Já temos os parágrafos . 309. B: A mãe da Capuchinho...
				320. L: Um, dois... dois parágrafos . Já temos dois parágrafos . Anda!

Tabela 48: Domínio “Gramática”, TM e atribuição de sentidos (Tarefa 6 – Alunas)				
	TM	Variante	Sentido	Verbalizações
	Frase (6)	Frase (6)	Elaboração	41. L: Eu digo a frase do Era uma vez.
				48. B: Deixa... deixa eu fazer a primeira frase . Era uma vez uma menina chamada Capuchinho Vermelho.
			A primeira construção de frase	61. L: Já sei! Vamos fazer primeiro... a primeira frase assim: E depois...
				62. B: Eu sou a primeira!
			Com ponto final	63. L: Agora sou eu, agora sou eu... Já dissestes a primeira frase... 64. B: A primeira sou eu. 65. L: Mas já disseste a primeira frase e agora eu vou dizer a segunda.
				69. L: Não, mas espera. Tínhamos que dizer ponto final nesta frase .

Na tabela 47, do Domínio “Pontuação” identificamos dois TM:

1. Ponto final: 6 ocorrências: ponto final (6)

- confirmação da fala
- finalização das frases

2. Parágrafo: 7 ocorrências: parágrafo (4), parágrafos (3).

- Início de período
- Contagem de períodos
- Usar parágrafo

A Tabela 48, Domínio “Gramática”, identificamos 5 ocorrências de TM:

1. Frase: 5 ocorrências: frase (5)

- elaboração
- a primeira construção de frase
- com ponto final

O TM “ponto final” surgiu quando as alunas estavam planejando o texto, elas costumavam verbalizar o “ponto final” para dizer que concluiu a fala, ou para enfatizar uma afirmativa no diálogo que tinham ao criar o texto.

O TM “parágrafo/parágrafos” surgiu verbalizado sempre que era finalizado um parágrafo e construído outro. Também surgiu na contagem de quantos parágrafos tinham escrito.

Na tabela do Domínio Gramática, o TM “frase” foi verbalizado no sentido de elaboração, na disputa de quem deveria escrever (a frase) e com o cuidado em pontuar no final dela.

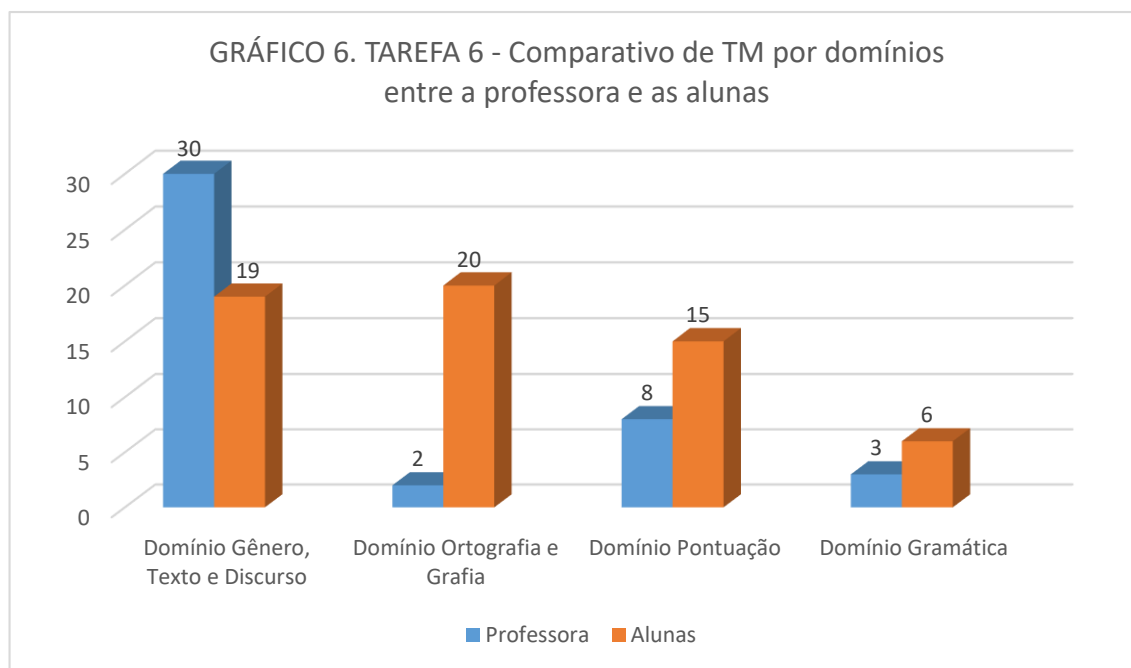
**TABELA 49. TM VERBALIZADOS PELA PROFESSORA E AS ALUNAS
TAREFA 6**

PROFESSORA	ALUNA L.	TOTAL DE TM VERBALIZADO POR L.	ALUNA B.	TOTAL DE TM VERBALIZADO POR B.
Texto	texto	2	-	-
Ideia	ideia	1	-	-
História	história	3	história	1
Data	data	2	-	-
Tema	-	-	-	-
Título	título	8	título	2
Nome	nome	1	-	-
Hífen	-	-	-	-
Vírgula	-	-	-	-
Ponto final	ponto final	8	-	-
Sinal de pontuação	-	-	-	-
Exclamação	-	-	-	-
Interrogação	-	-	-	-
Travessão	-	-	-	-
Parágrafo	parágrafo	6	parágrafo	1
Regras	-	-	-	-
frase	frase	5	frase	1
TOTAL DE TM: 17	traço	4	traço	1
	maiúscula	3	maiúscula	2
	minúscula	1	-	-
	letra	2	-	-
	acento	3	-	-
	acento agudo	2	-	-
	palavra	1	-	-
	TOTAL DE TM	52	TOTAL DE TM	8

Na tarefa 6, identificamos 17 TM verbalizados pela professora nos quatro domínios (não quantificamos nesta tabela o número de ocorrências). As alunas verbalizaram 16 TM com 60 ocorrências, sendo 52 ocorrências verbalizadas pela aluna L., e 8 ocorrências pela aluna B.

Dos 17 TM verbalizados pela professora, as alunas retomaram 9 TM com 41 ocorrências (TM em destaque amarelo). Além dessas retomadas de TM, as alunas verbalizaram mais 7 deles, com 19 ocorrências.

O gráfico 6, a seguir, destaca um comparativo dos TM por domínios entre a professora e as alunas.



No gráfico, a maior predominância de ocorrências de TM verbalizado pela professora surgiu do Domínio Gênero, Texto e Discurso e pelas alunas, do Domínio Ortografia e grafia, seguido do Domínio Gênero, Texto e Discurso. A menor ocorrência de TM verbalizados pela professora apareceu no Domínio Ortografia e grafia, e pelas alunas, no domínio da gramática.

Em geral as alunas verbalizaram em todos os domínios o quantitativo de 60 ocorrências de TM, enquanto a professora verbalizou 43. Dessas 43 ocorrências de TM verbalizadas pela professora, as alunas retomaram TM com 41 ocorrências, ficando 19 ocorrências que não foram retomadas da verbalização da consigna feita pela professora.

É importante ressaltar que apesar do nosso foco estar na análise do surgimento de verbalizações de TM, todo esse processo desencadeou num produto: o texto, que apresentamos em forma de manuscrito. Olhar para esse produto final é pensar que ele traçou um caminho.

Apesar da relevância da presença de gêneros textuais para o ensino da leitura e escrita, o modo de apropriação de um texto lido não pode ser tomado como equivalente ao processo de escritura textual; o texto pronto indica apenas a ponta do *iceberg*, escondendo o que foi seu processo de escritura em tempo real. Além disso, o escrevente novato não se encontra, evidentemente, na mesma posição do escrevente experiente. (CALIL, *et al*, 2013, p. 75).

A escrita é um processo, sendo ela individual ou colaborativa. Muitos estudos se baseiam em analisar textos prontos, por meio de hipóteses que constroem sobre o que o autor

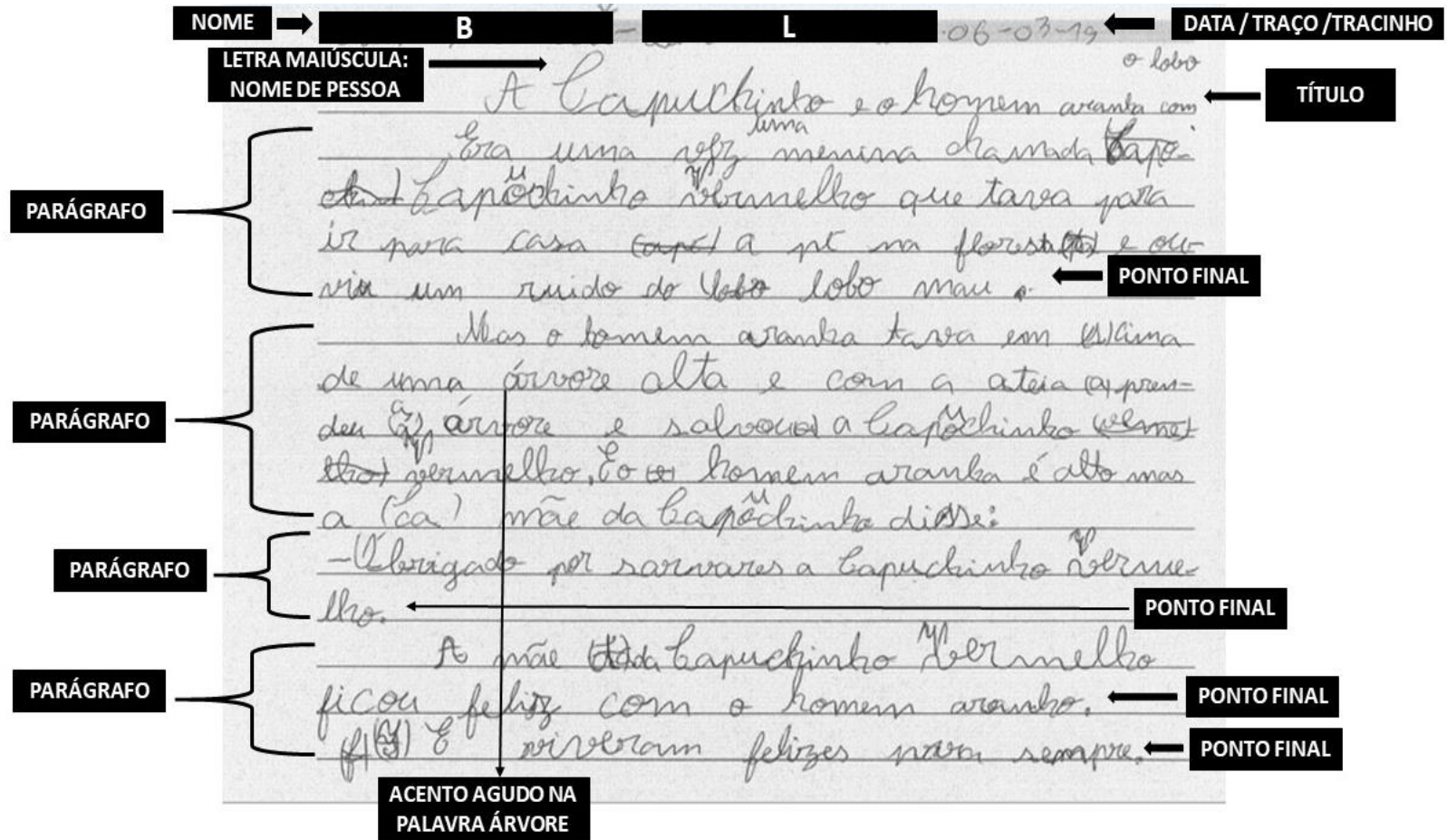
pensou ao escrever. No nosso caso, não. Nessa pesquisa deixamos claro a construção rica e criativa que é escrever um texto em colaboração. Está posto, avançamos nesse critério.

Sabemos que verbalizar um TM em um momento de produção não diz tudo sobre essa aprendizagem, mas nos dá pistas de como as alunas chegaram a esse conhecimento. Verbalizar um TM, nesta tese é dizer o nome técnico do termo e não o fantasiar ou enfeitar, com receio de que o fato de citar o nome do termo possa fazer com que a criança não entenda, ou que seja mais fácil criar uma nova expressão para que ela perceba a sua função. Não subestimemos as crianças, elas são capazes.

Retomar um termo verbalizado pela professora tem muita importância, é como exercer uma fidelidade sobre o que aprendeu. Como podemos notar, algumas vezes as alunas diziam que era para fazer como a professora ensinou, e em outros momentos, as verbalizações da professora eram complementadas pelos alunos, isso demonstra que era uma prática e um conhecimento consolidado.

O manuscrito a seguir traz um pouco do que foi conhecido e analisado. Ele, pronto, reflete a consolidação de uma aprendizagem.

Figura 28. Manuscrito com TM verbalizados – tarefa 6

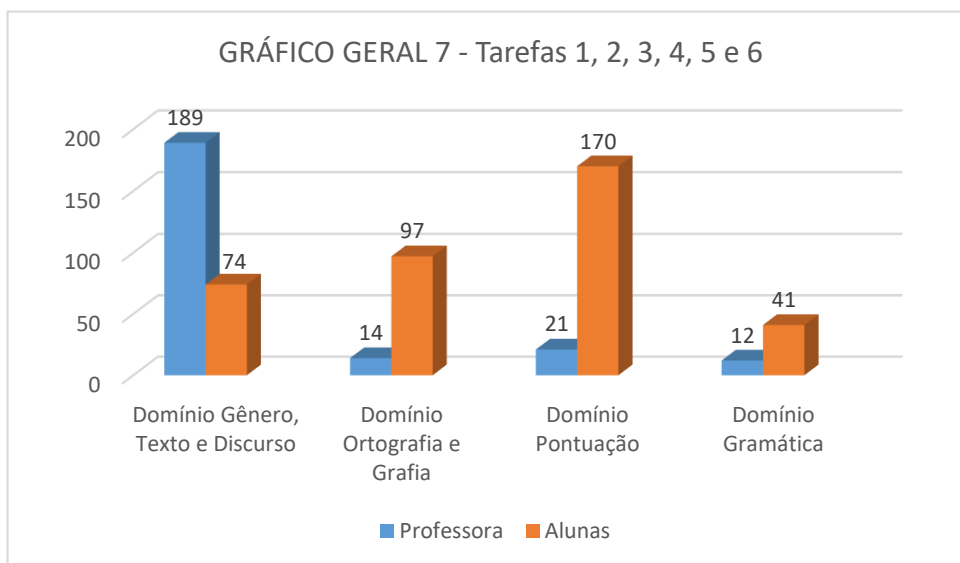


No manuscrito inventado pelas alunas “A Capuchinho e o homem aranha com o lobo” identificamos a presença de alguns TM verbalizados do momento em que as alunas o escreviam:

- os nome das alunas escritos no local indicado pela professora.
- título da história.
- letras maiúsculas nas iniciais do nome da personagem “Capuchinho”.
- parágrafos.
- data com traço, tracinho.
- o ponto final nos quatro parágrafos.
- O acento agudo na palavra “àrvore”.

Ao olhar para o manuscrito, percebemos a riqueza da construção, mas optamos por elencar acima, apenas os TM que foram verbalizados na construção dele.

O gráfico geral é um apanhado de tudo que analisamos nas seis tarefas.



O gráfico acima é uma soma das ocorrências das verbalizações de todos os TM, nos quatro domínios, das seis tarefas. No domínio Gênero, Texto e Discurso, a professora verbalizou 189 TM, enquanto as alunas verbalizaram 74. A soma do Domínio Ortografia e Grafia foi de 14 ocorrências de TM verbalizados pela professora e 97 pelas alunas. No Domínio Pontuação, as ocorrências de TM verbalizados pela professora somaram 21 e pelas alunas 170, enquanto no Domínio Gramática, a professora verbalizou 12 TM e as alunas 41.

Esses resultados mostram que o maior número de ocorrências de verbalizações de TM pela professora foram do Domínio Gênero, Texto e Discurso e a maior ocorrência verbalizada pelas alunas é do Domínio Pontuação. A menor ocorrência de TM verbalizados pela professora foi no Domínio Gramática, com 12 ocorrências nas seis tarefas. O mesmo aconteceu com as alunas, com menor quantidade de ocorrências (41), neste mesmo domínio.

A segunda maior ocorrência de TM da professora surgiu no Domínio da Pontuação (21), e das alunas, no Domínio Ortografia e Grafia (97).

A soma geral de TM verbalizados pela professora e pelas alunas gerou um quantitativo de 618 ocorrências, sendo 236 ocorrências de TM verbalizados pela professora, e 382 ocorrências pelas alunas nas seis tarefas. As alunas retomaram 147 ocorrências de TM verbalizados pela professora, no momento em que elas escreviam suas histórias. Como foi observado, os manuscritos evidenciaram TM de aspectos micro e macro textual.

Os aspectos micro textuais estão relacionados aos elementos linguísticos e desenvolvidos que compõem um texto em nível mais detalhado. Eles envolvem a análise dos aspectos gramaticais, como a escolha de palavras, a sintaxe, a pontuação e a organização das frases etc. A análise dos aspectos micro textuais permite compreender o uso preciso da linguagem e como esses elementos foram criados para o significado e a eficácia comunicativa do texto.

Por outro lado, os aspectos macro textuais referem-se à análise do texto em um nível mais amplo, focando-se na estrutura global e na organização das ideias. Isso envolve a análise da estrutura textual, como a presença de introdução, desenvolvimento e conclusão, bem como a compreensão e a coerência entre as partes do texto. Ambos são importantes para uma compreensão abrangente e aprofundada de um texto.

Com base em nosso entendimento dos resultados, parece justificável que a professora tenha verbalizado com maior frequência os TM do Domínio Gênero, Texto e Discurso. Isso se deve ao fato de que ela estava fornecendo orientações aos alunos sobre as questões específicas relacionadas à produção de um texto, porque é de elevada importância que a professora ensine aos alunos como esse se estrutura e quais são os elementos linguísticos imprescindíveis para torná-lo compreensivo.

Com esse entendimento, é importante refletir sobre o desenvolvimento metatextual em crianças recém-alfabetizadas. Esse desenvolvimento refere-se à capacidade que as crianças precisam para compreender e utilizar diferentes estratégias na produção de textos escritos. É um processo que envolve a compreensão das diferentes formas de linguagem e sua organização em diferentes gêneros textuais.

O desenvolvimento metatextual inclui habilidades como compreensão, gramática, ortografia, sintaxe e pontuação, além de habilidades de leitura crítica e análise textual. As crianças recém-alfabetizadas também começam a desenvolver sua capacidade de expressar suas ideias por meio da escrita, utilizando recursos como a escolha de palavras e a organização de ideias em parágrafos, como vimos em muitas situações nas tarefas das produções das alunas, nesta tese.

Gombert (1992) propõe um modelo de desenvolvimento metalinguístico que enfatiza a importância da consciência fonológica, lexical, gramatical e discursiva no processo de aquisição da linguagem. Seus estudos contribuíram para uma melhor compreensão dos controles envolvidos no desenvolvimento metalinguístico em crianças e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes para o ensino da linguagem escrita.

No documento curricular intitulado *Aprendizagens Essenciais*, Ministério da Educação de Portugal, (2018) o 1.º e o 2.º anos do 1.º ciclo do ensino básico, funcionam como um continuum no processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da compreensão e da expressão da linguagem escrita, nas vertentes da leitura e da escrita, o que implica uma estreita articulação com a oralidade.

Nesses dois anos de escolaridade, pretende-se desenvolver nos alunos, entre outros aspectos importantes, “a competência da escrita, que inclua saber escrever pequenos textos para a apropriação progressiva das dimensões gráfica, ortográfica e compositiva da escrita; – consciência linguística (fonológica, morfológica, lexical, sintática, semântica, textual-discursiva) [...]”. (DGE, 2018, p. 2-4).

No domínio da Leitura e Escrita das aprendizagens essenciais para o 2º ano, elencamos aqueles que têm relação com a discussão dessa tese:

- Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar).
- Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de tempos verbais, a sinonímia e a pronominalização.
- Articular segmentos do texto através do emprego de elementos gramaticais que marcam relações de tempo e causa.
- Utilizar o ponto final na delimitação de frases e a vírgula em enumerações e em mecanismos de coordenação.
- Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista.

Como é perceptível, há diversas vozes ecoando nessas evidências. As aulas anteriores, a proposta curricular, as experiências com a leitura, as atividades propostas no material didático, o ensino controlado etc. Queríamos saber se as alunas verbalizavam TM. Sim, verbalizaram. Queríamos saber se elas retomavam TM verbalizados pela professora. Sim, retomaram. Queríamos saber se elas usavam TM com funções indicadas. Sim, usavam. Queríamos saber se poderia surgir alguma forma de comentário feito pelas alunas em relação aos TM. Fizemos pouco comentário, apesar de aplicar o TM no texto de forma correta. Queríamos saber quais TM ganharam maior relevância nas verbalizações da professora e das alunas. Obtivemos a resposta.

Mesmo que as alunas não verbalizassem os conceitos dos TM, o fato de elas aplicá-los no texto é um elemento importante. Isso denota um conhecimento. Se a criança verbaliza e produz, por exemplo “um parágrafo”, nos diz que ela tenha desenvolvido uma função relevante na produção de um texto.

Se a criança não retomou muitas dos TM verbalizados pela professora e verbalizou outros que surgiram de forma emergente na produção, é porque ela já ouviu, ou pela voz da professora, ou em outras vozes que são postas pelo currículo. O currículo diz sobre o que se deve aprender e a professora é essa porta voz dele, ou seja, em algum momento foi ensinado sobre.

A verbalização dos termos revela uma aprendizagem. Vimos por muitos momentos, quanta riqueza de sentidos cada termo desencadeava, fato importante para não reduzir a verbalização em apenas uma verbalização, mas cheia de significados e aprendizado da linguagem.

Ao verbalizar os TM, a professora nos diz sobre o seu conhecimento, enquanto facilitadora de produção textual. O papel da professora de língua é fazer com que esses termos façam parte dos discursos dos alunos para que ele consiga entendê-los e aplicá-los de forma exata. Explicitar e aplicar é saber como funciona. Nesse sentido, defendemos que o ensino de gramática aconteça atrelado à produção de texto, a fim de estabelecer o diálogo que emerge numa produção em colaboração. Escrever um texto falando sobre ele e dizendo do que ele é composto é de uma riqueza sem igual.

Em suma, a reflexão sobre a gramática é imprescindível. A questão não é mais discutir se deve ensinar ou não gramática, mas como ensiná-la a partir do texto. Verbalizar é conhecer.

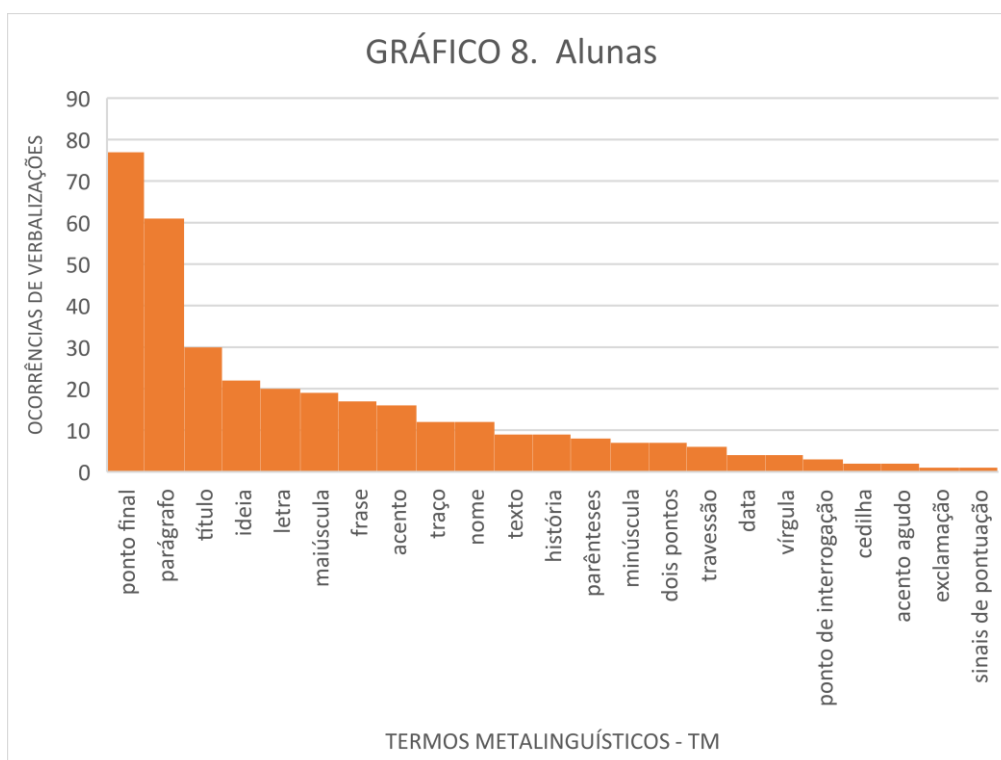
Por fim, concluímos as análises com um demonstrativo de nuvem de palavras que foi criado para sintetizar a predominância dos TM verbalizados tanto pela professora, quanto pelas alunas.



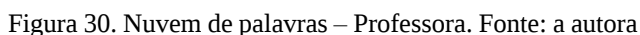
Figura 29. Nuvem de palavras – Alunas. Fonte: a autora

A nuvem de palavra acima, verbaliza pelas alunas, trata de um recurso visual que usa palavras soltas para evidenciar um tema específico. Nela, cada palavra tem um tamanho e uma cor que se referem à relevância que tem, ou seja, quanto maior a frequência de um termo, maior será seu destaque na nuvem de palavras e, consequentemente, maior também é a sua relevância.

Com esse entendimento, está posto que o TM de maior relevância e ocorrências verbalizados pelas alunas foi o “ponto final”, seguido de parágrafo, título ideia, letra e maiúscula. Essa evidencia foi achada ao quantificar no gráfico abaixo as ocorrências de verbalizações de cada TM.



A nuvem de palavras a seguir, tem relação com as ocorrências de verbalizações da professora.



No caso da professora, o TM de maior relevância e ocorrência verbalizados foram: história, texto, ideia, título e tema, todos do Domínio Gênero, Texto e Discurso, como está no gráfico.



5 CONCLUSÃO

O trabalho teve como objetivo principal responder à questão: qual a relação entre os TM verbalizados durante a apresentação da tarefa pela professora e os TM falados pelas alunas durante o processo de escritura em tempo real? A partir dessa questão buscamos responder se as alunas retomaram os mesmos TM enunciados pela professora; se elas usam os TM com as funções indicadas; se há alguma forma de comentário feito pelas alunas em relação aos TM e quais TM ganham maior relevância nas verbalizações da professora e das alunas. Essas respostas já foram dadas no texto.

Numa análise à luz das atividades metalinguísticas e da escrita colaborativa, buscou-se analisar três objetos para se chegar às possíveis respostas:

1. As verbalizações da professora efetivadas nas orientações das seis tarefas de produção textual;
2. Os Textos Dialogal (TD) das alunas no momento em que escreveram as seis histórias inventadas;
3. Os seis manuscritos das histórias.

O foco desse estudo foi investigar como a professora e as alunas refletem e conhecem sobre a escrita de textos. O Sistema Ramos (CALIL, 2019) permitiu o acesso a toda essa investigação. Trouxemos um debate relevante sobre a importância das atividades metalinguísticas como processo cognitivo de reflexão sobre a linguagem, focando na Escrita Colaborativa, que defendemos como uma proposta eficaz para a produção de textos com o objetivo de entender todo o seu processo.

Os resultados mostraram o quantitativo geral de 236 ocorrências de TM verbalizados pela professora, e 382 ocorrências pelas alunas. Foram identificadas retomadas de TM da professora no processo de produção das alunas. Elas retomaram 147 ocorrências de TM verbalizados pela professora. O maior número de ocorrências de verbalizações de TM pela professora foi do Domínio Gênero, Texto e Discurso com 189 ocorrências nas seis orientações dadas.

A maior ocorrência de verbalizações de TM pelas alunas surgiu do Domínio Pontuação quantificando 170. A segunda maior ocorrência de TM da professora partiu do Domínio da Pontuação (21), e das alunas, no Domínio Ortografia e Grafia (97). Algumas verbalizações de

TM identificados no TD também foram relacionadas ao manuscrito das alunas que proporcionou um olhar cuidadoso a todo o processo em que foi construído.

Os quatro domínios analisados demonstraram o quanto de sentidos surgiam em cada TM. Esses sentidos têm muita importância nos achados dessa pesquisa, pois confirmaram que não surgem por acaso e não são isolados, mas que é deles que o significado acontece.

Além desses achados é importante frisar que escrever colaborativamente uma história inventada pode proporcionar o surgimento de atividades metalinguísticas, pois o diálogo favorece a oportunidade de falar sobre a língua. Neste trabalho, as crianças, ao escreverem juntas demonstraram conhecimento metalinguístico e muitos termos verbalizados por elas são contemplados no currículo de Portugal e no material didático das aulas de português.

Ao acessar uma parte do material didático da turma, observamos que muitas verbalizações usadas pela professora e pelas alunas também vêm dele. A verbalização da professora em “Não esquecer de usar as regras da escrita” nos diz que as crianças têm conhecimentos sobre essas regras.

A tese pode levar-nos a pensar na importância, ao longo da escolarização, da efetivação da atividade metalinguística nas aulas de língua materna, começando por alunos recém-alfabetizados, pois essa atividade desempenha um papel fundamental no ensino porque envolve a reflexão e o entendimento sobre a própria linguagem. Essa competência é essencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, compreensão e expressão oral, e desempenha um papel crucial em várias dimensões educacionais.

Nas aulas de língua portuguesa, ao promover a reflexão sobre a língua, os alunos adquirem uma compreensão mais profunda de como ela funciona. Isso ajuda a interpretar textos de forma mais eficaz, bem como aprimorar a clareza e a coesão de seus textos, a identificar erros gramaticais e aprimorar sua expressão escrita e oral.

A atividade metalinguística auxilia os alunos a se tornarem comunicadores mais eficazes. Desse modo, é imprescindível compreender que a atividade metalinguística desempenha um papel crucial na formação do aluno como um produtor competente de texto, pois ajuda a compreender as estruturas da língua, como sintaxe, semântica e morfologia, permitindo a construção de frases e parágrafos de forma coerente e coesa, criando conexões, lógicas entre as partes do texto, garantindo que ele flua de maneira eficaz.

Logo, sabendo que tratamos nessa tese de uma capacidade cognitiva relacionada à linguagem, chegamos a concluir que os TM verbalizados durante a apresentação da tarefa pela professora e retomados, ou não, pelas alunas têm uma forte relação com o ensino. Isso, leva-nos a compreender a importância da efetivação do currículo, especificamente no tratamento da

escrita, por isso, acreditamos que esse trabalho tem relevância na valorização da produção escrita sob uma orientação voltada para o uso de termos técnicos da língua a partir de turmas com alunos recém-alfabetizados, ao mesmo tempo em que pode dar indicações da importância e da responsabilidade do professor na formação do aluno produtor de texto.

REFERÊNCIAS

- BARBEIRO, L. F. PEREIRA, L. Á. O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Lisboa – 2007.
- BARBEIRO, L.; PEREIRA, L.; CALIL, E. CARDOSO, I. Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico. Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. 2020.
- BIALYSTOK, E. Influences of bilingualism on metalinguistic development. *Second Language Research*, 3(2), 154–166. 1987.
- BIALYSTOK, E. Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70(3), 636–644. 1999.
- BIALYSTOK, E. Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 169–182. 2001.
- BIALYSTOK, E. Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, 45–77. 2007.
- BUESCU, Helena Carvalhão, José Moraes, Maria Regina Rocha & Violante F. Magalhães. Metas Curriculares de Português. Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. 2012. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/portugues>.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização & Linguística. São Paulo: Scipione, 2009.
- CALIL, Eduardo. O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade. *Alfa*, São Paulo, 60 (3): 531-555, 2016.
- CALIL, Eduardo. Reconhecimento antecipado ortográfico. *Alfa*, São Paulo, v.62, n.1, p.91-123, 2018)
- CALIL, E. O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade. *ALFA*, 60, nº.3 São Paulo, 2016, p. 531-555.
- CALIL, Eduardo. Sistema Ramos. *Alfa*, São Paulo, v.64, e11705, 2020.
- CALIL, E. AMORIM, K. A. LIRA, L. Letramento e processo de escritura de alunos recém-alfabetizados. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 33, n. 89, p. 73-89, jan.-abr. 2013. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 18 de dezembro, 2022.
- CAMPS, A., GUASCH, O., MILIAN, M., & RIBAS, T. Metalinguistic activity: The link between writing and learning to write. In A. Camps & M. Milian (Eds.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 103–124). Amsterdam: Amsterdam University Press. 1999.

CAMPS, A., & MILIAN, M. Metalinguistic activity in learning to write: An introduction. In A. Camps & M. Milian (Eds.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 1–28). Amsterdam: Amsterdam University Press. 2000.

CAMPS, A., RIBAS, T., GUASCH, O. & MILIAN, M. Atividade Metalinguística: a ligação entre escrever e aprender a escrever. In: Camps, A., & Milian, M. (1999).

CAMPS, A., RIBAS, T., GUASCH, O. & MILIAN, M. Atividade Metalinguística: o link entre escrever e aprender a escrever. In: Camps, A., & Milian, M. (1999). *Atividade metalinguística na aprendizagem da escrita*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

CHARAUDEAU, P. y MAINGUENEAU, D. *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu. 2005.

COSTA, A. L. RODRIGUES, S. V. Grammar teaching in Portugal. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 12(2), 21-40. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.809> – 2019. Disponível em <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v12-n2-costa-rodrigues>. Acesso em: 10 de fevereiro, 2021.

DGE-ME. *Aprendizagens Essenciais*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. Retrieved from DGE <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0> - 2018.

FARACO, 2006. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? *Calidoscópio*. Vol. 4, n. 1, p. 15-26, jan/abr 2006.

FERREIRO, E. DÁVALOS, A. SOTO, A. PUERTAS, R. JIMÉNEZ, J. Reflexões metalinguísticas de crianças sobre certos aspectos da escritura do espanhol. *Entre Ríos* 748 - (2000) Rosario – Argentina. 2019.

FONTICH, Xavier. CAMPS, Anna. Towards a rationale for research into grammar teaching in schools, *Research Papers in Education*, 29:5, 598-625. 2014

FONTICH, X. Grammar and language reflection at school: checking out the whats and the hows of grammar instruction. In: *Grammar at school. Research on metalinguistic activity in language education*. Vol. 23. Editions Scientifiques internationales Brussels, 2014.

FONTICH, X. L1 Grammar Instruction and Writing: Metalinguistic Activity as a Teaching and Research Focus. *Language and Linguistics Compass*. 238–254. 2016.

FORTUNE, A. Learners' Use of Metalanguage in Collaborative Formfocused L2 Output Tasks, *Language Awareness*, 14:1, 21-38 – 2005.

GIL, R; BIGAS, M. The use of metalinguistic terms in writing activities in early primary school classrooms. In *Grammar at school: research on metalinguistic activity in language education*. Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). 2014

GOMBERT, J.E. *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF, 1990.

GOMBERT, J. E. *Metalinguistic development*. Harvester: Wheatsheaf. 1992.

GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In M. R. Maluf (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 19-64, 2003.

GOMBERT, Jean-Émile. *Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue* », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 8 | 1996, mis en ligne le 05 décembre 2011. Acesso em 20 de outubro, de 2020. Disponível na URL : <https://journals.openedition.org/aile/1224>.

GOMBERT, Emile Jean. Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, Maria Regina; MARTINS, Claudia Cardoso, orgs. *Alfabetização no século XXI. Como aprender a ler e a escrever*. Porto Alegre – RS. Penso: 2013.

HUDSON, R. *Grammar Teaching and Writing Skills: the Research Evidence*. *Syntax in the Schools*, 17: 1–6. Accessed September 23, 2012. <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/dick/papers/writing.htm> - 2001

IVONE Niza, Joaquim Segura, Irene Mota. *Escrita. Guião de Implementação do Programa*. Lisboa, 2011.

JOÃO Costa, Assunção Caldeira Cabral, Ana Santiago, Filomena Viegas. *Conhecimento Explícito da Língua. Guião de Implementação do Programa*. Lisboa, 2011.

MALUF, M.R; ZANELA, M.S; PAGNEZ; K.S.M.M. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*. VolLVI. Nº 124:67-92. 2006.

MALUF, M.R; GOMBERT, J. E. Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R. GUIMARÃES, S. R. K. Org. *Desenvolvimento da linguagem oral e escrita*. Curitiba. Editora UFPR. 2008.

MYHILL, D. The ordeal of deliberate choice: Metalinguistic development in secondary writers. In V. Berninger (Ed.), *Past, present and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*. Psychology Press. 2011.

MYHILL, D. A., JONES, S. M., & WILSON, A. C. Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23–44. 2016.

MYHILL, D. Grammar as a meaning-making resource for improving writing. Contribution to a special issue *Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions*. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, pp. 1-21. 2018. Disponível em <https://ro.uow.edu.au/sspapers/2891/>. Acessado em 10 de janeiro, de 2021.

NEWMAN, R. & MYHILL, D. Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80 177-187 - 2016.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1996.

STORCH, N. Escrita colaborativa: Produto, processo e reflexões dos alunos. *Journal of Second Language Writing* 14, pp. 153–173. 2005.

ANEXOS

1. Parecer consubstanciado do CEP
2. Texto Dialogal (TD) das alunas nas tarefas 1, 2, 3,4, 5, 6

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OCORRÊNCIAS DE TERMOS LINGÜÍSTICOS NA FALA DA PROFESSORA E DOS ALUNOS: ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES DESSES TERMOS COM AS ATIVIDADES METALINGÜÍSTICAS EFETIVADAS DURANTE PROCESSOS DE

Pesquisador: Salezia Magna de Oliveira Costa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20689019.3.0000.5013

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.692.330

Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada OCORRÊNCIAS DE TERMOS LINGÜÍSTICOS NA FALA DA PROFESSORA E DOS ALUNOS: ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES DESSES TERMOS COM AS ATIVIDADES METALINGÜÍSTICAS EFETIVADAS DURANTE PROCESSOS DE ESCRITURA A DOIS é uma pesquisa de doutorado que defende a importância de analisar as ocorrências de termos lingüísticos na fala da professora enquanto propõe uma produção textual e de como esses termos são retomados pelas díades de alunos em processos de escritura em ato.

Objetivo da Pesquisa:

O Objetivo Primário apresentado é descrever, analisar e comparar as ocorrências de termos lingüísticos na fala do professor e de alunos buscando relacionar as ocorrência desses termos com as atividades metalingüísticas efetivadas durante processos de escritura a dois.

Os objetivos secundários são: 1. Identificar as ocorrências de termos lingüísticos na fala da professora; 2. Identificar as ocorrências de termos lingüísticos nas falas dos alunos da dupla; 3. Buscar relações entre essas ocorrências, ou seja, entre as ocorrências feitas nas enunciações da professora e nas enunciações dos alunos. 4. Comparar as enunciações e caracterizá-las como atividades metalingüística.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeetic@ufal@gmail.com

TEXTO DIALOGAL DAS ALUNAS – TAREFA 1

MOMENTO 3 - PLANEJAMENTO

26:38

1. B: Os três macaquinhos...
2. L: Estou a olhar para ali... eu acho que sei uma história
3. B.: Os três macaquinhos...
4. L: Era essa... Era uma vez os três macaquinhos que estavam sempre... que estavam sempre...
5. B.: ... à rega por causa de uma banana
6. L: à rega
7. B: Que rega?!
8. L: Foi o que tu disseste! Então podia ser... era uma vez três macaquinhos que andavam sempre à rega.... à guerra por causa de uma banana.
9. B: pus um ponto final.
10. L: por causa de uma banana. Ponto final. E um dia... à frente... Por causa de uma banana, ponto final. E depois... um dia
11. B: Parágrafo... começa por parágrafo. Um dia os três macaquinhos foram...
12. L: ... foram chamar a mãe e disseram: “Mãe só há uma banana e nós queremos comer... e nós todos queremos comê-la. E a mãe disse assim: Contam-na ao meio e comem. Cortam aos bocadinhos e comem e depois eles comeram mas ainda queriam mais. E então foram à selva e procuraram... e tentaram procurar mais bananas, mas não havia e então foram ao supermercado da selva e encontraram muitas bananas e comeram-nas todas e ficaram tão gordos, tão gordos que...
13. B: E depois o supermercado ficou todo sujo.
14. L: Não, pera aí... deixa isso...um bocadinho mais para a frente. E depois eles ficaram tão gordos, tão gordos que rebentaram e o mercado ficou todo sujo
15. B: Podíamos pôr que ficaram tão gordos que para ir para casa já não conseguiam caminhar
16. L: Não percebo...
17. B: Ui! É aquela caneta?!
18. L: É! Anda! Continua. O quê que tu estavas a dizer?
19. B: E depois os três macaquinhos já não conseguiam ir para casa...
20. L: Então tiveram de ir a saltar porque estavam todos gordos
21. B: Nós somos o último grupo...
22. L: Olha, vou te dizer uma coisa... eu vou contar a história até àquela ideia que tu tiveste. Os três macaquinhos! Era uma vez os três macaquinhos que andavam à guerra por causa de uma banana. Um dia foram à selva... aí! Um dia a mãe... um dia foram chamar a mãe macaca... (SI)Cortam a banana ao meio e comem, mas ficam ainda com mais fome e têm que ir à selva à procura. Agora não tenho mais bananas! Ponto final. Depois eles foram procurar, só que não havia.

30:51

23. PROF: Conseguem encostar as cadeiras mais para a frente para eu passar por trás?
24. L: Eu não consigo!
25. B: Eu não caibo.
26. L: Eu não consigo.
27. L: Então na selva não havia bananas...
28. B: E as bananas já não haviam lá
29. L: Havia muitas bananas, não havia era no mercado
30. B: E então eles comeram aquelas bananas todas e depois a mãe viu e depois a mãe macaca disse: É, filhos...
31. L: a mãe macaca disse: É, filhos, vocês não comem bananas um mês! Só comem. Só comem legumes e frutas
32. B: E coco...
33. L: Legumes e coco. Ponto final. Eles ficaram muito tristes e foram para a cama chorar... (imita o choro dos macaquinhos) e foram para a cama chorar, ponto final. Até que um dia eles... já tinha passado mais de um mês e começaram a gostar mais de cocos do que de bananas e depois foram comprar coco ao supermercado, mas compraram poucos para a mãe não se zangar.
34. B: E depois a mãe viu...
35. L: ... a mãe viu eles a comprarem cocos e ficou surpreendida...
36. B: E depois levaram uma tarefa
37. L: Não! E depois eles viveram felizes com os cocos para comer

38. B: E depois os três macaquinhos (SI) as frutas e os legumes (SI) e depois a mãe zangou-se ...
 39. L: Não! Devíamos ter um final!
 40. B: O quê?
 41. L: Já acabamos!

33:15

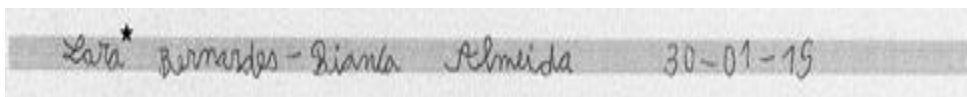
42. L: Sim! (Levantam os braços chamando a professora)
 43. B: Ahh...
 44. L./B: (S.I.) (Cochichando algo enquanto esperam)

4º momento (inscrição e linearização)

34:34

(A Professora chega à mesa da díade para entregar o papel e a caneta)

45. PROF: Só um bocadinho! Só um bocadinho! Assim, ok?! Não passa da borrachinha para baixo. **Escrevem os nomes e a data, certo?! Vamos! (Demonstrando como usar a caneta)** Assim, sempre assim! Ok?!

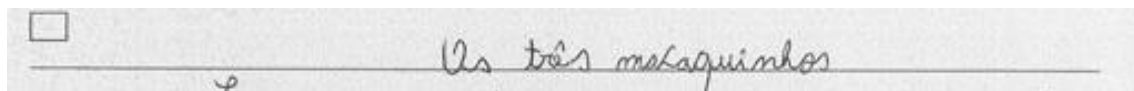


46. L: Primeiro é o meu.
 47. B: Escreve L....
 48. L: La-ra
 49. B: último nome... Ber-nar-des
 50. L: Assim não me dá jeito nenhum!
 51. B: Tracinho!
 52. L: Traço B....é com i. Bi-an-ca
 53. B. – Almeida!
 54. L: Almeida, sim!
 55. B: o a e o lê! É o a e o lê.
 56. L: al...
 57. B: é com maiúscula o A.
 58. L: Enganei-me! Al-mei...
 59. B: mei-da, está!
 60. L: Agora aqui era para fazer o quê?
 61. B: Aqui é a data
 62. L: trinta ou trinta e um? É trinta ou trinta e um, professora? Ali!
 63. PROF: É trinta! Hoje é trinta!
 64. L: Onde é que é o título?
 65. PROF: **Na barra escura, L.! Aqui é que se escreve o nome e a data. A professora disse!**
 66. L: Ai!
 67. PROF: **Escreve na barra escura!**
 68. B: (L. escreve em silêncio enquanto B. fala) Escreve!... (SI) Nós não sabemos. Ora escreve aí dentro! (soletrando enquanto L. escreve) La-ra Ber-nar-des... B.... Almeida, olha! Al-mei-da. Tens que pôr o título! Ó diz à professora se é para pôr.

00:23:38:12

69. L. (pondo o dedo no ar para chamar a professora): Professora, onde é que é o título?
 70. B: É na primeira linha! (mostrando com o dedo o lugar do título.) É aqui.
 71. PROF: (Parece não ter ouvido e estar a falar com outro aluno.) Escrevam na folha.
 72. L: (Também apontando.) Aqui na primeira linha?
 73. PROF: (Para outro aluno.) Vamos.
 74. OUTRO ALUNO: Professora, onde é que é o título?
 75. L: Eu também já perguntei!
 76. B: L (Referindo-se ao título.) Põe aqui. Põe aqui um traço.

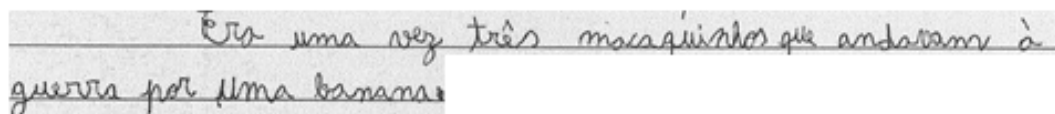
38:59



00:22:52:03 - 00:23:22:14

77. L: (Virando-se para B. e perguntando.) Macaquinhos?
 78. B: Os... (Ditando) Os... três... macaquinhos!
 79. L/B. (Soletrando enquanto L. escreve [Os] no título da história): Os::
 80. B: L Os três...
 81. L: (Escrevendo [três]) ...três... ma-ca-qui-nhos (Escrevendo [ma].)
 82. B: (Silabando.) ma-ca-...
 83. L: ...ma... (Escrevendo [ca].) ...ca... (Com ênfase na sílaba 'qui'.) ...qui...
 84. B: ...qui...
 85. L:](Parando de escrever, virando-se para B. e perguntando.) Como é que escreve 'qui'? (Breve pausa.) Ah... já sei!
 86. B: (Falando junto com L.) L É com que qui... (SI)
 87. L: que... (Escrevendo [qui]. B. olhando para a folha.) ...qui...
 88. B: ...nhos.
 89. L: ...nhos (Escrevendo [nhos].)
 90. B: ...nhos.

00:23:22:14



91. L: Vamos começar! Era...
 92. B: Era... Não! Aqui!
 93. L: Era...
 94. B: Escreve... na segunda linha.
 95. L: Era...
 96. B: Era... E-ra uma :: uma :: vez::
 97. L: Veeez os três macaquinhos?!
 98. B: Três macaquinhos
 99. L: Não! Os três macaquinhos!
 100. B. (ditando a história para L.): Era uma vez três macaquinhos
 101. L: Macaquinhos (Soletrando enquanto escreve) Ma-ca-qui-nhos ::
 102. B: Macaquinhos que
 103. L: ... que andavam à guerra por causa de uma banana.
 104. B: Espera! Não, não!
 105. L: Agora já está!

00:24:46:10 - 00:25:13:00

106. B: (Lendo o que havia sido escrito 'era uma vez três macaquinhos que'.) Era uma vez... três macaquinhos... que... (Continuando a ditar.) ...aan... daaava:::
 107. L: (falando junto com B.) L Andava::: (Escrevendo [an] ann... da...
 108. B: (falando com ênfase em tom de correção.) Andavam!
 109. L: (Escrevendo [da].) Andavam...
 110. B: (Olhando para o que L. está escrevendo, mas não se entende ao que (ou a que 'a') ela se refere. Talvez seja à letra inicial de 'andavam'.) Era com um 'a'.
 111. L: (Ainda escrevendo 'andavam' [vam], enfatizando a sílaba 'vam'.) ...anda-vam...
 112. B: (Ainda olhando para a folha e acompanhando o que L. escreve.) ...vam...
 113. L: (Com ênfase na sílaba final. Terminando de inscrever 'andavam') ...andavam...
 114. B: (Olhando a palavra [andavan].) É com um 'mê'! (L. volta para [andavan] e acrescenta um traço, transformando a letra 'N' em letra 'M', ficando escrito [andavam]. No filme não se vê isso, mas no

manuscrito isso aparece marcado.)

115. PROF: (L. e B. olham para a professora e interrompem a escrita do texto): Ouça só um pouquinho, por favor. Toda a gente escreveu o nome e data na linha cinzenta?

00:25:13:00

116. B. e L. (em coro): Agora já!
117. PROF: Os que se enganaram já escreveram lá?
118. B. e L. (em coro): Siiim!
119. PROF: Pronto! Gonçalo, deixas-me acabar de explicar, faz favor? Não é por a professora ter colocado uma cruz em cima, eu expliquei “É na barra cinzenta!” “Na barra cinzenta!” Mesmo quem se enganou tem...: e expliquei, os meninos têm que estar atentos! Eu expliquei com esta folha e disse: “É nesta barra cinzenta que escrevem!” O eu ter colocado aqui um traço ou uma cruz não tem nada a ver para ser o sítio onde escreveram! A professora explicou isso!

00:25:54:08 – 00:27:43:15

120. B. (Ao final da fala da professora, B. vira-se para L. e continua a ditar.): Andavam::
121. PROF: (Completando o turno anterior em que explicava o local para colocar o nome dos alunos.) Correto?! Vocês tem...
122. B: (Falando junto com a prof.) L...andavam... ééé... :: à guerra! :: (L. diz algo ininteligível.)
123. L: ...andavam...
124. B: ...andavam a... guerra...
125. PROF: (Falando junto com B., para todos os alunos.) Quando terminarem a história toda... Leiam com atenção. (Falando para um aluno.) Espera só um bocadinho.
126. L: (Virando-se para B. e perguntando.) Como é que se escreve? ‘A-agá’? Ou ‘a’?
127. B: L (Falando junto com L.) Ahh... Como será? (L. diz algo ininteligível, olhando para B..) ...
128. L: ...perguntar...
129. PROF: (Continuando a falar com todos os alunos.) Ähn... Leiam com atenção... para ver se encontrar... (SI) (Dirigindo à aluna Maria.) Diz, Maria. (Enquanto isso, B. levanta o braço para chamar a professora. Falando com Maria, dizendo que não entendeu o que ela disse.) Não percebi. (Maria repete, mas ainda não se entende o que diz. Professora responde.) A outra. (dirigindo-se a outro aluno.) Diz.
130. Outro Aluno: (Perguntou algo sobre a palavra ‘costurou’.) Costurou... é... letra...
131. PROF: (Respondendo.) Cos...
132. B: Professora! Ó professora!
133. PROF: (Dirigindo-se a outro aluno que perguntou algo.) Não percebi.
134. L: (Dizendo algo para B. que não se entende.) S.I.
135. B: Ó professora...
136. PROF: (Respondendo a um aluno.) Não há problema, porque já colocaste entre parênteses.
137. BIA (outra aluna): Professora.... o Gustavo não quer me ajudar.
138. PROF: (Respondendo para Bia) Bia, vocês têm que começar a se organizar como grupo.
139. B: Ai é... ..‘agá’... ‘a’...
140. PROF: (Para Bia e Gustavo.) Certo? Bia...
141. L: ...‘agá’... ‘a’...
142. PROF: (Ainda se dirigindo à Bia.) ...tens em grupo... se precisar (?) (SI) ...a consciência. Vá. (Agora se aproximando de B. e L. e dirigindo-se a elas.) Sim.
143. L: Professora, a... éé::: ...é... é ‘agá’-‘a’?
144. PROF:(Falando para L..) Não sei o quê que tu queres dizer? Diz lá a frase.
145. L. (lendo ‘era uma vez três macaquinhos que andavam’.): Era uma vez três macaquinhos que andavam... a?
146. PROF: ‘a’ quê?
147. L: a guerra!
148. PROF: Achas que é com ‘agá’?
149. L: Não!
150. PROF: Então?! (Afastando-se da dupla.)
151. B: (Dizendo para L. como se escreve.) É ‘agá’-‘a’.
152. L: Não é assim não.
153. PROF: (Falando para outros alunos) L Olha, a esferográfica é pra estar sempre viradinha conforme eu disse... (Professora continua falando com todos alunos, explicando sobre o uso da caneta. Suas falas se sobrepõe ao que L. e B. conversam abaixo. Optamos por não transcrever porque não está relacionada

diretamente ao que a dupla está fazendo. Para recuperar claramente o que a dupla diz é preciso usar o áudio das alunas.)

154. L: L Agá-a, é aqui. (Referindo a outra parte da folha, mas não dá para saber qual.) *Tinha que ser aqui.*
155. B: *A pois... agá-aaa...* (L. escrevendo [a]). Apesar de não temos o filme-escrita e da câmera-díade estar fora de enquadramento, é certo que L. inscreveu o 'a' com a crase'.)
156. L: (Olhando para B.. O modo como pergunta parece ser uma forma de justificar a crase que fez.) *Só 'a'?*
...a guerra... (Voltando a escrever na 3ª linha [gué])
157. B: (Repetindo.) Gue...
158. L: ...gue...(escrevendo [rra]). rra:: (Virando-se para B., dizendo, em tom interrogativo, como continuará a história.) ...por causa? ::

00:27:43:15

159. B: (Ditando 'por uma banana'.) ...por... por... *Ah, não.* (L. começando a escrever [poi].) 'pe' 'u', 'pe' 'o'...
160. L: (Parando de escrever e olhando para B.) Por...
161. B: uma...
162. L: ...por uma...

163. B: ...uma banana. Andavam à guerra por causa de uma banana
164. B: porque queriam uma banana:: é por uma banana!
165. L: (Soletrando enquanto escreve): uma ba-na-na. Anda! Uma banana, ponto final!
166. B: Parágrafo!?
167. L: Parágrafo?! Então foram chamar a mãe.
168. B: Não! Depois:: e depois:::
169. L: Então foram chamar a mãe e depois a mãe disse...
170. B: E depois foram chamar a mãe... e depois os três macaquinhos foram chamar a mãe
171. L: Podemos mudar de ideia!
172. B: Não! Foram chamar a mãe.

45:32

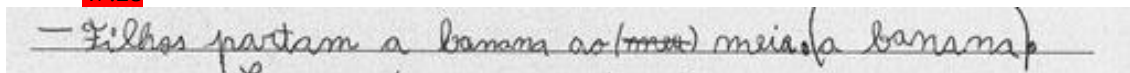
00:29:27:00 - 00:30:29:12

173. B: (Ditando 'E foram chamar a mãe'.) E...
174. L: (Dizendo como continuar a história.) E a mãe disse...
175. B: (Dizendo para escrever 'E depois foram chamar a mãe'.) Não escreve S.I. primeiro. (Ditando.) E... (Falando para L. escrever logo.) Anda.
176. L: (Escrevendo 'e depois'.) Pera. E depois... E [E]... depois...
177. B: L ...depois...
178. L: e deee... po... [de]. (silabando enquanto escreve) e de-po-is:: [po]. pois...
179. B: *(Vendo que L. escreveu [depoi]. Com ênfase.) Iis. (Falando como ficou escrito e sorrindo.) 'Depoi'.*
180. L: (Corrigindo [depoi], acrescentando um 'S'.) Depois... [s] ...foram...
181. B: ...foram... 'fê'... *foram... fo...*
182. L: (Escrevendo [foram].) ...ram... foram... chamar:::
183. B: ...chamar...
184. L: (Escrevendo [char].) ...chaaa...
185. B: ...mar...
186. L: (Escrevendo [mar].) ...mar...
187. B: (Vendo que L. escreveu errado.) ...mar... cha... cha... (Enfatizando 'char'.) Char-mar?
188. L: Chamar! Ai... (Lendo 'charmar'.) ...'char-mar', enganei-me.
189. B: Põe entre parênteses...
190. L: (Colocando os parênteses [charmar] ...parênteses...
191. B: ...risca ao meio... pississ
192. L: (Riscando [charmar].) ...riscar...
193. B: (Apontando uma parte da palavra que ficou sem riscar.) Aqui também!
194. L: Não, aqui nem precisa. (Silabando ao mesmo tempo que B. e escrevendo [chamar].) ...chaaa... maaar...

00:30:29:12

195. B: (Continuando a ditar.) A mãe...
196. L: E a mãe disse. A mãe dois pontos::
197. B: Macaca!
198. L: (escrevendo enquanto ambas soletram): E a mãe::
199. L: Outra vez mãe?! Disse dois pontos
200. L: Dois pontos:: para baixo. Travessão, não é? Foi como a professora nos ensinou!
201. PROF: (interrompendo o par para dar indicações sobre o uso da caneta): L., a caneta não pode virar! Sempre viradinha assim! Assim! Anda!

47:28



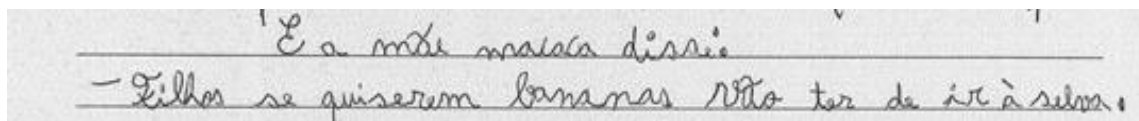
00:31:43:05 - 00:33:27:21

202. B: (L. acabou de inscrever o travessão, 5ª linha. B. ditando) Fi:: Filhos!
203. PROF: (Aproximando-se e ajeitando a caneta na mão da L.) L., a caneta não pode virar... sempre viradinha assim... assim... anda.
204. B: (Ditando.) Filhos...
205. L: ...partam a banana:: ai! Partam a banana aos bocadinhos!
206. B: (Ditando e silabando): Fi... Ana, Fi... (L. indo escrever 'filhos', início da 5ª linha.) **Maiúscula, é com letra maiúscula! Fi:: Fê!**
207. L: (Virando-se para B. e perguntando.) É com letra maiúscula? (B. confirmando com a cabeça.)
208. B: (L. escrevendo [fi].) Fi... Fêê...
209. L: (em tom de pergunta.) Não tá jeito... trabalhar...
210. B: (Olhando como L. está escrevendo 'filhos'.) ...fi... lhos!
211. L: (Escrevendo [lhos].) ...lhos... ...partam a banana aos bocadinhos!
212. B: Par...
213. L: (Silabando.) ...par-tam::
214. B: (Olhando para a folha.) ...par...
215. L: (Escrevendo [par].) ...par... (Interrompendo e perguntando para B. sobre a escrita de 'tam'.) **Partam é com... ähn...**
216. B: ...par...
217. L: ...tam...
218. B: **Vamos perguntar.**
219. L: (coloca o dedo no ar para esclarecer uma dúvida na escrita): Professora!
220. PROF: Sim?
221. L: (B. falando junto com L. e em voz muito baixa.) Partam é com::
222. B: é com... não é com...
223. L: ...'me'?'
224. PROF: **Digam a frase... para eu ver... o quê que me querem falar.**
225. L: (Lendo 'filhos par'.) **Filhos partam:: e depois nós queremos dizer... éé...**
226. PROF: (Interrompendo a L.) **Diz a frase toda, L.!**
227. L: (Procurando no texto onde começar a ler.) Começa aqui::
228. PROF: **Ó L., diz-me a frase toda... pra ver o sentido.**
229. L: (Lendo): **'E depois foram chamar a mãe e a mãe disse: Filhos, partam'. E por aqui nós dizia... a banana...**
230. B: L Par-tam.
231. L: L ...aos bocadinhos.
232. PROF: **Partam a?**
233. L: ...a banana aos bocadinhos.
234. PROF: **Pronto, é o 'eme'.**
235. L: Ok!
236. B: (Silabando enquanto a L. escreve [tam]): Par... tam...
237. L: ...tam... (B. olhando a folha e falando junto com L.) ...a [a] baaa[ba]-naaa[nha]... a bana-naaanaa... ao[ao]...
238. B: ao... (L. falando junto com B.) ...meio...
239. L: ...mei...-o.... Meio! [meu]
240. B: Meio::

241. L: ...mei... ..u... ..mei-u...
 242. B: ...meio...
 243. L: (Reconhecendo que escreveu [meu].) Mei-u. Tá aqui 'meu'. (Olhando B. com tom de voz de surpresa.) Meio! (Rasurando [meu] e escrevendo [meio]. A letra 'o' ficou parecendo a letra 'a'.) Meei... oo.
 244. B: (LENDO.) Meio... A banana!

00:33:27:21

245. L: ...meio... (Escrevendo [a].) ...a... banana... (Escrevendo [banana].) ...ba... ..na... ..na..
 246. B: Ponto final. (L. inscrevendo um ponto [.] logo após 'banana', no final da linha 5) Parágrafo. ::: Aqui... Assim por baixo:::
 247. L: (Dizendo que o início do parágrafo deve ser alinhado com o 'e' de 'Era uma vez' do parágrafo anterior.) Aqui por baixo do 'era'. (Olhando para B. a espera de que continue a ditar a história.) Diz o que era...
 248. B: (Ditando.) E depois os três...



249. L: E depois a mãe disse: Já não tenho mais bananas. E depois eles ficaram cheios de fome e a mãe disse: Já não tenho mais bananas! Vão procurar à selva!

50:25

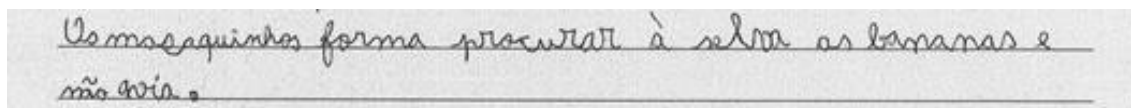
250. B: E não havia.
 251. L: E não havia... então depois (SI)
 252. B: Qual é que era a primeira letra?
 253. L: A primeira letra?! Filhos...
 254. B: não, pera! Filhos! E depois os filhos::: e depois
 255. L: E quê?
 256. B: E:: depois::: não! Não!::: Isto é uma caneta daquelas de ficar presa ao papel. Não sei!
 257. L: não é nada!
 258. B: E::: E a mãe...
 259. L: Não ... (SI)
 260. B: Depois fazes isso! Depois fazes quase no fim, anda lá!
 261. L: Ok! Anda, continua!
 262. B. (soletrando enquanto a L. escreve): E a mãe ma-ca-ca di-sse:
 263. L: Dois pontos!
 264. B: Filhos.
 265. L: Outra vez filhos?!
 266. B: Filhos, vão buscar bananas à selva! Anda! Anda!
 267. L: Filhos ..Fi::lhos::, se quiserem mais bananas vão procurá-las à selva.
 268. B. (ditando enquanto a L. escreve): Filhos:: filhos

00:37:39:10 - 00:39:42:10

269. L. (soletrando com B. enquanto escreve): Filhos [Filhos], se quiserem:: se [se]... se... qui-se-rem [quiserem] ba-na-nas [bananas]... (L. relendo 'se quiserem bananas'.) ...se quiserem mais bananas... (B. com pequeno soluço. Corrigindo a leitura.) 'se quiserem bananas'...
 270. B. e L: L...vão::
 271. L: (Dizendo o que vai escrever.) ...vão ter de ir procurar à selva.
 272. B: Isso!!
 273. B./L: L Vão (L. escrevendo [v] para 'vão'. B. olhando bem de perto o que L. escreve e falando a primeira letra.). 'Vê'... (L. escrevendo [a]). B. lendo.) vão... ãããoo...
 274. L: (Continua a falar o que está escrevendo.) ...ter [ter]... de [de]... ir [ir]...
 275. B: ...ir... Isto é 'ir'? (Lendo 'ter de ir'.) ...ter de ir...
 276. L: (Lendo.) ...vão-ter-de-ir...
 277. B: ...ir... ..à... :: (L. escrevendo [a]). Ii... é 'agá-a'.
 278. L: (Parando de escrever e olhando para B.) Não sei!
 279. B: Ah, não... mas paciência! Põe 'agá-a'.
 280. L: (Se recusando a escrever 'agá-a'.) Não sei. Vamos perguntar!
 281. B: Então deixa esse.
 282. L: Vamos perguntar

283. B: Não. Deixa esse.
 284. L: Não... S.I. professora... ...perguntar...
 285. B: (Levantando o braço para chamar a professora e dizendo provavelmente o que pede a professora.) ‘... toda a frase’. (Ainda com o braço levantado.) SI... a dúvida... SI. ... nosso texto... (Abaixando o braço.) Iii... cara... tanta linha... que nos temos...
 286. L: (chamam a professora para esclarecer dúvida): Anda!
 287. B: ...tem que fazer... (B. levantando o braço. L. com mão no queixo. Elas esperam alguns segundos pela professora.)
 288. L: é que lá na França... SI...
 289. PROF: (Caminhando em direção a dupla, mas desviando para entregar uma folha para uma folha para outra dupla. Olhando para L. e B. e dizendo.) Sim? Dás-me só um segundo... que já vou ter contigo.
 290. B: (Olhando a professora entregar outra folha para uma diáde. Falando em tom de surpresa.) Olha!! ...duas folhas?! Uma pra... uma...
 291. L: (Explicando.) Vão fazer um desenho! ...SI...
 292. B: Está bem!
 293. L: Esta bem minha letra?
 294. B: Tá bem.
 295. PROF: Diz.
 296. L. e B. (Leem em coro ‘E a mãe macaca disse: - Filhos se quiserem bananas vão ter de ir a’) a frase ara a professora): A frase: E a mãe macaca disse: filhos se quiserem mais...
 297. PROF: ...bananas...
 298. B. e L: ...bananas... vão ter de ir àà?? (Interrompendo a leitura e olhando para professora.) àà...
 299. PROF: **É para saber se o ‘a’ é assim?! (Fazendo o sinal de crase.)**
 300. B: Sim.
 301. PROF: (Respondendo afirmativamente.) **É! Anda!** (L. voltando-se para o texto e inscrevendo a crase em [ã]). B. acompanha de perto, sorrindo.)
 302. B: (Com júbilo.) É!! Risquinho... ààà... selva.
 303. L: ...selva... [se]
 304. B: ...se... sel...
 305. L: [va] ...va...
 306. B: ...va. Ponto final.
 307. L: Ah, é! (Inscrevendo o ponto final depois de ‘selva’ [i].)

00:39:42:10



00:39:47:11 - 00:40:14:11

308. B: (Ditando.) E...
 309. L: (Brava) Não. ‘E’! Sempre ‘E’?!
 310. B: (Ditando) U... Os macacos...
 311. L: ... [u] ...e os macacos...
 312. B: Os... os macaquinhos:::
 313. L: ...foram procu...
 314. B: ...os macaquinhos...
 315. L: (Falando muito rápido.) Os macaquinhos foram procurar à selva...
 316. B: (Interrompendo L., olhando para a folha, falando com ênfase.) Oooss... Oooss... Anda, escreve. (Ditando) Os...
 317. L: E os... (Escrevendo [u])
 318. B: (Com ênfase) Oooss... oooss... oooss...
 319. L: ... os... macaquinhos...
 320. B: ...maaa... (L. escrevendo [ma]. B. olhando para a folha, interrompendo o que está falando e observando que L. escreveu [u ma], corrigindo-a com ênfase em ‘U’.) **U! U macaquinhos! (Rindo)**
 321. L: (Corrigindo ‘U’, transformando-o em ‘O’ e acrescentando ‘S’.) É... (Transformando ‘U’ em ‘O’ e adicionando um ‘S’.) Ooss... ma-ca

00:40:14:11

L. escrevendo [macaquinhos forma]. Esse trecho não foi transcrito. Não houve nenhum reconhecimento de OT, nem mesmo na palavra 'foram' escrito 'forma'.

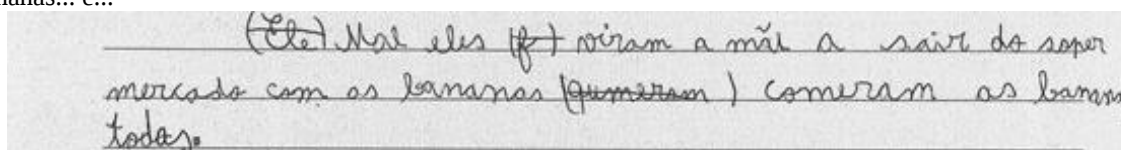
00:40:33:23 - 00:41:05:00

322. L: (Após escrever [macaquinhos forma]) ...procurar... (L. escrevendo [procu])
323. B: ...procurar... (Olhando como L. escrever 'procu') Mas não assim é. (B. com ênfase na sílaba 'cu'.) ...pro-
CU-cu:::
324. L: ...rar... (Escrevendo [rar])
325. B: ...curar...
326. L: ...pro-cu... rar...
327. B: (Olhando para professora e chamando-a) Pro... professora!
328. PROF: Só um bocadinho!
329. L: (Em tom bravo) Não é preciso! (Voltando ao escrito) 'Procurar' é com 'u'! Procurar... (Apontando o que escreveu.) Olha! Procurar... foram procurar à selva...
330. B: (Repetindo.) ...à selva... (L. escrevendo [à selva].)

00:41:05:00

(Precisa rever este trecho abaixo, quando escrevem na linha 10 e começo da linha 11 [(Ele) Mal eles (f)) viram a mãe a sair do soper / mercado com as bananas].

331. Vamos acabar com isto que isto é bué da grande.
332. L: Anda, vamos continuar! E.. não.. não havia. Não ha-vi-a. Havia.
333. L: Já não tenho mais bananas... depois eles.... e a mãe disse: já não tenho mais bananas. Vão procurar à selva.
334. B: Anda! Vamos acabar com o texto! Vamos acabar com o texto. Anda lá!
335. L: Então a mãe foi ao supermercado comprar bananas...Então a mãe foi ao supermercado comprar as bananas... e...



336. L: Foram ao supermercado:: comeram as bananas todas e ficaram muito gordos::
337. B: De dores?
338. L: E até explodiram. Fim.
339. L: Não!
340. B: Acabou! Anda lá!
341. L: (SI) Eles mal viram...
342. B: Eles mal:: Eles mal foram... não! Viram..
343. L: Ponto final agora. Ponto final.
344. B: Não era ponto final agora. Não vai ser parágrafo.
345. L: Mal eles viram:: as bananas no supermercado e comeram-nas todas::: Viram a mãe a sair com as bananas:: não, B.! Viram a mãe a sair do supermercado

00:44:25:04 - 00:45:48:14

346. B: (Lendo e ditando) ...com as bananas:: (L. escrevendo [com as])
347. L: ...bananas... (L. escrevendo [bananas])
348. B: ...bananas...
349. L: (Falando 'co' com forte som de 'cu' e escrevendo) ...co... [qu]
350. B: ...comeram...
351. L: ...cuuu... me... [me]
352. B: ...mee...
353. L: ...ram... [ram]
354. B: ...comeram... (Olhando como L. escreveu [qumeram].) É com 'que' de 'queque'...
355. L: ...meram... (Parando de escrever, olhando para o que fez e reconhecendo o erro.) Ok!
356. B: 'Comeram'. Risca ao meio. (L. riscando [qumeram]). Esse também (dizendo que tem que riscar também 'ele', na linha 10. L. havia somente feito os parênteses.)
357. L: E aqui também... (L. riscando [(Ele)])
358. B: (Acompanhando o que L. está fazendo.) E também... ali também... no 'fê' (referindo ao [(f)], na linha

- 10). Ali... (L. riscando [€].)
359. L: (Voltando a escrever 'comeram') Co... [co] ...[me]... ram [ram].
360. B: ...comeram... (Ditando.) as bananas todas...
361. L: (Voltando a escrever.) ...as... [as] ...
362. B: ...as... bananas...
363. L: ...as... as banan... [ba]... ba... naan... [na] ... nas [nas]... ba-na-nas... (L. mundando de linha.) ...todas...
364. B: (Vendo L. escrever [todas]) ...to... ...das... (L. termina de escrever [todas]. (B. em tom de correção.) ...todos...
365. L: ...das...
366. B: **To-dos.**
367. L: **Aí, 'todas'.** (L. rasurando, transformando o 'a' de 'todas' em 'o', ficando escrito [todas]). E viveram...
00:45:48:14
xxxx
- 00:45:11:11
(L. escrevendo [as bananas])
00:45:
xxxx
- 368.
369. B: As bananas todas.
370. L: as ba-na-nas todas... to-das
371. B: To-das! Todas.

E viveram felizes para sempre rodeados de bananas

372. L: E viveram felizes para sempre!
373. B: Não!
374. L: Isto é um fim! :: Estou a fazer um fim! :: E viveram felizes para sempre rodeados de bananas! Não querias um fim?! Isto é um fim!
375. B: E:: e::
376. L: B.!
377. B: Escreve!
378. L: B. E viveram felizes para sempre rodeados de bananas! (Soletrando enquanto escreve) E vi-ve-ram :: fe-li-zes para sempre :: sem-pre, rodeados de ba-na-nas.
379. B: Olha como aqui está!
380. L: Já acabamos! (ambas levantam as mãos sinalizando à professora que já terminaram)
- 1:03:42
- (Ambas permanecem com os braços levantados aguardando a professora)
381. PROF: Aguardam um bocadinho! Vão lendo a história.
382. L: Vamos ler! (pega na folha e começa a ler) Os três macaquinhos! Vamos lá! Anda! Era uma vez três macaquinhos que andavam à guerra porque:: por uma banana. E depois foram chamar a mãe. E a mãe disse: Filhos, partam a banana::
383. B: ao meio!
384. L: (retomando a leitura): ao meio. A banana? A banana?!
385. B: A banana!? A banana!
386. L: Filhos, partam a banana ao meio! Como é que é?! :: E a mãe macaca disse: Filhos, se quiserem mais bananas, vão ter de ir à selva. :: Os macaquinhos foram procurar à selva as bananas e não havia. :: Mal eles viram a mãe a sair do supermercado com as bananas, comeram as bananas todas! E vi-veram felizes para sempre...

(ambas levantam as mãos de novo sinalizando à professora que já terminaram)

1:05:34

387. L: Porquê que isto está aqui?
388. B: Não sei! Deve ser porque a caneta está a trabalhar.
389. L: Isto está-me a cair! Isto está-me a cair!
390. B: Deixa estar!
391. L: ... (SI)

(as alunas mantêm uma conversa sincopada e impercetível enquanto aguardam a professora)

1:07:48

(As alunas voltam a colocar o dedo no ar para chamar a professora.)

392. L. (impaciente): Põe o dedo no ar!
(as alunas aguardam em silêncio, falando pontualmente e conversando entre outras coisas sobre o desenho que vão fazer)
393. L. (impaciente): Nunca mais somos nós! (As alunas continuam esperando e conversando assuntos diversos)

01:13:44

394. L.: Vou ler outra vez... (lê a história que escreveram em silêncio) Já está!
(As alunas voltam a conversar, enquanto esperam a professora)

MOMENTO 5 - LEITURA PARA A PROF:

01:16:27

395. PROF:(Professora se aproximando da díade) Vamos lá terminar! Vamos!
396. DÍADE (começam a ler em coro): Os três macaquinhos! Era uma vez três macaquinhos que andavam à guerra por uma banana. E que depois foram chamar a mãe e a mãe disse: - Filhos partam a banana ao meio.
A mãe macaca disse:
397. L. (continuando a leitura sozinha): - Filhos, se quiserem bananas vão ter de ir à selva.
Os macaquinhos foram procurar à selva as bananas e não havia. Mal eles viram a mãe a sair do supermercado com as bananas comeram as todas.
E viveram felizes para sempre rodeados de bananas.
(risos)
398. PROF:(risos) Olhem, não querem acrescentar mais nada?
399. DÍADE (em coro e acenando): Não!
400. PROF: Terminaram mesmo a história?
401. DÍADE (em coro e acenando): Siim!
402. PROF: Posso finalizar?!
403. DÍADE (em coro e acenando): Sim!
404. PROF: Ok! Obrigado pela história! E aguardem só um segundo!
405. L.: Vou desenhar a história dos três macaquinhos tolos.
406. B: Eu vou fazê-los...
407. PROF: (entrega o material para o desenho): Fazem um desenho, ok?!

01:17:52

Terminada a história, as alunas fazem um desenho.

01:30:43

(A equipe do InterWriting chega para desligar os equipamentos)

01:37:56

TEXTO DIALOGAL DAS ALUNAS – TAREFA 2

1. PROF: Bom dia a todos, então.
 2. ALUNOS: Bom diiiiia.
 3. PROF: Como é de costume na sexta-feira, vamos começar então com a nossa **aula de português**, e como já vem sendo é... é... tem, tem, tem sido hábito, fazermos à sexta-feira, a construção de um **pequeno texto**, hoje vamos novamente, construir um **texto** em grupos de dois, certo? Vamos fazer aos pares. Eee :: como vocês sabem eu gosto assim de histórias, que vocês construam **histórias** assim, é... que tenham imaginação, alguma **criatividade**, e que não sejam histórias tal e qual como aquelas que vocês ouvem contar. É verdade ou não é? De vez em quando a professora pede e diz assim pra construir umas histórias um pouquinho diferente. Então vamos imaginar, se hoje eu pedisse a história :: da Branca de Neve :: no tempo dos dinossauros?
 4. L: (Sorrindo) aaaaai.
 5. ALUNOS: (alguns alunos reclamando) Não, não não. (Outros alunos falando com ênfase) Sim, sim, sim, sim.
 6. PROF: Olha :: Então vamos ver uma coisa, Branca de Neve já toda gente já ouviu a história da Branca de Neve?!
 7. ALUNOS: Sim, sim.
 8. PROF: Dinossauros? Nunca ouviram falar sobre dinossauros?
 9. ALUNOS: (A maioria gritando) Nãããããããã L (Um pequeno grupo respondendo baixinho simultaneamente) Siiiiim.
 10. PROF: (Entonando a voz, surpresa) Nunca ouviram falar sobre dinossauros?!
 11. ALUNOS: (Respondendo sim e não ao mesmo tempo).
 12. PROF: Então vamos ver, então vamos ver, não sabem o que é um dinossauro?
 13. ALUNOS: (alunos respondendo ao mesmo tempo) Sim, sabe.
 14. PROF: Então! Já ouviram falar de certeza absoluta. Eu não estou. Olha.
 15. ALUNO: Eu até já sei uma historinha de dinossauro L.
 16. PROF: (Chamando a atenção) Francisco! Francisco. Eu não estou a dizer se ouviram histórias, podem ter ouvido também, mas não acredito que os meninos aqui nunca tenham ouvido ou visto alguma coisa sobre dinossauros.
 17. L: Ah! Eu já, eu já! Nos desenhos animados!
 18. PROF: Então olhem, para ajudar os alguns meninos que estão a dizer que não viram, que nunca ouviram falar sobre dinossauros, vamos aqui falar um pouco sobre este tema. :: Diz, Costa!
 19. COSTA: Um T Rex, o quê que é?
 20. PROF: O quê que é um T Rex, então? Diz, João.
 21. JOÃO: É um dinossauro.
 22. PROF: É um dinossauro...
 23. ALUNO: (Chamando) Professora, professora.
 24. PROF: (Acenando) Calma, calma. :: (Chamando atenção) Ôh, Francisco! Por ordem, ok? Diz, Gonçalo (SI).
 25. ALUNO: O T Rex é um, é um lagarto grande?
 26. PROF: Um lagarto, diz ele!
 27. ALUNO: Sim.
 28. PROF: Grande, diz ele...
 29. ALUNO: Sim, E... :: e... :: os braços dele, os braços dele tem, tem (gaguejando) (SI). O tamanho do braço dele...
- 02:50**
30. PROF: Mais? Diz L. (SI).
 31. ALUNA: Eu acho que... L
 32. PROF: Ô Francisco, nós temos que ouvir a opinião de todos.
 33. ALUNA: Eu acho que sei o que é o outro, só não me lembro o nome, que se eu não me engano só um tem asas mas não voa...
 34. PROF: Cuidado, não podes esticar-te muito.

35. ALUNA: Que é um que (SI) usa as asas mas não voa (aluna gesticulando com os braços), daquele tamanho mas, esse não sei o nome, mas tem, tem sim, umas, também tem as patas estranhas que é como se tivesse, é, uma data de patas (fala gaguejada) e uma data de unhas (SI) e uns:: braços :: (SI) mas os braços são muito compridos.
36. PROF: Pronto!
37. ALUNA: E a barriga esticada para a frente!
38. PROF: Pronto. Mas é um ser que existiu ou não?
39. ALUNOS: Existiu, siiim (respondeu alguns alunos).
40. PROF: Esse sim não sei o que é, Gonçalo.
41. ALUNOS: Sim.
42. PROF: São animais que existiram há pouco tempo ou já há L muitos anos?
43. ALUNOS: (Fala simultânea) Há muuuuuuuitos anos!
44. PROF: Então, então. Calma. (Professora pergunta gesticulando com os braços) Eram animais de grande porte ou de pequeno porte?
45. ALUNOS: (respondendo com ênfase) Graaaaaande porte.
46. ALUNO: E alguns eram pequenos.
47. PROF: Pronto. Vamos ouvir o Simão, o quê que ele tem a dizer sobre os dinossauros.
48. SIMÃO: Nos T Rex, as patas da frente podem ser maiores do que as de um homem, mas as que caminham são ...
49. PROF: (Professora interrompe Simão) São... São menores?
50. SIMÃO: Não, são muito maiores.
51. PROF: São muito maiores. (Apontando para outro aluno) Diz.
52. ALUNO: E também têm os dentes maiores do que o... do que o... 'largarto'.
53. PROF: (Professora corrige verbalmente a fala do aluno) Lagarto! Diz Francisco.
54. FRANCISCO: Eu sei... Eu sei que os dinossauros... Eu sei como é que se chama ::: os, os dinossauros.
55. PROF: Pronto, mas além dos **nomes** deles....
56. ALUNO: (Interrompendo a professora) Eles têm um do pescoço L comprido...
57. PROF: Pescoço comprido.
58. ALUNO: Que eles têm dentes afiados aqui em baixo (aluno gesticulando com as mãos).
59. PROF: (Professora repetindo o que dizia o aluno) Dentes afiados... ::: Mas alguma coisa? :: Diz, é, é, Costa.
60. GABRIEL COSTA: Tem outro que, é um dinossauro que voz, depois mergulha pra ele apanhar peixe.
61. PROF: Então... (Virando para o outro lado da sala) Diz Francisco...
62. FRANCISCO: Os dinossauros têm que comer (SI).
63. PROF: Os grupos todos estão:: ó Guilherme! :: Os grupos todos estão a tomar atenção às ideias que os vossos colegas estão a, estão a dar? Agora é assim... que esses :: animais, viviam onde? Gonçalo?!
64. GONÇALO: Viviam num meio jurássico.
65. PROF: É, mas o local onde viviam, haviam assim, casas como nós temos aqui agora?
66. ALUNOS: Nããããão.
67. PROF: Então... (Professora chamando a atenção dos alunos) Olhem, todos ao mesmo tempo nem pensar! Rodrigo, (gesticulando com as mãos) achas que viviam assim :: perto havia casas pra eles viverem? Então, onde é que eles viviam?... Então, Inês?

06:21

68. INÊS: Viviam algures em alguma toca...
69. PROF: (Professora interrompendo a aluna) Uma toca de quê? De coelho?!
70. INÊS: Não...
71. B: (B. falando baixo) Uma gruta! Uma gruta.
72. PROF: Por onde que eles andavam?
73. ALUNO: Na floresta. Nas florestas...
74. PROF: E aí (SI) ::: Julia? :: Gabriel?

75. GABRIEL: (SI).
76. PROF: Mas para os teus colegas ficarem a perceber, porque eu vejo que há aqui meninas, que sei lá, nunca quiseram saber de nada sobre dinossauros, e elas querem saber algo sobre dinossauros :: e eu gostava que vocês me dissessem em que, comparando a nossa era agora, onde é que vocês acham que os dinossauros iriam viver melhor?
77. ALUNOS: (S.I.) (Vários alunos respondem ao mesmo tempo).
78. PROF:(Chamando a atenção do aluno) Oh! Francisco, teu dedo fala muito! Repara no meu dedo (levantando a mão) :: Falou o meu dedo? Então?! Estão sempre os mesmos a falar. (Virando-se para o outro lado da sala, a professora fala) Francisco, diz.
79. FRANCISCO: Os, os, os, dinossauros na floresta (fala gaguejando).
80. PROF: Na floresta onde há muitas...? L Árvores, muitas plantas. É só pra alguns meninos aqui terem uma ideia. Nessa altura que (gesticulando com as mãos) havia dinossauros, havia assim, casas como agora?
81. FRANCISCO: Árvores!
82. ALUNOS E PROF:Não!
83. PROF: Então já vimos que é um animal de grande porte, vivia nas florestas. É só pra dar, pra alguns meninos que nunca ouviram falar, disseram que nunca ouviram falar... Pra terem uma ideia de... E também já disseram o que eram as patas, como é que eram o pescoço, a barriga... a tua colega até falou aqui da barriga (gesticulando com os braços). Não foi L.? Pronto! Então, dinossauros, haveria, muita gente que existe hoje em dia?
84. ALUNOS: Não, não.
85. ALUNO: Os dinossauros, no tempo da Pedra, foi onde eles existiram, ou mais atrás, mas não havia muitas pessoas porque eles comiam as que apareciam.
86. PROF: Pronto! Então agora vamos imaginar :: Então vamos imaginar: Já viram a história da Branca de Neve?! Já todos ouviram falar?. Pra onde é que ela teve de fugir?
87. ALUNOS: Para a casa dos sete anões.
88. PROF:E aonde fica a casa dos sete anões?
89. ALUNOS: (respondem com ênfase) Na floresta!

09:01

90. PROF: Que interessante, na floresta. Então se os dinossauros estão com os sete anões e a Branca de Neve, o que tem, o quê que tem que acontecer? O quê que aconteceria à casa deles? (A professora ‘erra’ o que ia dizer e os alunos riem-se). Esse, por vezes temos que pensar em tudo aquilo que dizemos, estamos aqui a tentar retirar ideias de cada menino. (Professora chamando a atenção de uma aluna) Mariana, tu estás a tomar a atenção à aula? (Professora retomando o que estava dizendo) para tirar ideia de cada menino, para que quem nunca ouviu falar nos dinossauros possa ter alguma ideia interessante, certo? Então, vocês vão imaginar tudo e mais alguma coisa que possa, porque a história que vamos criar hoje tem que ser uma história bem bonita como vocês costumam fazer e cada vez que escrevem, tem que ser mais bonita ainda, certo? Mais **criativa**. (Professora chama a atenção de outra aluna) Ó Bia, é interessante estares a olhar para os lados, mas isso se calhar não te traz nada de importante. Se vocês tiverem ideias criativas, assim ideias fabulosas, é melhor do que estar ali a escrever uma **frasezinha pequenina** que se calhar nem tem... Tentem escrever algo que chama a atenção de quem vai ler, pode até dar a vontade de rir, não faz mal, é ótimo! Mas vocês vão ser grandes escritores hoje e todas as vezes que construam textos, para poderem fazer textos fabulosos, certo? Diz lá ... (SI)
91. ALUNO: (SI) Entrou na água, no rio e os dinossauros morreram.
92. PROF: Olha mais uma história para mais uma ideia.
93. ALUNOS: (S.I.) (Alguns alunos falam simultaneamente)
94. PROF: Pronto! Mas é uma ideia que ele deu! :: Vocês... Isto é que é importante, são estas ideias dum lado e doutro que são importantes, não quer dizer que na vossa história eles tenham que desaparecer.. Não quer dizer que nas vossas histórias eles tenham de desaparecer. Não é? Vocês agora é que vão... Diz L..
95. ALUNO: (Aluno fala na frente de L.): (SI) por exemplo, sempre que eu ia, ficava com o preto, depois à frente parecia que ele tinha um, um, (SI) pra eu cair no mato e as quatro (SI) e os outros

dinossauros.

96. L: Foi num filme!
97. PROF: Pronto! Vamos ouvir... (Chamando a atenção do aluno) Francisco, tu hoje estás muito ativo, não pode ser? Tem calma, falas na tua vez ::: (Virando-se para o outro lado da sala) Diz, Francisco.
98. FRANCISCO: (Falando rapidamente, o som é ininteligível) porque... (SI)

12:20

99. PROF:(Chamando a atenção do aluno) Olhem, assim não consigo trabalhar, Francisco Paiva vai dar a aula, porque não ouve ninguém! :: Não está a respeitar os colegas. É assim, Francisco? Está o teu colega Francisco a falar (apontando para o outro aluno de mesmo nome). Desculpa, Francisco, diz!
100. FRANCISCO: (SI). (Falando rapidamente, o som é ininteligível)
101. PROF: Pronto (SI). Diz Costa.
102. GABRIEL COSTA: (SI) é o dinossauro mais perigoso do mundo.
103. PROF: Pronto, mas agora esse não é o tema pretendido. Não quer dizer que tu não o possas colocar na tua história, mas não é o tema pretendido agora. Diz (professora apontando para um aluno).
104. ALUNO: (SI) os dinossauros morreram depois que...
105. PROF: Mas os teus colegas já falaram! É outra? Não é da mesma forma que tu pensas, então vá, diz lá.
106. ALUNO: (SI)
107. PROF: Ele disse isso, tu não ouviste?!
108. ALUNO: (SI) os dinossauros desapareceram.
109. PROF: Pronto :: Então vamos ::: Pronto, então vocês já conseguiram falar um pouco, tanto dos dinossauros, como da história da Branca de Neve. Há alguma coisa que não se lembrem da história? Não quer dizer que tenham que contar a história da Branca de Neve tal e qual aquilo que já ouviram. Eu quero que vocês juntem ideias e inventem uma história da Branca de Neve no tempo dos dinossauros! Diz...
110. ALUNO: Mas pode ser um (SI) foi sempre assim até ao homo sapiens

14:31

111. PROF: Pronto. Pronto. Então é assim: a história de hoje é pra inventarem a história da Branca de Neve no tempo dos dinossauros. Como é costume, primeiro, vocês vão, com aquele tom baixo, dialogar entre vocês para construírem as vossas histórias com as vossas ideias e quando os grupos estiverem preparados para começar a escrever, já sabem que é o dedinho no ar, eu vou a cada grupo com calma, dou a caneta, dou a folha... (Interrompe a fala para chamar a atenção do aluno) Ó Francisco, se não estivesses a mexer nisso de certeza que não caía. E depois começarão a escrever. Não... tentem sempre resolver as vossas situações de grupo, vocês sabem que conversando é que se entendem e sejam flexíveis. Pode a ideia de um menino não ser a mais apropriada para a altura, mas a seguir, entre vocês, com calma, e baixinho, vão conversar sobre a história. O título da história não tem que ser “A Branca de Neve no tempo dos dinossauros”.
112. ALUNA: Era o que eu queria saber, se isso era o título ou se era o tema.
113. PROF: É o tema. Então, tu a partir do tema crias o teu título e outra coisa que eu vos quero dizer: vocês não precisam de começar logo pelo título da história! Podem deixar a primeira linha, a seguir àquela barra cinzenta, em branco, e depois de escreverem a história toda, leem a história e pensam assim: “aqui ficava bem o título... X”, eu digo ‘X’ que é pra... é o exemplo. Estão a entender? Eu não preciso escrever, os grandes escritores não escrevem logo o título da sua obra, da sua história... Vão escrevendo, escrevendo, escrevendo, depois olha: ficará bem este título para a minha história. Tá bem? Não. Não se ponham a brincar com o material, está bem? Não têm obrigatoriamente... Podem fazer, pode ser logo o título a primeira coisa, mas não é obrigatório ser. Está bem? E olhem, hoje, há algo que eu peço mesmo atenção :: o nome :: cada menino que vai escrever hoje, é nesta barra escura, não é cá em cima, cá em cima ninguém escreve nada,

certo? Perceberam? (Professora mostrando a folha para o manuscrito).

17:17

114. PROF: É nesta barra escura aqui, nesta linha escura, que vocês escrevem o **primeiro** e o **último** nome. Vocês já têm aí, basta olhar para o lado. Escrevem o nome de um, podem **colocar uma vírgula ou um traço**, o nome do outro e a data que eu já vou escrever no quadro. A partir daí é daqui para baixo que se escreve. Nesta primeira linha, nesta primeira linha, desce... Nesta primeira linha, depois desta barra cinzenta, é para escreverem **o título**, certo? Não tem :: Não tem que ser logo no início, volto a repetir, se algum menino, se algum grupo :: precisar de outra folha para escrever mais, dependendo do tempo que nós tenhamos, depois só me diz, está bem? Pronto. Mas, o quê que é importante? Já sabem. **Fazer frases?** **L** **Curtas e com sen...**
115. ALUNOS: (Fala simultânea) Curtas e com sentido.
116. PROF: Não quero que sejam todas curtas, elas podem umas serem maiores do que as outras... Utilizar sempre os sinais de pontua...?
117. ALUNOS: ...cão.
118. PROF: **Fazer Pará...**
119. ALUNOS: ...gráfos
120. PROF: Quando é necessário, tá bem? Diz, Gabriel...
121. GABRIEL: (S.I.)
122. PROF: Não percebi. (Segue uma pequena conversa ininteligível com alguns alunos, após isso a professora volta a falar com a turma sobre **o modo como se deve rasurar**) Outra coisa, se se enganarem já sabem, colocam dentro **de parênteses e um traço** por cima, ok? Pronto. Então, a partir de agora eu vou dar uns minutinhos pra vocês (Fala cochichando) neste tom de voz conseguirem construir a vossa história, vão tendo ideias sobre a vossa história, para depois, assim que estiverem prontos, dedo no ar, em silêncio porque nós temos que trabalhar em grupo e respeitar todas os meninos que estão cá dentro, está bem? Então, vá!

MOMENTO 3 - PLANEJAMENTO

19:46

123. L: (L. vira-se para sua colega e começa a conversar baixinho) Eu já tenho uma ideia . Um dia a Branca de Neve...
124. B: (B. interrompendo sua colega) Pera :: não... não estás a entender?
125. L: Hã hã, eu não sei.
126. B: (B. começa a falar a história) Era uma vez uma menina chamada Branca de Neve que encontrou três ovos e levou-os para casa e pôs ao pé da lareira.
127. L: Heim?
128. B: E pôs os ovinhos... e pôs os três ovos (SI)
129. L: (SI) e estavam lá três dinossauros...
130. B: Vermelhinhos.
131. L: Ponto final.
132. BRIANCA: Três dinossauros pequenitos...
133. L: Ponto final, depois.
134. PROF:(Professora comunicando aos alunos e dirigindo-se ao quadro) Ó :: deixem-me só colocar aqui a data. Já sabem na barra escura escrevem o nome do lado :: do vosso **lado esquerdo** e do **lado direito** a data, certo?!
135. B: (B. retoma a história) A mãe dinossauro...
136. L: A mãe dinossauro ficou muito chateada...
137. B: Não! Ficou triste porque os filhinhos desapareceram.
138. L: (B. falando com sua dupla enquanto a professora dá algumas explicações aos alunos) E depois... e depois :: foi ter com a Branca de Neve. Tens três dinossauros na tua casa, e pergunta: Foste tu que os roubaste... os meus filhos? Vou te comer (SI) :: E depois a Branca de Neve... a dinossauro ia para comer a Branca de Neve e aí a Branca de Neve disse: Para! Eu quero explicar! Eu encontrei os dois ovos na floresta e pensava que eram de comer, mas depois (SI) e eles

139. B: Duas gemas grandes. Três gemas grandes. Desculpa, dinossauro!
 140. L: E eles... E eles partiram-se :: E depois ::: Eu não sabia que eram dinossauros (SI) A culpa não foi minha. Já está! Ponto final! mais outro (SI)
 141. B: Mas agora vamos fazer o ponto final parágrafo?

22:25

142. L: Parágrafo. Agora continua.
 143. B: E depois a Branca de Neve foi com os dinossauros para...
 144. L: E acho que... eu tenho uma ideia que é... Depois a mãe dinossauro entendeu o que a Branca de Neve disse e levou-a para o tempo dos dinossauros.
 145. B: Ou foi para...
 146. L: O tempo dos dinossauros ::: Olha, ela não tinha...
 147. B: Ela... Depois ela... Depois a Branca de Neve :: disse: Eu adoro-te, dinossauro e quero ficar aqui contigo e com os teus filhinhos :: Agora vamos jantar, ok?!
 148. L: É que :: aqui contigo e com os teus filhos. E depois... mas depois a Branca de Neve não tinha comida nenhum, morreu à fome. Ai a Branca de Neve... Não, não, ai a Branca de Neve não tinha comida nenhuma...
 149. B: (B. interrompendo L.) E os três dinossauros... L Os três dinossauros foram buscar comida pra ela.
 150. L: (Fala simultânea) Espera, espera :: No tempo dos dinossauros ela pensava que não tinha comida para ela. Depois os três, L depois os três dinossauros...
 151. B: (B. falando ao mesmo tempo) Depois (SI) a mãe, depois a mãe... ::: Não, pera, pera, depois a mãe dinossauro disse: ó meus três filhinhos, pera aí, vão buscar comida para ela para ela não morrer de fome.
 152. L: E viveram L felizes para sempre.
 153. B: Felizes para sempre.
 154. L: Na idade dos dinossauros (risos).
 155. B: Pronto?!
 156. L: Sim! (Levantam os braços chamando a professora)
 157. B: Ahh...
 158. L: (S.I.) (L. aperta as bochechas de B. e em seguida começam a brincar uma com a outra e com os crachás enquanto a professora não chega em sua mesa)
 159. B: Olha, está a filmar! (Chamando a atenção de L. para a câmera que está registrando o processo)
 160. L: (S.I.) Eu ia passar esse dedo para cá (Brincando com as mãos)
 161. B: Isto está a filmar!
 162. L: (S.I.) (Cochichando algo com B. enquanto esperam)

MOMENTO 4 – FORMULAÇÃO

26:19

(A Professora chega à mesa da diáde para entregar o papel e a caneta)

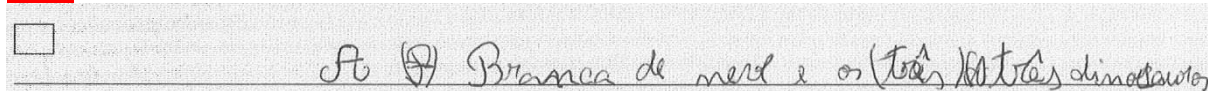
163. L: É a B.. (Indicando para a Professora quem vai escrever)
 164. PROF:(Professora entregando o papel à B. e explicando-lhe) Pronto, começam a escrever aqui. Caneta sempre virada para cá (mostrando a posição em que a caneta deve ficar) Não, não, não Gabriel... Tem que ser eu... tem que ser eu...(Saindo em direção a outra diáde)

Bianca Almeida - Lara Bernardes 06-02-19

165. L: Escreva! (B. observa a caneta, é seu primeiro contato com a SmartPen) Deixa eu ver uma coisa... (B. começa a escrever) (S.I.) B....
 166. B: Cála-te! (B. escrevendo e ditando baixinho enquanto L. fala) [B.].

167. L: B. Almeida. ::: B. Almeida :: Almeida... Depois de Almeida faz um traço e escreves L. Bernardes.
168. B: (B. apontando para a caneta) Está a ser gravado aqui dentro.
169. L: Anda, anda... Almeeeeiidaa (Ditando para B.)
170. B: Não sou burra. (B. escrevendo enquanto fala) Almeiida [Almeida -].
171. L: Agora escreve o meu nome. Sabes como se escreve o meu nome? Traço. Agora escreve L.... L..
172. B: La...ra...(Olha para o crachá de L. para ver como se escreve) [L.].
173. L: (Fala ao mesmo tempo em que B. repete e escreve) **L** Ber...rê...nê...ar..rê des...nar..des
174. B: [Ber] Ber... nar [nar]... des [des]... Bernardes. ::
175. L: Agora...
176. B: Hoje é seis [06] do dois [02] do quinze [15].
177. L: **L** do dois... do...
178. B: ...quinze.

27:57



179. L: (L. apontando para a folha, indicando posição na folha para se escrever o **título**) Agora, **não** **faças aqui ó o título!**
180. B: O título sim...
181. L: **Ok, faz lá! O título... Bota o título.**
182. B: (Olhando para L. e pedindo para dizer o título.) **Diz tu.** (Olhando para frente e tentando propor um título) Os... os...
183. L: **A Branca de Neve e os... A Branca de Neve e os dinossauros. Foi o que tu disseste.** Mas dissemos...tem aquela ideia dos ovos... tem aquela ideia dos ovos.
184. B: (Olhando para a caneta e ajustando-a sobre o papel) Não está a escrever... não gosto de escrever com esta caneta pois...

28:34

185. L: Anda!
186. B: (Começando a escrever o título) A... [A]
187. L: ...Branca...
188. B: (Continuando a escrever a letra "A") ...Branca... [A] (fazendo uma pausa longa depois que escreveu a letra "A". Murmurando "branca" como se estivesse pensando em como escrever a **letra "B"**).
189. L: ...branca... (**Apontando para o "B" maiúsculo em seu crachá**) **Queres olhar para o "bê"?**
190. B: (Olhando para o "B" escrito no crachá de "L. B.") A Branca... (Escrevendo a letra "B" maiúscula [B], mas interrompendo o traçado na metade da letra.) Ei... (Rasurando o "B" [(B)]. Falando baixinho, indicando que a rasura foi feita porque achou que estava com letra maiúscula). **Escrevi com maiúsculo...**
191. L: (Dizendo que não tem problema) **Tudo bem.**
192. B: (Parando de rasurar e virando-se para L. e perguntando) **É com maiúsculo?**
193. L: (Fazendo o desenho da letra sobre a mesa) **Pois...** (interrompendo o desenho da letra e fazendo gesto para evitar que B. escreva) **Não, não. É com maiúscula também.** (B. escrevendo novamente o "B" maiúsculo. L. rindo, referindo ao fato de que o "B" é com maiúscula, assim como o "A"). **Também... é com... é com maiúscula. Se escreve com maiúscula.** A... (Ditando) ...bran-ca...

Ou

00:28:24:06-00:29:16:00

194. L: Anda! (B. terminando de escrever a letra 'a' [A] e L. lendo.) ...aaaa... (em seguida, ditando.)

-Bran... ca...
195. B: (Parando de escrever e repetindo 'branca' em tom de dúvida) Branca... (Balbuciando) ...bran...
196. L: (Repetindo, como ênfase em 'bran') ...Braaan-ca :: (Apontando para a seu crachá, onde está escrito 'L. B.'. Apontando a letra 'B'.) Queres olhar para ouvir...
197. B: (Sussurrando.) ...bran... ca... (Vira-se para L. e olha para onde L. estava apontando, em seu crachá. B. olhando para a letra 'B', onde estava apontando o dedo de L.. B. volta-se para a folha de papel e continua a escrever, iniciando a letra 'B' maiúscula. No meio de traçado da letra 'B' maiúscula ela o interrompe, dizendo) Ei... (SI) (Rasurando a letra 'B' maiúscula que havia começado a grafar. Em tom de reprovação.) Escrevi com maiúscula. (Fazendo os parênteses para indicar que a letra 'B' foi rasurada.)
198. L: Tudo bem. (Fazendo com o dedo o traçado da letra sobre a mesa.)
199. B: (Olhando para L.) É com minúsculo.
200. L: É, pois. Não, não. É com maiúscula, também. (Rindo.) Também é com... com maiúscula. Se escreve com maiúscula. (B. terminando de fazer os parênteses e traçando novamente a letra 'B' maiúscula [B]. L. acompanha atentamente o traçado feito por B..) A... bran.... ca...
201. B: (Traçando a letra 'ra'.) Bran... [ran] ...ca [ca]...
202. L: ...ca...

29:08

203. B: (Escrevendo [ranca] enquanto fala) Bran... ca
204. L: (Olhando B. escrever) ...ca...
205. B: de [de] neve...
206. L: De neve...
207. B: De neve :: A Branca de Neve. Ne... ve... (Escrevendo [neve])
208. L: (L. ditando para B.) E... os... dinossauros.
209. B: L (falando ao mesmo tempo que L.) E... [e], os [os]... (B. falando com ênfase e escrevendo) três [tris] di [di]...
210. L: Três... dinossauros (L. interrompendo B. e indicando na folha) Tris?! Tris dinossauros? Três...
211. B: (B. rasurando "três", escrevendo o "e" por cima do "i") Três, isto é um "e". [triês].
212. L: (L. indicando na folha) Põe ali o acento mais grande, parece que é tris:: Três...
213. B: Olha, agora isto é um erro. (B. rasurando, colocando entre parênteses a palavra "três" na folha enquanto L. dita) [(triês)] L e os três... (Começa a reescrever "os" mas rasura logo em seguida ao perceber que já estava escrito antes da rasura, em seguida, reescrevendo "três" [øs três])
214. L: Três... Anda! E os três... Dinossauros... Di...nos...sauros.

Ou

00:29:33:00 - 00:30:06:08

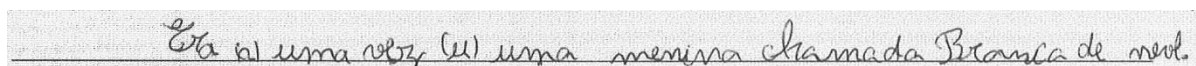
215. LARA e B: Eee... (B. escrevendo [e]) ...os [os]...
216. L: (Olhando para o que B. está escrevendo.) ...os...
217. B: ...os... (B. escrevendo [os])
218. L: (Olhando para o que B. está escrevendo.) ...dinossauros.
219. B: ...três!
220. L: (Olhando para o que B. está escrevendo.) ...e os...
221. B: ...três... (Escrevendo tris)
222. L: (Olhando para o que B. está escrevendo.) ...dinossauros.
223. B: di...
224. L: (Olhando para o que B. está escrevendo. B. está grafando [di]) ...dinossauros. (Observando que B. escreveu tris e apontando para a palavra 'três' escrita como tris) Três! Três dinossauros.
225. B: (B. transformando a letra 'i' da palavra tris) em 'e'.) Três tri-es.
226. L: (L. apontando a palavra 'tris') Põe ali o acento mais grande. Parece que é 'tris':.
227. B: (Fazendo um acento circunflexo em tri-ês, mas a palavra ficou borrada.) (B. rasurando tri

- ês] e em seguida rasurando [di]) Três... (Escrevendo ‘três’ [tr])
228. L: Anda. E os três...
229. B: ...três... (Terminando de escrever ‘três’ [ês].)
230. L: Di... no... ssauros...
231. B: Dinossauros... L di...no...sau... sê (referindo-se ao “S”) ...sauro... sauro. (As duas ditam pausadamente e ao mesmo tempo. Enquanto B. está escrevendo, L. inclinando-se sobre a mesa para observar a inscrição no papel [dinoc])
232. L: Não é com esse. (B. rasura o “c” e escreve o “s” por cima, L. continua ditando) :: Ro. Dinossauros.
233. B: (B. escrevendo e falando [esauro]) sauro.
234. L: E os dinossauros. Agora... vamos começar. (Referindo-se à história)

Ou

00:30:06:08-00:30:23:21

235. B: Dinossauros... di [di]... no [no]... cê-só... (traçando a letra ‘c’ [c]) ...ssaau... (Interrompendo o traçado da letra ‘c’, indicando a dúvida sobre como grafar a sílaba ‘ssau’.)
236. L: (Olhando atentamente o que B. está escrevendo.) Não é com esse.
237. B: (Sobrescrevendo a letra ‘s’ na letra ‘c’ e fazendo o resto da sílaba ‘ssau’ [dinoe-sau]) ...ssau... ro.
238. L: ...ro... os dinossauros.
239. B: (B. escrevendo e falando) sauro (esauros).
240. LAURA: ...e os dinossauros.
241. B: (B. termina de escrever o título e lê o que escreveu) A branca de neve...e...os...três...dinossauros
242. L: (L. apontando para a folha, indicando para B. ir para a próxima linha) É parágrafo, é parágrafo.
243. PROF:L., L., senta. (A professora se aproxima e arruma as mesas, as meninas continuam discutindo sobre a escrita)
244. B: Não, este é o título. (B. se confunde sobre o que L. quer escrever)
245. L: Este é o título, mas põe aqui parágrafo. Vamos começar. (Apontando para a próxima linha)::: (param um momento para observar a professora interagindo com outros alunos) Anda, põe parágrafo. Deixa eu ver! Chega o braço para aí! Era...



246. B: Não... Era...
247. L: (L. ditando a história para B.) Parágrafo, era uma vez...Anda!
248. B: Está a cair! (referindo-se ao crachá)
249. L: Deixa estar a cair. Queres que eu vá avisar a professora?
250. B: (S.I.)
251. L: Eu vou lá! (Levanta o dedo para chamar a professora) Professora! Isto da B., isto está a cair. (Apontando para o crachá)
252. PROF:(Chega à mesa da diáde para arrumar o crachá da B.) Não faz mal! Não se preocupem com isso. Tem que se importar... a vossa preocupação tem que ser com o...
253. L: O texto.
254. PROF:O texto!
255. B: Tá!
256. L: Parágrafo. Era... uma... vez... (Ditando pausadamente enquanto B. escreve)
257. B: (B. escrevendo e falando) L [Era (u)] Era. Ela pode estar a ouvir (Referindo-se aos colegas)
258. L: (L. ditando baixinho) Era...uma...vez...
259. B: (B. escrevendo em silêncio) [uma].
260. (B. perguntando baixinho para L. se “vez” se escreve com Z no final) ‘vez’ é com ‘sê’ (Referindo-

se à letra S)? [ve]

261. L: Não, é com 'zê'. (L. explica que é com "Z")
262. B: É com 'sê'! (B. fala baixinho, afirmando ser com "S")
263. L: (L. falando ênfase) É com 'z'.
264. B: Sê! (B. parecendo discordar em tom de brincadeira)
265. L: 'Z', é B., não teimas, é com 'z'. (L. falando um pouco irritada com B.)
266. B: Eu disse com 'zê'. (B. aparenta estar divertindo-se com a irritação de L.)
267. L: Ah, então faz! (L. encerrando a discussão e B. voltando a escrever)

Ou

00:31:57:21-00:32:20:07

268. L: (L. ditando baixinho) Era uma vez...
269. B: (Escrevendo [ve], interrompendo a escrita da palavra 'vez' e perguntando para L.) 'Vez' é com 'c'?
270. L: Não, é com 'z'.
271. B: (Mexendo afirmativamente a cabeça) É com 'c'.
272. L: (Falando com ênfase o som final) É com 'z'!
273. B: Eu sei.
274. L: 'Z'... e B.. Não teima. É com 'z'.
275. B: (Reafirmando o que disse) Eu disse com 'z'.
276. L: Ah, então faz.
277. B: Era uma vez... (Escrevendo a letra 'Z' em [vez])

32:19

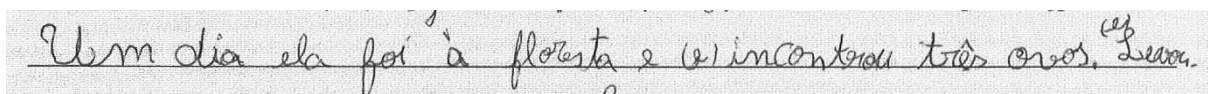
278. B: [] (L. ditando pausadamente e em voz baixa e B. repetindo e escrevendo) Era uma vez [z uma] me.. ni.. na.. [menina], cha, ma... [chamada]... (S.I) Eu sei como é que é.
279. L: Chamada... (Ditando em voz baixa)
280. B: Deixa eu escrever! (B. pedindo para L. ditar mais devagar)

Ou

00:32:37:17-00:32:45:15

281. L: (Lendo 'menina') ...me-ni-na...
282. B: (terminando de escrever 'menina') ...na...
283. L: (Continuando a ditar) ...chamada...
284. B: (Escrevendo o 'C' de 'chamada', fazendo uma pausa e afirmando para si mesma.) ...[c]... começa com 'que'. (Continuando a escrever 'chamada'.)
285. L: Branca de Neve. Branca... bran... (Ditando enquanto observa B. escrever) Anda! Não faças de neve aí... (L. instruindo B. a não escrever "de neve" após o fim da linha) de neve...
286. B: Bran... [Branca de]. (B. olhando para a folha) Neve. Aqui (Escrevendo neve após o fim da linha [neve]).
287. L: Anda! Não faças 'de neve' aí B.. (Referindo-se ao espaço após o fim da linha)
288. B: Agora já está.
289. L: Se não o texto todo só vai durar até aqui queres ver? (Apontando para o meio da folha, referindo-se o fato de que se B. escrever até o fim da linha o texto vai ficar curto) Anda!
290. B: (B. relendo a história e L. acompanhando com os olhos) Era uma vez uma menina chamada Branca de Neve.
291. L: Ponto final lá (Indicando o fim da frase). Ponto final.
292. B: Não era ponto final agora. Não era!
293. L: Era ponto final, lá.

294. B: Não era.



295. L: Era uma vez uma menina chamada Branca de neve. (Lendo rapidamente) Um dia, um dia. (Volta a ditar)

296. B: Não é parágrafo, pois?

297. L: (Insiste na escrita sem responder a pergunta de B.) Um dia...

298. B: Vai ser parágrafo.

299. L: Não é parágrafo! É um dia... Anda!

300. B: (B. escrevendo) Um [Um].

301. PROF: (Professora se aproximando da díade) Vocês também já escreveram o título?

302. L: Sim.

303. B: Já. Tá com erros (risos).

304. L: Está com erros. Continua. Um dia... ::: (L. gesticulando com as mãos) Estás a escrever assim com a caneta e é assim (L. mostra com as mãos como segurar a caneta corretamente, com o visor para cima)

305. B: (Olhando e corrigindo o movimento das mãos) É assim...

306. L: Foi à floresta e encontrou dois ovos... Ai! encontrou três ovos.

34:57

307. B: Não. :: Um dia, a menina... aí a Branca de Neve... Não... Um dia... (B. tentando dar continuidade à história)

308. L: Não estejas a inventar, B.! (Cortando as novas ideias)

309. B: É pra inventar, mas tudo bem. (Argumentando um pouco irritada)

310. L: É mas só que nós já tivemos as ideias. Continua! (Referindo-se ao planeamento da história)

311. B: (Voltando a escrever, L. se inquieta na carteira) É assim. :: di-a [dia]

312. B: Um dia ela [ela].

313. L: Ela foi...

314. B: Ela foi... lá para fora para a neve.

315. L: (L. estava muito inquieta na cadeira, então a professora vai até à díade para falar para ela ficar sentada, após isso ela continua ditando para B.) Um dia, ela foi...

316. B: Ela foi [foi].

317. L: Foi à floresta e encontrou três ovos.

Ou

00:35:51:12- 00:36:07:06

318. L: (B. escrevendo [fo] de 'foi' e L. ditando) ...e encontrou três ovos.

319. B: Pera! :: (Terminando de escrever 'foi' [i]) ...fo-i... Foi. (Fazendo a letra 'a' [a]). Ai i u 'a'! (Parando de escrever e colocando a mão na testa como se estivesse errado.) Pera.

320. L: (Sussurrando) Faz acento.

321. B: (Indo colocar a crase no 'a'). Não sei como é que é... mas faz assim (Colocando o acento no 'a' [à]).

322. L: foi à floresta.

323. B: Pera! (B. pede irritada para L. esperar ela escrever):: fo-i a. Ai o 'a'.

324. L: Pera!

325. B: Ai, eu não sei como é que é, como se faz(referindo-se à sílaba "flo" em floresta) ... (Escrevendo [à]), a flo... flo...

326. L: foi à floresta. (Ditando)

327. B: Flo... res.. ta (Escrevendo [floresta]).
 328. L: E encontrou... (Ditando)
 329. B: E en...con...trou (Escrevendo[e e]).
 330. L: In... inencontrou...'In', é 'in'controu, 'in'. (Falando com ênfase no "i")
 331. B: En-con-trou ... encontrouu...(B. rasura o "e" , colocando entre parênteses e substituí por "i")
 [{e} inencontrou].
 332. L: Encontrou...três...três...

Ou

00:36:16:23-00:36:44:13

333. L: (Ditando) E encontrou...
 334. B: E [e e]... en...
 335. L: (L. parece entender que B. disse 'in') 'En'! 'En-com-trou'. (B. rasurando o segundo [-e]. L. vendo e falando com ênfase e destacando a sílaba 'en'.) É 'en-controu'!
 336. B: (B. parece entender que L. disse 'in'. Escrevendo [in]) In!
 337. L: (Vendo B. grafar 'in') 'En'!
 338. B: (Olhando para L. e voltando e escrever 'encontrou') in-controu... con [com]... trou [trou]... trou...
 339. L: ...encontrou...
 340. B: ...encontrou...
 341. L: ...encontrou...
 342. B: Três... [três].
 343. L: Ovos. :: ovos...
 344. B: Grandes o... não! (Pensando num incremento ao texto ditado por L., depois desiste)
 345. L: Ovos...
 346. B: O-vos. (B. escrevendo em silêncio) [ovos].
 347. L: Agora é tua ideia! Agora dizes tu! Tens que te lembrar do que disseste. :: Levou-os pra casa e pôs os ovos na lareira, foi o que tu disseste.
 348. B: Espera, estou me... (Apontando para o ouvido, tentando escutar o que a professora está falando para os alunos. Ambas param por um momento para ouvir a professora que fala sobre o trabalho em dupla e a importância de conversarem baixinho e tirarem as dúvidas)
 349. L: Levou... :: ovos. (L. relendo a história) Levou-os à floresta e encontrou três ovos, levou-os (L. indicando na folha a próxima linha) agora aqui, parágrafo.
 350. B: Levou-os. Aqui não cabe, pois vou fazer ali.(Indicando a linha seguinte)
 351. L: (L. indicando na folha) Não, não, ali (no final da linha). Já acabaste a frase. Levou-os...
 352. B: Já, olha. Já pus até o ponto final. (Após "...três ovos.")
 353. L: Sim, mas tem ali (Referindo-se ao espaço no final da linha)... parágrafo.
 354. B: Parágrafo?
 355. L: Não, não. Parágrafo não. (Continua ditando) Aqui... (Apontando o espaço no fim da linha para que B. dê continuidade à frase) Levou-os para a lareira e aqueceram demais.

os para a lareira e os ovos chocaram.

38:11

356. B: Le-vou [levou-] os, L (Falando ao mesmo tempo e B. pulando para a próxima linha) para a larei...ra, lareira [os para a lareira].
 357. L: E aqueceram demais.
 358. B: (B. falando virada para L.) E depois ficaram vermelhos.
 359. L: Não. Levou-os para a lareira e chocaram. E partiram-se. (Discordando de B.)
 360. B: Chocaram é melhor? (Perguntando para L.)
 361. L: E chocaram. (Fala assentindo para B.)
 362. B: Lareira. (Relendo o que escreveu)
 363. L: E... os ovos...

364. B: Não! E... Ah é!
 365. L: E os ovos...
 366. B: (B. falando enquanto escreve) E, os o-vos [ovos]...
 367. L: Chocaram! Cho... (Ditando enquanto observa B. escrevendo)
 368. B: (B. falando e escrevendo, enquanto L. dita) L Cho...ca...ram... [chocaram.]. Chocaram... tá!
 Ou
 00:39:01:08 - 00:39:10:08
369. L: (Ditando.) Chocaram.
 370. B: (B. falando e fazendo pequena pausa) L Che... (SI)...
 371. L: (Com destaque para a sílaba “cho”) chooo...
 372. B: (escrevendo [cho]) cho... ...ca [ca]...
 373. L: ...ca... ram.
 374. B: ...ram [ram].
 375. L: A mãe dinossauro. A mãe dinossauro...
 376. B: Não, ponto final!
 377. L: (L. concordando com B.) Ponto Final :: Mas põe pontos finais mais grandes. Depois a professora pensa que não há pontos finais.
 378. B: Não vê? (Apontando no texto para L. e fazendo um movimento circular com a caneta sobre o papel) Eu vou fazer esse ponto lá. Anda!
 379. L: Agora parágrafo. (Apontando o lugar na folha)
 380. B: Parágrafo? (Fazendo um gesto sobre o texto, questionando em que lugar da folha é para iniciar o parágrafo)
 381. L: Parágrafo :: (Indicando na folha a linha abaixo) Parágrafo... Na linha... aqui, aqui.

39:45

A mãe dinossauro (foi) triste por os três ovitos terem

382. B: Aqui? (Perguntando onde é o parágrafo)
 383. L: Aí! (Indicando na folha a próxima linha)
 384. B: Vá, anda! (Pedindo para L. continuar a ditar) A mãe dinossauro foi...
 385. L: Não... Assim! A mãe ficou triste por os três ovitos terem desaparecido.
 386. B: Espera... (B. escrevendo enquanto fala, L. observando) a mãe [A mãe], dinossauro :: di...no... [dino]
 387. L: Dinossauro. (ditando)
 388. B: Di-no, ‘sê’ sau, sau-ro [sau]. Ah mas... dinossauro. (B. chamando a atenção de sua colega) Sim, a mãe dinossauro, vamos seguir...
 389. L: A mãe dinossauro ficou triste, por...
 390. B: Espera!
 391. L: Por os filhos...
 392. B: Fi-cou [focou]. Tris...
 393. L: (L. enfatizando o som do “u”) Ficoooouuu...
 394. B: (B. entonando a voz) Ficou, tá aqui o ‘u’ :: Tris-te [triste]. (Leva a folha ao rosto procurando algo) Está a gravar? (Referido-se à SmartPen)

Ou

00:40:05:00 - 00:40:28:19

395. B: (Terminando de escrever ‘a mãe’ Dinossauro... (Escrevendo ‘dinossauro’) di [di]... no [no]...
 396. L: Di-no-ssau-ro.
 397. B: Di-no... ‘ce’-‘sapo’... sau! (Escrevendo) Sau [sau]... ro [ro]... a mãe dinossauro... (Virando-se para L.) E a mãe dinossauro... tá escrito.

00:40:30:00-00:40:55:12

398. L: (Lendo) A mãe dinossauro... (Ditando) ...ficou triste... por os...
399. B: Pera! (Fazendo gesto para L. esperar)
400. L: ...por os filhos...
401. B: 'Fe-fro'! (Indo escrever 'ficou') Fi [fo]...
402. L: (Olhando para o papel) ...cou...
403. B: (Escrevendo 'cou') ...ficou [cou]... triste [tris]...
404. L: (Observando que 'ficou' está errado.) ...fiii-co-uuu...
405. B: (Entendendo que o problema está no final da palavra 'ficou'. Repetindo com destaque para a letra 'u') Fico-u! Tá aqui o 'u' ::
406. L: (Continuando a ditar) ...triste...
407. B: tris [tris]...
408. L: ...te...
409. B: ...te [te]... triste.
410. L: Ficou triste por...
411. B: Pera :: por?... [por]
412. L: Os... três filhos...
413. B: Não... por os três ...
414. L: (Falando ao mesmo tempo) L Ovos. Desapareceram...
415. B: Ovinhos... ovitos. [os três]
416. L: Ficou triste porque os três ovos...
417. B: Ovitos!
418. L: Os três... os três ovos.
419. B: Ovitos. O-vi-tos [ovitos].
420. L: Te-rem...
421. B: Te-rem [terim].
422. L: Desaparecido :: desaparecido.

41:53

desaparecido. A mãe dinossauro foi à floresta (f) (foi) procurar para ver

423. B: De-sa-pa [deza] L desa, pa... pare-ci-do, do [parecido] os três ovitos.
424. L: E foram à floresta...
425. B: Não. (B. parando de escrever e observando algo na SmartPen)
426. L: (Continua ditando mas B. está desatenta) Ter com a Branca de Neve para ver se ela tinha os ovos?! E a mãe dinossauro foi à floresta, à casa da Branca de Neve ver se a Branca de Neve tinha os três ovos...
427. B: (B. contendo sua colega) Pera! Pera... para... :: Desapareci-do.

Ou

00:41:48:22-00:42:12:00

428. L: Desaparecido... anda...
429. B: (Começando a escrever 'desaparecido' no início da linha 5) De [de]...
430. L: ...sa-parecido.
431. B: ...de... ...zaaa [za]... za... (L. indo mexer no gravador, preso em sua cintura.) ...pa... za... par.. (Voltando a olhar para a folha)
432. L: ...parecido...
433. B: ...paar [par]... (L. olhando para o lado oposto à folha.) ...ci [ci]... do-do-do...
434. L: (Voltando a olhar para a folha) ...desaparecido... (B. escrevendo [do]).

435. L: Ponto final.
436. B: Parágrafo?
437. L: Não, continua à frente. (B. continua na mesma linha)
438. B: Sim, sim, tá ::: (B. mostrando a folha) E?... Você falou.
439. L: (L. ditando para B.) A mãe dinossauro...
440. B: Pera. A mãe [A mãe] □ (L. ditando ao mesmo tempo) di... Olha, tá igual aqui! (Mostrando à L. que as mesmas palavras já tinham sido escritas na linha anterior)
441. L: Eu sei!
442. B: (Continua escrevendo) no... dinossauro... sal...ro [dinossauro]
443. L: Dinossauro...
444. B: Tá! (Indicando que já escreveu e L. pode continuar ditando)
445. L: (Segue ditando) Foi à floresta...
446. B: Fo-i a [foi a]...
447. L: (L. entonando a voz e gesticulando com o dedo na careira) ‘a’, ‘a’...flo...flo... [à]
448. B: (B. ditando enquanto escreve) flo-res-ta [floresta] floresta.
449. L: Ver se a Branca de Neve...
450. B: Não. Foi à casa da. Branca de Neve. (Sugerindo uma mudança)
451. L: Foi à... floresta. (Negando a alteração proposta por B.)
452. B: Foi à [(f)] floresta! Foi à casa da [(foi)]...
453. L: Não, tá mal, tá mal, B., olha aqui! (Apontando que Floresta já tinha sido escrito) Floresta! Foi à floresta à procura :: foi à floresta procurar a Branca de Neve.

Ou

00:43:08:11-00:43:23:12

454. L: (B. acabando de escrever ‘dinossauro’. L. olhando para a folha e ditando) Foi à floresta...
455. B: Foi-i [foi]... aa [a]... fô-fô... (Começando a fazer o traço da letra ‘f’)
456. L: (Vendo que B. fez o ‘a’ sem a crase, interrompendo, repetindo ‘a’ e fazendo sobre sua mesa, com o dedo indicador, por duas vezes, o gesto indicando a crase.) ‘aaaaa’... ‘aaa’!! (B. volta à letra ‘a’ e fazendo o sinal de crase.)
457. B: (Continuando a escrever.) ...flo [flo]...
458. B: Pera.
459. L: Anda...
460. B: (B. falando e escrevendo) Pro-cu-rar [procurar], procurar :: procurar :: procurar (B. chamando a atenção de L.).
461. L: Procurar... A Branca de neve para ver se ela tinha os três ovinhos.
462. B: Pera :: Procurar para, (B. ditando e escrevendo) pa-ra [para] ver [ver]...
463. L: Se tinha os três ovinhos.

464. B: (B. falando para L.) Se a Branca de Neve tinha os três ovinhos...
465. L: (L. confirmando a B.) Se a Branca de Neve tinha os três ovos, anda continua!
466. B: (B. falando enquanto escreve) Se a Bran-ca [se a Bra] bran...
467. L: Branca.
468. B: Branca! Pera aí [(Bra)] (B. escrevendo em silêncio) [Branca]...
469. L: Opa B.! Estava bem aí! B.! Tu colocas tudo entre parênteses! Só tinhas usado dois parênteses só... vâ, vâ...:: Branca... se a Branca de Neve.
470. B: Ne-ve [de neve].

45:24

471. L: Tinha...

472. B: Ti-nha... (B. escrevendo e L. observando[*tinha (f)*])
 473. L: Os :: (L. falando com ênfase) Os... ovos.
 474. B: Ovitos [os ovitos.].
 475. L: Ovitos, pronto, já está! (Concordando com a alteração e depois de uma pausa, retomando a história) ::: E quando a mãe dinossauro...
 476. B: Não... (B. interrompendo e alterando a história) E bateu à porta da Branca de Neve...
 477. L: E bateu... (L. Lendo o que estava escrito e perguntando irritada) Botaste **ponto final**, B.?!
 478. B: (Com feição de surpresa) Pois...
 479. L: **Não era o ponto finaaal.** :: (L. indicando na folha) **Põe “e” em cima do ponto final ali. E...** (L. apontando no papel e B. rasurando o ponto, escrevendo o “e” por cima [-e])

porta da (B) ~~porta~~ Branca de neve.

480. B: (B. escrevendo em silêncio) e... Anda!(Pedindo para L. continuar a ditar)
 481. L: (L. ditando a história) E bateu à porta. E bateu à.
 482. B: E ba-teu [bateu a].
 483. L: E bateu... A
 484. B: A porta. Por-ta [porta]...
 485. L: Da...
 486. B: Da [da]... menina!
 487. L: Da Branca de Neve.
 488. B: Da Branca. Bran...[(B)] O que aconteceu com aquele dali...(B. se distrai com algo na sala)
 489. L: Anda! (Trazendo B. de volta ao texto) Da porta da Branca de Neve.
 490. B: (B. apontando para a folha) Da porta, ai! (B. falando e escrevendo) Por-ta [porta].
 491. L: Da porta da Branca de Neve. :: Ó!
 492. BIANCA. Ai. (B. falando enquanto escreve, rasura a palavra porta para reescrevê-la logo depois reescreve) Por-ta [(porta)].
 493. L: (L. continua ditando o texto) Da Branca...
 494. B: **por...ta...** (reescrevendo a palavra) [porta]
 495. L: **Ó B., estás sempre a enganar-te! (L. referindo-se às rasuras no texto e mostrando na folha onde a mesma palavra já tinha sido escrita) Tá ali ‘porta’.**
 496. B: (B. relendo a história) De... de...
 497. L: (Exclamando, sobre as rasuras que B. precisa fazer) **Opa B.! Estás sempre a enganar-te.**
 498. B: **Da porta da Branca, ai... Dessas ‘portas’ dessas ‘portas’ outra vez** (Rasurando as palavras repetidas) [(porta) (porta)].
 499. L: À porta da Branca de Neve... (Voltando a ditar)
 500. B: Bran... Ca [Branca].
 501. L: Branca. De... Neve.
 502. B: De... Neve [de]
 503. L: Neve.
 504. B: (B. escrevendo em silêncio) [neve].
 505. L: **Falta por um risco nas palavras que tu fizeste diferentes** (L. apontando para a folha).

47: 57

506. B: O quê? Neve?
 507. L: Deixa, deixa, pões no final! (Referindo-se ao risco nas palavras rasuradas)
 508. B: Onde?
 509. L: (L. empurrando a mão de B. e aumentando o tom de voz) Pões no final!
 510. B: Diz-me onde é que é! (Perguntando onde riscar)... Branca de Neve...
 511. L: (Levando a mão à cabeça e suspirando) Ponto final lá. (Após Branca de Neve)
 512. B: Tá [.].
 513. L: Parágrafo ::: Parágrafo. ((Indicando na folha, pedindo para B. iniciar um parágrafo na próxima linha))

514. B: Sim e agora? (Pedindo para L. voltar a ditar)

A Branca de neve tinha os três ovos e a mãe dinossauro

515. L: A mãe dino... (Voltando a ditar) aí, a Branca de Neve tinha os ovos e a mãe dinossauro ficou muito chateada e depois ia preparar a panela...
516. B: Opa, deixa eu escrever... (Falando um pouco exaltada, para L. falar mais devagar)
517. L: Aí a Branca de Neve explicou o que tinha acontecido. (Ditando mais devagar)
518. B: (B. escrevendo e falando) Bran... ca, de ne...ve, ti...nha, tinha, os [A Branca de neve **tinho**]...
519. L: (L. enfatizando o som do “o” no fim da palavra) **Tinho, tinho?**
520. B: Tinha... (B. escrevendo o “a” por cima do “o”) [tinh^a], tá. Tinha... os [os].

Ou

00:48:47:08 – 00:49:02:10

521. L: (Olhando B. acabando de escrever ‘a branca de neve’ no início do parágrafo da linha 9) ...tinha...
522. B: (Terminando de escrever [neve]) ...tinha...
523. L: ...os...
524. B: ...ti [ti]... ...nha [nh^o]...
525. L: ...os...
526. B: ...os...
527. L: (Olhando para a palavra [tinho]) **Tinho! (Com ênfase) Tinho!!**
528. B: (Sobrescrevendo a letra ‘a’ sobre a letra ‘o’ [tinh^a–a]) ...tinha...
529. L: Os... Ovos.
530. B: Os três [três].
531. L: Três ovos.
532. B: Ovos [ovos].
533. L: ...vitos. (L. ressaltando que a palavra seria “Ovitos” e não “ovos”)
534. B: Ovos. (B. lendo o que escreveu)
535. L: Ovitos.
536. B: Ovos.
537. L: Ovos, deixa estar.
538. B: Ovos... (Pedindo para L. continuar a ditar)
539. L: (L. retomando a narração da história) A mãe dinossauro ia preparar a panela.
540. B: Pera... Ovos, tá?
541. L: E a mãe...
542. B: (B. escrevendo e falando) E a mã-e [e a mãe] mãe...
543. L: Dinossauro.
544. B: (B. soletrando simultaneamente com L. e escrevendo) Di-nos-sau-ro [dinossauro].

e a para a comer e a Branca de neve blizzard?

545. L: Ia...
546. B: Ia pa-ra a comer (Ditando pausadamente enquanto escreve [e a para a])...
547. L: Comer! :: Comer!..
548. B: A co-mer (Ditando pausadamente enquanto escreve [comer])
549. L: Comer:: e a Branca de Neve disse: para!
550. B: (B. falando e escrevendo) E a Branca. Bran-ca de ne-ve [e a Branca de neve].
551. L: De...Neve disse... disse! **Dois pontos e travessão!**
552. B: Disse [(dir) disse:].
553. L: **Dois pontos...**
554. B: **E travessão?**
555. L: **Pões aqui o travessão** (L. indicando a próxima linha). ::: Para! (Exclamando, interpretando a

personagem)

-(p) Para (a) eu explico todo. (quei já pensei que foi um

556. B: [-] é minúsculo? (Referindo-se ao “P”)

557. L: Não, é maiúsculo. ::: Para...

51: 17

558. B: Par-ra (Rasurando e reescrevendo após [(p) Para])

559. L: Eu explico tudo (Continua ditando, interpretando a personagem) ::: (Indicando o local na folha) Tens que pôr aqui o acento, acho eu. É pra ali, o acento é pra ali. (Referindo-se ao acento em “Para” e para que lado deve estar)

560. B: Eu... eu explico. (B. e L. falando ao mesmo tempo, B. escreve) L eu... ex... pli... co... explico. Tudo, tu-do [Pàra (a) eu explico todo.].

561. L: E a Branca de Neve explicou tudo. (Continuando a ditar)

562. B: Outra vez, ‘tudo’? (Falando um pouco impaciente) ::: Já escreveu ‘tudo’! (Falando sobre a repetição da palavra “tudo”)

Ou

00:50:58:02 – 00:51:36:02

563. L: Ééé... (Apontando para o início da linha 11) Pões aqui o travessão::: (B. fazendo o travessão [-] L. ditando) Para.

564. B: (Começando a escrever ‘para’) ...pa...

565. L: Anda! Não te... (SI)

566. B: (Começando a traçar a letra ‘p’, interrompendo o traço, perguntando e olhando para L.) É minúsculo? (Terminando de traçar a letra [p])

567. L: Na... Não, é maiúsculo! (B. rasurando [p-] ::: Para. (B. traçando a letra ‘p’ maiúscula [P]).

568. B: ...pa [a]...

569. L: ...ra...

570. B: ...ra...

571. L: (Continuando a ditar) ...eu explico tudo...

572. B: ...para... pa-ra [ra]... (Escrevendo mais um ‘a’ [a])

573. L: (Apontando para a sílaba [Pa]) Tens que por acento aqui, acho eu. (B. voltando para a palavra [Para] e acrescentando acento de crase [Pàra]. L. olhando, fazendo o gesto com o dedo indicador mostrando a direção do acento, pedindo para B. corrigir o acento errado feito) É pra ali, o acento é para ali. (B. parece não entender e rasura a letra [a] que fez logo depois de [Pàra]).

574. B: (Olhando para L. e continuando a história) Eu...

00:51:36:02 – 00:51:52:05

575. B: ...eu... (Indo escrever [eu])

576. L: (Ditando) ...eu explicou tudo...

577. B: ...eu-u... ex [es]...

578. L: ...pli...

579. B: ...pli... (Grafando a letra ‘p’ e a letra ‘r’) ...ex... pri [pr]... (Transformando a letra ‘r’ que havia começado a grafar em letra ‘l’ [p≠l])

580. L: (Olhando para a folha e falando com ênfase a sílaba ‘pli’) ...ex-pli-co...

581. B: ...co...

582. L: ...tudo...

583. L: Eu explico tudo. Ok! - disse a mãe dinossauro.

584. B: (Posicionando-se para escrever) O-k...

585. L: Não, não, não, não, põe, põe melhor: eu explico tudo, pões ponto final. (Indicando na folha

onde colocar o ponto final) Agora, pra ali. Anda, continua...

586. B: E... Já chega... O texto está grande (Apontando para a folha, mostrando o tamanho do texto)

00:52:23:06 – 00:53:19:19

587. L: (Pedindo para B. continuar a escrever) Anda.
588. B: (Repetindo) ...anda...
589. L: (Com ênfase) Anda!
590. B: (B. virando-se para L. e fazendo gesto para ela continuar ditando) O que é que digo?
591. L: (Suspirando e ditando novamente a fala do personagem) Ok, eu já percebi que...
592. B: (Indo escrever 'ok') O... (Parando o gesto de escrever, suspirando e colocando a mão no rosto, como se houvesse surgido alguma dificuldade em escrever 'ok') Pera.
593. L: (Mostrando-se um pouco irritada) Anda... (Ditando 'ok') O-k.
594. B: (B. falando enquanto escreve) Ooo-quei [O]... L (L. olhando para o que B. está escrevendo e falando junto com B.) ...quei [quei]...
595. L: (Vendo que B. escreveu [quei]) Ô mãe! Tá mal! B.... (Escrevendo com o dedo a palavra 'ok' sobre a mesa e enfatizando o som /k/) ...é 'o "que" (Repetindo em voz alta /ok/). O-quei! (Enquanto L. explicava para B., a professora falava com a turma)
596. PROF: L., L.... estás a me ouvir? (L. e B. olhando para ela) Um bocadinho mais baixo... porque eu não estou aqui a conseguir ouvir alguns meninos. (Voltando a falar com outros alunos)
597. B: (B. volta-se para a folha, enquanto a professora está falando) Ok! Está aqui o "que" (B. mostrando no papel para L.)
598. L: Ok, é "O" "Qui" (Referindo-se ao "K")
599. B: (Olhando para onde escreveu [oquei]) Oo-qui... Este é o 'ka' de que qui?
600. L: (Desaminada) Ôpa! Fogo!
601. B: (Apontado para a palavra [oquei] e afirmando) É o que aqui. (Olhando para L.)
602. L: (Olhando para B. e explicando) Sim, mas... 'Ok' é com 'o' depois o "que"... de Katlyn. (B. negando com a cabeça e L. insistindo) Faz o "que" de Katlyn.
603. B: Não é não.
604. L: Pois o kappa... ééé...(B. negando com a cabeça) Ok, prontos!
605. B: Ok...
606. L: Ok... (Continuando a ditar a história) ...já fu... já percebi...

00:53:19:19

607. B: Jáááá [Já].
608. L: Percebi.
609. B: (B. falando e escrevendo) Per-ce-bi, que [persebi que].
610. L: Foi... um...
611. B: Fo-i um... [foi um].



612. L: Mal...
613. B: Mal... Pera.
614. L: Mal... male!
615. B: O mal?! (Confirmando com L.)
616. L: Um mal entendido.
617. B: (B. escrevendo enquanto fala) Um mal.. [mal]
618. L: (Pensando que a letra 'l' é a letra 'e') Não é pra pores o 'e'! (No final de mal) Entendido.
619. B: Mal... al...
620. L: Entendido.
621. B: (B. e L. falam simultaneamente e B. escreve) L En-ten-di-do [entendido.].

54: 24

622. L: Podes ir para o tempo dos dinossauros conosco. :: Podes ir por... Podes ir para o... (ditando para B.)
623. B: Não.
624. L: (L. parecendo reclamar da colega) Ó B.!
625. B: (B. sugerindo para L.) Eu quero ir convosco para o tempo dos dinossauros!
626. L: (Indicando na folha) Incubra esse ponto final. :: Parágrafo. Parágrafo.
627. B: (Mostrando na folha) Aqui? (No final da frase)
628. L: (Alterando a voz, um pouco irritada) Parágrafo!
629. B: Que parágrafo?
630. L: (Indicando a próxima linha) Parágrafo.
631. B: Tá. Anda, diz...

Posso ir com vosco para o tempo dos dinossauros

632. L: Tu já disseste a ideia. Já disseste?
633. B: Diz.
634. L: Posso ir convosco para o tempo dos dinossauros?
635. B: Pera! :: (L. dita a história para B., enquanto B. repete pausadamente e escreve, ambas falando em voz baixa enquanto a professora se dirige à turma) L Pos-so ir... ir...con-vosco :: para o tempo [Posso ir convosco para o tempo]...
- 00:55:40:13 - 00:56:06:00
636. B: (Terminando de escrever [o]) ...o...
637. L: (Ditando, sussurrando) ...tempo...
638. B: ...o... ...tempo...
639. L: ...tem-po... (Olhando B. escrever [tenpo]. Apontando para a palavra [tenpo] e corrigindo) É com 'mê'! 'tem-po' é com 'mê'.
640. B: (Lendo em voz baixa) ...tem...po... Enganei-me. (Rasurando [(tenpo)]) ...tem... (Escrevendo [tem]) ...poo [po]... (B. e L. falando juntas e silabando) ...tem-po... po... dos...

641. ao mesmo tempo, enquanto B. escreve) dos [dos]...
642. L: Dinossauros!
643. B: Aqui não cabe. (Apontando para a folha, referindo-se ao espaço no final da linha para escrever "Dinossauro", mas mesmo assim inicia)
644. L: E ali? (Indicando um local na folha, provavelmente a linha abaixo).

00:56:21:08 - 00:56:33:19

645. B: Diii [di]... no [n]...
646. L: (Olhando branca escrever 'dinossauro' e avisando que precisa separar e continuar na outra linha) Traço. Traço. (Referindo-se ao hífen para separar a palavra)
647. B: (Escrevendo [o] e fazendo o hífen [-], depois indo para o início da linha 14) ...ssau...
648. L: ...di-no-ssauros...
649. B: ...sau... (Escrevendo no início da linha 14 [sau]) ...ros [ros]...
650. L: ...ros.

00:56:33:19

651. L: (Desenhando o sinal de interrogação com o dedo) Agora pões aqui o ponto de interrogação. (Indicando para por o sinal após "dinossauros")
652. B: Dinossauros?! (Falando com a voz do personagem e escrevendo [dinossauros?])

653. L: Agora aqui assim. (L. indicando na folha para B. continuar a história na mesma linha) É claro que podes. É claro que podes.

sauros? É (que) (lar) (q) claro que sim. Mas não é comida no

00:56:49:02 – 00:58:27:02

654. B: É [É]...
655. L: (Ditando para B.) É claro que podes...
656. B: ...é...
657. L: ...respondeu a mãe dinossauro.
658. B: É... que... que [que]... é que... (Virando-se para L. para ela continuar a ditar) É que...
659. L: (Ditando para B.) É claro.
660. B: 'Claro' é junto?
661. L: Não. (Olhando para folha e fazendo breve pausa) É claro...
662. B: (Falando e escrevendo) ...que...
663. L: (Repetindo) ...é claro...
664. B: ...que... la [la]...
665. L: (Olhando para o que B. escreveu) Claro!
666. B: (Levantando a caneta da folha, olhando para L. e perguntando, com ênfase no som /q/ no início da sílaba 'cla') 'Claro' é junto?
667. L: Não, né! (Falando com ênfase na primeira sílaba) 'Claro'! 'Claro'!:::
668. B: (Levantando a cabeça e pronunciando /k/) ...que...
669. L: É claro... é com... (Apontando onde está escrito [que la]) ...aqui... aqui é... é... 'e'... 'é'... 'qu'... 'claro'... (Referindo-se à letra 'c', mas fazendo o som /k/) ...é com 'que' 'el', 'a'... 'rê' 'u'::: (Com o indicador, apontando na mesa cada som pronunciado)
670. B: ...cla... ro...
671. L: (Apontando em [que la], fazendo o gesto e pedindo para B. rasurar) Parêntese. Parêntese. (B. rasurando [la]. L. vendo que faltou rasurar [que]) E aqui também! (B. rasurando [que])
672. B: (Perguntando novamente) 'Claro' é junto? É sim ou não?
673. L: E... É claro... é... (Soletrando) ...'que'... (referindo-se à letra 'c'. B. grafando [q] L. olhando o que B. escreve) Não é com esse 'que' (referindo-se à letra "q" que B. grafou)
674. B: (Afastando-se da folha e perguntando impaciente) Então é com qual, L.?
675. L: (Explicando) É com 'que'... é com 'que'... de 'cogumelo'. 'Claro'. (referindo-se à letra "c")
676. B: (Aproximando-se novamente da folha e falando em tom de surpresa) Que saro! 'Sado'... 'cê'... (B. talvez esteja dizendo 'sapo' como fez acima)
677. L: (Suspirando e explicando novamente) Claro! (L. soletrando a palavra 'claro') 'quê', 'lê', 'a', 'rê', 'u'. Não é 'q-laro'. É 'claro'!
678. B: Ah! (Rasurando [q]).
679. L: Cla...ro
680. B: (Escrevendo 'claro') ...cla [cla]...
681. L: ...ro...
682. B: ...ro [ro]...
683. L: ...que...
684. B: ... que sim.
Que...sim [que sim].
- 00:58:27:02
685. L: (L. dando continuidade à história, ditando interpretando a personagem) Mas não há comida no tempo dos dinossauros, disse. Vou morrer à fome, disse.
686. B: O quê?

00:58:48:04 – 00:59:15:10

687. B: (Lendo a última palavra escrita 'sim' e perguntando o que vai continuar escrevendo.) 'Sim', o que vai...?
688. L: (Apontando para a folha e pedindo para colocar ponto) Ponto final. Seguinte.

689. B: (Fazendo o ponto final [.]) ...seguinte...
690. L: **Parágra...** (Vendo B. fazer o gesto de mudança para a linha seguinte, linha 15, e interrompendo o movimento dela com sua mão) **Ai não, parágrafo não.** :: (L. pegando na mão de B., fazendo-a voltar à linha anterior, depois continua ditando a história enquanto observa B. escrever) '**Mas** não há comida no tempo dos dinossauros'.
691. B: ...mas...
692. L: '**Maaas**', com letra maiúscula.
693. B: (Escrevendo a palavra 'mas' com a letra 'M' maiúscula.) ...mas... não [não]...
694. L: ...mas não há comida...
695. B: ...há [à]...
696. L: ...no tempo dos dinossauros...
697. B: ...há...

00:59:15:10

698. L: -mi-da no **tem-po** dos Di...nos...saur..os.

tempo do dinossauro! É claro que há! (1)

00:59:24:06 – 00:59:40:17

699. L: (B. acabou de escrever 'mas não há comida no', indo para a linha seguinte, linha 15 para escrever 'tempo'. L. ditando) ...tempo...
700. B: ...tem [ten]... ...po...
701. L: (Olhando para folha e acompanhando o que B. está escrevendo, quando a interrompe, vendo que ela escreveu [ten] **Não éééé!! É 'me'!! Ai, tu esqueces sempre B.. (B. rasurando, transformando a letra 'N' em letra 'M', na palavra 'tempo') ...tempo...**
702. B: ...tem... tem-po...
- xxxx
703. **Dinossauros! Anda!**
704. B: (Voltando a repetir e escrever o que L. está ditando) tem-po dos...
705. L: Dos dinossauros, só! Não há comida no tempo dos dinossauros. (L. ditando e apressando B.)
706. B: dos, dos, di-no-sau-ros. (B. ditando pausadamente enquanto escreve) [tẽmpo do dinosauros.]
707. L: Dinossauros! Anda! (Ditando enfaticamente e apressando B.) Não há comida no tempo dos dinossauros! Pronto! Põe ponto de intee... (B. escrevendo [!]) pronto, põe esse. :: (Continuando com a história) é claro que há. É claro que há! (Falando com a voz do personagem) Mas não há comida, no tempo dos dinossauros. (Lendo o que B. acabou de escrever, B. hesitando em escrever e L. apressando-a) É claro que há! Anda!
708. B: Pera! (Falando e escrevendo enquanto L. também repete) **L** É... cla-ruu [claro]...

01:00:41:12 – 01:01:38:06

709. L: (Ditando) ...que...
710. B: ...que [q]...
711. L: ...há...
712. B: ...há!! (Virando-se para L. e escrevendo na mesa com o dedo indicador a letra 'a' com acento) ...de 'à à à' ...?
713. L: (Não vendo o gesto feito por B., nem ouvindo sua pergunta, e repetindo) ...é claro que há. Que há! (B. novamente faz o gesto, desenhando a letra 'à' na mesa. L. não está olhando para o gesto feito por B., repetindo ainda mais uma vez o que é para escrever) É claro que há.
714. B: (Sussurrando, virando-se para a folha e perguntando como se faz o 'há') Faz assim?
715. L: 'É claro que há.' (Impaciente) Anda! Escreve!
716. B: ...é que [u]... é claro...
717. L: (Falando com ênfase) Que há!
718. B: ...que há... (B. escrevendo [e]) Que há [à]...

719. L: (Relendo) É claro que há.
 720. B: Que há.
 721. L: (Indicando o local para colocar o ponto) Agora pôes...
 722. B: Exclamação?
 723. L: Não, pois! Ponto final. (B. fazendo o traço do sinal de exclamação. L. repetindo, com ênfase para B. corrigir o que fez) **Ponto final!** (B. fazendo o ponto final e rasurando o traço do ponto de exclamação)
 724. B: (Encostando na cadeira e lendo) É claro...
 725. L: ...e viveram felizes para sempre.
 726. B: ...é que-laro...
 727. L: (Com ênfase, repetindo) E viveram felizes...
 728. B: ...há!
 729. L: ...para sempre.
 730. B: (Lendo, mas em tom de pergunta, virando-se para L. com expressão facial de dúvida) É claro que há?
 731. L: E viveram felizes para... para sempre.... no tempo dos dinossauros.
 732. B: (Aproximando da folha e apontando para 'É claro que há'. Perguntando, como se quisesse saber se está correto o que escreveu) 'É,,, claro... que há'?'
 733. L: Debruçando-se sobre a mesa e olhando para a folha) Que há! (Lendo junto com B.) 'É claro que há'. (Com ênfase e não percebendo qual o problema que B. parece ter com o que escreveu) Que há! Opá! Anda, B., escreve.
 734. B: (Repetindo) Escreve.
 735. L: (Com ênfase) Escreve!
 736. B: E viveram felizes para sempre?

01:01:38:06

E viveram felizes para sempre.

01:01:37:03 - 01:01:49:00

737. B: E... viveram felizes para sempre?
 738. L: Aqui. (Apontando para o início da próxima linha, linha 16) Parágrafo.
 739. B: (Indo a escrever 'e' na linha 16) E?
 740. L: (Ditando 'e') E... (B. começando a fazer a letra 'e') Letra maiúscula. (B. fazendo o 'e' maiúsculo [E]) :: Viveram...

01:01:49:00

741. L: Felizes... (L. ditando devagar, observando enquanto B. escreve)
 742. B: fe-li-zes (B. ditando pausadamente enquanto escreve[felizes])

01:02:09:13 - 01:02:33:13

743. L: (B. terminando de escrever 'felizes'. L. ditando) Para...(L. ditando devagar, observando enquanto B. escreve)
 744. B: (Escrevendo 'para') ...pa-ra [para]...
 745. L: (Ditando) ...sempre...
 746. B: ...sem... (Falando com ênfase a sílaba 'pre', mas pronunciando 'pe') ...pe.
 747. L: (Repetindo) Para... seem... pre.
 748. B: (Escrevendo 'sempre') Sem [sen]... (Hesitando ao grafar a letra 'M', traçando a letra 'N' e L. interrompendo)
 749. L: (Olhando o que B. está traçando e vendo que B. fez um 'N', fazendo gesto para B. levantar a caneta e pedindo para ela fazer a letra 'M') Não! Não! Não! Põe outra onda aqui. (B. transformando a letra 'N' em letra 'M', acrescentando mais um traço) 'Sempre'! Então faz um

‘me’. Depois um ‘pe’.

750. B: ...sem... pre [pre]...

751. L: ...sempre... Ponto final. (B. fazendo o ponto final [.]) Cá está. (L. e B. levantando o braço ao mesmo tempo para chamar a professora.)

01:02:33:13

(Ambas permanecem com os braços levantados aguardando a professora)

752. B: Está aqui a gravar. (referindo-se à SmartPen)

753. L: Tirou-me... Tirou-se? (Referindo-se ao crachá que caiu)

754. B: Volta a pôr outra vez.

755. L: Acho que consigo pôr outra vez.

756. B: Deixa assim.

757. L: (S.I.) mais fácil.

758. B: Mas falta :: uma, duas, três, quatro, linhas (contando as linhas em branco que sobraram).

759. L: Não faz mal!

760. B: Também só deixamos quatro linhas.

761. L: E no deles ainda falta mais. (Referindo-se aos colegas ao lado com quem conversam um pouco) (S.I.)

762. B: Eu consigo pôr. (Coloca o crachá em L., depois comenta algo sobre a SmartPen) (S.I.)

763. L: Isto é o carregador para carregar, isto é para apagar. (S.I.) Vou te explicar, vou te explicar uma coisa. (Pegando a caneta de B.)

764. B: Não. (S.I.) (As meninas falam um pouco sobre a SmartPen, mas o diálogo é ininteligível, logo em seguida a professora chega à mesa da díade)

MOMENTO 5 - LEITURA PARA A PROFESSORA

01:05:31

765. PROF:(Professora se aproximando da díade) Digam.

766. DÍADE: Já acabamos.

767. PROF:Já é para ler?

768. L: É! (A professora sai por um momento para falar com outra díade)

769. B: (B. pergunta olhando para L.) É para ler?

770. L: (L. lê o título do texto) A Branca de Neve e os três dinossauros.

771. B: E os três dinossauros. Os três Rinocerontes! (As alunas conversam um pouco enquanto a professora não volta, mas o diálogo é ininteligível devido ao barulho da sala) (S.I.) Hoje não vamos fazer o desenho! (B. se chateia, ambas permanecem com os braços levantados.

01:10:26

772. PROF:(Professora aproximando-se da díade) Então vamos lá, quem é que escreveu?

773. L: B..

774. PROF:Então vá, B., vamos ler. (Professora afastando-se da díade) Só um bocadinho.

775. L: (pedindo para B. esperar) Só um bocadinho. Olha, olha ali. Elas estão a fazer outro texto! (Referindo-se à outra díade)

776. B: Pois tão.

777. PROF:(Aproximando-se da díade) Deixe-me ouvir aqui. Vá! (Pedindo que B. inicie a leitura da história).

778. B: (B. iniciando a leitura para a professora, L. a ajudando em alguns momentos) A Branca de Neve e os três dinossauros. Era uma vez uma menina chamada Branca de Neve. Um dia ela foi à L floresta e encontrou três ovos, levou os três, aí, levou os, L levou-os... levou-os para a lareira e os três... os ovos chocaram. A mãe... (B. interrompe a leitura)

779. L: (L. dando continuidade) Dinossauro. Dinossauro! Não percebes a tua letra!

01:11:47:21 – 01:12:15:04

780. B: (B. lendo a história para a professora, que está agachada ao seu lado. B. está lendo o início da linha 5 'A mãe dinossauro focou...') A mãe dinossauro ::: (Nesse momento a professora levanta-se para falar para alguns alunos ficarem, sossegados. Enquanto isso, B. aproxima a folha de seus olhos, lendo a palavra 'focou' e reconhecendo o erro) ...fiiii... (Abaixando a folha e indo pegar a caneta para corrigir)
781. PROF:(Falando para B. continuar a ler) Vamos.
782. B: (Apontando a palavra 'focou') ...ai... me enganei-me aqui (com a caneta na mão. L. aproximando-se para ver qual foi o problema) ...ficou... ...ficou... Me enganei...
783. PROF:Então... tem que alterar alguma coisa? Continua a ler...
784. B: (Retomando a leitura) ficou...
785. PROF:...e já vais alterar!
786. BIANCA e L: (Continuando a ler) ...triste... que...

01:12:15:04

787. L: Terem...
788. B: Terem desaparecido. A mãe dinossauro foi a...
789. PROF:Tens que alterar alguma coisa, continua a ler!
790. B: Ficou triste por os três ovitos terem desaparecido. A mãe dinossauro foi à...
791. L: floresta, floresta!
792. B: à floresta procurar para ver se a Branca de Neve tinha os ovitos e bateu à porta da Branca de Neve. A Branca de Neve tinha os três ovos e a mãe dinossauro ia para a comer e a Branca de Neve disse:
- Para! Eu explico tudo, Ok!
 - Já percebi que foi um mal entendido.
 - Posso ir convosco para o tempo dos dinossauros?
 - Dinossauros!? É claro que sim!
 - Mas não há comida no tempo dos dinossauros.
 - É claro que há!

793. DÍADE: L E viveram felizes para sempre!

01:14:11:21 – 01:15:57:14

794. PROF:(L. e B. acabaram de ler toda a história). Não tem nada que rever aí?
795. L: Aí, falta uma coisa. (Professora afastando-se da díade. B. pegando a caneta)
796. B: Onde é que era? (Procurando no texto).
797. L: (Aproximando-se da folha) Onde é que era?
798. B: (Procurando no texto onde está "focou") Deixe-me...
799. L: Também no...
800. B: (Lendo na linha 6) ...foi à... floresta...
801. L: Também no... 'posso'... No 'posso' é com dos 'cês' (referindo-se à letra 'S') não é com um só 'esse'. (Referindo-se a palavra [poso], escrita no início da linha 13)
802. B: O quê? É com dois 'sês'. Eu fiz... (Ambas debruçadas sobre o texto, procurando onde estão os erros) ...fo-fo... foi...
803. L: Onde é que foi? (Professora falando chateada com alguns alunos. B. continuando a procurar pelos erros, apontando com o dedo onde está lendo)
804. B: (L. e B. debruçada sobre o texto. B. Lendo na linha 5) ...dinossauro... foi à floresta... procurar... para ver... (B. indo ler a linha 6) ...se a Branca de Neve tinha... os três... os ovitos... e bateu à (Indo ler a linha 7) ...porta (L. lendo junto com B.) ...da... Branca... a porta... da... da Branca... de... de Neve... ::: (B. continuando a procurar onde está o erro. Olhando para as linhas de cima) ...(SI)... nananana... (Lendo a linha 9) A Branca de Neve... a Branca de Neve tinha... os três ovinhos... e

a mãe... dinossauro... (Ainda não conseguindo achar onde está escrito [focou]) ...não a vi... ...já não sei... (Continuando a procura no texto e achando [focou]) Ah, ele aqui. Ele aqui. (Rasurando [focou] e escrevendo acima 'ficou') Fi [fi]... caram...

805. L: (Corrigindo) Ficou!!

806. B: Fi-coou [cou].

807. L: 'Posso' só tem um 'sê'...(referindo-se à palavra [poso] linha 13) e são dois... e são dois 'sês'(Dois "s")

808. B: ...ficou...

809. L: ...'posso'... 'posso'. Onde é que tá o 'posso'? (Procurando no texto)

810. B: Não, não... (Afastando L. com o braço)

811. L: 'Posso' só tem um 'sê'. Põe os dois.

812. B: Onde tá 'posso'? (Procurando no texto)

813. L: (B. e L. apontando para a linha 13) 'Posso', tá aqui. (L. indicando a palavra e B. rasurando-a, fazendo o "s" por cima do "o" [posə-s]) Põe o 'o', agora. (B. escrevendo o "o" [posəso]. Assim que termina, ambas levantam os braços, alertando a professora de que já terminaram)

814. L. e B: [L] Professora, professora, já está...

01:15:57:14

815. B: (S.I.) (Falam algo sobre a caneta, mas é ininteligível, depois B. pousa a SmartPen na mesa e ambas levantam as mãos, aguardando a professora)

01:17:46

816. B: (Falando enquanto a professora se aproximava da díade) Eu, já acabamos.

817. PROF:De certeza? Já reviram tudo?

818. DÍADE: Sim!

819. PROF:Alteraram?!

820. B: Ali... Sim (mostrando a rasura no texto).

821. PROF:É para terminar? (As alunas assentem com a cabeça e em seguida a Professora finaliza a SmartPen e recolhe o texto)

01:18:00

(Término da atividade. Não deu tempo de fazerem a ilustração. As alunas ficam conversando e interagindo com a díade do lado, enquanto aguardam a retirada dos equipamentos. A maior parte do diálogo é ininteligível por conta do ruído da sala, uma vez que a maior parte dos alunos também já terminou)

01:22:13

(A equipe do InterWriting chega para desligar os equipamentos)

01:30:33

(Término da filmagem)

TEXTO DIALOGAL DAS ALUNAS – TAREFA 3

MOMENTO 2- APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA/CONSIGNA

822. PROF: Bom dia para todos, mais uma sexta-feira. Uma Sexta não, hoje é **L** quinta-feira.
823. ALUNOS: Quinta feira. (Respondem em uníssono).
824. PROF: Sexta foram os primeiros, mas hoje não é sexta-feira, é quinta-feira. Então, mais uma vez, para fazer os nossos **textinhos**, que vocês gostam de criar as histórias, correto? E eu sei que vocês dão asas à vossa imaginação. Hoje o nosso tema vai ser, uma história inventada por vocês, não é? Vocês podem inventar a história que quiserem, até os temas. Estamos a aproximar de datas interessantes. Isto é só, não é sugestão, é um palpite que podem pensar. Há várias épocas festivas que se estão a **L** aproximar.
825. L: (L. cochichando e sorrindo para B.) Carnaval :: carnaval.
826. PROF: Pode não ser nada sobre as datas festivas, pode ser sobre algo mais que vocês queiram. E há uma situação, que eu hoje vou novamente pedir-vos para dentro desta sala todos são:
827. ALUNOS: Capazes! (Alunos respondendo em uníssono).
828. PROF: O nosso **lema** é:
829. ALUNOS: Todos conseguem! (Respondem em uníssono)
830. PROF: Exatamente! Por isso mesmo aqui ninguém vai ficar: eu não consigo, é difícil, não é. Vocês conseguem. Cada menino e menina, quando eu digo menino já sabem que envolve os meninos e as meninas que estão aqui dentro tá bem, L.? Seja o que for que aconteça, trabalhem. O Lucas vai estar sozinho, certo? E vocês por vezes não criam histórias sozinhos? Comigo? Cada um a escrever a sua história também é (S.I.) Então, vocês vão pensar. **Não esquecer que o título** não é logo a primeira coisa a fazer, pois não?
831. ALUNOS: Não. (Respondem em uníssono)
832. PROF: **Pode ser só no...**
833. ALUNOS: Fim (Respondem em uníssono).
834. PROF: Depois que inventares vossa...
835. ALUNOS: História (Respondem em uníssono).

17:02

836. PROF: E depois até podem achar: Ei, aqui ficava mesmo bem escrito! Ok? Mas só depois que criares a vossa história. E há algo importante também, que vocês não devem esquecer, devem pensar: ‘Quais são os personagens da vossa história’, sejam pessoas, sejam animais, sejam objetos... ou plantas, muito bem! (Professora confirmando a fala de um aluno), ou outra coisa qualquer: ‘Onde se vai passar a vossa história’, ‘quando é que ela vai acontecer’, ok? **‘O que vai acontecer durante a história’, que se trata pois do desenvolvimento da história. E depois põe-se a conclusão! Que é para a vossa história ter princípio, meio e fim. Ter introdução, desenvolvimento e conclusão.** Tá bom? Então, como é costume, vocês inventam uma história primeiro, pensam bem, toda parte pensam bem, o Lucas que já está a pensar, ele está ali, sozinho, já estar a pensar não é Lucas? Pronto. E vocês já sabem: **numa história as frases tem que estar interligadas, ou seja, o assunto deve andar, ou as frases devem andar a volta do assunto que vocês querem tratar, certo Lucas?** Acham que se eu disser assim, se eu escrever assim uma história: ‘O pai vai à Aveiro’. ‘A mãe, tem uma cesta na mão’, por exemplo. ‘A Tereza encontrou um gato’. **Estas três frases, estão interligadas? Estão a tratar do mesmo assunto?**
837. ALUNOS: Não. (Respondem em uníssono)
838. PROF: Não! Então nós temos **que criar uma história, aí que haja ligação do assunto, e que haja uma sequência em tudo que eu escrevo.** Certo? Sim ou não?
839. ALUNOS: Sim. (Respondem em uníssono)
840. PROF: (S.I.) E então vamos fazer como é costume. Primeiro em um tom de voz baixinho vocês vão pensar em algo bonito. Deem asas à vossa imaginação. Inventem, criem. Não se esqueçam de que sempre digo para:
841. ALUNOS: Parágrafos...

842. PROF: **Parágrafos... Frases...**
843. ALUNOS: Curtas (Respondem em uníssono)
844. PROF: **E sinais de...**
845. ALUNOS: Pontuação. (Respondem em uníssono)
846. PROF: **Não esquecer...**
847. ALUNA: Adequados para cada frase.
848. PROF: Exatamente! Estás a ver como tu sabes? Tu sabes L.! Só te pões a cuidar que tu pões bastante, já vais lá em duas folhas e **os sinais de pontuação** ficaram em casa. Tens que pensar mais um cadito e a tua colega, tá bem? E ajudarem-se sempre... Ajudarem-se sempre, o par ajuda sempre um ao outro. Seja numa **palavra**. Se eu por exemplo, visse que a minha amiga, que a minha colega estava a escrever **a palavra que não estava a dizer nada com ideias uma a outra**, e não é que estejas que estar sempre. **Se eu visse que aquela palavra não estava tão bem escrita**, eu dizia assim: **'Eu penso que não é dessa forma, eu penso que é daquela'**. Tão a entender? Que é para vocês poderem trabalhar realmente em conjunto, tá bom? :: Alguma dúvida?
849. ALUNOS: Não. (Respondem em uníssono)
850. PROF: Quando **o tema** é livre, podem dar asas à imaginação. Já sabes que não tem de me perguntar: Podemos escrever isso? Podemos escrever aquilo?
851. ALUNO: (S.I.)
852. PROF: Não pois! Se é um tema inventado, vocês podem inventar o que entenderem. A história é um tema livre. Certo? Não há dúvida nenhuma?
853. ALUNOS: Não. (Respondem em uníssono).
854. PROF: Então podem ir. Pronto. Durante, já sabem, quando tiverem a história. E não escrevam só meia dúzia de linhas, vocês já estão no segundo ano, já conseguem escrever uma folha inteira daquelas e se preciso, uma outra. Tá bem? Francisco, só estou a te pedir uma coisa: atenção à letra. Tá bem, Francisco? Eu sei que tu és capaz **de fazer letra, que a caligrafia** é capaz de melhorar e tu sabes que sim. Tá bem, Francisco? Olha para mim. Ok? Pronto, já conversamos sobre isso. Toda a gente tenta fazer **uma caligrafia em condições**. Todos vocês são?
855. ALUNOS: Capazes! (Respondem em uníssono)
856. PROF: Vamos ter um tempinho então. Quando o grupo estiver preparado, dedo no ar, ficam à espera, pois se botarem muitos o dedo no ar, eu vou ter que ver o vosso nome e a caneta para dar a cada um. Tá bem? (S.I.) Agora em um tom baixinho, vamos trocar e partilhar ideias!

21:51

MOMENTO 3 – PLANEJAMENTO

857. L: (Virando-se para B.) Olha, eu tenho uma ideia. Para isto, para te inspirar, podias olhar para aquelas imagens (apontando para as imagens acima do quadro negro) e fazer uma história sobre elas (ambas olhando para as imagens), por acaso, inspirada no palhaço (B. observando as imagens). Podia ser tipo, o palhaço medroso (achando graça na ideia) o palhaço...não sei...
858. B: Não, péra. Não! Vai ser... sobre o menino palhacinho.
859. L: O quê!? O menino palhacinho? (Achando graça na ideia)
860. B: Que não sabia fazer... que não sabia fazer, ééé (fazendo gestos de malabarismo).
861. L: O palhacinho... (O diálogo é brevemente interrompido pela professora falando com a turma onde escrever o nome e a data). (L. voltando ao planejamento com B.) O palhacinho... O palhacinho... É o título, não é? E depois, o palhacinho tava muito triste porque não... porque não sabia fazer acrobacias como fazem os palhaços e ponto final! A frente... Eu gosto da ideia! E depois... mas eu tenho outra, e depois mas os outros palhaços ...
862. B: E depois o palhacinho ficou triste...
863. L: Não, triste está. E depois os outros palhaços estavam sempre a gozar com ele, a toda hora. (B. assente com a cabeça) Sim, pode ser isso. (B. levantando a mão para chamar a professora e L. abaixando) Não, ainda não está! São todas as ideias, só para... continue :: Depois...
864. B: **L** (Falando ao mesmo tempo que a L.) Depois o palhacinho foi-se embora...
865. L: **L** (Falando ao mesmo tempo que a B.) Partiu...
866. B: **L** (Falando ao mesmo tempo que a L.) Partiu...

867. L: [] Para outra terra, e foi...
868. B: [] E foi... E foi para outro circo... e depois virou uma... e depois... e depois virou uma... Há outros palhaços.
869. L: [] (Falando ao mesmo tempo que a B.) E os palhaços viram que ele era muito mal em fazer acrobacias que até o ajudaram.... Até o ensinaram.
870. B:(Levantando o braço para chamar a professora) Um, dois, três...
871. L: Não, não, não... (baixando o braço de B.) até o ensinaram :: ensinaram :: deixe-me cá ver... ensinaram... e depois o ensinaram.... e ele ficou... (L. balança a cabeça gesticulando a suposta ação do palhacinho).
872. B:Ele foi outra vez para lá onde ele veio, foi, para onde...
873. L: Onde ele vivia [] (Falando ao mesmo tempo que a B.) e depois...
874. B:[] E depois os palhaços riram dele...
875. L: Não gozaram com ele porque ele já sabia. E ele que gozou com os palhaços porque os palhaços não sabiam fazer.
876. B:Já não conseguiam fazer o que ele conseguia fazer.
877. L: Pois! E depois foi para casa e sua mãe palhaça. (Interpretando o diálogo com a voz dos personagens) – Mãe palhaça, o...o...o hoje o meu... o meu dia correu... na parte da manhã correu mal, mas na parte da tarde correu muito bem! (As duas riem e B. fica assentindo com a cabeça) :: E depois viveram felizes para sempre! :: Ah não, e depois, é, eles, estavam... na casa, e mesmo pelo mar :: e... :: A casa foi abaixo

25:00

878. B:Porque a casa não tava na pedra.
879. L: Pois, estava na areia. E depois...
880. B:O palhaço...
881. L: A casa foi abaixo, o palhaço teve de ir para a outra terra onde tinha aprendido as acrobacias, com a mãe.
882. B:E depois que ele tomou...
883. L: uma gemada...
884. B:Ele começou a fazer acrobacias em cima de um fio.
885. L: Não, mas eu acho que podemos deixar essas. E depois a mãe perguntou: ‘Onde é que é essa ilha dos palhaços?’ (Falando com a voz da personagem).
886. B:Essa ilha...
887. L: E depois o filho respondeu: É numa ilha que a casa deles é na pedra, não é na areia como a nossa. As nossas tão feias e destruídas, e as deles tá na pedra, por isso não cai nem se vai a baixo. Podemos viver lá porque são meus amigos e foram eles que me ensinaram a fazer as acrobacias e depois ponto final.
888. B:E o palhacinho começou a cantar e foi até lá acima do...
889. L: Da rocha
890. B:Da rocha. Há não, acima do...do...da...
891. L: Da pedra!
892. B:Acima da, da montanha...
893. L: E depois ele estava...
894. B:[] (Falando ao mesmo tempo que a L.) De uma montanha. E depois havia frio e ele começou a cantar e aí ele...
895. L: Não, não faça assim (L. esbarra e derruba o crachá de B.) Ai, desculpa, eu ponho, eu ponho (Colocando o crachá de volta na B.). Aqui está (risos). E depois... Não vamos (S.I.). Não, o palhacinho... o palhacinho estava muito triste porque [] (Falando ao mesmo tempo que a B.) não sabia fazer acrobacias...
896. B:Tentou, a ir fazer aquilo...
897. L: Não! Continuamos com as mesmas ideias. Então, enquanto isso, não... não...estava triste porque não sabia fazer acrobacias. Os palhaços...
898. B:[] (Falando ao mesmo tempo que a L.) os colegas dele...
899. L: Os colegas dele, do circo, começaram logo a gozar com ele...

900. B: A toda hora! ::: A toda hora...
901. L: Há, mas já temos uma história. Pronto! (Ambas levantam os braços, sinalizando à professora o término do planejamento).
902. B: A Katelyn tá a dizer “Fomos as primeiras” (referindo-se à fala da colega).
903. L: Professora! ::: Professora! E...e...(A professora aproxima-se da díade e aciona a SmartPen no papel).
904. PROF: Já posso? (Aciona a SmartPen).
905. L: Sim.
906. PROF: Diz.
907. L: É...é... eu para inventar uma história olho para as imagens e nos inspiramos no palhaço.
908. PROF: Ótimo! Pronto, vá!
909. L: B.!
910. PROF: Olha, sempre esse para cima. (Apontando para as alunas o lado da caneta que deve ficar virado para cima, em seguida sai de perto e as alunas iniciam a formulação)

MOMENTO 4 – FORMULAÇÃO

28:16

Lara* Bernardes = Bianca Almeida 12-02-15

911. B: B....
912. L: A luzinha já acendeu? (Perguntando à B. sobre a luz que indica que a SmartPen está ligada)
913. B: Não está diferente. Escreve aqui L. Bê... (referindo-se à folha de produção) L.... (L. escrevendo [L.])
914. L: Eu sei meu nome :: Ber...nar...des (L. ditando e escrevendo [Bernar])
915. B: Escrevestes com ‘i’. (referindo-se ao ‘e’ em ‘ber’, que parece de fato um ‘i’.)
916. L: Não, escrevi com ‘e’... Bernardes (L. ditando e escrevendo [des]) traço [Bernardes -].
917. B: B. ...
918. L: Eu também sei o seu ... Bi...an...ca...(escrevendo [- B.])
919. B: Almeida...
920. L: [L] (B. dita ao mesmo tempo) Al...mei...da... [Almeida] Deixa eu pôr aqui o título “O palhacinho” ?

29:15

O (palhaço) palhacinho

921. B: Tá! O palhacito. [L] O palhacinho (falando ao mesmo tempo que L.)
922. L: O palhacinho (Escrevendo [O]).
923. B: Só fizeste o “O”.
924. L: Pa...lha.. ci... [palha].
925. B: Olha para lá, o palhaço. (Mostrando para a L. a imagem com a palavra palhaço acima do quadro) Palhaciinho...
926. L: (Olhando para a imagem do palhaço e lendo a palavra) Palhaço...pa..lha...ci... como é cinho? (Pergunta à B.)
927. B: É com cê de cedilha.
928. L: O palhaci... [palhaço]
929. B: Não é cê-cedilha! Ai! (B. reconhece o erro na palavra e fica preocupada).
930. L: Enganei-me. Eu faço isto (rasurando a palavra [(palhaço)-]).
931. B: Eu sei, é que estão...
932. L: (B. dita ao mesmo tempo em que L.) [L] Pa...lha...ci...nho... [palhacinho] Palhacinho.
933. B: E tá o quê? Ah tá! O palhacinho...(Situando-se sobre onde a história parou e voltando a ditar.)

30:00

O palhacinho estava triste (e o) porque não conseguia fazer acrobacias e os outros palhaços queriam

934. L: Parágrafo (dando o espaço na linha). Para não... O palhacinho estava muito triste porque não sabia fazer acrobacias.
935. B:É, agora escreva uma palavra de cada vez. O... pa-lha-cinho (L. escrevendo [O pa]) estava...
936. L: [] Espera. O pa... lha...ci...nho... (Ambas ditam enquanto L. está escrevendo [O palhacinho])
937. B:Estava...
938. L: Pera...
939. B:Estava... es...ta...va (L. escrevendo [esta] enquanto B. dita pausadamente)
940. L: Triste... estava... [estava]
941. B:Triste. Estava triste... triis...te (L. escrevendo [triste])
942. L: [] (Falando ao mesmo tempo que B.) Triste [triste] e os palhaços...
943. B:E os...
944. L: E os... [e o]
945. B:Não, não, não (Interrompendo L. e lendo o que já tinha sido escrito) O palhacinho estava triste porque... não... **porquê** (ênfatizando a ausência do “porque” que L. não escreveu)
946. L: Agora já está! (referindo-se ao “e o” que já tinha escrito, sem intenção de mudar)
947. B:Apaga! (B. pede incisivamente, L. rasurando [(e o)]) depois faz ... porque...
948. L: Porque... [po]
949. B:Ele...
950. L: Péra... Porque... péra aí... poorque... [porque]
951. B:Que... Não... não...
952. L: Não... [não]
953. B:Con... seguia...
954. L: con... se... ([cons] L. para de escrever, com dúvida em relação a qual letra colocar em seguida)
955. B:É **conse...** **aquele...** (B. tenta ajudar, fazendo o desenho da letra G na mesa, com os dedos, mas sem lembrar o nome da letra)
956. L: Se...guia. [conseg]
957. B:**Pergunta à professora. Consequia. Pergunta à professora.** (Procurando a professora com o olhar enquanto L. escreve [consegui])
958. L: **Mas é assim, que eu já vi. Consequia...**
959. B:Tá bom... (Tirando a mão da L. de cima do manuscrito, para poder ver o que estava sendo escrito)
960. L: Consequia...fazer... fazer...acro... [fazer]
961. B:Acrobacias...
962. L: [] (Ambas ditam enquanto L. escreve) Faazeeer...a...cro... **É com “O” ou é com “U”?** [acr]
963. B:(Ambas se olham em dúvida, B. levanta o braço para chamar a professora) Professora!
964. L: Crô...Crô... Crô... Cru...
965. B:Ô professora... (A professora Eugênia aproxima-se da díade) Acrobacias...
966. L: Acrobacias?
967. PROF: A...Cru.. Cró... (falando com ênfase, corrigindo a palavra).
968. L: A...cro...baa...cii[acroba]
969. PROF: Ci... (Ambas olham para a professora em dúvida acerca da sílaba seguinte “Ci”) O mesmo ci que há em circo.
970. L: **Acrobacii...as [acrobacias]** (A professora se afasta da díade) **É uma palavra difícil.** (falando ainda com a professora)
971. PROF: É difícil, mas tu sabe escrever. Vocês **transformaram em sílabas**, fizeram com calma, vocês chegam lá. Sempre em todas elas.
972. B:Acrobacias (Lendo o que está escrito)
973. L: Acrobacias :: Porque não conseguia fazer acrobacias... e os... com “E”

974. B:E... os... **L** (Ambas ditam enquanto L. escreve **[e os]**) colegas...
975. **L**: Outros ... palhaços (L. escrevendo **[outros]**)
976. B:Outros ... outros ...palhaços
977. **L**: pa-lha-ços gozavam **[palhaços]**.
978. B:Go...gu... de gato.
979. **L**: Gu... (olha com dúvida para B. que confirma) **[g]**.
980. B:Go...Go.
981. **L**: Go...gu...za...ram... gu...u... uuuuuu..
982. B:É com “O”
983. **L**: É com “U”
984. B:Pergunta à professora! Como em acrobacias...
985. **L**: Não. Acrobacias! Já escrevemos acrobacias. (lendo o que está escrito) Os outros palhaços gozaram.... **L** (Ambas ditam enquanto L. escreve) go...za...vam **[guzavam-]**.

34:00

*no a "toda" a (H) hora. Depois foi para "outros" circo
e o doctor disse por palhaço*

986. B:No...gozavam-no a... **[-no]**.
987. **L**: Gozavam....-no...a ... toda... a... hora **[a toda a ll]**.
988. B:hora.
989. **L**: Ops! (Rasurando um erro gráfico na escrita do “H” em “hora”, o que parece ser dois eles “L”) Hora. **[(ll) hora]**.
990. B:Hora, com este parece “Lhora” (Sobre o erro gráfico de L. no início da palavra “hora”, que pareceu um “LH”). Lhora...hora...
991. **L**: E... ponto final! **[.]**
992. B:E é preciso fazer uma bolinha maior L..
993. **L**: (Risos) Deixa estar que é para a professora ver o ponto final. (fazendo um ponto final maior **[.]**)
994. B:(S.I.) (B. começa a falar algo, mas L. interrompe imediatamente)
995. **L**: Sou eu a escrever, não és tu. (L. pensando sobre a história) Ahh... não sei.
996. B:Isto está a cair, não (Falando algo sobre o crachá). Deixa, deixa, vá... Levanta essa caneta! Ah é, eu vi... (Pedindo para L. manter a caneta na posição correta).
997. **L**: Gozavam-no à toda hora... (relendo a última frase escrita) Como ele já estava farto, disso...
998. B:De quê? Eles gozavam-no à toda hora e ele... (Sugerindo uma continuação)
999. **L**: Não, não, não, não. Deixa eu concluir. Deixa que eu falo (Dispensando a ideia de B. e pensando na continuação da história). À toda hora... e depois ele foi para outra ilha...para outra ilha do circo... e... os palhaços desse circo...
1000. B:Ensinarão-no...
1001. **L**: ...Ensinarão-no a fazer as acrobacias.
1002. B:E o palhacinho disse: Aqueles palhaços quando eu estava com eles, eles riam sempre de mim à toda hora (com a voz do personagem).
1003. **L**: Mas não acha melhor esperares a minha cabeça pensar... (Olhando para cima, pensando em outra ideia)
1004. B:Agora és tu... Anda, faz!
1005. **L**: Já sei! Mas...mas... à toda hora (relendo novamente a última frase escrita). Mas ele só não fazia acrobacias porque estava sem energias porque comeu muito mesmo muito açúcar :: que faz mal à barriga.
1006. B:E depois ele ficou enjoado...
1007. **L**: Sim. E foi por isso que não conseguiu fazer acrobacias :: mas ele...
1008. B:Mas ele acabou vomitando o pedaço que foi parar no estômago.
1009. **L**: Operado...ele foi operado da barriga e tiraram-lhe o açúcar todo, tudo que estava na barriga e ele ficou logo com energia e só comeu coisas saudáveis e **L** depois...

1010. B:E depois foi outra vez para aquele circo... o circo onde ele foi-se embora...
 1011. L: Não! (Interrompendo B.) Já sei, já sei, já sei! À toda hora...
 1012. B:Então diz!

36:55

1013. L: (L. falando pausadamente e escrevendo) De...pois, depois, foi...para...[Depois foi para] Depois foi para...[L] outra...outro...outra ilha...[outra]
 1014. B:Depois foi para outra...
 1015. L: Outro... outro
 1016. B:Outra! outra ilha...
 1017. L: Outro circo...
 1018. B:Outra!
 1019. L: Outro circo, e... (transformando o “a” de “outra” em “o” [outro circo]) eee [e]
 1020. B:Outro... Comeu o açúcar da (S.I.) do palhacinho.
 1021. L: Não... (interrompendo B.) e os palhaços... e o médico palhaço disse que ::: e o médico palhaço disse que devia...que devia operar a barriga... e o médico palhaço disse que ele comia muito açúcar e era por isso que estava sem energias.
 1022. B:E era por isso que ele não conseguia.
 1023. L: E...
 1024. B:Olha, precisa que fica assim. (Arrumando a SmartPen que L. estava utilizando do lado errado) (S.I.)
 1025. L: Para! Eu sei.
 1026. B:Escreve!
 1027. L: E, o... espera. (Começa a ler o início do texto) O palhacinho. O palhacinho estava triste porque não conseguia fazer acrobacias e os outros palhaços gozavam-no à toda a hora. Depois foi para outra... para outro circo e :: e fo :: e, o doutor... doutor... [o doutor].
 1028. B:Doutor...
 1029. L: Disse [desse]...
 1030. B:Mas o palhacinho disse: ‘eu não quero operar a minha barriguinha, doutor’. (Falando com a voz da personagem).
 1031. L: E o doutor disse...
 1032. B:Não...
 1033. L: Não... disse... ao... [L] pa...
 1034. B:lhacinho.

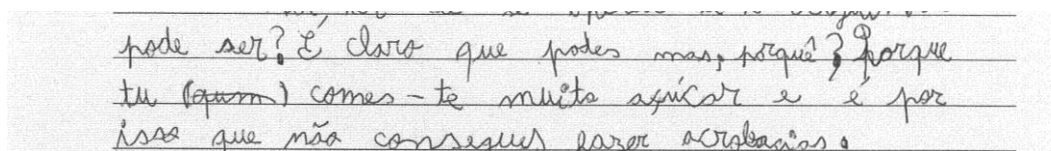
39:28

— Vou ter de te operar a barriguinha
 pode ser? É claro que podes mas, porque? Porque

1035. L: ao pa...lha...cinho... ao palhacinho... dois pontos [ao palhacinho:] parágrafo com travessão...
 [L] Vo...u...ter...de...te...operar... [— Vou ter de te operar]
 1036. B:[L] (lendo juntas a frase que L. acabou de escrever) Vou ter de te operar... rsrs (B. Ri) Mas o palhacinho...
 1037. L: Não! Vou ter de te operar a barriga. A...bar...
 1038. B:A barriguinha.
 1039. L: A...bar...riguinha [a barriguinha] operar a barriguinha...
 1040. B:Mas...
 1041. L: Mas eu vou ter de operar a barriguinha (L. lendo e olhando para a folha).
 1042. B:Agora sou eu! (referindo-se a dar continuidade à história).
 1043. L: a barriguinha...
 1044. PROF: (Chamando a atenção de todos os alunos) Olhem! Tem uma coisa que eu pedi para deixarem em casa. E acho que alguns trouxeram....
 1045. L: (Falando baixinho com a B.) O quê?

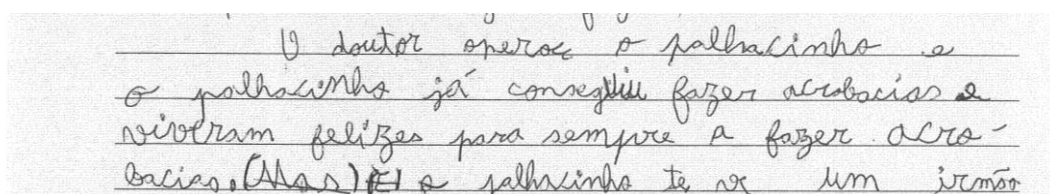
1046. PROF: (Para todos) Preguiça! Eu pedi para a preguiça ficar em casa!
1047. ALUNOS: Eu deixei a preguiça em casa.
1048. L: Eu também!
1049. B:Eu deixei também, a preguiça.
1050. L: (Falando baixinho enquanto a professora continua falando com a turma) Po-de...ser ... pode ser?... [pode ser?] sim...
1051. B:Mas o palhacinho...
1052. L: Não. Calma B.. (Lendo o que escreveu) Pode ser?
1053. B:Pode ser? (Lendo a última frase)...Agora sou eu!
1054. L: Mas espera aí...
1055. B:Certo. Você já fez, agora sou eu! (B. tentando pegar a folha de L.).
1056. L: Não podes escrever!
1057. B:Eu sei, mas deixa eu ver onde está. Mas...
1058. L: Não pode ser mas! (Pensando na próxima frase) ::: É claro que pode! Mas porque vai ter de me operar? (Falando com a voz do personagem).
1059. B:Porque... (S.I.). Vá lá!
1060. L: É [É]
1061. B:Claro...
1062. L: É claro... que podes :: mas... [claro que podes mas,]
1063. B:Mas por que? (ditando para L.) porque...ainda faltam muitas linhas.
1064. L: Mas...por que? Porque... (escrevendo [porquê, porque])
1065. B:Por que? (As alunas iniciam um jogo musical com as palavras)
1066. L: Porque...
1067. B:Por que...porque...

43:19



1068. L: Porque... E agora ponto final, pontinho...ponto de interrogação (Voltando para fazer o ponto de interrogação e transformando o 'p' minúsculo da resposta em 'P' maiúsculo) porqueee [porquê?Pp] Tu :: tu... co...mess...[tu quem] Não é isso! (rasurando [(quem)]) tu comeste...mes...te...muito...a...çú...car...açúcar. [tu comes-te muito açúcar]
1069. B:(S.I.)
1070. L: Acabou o deles. (referindo-se aos colegas) Muito...açúcar (relendo a última frase escrita e voltando a escrever enquanto dita. B. se distrai com os outros colegas) e... é... por... isso... [L] (B. volta a acompanhar a escrita e dita junto com L.) que... não... con... se... gue... fa-zer... a...cro-ba-ci-as... [e é por isso que não consegue fazer acrobacias.]
1071. B:Acrobacias...
1072. L: Acrobacias, ponto final.
1073. B:Acrobacias. Anda!

45:30

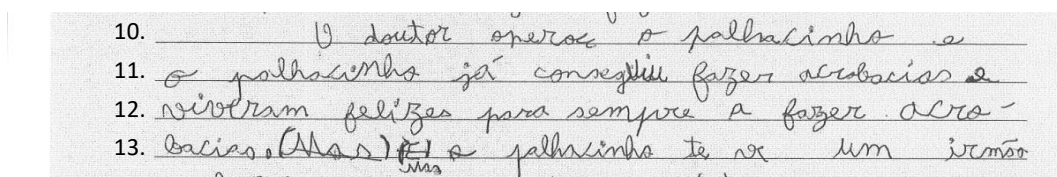


1074. L.: O doutor... (escrevendo no parágrafo abaixo [O dou])
1075. B: Mas isso não tem nada a ver com o circo.
1076. L.: (Continua ditando e escrevendo, ignorando a observação de B.) Acrobacias...o doutor... [O doutor]
1077. B: Ahn..O doutor palhaço...
1078. L.: O-pe-rou... [operou].
1079. B: Operou...
1080. L.: (falando pausadamente enquanto escreve) O... pa... lha... ci... nho... O... palhacinho.... e... o... pa-lha-ci-nho... já... con... se... gui... fa... zer... a-cro-ba-ci-as... acrobacias. [o palhacinho e o palhacinho já conseguiu fazer acrobacias.]
1081. B: Ai! Ainda faltam-nos mais quantas linhas para acabar? Espera, deixa eu ver. Uma, duas, três, quatro...(Contando as linhas que voltam em voz baixa).
1082. L.: E... viveram felizes para sempre! (B. assente com a cabeça) A fazer acrobacias! E vi...e vi... (volta à linha anterior e escreve o “e” por cima do ponto final [-e]).
1083. B: É com maiúscula! (B. fala com preocupação) :: É com maiúsculo, L..
1084. L.: Não é nada, aqui não tá nenhum ponto final. E vi...ve...ram... fe...li...zes... para... sem-pre... sempre, a... [viveram felizes para sempre a]
1085. B: Acrobacias...
1086. L.: (Falando juntas, pausadamente) [A fa....zer... a...cro....ba...bacias. [a fazer acrobacias.] (L. levanta o braço sinalizando à professora que terminaram).

48:23

1087. B: São acrobatas (S.I).
1088. L.: Não, vamos ler!
1089. B: Não, não, não...
1090. L.: Ok, não lemos então (L. faz um barulho com a boca e volta a levantar o braço, desistindo de ler o texto).
1091. B: Por que queres ler?
1092. L.: Tem os sinais certos, não tem? Eu leio!
1093. B: Se é que tem que ler...
1094. L.: É claro que tem que ler!
1095. B: Então lê junto! (B. fica cantando em voz baixa).

00:34:11:06 – 00:35:14:23

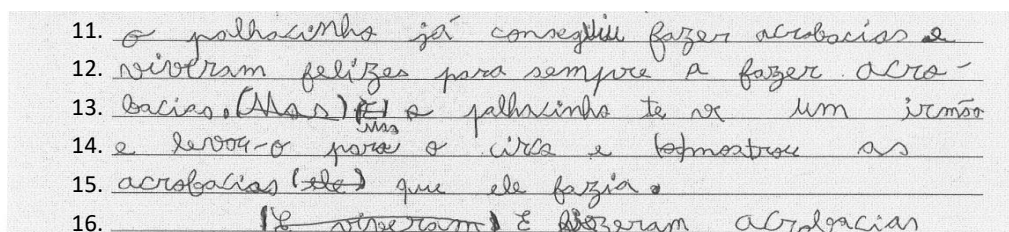


1096. LARA*: (Olhando para a professora, com o braço levantado, para chamar a professora e avisar que acabaram a história.) Já acabamos.
1097. PROF: (Olhando para a dupla e pedindo para relerem.) Oh, L., pelo amor de Deus. Pensam bem e vejam se não há mais nada a acrescentar.
1098. B: Pera! (Levantando a folha para lerem)
1099. LARA*: Acrobacias... (Pegando a caneta) Deixa eu ver... acrobacias... ponto final. (Olhando para a folha com a caneta na mão.) ...acrobacias... ponto final... Maaaas [Mas]...
1100. B: (B. começa a ditar a continuação da história.) Mas o palhacinho teve um irmão... pequeno.
1101. LARA*: (Mexendo a cabeça negativamente e falando com ênfase) Não! E o palhacinho...
1102. B: Mas o palhacinho... teve um irmão... e ensinou-o... a fazer... acrobacias.
1103. LARA*: (Colocando a caneta na linha 13, logo após a palavra ‘mas’) Mas...
1104. B: ...mas... o palha...
1105. LARA*: (Interrompendo a fala de B. e começando a colocar parênteses na palavra ‘mas’,

- rasurando-o.) Não é 'mas' [(Mas)]
1106. B:(Dizendo com ênfase.) Ééé!
1107. LARA*: (Ditando e escrevendo) E [E]... o [o]... pa [pa]... (B. acompanhando o que L. está escrevendo.) ...lha [lha]... ci [ci]... nho [nho]...
- 00:35:14:23
1108. B:Teve...
1109. L: Te-ve...um...[te ve um]
1110. B:Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete... Temos sete linhas!
1111. L: ir...mão...irmão...e levou-o...
1112. B:E Levou-o...
1113. L: E ensinou-o... Não...e levou-o para o circo dele. Ele levou...
1114. B:Não, e levou-o...
1115. L: Não... (A professora chama a atenção da sala enquanto L. escreve [e levou-o])
1116. PROF: Olhem! (Chamando a atenção de todos os alunos) Primeiro o vosso comportamento costuma ser assim? (Alguns alunos respondem que não) Não! Segundo, o que é que estão a fazer agora? **Algun tema especial?** Então se não, vamos a diante. Cuidado para as coisas funcionarem bem. Quem terminou eu peço, para ler e rerelem. Estou nesse grupo a fazer perguntas sobre o que escreveram e não sabem responder. :: Por isso, a todos peço que voltem a ler o texto e vejam se não há nada a alterar. **Eu penso que será necessário escrever tudo de uma vez e está tudo certinho.** Eu não consigo fazer isso. Tudo que escrevo e volto a ler, há sempre coisas pra modificar. E se voltar a ler uma segunda vez tem coisas pra modificar.
1117. B:(Voltando à escrita do texto) E levou-o...
1118. L: Para... (L. escrevendo [para o])
1119. B:E levou-o, 'tracinho o'.
1120. L: Para... o... circo...[circo]
1121. B:...dele...e amostrou...
1122. L: Para o circo dele... para o circo, não... :: O que é que tu estavas a dizer?
1123. B:E amostrou... (L. escrevendo [e amostrou])... As acrobacias que ele fazia lá...

XXXX

00:37:38:18 - 00:39:43:00



1124. LARA*: (Escrevendo 'as' no final da linha 14) ...as [as]... (Indo escrever na início da linha 15) ...a [a]... cro [cro]...
1125. B:(Acompanhando e lendo) ...a-cro...
1126. LARA*: ...ba [ba]...
1127. B:Tem quatro linhas! (Referindo-se às linhas que faltam para acabar a folha).
1128. L: (Parando de escrever e contando as linhas que faltam na folha) Um, dois, três, quatro, cinco linhas. (Voltando a escrever) Acro-ba... ciui [ci]... aaas [as]...
1129. B:(Sussurrando) ...acrobacias... que...
1130. L: Queee... ele [ele]... que... (Observando que escreveu 'ele' antes de 'que', rasurando o 'ele' [(ele)])
1131. B:(Olhando para o microfone.) Aqui está quase a cair também. Não faz mal...(L. parando de escrever e ajeitando seu crachá) ...o microfone...
1132. L: (L. voltando a escrever.) Acrobacias... que [que]... o...
1133. BAINCA: (Aproximando o olhar da folha e ditando) ...que ele...

1134. LARA*: (Escrevendo [ele]) ...faaaa [fa])...
1135. B:...zia...
1136. LARA*: ...ziiaa [zia]... (Escrevendo o ponto final após ‘fazia’, no final da linha 15 [!]) E agora, aqui (Apontando o início da linha 16 e começando a contar quantos parágrafos foram escritos.) Tem... um parágrafo, dois parágrafos, três parágrafos, quatro parágrafos. (Voltando a escrever.) E [E]... ...viii [vi]... veee [ve]... viveram [ram]...
1137. B:...viveram...
1138. LARA*: ...fff...
1139. B:(Ditando) Mais...
1140. LARA*: (Olhando para o texto, parecendo ler em silêncio) Não...
1141. B:(Ditando) Mais felizes para sempre...
1142. LARA*: (Sussurando) ...e viveram...
1143. B:(Continuando a ditar) ...e fazia acrobacias...
1144. LARA*: (Ainda olhando para o texto) Não.
1145. B:...com o seu irmão.
1146. LARA*: (Negando a continuar a história como B. ditou; com o dedo apontando nas linhas escritas, voltando a ler o texto a partir do final da linha 11) E viveram felizes para sempre... a fazer acrobacias. E... mas... enganei-me... Este aqui é... (Posicionando a caneta na palavra ‘e’, fazendo os parênteses e o traço sobre a letra ‘E’, rasurando-a [E]) Aqui... temos que pôr ‘mas’ (Escrevendo na interlinha, entre a linha 13 e 14, [Mas] logo abaixo do ‘E’; continua relendo o restante do texto) mas... o palhacinho... teve... um irmão... e levou-o para... o circo. (Continuando a ler o texto) E... amostrou as... acrobacias... acrobacias... (Sussurando) ...que ele fazia.
1147. B:Viveram...
1148. LARA*: (Ainda lendo) E... viveram...
1149. B:...mais felizes para sempre...
1150. L: Põe parênteses no ‘viveram’ e o ponto.
1151. L: (Rasurando [E viveram].) que ele fazia... ponto final.

54:50

1152. B:(Contando as linhas restantes) Uma, dois, três, quatro, cinco. Temos ainda cinco, ai.
1153. L: Uma, dois, três, quatro... (contando em voz baixa) Já está! (Terminando o texto no ponto em que estão). :: Ai, Vamos ler! (L. inicia a leitura do texto) O palhacinho estava triste porque não conseguia fazer acrobacias e os outros palhaços gozavam-no (risos).
1154. B:Gozavam-no (Lendo o texto junto com a L.).
1155. L: À toda hora. Depois... disse... disse (Escrevendo o “i” por cima do “e” em [deisse]. E o doutor disse, disse ao palhacinho: —Vou ter de te operar a barriguinha, pode ser? — É claro que podes! Mas... (Adicionando o “s” em mas [mas]) mas por quê? —Porque tu comeste muito açúcar e é por isso que não consegues fazer as acrobacias. O doutor operou o palhacinho e o palhacinho já conseguiu fazer acrobacias e viveram felizes e :: felizes para sempre, a fazer acrobacias.
1156. B:Aqui, a data. (Interrompe a leitura de L. para acrescentar a data, mas L. não deixa)
1157. L: Espera! As acrobacias. :: Mas o palhacinho teve um irmão, e levou-o para o circo e mostrou as acrobacias que ele fazia.
1158. B:Aonde é que tá?
1159. L: Ele fazia. :: E fizeram... E fizeram [E ve].
1160. B:E viveram!
1161. L: Não, é ‘fi’... fi-zeram... e fizeram (rasurando, escrevendo por cima [vê-fizeram]) a-cro-ba-ci...as... para... todo... o... sempre [acrobacias].
1162. B:Pra sempre?
1163. L: Para todo o sempre. [Para todo o sempre.]
1164. B:O sempre? (estranhando a construção sintática)
1165. L: Para todo o sempre! Só nos faltam três linhas. (S.I.) (Fazendo a data no início da folha) Hoje é dia doze, do dois...
1166. B:Do quinze. (L. termina a data [12-02-15], larga a caneta e levanta os braços sinalizando à professora que terminaram) E tenha mais cuidado com a caneta :: Já lestes?

1167. L.: Já.

1168. B:Ah!

59:18

(L. continua com o braço levantado e ambas permanecem na mesa aguardando a professora em silêncio).

01:01:02

1169. A professora olha para as duas alunas vê que as alunas já terminaram e L. abaixa o braço. Ambas permanecem aguardando a professora que está atendendo às outras díades. Elas conversam um pouco em voz baixa, mexem nos crachás, falam sobre as câmeras, mas a maior parte do diálogo é ininteligível).

01:13:45

1170. PROF: (Chamando a atenção de todos) Quando se enganam em algo, o que é que a professora diz para fazer?

1171. ALUNOS: (Em coro) Pôr entre parênteses.

1172. PROF: E depois? **Pôr um risco nas palavras erradas.** (L. então, volta ao texto e risca todas as palavras rasuradas que estavam apenas entre parênteses [(E-viveram)], [(ele)], [(Mas)], [(E)], [(H)], [(palhaço)]] e depois continuam aguardando a professora ir até sua mesa).

01:15:50

As alunas começam a reler a história novamente, L. lê em voz não tão alta e B. acompanha a leitura em silêncio).

1173. L.: O palhacinho. O palhacinho estava triste porque não conseguia fazer acrobacias e os outros palhaços gozavam-no à toda hora. Depois foi para outro circo e o doutor disse ao palhacinho: — Vou ter de te operar a barriguinha, pode ser? — É claro que pode, mas por quê? — Porque comeste muito açúcar... (L. para a leitura e risca uma palavra rasurada [(cum)]) ...comeste muito açúcar e é por isso que não consegue (Acréscendo o “s” em [consegues]) fazer acrobacias. O doutor operou o palhacinho e o palhacinho já conseguiu... conseguiu (mostrando o erro para B., em seguida rasura, escrevendo por cima [conseguiu]) conseguiu :: fazer acrobacias e viveram felizes para sempre a fazer acrobacias. Mas o palhacinho teve um irmão e levou-o para o circo e mostrou as acrobacias que ele fazia. E viveram... E fizeram acrobacias para todo o sempre.

1174. B:...para todo o sempre. Era para ser, para sempre. Para todo o sempre... (L. não altera o texto e as duas continuam aguardando a professora)

01:22:33

MOMENTO 5 - REVISÃO (LEITURA PARA A PROFESSORA)

1175. PROF: (Aproximando-se da mesa das alunas e pedindo que comecem a ler para ela) Rápido, vai.

1176. L.: (L. inicia a leitura do texto) O palhacinho: O palhacinho estava triste porque não conseguia fazer acrobacias e os outros palhaços gozavam-no à toda hora. Depois foi para...

1177. PROF: Tu fez lá ‘depois’? Depois? (B. aponta para L. e ela corrige **acréscendo o “s”** [depois])

1178. L.: (Retomando a leitura de onde parou) Depois foi para outro circo e o doutor disse ao palhacinho: — Vou ter de te operar a barriguinha, pode ser? — É claro que podes, mas por quê? — Porque...

1179. PROF: As falas todas juntas... foi precisamente isso que expliquei. Continua.

1180. L.: —Porque comestes muito açúcar e é por isso que não consegues fazer acrobacias. O doutor operou o palhacinho e o palhacinho já conseguiu fazer acrobacias e viveram felizes para sempre a fazer acrobacias. Mas, aqui (indicando no texto), o palhacinho teve um irmão e levou-o para o circo e mostrou as acrobacias...

1181. PROF: Tu leste bem **“mostrou”, é isso que lá tá escrito?** (As alunas procuram o erro citado no

- texto) Tu disseste ‘mostrou’. É isso que lá tens escrito?
1182. L.: (L. e B. falam uníssonos) L. Amostrou!
1183. PROF: É amostrou? Tu dissestes bem: mostrou...
1184. L.: Foi ela quem disse ‘mostrou’.
1185. PROF: E como tu achas que é?
1186. L.: mostrou.
1187. PROF: Então, o que tu tens de cortar?
1188. L.: O “a”.
1189. PROF: Anda! (L. rasurando [(a)mostrou] e retomando a leitura) (S.I).
1190. L.: Mostrou as acrobacias que ele fazia. E fizeram acrobacias para todo o sempre.
1191. PROF: É sempre com acrobacias, acrobacias, acrobacias. Tem sempre o mesmo assunto. Ai, valha-me Deus! Mas alguma coisa?
1192. ALUNAS: Não.
1193. PROF: Posso recolher?
1194. L.: Sim. (Professora desativa a SmartPen e vai buscar as folhas para a ilustração).

01:07:45

MOMENTO 6- DESENHO

(A professora recolhe o manuscrito junto com a caneta e entrega para cada um dos alunos uma folha A4 em branco e os lápis de cor para iniciarem o desenho. Elas começam colocando os nomes nas folhas. As alunas conversam em voz baixa enquanto desenhavam. L. diz que vai desenhar um microfone. Elas também cantarolam um pouco. A maior parte do diálogo é ininteligível.)

01:32:48

(A diáde consegue finalizar o desenho e a equipe do L’AME volta para desligar os equipamentos e finalizar a filmagem).

01:41:47

(A filmagem é finalizada).

TEXTO DIALOGAL DAS ALUNAS – TAREFA 4

MOMENTO 2- APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA/CONSIGNA

1195. PROF: Bom dia a todos então!
1196. ALUNOS: (Em coro) bom dia!
1197. PROF: Como que foi o vosso fim de semana? Tudo bem?
1198. ALUNOS: (Em coro) Tudo!
1199. PROF: Pronto, então é assim. Hoje não vamos iniciar a falar muito do fim de semana, porque temos que fazer esse pequeno **trabalho da língua portuguesa** e... pronto! Já temos menos um pouquinho de tempo e depois temos tempo necessário para vocês falarem. Vamos deixar para falar depois da ceia, tá bom? Então hoje vamos fazer a proposta de invenção de uma história sobre um rei, mas um rei que era mau. Em vez de ser um rei bom era um rei mau. E este rei mau que eu peço para vocês inventarem uma história... Este é o tema, prestem atenção! Quando eu digo rei mau, não estou a dizer que é título nenhum da história, vocês já sabem disso. Correto? Sim ou não?
1200. ALUNOS: (Em coro) Sim!
1201. PROF: A história tem que falar sobre...

1202. ALUNOS: (Em coro) Um rei mau.
1203. PROF: Um rei mau! Mas **o título** cada um é que vai...
1204. ALUNOS: (Em coro) Inventar!
1205. PROF: Inventar! E já sabem que **o título**, é o que se deixa para fazer no?...
1206. ALUNOS: (Em coro) **□** No final!
1207. PROF: **□** No final! Mas deixo já de intervalo e vocês já sabem (Indo demonstrar no quadro). Como das outras vezes, temos aquela linha onde está sombreado, não é primeiro onde põe o **traço**, na primeira onde põe o traço ninguém escreve. Aquela que está escuro, vocês vão escrever o nome. Pronto. O vosso e o do colega e depois tem a primeira linha, devem deixar, e depois as outras todas. Devem deixar a primeira linha para escrever, pois no final, **o título**. Começam a escrever na segunda linha e terminando o texto: Olha vamos ver qual é o título que fica aqui melhor! E coloca **o título**, correto? E então. Este rei mau, vocês...vdo qual vocês vão inventar uma história...
1208. ALUNO: Tinha um palácio!
1209. PROF: Podia ter um palácio. Mas como é que ele podia ser?
1210. ALUNOS: (S.I.) (Vários alunos respondem ao mesmo tempo)

21:00

1211. PROF: Podia estar vestido com roupas escuras. Mais? :: Podia ser... (Professora gesticulando formas e tamanhos para induzir os alunos a falar).
1212. ALUNOS: (Em coro) Alto...
1213. PROF: Ou...
1214. ALUNOS: (Em coro) Baixo...
1215. PROF: Podia ser magro ou...
1216. ALUNOS: (Em coro) Gordo...
1217. PROF: Agora vocês é que vão ter que dizer! Podia ter uma cara de...
1218. ALUNOS: (Em coro) Mau...
1219. PROF: De mau, de zangado, de avaro. Ou, de outra forma. Ele tem que ser é...
1220. ALUNOS: **□** Mau!
1221. PROF: Mau! Ele tem que ser um rei mesmo muito mau. E o que é que ele poderia fazer de maldade? Pensem assim numa... Bia!
1222. BIA: Podia... roubar o mundo.
1223. PROF: Por exemplo! Diz, Simão.
1224. SIMÃO: Podia andar a fazer coisas nojentas aos... criados.
1225. PROF: Aos criados! Ô, calma. Lara? Costa.
1226. GABRIEL COSTA: Podia não deixar ninguém entrar na sua casa assombrada.
1227. PROF: Assombrada?
1228. GABRIEL COSTA: Pode ser uma casa assombrada?
1229. PROF: Humm....O rei vive em um?
1230. ALUNOS: (Em coro) Palácio, castelo...
1231. PROF: Num palácio, num castelo... Katelyn? Porque não pode ser na casa? Não sei, a história é vossa. Mas não vai toda gente fugir com o mesmo. Diz!
1232. ALUNO: O rei podia...
1233. PROF: Fazer mal a quem?
1234. ALUNO: É... amm... aos criados...para lhe fazerem massagem nos pés.
1235. PROF: Isso é ser mau? (Risos) Acho que fazer massagens até é uma coisa bem boa. Para quê que serve a massagem? Para quem faz? Diz!
1236. ALUNO: Podia mandar as crianças para o calabouço.
1237. PROF: Pronto! Diz Inês.
1238. INÊS: Podia (S.I.)
1239. PROF: DIZ!
1240. ALUNO: Podia matar as próprias pessoas para ele poder fazer o mal.
1241. PROF: DIZ!
1242. ALUNO: Podia prender animais selvagens dentro do palácio dos irmãos (S.I.).

1243. PROF: DIZ!
1244. ALUNO: Podia... (S.I.) que os criados não comiam.
1245. PROF: DIZ! Não vão dizer mais. Quem já falou não fala!
1246. ALUNO: (S.I.)
1247. PROF: Pronto! Já tem muita coisa de maldade e outras tenho certeza que vocês vão inventar. Agora, como é que eu faria essas maldades? Vocês também acabaram de, já de alguma forma a dizer como é que eu poderia, ou não, é... ahn... fazer as maldades. E também acabaram por dizer, no que acabaram de falar é a quem que ele as fazia. A maioria falou os criados, outros falaram noutras pessoas, noutros castelos. Pronto! O que interessa é que vocês inventem uma história, bem, bem...
1248. ALUNO: (S.I.)

23:51

1249. PROF: Bem inventada, **com bastante conteúdo**, que tenha é... a história dum rei que era mau e que, não se esqueçam de dizer, como é que ele era, as características dele, Ahn... O que ele fazia de mau, a quem é que ele fazia mal, como é que ele fazia essas maldades, tudo isso! E, volto a repetir, quando... Não mexam nisso... (interrompendo para falar com uma díade). Quando vocês inventarem a história, e depois que acabarem de escrever, quando acabares de escrever uma coisa vos peço. Vocês viram quando criamos, na sexta, na quinta -feira, o nosso **texto** na forma de **poema**, tivemos que alterar coisas. Tivemos de colocar **sinais de pontuação** depois?
1250. ALUNOS: (Em coro) Sim!
1251. PROF: **Tivemos que apagar palavras** e voltar a escrever outras?
1252. ALUNOS: (Em coro) Sim!
1253. PROF: **Isso é a revisão de um texto**. E vocês não podem acabar de escrever um texto e dizer: Já está! E não irem ver desde o princípio, com olhos de ver, porque depois quando vão ler para mim e encontram coisas, então quer dizer que não tomaram atenção antes. Toda a gente, depois que acabar de escrever o texto e atenção, não parem o texto no meio. Quando está às vezes a história mais bonita, já os disse isso quando aconteceu nas fichas de avaliação, quando a história está cada vez a ser mais bonita, vocês param e acabou a história. Não pode! Vocês tem que dar assim uma... tudo bem, **que criam um suspense, para depois, dar continuação a uma outra altura, mas é importante vocês criarem uma história que tenha princípio, meio e fim. Introdução, desenvolvimento e conclu...**
1254. ALUNOS: (Em coro)... são!
1255. PROF: Ok? Parem de mexer! Olha, veem a professora a mexer nisto? (referindo-se aos gravadores) Se a professora não mexe, porque razão os meninos estão a mexer? Pronto! Então a partir de agora eu vou lhes dar uns minutinhos para vocês, baixinho, com aquele tom de voz, (falando bem baixinho) que já sabemos qual é, poderem criar a vossa história, oralmente, um com o outro, ou uma com a outra, ou uns com os outros, e assim que estejam, dedinho no ar que é pra eu ir dar as canetas ao grupo certo e as folhas. Certo? Então vá. A partir de agora, baixinho, inventem lá a vossa história.

26:20

MOMENTO 3 – PLANEJAMENTO

1256. B: (S.I.) (Virando para falar com Lara)
1257. L: Deixamos o **título para o fim**. Tenho...já tenho **ideias**.
1258. B: (S.I.)
1259. L: Eu acho que tenho. Era uma vez um rei muuito mau...que um dia...não...que um...
1260. B: Eu sei! Que um dia...Olhe, eu começo.
1261. L: Ok!
1262. B: Era uma vez um rei que era muito mau. Um dia, disse aos criados para :: para :: é...
1263. L: Eu sei, eu sei uma.
1264. B: (S.I.)

1265. L: **Eu tenho uma ideia.** Era uma vez, um rei muito mau que mandava os criados matarem as pessoas. Mas os criados não faziam porque os mais importantes eram os seres humanos. (Olha para B. que aprova a ideia, acenando com a cabeça) Ou então, podia ser: Era uma vez um rei muito mau que mandou... que mandava os criados matarem os animais, que eram seres vivos.
1266. B: Da natureza.
1267. L: Da natureza...
1268. B: Mas o rei não...o rei era mau.
1269. L: Não...
1270. B: Mas os criados não queriam fazer isso.
1271. L: Não tem sentido!
1272. B: Para não matar os animais...
1273. L: A tua parte não tem sentido. A minha parte com a tua parte não tem sentido :: Era uma vez um rei muito mau...muito mal. Mandava os cri...e manda...Era uma vez um rei mal que mandava os criados matarem os animais.
1274. B: Mas os criados não queriam matar os animais ...
1275. L: (Interrompendo B.) Mas os criados...mas os criados não faziam isso porque tinham pena dos pobres animais da selva outras coisas... (L.tira o microfone do gravador mas coloca de volta rapidamente) ::: Vai deixa continuar.

28:27

1276. B: Mas o rei dizia aos criados para irem buscar...para irem mandar para o quarto...
1277. L: Para por favor, já estás a embaralhar, já estás a embaralhar (Colocando as mãos na cabeça)...
1278. B: Não, espera.... mas depois os criados...
1279. L: Deixa-me só dizer uma coisinha, B., por favor. Estás a me embaralhar! Isto não tem sentido. A minha parte com a tua parte não tem sentido.
1280. B: É assim: Era uma vez, um rei...mau que mandava os criados ir matar...
1281. L: Os animais...
1282. B: Os pobres animais...
1283. L: Os pobres animais seres vivos...não!
1284. B: (Assentindo com a cabeça) Seres vivos...
1285. L: Seres vivos. Mas... :: **Ponto final.** À frente, mas os criados não iam fazer isso porque tinham pena dos pobres animais da selva e da floresta e... (falando rapidamente) tinham pena dos animais da selva, tinham pena dos animais da quinta e tinham pena dos animais da floresta...
1286. B: E...**ponto final.** Mas o rei, se eles não fizessem isso, eles iam ser presos ou mortos...
1287. L: Pois...Ai não, esquece! Eu diria, ia por: pois..., junto à tua parte, mas não dá. A minha parte, tua parte, minha parte, tua parte, minha parte, tua parte...(pensando sobre o planeamento da história).
1288. B: Espera, eu outra vez. Era uma vez...
1289. L: (Interrompendo B.) Era, eu é que inventei isso, por favor. Deixa eu falo. (B. assente com a cabeça) Era uma vez um rei mau, que mandava os criados irem matar os L pobres animais. Agora és tu. **Ponto final, à frente.** Mas os pobres...mas os...
1290. B: Criados...
1291. L: Criados não faziam isso porque tinham pena dos pobres animais da selva, da quinta e da floresta. E depois eras tu a dizer. Mas os criados não faziam...
1292. B: Mas o... mas o... (Param um instante para prestar atenção na professora que está falando com a turma) Mas se os criados não fizessem isso...o rei...dizia aos guardas para irem...
1293. L: E o rei mandava eles prenderem (S.I.). Não fica mau, mau, mau....(descartando essa parte e pensando em outra ideia)
1294. B: Mas...
1295. L: Vamos começar tudo de novo. **Tá a me embaralhar as ideias** (Fazendo um gesto com as mãos em torno da cabeça, ambas ficam pensando por uns instantes antes de recomeçar) ::: Era uma...Hã...Era uma vez um rei mau que mandava os criados matarem os seres vivos...
1296. B: Os seres vivos já? (Pergunta questionando a mudança na história combinada anteriormente)
1297. L: **Sim. Ponto final. Mas os criados não faziam isso porque tinham pobre dos seres vivos.** Tinham

pena dos pobres seres vivos da floresta, da quinta e da selva ::: Um dia os criados não fizeram o que o rei mandou e o rei prendeu-os. E eles um dia...ai eles fugiram...e o rei...e ai foram para outro reino porque o rei desse reino, do reino onde eles estavam andava sempre a mandar matar, mandar matar os animais e as pessoas...

1298. B: Mas depois o rei. (Continuando de onde L.parou) **Ponto final.** Mas depois o rei mandou fazer a guerra para matar... matar ...
1299. L: Mais o rei mandou fazer uma régua... (rindo da confusão entre as palavras) mandou fazer uma...uma guerra contra os do reino de... L os do reino do...
1300. B: (Falando ao mesmo tempo de L.e continuando a narração) L os do reino bom...para...para
1301. L: Para o reino mau. (B. concorda com a cabeça) E gan...
1302. PROF: (Interrompendo a combinação) Lara, já está aí?
1303. L: (Olhando para B.) Não!
1304. PROF: É só para vocês... não é perder tempo. Demora um tempo até acabar, estão a entender?
1305. L: (Respondendo à professora) Ok!
1306. PROF: Tem que se concentrar mesmo no que estão a partilhar.
1307. L: Ok! Tá bom, ok?
1308. B: Ok! Então anda! (Ambas levantam os braços, indicando à professora que o planeamento terminou)
1309. L: (Continuando a história mesmo com o braço levantado) Era uma guerra...fizeram uma rega.. uma rega?...uma regra...ai...
1310. PROF: (Aproximando-se para entregar o papel e a caneta e mostrando o procedimento a ser seguido pelas alunas) Vão escrever o nome nessa linha escura (apontando para a folha), das duas, a data e deixar a primeira linha para **o título.**

MOMENTO 4 – FORMULAÇÃO

33:07

Bianca Almeida (B. Almeida) Lara Bernardes 23-02-15

1311. L: Uma rega.
1312. B: Uma regra?
1313. L: Uma guerra. (rindo) uma...regra (ambas riem). Escreva. Primeiro o teu, B. Almeida. Depois... (B. escrevendo [B.] enquanto L.observa). Eu dito e tu faz, ok?
1314. B: Mas tu diz-me as letras que meu (S.I.) L.Bernardes eu sei...
1315. L: **Almeida. Traço...traço...** (B. escrevendo [Almeida -]) **E agora o meu nome: L.Bernardes.**
1316. B: Eu sei, deixa eu fazer.
1317. L:(B. hesita em escrever por uns segundos, enquanto L. observa) Anda! **As minhas ideias são muuuuito boas!** (B. escrevendo [Lara]) Eu faço um ‘erre’ mais bonito do que o teu. Faz como é que eu faço o meu erre. (B. rasura [(Lara)]) Meu erre vai assim (desenhando com o dedo sobre a mesa) em cima , depois faz assim, faz uma curva e vai. Esse é o meu ‘erre’.
1318. B: Faz assim... [Lara]
1319. L: Não era assim. Faz assim e Rá! (Desenhando com o dedo sobre a mesa) Agora, L.Bernardes. B...
1320. B: Eu sei. B...
1321. L: Êr...
1322. B: Nardes....
1323. L: Nê...ar...dê...é...se... (B. escrevendo [Bernardes]) Agora vamos começar. **O título deixamos para o fim...Não, faça-o já! O rei mau. O rei...mau.** (B. começa a escrever a data) **Há, pois, falta a data! Vinte e três...traço....do dois...traço....do quinze....traço.**
1324. B: Eu sei! Eu sei... (escrevendo a data [23-02-15])

35:15

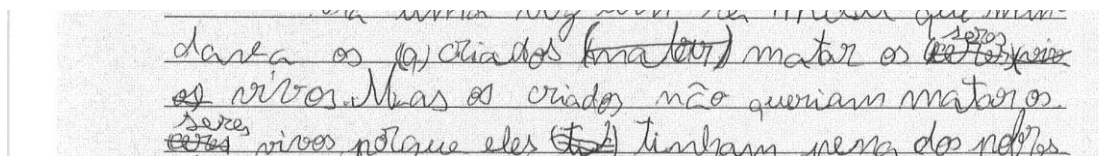
1325. L: Agora...o rei mau.
1326. B: Agora a (S.I.)
1327. L: Então, os dois reinos...
1328. B: Uns dois dedos? Um, dois, Três? (Marcando com os dedos o tamanho do espaço para iniciar o parágrafo) Não...
1329. L: Sim, dois dedos. (Olhando atentamente para a folha enquanto dita para B. escrever) Era uma vez...
1330. B: Espera! **Diz-me as letras.**
1331. L: (Ditando pausadamente enquanto B. escreve) E...ra...uma...vez...
1332. B: **É com ‘zê’?**
1333. L: Sim. (B. escrevendo [Era uma vez]) Um rei muito mau. Ai, um rei mau.
1334. B: rei... [rei]... Muito mau.
1335. L: **Um rei mau.**
1336. B: **Não...mau é sem “a”. Mau é sem “l”. (Em dúvida sobre a grafia).**
1337. L: Tá ali. (Apontando para o quadro onde a professora escreveu a proposta)
1338. B: Já sei.
1339. L: Um rei mau...mau! ...que mandava...
1340. B: Mau que... [mau que] ‘m’ de macaco...que...
1341. L: Que mandava...
1342. B: Dá...
1343. L: É ali! (Apontando que B. deveria continuar na linha anterior, mas logo percebe que não dá) Não, esquece, tá bem. Que manda... va.
1344. B: Va... [mandava]
1345. L: **Os criados...** (L.continua ditando enquanto B. escreve)
1346. B: **Os... Não...péra lá.** (Em dúvida sobre a história)
1347. L: **Ê pá! Nós já criamos essa ideia. Os criados matarem os seres vivos.**
1348. B: mandava os...
1349. L: Matarem...
1350. B: Matar?
1351. L: (Lendo as últimas palavras escritas) Que mandava os...
1352. B: Espera!
1353. L: (Repetindo para B. escrever) Que mandava os criados...mandava.... os criados...cri..

37:20

1354. B: **Eu sei. (Escrevendo [q]) É com “q” e “i”.**
1355. L: **Não é essa! (Escrevendo com os dedos sobre a mesa) “cri” é com “quê”, de cogumelo, rê e i.**
1356. B: (Rasurando [(q)]) Cri...
1357. L: A...dos...
1358. B: Cri...
1359. L: **“A” sem acento.**
1360. B: a... dos...[criado]
1361. L: do...os... (ênfatisando o som do s no final), com “sê” e “i”, criados. Matar...
1362. B: Criados. (Acrescentando o “s” no final [criados])
1363. L: Matar...
1364. B: **[]** (Falando pausadamente ao mesmo tempo que a Lara) Ma...tar... [Matra] Péra, matar... (rasurando [(matra)])
1365. L: Olha aqui, falta aqui (apontando algo na folha).
1366. B: Matar... (reescrevendo [matar]).
1367. L: Os seres vivos.

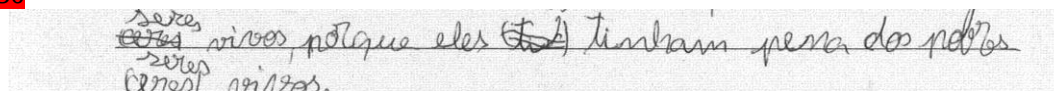
1368. B: Os...(repetindo pausadamente enquanto escreve [os]) **se...res...** (Olha para L.pedindo uma confirmação).
1369. L: **Não os seres...Os animais. Pronto!**
1370. B: **Os seres vivos.**
1371. L: **O seres vivos? É sempre assim. O rei está a mandar os criados matar os...**
1372. B: **Os seres vivos! Os seres vivos...** (L.olhando pensativa para o texto)
1373. L: Mandava matar os seres vivos, ok! Os seres...(ditando para B. enquanto B. escreve e acompanha a fala de Lara) Com o outro sê (referindo-se ao 's')... vivos. Vi...vos... Péra! Põe aqui. Aqui tens que pôr um traço (referindo-se à rasura) ...tens que pôr um traço (B. coloca o traço na rasura [~~Lara~~]) Aí... e aqui. Ah não, põe aí . (Apontando a rasura [~~matar~~])

39:27



1374. B: Vi-vos... (**Escrevendo [viv] e na linha de baixo [os]**) Matar...
1375. L: (Lendo) **Matar os seres vivos...vi...Não, não pode ser assim! (Referindo-se à quebra da palavra feita por B.). Vi...v...os. Não pode ser assim! A professora...eu aprendi...a professora disse assim quando não tem espaço para escrever...(tentando explicar para B. como separar) Vi...vos...não é vi...v...os...Vi...depois separa...depois vos. Vi...traço...vos. (B. rasura [(viv-os)]).**
1376. B: Vi...vos... (Escrevendo na linha de baixo [vivos], L.observa).
1377. L: Vivos...(Lendo a última palavra escrita) Ponto. [.] À frente... pões 'Mas'...
1378. B: Mas... [mas]
1379. L: Os...
1380. B: Os...[os]
1381. L: Criados...
1382. B: Já está, criados. (Observando que essa palavra já foi escrita e copiando [criados])
1383. L: (Ditando para B.) Cri...a...dos...Não queriam...
1384. B: Não...que...ri...[não queri]
1385. L: ão...Não queriam...
1386. B: Não queriam (dando ênfase no "am")
1387. L: Mê...a...mê...queriam
1388. B: Queriam (Completando a palavra [queriam])
1389. L: Matar os animais. Os seres vivos.
1390. B: (Falando pausadamente enquanto escreve) Ma... **L** (Falando ao mesmo tempo que a Lara) Tar... os...seres... [matar os]
1391. L: Seres...
1392. B: Se...res...[seres]
1393. L: Vivos...
1394. B: Vi...vos...[vivos]

41:30



1395. L: **Porque...Agora, vírgula, porque :: Vírgula, sim...** (B. escrevendo [p])
1396. B: Tem que pôr? (**Perguntando sobre a vírgula e depois volta para colocar a vírgula antes da palavra [, porque]**)
1397. L: **Vírgula...**Porque...Eles tinham pena dos...pobres...
1398. B: (Interrompendo Lara) Espera! Porque...porque...
1399. L: Eles... porque eles...
1400. B: (Repetindo em voz alta enquanto escreve) Eles... [eles]

1401. L: Tinham... (B. escrevendo [tinham], L.observando] Porque eles tinham... pena dos pobres animais...
1402. B: Tinham... É com 'ão' (S.I.) (B. tirando dúvida com L.sobre a grafia da palavra).
1403. L: Não, é com 'a', 'mê'. (B. vira-se, provavelmente para chamar a professora) É com 'a', 'mê'.
Tinham é com 'a', me. Anda! (B. volta a escrever).
1404. B: [til] Ai! (rasurando [~~til~~]) .
1405. L: Tinham... (Ditando pausadamente para B.) Ti... nhe...a...me.
1406. B: [tinham]... tinham... pena...
1407. L: Porque eles tinham pena dos pobres animais.
1408. B: Seres vivos?
1409. L: Dos pobres seres vivos. Anda! Dos seres vivos...
1410. B: Tinham...
1411. L: Pena...
1412. B: L (Falando ao mesmo tempo em que L.e escrevendo) Pe...na... [pena]
1413. L: Dos...
1414. B: Dos... [dos]... Seres...
1415. L: Dos pobres seres vivos!
1416. B: Po... bres... po... bres... [pobres] (Passando para a próxima linha) Se... res...se...res...vi...vos...
[ceres vivos]. E ainda falta ver as linhas.
1417. L: Seres vivos (Lendo a última palavra escrita)... **Ponto final.**
1418. B: **Ponto final?** [.]

43:54

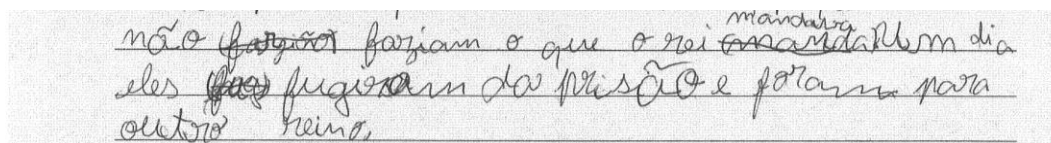
1419. L: **Parágrafo.**
1420. B: Nós fizemos quantas linhas? (contando as linhas escritas em voz baixa)
1421. L: **Parágrafo!** (Insistindo para B. voltar a escrever)
1422. B: Tá! Anda!
1423. L: **Parágrafo...** (cantarolando).
1424. B: Tá... Pôs aqui o ponto para fazer...
1425. L: Porque nós temos (S.I.) qual foi a ideia que nós tivemos depois?
1426. B: Uma...
1427. L: Mas um dia...
1428. B: O rei mandou os guardas...
1429. L: (Fazendo um sinal com a mão para B. parar de falar) Mas um dia... o rei mandou os guardas prenderem os criados. Porque os criados... L (Falando ao mesmo tempo em que B.) Não faziam o que ele mandava. (Continuando a história) E depois os criados foram para a prisão, mas fugiram e foram para outro reino :: **Ponto final.**
1430. B: (Continuando a história) Mas os meninos também queriam ser...
1431. L: Anda! Mas os meninos... mas os meninos o quê?
1432. B: Não acho...
1433. L: Anda! Vai, continuas a escrever. **Parágrafo...** (apontando na folha) **Parágrafo...** mas um dia :: mas... um dia...
1434. B: Mas... [Mas]
1435. L: O rei...
1436. B: Espera. Um... [um]
1437. L: O rei, não é um rei!
1438. B: Um dia... [dia]
1439. L: O rei...
1440. B: O... rei... [o rei]
1441. L: (Ditando para B.) Chamou os guardas...
1442. B: Cha... mou

1443. L: Cha... mou...chamou!
 1444. B: L Cha... mou [cham]
 1445. L: Cha... ‘me’...o...u! (B. completando a palavra [chamou]) Os guardas...
 1446. B: Os... guardas [os]
 1447. L: Para prender os criados.
 1448. B: Mas os criados fugiram... Mas os criados... (Tentando dar continuidade oralmente à história)
 1449. L: (Interrompendo B.) Para prender os criados... para prender os criados.
 1450. B: **Ponto final, parágrafo.**
 1451. L: **É sério? Ponto final e parágrafo?** (B. assente com a cabeça) Não! (Voltando à história escrita). Mas um dia o rei chamou os guardas para prenderem os criados porque os criados não faziam o que o rei mandava :: Anda!
 1452. B: Os... (Bocejando) Os... cria...
 1453. L: Os guardas! Gu... ar... das... (Soletrando para B. [go]) Guê...u...
 1454. B: Guardas. O verdadeiro. “U” verdadeiro...
 1455. L: “U” verdadeiro. (B. levanta o braço para chamar a professora). Não demora porque a professora vai pensar que já acabamos. (B. abaixa o braço) Ok, pois (S.I.) (B. volta a levantar o braço) :: Dedo no ar! (L.segurando o braço de B.) Dedo assim. Eu seguro o teu braço ::: Não consigo mais... Desculpa, eu não consigo mais.
 1456. PROF: Sim?
 1457. B: (Falando com a professora) Guardas é... guardas...
 1458. L: Guardas...
 1459. B: Guardas é com “o”?
 1460. PROF: Quantas?
 1461. L: (Falando ao mesmo tempo em que a B.) L Guardas!
 1462. PROF: **Gu... ar...das...é com U!**
 1463. L: Tás a ver, B.! Branca! (Rindo) chamei Branca!
 1464. B: Um traço... guardas...[gø-gu-arda]
 1465. L: Guardas (Enfatizando a última sílaba) Das com “s”. (B. acrescenta o s [gu-ardas]) Porque eles não faziam o que o rei mandava.

48:18

1466. B: Espera! Guardas... [pa] (Pedindo para L.continuar a ditar).
 1467. L: Guardas.... (Lendo o que estava escrito e continuando a ditar em seguida) Para prender os criados.
 1468. B: Pa...ra...a...pren...der... [para aprender]
 1469. L: Para prender os...empregados. Ai, os criados, criados.
 1470. B: Era empregados que você falou antes?
 1471. L: Era os criados. Os criados.
 1472. B: Para prender os...cri...cri...a...dos...
 1473. L: Criados. **Por, vírgula,** porque...
 1474. B: Por...que... porque [, porque]
 1475. L: Os criados não faziam o que o rei mandava.
 1476. B: Porque...os...
 1477. L: Criados...
 1478. B: **Outra vez criados?**
 1479. L: Faziam...o que o rei mandava.
 1480. B: (Chamando atenção para a repetição das palavras) **Outra vez criados? Olha, criados porque, (Apontando no texto)**
 1481. L: (Ignorando a informação e continuando a ditar) Os criados não faziam o que o rei mandava...
 1482. B: **criados, porque, os criados (rindo)** Os...(Voltando a escrever conforme o que L.ditou) criados...
 1483. L: Faziam o que o rei mandava.
 1484. B: Por que os...criados...
 1485. L: Não faziam o que o rei mandava. [os criados]

50:05



1486. **B:** Porque os criados...
1487. **L:** (S.I.) Porque...porque os criados...não faziam o que o rei mandava. Cheiro mal! (Tapando o nariz com as mãos)
1488. **B:** (S.I.) [não].
1489. **L:** (S.I.) **faziam... não faziam o que o rei mandava. (Tapando o nariz com as mãos)**
1490. **B:** Não... fa...É com “z”?
1491. **L:** Sim!
1492. **B:** Faziam...
1493. **L:** É com “z”.
1494. **B:** Fa... zi... am... [fazião] Uma, duas, três...uma, duas, três, quatro cinco seis...sete...oito...nove...dez... (Contando as linhas restantes)
1495. **L:** (Interrompendo-a) Para de contar as linhas! Faziam... o que o rei mandava.
1496. **B:** Ai, faziam, pera, é com o verdadeiro?
1497. **L:** Faziam é com ‘me’, a :: faziam é com ‘me’,a
1498. **B:** Aii. (Rasurando [(fazião)])
1499. **L:** **Traço em cima!**
1500. **B:** Fa... zi...
1501. **L:** Mea... [faziam]
1502. **B:** o...
1503. **L:** o que o rei mandava.
1504. **B:** O quê... o... que... [o]
1505. **L:** Que o rei mandava.
1506. **B:** (Levanta o braço chamando a professora que está passando por ali) Professora, “o quê” é junto?
1507. **PROF:** Não percebi.
1508. **B:** O quê é junto!
1509. **PROF:** O que, são duas **palavrinhas.**
1510. **B:** O... que... [o que]
1511. **L:** O rei mandava.
1512. **B:** O que... o rei... mandava [o rei n]
1513. **L:** Man... man... não é ‘nan’, é ‘man’. (Apontando o erro para B. que corrige e continua a escrever)
1514. **B:**  (Falando ao mesmo tempo) Man... da...va... mandava [manda.].
1515. **L:** **Ponto final. Parágrafo.** (B. vai para a outra linha, mas Interrompe) Não, **parágrafo** não, pode continuar.
1516. **B:** Não é um **parágrafo?**
1517. **L:** Não. Um dia eles fugiram da prisão :: (B. vai escrever na linha abaixo, mas L.redireciona para a linha anterior) Não, ali. **Um dia eles fugiram da prisão.**
1518. **B:** Não...um dia o guarda não apareceu. E depois...
1519. **L:** (Interrompendo B.) **Mas nós tínhamos dito aquilo, do fugiram. Não é B.? Por favor. Não tire as ideias.**
1520. **B:** **Como é que eles fugiram, sem chave? Tinha lá...um dia...lá na prisão, havia uma pá. Eles cavaram e fugiram...**
1521. **L:** Posso falar?
1522. **B:** Fale.
1523. **L:** Um dia eles fugiram da prisão.
1524. **B:** Não, não.,
1525. **L:** Mas deixa eu falar! Ainda não acabei.
1526. **B:** Não, assim não...
1527. **L:** Ainda não acabei! Fugiram da prisão porque tinha uma janela...

1528. B: E uma pá!
1529. L: E uma Chicada para subir para fugir.
1530. B: O que é uma chicada?
1531. L: Escada! Aquilo ali. (Apontando para uma das figuras acima do quadro)
1532. B: Ah! Escada. E depois...Tinha mais coisas e fizeram...
1533. L: Ainda não acabei! Ainda não acabei! Um dia eles fugiram da prisão porque... porque tinha uma janela e uma escada lá na prisão e eles subiram na escada e foram para outro rei.
1534. B: Reino...
1535. L: Não, subiram na escada, escalaram até a janela, depois e...escalaram a janela abaixo e foram para outro reino ::: E só quando eles foram para outro reino é que o rei se tornou bom. (B. assente com a cabeça)
1536. B: **É mas ainda temos muitas linhas!**
1537. L: **Humm... deixa eu contar: uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze.**
1538. B: (rindo) Ah não!
1539. L: Não, mas ainda vamos escrever mais esta linha (apontando na folha), mais esta linha e depois mais esta, mais esta, mais esta... : Não vamos mais? Ai, não. Ainda não acabei, a **minha ideia.**
1540. B: ahh...

54:55

1541. L: **Só quando eles...só quando eles foram...**
1542. B: **Que texto pequeno! (S.I.)**
1543. L: (L.falando para B.) Para outro reino... para outro reino...é que o rei tornou-se bom. Ele tornou-se bom, mas ele queria fazer uma guerra. Uma guerra contra o reino do rei...
1544. B: Reino...
1545. L: O reino dele e o reino... dos criados...que fugiram. E quem ganhou foi o reino dele. Porque ele só se tornou-se bom para toda a gente e o líder. E o...e Ai! Depois, abriu uma loja de pipocas (rindo).
1546. B: Não, assim não. E depois...
1547. L: Não, ainda não acabei. Ainda não acabei! Não vai ser loja de nada (S.I.) É assim: Um dia fugiram da prisão porque tinha lá uma escada. Foram buscar à janela, escalaram a janela à baixo, foram para outro reino e depois, só quando eles foram para outro reino é que o rei se tornou bom, depois o rei queria fazer uma re...uma guerra contra o reino dele, contra o reino dele, o reino dos ex-criados , e depois quem ganhou foi o reino dele porque ele , quando se tornou bom começou a criar líderes...começou a criar alguns deles...e criou um líder robô . E depois o líder robô (S.I.) tuudo do...da...para fazer a rega...guerra. E depois, nós ganhamos. E depois eles ganharam só por causa desse robô. Eles colheram frutos para todo o sempre com o rei, com o rei...que ...(S.I.)
1548. B: **Mas o rei...Epa...(S.I.) três linhas para o final...**
1549. L: Deixa eu tentar... Mas ainda eu não acabei...Para todo o sempre com o rei...
1550. B: Manda...manda... Olha! **Vou te ler a história!** (Tentando voltar ao texto escrito) Era uma vez...
1551. L: Não leias! Eu leio... (L.inicia a leitura do texto) Era uma vez um rei mau que mandava os criados matar os seres vivos... matar seres...matar (Procurando onde parou a leitura) os vivos. Os seres vivos. Porque eles tinham... porque eles tinham pena dos pobres...Deixa-me tentar. Deixa-me fazer isso. Era uma vez um rei mau. Que mandava os criados matar os seres vivos. Mas os criados não queriam matar os seres vivos, porque eles tinham pena dos pobres seres vivos. Mas um dia, o rei chamou os guardas para prender os criados porque os criados não faziam o que o rei mandava...
1552. B: (S.I.)
1553. L: Um dia eles fugiram...um dia eles fugiram da prisão!
1554. B: Espera!
1555. L: Um dia eles fugiram da prisão... Estou a te dizer B., põe! (Pedindo para B. dar continuidade) Eu tô...combinamos que tu escrevia e eu ditava.
1556. B: Um... [Um]
1557. L: Um dia eles fugiram. Eles fugiram da prisão...
1558. B: di...a... [dia]

1559. L: E foram para outro reino.

59:05

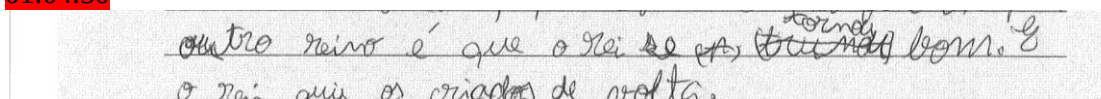
1560. B: Olha, tu não fales assim tão depressa! Porque eu escrevo não. Eu não sou assim: nananana (Fazendo um gesto de escrever rápido sobre a folha e rindo)
1561. L: Hum hum. Ainda não acabou. Queres que eu escreva?
1562. B: (Ignorando a pergunta) Dia...
1563. L: (Impaciente) É assim. B., um dia eles fugiram da prisão e foram para outro reino. E não queres que eu deixe (S.I.)
1564. B: (escrevendo) Eles... [eles]
1565. L: Um dia eles fugiram da prisão...
1566. B: Fu...
1567. L: giram... (Repetindo pausadamente) fu...gi...ram
1568. B: Fugi... [fog]
1569. L: **Fogiram? Fui com “u” verdadeiro. Tu já riscastes B.? (rasurando [(fog)]) Fuugiram... Um dia fugiram...**
1570. B: Fu... gi...
1571. L: Rão!
1572. B: Fugi... ram [fugiram] da prisão...
1573. L: Da prisão...
1574. B: Da... **persão?**
1575. L: Fugiram da prisão. **Prisão :: Prisão com ‘sê’.**
1576. B: Fugiram da... [da]
1577. L: Priii...
1578. B: Prii...
1579. L: Pri pri pri prisão (Cantarolando enquanto B. escreve) Com sê...
1580. B: São...
1581. L: É com “a”... sim.
1582. B: São...
1583. L: A o... til...
1584. B: Prisão... [prisão].
1585. L: E foram para outro reino.
1586. B: E... fo... ram...
1587. L: Me... ame... (B. escrevendo [foram]) Para...
1588. B: Para...
1589. L: Outro reino...
1590. B: Pa...ra... [para]
1591. L: Outro...
1592. B: Ouu...tro... outro...[outro] L rei...no...
1593. L: L Outro reino... reino ali (Tirando a mão de B. da folha, pois ela ia escrever tudo junto) rei...no...
1594. B: rei...no...[reino]
1595. L: **Ponto final. [.] Ponto final com parágrafo.** (B. boceja, aparentando cansaço)
1596. B: (Falando e bocejando) **Ponto final parágrafo.**
1597. L: **Ponto final com parágrafo.** (Rindo) Deixa e ver aqui... (inclinando-se sobre a folha) (S.I.) Você começa aqui e acaba aqui. (Ambas riem) Não! Acaba aqui e depois aqui e acaba ali. (Apontando na folha). Péra, vamos contar quantas linhas faltam. L Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove.
1598. B: Nove! Nove é muito...

01:02:01

*Só (com) quando os originais foram para
outro reino é que o rei se en-
tendeu bem. E*

1599. L: E depois, **parágrafo. Ponto final com parágrafo.** B.! (Chamando a atenção de B. que se distraiu com outra díade). **Ponto final, parágrafo.**
1600. B: Tá! (Voltando a escrever)
1601. L: Só... (L.dita enquanto B. escreve [So]) quando...
1602. B: Quando...
1603. L: **Só com “o”... Ai Só com acento!** (rindo) (B. acrescenta o acento [Só]) Quando ele...
1604. B:  Só quando... só... péra...
1605. L: Olha eu vou te ditar! Eu vou te ditar devagar... Só... quando...
1606. B: Espera! Qu..aando [coam]
1607. L: **Não é assim... não é assim! É com “q”...** (B. rasurando [~~coam~~]) Olha, eu dito. É com “q” 
(B. repete enquanto escreve) ...u...a...me...do [quando]
1608. B: Quando...
1609. L: Só quando... o... os...
1610. B: O... os... [os]
1611. L: Criados foram...
1612. B: Espera! Os... cri...  a... dos... [criados]
1613. L: Foram...
1614. B: Fo... ram [foram]
1615. L: Para outro reino...
1616. B: Para... foram... para... pa... ra...[para]
1617. L: Ouutro...
1618. B: Ou... tro...
1619. L: Ouutro aqui (Apontando algo na folha) Ah, não. Esquece! Tá bem. Outro reino...
1620. B:  (Ambas falam pausadamente) Ou... tro...[outro] rei...no...[reino]
1621. L: é que o rei se tornou bom. E depois acabamos.
1622. B: é... [é]
1623. L: É que o rei se tornou. Péra, péra... é que o reino se tornou bom.
1624. B: É... que...o rei...[que o rei]
1625. L: É que o rei se tornou vô... bom! O rei... se tornou se...se tornou vô. (rindo)
1626. B:  Bom! (rindo) vô...
1627. L: Anda!
1628. B: Se... [se]
1629. L: Se tornou bom.
1630. B: Se... tornou... [p]... tornou... (rasurando [~~p~~]) Tronou... tru... (escrevendo[tru])
1631. L: nou...
1632. B: Tronou...
1633. L: nou... tronou...
1634. B: Tronooooou [trunou]...
1635. L: Bom!
1636. B: Bom... [bom.] e...

01:04:30

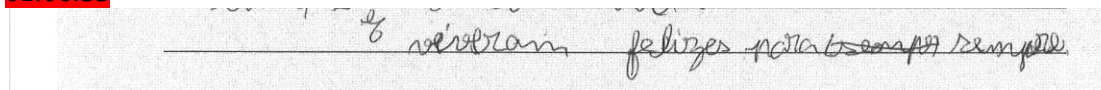


outro reino é que o rei se tornou bom. e o rei quis os criados de volta.

1637. L: **Ponto final.** (B. sorri satisfeita) Agora deixa-me ver quantas linhas faltam. Quer ver que nos faltam sete? (Contando as linhas restantes) Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete. Eu disse! Não quero (S.I.).
1638. B: É sim (S.I.)
1639. L: **Olha o texto deles!** (Olhando para a díade ao lado)
1640. B: Tem muito **parágrafo.** (Volta a escrever o texto) E... [E]
1641. L: Não! (Tentando impedir B. de continuar)
1642. B: Agora deixa eu fazer... E... o...rei... :: e o rei [o rei] :: e o rei... :: e o rei...

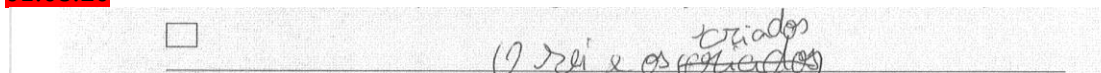
1643. L: Posso ver, posso ver? Epa! Eu quero ver! **E o rei... e o rei quis os criados de volta.**
 1644. **B: Não. Disse aos guardas para ir levar ao castelo. De tu...**
 1645. L: **Eu sei B.. Temos que escrever alguma coisa sobre o rei. E o rei...**
 1646. **B:** E o rei...
 1647. L: Quis os criados de volta.
 1648. **B:** (Escrevendo) Quis... q..u...quis... [quis]
 1649. L: Anda!
 1650. **B:** Quis...
 1651. L: Anda! Vê se faz logo que eu quero fazer o desenho!
 1652. **B:** Quis o quê?
 1653. L: Que o rei quis os empregas... os criados outra vez e viveram felizes para todo o sempre.
 1654. **B:** Os cri... a... criados. [os criado]
 1655. L: Quis os criados de volta. De volta...
 1656. **B:** De... volta... [de]
 1657. L: Vol... vol...
 1658. **B:** Vol... ta...volta [volta.]

01:06:35



1659. L: E viveram felizes para todo o sempre!
 1660. **B:** volta...
 1661. L: E...
 1662. **B:** (Contando as linhas restantes) um, dois, três, quatro, cinco...
 1663. L: Anda! (Mostrando surpresa) E viveram felizes para todo o sempre!
 1664. **B:** E...vi...ve...ram... [E viver] (Quando a professora comenta com outra diáde sobre o título, as alunas lembram que não escreveram o seu ainda) **O título!**
 1665. L: **Deixamos o título para o final.** (L.falando aparentando estar apressada) Nós vamos escrevemos o **título.** E viveram felizes para todo o sempre...
 1666. **B:** E viveram... viveram... fe... [viveram fe]
 1667. L: Felizes! Escreve isso mais rápido!
 1668. **B:** Fe... liiiiii... zes...[felizes]
 1669. L: Para sempre!
 1670. **B:** Para... sem...pre... [para **senp**]
 1671. L: **Semmm... Não é com 'ene' é com 'me'... sempre.** (B. conserta transformando o "n" em "m" [sempe])
 1672. **B:** Sem... pre... [.] [rasurando (sempe) sempre]. Deixaste cair o teu papel... ? (L.se inclina sobre a mesa e seu crachá cai ela pega do chão e o coloca de volta) **E o título? O rei...**
 1673. L: Péra... e viveram felizes para seempre. Sempe... sempre.
 1674. **B:** Epa! Estás a tirar o meu. (referindo-se ao crachá)
 1675. L: Desculpa! Sempre...
 1676. **B:** Para sempre... (Corrigindo, escrevendo o "r" por cima [sempre]) Sempre.
 1677. **L:** Ponto final. [.] Agora **o título. O rei...**

01:08:20



1678. **B:** mau.
 1679. L: **O rei e os criados.** (B. nega com a cabeça) **Não? Ficou bem... O rei e os criados. Também falamos dos criados. O rei e os criados.**
 1680. **B:** (S.I.) O... rei...e...os... **L** criados... cri...a...dos [o rei e os criados].
 1681. L: Agora lê o texto para ver se tem alguma coisa que nós temos que cuidar.

1682. **B:** (Inicia a leitura) O rei e os criados. Era uma vez... um rei mau.
1683. **L:** Péra, péra, péra aí. (Pega a caneta para consertar algo no texto) **Escreve tu aqui um traçinho...**
1684. **B:** **Um tracinho (S.I.)**
1685. **L:** Aqui. Só te faltava aí. (Apontando para B. riscar a rasura ~~((sempre))~~) Anda, anda! O rei e os criados. Começa tu a ler.
1686. **B:** O rei e os criados. Era uma vez um rei
1687. **L:**...mau
1688. **B:** mau... que mandava os criados man...
1689. **L:** matar...
1690. **B:** Matar os se...
1691. **L:** Seres vivos.
1692. **B:** Mas os criados não queriam mandar... matar os **L** seres vivos porque eles tinham pena dos **L** pobres seres vivos. Mas um dia, mas um dia o rei chamou os guardas. Guardas...guardas... para prender os criados... porque os criados não faziam o que o rei mandava. Um dia, eles fugiram... da prisão. Onde está fugiram... (Ajeita o [a]) fugiram da prisão e foram para outro reino. Só quando os criados...
1693. **L:** **Pra outro... Para outro reino... ponto final.**
1694. **B:** Só quando os criados foram para outro reino é que o rei se tronou bom. E o **L** e o rei... quis os criados de volta. E viveram felizes para sempre. (L.levanta o braço para chamar a professora) Só sobrou quatro, cinco! Não é muito. (B. levanta o braço também) Eu que ponho o dedo no ar. Põe pra baixo.

01:11:48

(Ambas aguardam a professora com os braços erguidos. B. repousa a caneta na mesa. Quando a professora as vê, ambas abaixam os braços e a aguardam em silêncio).

MOMENTO 5 - REVISÃO (LEITURA PARA A PROFESSORA)

01:15:45

1695. **PROF:** (Aproximando-se da díade) Vamos ler!
1696. **B:** O rei e os criados. Era uma vez um rei mau que mandava os criados matar os seres vivos.
1697. **PROF:** Quais?
1698. **B:** Seres vivos!
1699. **PROF:** Quais?
1700. **L:** Os animais.
1701. **B:** Os animais e as pessoas.
1702. **PROF:** E as plantas também são seres vivos. E vocês aí explicam isso?
1703. **L:** Sim.
1704. **PROF:** Então vamos.
1705. **B:** **Mas os criados não queriam matar os seres vivos porque...**
1706. **PROF:** **Seres, é com o quê?**
1707. **B:** **(As alunas se olham confusas) seres...**
1708. **PROF:** **Pergunto eu.**
1709. **L:** **Não.**
1710. **PROF:** **Então?**
1711. **Lara:** **É com “cê”...**
1712. **PROF:** Vamos lá! Então depois vão ver. Seres vivos. Continua.
1713. **B:** Seres vivos. Mas um dia, o rei chamou os guardas para aprender os criados porque...
1714. **PROF:** Para aprender? Porque ele ia ensiná-los alguma coisa? E eles iam aprender?
1715. **L:** Eu disse prender B.. Não disse aprender.
1716. **PROF:** Prender. Então o que tem a mais?
1717. **L:** O “a”.
1718. **PROF:** Pronto! Já tem duas coisas **para corrigir. Duas palavrinhas:** seres e mais isso. Vamos. Os criados, anda!

1719. B: Os criados não faziam o que o rei manda... va. Mandava.
1720. PROF: Só lá está manda... Tem que ler o que... **Quando eu mando, quando eu digo leiam, releiam, voltem a ler.** Pois dá nisto.
1721. B: Um dia eles fugiram da prisão e foram para outro reino. Só quando os criados foram para outro reino é que o rei se trunou.
1722. PROF: Trunou? Que que é Trunou?
1723. B: Trunou.
1724. PROF: Ora, digam lá a palavra com calma.
1725. L: Trunou.
1726. PROF: Trunou? Foi pro trono? Trunou alguém? Alguém foi pro trono ou é tornou que vocês querem?
1727. L: Tornou.
1728. PROF: Tornou. Olha lá a quantidade de coisas que tem que emendar, mais.
1729. B: Bom. E o rei quis os criados de volta.
1730. PROF: Tá lá criados? (As alunas vão verificar no texto) É que vocês leem e nem sabem o que estão a ler.
1731. L: Dos... (L.localiza e dá a caneta para B. consertar).
1732. PROF: Depois emenda, quero as duas atentas. Vão.
1733. B: De... de volta. E viveram felizes para sempre.
1734. PROF: As vossas histórias acabam sempre igual. (A professora sai e elas corrigem o que foi apontado na revisão)

01:18:58

1735. L: Põe primeiro “os” em criados. Criados.
1736. B: Criados... criados... (Buscando no texto)
1737. L: Não, aí, aí tá bem! (B. rasurando o título onde o “i” não estava claro [~~criados~~] e escrevendo acima [criados]) Era uma vez, um rei mau. (B. faz uma leitura superficial procurando as palavras para corrigir)
1738. B: Seres! (Rasurando [~~Ceres~~] e escrevendo acima [seres] na 2ª linha do 1º parágrafo) Se...res... vivos. Nanananan... Seres.. res... seres... (Rasurando [~~Ceres~~] e escrevendo acima [seres] na 4ª linha do 1º parágrafo)
1739. L: É tanto seres! Nananananan Aqui , aqui , aprenderam! (B. continua procurando) Aqui, aprenderam. Aqui, aqui B.! Tira o “A” (B. rasurando [~~a~~prender]).
1740. B: Os Criados...
1741. L: Tá bem, tá bem, tá bem! Anda continua! Anda (S.I) B.! Põe aqui: criados. (B. acrescenta o “s” na palavra [criados]) e aqui: tornou. Foi assim tão difícil?
1742. B: tor... nou (rasurando [~~trunou~~] e escrevendo acima [tornou]) bom... traço. Mais nada?
1743. L: Mais nada. Já está! (B. levanta o braço para chamar a professora) Mandava, mandava! Que o rei manda... que o rei mandava ... onde é que tá mandava? ...
1744. B: (S.I.) (Procurando a palavra) Onde é que foi?... Prisão... Mandava...
1745. L: Manda, é mandava. O rei manda, não é mandava. Parênteses, mandava.
1746. B: Man...da...va... (rasurando [~~manda~~] e escrevendo acima [mandava])
1747. L: Mandava. (Ambas levantam os braços para chamar a professora)

01:22:00

(As alunas finalizam a revisão e aguardam a professora para finalizar a atividade)

1748. PROF: E já terminaram? Então leiam o que faltava.
1749. B: O que faltava...(Passando os olhos sobre o texto).
1750. L: Já lemos!
1751. PROF: E já refizeram o que era pra compor?
1752. B: Sim.
1753. PROF: Posso terminar?

01:23:15

(A professora finaliza a atividade com a caneta e recolhe o manuscrito. As alunas ficam na mesa aguardando o material para fazerem a ilustração)

01:23:28

MOMENTO 6- DESENHO

(A professora entrega para cada uma das alunas uma folha A4 em branco e os lápis de cor para iniciarem o desenho. Elas começam colocando os nomes nas folhas. As alunas conversam em voz baixa enquanto desenhavam. Elas também cantarolam um pouco. A maior parte do diálogo é ininteligível devido ao barulho dos outros alunos que também conversam.)

01:32:32

(Enquanto a díade está finalizando o desenho, a equipe do L'AME volta para desligar os equipamentos e finalizar a filmagem).

01:40:05

(A filmagem é finalizada).

TEXTO DIALOGAL DAS ALUNAS – TAREFA 5

MOMENTO 2- APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA/CONSÍGNA

00:00

1754. MAYARA: Muito bem, bom dia a todos. Hoje é o dia vinte e sete de fevereiro de dois mil e quinze, nós vamos ter a nossa quinta sessão de escrita aqui na vigia, certo? :: Um, dois, três (Mayara contando para bater a claquete, após isso a equipe se retira da sala e a professora Eugênia dá início à atividade)

1755. PROF. (SI) Bom dia a todos.

1756. ALUNOS: Bom dia.

1757. PROF. Mais uma vez, estamos na nossa aula de português. E hoje, como é normal à sexta-feira, é o dia de escrita de um texto, que por vezes é com um tema sugerido, outras vezes é com tema? ...

1758. ALUNOS: (Alguns alunos respondendo) Inventado.

1759. PROF. À escolha, muito bem! :: Inventar a história sempre, certo L.? Pronto. :: Pronto, então hoje e para ver se exploramos, “exploramos” (professora dizendo entre aspas) **a escrita**, para vos dar mais tempo para, partilharem ideias, para organizarem as ideias para depois escreverem. É... eu vou já avisar que hoje é um tema a vossa escolha, tá bem? É um tema inventado por vós. Cada um, cada grupinho vai escolher sobre o que quer falar. :: Diz Katelyn... (Dando espaço para a Aluna falar) Então, como é tema livre, conforme é habitual, vocês vão ter um tempinho para debater ideias, para as organizarem de forma que depois possam escrever o vosso texto. Peço ao grupo do Simão e do Rodrigo para se concentrarem, não brincar e depois (S.I.) Faço referência ao Gabriel e ao Francisco. (S.I.) Na hora do trabalho não é para conversar com os outros, porque senão depois acabam por (S.I.) Entendem? Assim que terminarem vocês já sabem, coloquem o dedinho no ar e depois faremos conforme (S.I.) Peço que o grupinho, pra se despachar, que está a falar de outras coisas, está a se distrair. Ok? Simão estás em uma posição como todos os teus colegas. Coloca a cadeirinha direita, (S.I.) e não deitado em cima da cadeira (S.I.).

00:02:24

1760. PROF. Então a partir de agora, vão ter o vosso tempo de escolher o tema sobre o qual querem trabalhar (S.I.) **O tema** sobre o qual querem trabalhar e organizem-se entre vós para verem realmente qual é a melhor história para escrever. Assim que estejam preparados para escrever, coloca o dedo no ar e depois peço-vos uma coisa: aguardem até eu poder ir ao vosso grupo porque tenho que ver quem é que estava com a caneta, quem vai ficar com a caneta quem é que vai escrever, tudo isso, tá bem? Porque eu não posso (SI) a dar-vos a caneta pra escrever, tem que ser perante o número que está para o grupo certo, tá bem? Pronto. Mesmo que depois, imaginem, que ela está com o dedo no ar eu vou tentar fazer a sequência seguida, que é pra não ficar daqui pra acolá, tá bem? Pronto, peço-vos também algum cuidado, alguma atenção da vossa parte para com... (S.I.) (Prof. para pra falar com uma aluna)::: A partir de agora toda a gente a trabalhar, a pensar, e assim que estejam eu trago-vos a caneta.(SI).

MOMENTO 3 – PLANEJAMENTO

00:03:49

1761. L. (L. olhando para as palavras acima do quadro e chamando a atenção de B.) Já sei. Já sei B..
1762. PROF. Olha, eu peço desculpa. Já todos sabem mas eu vou relembrar: nome dos dois membros do grupo na linha escura, a cinzenta mais escura, e a data no final dessa linha que já está no quadro certo? Primeira linha para **o título**, que se pode escrever no...?
1763. ALUNOS: (Alguns alunos respondendo) **Final!**
1764. PROF. Depois de escrevem a história toda, vêm à primeira linha escrever **o título**, e começam a escrever em qual linha? Na **L** se...?
1765. ALUNOS: (Alguns alunos respondem simultaneamente, completando a fala da professora) Gunda!
1766. PROF. Ok, foi só pra relembrar. Do grupo só precisa de estar um com o dedo no ar, a pessoa que vai escrever é que coloca o dedo no ar, ok?
1767. B. (B. após conversar baixinho com L.) O ovo falante.
1768. L. O ovo que nunca parte. Não eu tenho outra melhor.
1769. B. O ovo...
1770. L. O menino que (SI)
1771. B. O quê? :: Não, eu digo.
1772. L. O ovo que nunca parte, pode ser?
1773. B. O quê?
1774. L. O ovo que nunca parte. O ovo que nunca parte.
1775. B. Não, ‘o ovo que nunca cai no chão’ :: o ovo que nunca cai...
1776. L. (L. interrompendo B.) E queria ‘parte’.
1777. B. O ovo que cai ao chão mas não se parte.
1778. L. Será?
1779. B. (B. levanta o dedo para ar)

00:05:17

1780. L. (L. contendo B.) Não, ainda não (Risos). Ainda só começamos com **o título** como é que já tais... :: (L. iniciando a história) Era uma vez um ovo que...
1781. B. (B. sugerindo a história) Não, ‘era uma vez uma menina que tinha pegado um ovo, que levou e depois ia caminhar pra lá pra fora com o ovo.
1782. L. (L. interrompendo enquanto B. ainda falava) Não, pera aí. E deixou escorregar para o

- chão mas não tinha partido :: Posso... (SI)
- 1783.B. não teve sentido...
- 1784.L. É que tu... (L. recontando a história) Era uma vez uma menina que encontrou um ovo, levou... Ah! Tem sentindo. (L. entonando a voz) Levooooou, Depois levooooou, para :: (L. dando continuidade à história) casa. Mas no meio do caminho ele caiu, escorregou da mão da menina.
- 1785.B. Não, como a mãe... Não. ::: Era uma vez uma menina que encontrou um ovo, levou para casa. O seu irmão... bateu contra ela mas deixou cair o ovo, mas o ovo não se tinha partido.
- 1786.L. Mas espera aí, ahn..tô confusa, onde que ela foi? tô confusa. :: Diz outra vez que eu tô confusa B.!
- 1787.B. Era uma vez uma menina chamada...
- 1788.L. Líria... Lili, pronto.
- 1789.B. Que encontrou um ovo numa floresta :: mas este ovo :: mas esse ovo...
- 1790.L. Por favor, tá séria.
- 1791.B. (B. retomando a sugestão da história) Não, era uma vez...
- 1792.L. Tá bom, deixa eu fazer essa parte.
- 1793.B. Não, deixa eu contar, deixa eu contra a primeira parte.
- 1794.L. Então, tu contas a primeira parte e eu conto a segunda, depois tu contas a terceira e eu conto a quarta.
- 1795.B. Tá :: Era uma vez... O título já fizemos: O ovo que não cai no chão... :: O ovo que cai ao chão...
- 1796.L. Era uma vez...
- 1797.B. Era uma vez uma menina chamada Lili que encontrou um ovo...
- 1798.L. ...levou para casa...
1799. B. ...levou para casa, mas o seu irmão foi contra ela.
- 1800.L. Não, maaas, o seu irmão foi contra ela noutra sentido, mas ela caiu durante o caminho.
- 1801.B. Não, mas ela caiu.
- 1802.L. Durante o caminho que ela foi para chegar à casa. Pode ser.
- 1803.B. Mas depois o ovo não se partiu, mas, o ovo ::: tinha lá um, um...
- 1804.L. Deixa eu dizer. Eu digo primeiro você diz a segunda. Por favor B.. Ok, deixa-me cá ver... (L. reconta a história) Era uma vez uma menina chamada Lili, tá tudo certo. Um diz ela encontrou um ovo. Ela encontrou o ovo e levou-o para casa, mas durante o caminho...
- 1805.B. Deixou cair.
- 1806.L. Deixou cair, ele escorregou, mas não partiu, porque era um ovo muito especial.

00:08:38

- 1807.B. Porque tinha lá um dinossauro. (L. fica em dúvida, pensando) :: É? ::: Não, porque tinha lá...
- 1808.L. Mas esses ovos partem?
- 1809.B. Sim sim. Precisa ser...
- 1810.L. Deixa eu dizer ::: (S.I.)
- 1811.B. Deixa eu inventar...
- 1812.L. Deixa eu dizer :: Vamos, outra coisa...
- 1813.B. Aí, um passarinho. Lá no ovo havia um passarinho...
- 1814.L. Pera. Peraí, tive uma ideia (SI). ‘Era uma vez uma menina chamada Lili que encontrou um ovo, ou pegou de um passarinho... :: E, levou o passarinho lá pra cima da árvore.
- 1815.B. Não... Ah,  levou o passarinho lá pra cima da árvore.
- 1816.L. (L. continuando a história) Pra lá pra cima da árvore, e levou o ovo.

1817. B. E levou o ovo para lá pra casa.
1818. L. Mas depois o passarinho... Não, não, não, isso não.
1819. B. Bora, outra coisa.
1820. L. Outra coisaaaa... Outra coisa, outra coisa... Vamos começar de novo. Eu disse... Tu disseste o quê, como é... :::
1821. B. Tu colaste isso aqui? (Apontando para algo na roupa de L.).
1822. L. Não, já estava. Anda! (Voltando ao planejamento da história) Era uma vez uma menina chamada Lili que encontrou um ovo na floresta :: durante o caminho :: levou... ai, encontrou um ovo na floresta, durante o caminho...Ai! encontrou um ovo na floresta. :: E queria levá-lo pra casa, durante o caminho o ovo escorregou mas não se partiu porque era um ovo muito especial, porque tinha lá L (Concluindo ao mesmo tempo que B.) um passarinho! **Que se chama, que não tinha nome, mas ela deu, e chama-se** (L. apontando para os textos acima do quadro) ::: que se chamava, passarinho verdejante, quer dizer, aí não.
1823. B. É verdade... (As duas interrompem o diálogo para prestar atenção na professora)
1824. L. (Voltando ao planejamento) Como se chamava? Passarinho verdejante...Pode ser! Não, pera, pera, pera, ele não tinha nome não é? **Mas a menina deu-lhe um nome.**
1825. B. Verde!
1826. L. Verderico!
1827. B. Verderico...
1828. L. **Ela achou que era um lindo nome. Não. E ela, achou que era um lindo nome, ponto final. Não! Não, não, que se chamava, Verdegico. Deixa eu dizer o nome. Verderico, mas...**
1829. B. Frederico.
1830. L. Frederico (risos). :: Espera aí...Deixa eu ver... Era uma vez uma menina chamada Lili, que estava na floresta e encontrou um ovo, depois, durante o caminho. Ai, não. Ela queria levá-lo pra casa mas durante o caminho ele escorregou mas não se partiu porque era um ovo muito especial, pois tava lá um passarinho que se chamava Frederico.
1831. B. Frederico (risos).

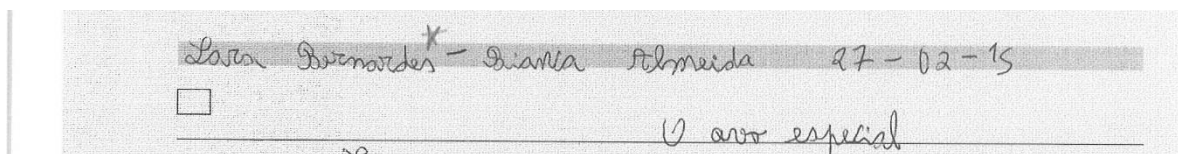
00:11:58

1832. L. Frederico, sim... (risos). :: E o passarinho falava, ela desmaiou. Ela desmaiou quando o passarinho...
1833. B. Não...
1834. L. Falou.
1835. B. Ela, se escorregou (SI).
1836. L. Frederico no final, à frente.
1837. B. Agora sou eu. :: Pera.
1838. L. O passarinho falou e ela (SI).
1839. B. Mas, mas depois a menina encontrou o passarinho dentro do ovo, do ovo perdido, e levou para casa. :::
1840. L. Por favor...
1841. B. E o pôs numa gaiola mas o passarinho queria tá solto, queria tá com sua mãe.
1842. L. Então disse. A menina. Então disse a menina: (Coma voz do personagem) menina eu tô com saudades de minha mamã. :: Eu tô com saudades de minha mamã.
1843. B. Disse o passarinho.
1844. L. E ela desmaiou. E a menina desmaiou. :: (L. falando para sua colega) Depois continuamos o resto, pode ser? (as duas alunas levantam o braço para chamar a professora). ::: (L. falando após professora falar com B.) Só a pessoa que vai escrever

coloca o dedo no ar, B..
1845. PROF. (Entrega a folha à L.)

MOMENTO 4 – INSCRIÇÃO E LINEARIZAÇÃO

00:13:44



1846. B. Bota primeiro meu nome.

1847. L. (L. escrevendo e falando) L. Bernardes [L. Bernardes], tracinho, (B. acompanha atenciosamente a escrita de seu sobrenome, ditando pausadamente junto com L.) B. L. Al...mei...mei...ii...da. [B. Almeida] Dia vinte e sete L do dois...

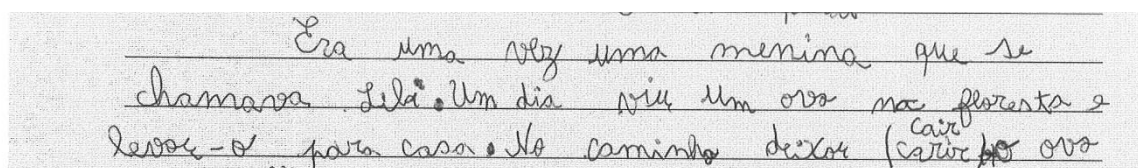
1848. B. (B. falando enquanto L. escreve) Vinte e sete do dois do quinze. [27 - 02 - 15]

1849. L. Já está. Começamos. ::: (A professora se aproxima para dar instruções de como escrever melhor com a caneta, L. fala o título da história.) Qual era... O ovo especial, o ovo especial!

1850. B. (B. concordando e sorrindo) O ovo especial.

1851. L. (L. escrevendo em silêncio) [O ovo] (L. falando pausadamente enquanto escreve) Especial [especial].

1852. B. (B. lendo o título) O ovo especial.



00:15:12

1853. L. (L. iniciando a escrita) Era... Tu ditas B..

1854. B. (B. começando a ditar a história enquanto L. escreve em silêncio) Era :: uma, vez :: uma :: menina [Era uma vez uma meni] (L. espirra e chama a professora, que lhe dá um lenço para assoar o nariz).

1855. L. (L. retorna à atividade e passa a mão pelo papel, onde parece estar molhado pelo espirro) Deixa estar! (Dando continuidade) Menina...

1856. B. (Dando continuidade) Me-ni-na...Era uma vez uma menina...

1857. L.:Que se chamava. Chamava :: Lili. (L. escrevendo enquanto fala pausadamente) Que se cha...ma...va... Que se chamava, Lili. Chamava-se Lili. Ponto final [na que se chamava Lili.]. Que se chamava Lili.Continua!

1858. B. Um dia...

1859. L. Não, dita. Continua...

1860. B. (B. ditando enquanto L. escreve) Um :: dia :: Um dia.

1861. L. (L. escrevendo em silêncio) [Um dia]. Sim...

1862. B. Um dia, foi... Ah não. Um dia enc... :: viu um passarinho.

1863. L. Não! Viu um ovo, na floresta.

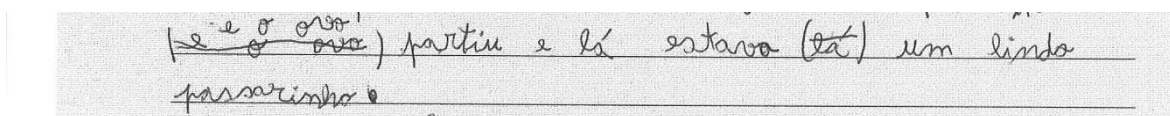
1864. B. (B. ditando para L.) Viu... um ovo na floresta. e

1865. L. (L. escrevendo enquanto fala pausada e simultaneamente com B.) L Viu um o...vo, na, flo...res...ta. [Viu um ovo na floresta] E levou-o... E,ai! (L. rasura acrescentando o 'L'

no início de 'levou' pois tinha iniciado com 'e', que é graficamente parecido com o 'l' minúsculo) Le, vou...o **e levou-o**

00:18:25

1866. B. Para...
1867. L. (L. escrevendo em silêncio **[para]**)
1868. B. Olha a caneta ao contrário! A caneta ao contrário... (B. alertando L. sobre a posição correta da SmartPen)
1869. L. Não tem nada! (L. continua escrevendo e ditando em voz alta) Ca...sa... **[casa]** ::: (L. lendo a frase recém-escrita) E levou-o para casa.
1870. B. **Ponto final.** :: (B. ditando a história pausadamente e L. escrevendo **[.]**) No, caminho **[No caminho]**, deixou... deixou... deixou...
1871. L. (L. escrevendo em silêncio enquanto B. dita) Não precisa dizer tantas vezes! (Reclamando sobre as repetições de B. enquanto escreve **[deixou]**)
1872. B. Deixou :: Cair.
1873. L. Ca...ir **[carir]**.
1874. B. Cair o ovo.
1875. L. Cair, o o...vo. **[o ovo]** Deixou cair o ovo (Relendo a frase que foi escrita).

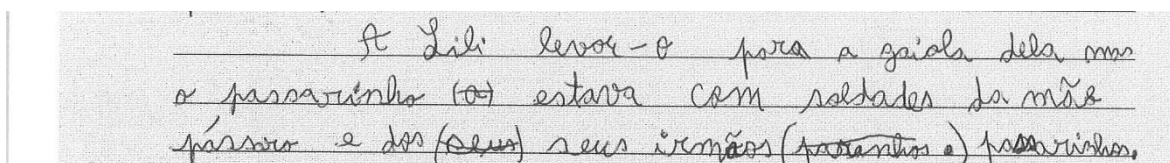


1876. L. E... **[e]**
1877. B. E... Agora já não me lembro como é que era! (B. se referindo ao que foi combinado anteriormente)... e o ovo não se partiu.
1878. L. Não. (L. reformula o trecho a ser escrito) E... o ovo escorregou e tava lá um passarinho, dentro. E o passarinho que saiu da casca.
1879. B. Ok! Anda!
1880. L. E o... **[e o]**
1881. B. E o ovo não partiu.
1882. L. E o ovo...
1883. B. Não partiu.
1884. L. Partiu! E tava lá dentro um passarinho! :: (L. falando simultaneamente com B. e escrevendo) **[.]** E o o...vo...par...tiu. **[e o ovo partiu]**
1885. B. (B. lendo a história baixinho)(S.I.) Péra...o ovo partiu e levou-o para casa. Pera, deixe-me ver.(Lendo o que já está escrito).
1886. L. E o ovo partiu ::
1887. B. E o ovo...
1888. L. Para, para, para, parara papá... (cantando) Para!
1889. B. E... lá...estava...
1890. L.:(L. falando e escrevendo) E...lá **[e lá]** ::: (Falando ao mesmo tempo em que B.) **[.]** es...ta...va... estava lá...um passarinho. **[estava um]**
1891. B. Lá estava... Lindo...passarinho!
1892. L. Lindo :: **[.]**passarinho. Pas...sa...ri...nho. **[lindo passarinho]**
1893. B. **O...Ponto final.**
1894. L. (L. perguntando à B.) **Parágrafo?**
1895. B. Uma linha, duas linhas, três linhas, quatro linhas... (B. contando as linhas já escritas) **Parágrafo, Anda!** (L. adiciona o ponto final **[.]**) Chega! Aqui. (Apontando para a linha

abaixo onde L. deve iniciar o próximo parágrafo).

00:22:02

1896. L. Um lindo passarinho. Deixa eu ler: O ovo especial. Era uma vez uma, era um vez uma menina que se chamava Lili. Um dia viu um ovo na floresta e levou-o para casa, no caminho deixou cair :: cair... (L. rasura [cair]) e reescreve acima, na mesma linha [cair])
1897. B. E o ovo...
1898. L. Pera. (L. relendo a história) E o ovo :: E o ovo... E o ovo... E o ovo... e o ovo? (L. rasurando no texto [e o ovo]) partiu. (L. falando baixinho) Partiu (rasurando [lá]) que estava repetido na frase) :: (L. relendo o texto) E lá estava... Estava lá... um lindo passarinho.
1899. B. (S.I.)



00:23:42

1900. L. (L. iniciando o segundo parágrafo, falando e escrevendo) A Li...li, Le...voou [A Lili levou-o]. Acho que vou espirrar!:: A Lili levou-o...
1901. B. (S.I.)
1902. L. para, a gai...o...la dela [para a gaiola dela] :: E... Não, pera, maaas, o...
1903. B. Passarinho!
1904. L. pas...sa...ri...nho... [mas o passarinho (o)] estava.
1905. B. Falta doze... (referindo-se às linhas em branco na folha)
1906. L. (L. contando as linhas da página) Falta uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze!
1907. B. Isso. Falta doze. Seis mais seis.
1908. L. Cala! E o passarinho. Mas o passarinho... Já fizemos: uma frase, duas frases. Uma frase, duas frases, três frases, quatro frases. O passarinho. Mas o passarinho, es...ta...va, estava com [estava com], sau... saudades, saudades... “sodade ou soudade” ?
1909. B. Soudades...soudades...sou...só...
1910. L.: Soudades...saudades...
1911. B. Sooooo...
1912. L. Soudaldes, sou...da...des :: da mãe. [L] Da mãe [soldades da mãe].

00:25:55

1913. B. Passarinho! :: Da mãe Pássaro.
1914. L. Pás...sa...ro... pássaro... [passaro]
1915. B. E dos seus irmãos.
1916. L. Pera, e o acento? Tem acento! (L. acrescenta o acento [pássaro] e após continua ditando simultaneamente com B. e escrevendo) [L] e dos seus, seus... [seus] Mas como é ‘seus’?
1917. B. Seu, é seus... (Lar segue escrevendo [seus]) Não é assim, com ‘si’ (referindo-se ao ‘s’)
1918. L. É ‘si’... (referindo-se ao ‘s’) com ‘si’... [e dos (seus)] :: É ‘si’ porque se fosse com ‘cê’ (referido-se à letra ‘c’) era ‘céus’. (B. concorda e ambas ditam juntas) [L] Seus ir-mãos

[seus irmão] irmãos pássaro... [pa].

1919. B. Passarinhos.

1920. L. Irmão passarinhos. [passarinhos] (L. lendo o texto)

1921. B. irmãos passarinhos :: que já morreram...

1922. L. Deixa-me ler: O ovo especial. Era uma vez uma menina que se chamava Lili, um dia viu um ovo na floresta e levou para casa. No caminho deixou cair o ovo, deixou cair o ovo, e o ovo, deixou cair... o ovo... (L. torna mais visível uma letra do texto [o]) o ovo :: Deixou cair o ovo...

1923. B. (B. indicando para L. escrever acima da rasura na linha 5) Aqui, pões por cima.

1924. L. (L. falando e reescrevendo no texto) E o o-vo [e o ovo] partiu :: e lá estava um lindo passarinho. A Lili levou-o para a gaiola dela mas o passarinho estava com saudade da mãe pássaro e dos seus irmãos passarinhos.

1925. B. **Quantas linhas nos faltam?**

1926. L. (L. respondendo com ênfase) Onze! (B. e L. conversam a respeito da quantidade de linhas a serem escrita e futuras produções textuais). Mas ainda tem que fazer até aqui (apontando na folha).

1927. B.: Não...

1928. L. Tá... até aqui. (Virando a folha)

1929. B. (S.I.)

1930. L. Então posso fazer... (contando as linhas) uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito e nove (S.I.) (Virando a folha e tornando a contar as linhas) uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito...

1931. B. Então (S.I.) (apontando na folha onde devem terminar a história) Faz só mais três. (S.I.)

1932. L. Na próxima fazes tu (S.I.)

1933. B. (S.I.) Tu achas que vai até Março?

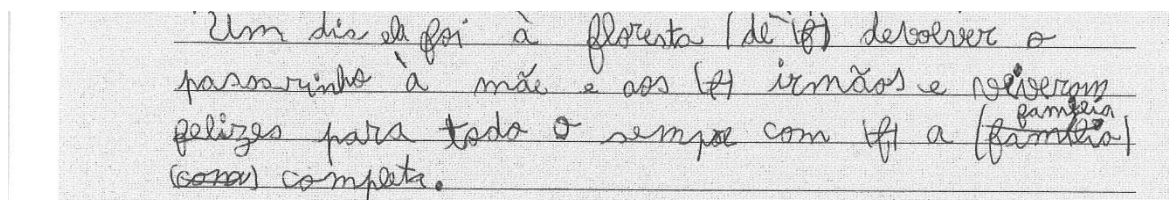
00:29:44

1934. L. (Voltando à formulação da história) **Passarinhos.** (L. mostrando a folha à B.) Pas... Parinhos. Passarinhos, me enganei. Pas...sa...rinhos...eu vou por parentêses...risca...risca... (rasurando "parinhos" [(parinhos)]) [] (falando ao mesmo tempo que B.) **passarinhos.** (escrevendo [passarinhos] em seguida) Passarinhos ::: Anda! Aaanda!

1935. B. (S.I.) Eu já disse que é 'os passarinhos'...(continuando a ditar)

1936. L. (L. falando e escrevendo) Um dia... Anda!

1937. B. ...foi à floresta...



1938. L. a....foi à floresta. [um dia foi a] um dia, haver? Foi à floresta (L. levanta o braço chamando a professora) Prof.! (Chamando a professora para tirar a dúvida) um dia foi (entonando a voz) 'a'...

1939. PROF. Diz...

1940. L. **Aqui, eu tô a escrever: um dia foi à floresta, é 'a' de 'haverá' (referindo-se ao 'há')?**

1941. PROF. Não, é o **outro 'a' normal que tem o acento [grave]** (referindo-se ao sinal

indicativo de crase).

1942. L. (Fala simultânea) **Grave.** :: à...
1943. B. Tu não sabes o que é **grave?** à...
1944. L. **Grave ...‘a’... flo...resta de vo...**
1945. B. Floresta... (S.I.)
1946. L. (S.I.) à floresta de vo...enganei, [Um dia foi à floresta de v]. (L. relendo história) Um dia foi à floresta :: (rasurando [de f])
1947. B. Já acabaram! (Referindo-se às outras díades, mas L. não se distraí do texto e continua escrevendo)
1948. L. ...de...vol...ver...
1949. B. Pera deixa eu ver aqui uma coisa. (Tirando algo do rosto de L.) Pronto!
1950. L. o passarinho [devolver o passarinho]. (Apontando para o texto) **Falta aqui mais um ‘s’, dois ‘s’, já está...pena que a letra é muito grossa... fica assim** (Adicionando mais um ‘s’ em [passarinho] na 9ª linha):: (B. lendo o que já foi escrito em voz baixa, L. relendo a última frase) Pera, um dia foi à floresta devolver...
1951. B. Devolver...
1952. L. Devolver...o passarinho...[a]...o passarinho à mãããe... ‘a!’ É ‘a’ de ‘haverá’?
1953. B. (B. parece não entender a questão e continua ditando) Amanhã...

55:58

1954. L. A mãe e o... (L. acrescenta a crase [à mãe e o])
1955. B. Amanhã, amanhã eu vou trazer à casa...Amanhã...amanhã eu vou trazer à casa...
1956. L. (L. reclamando sobre a repetição que B. faz ao ditar) Eu tô escrevendo, por favor...
1957. B. Só quis ajudar.
1958. L. (Relendo a história e escrevendo) Um dia foi à floresta devolver o passarinho, a mãe e o, aos fi... aos ir...mãos, e vi...ve...ram... [e aos irmãos (f) e viveram]
1959. B. (S.I.)
1960. L. ...fe...li...zes...pa...ra... todo... ooo... [felizes para todo o]
1961. B. Olha a caneta! (Mostrando alguma coisa na SmartPen)
1962. L. para todo o sempre... sem... pre :: com a família... com...a...fa...mí...li...a, a família, com...ple...ta [sempre com (f) a família (com) completa] :: Vamos ler: O ovo especial.

00:35:37

1963. B. (B. apontando para a folha) **Não tem muitas linhas?**
1964. L. **Não, tem uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete.**
1965. B. **É muito!**
1966. L. **Não é muito.**
1967. B. **É pouco texto?**
1968. L. Eu faço o texto. Por favor, escute. Cala-te:: (L. retoma a leitura) O ovo especial. Era uma vez uma menina que se chamava Lili um dia...
1969. B. Eu quero ler.
1970. L. Cala-te.
1971. B. Eu quero ler uma vez!
1972. L. (L. retoma a leitura) Era uma vez. Pera. O ovo especial. (L. coloca a folha na mesa para B. ler).
1973. B. (B. inicia a leitura) Era uma vez uma menina que se chamava Lili.
1974. L. (L. coloca a folha à sua frente e inicia a leitura) Agora sou eu: Um dia viu um ovo na floresta e levou para casa (L. coloca a folha à frente de B.).

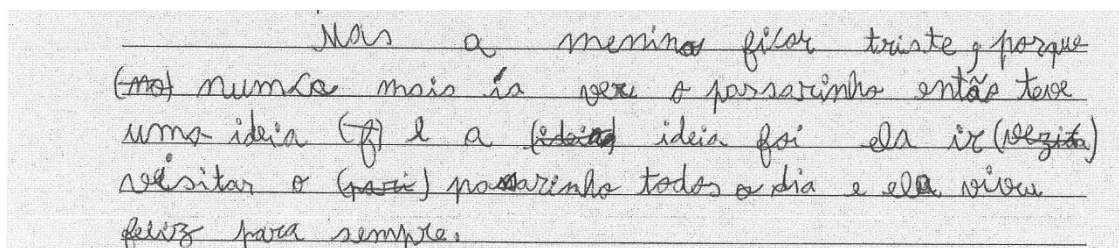
1975. B. O quê?
1976. L. Para casa... anda...
1977. B. (B. lendo o texto) No caminho deixou cair o ovo :: e o ovo partiu e lá estava um lindo passarinho.
1978. L. (L. pegando a folha de volta e lendo) A Lili levou-o para a gaiola dela mas o passarinho estava com saudade da mãe pássaro e de seus irmãos passarinhos.
1979. B. (B. lendo o texto) Um dia foi à floresta de...
1980. L. Um dia ela... (L. acrescentando na linha 10 do texto **[ela]**)
1981. B. Um dia, foi...
1982. L. Um dia.
1983. B. Um dia ela foi à floresta devooooolver o passarinho à mãe e aos irmãos e...
1984. L. Viveram.
1985. B. Viveram felizes para todo o sempre com a família.
1986. L. Pera aí. **(família)** Esta parte está mal. Fa-mí-lia-a **[família]**. (L. rasura e reescreve a palavra 'família', mudando o acento agudo da penúltima para a última sílaba)
1987. B. Com a família completa! Com a família completa.
1988. L. Família, completa :: Pronto, já lemos mais de duas vezes, agora, leia esta parte (indicando o local na folha). Agora leia esta parte.
1989. B. (Reiniciando a leitura do texto, alternando entre uma e a outra) O ovo especial.
1990. L. Era uma vez uma menina que se chamava Lili. ::: Aqui (indicando na folha).
1991. B. Um dia viu um ovo na floresta e levou-o para casa.
1992. L. No caminho deixou cair e o ovo partiu e lá estava um lindo passarinho.
1993. B. A Lili levou-o para a gaiola dela mas o passarinho estava com saudades da mãe pássaro e dos seus irmãos passarinhos.
1994. L. Um dia ela foi à floresta devolver o passarinho à mãe e aos irmãos e viveram felizes para todo o sempre com a famí...lia.

00:39:55

1995. B. Sou eu outra vez.
1996. L. (Reiniciando a leitura do texto alternando entre uma e a outra) O ovo especial!
1997. B. Era uma vez uma menina que se chamava Lili
1998. L. Um dia viu um ovo na floresta e levou para casa.
1999. B. No caminho deixou cair o ovo, e o ovo partiu, e lá estava um lindo passarinho.
2000. L. A Lili levou-o para a gaiola dela mas o passarinho estava com saudades da mãe pássaro e dos seus irmãos passarinhos.
2001. B. Um dia ela foi à floresta devolver o passarinho à mãe e os irmãos e viveram felizes para todo o sempre com a família completa. É isto!
2002. L. (L. levanta os braços para chama a professora). **Tenho impressão de estar faltando alguma coisa, não achas?**
2003. B. (Balançando a cabeça negativamente e respondendo) Não.
2004. L. (SI) Fizemos quantos? Uma linha, duas linhas, três linhas, quatro linhas, cinco linhas, seis linhas, sete linhas, oito linhas, nove linhas, dez linhas :: onze linhas, doze linhas, treze linhas... (Fala com ênfase) **Treze linhas!!** Treze mais sete? Treze... Catorze, quinze, dezesseis, dezessete, dezoito, dezenove, vinte. Umas vinte linhas.
2005. B. Nós fizemos...
2006. L. **Não, nós fizemos treze, faltava mais sete, e nós tínhamos que escrever vinte linhas.**
2007. B. **É tanto...**
2008. L. **Vinte!**
2009. B. **É muito.**

2010. L. **Porque treze mais sete dá vinte.**
 2011. B. Treze mais sete, aí que fácil (risos).
 2012. L. (S.I.) (L. continua com a mão levantada conversando e brincando com B.).

00:44:40



Mas a menina ficou triste porque
 (me) nunca mais ia ver o passarinho então teve
 uma ideia (f) e a (ideia) ideia foi ela ir (vezita)
 visitar o (passi) passarinho todos os dias e ela viveu
 feliz para sempre.

2013. B. **Temos que fazer mais um bocadinho.**
 2014. L. **E a menina não... Parágrafo...**
 2015. B. (S.I.) **Parágrafo...**
 2016. L. (L. lendo e escrevendo) Maaaaas. :: Agora eu faço como eu quero. Mas, a me...ni...na...fi...coou triste, por...que... **[Mas a menina ficou triste, por]**
 2017. B. **Faz um bocado a letra mais separada...a letra mais separada... e a letra mais assim... a mãe...**
 2018. L. Pera... :: (SI) **Agora é minha frase, é minha ideia, por favor.** (Relendo o texto) Mas a menina ficou triste porque nunca, nun...ca, mais, ia, ver, o, pas...sa...rin...nho ::
 2019. B. Então o passarinho... (S.I.)

00:46:35

2020. L. então, en...tão...hummm... teve...uma i...de...ia, ideia :: foi :: ela ir vi...si...tar :: o pás...sa...ri...nho, passarinho, todos, os, dias :: e ela, vi...veu... Fe...liz...para...sempre. **[que (me) nunca mais ia ver o passarinho então teve uma ideia (f) e a (ideias) ideia foi ela ir (vezita) visitar o (passi) passarinho todos os dias e ela viveu feliz para sempre.].** Aqui. Já está. Agora só falta duas linhas. Se tu quer continua... quer continuar

00:50:25

2021. B. (Respondendo negativamente com a cabeça) **Tá bom agora tá bom. Só deixamos duas linhas.** (L. levanta a mão para chamar a professora) **Fizemos dezoito linhas... fizemos dezoito linhas... dezoito!** (Exclama feliz com o tamanho do texto) **Tá bom... Agora tá bom. :::** (B. pegando a folha)
 2022. L. Agora é a última vez que leio hoje.
 2023. B. Deixa eu ler...
 2024. L. Eu leio tudo.
 2025. B. (B. cruzando os braços) Não, tu és ruim.
 2026. L. Foi eu que escrevi. :: (L. inicia a leitura do texto) O ovo especial. Era uma vez uma menina que se chamava Lili, um dia viu um ovo na floresta e levou-o para casa. No caminho deixou cair o ovo, e o ovo partiu, e ela estava, e ela... e lá estava um lindo passarinho. A Lili levou-o para a gaiola dela mas o passarinho, mas o passarinho estava com saudades da mãe pássaro e seus irmãos passarinhos. Um dia ela foi à floresta devolver a...
 2027. B. **Aqui atrás tem outro nome, aqui atrás** (interrompendo L. e mostrando-a o seu crachá).
 2028. L. (L. continua com a leitura) Passarinho à mãe e aos irmãos e viveram felizes para todo

o sempre com a família completa. Mas a menina ficou triste porque nunca mais ia ver o passarinho, então teve uma ideia, e a ideia foi ela visitar o passarinho todos os dias e ela viveu feliz para sempre, fim (levanta o braço para chamar a professora).

2029. B. (S.I.) (Enquanto esperam as alunas conversam em voz baixa, a maior parte da conversa é ininteligível).

01:04:30

MOMENTO 5 - LEITURA PARA A PROF.

2030. PROF. Diz, vamos.

2031. L. (L. inicia a leitura para sua professora) O ovo especial. Era uma vez uma menina que se chamava Lili. Um dia viu um ovo na floresta e levou para casa, no caminho deixou cair o ovo

2032. PROF. L. leu o que lá fez?

2033. L. Deixou ‘carir’.

2034. PROF. **Pois é pra emendar, toma ver o que é, ver o texto como a gente vê.** Continua.

2035. L. E o ovo partiu, e lá estava um lindo passarinho. A Lili levou-o para a gaiola dela, mas o passarinho estava com saudade da mãe pássaro e dos seus irmãos passarinhos. Um dia ela foi à floresta devolver o passarinho à mãe e irmãos passarinho.

2036. PROF. Você leu ‘irmãos’?

2037. L. **Irmão... E viveram felizes para todo o sempre com a família completa. Mas a menina ficou triste porque nunca mais ia ver o passarinho então teve uma ideia e a ideia foi ela visitar o passarinho todos os dias e ela viveu feliz para sempre.**

2038. PROF. **Uma frase, e na hora sem vírgula sem coisa nenhuma. Vamos lá, rever outra vez o texto, a escrita.**

2039. L. (L. falando com B. e reescrevendo no texto) Ca-ir [cair]... E onde?

2040. B. Foi...

2041. L. Irmãos [Irmãos].

2042. B. (B. levanta a mão) Prof..

2043. L. Já tá.

2044. PROF. (Prof. falando longe da díade) O quê? Eu tinha ido agora acabado, tinham aí duas palavras pelo menos pra emendar... Já emendaram as **palavras?**

01:06:47

2045. L. (L. respondendo afirmativamente com a cabeça) Sim. (L. e B. mostram as palavras que foram reescritas no texto à professora) Cair, e irmãos.

2046. PROF. E lá em cima?

2047. L. Aqui, irmãos.

2048. B. (Indicando no texto) Aqui.

2049. L. Irmãos.

2050. PROF. Não é para riscar nada, é só pra ficar assim... :: Tu dizes ‘visitar’ ou ‘vesitar’?

2051. L. Vesitar.

2052. PROF. Vesitar?!

2053. L. Visitar!

2054. PROF. Rápido.

2055. L. (L. reescreve no texto) [veisitar]]

2056. PROF. É pra terminar?

2057. B. (Respondendo afirmativamente com a cabeça) Sim.

01:07:30

(Término da produção do texto. A professora recolhe a folha da diáde)

MOMENTO 6 – DESENHO

01:07:51

(A professora entrega duas folhas e os lápis de cor para as meninas, pedindo para que elas ilustrem a história. Elas desenhavam enquanto conversam)

01:15:04

(Término da filmagem)

TEXTO DIALOGAL DAS ALUNAS – TAREFA 6

MOMENTO 2- APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA/CONSIGNA

13:18

11. MAYARA: Bom dia!
12. ALUNOS: (Respondem em uníssono) Bom dia!
13. MAYARA: Hoje é a nossa última sessão em díades, com as câmeras. Hoje é dia seis de do três de dois mil e quinze, a nossa sexta sessão aqui na escola da Vigia. Vamos lá! Três...dois...um. (Mayara contando para bater a claquete, após isso a equipe se retira da sala e a professora Eugênia dá início à atividade)

00:00 (Início do cronômetro)

14. PROF: Bom dia meninos.
15. ALUNOS: (Respondem em uníssono) Bom dia!
16. PROF: Mas uma vez nós vamos ter a nossa aula de português...
17. ALUNA: (Aluna interrompe a professora) A escrita de textos.
18. PROF: E como é hábito... (Aluna interrompe novamente, mas sua fala é ininteligível) :: E vamos então **na área do português, escrita de textos**, conforme disse a Lara, vamos... hoje, é... trabalhar o seguinte. É... antes de trabalhar, antes de eu vos dizer sobre o que vai ser hoje... É...eu vou chamar atenção novamente para na folha (mostra a folha para os alunos indicando o que deve ser feito) apenas escreverem o nome e a data nesta linha mais escura, não esquecer... **O título** vocês tanto podem o escolher logo de início como no final, já vos tinha dito. Se quiserem escrever só no final... por se dá de alguma **forma mais lógica**, porque eu posso escrever o texto e depois o título que eu botei no início pode não se adequar. (S.I) tu estás a ouvir, ou não? (dirigindo-se a um dos alunos) ... Pode não se adequar àquilo que vocês escreveram. Façam como entenderem, mas deixem a primeira linha sempre para o título. E vou pedir outra coisa. Há meninos que depois me pedem segunda folha e deixam aqui duas linhas de intervalo... não deixem. Coloquem **o título**, seja no princípio ou no final que vocês escrevam, é na primeira linha e depois nas outras é para começar logo a escrever o textinho. **Com parágrafos, com todas as regras que um texto tem que ter. Vocês já sabem. As frases**, mas uma vez peço: tenham atenção. **Não façam frases com três e quatro linhas...** Ô Lara, tu estás a fazer isso mas tu é uma das que não cumprem **essa regra. Façam frases curtas, com sentido, coloquem vírgulas onde vocês acham que é para colocar, os pontos finais. Quando é alguém a falar, tem que ser numa linha diferente. Eu não posso colocar uma pessoa a falar e a seguir, eu ter feito um...ummm... a narrar alguma coisa. Né? então, tenho que ter a indicação de que a pessoa vai falar... e para ir alguém a falar tem que ter o que antes?**

00:02:40

19. ALUNO: Travessão.
20. PROF: **Travessão! A pessoa acaba de falar, vai falar outra, também se muda de linha e voltas a contar... Travessão! Acaba a pessoa de falar, vocês após a fala podem colocar um hífen, um tracinho e dizer: Disse fulano de tal, ou exclamou não sei quem, ou interrogou não sei quem. Dependendo do sinal de pontuação que vocês lá coloquem. E depois, se eu vou continuar a história e não fala mais ninguém, eu posso colocar a frente a personagem que falou, correto? Pronto! Atenção que as linhas, estão até aqui, a margem está até aqui (apontando na folha) eu não posso passar dessa margem.** Porque essas folhinhas depois, ao serem vistas, analisadas nas máquinas que são para ser, se sai fora (referindo-se à margem), não dá pra ver a história, já não dá para ler. Tá bem? Isso é uma das coisas. Depois... e nem podem traçar abaixo, quando acabar a linha vocês pedem outra folha para passar o resto da história. Outra coisa, que eu tenho dito constantemente, mas não começo logo no início a estar a dizermos. Os dedos, já sabem que as estrelinhas (referindo-se aos asteriscos que aparecem na caneta quando ligada) estão sempre viradas para...
21. ALUNOS: Cima! (Em uníssono)
22. PROF: ...Cima! Há pessoas que não escrevem assim, não é nada! A caneta tem que estar assim (mostrando como se faz), certo? Os dedos não passam abaixo da faixinha (referindo-se à microcâmera da SmartPen), por quê? Porque essa parte aqui (referindo-se à microcâmera da SmartPen) tem que apanhar tudo que vocês estão a escrever. Se vocês me colocam o dedo à frente (da microcâmera), parte do vosso trabalho, já não fica registrada, nessa caneta. E não é para estarem aqui a ver assim... ela ainda não está ligada, porque se estivesse ligada eu não estava a fazer isto. Não é para estarem assim a olhar e a virar assim... Não! A caneta é como se fosse uma esferográfica qualquer que vocês têm na mão. Vamos cumprir a regra: não passar os dedos pra baixo da faixa... a menos que esteja assim, cá pra baixo. Se porem o dedo aqui na frente tudo que escreveram não aparece. Tá entendido? Porque aqui fica gravado o vosso textinho também. Tá entendido?
23. ALUNOS: Sim. (Em uníssono)
24. PROF: Alguém que não entendeu? Tá ali o Francisco a fazer uma cara de poucos amigos. Percebestes ou não? Pronto! :: Esta é a parte sobre as folhas que é importante. Então a história a dois é :: **O tema**, vocês é quem vão criar o tema. E depois, logicamente, **o título**. Mas na vossa história, vocês sabem o que é que são **os personagens**, nós já falamos disso várias vezes. São o que? Elementos que podem ser pessoas, alimentos, animais, plantas, que entram na...

00:05:33

25. ALUNOS: História! (Em uníssono)
26. PROF: Então, pelo menos, **três personagens** são obrigatórias, que já vou dizer quais são. E depois podem inventar outras a participarem também na vossa história. :: O Capuchinho Vermelho e o Homem-Aranha a lutarem contra o Lobo Mau. Toda a gente sabe quem é o Capuchinho Vermelho? Toda a gente sabe quem é o Homem-Aranha? Toda a gente sabe quem é o Lobo Mau? E além desses... Olha, esses três personagens tem que estar na vossa história, obrigatoriamente. Capuchinho Vermelho, Homem-Aranha, Lobo Mau. E tem que haver uma luta, pronto! Ali qualquer coisa entra o Lobo Mau, o Homem-Aranha, o Capuchinho e o Lobo Mau. Podem entrar outros personagens que vocês queiram. Ok? E a história que vocês inventam tem que ter essas personagens. Podem inventar outras, e colocar lá. **Vejam onde é que se passa a história, quando é que se passa, como é que se desenvolve toda a história. E depois a conclusão a que chegam.**
27. **Lembrem-se que um texto tem que ter: princípio, meio e fim. Ou seja, introdução, desenvolvimento e conclusão. Não deixem uma história ao meio. Tá bem? E tem que dar o vosso melhor ::** Diz. (Falando com um aluno que faz uma pergunta)
28. ALUNO: (S.I.)
29. PROF: **Introduzir é dizer...**
30. ALUNO: (S.I.)
31. PROF: **Ao começar a história estás a identificar as... os personagens que entram na história,**

onde é que ela vai se passar...e aí acaba por ser a introdução. E quando. Essa é a parte introdutória da história. E depois é que se desenvolve o que vai acontecer durante a história e pronto. Tem agora tal tempinho para... (Chamando a atenção de alguns alunos) Olha, ainda não dei :: Tem agora tal tempinho para combinarem entre vocês, (Falando em voz muito baixa) já sabem o tom de voz.

32. Não fama acima disto (referindo-se ao tom de voz que produzira). Estou meia surda. E estou rouca, e a cada vez fico pior. Então é assim... então é assim: cada grupo agora vai pensar, organizar as ideias, ver sobre o que que vão escrever. Estas três personagens tem que entrar, lembrem! Podem pintar outras mas estas tem que estar e tem que ser uma luta entre o Capuchinho Vermelho, o Homem-Aranha contra, contra o Lobo Mau. Pronto. Podem entrar outras personagens mas essas têm que lá estar. A partir agora vocês combinam entre vocês, quando estiverem preparados o que escreve coloca o dedo no ar. Ok?

MOMENTO 3 – PLANEJAMENTO

00:08:31

33. L:(Virando para B., L.começa a planejar a história) É assim, eu tive uma ideia que era uma vez uma menina chamada Capuchinho Vermelho que um dia... um dia foi...foi para a casa da vovó :: um lobo apareceu porque ele queria comer a Capuchinho. Chegou lá o Homem-Aranha e... e salvou a Capuchinho. (S.I.)
34. B: Agora sou eu. E depois o Lobo tentou comer a Capuchinho mas o Homem-Aranha salvou ela.
35. L:Eu já disse essa parte.
36. B: E depois o Homem-Aranha lutou com ele e a Capuchinho... :: e a Capuchinho...
37. L:Outra vez... E depois...
38. B: Me diz o título.
39. L:Não disse o título ainda?
40. B: Não.
41. L:Eu digo a frase do Era uma vez.
42. B: Eu digo primeiro: Era uma vez uma...
43. L:(Interrompendo B.) Não! Eu tenho uma.
44. B: Qual?
45. L:Era uma vez uma menina chamada Capuchinho Vermelho que um dia foi à casa da avó. E o lobo viu-a e queria comê-la. Capuchinho viu o lobo a querer comê-la e ficou cheia de medo. Mas o Homem-Aranha salvou-a.
46. B: Não...
47. L:Mas o homem aranha a salvou-a.(Ambas param para pensar) ::: Eu não sei! O que fazer o começo da história...
48. B: Deixa... deixa eu fazer a primeira frase. Era uma vez uma menina chamada Capuchinho Vermelho. Tava a ir para a casa da avó, porque ela tava doente. Depois apareceu Lobo Mau, tava com muuuita fome e ele tentou comê-la, mas o Homem-Aranha que seguiu-a, salvou-a.
49. L:Pode ser...
50. B: Agora és tu.
51. L:...Um dia... A Capuchinho Vermelho saiu de casa outra vez, para dar um abracinho à avó...mas...
52. B: O Homem-Aranha...
53. L:Mas o Homem-Aranha...não! Mas depois o Homem-Aranha apareceu e disse...
54. B: E levou-a.
55. L:E disse assim: Deixa-me ir contigo porque é para o Lobo Mau não aparecer mais hoje para te comer.
56. B: Olha só... Mas o Homem-Aranha... não viu nada e se foi...
57. L:Mas...
58. B: Mas o Lobo Mau estava atrás de casa e depois o Homem-Aranha achou estranho, foi para cima do telhado e viu lá, no... a pegá-la e ir atrás dela e o Homem-Aranha... ele enrolou o... no lobo...

00:11:43

59. L: Mas assim é só... mas espera aí, espera aí, espera aí... Assim é só o Homem-Aranha com luta a vencer, e tem que ser a Capuchinho vermelho e o Homem-Aranha contra o Lobo Mau, percebestes? (L. tentando explicar que a Chapeuzinho Vermelho também deve participar das lutas)
60. B: E também, a Capuchinho deu um murro na cara!
61. L: Já sei! Vamos fazer primeiro... a primeira frase assim: E depois...
62. B: Eu sou a primeira!
63. L: [L] Agora sou eu, agora sou eu... Já dissestes a primeira frase...
64. B: A primeira sou eu.
65. L: Mas já disseste a primeira frase e agora eu vou dizer a segunda. (Voltando a ditar a história) Um dia, a Capuchinho Vermelho foi tarde para a casa da avó dar-lhe um abraço e o Homem-Aranha foi com ela. O lobo apareceu à casa da avó, né? Mas lá na casa da avó... e ia para comer a Capuchinho, mas quando ia para comer a Capuchinho o Homem-Aranha e a Capuchinho deu-lhe um murro na cara e ele pá! (Fazendo os movimentos da luta) Desmaiou.
66. B: E depois, cortaram a barriga e poram lá pedras. Para ele nunca mais levantar.
67. L: E depois caiu ao lago :: Mas o... o... (S.I.) chegou lá e cortou-lhe a barriga, tirou as pedras dele e depois voltou ao normal. Mas teve que cozer a barriga. Foi ao médico cozer a barriga e o Homem-Aranha e a Capuchinho Vermelho... e a Capuchinho Vermelho estavam lá. A serem tratados porque tinham levado um corte... um arranhão do homem... um arranhão do Lobo aqui (Apontando para o rosto) na cara. Mas depois veio o Lobo. Aí... mas quando viram o Lobo...
68. B: Foram para a casa do Homem-Aranha.
69. L: Não, mas espera. Tínhamos que dizer ponto final nesta frase. Até que eles deram um murro na cara do Lobo Mau e encheram de pedras, ponto final. Certo dia... é... certo dia... ah... certo dia, deixa-me ver... :: certo dia foram para o hospital porque tinham um arranhão do Lobo Mau... Porque o Lobo Mau tinha lhes arranhado quando caiu. Para o Lobo Mau... depois... Não, Péra, péra... tem que ser uma história curta.
70. B: Pronto, Lara.
71. L: Tô falando o resto, falando o resto. Pronto, põe o dedo no ar (B. levanta o braço sinalizando que já terminaram o planeamento).
72. B: E primeiro eu... eu faço. (A professora aproxima-se da mesa, ativa a caneta na folha e entrega para as alunas)

MOMENTO 4 – INSCRIÇÃO E LINEARIZAÇÃO

00:15:08

Branca Almeida* - Lara Bernardes 06-03-19

73. L: Escreve o teu nome e o meu.
74. B: (B. escrevendo e ditando em voz baixa) Bi... an... ca... al... [B. Almeida].
75. L: Eu tenho que te ditar... Porque tu também me ditaste quando eu estava escrevendo.
76. B: Anda Lara, dita! (Esperando L. começar a ditar para voltar a escrever)
77. L: Tá bem, eu dito. (L. cantarola uma música, mas é ininteligível) Anda, põe um traço e agora... (ditando foneticamente) 'La'... 'le'... maiúsculo... 'a'... 'rê'... 'a'... tracinho... 'bê'... 'a'... 'rê'... 'nê'... nêêê... 'a'... 'rê'... 'dê'... 'é'... 'sê'... (B. escrevendo [-L. Bernardes]) Data... deixa um espacinho e data. (Checa a data no quadro) Dia seis do três de dois mil e quinze, anda, põe (B. escrevendo [-06 - 03 - 15]) Agora... pode deixar de um jeito, depois vê o título... Deixa aqui o título (Apontando a linha no papel) Pula uma linha e começa. Não... título aqui... deixa duas linhas de dedo e começa.

00:16:44

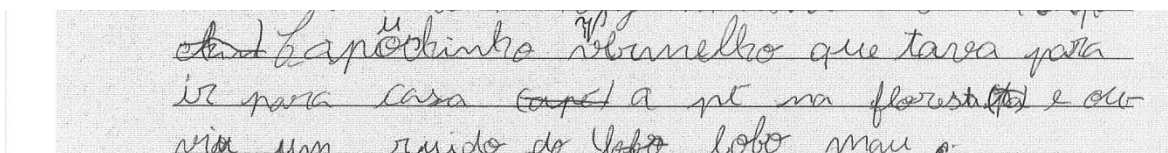
78. B: Tá. (Esperando L.começar a ditar)...Tá.
 79. L:Era uma vez...
 80. B: E... ra... (Escrevendo **Era uma**)
 81. L:Escrito por favor. E...ra uma vez... (B. escrevendo **vez**)
 82. B: **L** Era uma vez... uma menina...
 83. L:Lembra-te dos textos. Agora quando teus textos (S.I.) (L.fala rapidamente).
 84. B: Uma...me...ni...na...cha...ma...sê...

1.

2.

00:17:18 – 00:18:14

85. BIANCA*: (Falando ‘capo’ enquanto escreve o começo da palavra ‘Capuchinho’) ...ca[**ca**] ...ca... po[**po**]... capo (fazendo o traço de divisão de palavra [**] e mudando de linha) ...chiii... (L.está olhando para a frente, sem ver o que B. está escrevendo. B., parando de escrever, levantando a mão, olhando e chamando a professora) Ô, professora! ‘Capuchinho’ é com ‘xis’?**
 86. PROF: (Respondendo em off, pronunciando com destaque o fonema /ʃ/ da palavra ‘chuva’) ‘Chuva’!
 87. BIANCA*: (Repetindo quando ao mesmo tempo que a professora) ‘Chuva’. (Escrevendo ‘chin’. L.olhando para a folha de papel) ...[**chi**] chi... [n]...
 88. L:(Referindo-se ao início da palavra ‘Capuchinho’) É com letra maiúscula.
 89. BIANCA*: (Parando de inscrever) Não é não. (Apontando para o final da linha anterior) É ‘capuchinho’.
 90. L:Apois. ‘Capuchinho’... ‘Capuchinho’ é com letra maiúscula... é o nome de uma pessoa.
 91. BIANCA*: (Com sorriso indicando o reconhecimento do erro) É! (Sobrescrevendo a letra ‘C’ maiúscula sobre a letra ‘c’ minúscula [**C-e**]. Não satisfeita com o resultado, rasura [**C capu-chin**], colocando ‘capu-chin’ entre parênteses. Em seguida, começa a escrever novamente ‘Capuchinho’. L.olhando para sua própria mesa, sem ver o que B. está escrevendo) ...ca [**Ca**]... [**p**]... ca... po [**o**]... (L.virando-se para B. e falando sobre a quantidade de linhas que irão escrever. B. parando de escrever e respondendo a Lara. Em seguida, B. volta a escrever, terminando a linearização de ‘Capuchinho’ [**chinho**])
 92. L:Queres fazer outras sete aonde. (S.I.) Já fizemos duas, então vinte... vinte... já fizemos duas (Calculando o número de linhas que vão escrever com as mãos).
 93. B: é muito...
 94. L:Dá dezoito... Anda, continua! (Lendo onde B. parou) Capuchinho... ca...pu...chi...nho...
 95. B: Era uma vez...uma menina chamada (Lendo desde o início)... Capuchinho... (Voltando a escrever **Capuchinho**) Capuchin... nho, ver...me...lho...**vermelho**.
 96. L:Escreve só Capuchinho, não escreve vermelha.
 97. B: Tá...
 98. L:Capuchinho.
 99. B: Era uma vez uma menina chamada... (Se distraí com o colega ao lado)



O Capuchinho Vermelho que tava para ir para casa com a pt na floresta e ouvia um ruído do lobo lobo mau.

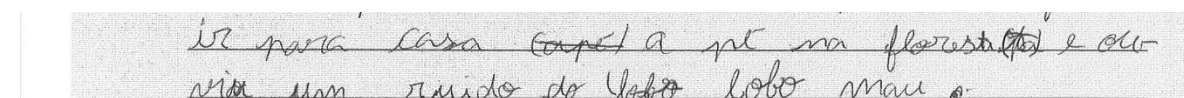
00:19:30

100. L: Anda, anda, anda! (Balançando o ombro de B.).
101. B: Tá bem (sorrindo) :: Professora! Professora, posso pegar um lenço? (A professora entrega um lenço para B. e ela assoa o nariz, depois volta a escrever) Era uma vez uma menina chamada Capuchinho Vermelho. Ia para... Tava... tava... (S.I.) (Fala algo ininteligível para o colega ao lado e depois volta a escrever) E depois eu quero um lenço também (quando a professora entrega um lenço a um aluno).
102. L: Já acabaste!? (se virado para B.)
103. B: Vermelho...vermelho... que :: tava...
104. L: E depois eu boto o (S.I.) na minha mão. Aaaaaah.
105. B: Lara!
106. L: O que que foi? (B. chama sua atenção para o texto e ela vê o que já está escrito) ::: Anda, continua (L. chama a atenção de B., balançando o braço da mesma).
107. B: Que tava... [que tava]
108. L: Que tava ser (S.I.). Ah, não. Que tava... gritando fraquinho para o Homem Aranha! (risos)
109. B: Que tava pa... que... (falando com o colega ao lado enquanto L. se distraí com um elástico de cabelo) que tava para... [para ir]

00:22:16

110. L: (Fala brincando com o elástico) Tu fez o meu pró, meu próprio trabalho... :: A minha mãe disse para fazer isto... nos dedos... (S.I.) (L. continua brincando com o elástico por um tempo enquanto B. observa).
111. B: Próxima faz você... eu não me lembro... (Pensando sobre o texto).
112. L: Tu sabes... Eu tô (S.I.)
113. B: Ê pá, Ô Lara... (L. continua entretida com o elástico, cantarolando e enrolando nos dedos, enquanto B. dá continuidade à escrita) para ca...sa...a... pé... à pé... [para casa até] à pé... à... pé... (Rasura [até] e reescreve logo após [a pé na])
114. L: Não era assim que eu queria! (referindo-se ao elástico no dedo) ::: Deixa eu ver quantas linhas já fez... tu já fizestes três, faltam dezessete, certo? (Falando sobre o número de linhas)
115. B: Dezessete... (Assente com a cabeça)
116. L: Pensei ter contado errado, porque...
117. B: Dezessete, credo! Dezessete...
118. L: Um dia fui eu a escrever contei as linhas e eram vinte. E depois, agora fizestes mais três, e ainda faltam dezessete, acho eu. (Inclinando-se sobre o texto, começa a contar as linhas que faltam) (S.I.)
119. B: Ai! Olha, solta! (Chamando a atenção de Lara). Olha, tem que ter cuidado com isto! (Referindo-se ao gravador)
120. L: vinte, dezenove, dezoito,... Faltam dezessete, é verdade. (Observando o que já está escrito) Tá bom, anda, continua!

00:24:40



Ia para casa com a pt na floresta e ouvia um ruído do lobo lobo mau.

121. B: À pé na floresta...flo...res...ta... [flores]
122. L:É melhor você fazer ditado, B..
123. B: O quê?
124. L:Não é preciso fazer (S.I.) continuar fazendo... (Fala algo ininteligível e volta a brincar com o elástico, cantarolando)
125. B: Flores...ta...e... ou...viu...ou...viu...ouviu... [flores ta e ouviu]
126. L:Ouviu...ou... deixa eu ver. (Lendo o que está escrito)
127. B: Ouviu!
128. L:(Lendo em voz alta) Ou...tracinho...viu... [L]ouviu... tá certo...Não! ouviu é com “u”. No final.
129. B: (Rasura a palavra escrevendo o “u” por cima do “o” [ouvieu]) Ouviu...
130. L:Um ruído.
131. B: Um ruído?
132. L:Do Lobo Mau.
133. B: Ruído... (Escrevendo [um])
134. L:Do Lobo Mau!
135. B: Um ruído...é com ó? (Levanta o braço para tirar a dúvida com a professora)
136. L:Não sei. (S.I.) Cheira muito bem. (Referindo-se ao elástico).
137. B: (A professora aproxima-se da diáde e B. pergunta) Professora! Professora, ruído é “u”?
138. PROF: Ruído? (B. assente com a cabeça) É! Mas é ruído de quê? De barulho? Ou roído de roer?
139. B: [L] (As duas alunas falam ao mesmo tempo) De barulho!
140. PROF: Tá bem!
141. B: Ru...i...do... (Escrevendo [ruído])
142. PROF: Lara, me dá cá isso. (Pegando o elástico com o qual L.estava brincando)
143. B: Ruído...do...lobo...lo...
144. L:Lo...
145. B: Lobo... [do lobo].
146. L:...bo... Mau! mau... parágrafo. Anda! (B. rasurando [(lobo)] Aqui... e aqui também...(referindo-se às palavras que estavam rasuradas, para B. adicionar o risco) lobo (B. escreve [mau] depois volta para riscar as palavras já rasuradas anteriormente, que estavam apenas entre parágrafos: [(eCapochin)], [(apé)])
147. B: Lo-bo É com ‘o’? Nos dois?
148. L:Lobo é com ‘o’, nos dois, e no fim.
149. B: Ah! Lo...bo...mau...mas... (SI) ponto final. [lobo mau.]

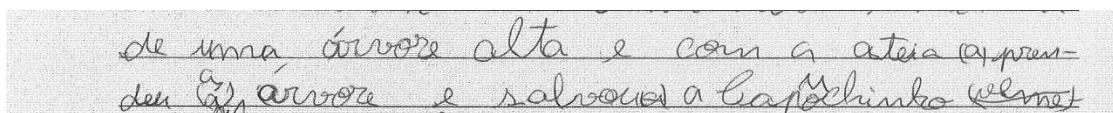
00:27:41

Mas o homem aranha tá se em última

150. L:O... mau... (Lendo o texto escrito)
151. B: Mas... (Iniciando o parágrafo [Mas])
152. L:Quatro linhas pra baixo...
153. B: Que tem?
154. L:Anda, continua!
155. B: Quantas linhas agora tem!?
156. L:Anda!
157. B: Mas, o homem aranha, mas... ho...mem... [o om].
158. L:Homem é com “h”.
159. B: Ai (Corrigindo, acrescentando o “h” no início da palavra [home]). Homem, obrigado.
160. L:Homem aqui é com mê... mem...(ênfatisando o som no final de ‘homem’)
161. B: Homem... (B. acrescenta o “m” no final [homem])
162. L:Aranha...
163. B: Aranha...
164. L:Sabe como é que se escreve aranha? Escreve...
165. B: Aranha?
166. L:Aranha... (cantarolando)

167. B: **L** (Ditando juntas) A... ran... nha... Aran... nha... **aranha** .
168. L: E agora continua...
169. B: Aranha...
170. L: Tava em cima...
171. B: Ta... [ta] Continue me ditando.
172. L: Que venha... :: Continua! Anda, continua.
173. B: (S.I.) Péra! Uma, duas, três, quatro, cinco... (Contando as linhas em voz baixa) Catorze.
174. L: Péra! Uma, duas, três, quatro, cinco. Assim que temos algumas linhas. Péra, péra, péra, péra, deixa-me contar: uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, catorze.
175. B: Obaa!
176. L: Bom, vamos, achei que tinha contado mal. Faltam catorze linhas, já podes continuar :: Continua garotaa... para veeer... catorze linhas... (Começa a fazer um movimento de abre e fecha com as mãos). Vou fazer isso até tu acabares as catorze linhas.
177. B: Para de fazer (B. referindo-se aos gestos de L. com as mãos) (Volta a escrever) Ta... va... **tava**! O Homem-Aranha tava em... em... cima!
178. L: Arranha (gesticulando com a mão referindo-se ao seu nariz) e não (S.I.)
179. B: Em cima... em cima... cima... ci... ma... **em (s) cima** Aqui, três?

00:30:24



180. L: Três linhas. Não, péra, péra, péra. São quatro. Faltam-te catorze... não é?
181. B: Três.
182. L: Não, péra, péra. Acaba aqui então, botou-se à espera ::: Deixa-me ver. ::: Estou-te à espera. Estou-te à espera. ::: Anda!
183. B: Tá, é isso... (B. lendo em voz baixa)
184. L: Deixa eu ver. Mas o Homem-Aranha. Oh pá, deixa-me ver B.! (L. puxando o braço de B. que a impede de ver a folha).
185. B: Cuidado com isso! **L** Mas o Homem-Aranha estava em cima...
186. L: De uma árvore.
187. B: (Enquanto B. escreve, L. cantarolando e fazendo movimentos com as mãos) De... um... a... ár... vo... re... **de uma árvore** Olha o que estás a fazer! (L. esbarra no gravador) Ár... vo... re...
188. L: **Árvore** (ênfatizando o som da primeira sílaba), no “a” tem acento.
189. B: Alta.
190. L: **Acento agudo. Acento agudo no “a”.** (Apontando no texto) Ali está. Isso mesmo. (B. acrescenta o acento agudo no “a” **árvore**)
191. B: **Al... árvore. Al... ta... árvore...** **L** al... ta... alta **alta**.
192. L: (S.I.)
193. B: Alta... Com... a teia... **com a teia**
194. L: Tens que ter um final.
195. B: aprendeu... aprendeu... (escrevendo [a]) prendeu... prendeu (Rasurando [a]) e escrevendo após **prende**) prendeu, pren... deu...
196. L: E com a teia prendeu?
197. B: prendeu ...
198. L: E com a teia prendeu... Cooom a teia prendeu. (Enfatizando o som do “com”)
199. B: **Com a teia prendeu... a...** **a** A corda na árvore (rindo).

00:33:18

200. L: O quê?

201. B: A corda na árvore.
202. L: **Predeu a que? A de avião. Quer dizer alguma coisa que há, que é... é a alguma coisa.**
203. B: a... (Acréscendo o acento [á])
204. L: **É bom perguntar à professora... Épa, nós devemos perguntar à professora :: à árvore... (B. escrevendo [arvore]) Vamos perguntar à professora... À árvore... Há de haver umas árvores... há de haver... uma árvore...**
205. B: À uma árvore...
206. L: Depois não digas que não te avisei...
207. B: E... à uma árvore... (risos) (Rasurando [i(á)] e escrevendo [a] logo acima, depois olha para os lados)
208. L: **Anda! (Olhando para o manuscrito) Põe o acento... (B. acrescenta o acento [árvore]) Já pôs?**
209. B: E... [e] cê, sal... [sal]
210. L: **Quando acabas a história? (Olhando para o manuscrito) Faltam-te doze linhas.**
211. B: treze... Doze?
212. L: Não, faltam-te...
213. B: Doze...
214. L: onze, onze... Deixa-me contar. Uma, duas... (Contando as linhas que faltam) É pá, deixa-me contar. (Começam a contar juntas em voz baixa) L uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze... Tá bom. Anda!
215. B: (Distraído-se por um momento, logo volta à escrever, L. se distraí olhando em volta da sala) Sal...vou...sal...voou...a [salvoua] Ca...pu...chin...nho... [Capochinho] Ver...ver...ver... (Para de escrever, chamando a atenção de Lara) **Estou a fazer a história toda sozinha! Não me ajudas!**

00:35:43

216. L: Estás a fazer bem!
217. B: Ver... me...lho...vermelho [vermelho].
218. L: **Vermelhu...vermelhu...tá vermelho...vermelho** (apontando o erro no texto).
219. B: (S.I.) (rindo) Vermelho... (Rasurando [(vermelho)]) Vermelho...
220. L: Vermelho... (S.I.)
221. B: Pois.
222. L: **E ali o tracinho.** (L. apontando para B. rasurar a palavra com um traço na linha de baixo [(vermelho)]) Agora escreve.
223. B: Salvou a capuchinho... (lendo)
224. L: (S.I.) (L. fala algo distraída, mas é ininteligível).
225. B: Ver...me...lho... [vermelho] e... [e]
226. L: e?
227. B: Péra... (Acréscendo o ponto final e rasurando “e” [.(e)]) e...
228. L: (Observando B. escrever) Continua... (Bocejando)
229. B: E...o... (Escrevendo entre o ponto e a rasura [E o (e)]) E o e... (rindo do arranjo entre as letras) E o...
230. L: o...o... anda!
231. B: Agora já estou a acabar.
232. L: (S.I.) Quantas linhas te faltam? Doze. Ai, anda!
233. B: São muitas! (referindo-se às linhas que faltam)
234. L: (S.I.) (Cantarolando.)
235. B: E o homem... [homem] aranha... a...ran...nha... [aranha].
236. L: Eu sei que tu já vais fazer até aqui. (Apontando para o meio do manuscrito e falando com B. para reduzir o número de linhas a serem escritas).
237. B: Não, Até aqui já dá. (Apontando no manuscrito)
238. L: Não, até aqui. (Apontando no manuscrito)

239. B: Não, até aqui. Tu mandaste fazer até aqui (Apontando no manuscrito);
 240. L: Não, pode fazer até aqui a terceira... (Apontando no manuscrito)
 241. B: Dá para fazer até esta... (Apontando no manuscrito)
 242. L: Faz até esta, B.! Deixa-me duas linhas aqui. Pode ser até estaaa (Apontando as linhas finais no manuscrito)
 243. B: Para! (Pousando a caneta na mesa para pegar o lenço no bolso)
 244. L: Pode ser até esta... (Apontando para o meio do manuscrito) :: Você que disse mesmo. Naquele dia eu fiz o texto sozinha.
 245. B: Tá bem. (Pega o lenço para assoar o nariz)
 246. L: Tu já feezez, até aqui. Aqui é de baixo pra cima (apontando para o manuscrito)
 247. B: Já estamos a acabar.
 248. L: Não não, faltam-te uma... (contando as linhas)
 249. B: Vê quantas linhas já fizemos, (Assoando o nariz)
 250. L: (Contando as linhas) Uma duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove. Faltam-te nove linhas para escrever até aqui. (Apontando no manuscrito) Olha, estas dão oito, mais esta, nove. Tens mais nove linhas para escrever...
 251. B: Iiiiiiih (parecendo reclamar e assoando o nariz)
 252. L: Faz estas ou não? Escolhe.
 253. B: Faço.
 254. L: Então faz.
 255. B: (Lendo e voltando a escrever) O Homem-Aranha...tem...Homem-Aranha... al... to mas... homem aranha é alto mas... [é alto mas]
 256. L: O Homem-Aranha era...é alto... (lendo)
 257. B: Mas... (Voltando para por o acento [é])
 258. L: E o Homem-Aranha é alto mas? (Questionando a construção sintática)

00:40:19

a (ca) mãe da Capuchinho disse

259. B: Mas, a Capuchinho disse: Tens um fato vermelho.
 260. L: Isso não faz sentido nenhum! Mas podes continuar. Aaaaaah :: eu não gosto não. Faltam-te oito linhas pra ficar com sete (falando rapidamente).
 261. B: (Voltando a escrever) A... [a] e agora, e agora? (Pedindo ajuda à Lara) falta menos. (Começa a contar as linhas) uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete. Faltam sete linhas! (comemorando)
 262. L: Oito, se contares com a de lá. Continua! Mas a...
 263. B: Capuchinho...
 264. L: Deu um murro... na cara. E o mesmo o Homem-Aranha. Mas ficaram...
 265. B: Ca... [ca] ai Capuchinho é maiúsculo. (Rasurando [(ca)])
 266. L: Anda garota!
 267. B: A mãe. A... mãe... [mãe] da... [da]... Ca... Ca...pu...chin...nho... [Capuchinho] disse...di... [di] disse é com sê (referindo-se ao 's')? Sabes? (Perguntando à Lara) é com dois sês (referindo-se ao 'ss'), disse? É com dois?
 268. L: Sim!
 269. B: Diz, é com dois?
 270. L: Siiim. Ponto final. Tu aspira! é o que eu to dizendo.
 271. B: Dis...se... [disse] (Para de escrever, observando outra diáde)
 272. L: Acabastes? Já acabastes? Acabastes? (Chama a atenção de B. de volta à atividade) E a Capuchinho... (Lendo)
 273. B: Disse! (Acréscendo os dois pontos e o travessão na linha abaixo [:-])
 274. L: Disse...
 275. B: Obrigado. (Falando com a entonação da personagem) Obrigado... Homem Aranha... Obrigado...O... (Olhando em volta distraída)
 276. L: Anda-te (S.I.) (Falando sobre algo relacionado a outra diáde)... Para não ser igual a delas... :: podes mudar.

277. B: O...bri...gado... gado.
 278. L:Tas a mudar...
 279. B: (Continua de onde parou) Obri...ga...do... [- Obrigá] (Para de escrever observando a conversa da professora com outra díade) Mais? (Perguntando à L.aparentando não entender a conversa da professora com os outros alunos).
 280. L:Anda! A Capuchinho...(Lendo) Capochinho. (rindo e apontando o erro para B.)
 281. B: Capu...
 282. L:Escreve aqui em cima do “o”, “u”.Capuchinho!
 283. B: Eu já fiz aqui o “o” da Capuchinho... (Acrescenta o “u” em cima do “o” e procura o mesmo erro ao longo do texto, fazendo a mesma coisa para corrigir).
 284. L:Continua! Continua a escrita, continua a escrita das outras palavras... (Cantarolando)
 285. B: Lara!
 286. L:Tá na mesma linha de que elas (referindo-se à outra díade). Continua.
 287. B: Assim... (B. ainda corrigindo as palavras “Capuchinho” no texto)
 288. L:Para. Anda. (Pressionando B. a continuar escrevendo) Blá blá blá blá blá (S.I) (cantarolando algo) pra salvar a Capuchinho vermelho...

00:44:58

-Obrigado por salvar a Capuchinho Vermelho

289. B: E o Homem-Aranha é alto mas... a mãe da Capuchinho disse... (Lendo) A mãe da Capuchinho disse... Obrigado...por...obrigado por... [- Obrigádo p]
 290. L:Nós não já tínhamos lido o texto uma vez? Para, B.!
 291. B: Por...salvares...[por]
 292. L:A Capuchinho Ver... A minha menina!
 293. B: Sal...va...res... [sarvares]
 294. L:[L] Salvares... A minha... a minha menina...
 295. B: A Capuchinho...
 296. L:A Capuchinho vermelho...
 297. B: A ... [L] Capuchinho... [a Capuchinho]
 298. LARA:Vermelho...
 299. B: Ver...
 300. L:Vermelho. Vermelho, vermelho, vermeeeeeeeelho...
 301. B: Ver... [L] me... tracinho... [L] lho... [verme-lho]
 302. L:Nada mal, e continua agora. Continua. Ponto final, põe ponto final!
 303. B: O Homem...
 304. L:Põe o ponto final, põe o ponto final! (B. Acrescenta o ponto [.])

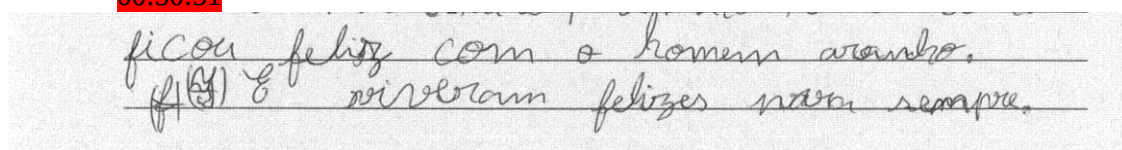
00:46:22

A mãe da Capuchinho Vermelho

305. B: Podes?
 306. L:À frente. Não, parágrafo!
 307. B: Parágrafo?
 308. L:Anda! (Ambas observando a conversa da professora com a outra díade) Anda, anda! Vai B.!
 309. B: Mas...
 310. L:Deixa eu ver quantas linhas faltam pra chegar à terceira... Faltam uma...
 311. B: (Ambas contando) [L] duas, três, quatro, cinco, seis.
 312. L:Aí, seis! Até aqui são seis (apontando para o manuscrito).
 313. B: Nããããoo! Não é que tu tinha que deixar três (Apontando para as linhas restantes)
 314. L:Continua! (Pressionando B. a continuar a escrita)
 315. B: (Contando as linhas) Uma, duas, três, quatro, cincoooo! (Comemorando)
 316. L:Anda! Anda... (pressionando B. à escrever).
 317. B: Mas já fizemos mais aqui.

318. L: Andaaa... :: **Faz parágrafo. Já temos os parágrafo.**
319. B: A mãe da Capuchinho...
320. L: **Um, dois... dois parágrafos. Já temos dois parágrafos.** Anda! (S.I.) a caneta não te cobre...
321. B: A mãe... A... mãe... [A mãe] Da... [ta] Capuchinho... Ca... pu... chin... nho... Capuchin... nho... [Capuchinho] Ver...me... lho [vermelho]
322. L: Já acabaste?
323. PROF: (Falando com a turma inteira) Ô minha gente, Ca...pu...chinho, é com “u”, no “pu”, ou com “o”?
324. ALUNOS: (Em uníssono) Uuu.
325. PROF: É que eu tenho visto em vários grupos, Ca...”pó”...chinho! (Entonando o ‘po’)
326. B: (Falando com Lara) O meu tem “u”. O meu agora já botei “u”
327. PROF: Ca...pu...chinho! E se é o nome de uma personagem, é Capuchinho Vermelho! Se é nome de personagem tem que ter os dois nomes. **Maiúscula!**
328. L: (Falando com B.) Anda!
329. B: Vermelho e agora... o ‘vermelho’ tá mal!
330. L: **Deixa eu ver se está, vermelho! (Ambas procurando “vermelho” no texto para corrigir). Tá beeeem.**
331. B: **É com maiúscula!** (B. procura e acrescenta a letra “V” maiúscula acima de todas as palavras “vermelho” que encontra)
332. L: Vermelho... Já escrevestes em todas :: É pra por pra cá (falando e olhando o manuscrito enquanto B. procura mais palavras ‘vermelho’ no mesmo). Anda, anda, anda! Anda B.! Já estou farta de esperar! :: Enquanto tu acabas aí (S.I.) :: Quando que acabas o final? (Olhando para o manuscrito).
333. B: (Terminando de corrigir as palavras “vermelho”) Pera, ainda faltam quatro.
334. L: A mãe, dá Capuchin (lendo o manuscrito).
335. B: A mãe da Capuchinho Vermelho...
336. L: Tá ali lá. Eu vou (Pegando a caneta de B.) Não, só pode escrever tu! **É que é uma perninha, que eu não posso escrever. Mas, uma peninha, uma perninha...mais para cima.** (As perninhas as quais L. se refere são a da letra ‘d’ ligando ao ‘a’ em ‘da’ e no ‘u’ em ‘Capuchinho’, pois as letras estavam um pouco separadas. B. corrige) :: Da Capuchinho... (B. rasurando [(ta)] e escrevendo [da] logo ao lado) Anda! A Capuchinho...Vermelho ficou muito feliz para sempre. (Falando rapidamente) Ficou muito feliz para sempre, anda!

00:50:51



337. B: Fi...cou...[ficou] Feliz...fe...liz...[feliz] com... [com]
338. L: **Feliz é com “z” no final!**
339. B: O quê?
340. L: É com “z” no final.
341. B: (Voltando para corrigir, escreve o “z” por cima do “s” [felisz]) (S.I.) com...o [com o]
342. L: Ficou feliz com o...(Lendo) Homem-Aranha.
343. B: Ho...mem... [ho]
344. L: Homem-Aranha e a sua filha! Ho...mem... Aranha. Aranha e a sua filha.
345. B: Homem...[homem] Aranha...A...ran...nha... [aranha]
346. L: (Lendo) E a mãe da Capuchinho Vermelho ficou feliz com o Homem-Aranha... e com... e
347. B: fi... [f] Ai! (Rasurando [(f)])
348. L: Eee...
349. B: Eee.. (Escrevendo [F]) Êpa. Ai não! (Rasurando [(F)])
350. L: Eee... **com minúscula...**
351. B: E... [E]
352. L: E...aranha... (Lendo)

353. B: Viveram!
 354. L: Não, e com a sua filha!
 355. B: Porque ele... (Tentando argumentar)
 356. L: Ok, ok! Anda! Eee...
 357. B: Viveram...vi... de vaca... vi... ve...ram... [E viveram]
 358. L: (Debruçando-se sobre o manuscrito para ler) Espera, ficou: A mãe da Capuchinho Vermelho ficou feliz com o Homem-Aranha e viveram felizes para sempre.
 359. B: Fe...li...
 360. L: Com Zê, Zê, Zê! (Falando com ênfase).
 361. B: Felizes... [felizes]
 362. L: Para sempre.
 363. B: Pa...ra...sem... [para]
 364. L: Sempre!
 365. B: 'Sê' de 'sapo'!
 366. L: Sem...pre... (Falando com ênfase)
 367. B: Sem... pre. [sempre]
 368. L: É com o 'mê', não é com 'nê'. Não é com 'nê', é com 'mê'!
 369. B: (Escrevendo o 'm' por cima do 'n') Sempre! [sempre]
 370. L: Ponto final! (B. acrescenta o ponto final [.] e levanta o braço, para chamar a professora) Não! Vamos ler, B.! Deixa-me ler uma vez.
 371. B: Não, eu leio! (Pegando o manuscrito de Lara)
 372. L: Olha, falta o título, falta o título! O Capuchinho Vermelho, o Homem-Aranha e o Lobo Mau.

00:53:51



373. B: Está a falar de novo.
 374. L: Anda! Escreve o tí-tu-lo! (Impaciente com B.)
 375. B: A... [A]
 376. L: Escreve o títuloo... (Cantarolando)
 377. B: A Ca...
 378. L: Capuchinho Vermelho!
 379. B: Ô pá! Olha o que estás a fazer! (Reclamando com Lara)
 380. L: Anda! Eu que estou aqui a tua espera.
 381. B: Ca...pu...chin...nho...
 382. L: 'La'... 'le'... maiúsculo... 'a'... 'rê'.
 383. B: A capuchinho e o... [Capuchinho]
 384. L: Aí eu to te esperando e tu ainda não fizeste B.. Tan-to fizeste. (B. ajeita o crachá de Lara).
 385. B: E a Capuchinho... e o Homem...
 386. L: Já acabastes?
 387. B: (continuando a escrever enquanto dita para si) Mem... Aranha... A Capuchinho e o Homem-Araanha! [e o homem]
 388. L: A Capuchinho e o Homem-Aranha... com...
 389. B: Não cabe.
 390. L: Com o Lobo Mau... Com o Lobo Mau...
 391. B: Mas como é que eu vou escrever o Lobo Mau? (Questionando L. devido à linha que já terminou)
 392. L: Com o Lobo.
 393. B: Como é que vai caber?
 394. L: Opá. Se botasse o título um cadinho mais para lá...
 395. B: E agora?
 396. L: Faz com outra linha e se a professora achar que o título não cabe aí como é que vai ser? (questionando sobre o título que não coube numa única linha)
 397. B: A Capuchinho, Homem Aranha... e o Homem a...ran...nha... com (Escrevendo com a letra bem pequena para caber na linha [aranha com])...o...Lobo...

398. L: Não, não escrevas o Lobo Mau, escreves só lobo. O Lobo. (B. escrevendo **lo lobo** logo acima da linha)
399. B: Tá! (levantando a mão imediatamente)
400. L: Não, lê B.! Ler, reler e voltar a ler, é o que a professora diz. Ler, reler e voltar a ler.

00:56:10

401. B: Tu lêes o título!
402. L: (Lendo) A Capuchinho e o Homem-Aranha com o Lobo.
403. B: Era uma vez...
404. L: Uma menina! Uma menina. Era uma vez uma meninaa... (B. acrescentando **uma** na primeira frase) Eu escrevo esse pedaço aqui! (L. tenta pegar a caneta de B., mas desiste).
405. B: Uma me...
406. L: menina...
407. B: ...menina chamada Capuchinho Vermelho que tava para ir para casa à pé, na floresta. Ai, floresta... (Rasurando acrescentando o **ta** em **flores** **floresta ta**)... Floreeesta.. Floresta..
408. L: ...e ouviu
409. B: Floresta...
410. L: E...
411. B: Está o erro! (Rasurando **floresta (ta)**)
412. L: Ahh! Estou aqui à espera!
413. B: Floresta... e ouviu um ruído do Lobo Mau.
414. L: Lobo Mau... Agora sou eu, agora sou eu. Agora sou eu! Deixa-me (Pegando o manuscrito para ler) Mas o Homem-Aranha... tava em cima de uma árvore alta e a prendeu a à arvore e salvou a Capuchinho Vermelho. Salvou e depois a... Savooooou a (Apontando o erro para B. corrigir)
415. B: Salvou a... a Capuchinho... (Corrigindo **salvou(a) a**) Salvou a Capuchinho...
416. L: Sou eu, sou eu! Onde é que eu estava? Ah... (Voltando a ler) Salvou a Capuchinho Vermelho. Agora és tu. Agora és tu, Agora és tu! (Falando para B. ler o último parágrafo)
417. B: E o Homem-Aranha... não... mas tu já não lestes essa? (Perguntando à Lara) Ah não... é... (Voltando a ler) E o Homem-Aranha. A... ran... nha **é alto** mas a mãe...
418. L: **Era alto... eu disse era alto. Mas não tem sentido!**
419. B: **É alto!**
420. L: **Não tem sentido B.... Pronto, Anda! Anda!** (Pedindo para B. voltar a ler)
421. B: Era... É alto... mas... mas a mãe da Capuchinho disse: Obrigado por salvars a Capuchinho Vermelho. (Passando a leitura para Lara) Agora és tu.
422. L: E a mãe da Capuchinho Vermelho ficou feliz com o Homem-Aranha. E viveram felizes para sempre. Vamos chamar a professora! (B. Levanta o braço sinalizando à professora que já terminaram, elas ficam esperando por um tempo até a professora vir à mesa)

01:00:23

MOMENTO 5 - LEITURA PARA A PROFESSORA

423. PROF: (Falando com a turma) Eu fico triste às vezes, com certos grupos que eu sei que tem muito mais pra mostrar. Mas pronto, há dias e dias. (Aproximando-se da díade) Já acabaram? (B. assente com a cabeça) Já leram, releram, fizeram todas as mudanças que era preciso? Então lê, estou a ouvir.
424. B: A Capuchinho
425. PROF: Não estou a ouvir.
426. B: (Levantando a voz) A Capuchinho e o Homem-Aranha com o...
427. L: Lobo.
428. B: Lobo. Era uma vez uma meninas chamada Capuchinho Vermelho que tava para ir para casa a pé na floresta e ou...
429. L: ...viu
430. B: ouviu um ruído do Lobo Mau do Lobo Mau... **L** (L. lendo junto) Mas o Homem-Aranha tava

em cima de uma árvore alta e com a teia prendeu a árvore :: árvore e salvou. Salvou a Capuchinho Vermelho. E o Homem-Aranha é alto, mas a mãe da Capuchinho disse: Obrigado por salvar a Capuchinho Vermelho. A mãe :: A mãe da Capuchinho Vermelho ficou feliz com o Homem-Aranha e viveram felizes para sempre.

431. PROF: Não há mais nada?

432. B: Não.

433. PROF: A tratar? Tá terminado mesmo?

434. B: Sim!

435. PROF: É para finalizar? (Ambas assentem com a cabeça positivamente).

01:02:40

(Término da produção do texto. A professora finaliza com a caneta e recolhe a folha da diáde enquanto as alunas conversam e comemoram por serem as primeiras a terminar o manuscrito)

MOMENTO 6 – DESENHO

01: 01:00

(A professora entrega duas folhas e os lápis de cor para as meninas, pedindo para que elas ilustrem a história. Elas desenharam enquanto conversam. A maior parte do diálogo é ininteligível)

01:16:51

(Mayara chega para desligar os equipamentos, mas avisa que elas podem continuar desenhando)

01:19:34

(Término da filmagem)