

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS LINGÜÍSTICA

LEITURA E ESCRITA: uma experiência

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Mestre em Lingüística.


LIEGE ZANELLA MORETTI

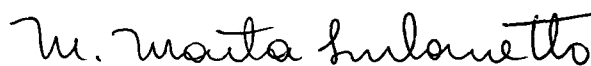
Florianópolis, 1992

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do  
Título

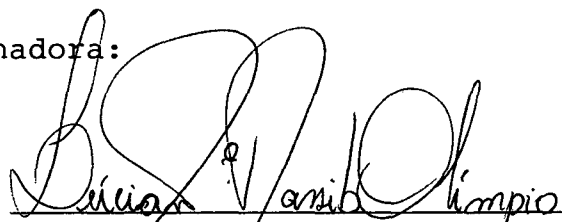
MESTRE EM LINGÜÍSTICA

Área de Concentração: Lingüística Aplicada, pelo Programa de  
Pós-Graduação.

  
Profª Drª Hilda Gomes Vieira  
Coordenadora da Pós-Graduação em Lin-  
güística

  
Profª Drª Maria Marta Furlanetto  
Orientadora

Apresentada à Banca Examinadora:

  
Profª Lúcia Ma N. Olímpio

  
Profª Drª Hilda Gomes Vieira

Dedicatória

A Deus.

A meu marido José, pelo apoio.

A meus filhos: Luiz Augusto e Victor Henrique, pelos momentos de ausência.

À minha irmã Liara, pelo companheirismo das horas de estudo.

## AGRADECIMENTOS

A Realização desta dissertação contou com a colaboração de muitas pessoas.

Registro, de forma especial, agradecimentos à professora Orientadora, Dr<sup>a</sup> Maria Marta Furlanetto pelas sugestões enriquecedoras.

Agradeço também:

- a meus pais, Humberto Zanella Sobrinho e Maria Antunes Zanella, pelo estímulo constante;
- às professoras de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série do Colégio Hercílio Luz, pelo coleguismo demonstrado;
- às crianças da 2<sup>a</sup> série A, pela disponibilidade e carinho;
- aos colegas de Curso, pelos momentos agradáveis.



## SUMÁRIO

RESUMO .....	01
ABSTRACT .....	02
INTRODUÇÃO .....	03
CAPÍTULO I - LEITURA E ESCRITA - Línguaística do texto ...	08
1.1 - A Línguaística Textual - Resumo .....	08
1.2 - A Leitura na Fase Inicial da Alfabetização .....	13
1.3 - A Escrita na Fase Inicial da Alfabetização .....	23
1.4 - A Prática de Texto na Fase Inicial da Alfabeti- zação .....	34
CAPÍTULO II - A PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	42
2.1 - Metodologia .....	42
2.2 - Relato da Experiência .....	43
2.3 - Análise dos Primeiros Textos .....	60
2.3.1 - Ortografia .....	60
2.3.2 - Construção e Estruturação do Texto .....	68
2.4 - Atividades Desenvolvidas .....	83
2.4.1 - Interação Oral .....	84
2.4.2 - Correlação do Oral com a Escrita .....	84
2.4.3 - Ampliação Vocabular e Ortografia .....	85
2.4.4 - Pontuação e Problemas Textuais .....	89
2.4.5 - Releitura - da Compreensão ã Extrapola-	

ção das Idéias do Texto .....	96
2.4.6 - A Produção Textual .....	98
2.4.7 - A Avaliação .....	103
CAPÍTULO III - RESULTADO DA EXPERIÊNCIA .....	106
Relato da Progressão dos Textos .....	106
CONCLUSÃO .....	142
BIBLIOGRAFIA .....	146
ANEXOS .....	158

## ABSTRACT

The aim of this study is to present an experiment carried out in an elementary second grade class. This research was done with the intention of verifying, discussing and reflecting on subjects related to the teaching-learning process of reading and writing skills as an interactive social factor and as an important requirement for a better linguistic performance.

Through a project about infant literature together with a pedagogy supported by the Textual Linguistics, it could be noticed that the pleasure in reading arises with the habit of doing so.

Both oral and written activities of this experiment were developed with the purpose of influencing positively in the linguistic performance. This performance was determined on some specified results, specially those concerning textual production.

These results have led to the conclusion that the text must not only refer to the pleasure of reading, but also as an instrument which leads to all the linguistic activities.

The proposed directions show the necessity of a change of the pedagogical attitude as well as a review of the traditional linguistic contents in favor of the text.

## RESUMO

Esta pesquisa relata uma experiência efetuada numa segunda série de 1º Grau, com a intenção de apresentar, discutir e refletir sobre questões relacionadas ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, como fator de interação social e como pré-requisito para um melhor desempenho lingüístico.

Através de um projeto de literatura infantil, aliado a uma pedagogia sustentada pela Lingüística Textual, constatou-se que o prazer de ler surgiu juntamente com o hábito.

As atividades orais e escritas desenvolvidas tiveram o objetivo de influenciar positivamente no desempenho lingüístico e esta performance foi constatada pelos resultados obtidos, sobretudo no que se refere a produção textual, levando a concluir que o texto deve ser o referencial não só para desenvolver o prazer de ler, mas também como instrumento de todas as atividades lingüísticas.

As orientações propostas apontam para a necessidade de mudança na postura pedagógica, bem como para uma revisão dos conteúdos lingüísticos tradicionais em favor do texto.

## INTRODUÇÃO

Nossa experiência de sala de aula, como professora de Língua Portuguesa, permitiu-nos observar, ao longo de vários anos que a defasagem do ensino/aprendizagem, principalmente com relação aos conteúdos lingüísticos, é grande.

Essa experiência, aliada a muitas leituras, permitiu-nos constatar que as (prováveis) causas dessa defasagem são inúmeras e decorrentes de vários fatores: de um lado os alunos com suas "carências" (sociais, culturais e até econômicas); de outro, os professores mal-formados e mal-orientados, inseguros profissionalmente, atrelados a um modo de ensinar que privilegia a norma culta da língua, ainda dogmatizante, conservador e inadequado, apesar dos esforços de alguns especialistas (lingüistas, psicolingüistas e sociolingüistas) e suas pesquisas ou trabalhos feitos com o objetivo de reverter essa situação.

Infelizmente, pelo que se observa, a prática escolar em nada mudou.

A gramática, normativa ou descritiva, tão combatida nas pesquisas, continua dominando os conteúdos de língua portuguesa e, o que é pior, é repassada aos alunos sem que os professores dominem seus conceitos. Isto ocorre porque as aulas são direcionadas pelos livros didáticos e estes não raras vezes,

apresentam conteúdos distorcidos, ambíguos e até mesmo, inverídicos. Em suma, as aulas são ministradas sem um prévio e criterioso planejamento.

Sem dúvida, este é um problema sério que, a cada ano que passa, se agrava mais e mais.

Os alunos que terminam o primeiro, o segundo e até o terceiro grau de ensino continuam saindo despreparados e não se conduzem bem frente às mais variadas e comuns situações linguísticas, isto sem falar em suas produções textuais.

Quase o mesmo acontece com os professores. Eles continuam ingressando no magistério sem estarem bem formados, sem receberem as informações necessárias a respeito da natureza da linguagem ou a respeito do saber linguístico do aluno e, também, sem compreenderem que a gramática é o próprio sistema de regras da língua em funcionamento.

É óbvio que isto provoca um distanciamento entre as linguagens escrita e oral; a oral flui e evolui rapidamente, e a escrita é estática e descontextualizada e, se é somente a escrita que é privilegiada pela escola, é natural que não frutifique uma boa aprendizagem.

Além disso, há que se observar também que, no que diz respeito à leitura e à redação, por parte dos professores de 1ª à 4ª série, há muita insegurança e protelação na abordagem e no convívio destes tópicos: primeiro porque não lêem, segundo porque não escrevem - daí o excesso de fixação gramatical.

Ora, se o professor é mal-formado, se não gosta de ler, se muito menos escreve, como proceder então para ensinar a ler e a escrever?

Aqui paramos para refletir: se as pesquisas linguísti-

cas, relacionadas à alfabetização e ao ensino da língua, saíssem das prateleiras empoeiradas de algumas poucas bibliotecas para serem debatidas e experienciadas pelos alfabetizadores, certamente saberiam eles que ler e escrever são habilidades que o conhecimento pura e artificialmente gramatical não cobre. Saberiam eles, também, que o ensino da língua deve resultar de três práticas mutuamente interligadas e solidárias: da leitura, da redação e da gramática. Não da gramática escolar, mas da gramática do uso, que parte das dificuldades dos alunos e que são pré-requisitos para reflexão e operação sobre a linguagem.

Neste sentido, com os três aspectos relacionados e solidários: a leitura (como atividade semântica, cognitiva e discursiva), a redação (como atividade criativa, comunicativa e discursiva) e gramática como atividade de análise sem compartimentalização deste ou daquele aspecto, um ensino mais produtivo, reflexivo e interativo efetivamente aconteceria.

Foi pela observação destes problemas que resolvemos fazer este trabalho, no sentido de validar e possibilitar uma nova postura frente ao ensino da leitura e da redação, subsidiado pela lingüística textual.

A relevância deste experimento está no enfoque dado à leitura como fator de interação social, como pré-requisito para uma produção de texto mais consistente, coerente e criativa.

Por isso, com a esperança de minimizar os problemas já abordados, nos propusemos a desenvolver este trabalho que objetiva o seguinte:

. Incentivar os alunos através de um projeto de leitura, a uma prática contínua desta, para despertar-lhes o gosto e o hábito de ler.

- . Verificar se houve interferência do experimento no desempenho lingüístico dos alunos, através da observação de seus textos, em relação ao diagnóstico das dificuldades dos primeiros textos.

- . Contribuir para uma melhoria do desempenho dos alunos nas atividades de expressão lingüística.

- . Desenvolver atividades que propiciem aos alunos evoluírem no seu processo de produção textual.

- . Indicar alternativas para possíveis mudanças no quadro geral do ensino/aprendizagem, principalmente no que se refere ao período de alfabetização.

Quanto ao roteiro de abordagem deste trabalho, desenvolvemos o seguinte:

- No Capítulo I, apresentamos uma revisão dos fundamentos teóricos que nortearam este trabalho, teoria esta voltada para a leitura, a escrita e a produção de textos nos primeiros anos escolares.

- No Capítulo II, apresentamos os procedimentos metodológicos e o relato da experiência, juntamente com a análise dos primeiros textos dos alunos envolvidos nesta pesquisa. Ainda constam deste capítulo: um perfil das dificuldades de aprendizagem, um relato comentado das atividades desenvolvidas com o objetivo de provocar um avanço no comportamento lingüístico dos alunos e, ainda, um comentário sobre a avaliação dos textos em sala de aula.

- No Capítulo III, temos os resultados da experiência seguidos da conclusão, com algumas reflexões e sugestões para todos aqueles que estiverem interessados num ensino/aprendizagem mais coerente com a realidade do aluno e mais eficaz do ponto



de vista metodológico, visto que visa ao desenvolvimento do pensamento e da criatividade do aluno, subestimando o ensino artificial e mecânico das atividades metalingüísticas, privilegiando o texto.

## CAPÍTULO I

### LEITURA E ESCRITA - Lingüística do Texto

#### 1.1 - A Lingüística Textual - Resumo

Pesquisadores da linguagem, a partir dos anos 60, objetivando superar os limites da lingüística tradicional que se restringia quase que exclusivamente ao estudo da frase, deixando de lado os aspectos semânticos e contextuais da linguagem - não dando conta das categorias específicas dos conjuntos integrais de enunciados que são os textos - voltaram suas pesquisas para o estudo das relações entre as frases de uma seqüência coerente de enunciados, o que eles chamaram de relações transfrasais, investigando o fenômeno da co-referencialidade.

Com o desenrolar dos estudos, surgiu a Gramática do Texto, baseada no princípio de que todo falante possui uma competência textual que lhe permite reconhecer e produzir textos coerentes.

Esta gramática via o texto como um conjunto de frases interrelacionadas, formando a textualidade e não um amontoado de frases justapostas.

Como evolução desses estudos, surge a *Linguística Textual* que prioriza os fatores pragmáticos da enunciação (produção, recepção e interpretação textual), fundamentando-se na concepção da linguagem como atuação sociocomunicativa contextualizada, partindo da premissa de que o falante não se comunica por palavras ou frases, mas através de textos.

O texto é, pois, a unidade de comunicação, e é muito mais que a soma de frases e seus conteúdos. O que faz com que um texto não seja apenas a soma aleatória de frases é o próprio contexto, o efeito cumulativo das informações que, no processo de recepção, adquirem o caráter orientador da estrutura e da tipologia textual, do discurso como um todo, calcado é claro, nos seus "recortes" (Orlandi, 1987), ou seja, pelo efeito das repetições, do processo diafórico, da progressão temática, etc.

Para Fávero & Koch (1983:25), texto é

"uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza pela coerência e pela coesão, conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto."

Pelo exposto, vê-se uma orientação: não à linearidade das frases em si, mas a uma conjunção destas, a uma multiplicidade de sentidos e não a uma simples informação contida pelo agrupamento destas, tecida pelo texto.

Este fato por si só justifica a importância pedagógica de um ensino fundamentado no texto, cuja função é vincular a linguagem com ela própria e com as circunstâncias de seu uso, pois é através da linguagem que o falante enquanto produtor ou escritor pode construir textos apropriados às situações discursivas e o ouvinte ou o leitor podem reconhecer ou distinguir textos.

O texto como objetivo empírico forma um todo com início, meio e fim, porém enquanto objeto teórico não é completo dada a sua dependência com seus contextos situacionais, com seus interlocutores, os quais lhe possibilitam uma multiplicidade de sentidos, porque é intersubjetivo e complexo.

Essa complexidade não pode ser analisada em termos puramente sintéticos ou léxicos, e sim a nível de estrutura profunda (lógico-semântica) verificando as relações globais do texto, e a nível de superfície, determinando os elos responsáveis pelo encadeamento entre as frases (articulações lógicas e retóricas do discurso).

Para que um texto seja macroestruturalmente coerente, ele depende da coesão em seu aspecto microestrutural, isto é, depende das relações de encadeamento, as quais serão objeto de análise nos textos selecionados para o trabalho que desenvolvemos.

A coesão é estabelecida por mecanismos que estabelecem relações de sentido.

Segundo Pécora (1983:49),

"existe coesão quando os elementos de um texto referem-se mutuamente, e, dessa forma, identificam uma totalidade."

E mais adiante (1983:50) continua:

"A coesão apenas apresenta um valor discursivo, pragmático, na medida que está a serviço da aceitação integral do texto."

Enquanto a coesão é a relação de sentido entre as partes de um texto, a coerência é vista como uma seqüência de sentido global, cuja característica principal é a não contradição.

As relações de encadeamento que há nas frases e entre elas para formar um texto pertencem ao nível microestrutural.

Neste, há os aspectos co-textuais que permitem determinar a estrutura superficial do texto.

Os mecanismos que servem para estabelecer a coesão são vários; aqui, porém, veremos aqueles que serão observados no desenrolar da análise dos textos dos alunos. São eles:

. Pronominalização - São os elementos de repetição ou co-referentes, cuja presença é verificada através de pronomes, de frases e até mesmo de uma seqüência delas.

Na referência pronominal têm papel destacado as relações endofóricas pelas relações coesivas que estabelecem no texto, pela oportunidade que dão de retroceder (anáfora) ou adiantar determinada entidade (catáfora):

1 - Jorge fez um discurso. Ele falou muito bem e se orgulhava disso.

2 - A enchente arrasou tudo: casa, lavouras e pastagens.

. Definitivização - Conforme Amaral (1985), é a passagem de um artigo indefinido para o definido ou vice-versa:

1 - Um homem tinha um cachorro (...). Sozinho, o homem (...).

2 - O garoto é levado. Um garoto como ele, só pode dar trabalho.

. Substituição - Consiste na atualização de um item no lugar de outro(s) e até mesmo de uma oração inteira:

1 - José queria passear de carro. Não o fez porque não encontrou nenhum veículo a sua disposição.

2 - Os meninos choravam e eu, comovida, fiz o mesmo.

3 - - Ela estudou a lição?

- Eu presumo que sim.

. Elipses - São referenciais anafóricos ou exofóricos que se caracterizam pelo apagamento ou subtração de um item:

1 - Ela escondeu a tampinha. Quem encontrar  $\emptyset$  vai ganhar um beijo.

2 - Ele entrou na sala e  $\emptyset$  viu um estranho.

. Articuladores - São itens indiretamente coesivos por causa das relações significativas que estabelecem entre as orações dentro do período, entre os períodos de um parágrafo e entre os parágrafos no interior do texto.

Dentre os articuladores destacam-se:

a) Elementos conjuntivos (advérbios e locuções adverbiais; conjunções e locuções conjuntivas; preposições e locuções prepositivas) estabelecem relações interfrásticas que apontam a direção argumentativa.

b) Itens Continuativos, marcados pelas expressões -claro, agora, a seguir, daí, aí, então, etc., bem como pelas expressões de inclusão - até, também, inclusive; de exclusão - apenas, somente, senão e de retificação - aliás, isto é, ou seja.

c) Seqüencializadores temporais que expressam ocorrência de ações simultâneas ou contínuas e indicam seqüências localizadas no tempo, tais como: quando, logo, depois, assim que, etc.

Completando este rol dos principais elos coesivos, é importante falarmos sobre a Progressão Temática que, segundo Geraldi (1981:73) se baseia na articulação tópico/comentário que se estabelece na coordenação dos enunciados:

"frases coordenadas entre si relacionam-se pelo fato de a segunda retomar a primeira como seu tema (ou tópic) no interior do qual é necessário interpretar a segunda oração."

Isto porque se verifica uma continuidade de sentido no discurso, com retomadas de significação tipo "retorno/avanço".

Deste modo, uma pedagogia apoiada na Linguística Textual só tende a valorizar o processo educacional, uma vez que seus postulados implicam num fazer docente que deve contribuir significativamente para o desenvolvimento da competência textual dos alunos.

## 1.2 - A Leitura na Fase Inicial da Alfabetização

A investigação e análise dos problemas psíquicos ou lógicos inerentes ao ensino/aprendizagem da escrita e da leitura é muito importante para todos aqueles que trabalham com língua portuguesa. Isto porque a relação ensino/aprendizagem se estabelece essencialmente através do binômio leitura/escrita, não só com referência à língua materna, mas também com relação às demais disciplinas escolares, embora seja fato que, na maioria das vezes, este binômio, no ambiente escolar, seja vivenciado da forma mecânica e artificial por nossas crianças.

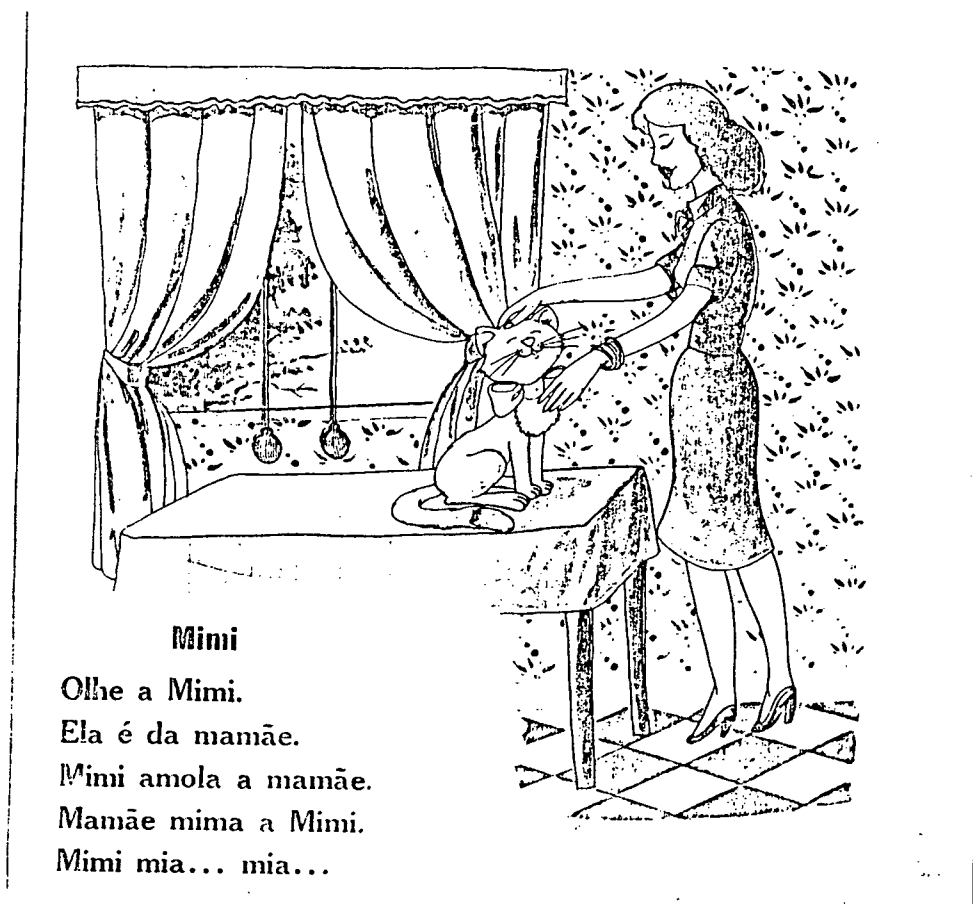
Sabemos que as crianças assim procedem porque suas experiências iniciais com a leitura e a escrita não são experiências que as envolvem pessoalmente. A razão disto é simples. Geralmente os professores, sem preparo adequado, mal-formados nos cursos de magistério que proliferam por aí, passam aos alunos experiências passivas, de mero reconhecimento de palavras e frases soltas, destituídas de contextos e significação, forne-

cidas pelas cartilhas que se multiplicam a cada ano, cujos "textos" são criados com o único objetivo de ensinar as correspondências grafo-fônicas de nossa escrita alfabética.

Votre (1987:114), analisando o discurso e a sintaxe nos textos de iniciação à leitura, afirma:

"os textos das cartilhas codificam um discurso artificial, perdido entre os modos pragmático e sintático, que só faz sentido quando associados à ilustração."

Vejamos um exemplo:



Extraído de: Português dinâmico - Cartilha e pré-livro integrados. Autores: Rosane P. Rosenfeld e Rosa M. Palletti. IBEP - S.P. S/D



Assim, ao associar as sentenças com a ilustração, o encadeamento de idéias de uma frase com a seguinte se fragmenta sem formar um todo coeso e a unidade temática só é garantida pela ilustração. Esta passa a ser a peça mais importante porque é através dela que os personagens e objetos são apresentados.

De fato, ao observarmos qualquer cartilha, podemos verificar que seus "textos" são formados através de frases justapostas, independentes e repetitivas, isentas de textualidade e de marcadores discursivos, fatores estes que estabelecem a coesão e a coerência textual. Com isso, o propósito de tornar a leitura um processo dinâmico e agradável se esvai.

Observemos outros exemplos:

### 18ª Lição

Dona Roseli é a visita.

O vaso na mesa.

A rosa no vaso.

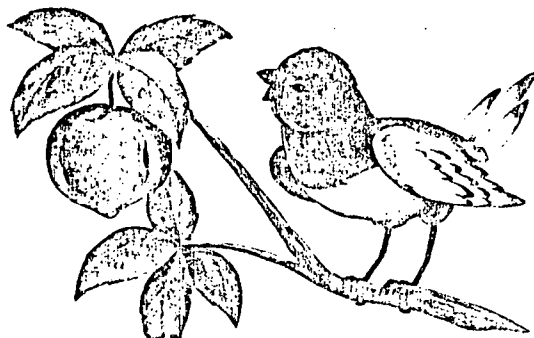
Na lousa se lê:

Viva dona Roseli!



Escola é Vida  
Neob de Carvalho Ferreira  
Editora do Brasil, 1987-SP

# passarinho



Veja o passarinho.  
Ele bicou o pêssego.  
O pêssego ficou furado.

Caminha Suave  
Alfabetização pela imagem  
Branca Alves Lima  
Ed. Caminho Suave Ltda.  
São Paulo - 1989 - 100ª edição

Deste modo, fica evidente que os autores dessas cartilhas preocupam-se exclusivamente com o aspecto mecânico e automático da alfabetização, despreocupando-se totalmente da leitura como fator de interação verbal.

Nesse sentido, infelizmente, o aluno/leitor jamais poderá operar com proposições, jamais poderá inferir, nem ao menos comparar as informações contidas no "texto" com as experiências de seu contexto sócio-cultural.

Uma análise sobre as consequências textuais advindas desses pretensos textos é feita por Votre (1986:45):

"A nosso ver, o descaso para com o texto e a idéia de que o texto é um mero resultado do ajuntamento de orações, pode prejudicar de modo substancial o ritmo de domínio desses pa-

drões. De fato, de tanto ver rotulados como textos, e tratados como tais, conjunto de orações em que predominam: justaposição sem vínculo formal, presença física de todos os constituintes das orações, e falta de contextualizadores circunstanciais, os alunos são levados a crer que um texto ideal é formado por períodos simples, de orações absolutas, e só mais tarde, e dificilmente, quando conseguem, é que vão passar a se libertar da deformação alfabetizante."

Bettelheim & Zelan (1984:17) ilustram muito bem o já exposto quando dizem:

"A leitura é de significação sem paralelo. Esta é a razão por que é tão importante a maneira como a leitura é ensinada. A maneira como a aprendizagem da leitura for experienciada pela criança determinará o modo como ela perceberá a aprendizagem em geral; a maneira como ela passará a perceber-se a si mesma, como um aprendiz e como pessoa."

Realmente, toda aprendizagem, harmonia e cumplicidade com a leitura dependerá de "como" esta seja experienciada na escola.

A criança, quando começa a decodificar palavras, relacionando e interpretando graficamente os fonemas, no começo até se entusiasma. No entanto, este entusiasmo logo desaparece porque ela inconscientemente percebe que está sendo vítima de uma aprendizagem sem conteúdos significativos, voltada apenas à repetição e à memorização.

É justamente sobre este aspecto mecânico que Bettelheim & Zelan (1984:18) criticam as cartilhas, dizendo:

"...o jogo de palavras das pré-cartilhas e cartilhas está longe de ser inteligente; de fato, este jogo é profundamente chato; pior ainda, estes livros são um insulto para a inteligência da criança."

Pelo exposto, fica evidente que os "textos" das cartilhas constituem uma negação da interação verbal devida à arti-

ficialidade, à descontextualização. No entanto, lamentavelmente tais livros são os "escolhidos pelos professores como ferramenta de trabalho e, o que é mais lamentável ainda, são fornecidos pelo Ministério da Educação.

Assim, os textos, ao invés de serem, como define Lajolo (1982:52):

"um ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê..."

tornam-se, ao contrário, um desencontro total entre leitor e escritor, pois são textos escritos sem significação alguma e mais, sem o objetivo da interação, da recriação, da reconstrução do texto pelo leitor. E, sem a participação efetiva do leitor, não há texto.

Mas o que fazer para reverter este quadro?

Para isso, é imprescindível resgatar para este período de escolarização uma outra visão da leitura. É preciso que o professor alfabetizador valorize o processo de interação da criança com o texto e que este seja apresentado, não como um produto pronto, acabado e limitado, mas como uma unidade de sentido ampla e abrangente, de múltiplas facetas e aberto ao diálogo pois, como sugere Orlandi (1987:196), o texto é um objeto incompleto:

"porque o discurso instala o espaço da intersubjetividade, em que ele, texto, é tomado não enquanto fechado em si mesmo (produto finito), mas enquanto constituído pelo relação de interação que, por sua vez, ele mesmo instala. (...) o texto não é o lugar de informações completas ou a serem preenchidas - mas é o processo de significação, lugar de sentidos."

Desta maneira, a leitura assume novas dimensões. Não é uma leitura do texto que importa, mas as várias leituras, através das quais cada leitor pode interagir diferentemente diante

de um mesmo texto, contribuindo cada qual com sua experiência para (re)criá-lo.

Nós pesquisadores, interessados na melhoria do ensino, devemos fazer alguma coisa imediata para que a escola não continue a substituir a vida, através de explicações e repetições das páginas de uma cartilha. Como foi visto, a cartilha é fechada, acabada e nem sequer estabelece a relação entre significante e significado. É produto do ensino formal, que é artificial e não respeita a linguagem natural da criança.

E esta é a verdadeira linguagem, porque é durável, traduz experiências que foram aprendidas e apreendidas através de tentativas espontâneas, sem cobrança. O motivo pelo qual a escola comete um grande equívoco é este: ministra um ensino formal, de fora para dentro, onde o professor quer ensinar à criança a linguagem convencional e, para isso, corrige-a constantemente, afastando-a, deste modo, daquilo que é fundamental, ou seja, de sua oralidade que espelha o seu mundo e é de seu interesse.

Tudo isso faz com que a criança se retraia e perca a iniciativa, não queira nem tente avançar. O que resta a ela com isso? Apenas esperar que lhe digam o que e como fazer. Isso é, sem dúvida, tremendamente desastroso. Resultado: a criança que antes manipulava sua língua espontaneamente, agora cala, convertida em um espectador passivo de sua cultura, quando, na verdade, deveria ser desta um construtor ativo.

Para ilustrar, achamos importante acrescentar o posicionamento de Kato (1988:34) sobre o desempenho mecânico de leitura, que

"bloqueia o desenvolvimento e a aprendizagem

por não oferecer desafios motivadores e por ir contra o objetivo do letramento, que é a apreensão do mundo criado pela linguagem escrita."

Smolka (1988:49) analisa esta situação do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em sua fase inicial deste modo:

"o processo de alfabetização como interação e interlucução (convivência e diálogo) é totalmente desconsiderado. A alfabetização, na escola, contrasta violentamente com as considerações de leitura e escrita, movimentação de estímulos sonoros e visuais fora da escola. A leitura e escrita produzidas pela/na escola pouco têm a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Neste sentido é estéril e estática, porque é baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status quo. Funciona como um impecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico."

Neste sentido, o trabalho de Ferreiro (1985) tem muito a contribuir, pois apresenta a alfabetização do ponto de vista dos processos de apropriação de um objeto socialmente construído. Para a autora, a criança constrói hipóteses (idéias ou sistema de idéias) para explicar a natureza e o funcionamento da escrita. Estas hipóteses são ordenadas evolutivamente em níveis sucessivos de conhecimento até a escrita alfabética. (Sobre este assunto discorreremos mais adiante).

Além disso, transpondo a concepção da aprendizagem construtivista do conhecimento assumida pela autora acima citada e outros como Teberosky e Palácio, Smolka (1988:60) inclui

"a concepção transformadora da linguagem, uma vez que não se pode pensar a elaboração cognitiva da escrita independentemente da sua função, do seu funcionamento, da sua constituição e da sua constitutividade na interação social."

Isto quer dizer que a construção do conhecimento pela criança não requer somente o fator mecânico da aquisição da lectoescrita, como faz a escola; requer, sobretudo, fatores

de ordem social, emocional, perceptual, física e psicológica que desenvolverão as habilidades intelectuais e que deverão ser estimuladas constantemente através de experiências que levem a criança a pensar, a fim de que desenvolva potencialidades inatas.

Raths (1977:14-15) observa e questiona:

"a necessidade de acentuar o pensamento na educação das crianças nunca foi tão urgente quanto hoje. (...) A cada hora do dia na escola não estamos vivendo apenas esta hora; estamos auxiliando na criação de um mundo. Será um mundo cheio de idéia? Um mundo livre? Um mundo compartilhado por todos? Um mundo que tenha respeito pela personalidade de cada indivíduo?"

De fato, não há o que se negar na importância do pensamento para o crescimento e o amadurecimento do indivíduo e da sociedade. Mas como é possível estimulá-lo nas escolas?

Raths (1977) nos apresenta técnicas estimulativas do pensamento que enfatizam a necessidade de estimular a criança na assimilação de conceitos, na abstração, tendo em vista processos mentais hierarquizados que vão desde a comparação e simples observação até a criatividade e ao posicionamento crítico, direcionados a um pensar coerente, cujo objetivo é a fluidez da linguagem.

Segundo ele, somente através dessas operações do pensamento, estimuladas pela escola desde os primeiros anos de escolaridade, é que desabrochará uma geração inteligente e responsável. Só assim teremos condições de "dar o primeiro e grande passo para o aperfeiçoamento da situação humana." (p.50)

No entanto, para que isso se concretize, talvez o melhor caminho seja a dispensa do livro didático, da cartilha, pois se pelo menos esses livros não tivessem respostas prontas, até o

professor aprenderia a pensar, a investigar e a ler.

Parece absurdo dizer que nem alunos, nem professores sabem ler, sobretudo se considerarmos que o objetivo da escola consiste na instrumentalização do aluno para que ele se apodere da cultura registrada através da escrita, e que esta instrumentalização é feita justamente por professores que, em sua grande maioria, não sabem ler.

Martins (1979:83), questionando o livro-texto, diz o seguinte:

"De modo geral, todos sentem-se tranquilos diante do livro-texto (...). É melancólico observar como revela o reconhecimento público da ignorância e incompetência dos mestres."

Contudo, isso não é absurdo, é realidade. Principalmente porque a leitura proposta pela escola é uma leitura artificial. Com isso, o aluno lê apenas para reter a informação única, padronizada e programada pelo professor, que não possibilita outras atitudes frente à leitura porque também não sabe como fazê-lo: ele também é vítima da instituição escola. Conseqüentemente, essa leitura jamais será fonte de prazer.

Claro que não é esse tipo de leitura que desejamos. Nosso desejo é que nossas crianças encontrem e assumam a pluralidade de interpretações que nos sugerem os verdadeiros textos e que, a partir daí, desvelem as "entrelinhas", resgatem a consciência do mundo e estabeleçam, através da leitura, uma relação dialética com o texto, pois a leitura não deve ser um processo de aceitação do que está escrito, mas um processo criativo, construtivo e completivo do texto, em que o leitor é cúmplice da produção textual.

Neste sentido, como diz Yunes (1985:13),



" a leitura e a escrita saem de sua solidão para um encontro, participação, troca de debate que se inicia no livro (um treino como o brinquedo) e transborda para a sociedade."

Somente a partir desta postura o prazer de ler surgirá.

### 1.3 - A Escrita na Fase Inicial da Alfabetização

Levar o aluno a usar a língua escrita de forma natural e espontânea, nos mais diferentes contextos, deveria ser a meta da escola. Mas o que ocorre não é isto.

A escrita é apresentada, inicialmente, de forma mecânica, artificial e descontextualizada, com um único objetivo: fazer com que a criança faça as devidas correspondências grafô-fônicas. Prova disto são os textos das cartilhas, como já falamos anteriormente.

Ora, a aprendizagem da escrita envolve muito mais que isto. As pesquisas modernas, nas áreas da Psicologia Cognitiva, da Psicolinguística, da Sociolinguística, da Linguística Aplicada e Textual, preocupadas com a aquisição da linguagem escrita, demonstram que este processo se inicia, muitas vezes, antes mesmo de a criança entrar na escola, através de experiências significativas com a leitura e a escrita. Estas pesquisas, inspiradas em autores como Piaget, Vigotsky, Chomsky, Ferreiro e outros, assemelham-se num ponto: a criança é um ser que constrói o seu conhecimento da língua, produzindo novas frases e internalizando aspectos gramaticais que nunca lhe foram ensinados de forma muito natural, influenciada apenas por seu contexto sócio-cultural.

É óbvio, então, que não é pela simples associação de sons

e letras que a escrita acontece. O aprendizado da 'lectoescritura' é algo muito abrangente. É uma atividade antes de tudo social e significativa. Não é pela reprodução (cópia) de palavras e frases soltas, descontextualizadas e repetitivas que a criança aprende a escrever.

O domínio do sistema gráfico é apenas parte de um processo mais abrangente que é o domínio da linguagem como um todo que, para acontecer, deve estar subordinado ao contexto sócio-histórico-cultural no qual locutores e interlocutores estão inseridos e interagindo, numa relação de troca.

Kato (1986:120), fazendo uma análise da escrita, diz:

"O homem nasce com algum tipo de equipamento inato que lhe permite interagir com os objetos de seu ambiente e deles extrair significado. Se a escrita é um objeto desse ambiente, ela será aprendida segundo um curso natural e será usada como instrumento de comunicação."

Isto prevê uma outra visão da escrita que não a aprendizagem de gestos ou de estratégias de transcrição de sons e letras.

As recentes pesquisas introduzidas por Emília Ferreiro e outras colaboradoras, como Ana Teberosky e Margarita Palácio, ressaltam uma nova perspectiva reflexiva sobre a aquisição da linguagem escrita. Nova porque a alfabetização e a aquisição da linguagem escrita são vistas sob outro enfoque, ou seja, sob o enfoque da criança que se alfabetiza.

Isto quer dizer que, ao invés da reflexão sobre o como o professor deve ensinar, o que se considera, nas pesquisas dessas autoras, é como a criança constrói seu conhecimento. Com isso, a criança deixa de ser vista como um sujeito passivo e receptor de coisas prontas, para ser vista como um sujeito ativo

que interage produtivamente com a linguagem escrita.

Para elas, a língua escrita, é um objeto de uso social, com uma existência social, e é reinventada pela criança através de um processo próprio de construção.

A construção do processo da escrita se efetiva evolutivamente em níveis, segundo Emília Ferreiro, os quais, resumidamente, descreveremos:

- Nível pré-silábico, que se caracteriza pela não correspondência entre sinais gráficos e sons. O que ocorre neste nível são grafismos primitivos ou pseudo-letas para manifestar a escrita da criança. Neste nível a letra não tem valor em si mesma.

Vejamos um exemplo:



Willian, um menino que aos três anos quis escrever "Mariana", o nome de uma coleguinha sua do jardim de infância.

- Nível silábico, que se caracteriza pela correspondência entre os sinais gráficos e os sons das sílabas. Neste nível dá-se o início da vinculação leitura/escrita até então independentes e a criança pode usar as mesmas letras para representar os mesmos sons. Por exemplo:

$\frac{A}{PA}$	$\frac{O}{TO}$	$\frac{M}{MA}$	$\frac{O}{TO}$
----------------	----------------	----------------	----------------

- Nível silábico-alfabético - a criança evolui em suas descobertas e descobre que a sílaba não é uma unidade, ao contrário, esta pode ser desdobrada em elementos menores. Nesse

nível há duas formas de correspondência entre sinais gráficos e sons. Às vezes a criança opta pelo nível silábico, outras pelo nível alfabético. Deste modo, ela pode escrever parte de uma palavra em um nível e parte em outro. Exemplo:

$$\frac{A}{PA} \quad \frac{TO}{TO}$$

- Nível alfabético - esta é a fase em que a criança aprimora-se na evolução da descoberta da escrita. Ela começa a distinguir a letra, sílaba e frase e passa a escrever alfabeticamente. Isto não quer dizer que ela domine os símbolos gráficos; o que ela faz é colocar uma letra para cada som e, deste modo, ela poderá grafar por exemplo, "cero" ao invés de "quero".

EU ADORAI ACELE LÁPIS

(Renato, de 5 anos na pré-escola.)

Isto não quer dizer que as crianças se alfabetizam sozinhas. O professor deve compreender o processo de alfabetização que cada criança vai construindo para poder intervir eficazmente, cuidando para que o diálogo entre ele e a criança seja produtivo. Para isso, é preciso que várias atividades pedagógicas sejam reavaliadas. Entre essas atividades incluímos o uso das cartilhas, os modos de avaliação, os testes, os textos como pretexto para fixação ortográfica, etc. O importante é compreender o desenvolvimento das hipóteses da criança sobre a escrita como um processo evolutivo e interpretar o que as crianças escrevem de maneira positiva, ainda que elas cometam desvios em

relação ao que é considerado como certo. O professor deve criar espaços para que a criança produza seu texto.

Abrimos aqui um parêntese para falar a respeito do alerta que Ferraz (1989:13) faz em artigo publicado pela revista Nova Escola. Segundo ela, a proposta construtivista de Emília Ferreiro "não é nenhum método novo".

Sobre este aspecto o jornal Escola Aberta (1988:7), em artigo redigido por Carlos Faraco e outros, ressalta:

"esses estudos, apesar de extremamente relevantes, não devem ser confundidos com 'métodos' ou 'didáticas' de alfabetização. (...) Emília Ferreiro mostra a ação cognitiva da criança diante da escrita; seu trabalho auxilia o professor a entender o que a criança está fazendo."

Atualmente, às vésperas do ano 2000, às portas do século XXI, em que pesem as inúmeras pesquisas sobre a linguagem escrita, lamentavelmente a prática de nossas escolas continua a mesma de sempre, ou seja, a ênfase no treinamento tecnicista preocupado apenas com a codificação e decodificação dos símbolos gráficos em relação às suas propriedades sonoras.

Esta concepção tecnicista da escrita está apoiada numa postura comportamentalista da aprendizagem da língua, que ocorre essencialmente por estimulação ambiental.

Segundo Ferreiro (1985), esta prática leva a criança a pensar que o conhecimento é algo que só é adquirido através dos outros e que a ela resta apenas observar e receber mecanicamente o que os outros querem. O objeto da língua escrita é percebido pela criança como algo imutável, que para ser recebido não deve ser transformado.

Infelizmente ainda surgem publicações com ênfase nesta prática tradicionalista. Santos & Simão (1985:155) são exemplo

disto:

"a aprendizagem da escrita depende do treino sistemático e a repetição é fator de primordial importância para promovê-la. A criança só aprenderá e fixará a forma correta de uma palavra depois de escrevê-la muitas vezes."

Neste sentido, a preocupação com a grafia correta faz da língua objeto que tem a si próprio como referente. Isto é, o importante é a forma do escrito e não sua significação.

Rockwell (1987:238) diz que as atividades pedagógicas derivadas desta concepção tradicionalista mais desenvolvidas em sala de aula são: cópia, ditado, leitura mecânica, questionários, resumos, definições, regras e exercícios de gramática.

Vejamos:

"Embora dentro da sala de aula quase não haja períodos no transcurso do dia em que não se observe algum uso da língua escrita, sua natureza é restritiva, especificamente escolar, e não representativa de uma gama de usos sociais da leitura e da escrita.(...) O mais usual é tornar a 'escrever' o que já está escrito em algum livro."

Nesta mesma linha de pensamento, Antunes (1987:25-26) afirma:

"Na escola predominam as cópias escritas do que já foi escrito. Pior ainda, escrita-cópia de palavras e frases soltas, das quais ainda se pretende realçar aspectos puramente periféricos. Predomina a escrita de frases artificiais, descontextualizadas, que falseiam o caráter expressivo e comunicativo das línguas. A escrita dessas frases é, ainda mais, escrita sem leitores, sem intenções e sem contexto. Uma escrita para nada e para ninguém. Inteiramente fora dos padrões naturais em que todas as comunicações humanas ocorrem."

Lamentavelmente, é esta a postura que embasa o ensino da língua escrita. Uma postura que mantém o aluno passivo, acrítico e conivente com o jogo da escola.

Assim, a utilização da escrita, ao invés de ser tratada

como um processo que é ao mesmo tempo meio e produto de cada sujeito, é vista apenas como instrumento formal, despido da dimensão crítica, instrumento que objetiva somente o domínio das regras gramaticais. Isto é, a escrita só tem valor na medida que reproduz as estruturas gramaticais e uma ortografia correta enquanto o conteúdo, o valor semântico e o texto são desconsiderados.

Segundo Rockwell (1987:248), o que se faz com a língua escrita na escola é pouco representativo da gama social de usos da leitura e da escrita porque a criança não a relaciona a outros contextos que não o escolar, envolvendo-se, por isso, em contradições. E exemplifica da seguinte maneira:

"em alguns usos escolares, a língua escrita tende a converter-se num objeto que não tem a si próprio como referente. Na cópia, na leitura, no ditado, a atenção se dirige explicitamente para a forma do escrito, e não para seu significado."

Tasca (1989:9), seguindo essa linha de pensamento, tece algumas considerações sobre essa "atividade chamada ditado". Segundo a autora, essa atividade é carregada de artificialismos: primeiro porque pretende, em momentos estanques, através de quase sempre, um rol de palavras com alguma dificuldade específica, 'u' e 'l' em final de sílaba, por exemplo, que a criança fixe esses grafemas; segundo porque esses grafemas, ditados pelo docente, são corrompidos quanto a sua pronúncia, ou seja, o professor força a sua pronúncia induzindo a criança a escrever corretamente, ora com 'u', ora com 'l'. Para isso basta que ele palatilize bem o segundo fonema como se fosse um gaúcho a pronunciar a palavra 'sol'. E diz:

"É de pressupor que, ao realizarem tarefas como a que está sendo referida, as crianças devem ,

no mínimo, perceber a dualidade dialetal da professora; isto é, a professora usa determinado modo de pronunciar as palavras quando conversa com elas sobre assuntos diversos, em classe ou fora dela, e usa outra forma de pronúncia quando realiza o ditado."

É até provável que a criança saiba escrever se souber ler a pronúncia da professora na hora do ditado, mas quem garante que ela poderá grafar corretamente certas palavras fora do ambiente escolar se a professora não lhe estiver próxima indicando pistas? Com isso queremos dizer que essa atividade só serve para satisfazer o 'ego' da professora que quer se enganar, nada mais; porque num ditado quem sabe acerta e quem não sabe, ou chuta, ou segue pistas. Mas quem garante o acerto?

Está provado que, desde o nascimento, a criança constrói seu conhecimento. Assim, ela, através de tentativas, vai compreendendo o mundo que a rodeia, vai formulando hipóteses e trata, por si própria, de descobrir as respostas para todas as suas dúvidas. Com a escrita, a criança faz a mesma coisa; ela desenvolve alguns processos antes mesmo de entrar na escola, pois, no contato com as pessoas que utilizam a escrita ou, com o próprio material escrito, a criança interage e aprende. E quanto mais conviver e interagir neste meio, mais facilidades terá na aprendizagem e aquisição da leitura e da escrita porque ela é um sujeito cognoscente que constrói seu próprio conhecimento.

Em vista disso, pensamos que a escola deve urgentemente se libertar desta prática pedagógica instrumental e mecanicista e ir muito mais além, levando em conta, sobretudo, os aspectos relacionados à capacidade cognoscitiva da criança, bem como sua competência lingüística.



O que a escola não deve é continuar enfatizando a técnica e a forma da escrita como se isso bastasse para ensinar a escrita, tratando-a como uma atividade apenas individual do sujeito, esquecendo-se de que a escrita é, antes de tudo, uma atividade com funções sociais.

Teberosky (1987:125) diz:

"O modo como a criança aprende a escrever segue o caminho da apropriação individual de um fenômeno social; mas considerar individual esta apropriação não significa reduzir sua aprendizagem a uma atividade solitária.(...) A situação grupal que supõe a aula é uma situação privilegiada cujas vantagens devemos saber aproveitar."

O que ocorre, infelizmente, é que a escola reprime intercâmbios espontâneos entre alunos com medo de que estes possam dificultar a aprendizagem e modificar a disciplina. Em outras palavras, a escola quer que os alunos aprendam seguindo ordenada e docilmente o que ela lhes transmite.

A interação em sala de aula, bem como os mecanismos cognitivos que estão implícitos nesta interação de troca de pontos de vistas e experiências estão intimamente ligados no pensamento de Vygostsky (1989), o qual propõe uma relação social para o homem. De acordo com este autor, o ser humano, diferentemente do animal, não se encontra limitado a sua experiência pessoal ou individual, pelo contrário, a experiência individual se aprofunda e se alarga motivada pela experiência social. Segundo este autor, o ensino não pode ser definido somente a partir do desenvolvimento maturacional da criança, do que ela é capaz de realizar sozinha. Existe um outro critério a ser avaliado. É o que este autor chama de desenvolvimento proximal, segundo o qual, mediante a cooperação conjunta entre parceiros desiguais,

a criança atinge um grau muito importante na construção do saber.

Vygostsky (1989:97) assim define o que chama de desenvolvimento proximal:

"É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.(...) A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram(...) que estão presentemente em estado embrionário(...)."

E mais adiante (1989:98), completa:

"aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã."

O aspecto social da escrita também é analisado por Smolka (1988:45). Segundo ela, a escrita deveria constituir um modo de interação da criança consigo mesma e com os outros; um modo de dizer as coisas, neste dizer emergiriam não só os padrões e modelos de organização social, mas também a constituição de sentido. E diz:

"A escrita não é apenas um objetivo de conhecimento na escola. Como forma de linguagem ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata apenas de 'ensinar' (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução em sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói como conhecimento humano."

É esta dimensão social, sem dúvida nenhuma, que possibilitará outros usos da língua escrita por parte dos alunos, que não aqueles previstos e queridos pelo professor.

Voltando a Rockwell (1987:247), destacamos:

"é a partir dessas experiências conjuntas que acontecem na escola, mas que nem sempre pertencem à escola, que as crianças geram o processo de apropriação da leitura e da escrita."

Segundo esta autora, são atividades extra-ensino que irão promover usos da escrita. Como exemplo ela cita os recados que as crianças trocam entre si, o prazer de escrever no quadro ou nos cadernos durante o recreio, etc.

Não somente esses aspectos são desconsiderados pela escola; a esses aliamos também o aspecto da oralidade da criança que a escola estigmatiza porque não é compatível com o padrão de linguagem adotado por ela.

Com isso, a escola bloqueia a possibilidade de interação verbal e desenvolve a leitura e a escrita como se a oralidade não existisse e não fosse matéria-prima que interfere na aquisição da escrita. Essa visão da escola é sentida pela criança que vivencia esta dualidade: a língua que fala (e que não é aceita) e a língua que a escola quer lhe ensinar.

Nicolau & Mauro (1986:13), analisando a importância da linguagem oral no processo de alfabetização, dizem:

"A situação linguística da criança é a de quem se vê cassado na palavra, impondo-se a ela uma forma linguística nova e correta.(...) O modelo da escrita se apresenta como restrição à oralidade. Daí o bloqueio e ao chegar a lugar nenhum no processo de desenvolvimento da língua materna."

Isto nos faz concluir que uma coisa é certa: a escola trata o ensino-aprendizagem da escrita como uma mecanização, como uma técnica, não como uma apropriação de um objeto conceitual, que, num ambiente de troca e interação mútua, os alunos construiriam de forma social e prazerosa.

Se a criança tivesse liberdade para agir sobre o objeto que está começando a conhecer, assim como o faz com a linguagem oral, certamente a aquisição dos processos da escrita não seria tão difícil. Por isso, é importante que a primeira experiência escolar seja livre de medos e repressões. A criança precisa ter prazer em aprender. Quanto ao professor, é preciso que este entenda o que está se passando com cada criança, que saiba ver progressos onde antes só via erros, que saiba escutar, pois escutar é mais produtivo do que falar, falar, falar.

#### 1.4 - A Prática de Texto na Fase Inicial da Alfabetização

Vários são os problemas vinculados ao ensino da redação; vários são também os posicionamentos assumidos pelos professores, entre os quais destacamos dois: o primeiro está subordinado à crença de que escrever é um dom e, o segundo, baseado no pressuposto de que ensinar a redigir é ensinar normas gramaticais, o que capacitaria o aluno a fazer uma boa redação.

Lamentavelmente, esta postura vem, não raras vezes, subentendida nos livros didáticos, como que a nortear uma filosofia do ensino da redação.

O que acontece é que os professores de língua, acostumados ao processo cíclico do ensino-aprendizagem (o professor ensina, o aluno memoriza e devolve as informações recebidas), pouco ou nada fazem em benefício do manejo criativo e espontâneo da língua. Tudo o que é ensinado em sala aula deve voltar ao professor, sem inovações, sem originalidade, pois o professor sente-se despreparado para assimilar a produção criativa do aluno.

A redação é o 'ajuste de contas' do qual o professor se vale para avaliar e estigmatizar as dificuldades gramaticais e ortográficas.

O fato é que a redação é um apêndice do ensino de Língua Portuguesa, uma atividade esporádica, não sistematizada que o professor utiliza para cumprir um programa, geralmente para avaliar os alunos ou, até mesmo, é um meio de fazer a classe trabalhar enquanto ele descansa.

Segundo Ilari (1985:55) esta pedagogia da redação é estéril e inadequada, pois

"resulta de um preconceito, infelizmente generalizado em nossas escolas, em favor da gramática e contra o ensino da expressão; e contribui destarte para que o preconceito se mantenha, como fonte de desvios."

A nosso ver, não é este ensino fragmentado, repleto de regrinhas e exercícios estruturais que vai melhorar a expressão; pelo contrário, a obstinação gramatical incute no aluno um sentimento de aversão e inferioridade porque não domina a língua, que é refletido em sua produção escrita. Esta, ao invés de ser criativa e original, apresenta-se artificial e insípida, sem coesão e sem coerência.

Luft (1985:105) assim analisa as consequências desta prática:

"De tanto ouvir definições incoerentes, classificações e subclassificações, regras e exceções; de tanto ser obrigado a decorar coisas que não entende... o aluno vai sendo lingüísticamente arruinado."

Nesta mesma linha de reflexão Kato (1988:32) aponta o fato de que a escola deveria dar à criança mais tempo para que ela se aproprie dos conceitos e concepções gramaticais porque a própria história mostra que o conhecimento que hoje temos a respeito da escrita e da gramática, enquanto adultos que somos, de-

envolveu-se gradativa e muito lentamente. Ela diz que:

"O gramático pensa que ensinar gramática é expor a criança às categorias e definições do gramático, quando se sabe que essas categorias levaram séculos para serem concebidas."

Com isso fica evidente que a escola não considera a aquisição da escrita como um processo de construção do conhecimento, nem como um processo interativo e dialógico. O que a escola faz é reduzir e limitar a dimensão da linguagem impondo a sua fala como única e verdadeira.

Essa relação pedagógica é assim vista por Smolka (1988: 113):

"A escola tem ensinado as crianças a escrever, mas não a dizer- e sim, repetir - palavras e frases pela escritura; não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem (porque o como elas dizem revela as deferenças); a escola tem ensinado as crianças a ler um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos e a escola tem banido aqueles que não conseguem aprender o que ela ensina, culpando-as pela incapacidade de entendimento e compreensão."

Ora, a incoerência da escola é gritante. No início da escolarização ela enfatiza a forma e sonega o significado impondo a escrita, como se esta apenas fosse compor sílabas com letras que representam os sons da fala e à criança são apresentados somente textos artificiais, como os já vistos no início de nosso trabalho.

Depois, passada a fase inicial da alfabetização, a escola muda; agora ela quer que a criança interprete o que lê, que busque o significado, que produza textos coerentes e criativos. Daí a incoerência: como cobrar da criança essa interpretação, essa busca de significados e essa produção textual mais consistente, se somente lhe foram apresentados, até então, textos que

não eram textos, se não lhe ensinaram o jogo de adivinhação da leitura? Onde fica a lógica do aprender fazendo?

Geraldi (1985:31) também fala a respeito da relação escola X produção textual ou redação. Ele diz que a redação

"é um exercício simulacro da produção de textos uma vez que o sujeito não diz sua palavra, mas simula a modalidade escrita devolvendo ao professor a palavra que a escola lhe disse."

Comprova-se então a ação inibidora da escola que impede, através do controle da escrita, que a criança crie o texto, e portanto, manifeste suas percepções da linguagem, não tendo com isso possibilidade de construir seu conhecimento sobre o próprio processo de aprendizagem.

Assim como na linguagem oral prevê-se a inter-relação entre emissor e receptor, na escrita, como ato de produção, também está prevista esta bipolaridade do emissor e receptor para que a intersubjetividade se estabeleça. Na verdade não há texto solitário. O escritor sempre tem um interlocutor previsto ou imaginado para que o encontro interativo aconteça. É o encontro do EU com o TU conforme Benveniste (1976:286). O interlocutor, direta ou indiretamente, está sempre presente no texto, interferindo na produção, e é justificativa para o próprio discurso.

No entender de Osakabe (1979), apud Brito, (1984:111),

"É do tipo de relação entre locutor e ouvinte que decorre o tipo de ação a ser empreendida pelo locutor através de seu discurso. Um eu não define, por si só, a ação a ser empreendida; é preciso que ele tenha a imagem do tu ou que o tu forneça essa imagem."

O tipo de relação empreendida pela escola, que marca sua presença como locutor unilateral e autoritário, constrange e marca o locutor em sua produção textual. É justamente por isso - pela imagem que o aluno faz de seu interlocutor (escola) - que seus textos não têm nada de criatividade e espontaneidade, pois

a escola, enquanto interlocutor, determina "a própria imagem de língua do aluno" e este, consciente disto, produz seu texto baseado "na imagem que cria do gosto e visão de língua do professor. Serviço à la carté", segundo Brito (1984:112).

É por este motivo que o aluno reprime sua capacidade lingüística espontânea; na necessidade de ser avaliado e julgado pela escola, ele precisa mostrar que assimilou o que a escola lhe transmitiu. Com isso, seu aprendizado de construção da linguagem e da redação, ao invés de ser um processo interativo e intersubjetivo, converte-se numa competição malograda entre sua competência lingüística estigmatizada e a competência lingüística privilegiada da escola.

Assim, produzida sem objetivos definidos e à revelia da vontade e da necessidade do aluno, sobre um tema qualquer e, acima de tudo, para ser julgado, a redação não cumpre nenhuma função.

Deste modo, como não há a vontade e o interesse do aluno em dizer algo para atingir seu interlocutor, uma vez que não há trocas, é que, conforme Pécora (1983:68),

"Tudo se passa como se a escrita não tivesse outra função que não a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado, como se a única vocação fosse ser mancha de, aproximadamente, vinte linhas de extensão."

Isto ocorre porque o processo de construção da redação é adquirido de maneira fragmentada. Ou seja, a redação só efetiva em momentos estanques em sala de aula, quando o professor decide, a priori, que este ou aquele momento da aula é o mais indicado (?) para exigir do aluno a redação.

Resultado: o uso da escrita, como ato de comunicação, como expressão criativa de idéias, como produção textual e dis-



cursiva não acontece. O que prevalece é a técnica porque produzir um texto reduz-se a escrever sobre o que o professor quer, onde a preocupação com a forma, a ordem e o erro é aspecto preponderante na correção do professor. O mais importante não são as idéias, mas o uso do vocabulário aprendido, a ortografia, etc., mesmo que a redação apresente apenas um amontoado de frases sem nenhum vínculo coesivo ou coerente.

O pior é que, durante a produção deste texto em aula, o aluno, ao invés de ser julgado ou estimulado, o que ouve são expressões do tipo-: "Escreve mais", "Escreve no mínimo vinte linhas", "Vamos, está muito pobre", isto, poucas vezes de forma sutil, mas, na maioria das vezes, de forma direta, grosseira e castradora.

Brito, apud Geraldi (1985:118-119), analisando a produção de texto escolar, diz:

"A produção de textos escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber, sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel de mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante do resultado final."

Isto tudo quer dizer que o processo de ensino da redação não permite ao aluno, desde as primeiras séries, o uso da escrita de forma significativa. A escrita da criança reflete a voz da escola porque sua voz é tolhida pela avaliação do professor, pela pedagogia do erro, uma vez que, para a maioria dos professores, redação boa é aquela que é isenta de correções gramaticais.

Com isso, o aluno reproduz em "seus textos" um mecanismo

de adaptação aos modelos a que é submetido. Infelizmente, neste tipo de prática, não há espaço para interlocutores se comunicarem. O que há é uma mera relação alienante onde a escola impõe várias coisas: impõe o tema, impõe o tempo, impõe o espaço e, como se isso não bastasse, confisca-lhe a subjetividade. Em troca, pela subserviência, a escola lhe devolve uma nota ou um conceito vazio de qualquer significação.

Neste sentido, o texto, ao invés de ser um objeto de prazer, que brota da vontade do aluno para servir de ponto de comunicação entre interlocutores, é imposto de fora, como recurso para que o aluno seja avaliado.

Sobre o prazer na escrita, vários autores já se manifestaram. Segundo eles, o prazer de escrever não existe nas práticas escolares, justamente devido à ênfase dada à correção.

A relação prazer-espontaneidade, em relação ao ato de escrever, é analisada por Luft (1985:23). Ele diz que:

"A criança, no começo de sua vida estudantil, sente prazer em lidar com a língua. Gosta de contar histórias, oralmente ou por escrito. À medida que suas folhas se enchem de correções do professor, e ela é censurada na sua linguagem, submetida a normas puristas, ao estudo da gramática, a criança perde a espontaneidade, e parte importante de sua personalidade se encolhe, fica tolhida, murcha."

Este desprazer, este medo frente ao ato de escrever acompanha o aluno nas demais séries e graus de ensino. Não é à toa que a redação é o bicho de sete cabeças do vestibular.

Com isso conclui-se que o escrever na e para a escola tem custado muito caro às crianças porque esta aniquila-as e sufoca-as enquanto sujeitos de sua escrita.

Precisamos modificar este panorama. Precisamos repensar esta prática no sentido de dar oportunidade aos alunos de se

revelarem por inteiro. Para isso, precisamos dar-lhes o espaço e as condições necessárias para que se sintam leitores e escritores, para que tenham realmente o que dizer, para que construam o seu saber. Isto só será possível se invertermos literalmente esta situação, através de um compromisso sério com a educação, para que possamos transformar o ensino: pela dialogicidade, pela competência, pela troca de experiências, etc.

Temos consciência de que a superação do ensino tradicional não é coisa que poderemos apalpar a curto prazo. Este é um caminho que devemos percorrer lentamente. Não sozinhos, mas com todos os educadores para que se criem condições de efetivo rompimento, em benefício de uma sociedade mais justa.

Temos muito que aprender, mas, é nisso que acreditamos e é isso que queremos.

## CAPÍTULO II

### A PRÁTICA PEDAGÓGICA

#### 2.1 - Metodologia Geral

Nosso trabalho desenvolveu-se em 1989, na Escola Básica Hercílio Luz, na cidade de Tubarão, Santa Catarina, em duas etapas:

- 1) Instrumentalização dos professores de 1ª a 4ª série.
- 2) Experiência com alunos de uma 2ª série de 1º Grau.

A primeira etapa foi dedicada à instrumentalização dos professores e constou de um treinamento específico voltado ao princípio da Linguística Textual feito através de contatos individuais e coletivos com o objetivo de questionarmos e refletirmos sobre vários assuntos: a postura do professor; a metodologia por ele adotada; o hábito de leitura, tanto dele quanto dos alunos; a falta de recursos humanos e materiais da escola; a inexistência de livros de literatura infantil na biblioteca da escola; a biblioteca e seu funcionamento; a ausência de períodos para estudos, reflexão, atualização e replanejamento; a gramática tradicional; a avaliação e a correção; o livro texto.

O relato dessa fase aparece em 2.2 (2ª etapa).

A 2ª etapa é decorrência da individualização da 1ª devido à rotatividade de professores e também pela greve ocorrida no Estado.

Na impossibilidade de trabalharmos com os professores, assumimos a 2ª série A de 1º Grau da mesma Escola, com 32 alunos.

## 2.2 - Relato da Experiência (1ª etapa)

Trabalhamos, a princípio com oito professores, dando-lhes apoio, encorajamento e subsídios para que tentassem, sempre que necessário, novos processos de ensino, em lugar que não estivessem surtindo os efeitos desejados no processo ensino/aprendizagem, com maior ênfase à importância da leitura.

Dissemos 'a princípio' porque houve rotatividade dos professores devido a algumas licenças e, por isso, o número de participantes variou e até diminuiu.

Para iniciarmos estes encontros fizemos com estes professores uma entrevista, cujas perguntas constam do anexo (1). Das respostas fizemos um levantamento que serviu de suporte para a experiência em si, cujo relato segue.

Dos professores entrevistados, um possui o curso superior de Pedagogia, três estão cursando o referido curso e os demais têm apenas a habilitação de 2º grau (magistério).

De um modo geral, os professores reclamaram muito das dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos (ortografia, pontuação, organização de idéias, falta de criatividade) as quais, segundo eles, são causadas por fatores tais como: condições sócio-econômicas, apatia, desinteresse (do aluno e dos pais) e incapacidade de pensar e expressar-se.

Ao mesmo tempo os professores também reclamaram dos conteúdos programáticos que acumulam-se em quantidade, mas que pe-

cam pela qualidade.

Ora, aqui abrimos parênteses para comentar que a escola dá ampla liberdade ao professor para que este adapte os conteúdos às necessidades dos alunos, de suas experiências anteriores, de seu ritmo de aprendizagem. Mas, para eles, é muito mais cômodo e fácil multiplicar o que já foi feito em anos anteriores, mesmo que aleatoriamente.

Outro ponto delicado, detectado pelas entrevistas e encontros, foi a pouca valorização da leitura e redação, justamente devido ao atrelamento ao livro didático. É tão simples utilizar aquilo que já está pronto, cada passo, com as respostas e tudo ... para que inovar e criar?

Estes são, sem dúvida, os senões do livro didático. Sua adoção implica na anulação do professor e na rotina das aulas através de exercícios repetitivos e chatos, incompletude dos textos os quais são, na sua grande maioria, fragmentados e descontextualizados. E o pior, ao adotar-se um livro didático, obrigatoriamente tratamos todos os alunos igualmente, desrespeitando suas diferenças e limitações.

Voltando à não-valorização da leitura, ela se deve ao fato de que os docentes também não lêem. Perguntados sobre suas leituras, alguns responderam que apenas lêem os livros didáticos; outros, não têm "paciência para ler". Somente um dos entrevistados lê por prazer.

Com isso, uma pergunta fica: Como vão nossos alunos gostar de ler se os próprios professores não lhes passam o gosto para isso? Talvez se o professor gostasse de ler e, de vez em quando, comentasse sobre o que tivesse lido, o aluno se voltasse para a leitura.

Outro aspecto que ficou evidente na avaliação das entre-

vistas, no que se refere à postura do professor quanto ao ensino da língua materna, foi a sua centralização nas normas prescritivas da gramática tradicional. A ênfase às nomenclaturas, às classificações, etc., ainda é o fio condutor deste processo que afasta os alunos das situações reais de uso da linguagem em favor de um modelo ultrapassado de língua que nada de significativo lhes transmite.

A respeito disso, intercalamos aqui, a reflexão de Neto (1988:135-136):

"Afim de contas, por que ainda teimamos em exigir de nossos alunos a classificação dos sujeitos e predicados e recordar, revisar e fixar esse conteúdo programático em todas as eternas classes quando ainda não somos sujeitos de nossos verdadeiros predicados? Será que um aluno que classifica corretamente (...) sabe a língua? Será que um aluno que consegue ser o sujeito de seu texto, o dono de sua palavra, o autor de seu escrito, mesmo não representando com precisão como manda o figurino gramatical, tem mais possibilidades de aprofundar seus conhecimentos, inclusive o gramatical? Mais ainda: Será que um estudo gramatical nascido das realizações textuais dos alunos e da reflexão sobre elas não se torna mais útil, importante e, sobretudo, verdadeiro?"

Assim, com a gramática tomando muito do espaço das aulas, a leitura e a produção textual, sem esquecer da oralidade, ficam quase que totalmente afastadas das atividades escolares, e como são vivenciadas se tornam inconsistentes e improdutivas.

Ora, não adianta nada dizermos aos nossos alunos que a leitura é importante, que ler é bom, se nós mesmos não nos convenceremos disto. Não é lendo um trechinho qualquer descontextualizado, sobre um assunto que nem lhe interessa que o aluno vai aprender a gostar de ler ou escrever. Estas atividades pressupõem interação. Interação da criança com a leitura, da criança com a escrita e também da leitura e da escrita entre si, pois

uma depende da outra.

Este ponto é muito delicado, mas, infelizmente, é o mais descuidado pelos professores. Foi isso que depreendemos das entrevistas: leitura e escrita são trabalhadas como atividades isoladas, fragmentadas e mecânicas. O professor ainda não percebeu que integrar essas duas atividades significa conduzir o aluno a sentir que ler um texto é produzi-lo também, uma vez que na prática ele é feito pelo leitor. O professor não deve ser ouvinte da leitura do aluno, nem muito menos avaliar seus aspectos mecânicos. Entender a leitura deste modo é desviá-la de seu verdadeiro significado, que é o do encontro entre emissor e leitor. A leitura é sempre ponto de partida e não de chegada, porque ela impulsiona para outras leituras, principalmente para a leitura do mundo, como diz Paulo Freire.

É necessário destacar também que nenhum dos entrevistados sabe dos interesses dos seus alunos com relação à leitura (se eles gostam mais de contos de fadas ou de aventuras, por exemplo) e tudo que o aluno lê, com raríssimas exceções, é imposto pelo professor. Mais: sobre este aspecto não há um espaço qualquer, no planejamento para a leitura, a não ser o previsto e existente no livro didático. Quando este tipo de leitura é feito, não há objetivos pré-estabelecidos. Isto é, o professor escolhe alguns livros, os distribui aleatoriamente aos alunos, impõe a leitura e fim. Não há o após, não há o diálogo sobre o que foi lido. O livro está ali para ocupar o espaço da aula como se estivesse suprimindo uma lacuna das atividades programadas para aquele dia.

A leitura deve promover a inquietação, não a obrigação, a cobrança. O professor precisa lidar mais com a leitura, ou me-



lhor, precisa gostar de ler.

No que diz respeito às atividades proporcionadas pelos professores com o objetivo da produção textual ou redação, observamos o seguinte:

- . Os temas são selecionados pelo professor, sem interferência do aluno.
- . São descontextualizados de outras atividades e interesses deles.
- . A frequência dessas atividades é quinzenal.
- . As redações são sempre individuais e escritas.
- . São sempre feitas em sala de aula.
- . Os objetivos a serem atingidos pelo professor, através das redações, são, em nível hierárquico: escrita correta, fluência de idéias, criatividade e expressão dos sentimentos e emoções.
- . A avaliação dessas atividades é feita através da marcação de "erros" e atribuição de nota.
- . Não há diálogo após a entrega dos textos aos alunos.

Com isso, constatamos que o aluno e seu texto ficam de lado nas atividades de redação. Ele escreve obrigado, sobre um tema que não lhe interessa, para ser avaliado, ficando assim, descaracterizado como sujeito.

Esta postura confirma as palavras de Geraldi (1984:122):

"Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola."

Sobre outras atividades escritas realizadas na escola em questão e, por conseguinte em sala de aula, os professores agruparam as seguintes:

- . Exercícios estruturais;

- . Interpretação de textos;
- . Cópias;
- . Ditados.

Com relação à apresentação dos textos (do livro didático), através das entrevistas e encontros que mantivemos com os professores, verificamos o seguinte: com exceção de dois professores, todos "motivam" os textos chamando a atenção sobre a gravura, em detrimento do tema sobre o qual gira o texto. Essa especulação da gravura pode prejudicar o interesse do aluno pelo texto em si, principalmente numa classe de alunos mais jovens.

Após essa "motivação", os professores trabalham com o texto da seguinte maneira:

- . leitura silenciosa;
- . leitura modelo feita pelo professor;
- . leitura oral (por alguns alunos);
- . estudo do vocabulário;
- . questionário (o do livro);
- . gramática, ortografia e pontuação (conforme a sequência do livro).

Com isso, a criatividade do professor é nula, ele prefere acomodar-se ao que já está pronto no livro do mestre ao invés de inovar, de transformar ou re-criar. Por isso, as suas aulas é que se transformam: numa mesmice, numa chatice até o enjôo e o cansaço dos alunos. Resultado: desgosto e desinteresse pelas aulas de português e, conseqüentemente, o desprazer de ler ou escrever.

Será que isso é ensinar português? Onde situar a interação dos sujeitos? Onde situar os momentos de interlocução que

constroem a linguagem criativa porque é espontânea? Onde situar a dimensão social da linguagem que possibilita outros usos da língua, que não o puramente escolar?

Ora, se a escola ignora tais situações, o que ela faz é alterar, limitar e desarticular totalmente as funções da escrita, pois lhe nega as diferenças e prioriza sua uniformização. Isso é preciso mudar e o professor deve resgatar o seu papel de criador em sala de aula. Para isso, ele deve usar o livro didático apenas como fonte complementar de informações e não como fonte de verdade e sabedoria. O professor não pode mais resistir às mudanças, ele precisa se conscientizar de que as deficiências culturais e nutritivas não são dos alunos como acredita ele, são sim deficiências decorrentes de sua acomodação, de sua cegueira deliberada que não vê e não quer enxergar a necessidade de mudança.

- 2ª etapa -

A segunda etapa do trabalho foi uma consequência de diversos contratempos havidos na primeira etapa deste. Como necessitávamos da disponibilidade dos professores, quer para encontros individuais, quer para encontros em grupo e, devido ao tempo gasto na greve, estes precisavam repor algumas aulas, achamos por bem (devido, também, ao nosso pouco tempo) reformular nosso projeto, obviamente sem desprezar as informações e avaliações feitas até então. Estas serviram de pré-requisito para essa reformulação.

Assim, como não nos era mais possível trabalhar com os professores, optamos por "encarar" uma turma de alunos de frente.

Escolhemos, do mesmo estabelecimento, a 2ª série A, com 31 alunos, por dois motivos: o primeiro foi a necessidade de uma substituta para aquela turma devido à readaptação da professora titular por motivos de saúde. A substituta foi contratada, mas as aulas de Português e Integração Social ficaram sob a nossa responsabilidade. O segundo motivo foi o fato de que os alunos da segunda série provavelmente retratariam o perfil dos alunos direcionados por uma cartilha, o que seria interessante para o nosso trabalho.

Na primeira etapa do projeto havíamos programado lançar um projeto de Literatura Infantil como suporte para melhoria da produção textual a nível de primeira à quarta série, envolvendo toda a escola sob nossa orientação. Isto foi feito apenas com esta 2ª série, porque passávamos quase todo o período envolvidos pessoalmente com ela.

Este projeto objetivou o seguinte:

- Ampliar e atualizar o acervo bibliográfico de Literatura Infantil;
- Oportunizar aos alunos situações para despertar o gosto pela leitura (dramatização, seção de contos, conversas sobre o conteúdo de alguns livros e mesas-redonda);
- Conscientizar todos os funcionários da escola da importância do projeto propiciando condições para que todos se envolvessem;
- Propiciar condições para que os alunos, através da leitura desenvolvessem habilidades que melhorassem sua produção textual através de atividades orais e escritas que envolvam operações de pensamentos: observação, comparação, descrição, narração, interpretação, etc.;
- Proporcionar condições para que os alunos envolvidos confeccionassem coletivamente seu próprio livro.

A organização do projeto constou de preparação e motivação dos alunos para as leituras. Para isso, depois de verificarmos que a quantidade de volumes disponíveis na biblioteca da escola eram pouquíssimos, providenciamos empréstimos especiais junto à Biblioteca Pública Municipal "Olavo Bilac" e adquirimos outros volumes através da compra.

Assim, depois de um convite para uma viagem por mundos inimagináveis e fantásticos, o espaço, o estímulo e a oportunidade foram propiciados e as leituras começaram a acontecer. Os papos sobre elas também.

Era tanta a empolgação no ambiente que, no início, por duas ou três vezes, algumas pessoas da administração da escola chegaram à nossa porta para "questionar" o motivo das conversas.

Mas o que acontecia não era desordem, tampouco indisciplina, o que havia eram leitores interagindo com os textos, com os personagens, com as ilustrações, com as capas, etc.

Para ordenarmos melhor essas nossas interações seguimos sugestões de Dinorah (1987) e organizamos algumas mesas-redondas no decorrer do projeto, as quais se realizaram a cada vinte dias, e cujo objetivo era a liberdade de expressão. Uma condição deveria ser observada: Todos os alunos deveriam falar alguma coisa sobre o que haviam lido, preservado o respeito à opinião de cada colega; todos teriam chance de emitir opinião, desde que soubessem ouvir. Os apartes seriam permitidos conforme a necessidade.

As mesas-redondas foram o ponto alto do projeto, pela interação que provocaram. Os alunos anotavam em seu caderno o que quisessem sobre o livro em si, sobre o conteúdo, sobre a i-

lustração, sobre a capa, etc.

O ambiente era organizado com as carteiras em círculo de maneira que permitisse boa visibilidade dos alunos entre si. A coordenação e animação eram feita por nós, através de perguntas não direcionadas, de modo que permitissem a evolução da discussão, o envolvimento dos mais tímidos e o controle sutil da participação para que todos fossem envolvidos.

Para essa dinamização nos valem de um questionário (Anexo 2) que servia de estímulo para a participação e a interação.

Eis alguns comentários, os quais retiramos das observações e anotações que fazíamos no desenrolar desta experiência.

"Eu li dois livros. Mas o que eu gostei foi do livro Eu era um dragão porque tinha um herói encantado que brincava com os amigos até na cozinha."(Eduardo)

"Eu gostei do livro que o nome dele era Beto e Bia no dia a dia e gostei porque tinha pouca letra e a história era bem legal."(Aline)

"O que eu gostei foi de O doutor dos bichos. Cada figura era uma história bem pequena."(Anderson)

"A história que eu li era bem divertida. Tinha um papagaio que mandava o reizinho calar a boca assim ó: Cala a boca, cala a boca. O nome do livro era O reizinho mandão. Era bem gozado."(Eliezer)

"O livro que eu gostei chama Brincadeira de sombra. Eu gostei porque eu também gosto de brincar de sombra. Quer ver quando falta luz lá em casa e a mãe acende a vela. A sombra fica bem massa."(Andresa)

"O livro que eu gostei foi O rabo do trovão. Era bem engraçado. Na capa tinha um cachorro bem rabudo. Era bem engraçado."(Heloísa)

"O livro que eu li tinha um papagaio bem legal. Eu também tenho um papagaio. Eu gostei tanto que li duas vezes."(Sobre o livro O papagaio Tubiba)(Denise)

"As figuras foi o que eu mais gostei. A história era O aniversário do sol."(Ângela)

A título de ilustração ver Anexo 3 com modelo das fichas de empréstimo confeccionadas, justamente com a listagem do acervo disponível para as crianças. (Anexo 4)

A medida que as crianças iam lendo e através de sua participação nas mesas-redondas, íamos fazendo um levantamento dos livros preferidos por elas e, ao final da experiência, nós o completamos através do controle das fichas de empréstimo. Esse levantamento consta no Anexo 5 .

O livro de Sylvia Orthof, Maria-vai-com-as-outras, foi o mais lido do 1º semestre -aliás, foi o único livro que todos leram. Em vista deste fato, resolvemos mimeografá-lo para trabalhar com seu texto mais detalhadamente. Para isso, elaboramos algumas atividades que constam do anexo.

Assim, além das leituras que fluíam em casa e até mesmo no pátio da escola, nossas atividades de sala de aula foram desenvolvidas da seguinte maneira:.....

Após escolhermos um texto que provavelmente agradasse às crianças, conversávamos muito a respeito do tema sobre o qual este girava. Somente depois deste bate-papo descontraído apresentávamos o texto para, em seguida, fazermos uma leitura mode-

10.

Por exemplo, o primeiro texto que trabalhamos foi "O domador de Monstros" de Ana Maria Machado, texto este que serviu de suporte para as primeiras produções textuais, as quais serviram de ponte para o desenvolvimento das demais atividades e que serão analisadas mais adiante; nós o motivamos da seguinte maneira:

O primeiro passo foi uma gostosa conversa impulsionada pela seguinte pergunta lançada a todos: - Quem de vocês tem medo de alguma coisa? - a resposta foi geral: - Eu, eu, eu. Como todos assentiram, resolvemos direcionar a próxima pergunta, isto é, para cada aluno perguntamos: - Do que você sente medo? E as respostas foram as mais variadas: medo do escuro, de fantasma, de ladrão, de barata, de lagartixa, de ficar sozinho, de barulho esquisito, de trovoadas, de raio, etc.

Depois disto, sempre num tom afetivo, de muita camaradagem - o que é importante - perguntamos a eles o que costumavam fazer quando se deparavam com algumas dessas situações de medo, por eles apresentadas. As respostas também variaram muito: Eu grito, eu chamo a mãe, eu me enfio debaixo do cobertor, eu me encolho, eu entro dentro do guarda-roupa, etc.

E assim, discutindo essas situações, solicitamos aos alunos que nos dissessem o que era o medo. Ao que responderam:

"Medo é a gente estar assustado." (Jean)

"Medo é ter medo, não poder respirar." (Nilson)

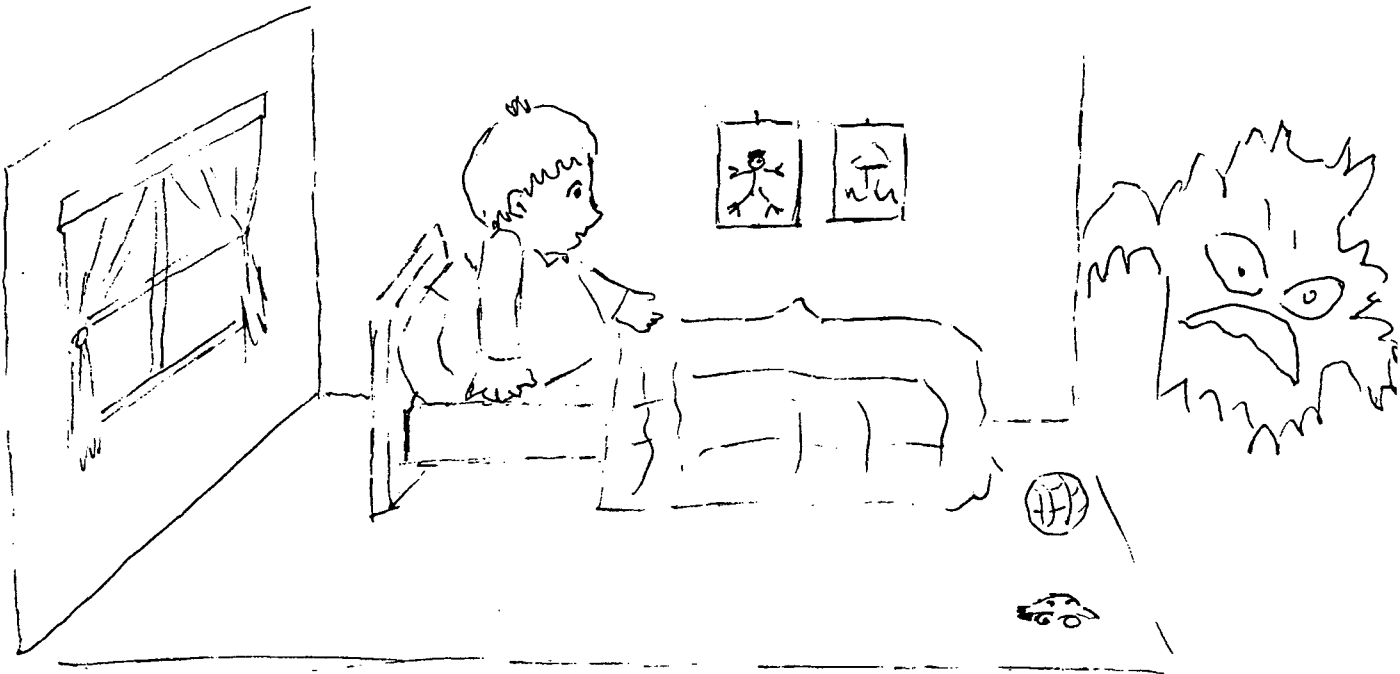
"Medo é um negócio esquisito, a gente sente dentro da gente, é uma coisa muito ruim. Eu não sei dizer direi-



to o que é." (Jucélia)

Foi somente depois deste "aquecimento" que falamos a eles que iríamos ler um texto muito interessante, que também falava sobre o medo. O medo de um menino que resolve encarar de frente os monstros que o assustavam. Assim, com muita coragem e imaginação ele criou substitutos para seus monstros, o que fez com que ele afastasse, de uma vez por todas, o medo que o perturbava.

A seguir transcrevemos o texto supra-citado:



## O D O M A D O R D E M O N S T R O S

Ana Maria Machado

Era uma vez um menino chamado Sérgio. Uma noite, antes de dormir, ele ficou olhando as manchas que as sombras das ár-

vores lá fora iam formando na parede de seu quarto.

Sérgio ficou com medo. Para espantar o medo, o jeito era conversar com o monstro:

- Se ficar me olhando assim, eu chamo um monstro mais feio ainda para te assustar.

Mas o monstro da parede nem ligou. Então Sérgio avisou:

- Aí vem um monstro de um olho só, duas bocas, três chifres, quatro trombas, cinco umbigos, seis línguas, sete rabos, oito corcovas, nove pernas, dez cores, onze caretas, doze sorrisos, treze risadinhas, quatorze gargalhadas, quinze cambalhotas...

E Sérgio ria tanto que nem conseguiu falar direito. Aí o monstro da parede se assustou com todas as palhaçadas e foi embora.

(Este texto foi extraído do livro Comunicação, de Lino de Albergaria, FTD, 2ª série p. 12)

Logo após a apresentação do texto, fizemos uma leitura-modelo para em seguida, solicitarmos às crianças que nos dissessem as palavras cujo significado elas desconheciam.

Assim, foram relacionadas no quadro-negro as seguintes palavras:

tromba: "Órgão do elefante que corresponde ao nariz dos outros bichos."

corcova: "Morrinhos que aparecem nas costas do camelo."

cambalhotas: "Reviravolta que se faz com o corpo. O mesmo que cambota."

Os significados acima foram transcritos de acordo com a explicação que demos oralmente sobre cada palavra. Feito isto, solicitamos a algumas crianças que nos sugerissem frases dife-

rentes das do texto, com essas mesmas palavras. Estas foram também transcritas no quadro e nos cadernos de cada uma delas.

Vejamos alguns exemplos:

"O elefante tem tromba que sai água."

"A tromba do elefante é bem grande."

"O nariz é a tromba do elefante."

"O corcunda tem corcova."

"Eu já vi um anão com uma corcova."

"O palhaço do circo fez cambalhotas."

"Eu vejo o Bozo virar cambalhotas."

Depois disso, ainda conversamos mais sobre o texto. Perguntamos às crianças se elas, algum dia, também já tinham imaginado coisas sugeridas pelas sombras.

"Eu já, tia, eu já vi um homem bem barbudo na sombra e também senti medo." (Renata)

"Eu também, eu tava lá na praia, e tem perto da minha casa um abacateiro bem grande. Quando a minha mãe esquece de fechar o escuro da janela aparece umas sombras bem esquisitas. Eu sei que é da árvore, mas eu sinto medo." (Nilson)

Depois disto, alguns alunos fizeram uma leitura em voz alta de alguns trechos do texto.

A seguir, relataremos outras atividades que foram desenvolvidas tendo como suporte o mesmo texto, com o objetivo de desenvolver a criatividade e a argumentatividade.

1 - Complete as frases com muita criatividade:

- a) Sérgio ficou com medo porque .....
- b) Eu tenho medo de ..... porque ....  
.....
- c) Quando eu estou no escuro eu .....

As atividades voltadas para a compreensão e interpretação do texto foram desenvolvidas oralmente e por escrito e tinham como objetivo fazer com que os alunos reconhecessem os fatos ocorridos para relacioná-los com suas próprias vidas, de modo que a leitura do texto fosse integrada com a leitura, num interagir rico de sugestões e participações. Nesta etapa era objetivo também fazer com que os alunos relacionassem o título do texto com o tema desenvolvido. As atividades elaboradas foram:

No texto, novas idéias, muitas reflexões... então responda:

- 1 - Qual é o nome do autor do texto em estudo?
- 2 - Quantos parágrafos ele apresenta?
- 3 - Qual o nome do personagem desta história?
- 4 - O que ele fez antes de dormir?
- 5 - O que acontece com ele?
- 6 - Por que ele resolveu conversar com o monstro?
- 7 - Qual foi a atitude do monstro?
- 8 - Como Sérgio reagiu?
- 9 - O que fez o monstro desaparecer?

Ainda pensando no texto, reflito e respondo:

- 10 - Você já viu sombras na parede de seu quarto? O que elas sugeriam?
- 11 - Se você fosse o Sérgio, você faria o que ele fez ou tomaria outra atitude? Qual?
- 12 - Do que você tem mais medo? Por quê?
- 13 - O que você costuma fazer quando está com medo?
- 14 - Você acha que o título da história combina com o texto? Por quê?
- 15 - Mande um recadinho para o Sérgio.
- 16 - Desenhe o monstro que assustou o monstro.

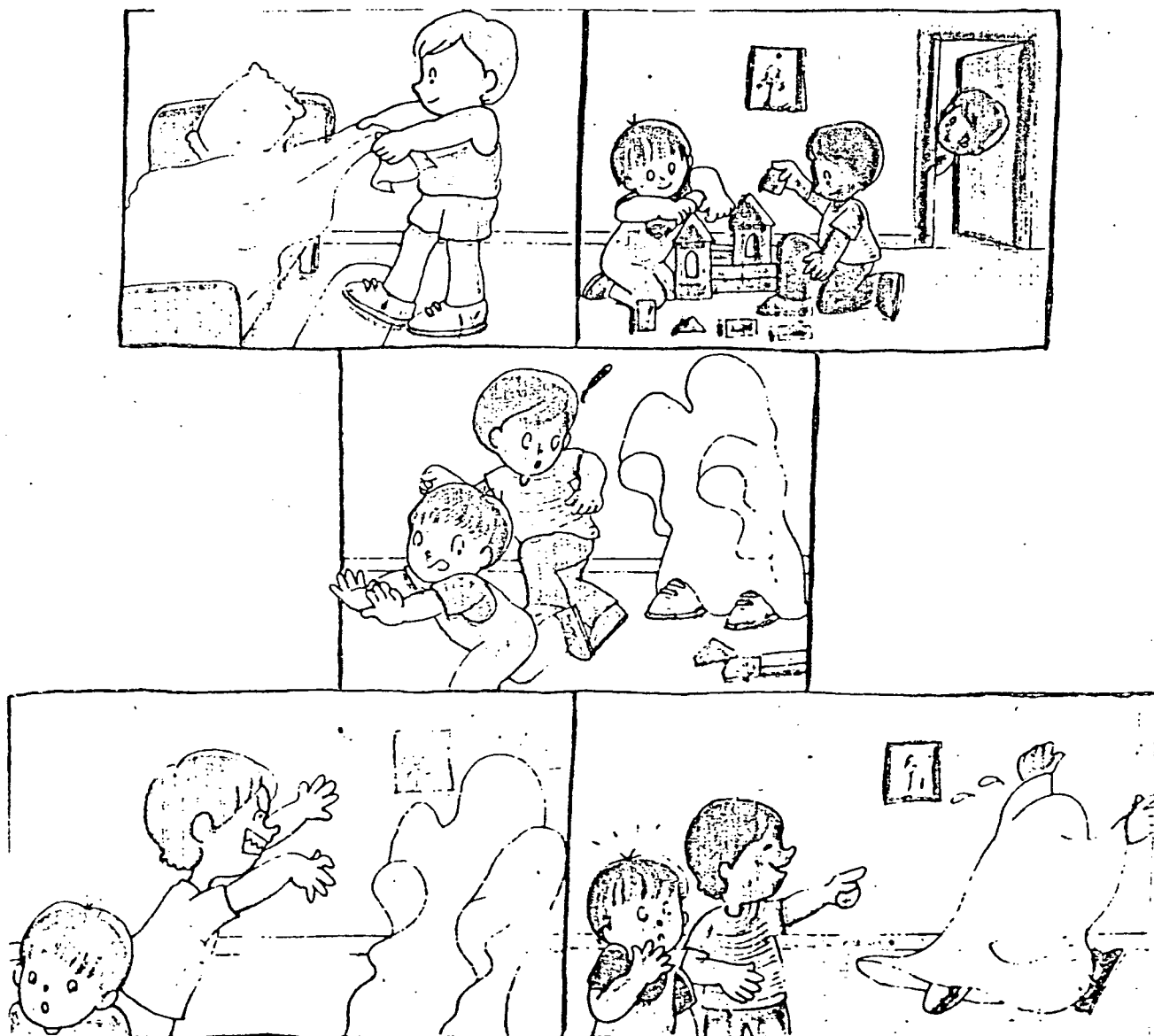
Assim, depois de trabalharmos estes aspectos relacionados à compreensão e interpretação, e como o trabalho com este texto não tinha outras pretensões a não ser a de dar subsídios aos alunos para que produzissem um texto que servisse para diagnosticarmos o estágio de aprendizagem em que se encontravam, para a partir daí estabelecermos algumas prioridades, distribuímos às crianças a seguinte seqüência de gravuras:

---

É hora de pensar, de criar. Por isso, soltando minha imaginação vou escrever uma historinha observando bem a seqüência dos quadrinhos abaixo.

Que título ela terá?

---



Com isso, através da análise e diagnóstico dessas produções desenvolvidas (Anexo 6), estabelecemos algumas metas para suprir as dificuldades por elas apresentadas.

Antes, porém, faremos um relato do que foi diagnosticado em termos de ortografia e redação.

## 2.3 - Análise dos Primeiros Textos

### 2.3.1 - Ortografia

Sabemos que não devemos usar o texto como pretexto para correção de aspectos ortográficos, de concordância, regência, ordem, letra, etc., pois esta preocupação do professor em corrigir tais itens e a marcação destes, no texto do aluno, pode desviar a atenção do seu discurso no momento em que escreve. Isto é, o aluno, ao ficar preocupado com a correção do professor, pode retrair sua capacidade e potencialidade discursiva e, com isso, escrever bem pouco para ter menos chance de "errar".

Isto não significa dizer que o professor não deva controlar tais aspectos, nem que o aluno não precise se preocupar em escrever corretamente. O professor precisa controlar sim, mas não no texto do aluno. Este controle deve ser feito através de um levantamento das dificuldades, em separado do texto do aluno, em um fichário de ocorrências que deve servir de subsídio para a elaboração das atividades de sala de aula, com tal seriedade que visem a superação das mesmas.

Deste modo, para sermos coerentes com o exposto, não podíamos dar início às nossas atividades sem o levantamento que segue e que, apesar de simples, é sério, objetivo e até reflexivo.

Este levantamento foi feito porque em se tratando de uma segunda série de primeiro grau, ainda em período de alfabetização, sem dúvida alguma, precisaríamos desenvolver algumas atividades que dessem continuidade e servissem de reforço ao domínio da língua padrão.

Levantamento das dificuldades ortográficas:

Dificuldades	nº de redações
1 - Representação do fonema /s/	24
2 - Representação do fonema /z/	7
3 - Representação do fonema /š/ (ch)	2
4 - Representação do fonema /ž/ (j)	1
5 - Representação dos fonemas /r/ ou /r/ (r-rr)	9
6 - Representação do grupo de fonemas /ãw/	5
7 - Troca do fonema /k/ por /g/ ou vice-versa	3
8 - Troca do fonema /t/ por /d/ ou vice-versa	1
9 - Troca do fonema /f/ por /v/ ou vice-versa	2
10 - Troca do fonema /p/ por /b/ ou vice-versa	3
11 - Troca do fonema /m/ por /n/ ou vice-versa	6
12 - Troca da letra "u" por "l" ou vice-versa	9
13 - Troca da letra "o" por "u"	7
14 - Troca da letra "e" por "i"	1
15 - Omissão de letras e/ou apagamento de "s" ou "r" finais	7
16 - Omissão de sílabas	1
17 - Omissão de "n" como índice de nasalização	6
18 - Omissão de palavras	8
19 - Segmentação de vocábulos	5
20 - Juntura de vocábulos	8
21 - Emprego de maiúsculas e minúsculas	7
22 - Ditongação	4
23 - Redução de ditongos	2
24 - Troca de mas por mais	1
25 - Acentuação	5
26 - Hipercorreção	5



Lendo e refletindo sobre os dados acima, constatamos, pelo número de incidências, que a dificuldade desta 2ª série está na representação gráfica do fonema /s/, isto porque um total de 31 textos, em mais de 20 houve transcrição indevida.

Vejamos os exemplos:

dise - dice (red. 1 e 28)

lensol - lensou (red. 2, 8, 11, 16, 17, 18, 28 e 32)

asuntou - asutou - asustol - asustar - a sustar (red. 6, 12, 14, 15, 16, 17, 24, 25, 26, 29, 30, 31 e 32)

ceu (seu) a cin (red. 9)

desapareceu (red. 13)

casa (caça) - dese (red. 17)

en sima (red. 24)

sidade (red. 30)

acustarlo (red. 32)

A maior incidência na representação indevida deste fonema não é alguma coisa preocupante, principalmente neste 2º ano de escolaridade, haja vista a enorme incoerência que há entre fonemas em nosso sistema ortográfico, bem como de que este fonema apresenta 9 (nove) possibilidades de grafia, a saber: s, ss, sc, sç, c, ç, x, xc e xs, sendo a utilização dessas letras bem arbitrária, envolvendo até mesmo a etimologia das palavras.

Quanto às outras dificuldades detectadas nos textos, é interessante registrar que elas, em sua maioria, retratam a transcrição fonética da própria fala. Assim, aparecem as trocas de "e" por "i", de "o" por "u", de "l" por "u", o obscurecimento dos fonemas /r/ e /s/ em final de vocábulo, a ditongação

ou redução do ditongo, a hipercorreção, etc.

Vejamos algumas ocorrências:

mintiu - troca do "e" por "i" (red. 31)  
 lensou - troca do "l" por "u" (red. 8)  
 descobril - troca de "u" por "l" (red. 15)  
 tescobrio - troca de "u" por "o" ou hipercorreção (red. 8)  
 assusta - apagamento do /r/ final (red. 19)  
 feis - ditongação (red. 27)  
 otro - redução de ditongo (red. 4)

A troca dos fonemas /f/ por /v/, /t/ por /d/, /k/ por /g/, /p/ por /b/, /s/ por /z/ e vice-versa, são desvios que não refletem uma transcrição fonética da fala. Esses desvios podem ter duas explicações: o aluno talvez não domine completamente o uso de tais letras, o que é normal numa 2ª série de alfabetização ou talvez o aluno faça essas trocas porque não discrimine auditivamente a diferença do traço + surdo ou + sonoro que tais fonemas apresentam.

Vejamos alguma trocas ocorridas:

gegando /z/ por /s/ (red. 27)  
 brimo /b/ por /p/ (red. 31)  
 tiscobriu /t/ por /d/ (red. 8)  
 pastante /p/ por /b/ (red 11)  
 rabido /b/ por /p/ (red. 8)  
 fez /f/ por /v/ (red. 31)  
 quarto /g/ por /q/ (red. 28)

Sobre os desvios de juntura vocabular e segmentação vocabular temos o seguinte a observar: no primeiro caso (juntura), a criança, em seus textos espontâneos, reflete a fala. Como na fala não há separação de palavras, já que falamos num continuum, fica difícil para a criança marcar, pela entonação, a separação vocabular, mesmo porque há diferenças entre o vocábulo fonológico e o vocábulo ortográfico. Ex.: [ u'zo/0s ] os olhos.

Por isso ela escreve:

arir - "a rir" (red. 32)  
 venfindo - "vem vindo" (red. 25)  
 umaespiada - "uma espiada" (red. 25)  
 comedo - "com medo" (red. 19)  
 sexama - "se chama" (red. 17)  
 demanhã - "de manhã" (red. 9)  
 edise - "e disse" (red. 1)

O segundo caso (segmentação) também é um problema difícil para a criança, uma vez que os critérios de segmentação ortográfica são desconhecidos por ela, que ainda não começou a refletir, pelo menos em termos metalingüísticos. Segundo A. Gnerre & Cagliari (1988:27), para resolver os problemas de segmentação, a criança usa como ponto de referência a percepção fonética dos enunciados que ela quer escrever. Por isso,

"ela demonstra grande capacidade para perceber fatos fonéticos e fonológicos ocorrentes em juntura de palavras, que passam já despercebidos ao falante adulto alfabetizado, o qual, condicionado pelos critérios morfológicos de segmentação da escrita, 'ouve' a própria fala

através da forma ortográfica."

Devido ao exposto é que a criança utiliza os grupos tonais de sua fala para segmentar indevidamente as palavras, talvez atribuindo conteúdos semânticos a alguns morfemas de algumas palavras.

Exemplo:

de pois - "depois" (red. 4)  
 a cordando - "acordando" (red. 6)  
 de ele - "dele" (red. 14)  
 de re pente - "de repente" (red. 20)  
 fasi a - "fazia" (red. 9)  
 a cin - "assim" (red. 9)

Quanto às incorreções do grupo de fonemas /ãw/ finais, acontece o seguinte: a criança ainda não aprendeu a distinguir que as sílabas tônicas são grafadas com ão e que as átonas, são grafadas em am. A lógica para ela é que a pronúncia destas palavras é /ãw/, daí seu emprego generalizado ou equivocado.

Exemplo:

rirão - "riram" (red. 4)  
 irmãms - "irmãos" (red. 4)

A grafia incorreta das vibrantes /r/ ou /r̄/ é uma dificuldade presente nos textos destes alunos. Provavelmente é reflexo da pouca familiarização destes fonemas em exercícios de fixação, através de um processo contínuo e até repetitivo, desde que contextualizados, por que não?

## Exemplos:

soriu - "sorriu" (red. 7)

Core - "corre" (red. 8)

aruma - "arruma" (red. 12)

coreu - "correu" (red 14) e (17), 32

arumou, carinho, corendo - "arrumou, carrinho, correndo - (red. 25)

A mesma explicação acima serve para o "n" como índice nasalizador. Esta é uma dificuldade que certamente reflete também um descuido, ou falta de atenção de alguns alunos que, num mesmo texto, ora escrevem corretamente, ora não.

## Exemplos:

bricar - "brincar" (red. 1)

bricando - "brincando" (red. 6 e 15)

fazedo - "fazendo" (red. 7)

mostro - "monstro" (red. 24)

Quanto às incorreções na marcação do acento gráfico ou ausência deste se justificam porque as regrinhas de acentuação gráfica não são dadas nas primeiras séries sendo que a apropriação destas marcas é feita assistematicamente no momento da aquisição da grafia, de acordo com a maturidade lingüística de cada aluno. É por isso que, mesmo não recebendo noções a respeito, a criança formula hipóteses tais como: se é (verbo ser) leva acento, por analogia, éra também leva. Neste caso, cabe ao professor admitir e entender as hipóteses formuladas

pelas crianças.

No que diz respeito ao emprego das letras maiúsculas e minúsculas, as distorções são decorrentes da falta de hábito de leitura, da imaturidade lingüística e da falta de atenção ou feed back.

### 2.3.2 - Construção e Estruturação do Texto

Para diagnosticarmos e analisarmos as dificuldades de construção e estruturação textuais dos alunos, enumeramos os desvios numa listagem de modo que nos permitisse observá-los em conjunto. Desta visão global, partimos para a avaliação e análise dos itens mais relevantes, os quais apresentamos a seguir:

#### Listagem das Dificuldades de Ordem Textual

- 1 - Estereótipos
- 2 - Repetições
- 3 - Pontuação e marcas do discurso direto
- 4 - Paragrafação
- 5 - Mecanismos coesivos
- 6 - Sintaxe
- 7 - Concordância verbo-nominal
- 8 - Vocabulário
- 9 - Relação título/conteúdo/gravura ou tema

O primeiro item a nos chamar a atenção é o item estereótipo. Muitos alunos se valeram disto para iniciar suas historinhas uma vez que eles são marcas das narrativas infantis que

devem ter ouvido e até mesmo lido em livros didáticos ou de literatura infantil. Estes estereótipos servem para fazer a apresentação dos personagens, por isso ser tão comum esta expressão "Era uma vez..."

Como exemplo citamos as redações 1, 7, 11, 13, 15, 18, 27, 29, 30 e 31.

As repetições também são comuns e delas os alunos se valeram para relacionar elementos anteriores do discurso, de certo modo estabelecendo uma relação anafórica com intenção de dar continuidade ao texto.(1)

(1) "...dos gurisinhos brincando no quarto dele.

ele foi espiar e viu eles brincando no quarto dele  
ele não dice nada. Ele se vistiu de fantasma e a-  
sustou. eles dodos mas na realidade era os dois gu-  
risinho."

(red. 28)

Outras vezes, esta repetição retardou a progressão dos fatos, como se o aluno não tivesse o que dizer. (2)

(2) "...Sérgio viu que era o irmão que se vestiu de fan-  
tasma

Sérgio espantou o irmão que se vestiu de fantas-  
ma..."

(red. 10)

Outras repetições, porém, refletem o modelo de texto a que o aluno foi submetido na primeira série. As cartilhas são

predominantemente repetitivas, marcadas pela falta de pronominalização de determinados nomes e sem qualquer nexos coesivo. Por isso a criança privilegia este modelo de frase. Este tipo de repetição é facilmente constatado nas redações 2, 12, 16 e 19.

"O menino aruma a casa.  
 O menino é brincalhão.  
 O menino tem medo do bicho.  
 O menino asutou o bicho.  
 O bicho foi embora."

(red. 12)

Esta repetição desnecessária e indiscriminada do sujeito torna o texto redundante e muito desinteressante, mas é este o modelo das cartilhas.

Um outro item que nos chama especial atenção é a ausência total de parágrafos nos textos dos alunos em questão. O que ocorreu, na realidade, foi a apresentação dos textos como um único bloco, como diz Franchi (1987:15):

"Na verdade, antes de chamar período (um conjunto de orações... assinalado graficamente por um ponto final) poderia se falar de 'blocos de orações', muitas das quais meramente justapostas, e que as crianças fazem coincidir normalmente com os parágrafos na disposição gráfica do texto."

Esse "bloco de orações" apresentado pelas crianças em muitos textos, nem uma vez sequer é interrompido pela pontuação, o que deixa o discurso truncado e desorganizado em sua sequência.



Exemplo:

"O menino tirou a cocha da cama é depois espiou e depois assustou os outros meninos eo outro menino assustou o outro menino que estava assustando os meninos (?) rri-rão."

(red. 22)

A marcação dos sinais de pontuação é outro problema sério. Às vezes a criança não pontua nada. Outras, ela pontua tudo aleatoriamente, somente por pontuar, talvez até recordando a nossa prévia instrução sobre a necessidade de pontuar. Por isso é que apareceram redações com ponto final em qualquer lugar do período ou às vezes somente nos fins de linha.

"Era uma vez um menino que pegou.  
uma manta para espantar os meninos..."

(red. 29)

"...Ele ce vestiu de fantasma e assustou.  
eles dodos mas na realidade era os dois gurisinhos."

(red. 28)

"Era uma vez dois irmãos brincando com as casinhas de madeira, so que o outro irmão não estava brinquedos com os outros dois irmãos. quando o irmão decobril que eles estavam des-traídos bricando o irmão pegol o lencol da cama e se cobril. para assustar os dois irmãos. so que..."

(red. 15)

A vírgula praticamente não apareceu nos textos destas crianças. As poucas vezes em que foi usada foram as que seguem:

"derrepente, apareceu um fantasma.(...)

Ele correu atras deles eles ficaram com medo e saíram, da frente do fantasma, e o fantasma! bateu de bico na parede!"

(red. 13)

"(...)gegando mais perto, mais perto e ai uuuuuu..."

(red. 27)

É interessante observar que os três textos considerados como de pontuação adequada assim o foram porque na realidade não são textos, são frases justapostas sem qualquer elemento coesivo, por isso não formam um texto com unidade de sentido. Os alunos escreveriam uma frase sobre cada gravura e pontuavam.

(red. 2, 12 e 16)

No que diz respeito aos nexos coesivos e itens continuativos, os textos analisados revelam que a coesão dos mesmos foi basicamente assegurada pela conjunção "e":

"O Rojerio e o Nimael descobrirão que será o irmão deles e derão um susto maior e ele saiu chorando e os dois... rirão."

(red. 1)

"O Eduardo pegou o lençol da cama dele e foi assustar os irmãos que estavam brincando lá na sala(...)"

(red. 4)

"(...) E o outro foi e pegou a manta e foi assustar os meninos que estava fazendo o castelo e os meninos correu. E os meninos..."

(red. 7)

É bom lembrar que em muitos casos o uso do conetivo "e" ao invés de facilitar a coesão, gerou idéias desconexas. Outras vezes este mesmo operador foi usado simplesmente para substituir um ponto final e até mesmo outro encadeador. Isso se deve provavelmente à pobreza vocabular dessas crianças pela falta de contato com textos mais ricos e pela falta do hábito de leitura desde a pré-escola.

"O menino tirou a cocha da cama e depois espiou e depois assustou os outros meninos e assustou o outro meninos estava assustando os meninos e rirão."

(red. 22)

Além do conetivo "e" também foram usados, com certa frequência, outros encadeadores tais como: daí, aí, então, depois, de repente, quando, só que, assim, etc., os quais foram usados como sequenciadores para exprimir a interdependência textual.

"O menino tirou a cocha da cama e de pois assustou os outros meninos.."

(red. 5)

"(...) Ele tinha muito medo de fantasma. Uma noite. Quando estava brincando derrepente, apareceu um fantasma (...)"

(red. 13)

"(...) quando o irmão descobriu que eles estavam distraído brincando o irmão pegou o lençol da cama e se cobriu. para assustar os dois irmãos. so que um dos irmãos foi mais esperto ele viu o pé de fora do lençol e (...)"

(red. 15)

"(...) Ele assustou os seus irmãos. Então o seu irmão mais velho assustou ele.(...)"

(red. 23)

Com relação a esses itens vale observarmos que apenas em duas redações ocorreram o encadeador "mas". Em uma dando apenas idéia de adição e em outra dando idéia de contrariedade.

"Depois os meninos começaram a rir tanto mas tanto que quase dormiram (??)"

(red. 27)

"(...) os irmãos que estava brincando lá na sala mas o outro menino assustou Eduardo."

(red. 4)

O item conclusivo "assim" foi usado em apenas um texto,

porém com sabor de "chavão".

"(...) era um menino muito bom assim termina o texto."

(red. 9)

Quanto à sintaxe dos textos ora em análise, constatamos que, contrariamente às nossas expectativas, a maioria dos alunos não transferiu para suas narrativas a sintaxe das cartilhas, calcada em frases curtas e períodos simples (quem sabe direcionadas por nossa postura frente ao texto motivador dessa produção), o que não deixa de ser um fator positivo, embora muitos problemas tenham surgido, principalmente os decorrentes da passagem da oralidade para a escrita.

Isto, porém, não é surpresa, visto que o discurso oral flui com facilidade porque ocorre num encadeamento contínuo, tanto de idéias quanto de palavras, e até, permite, além da entoação e pausas, muitas reticências e repetições. Todavia, se este discurso oral é trocado pela escrita, muita coisa entra em jogo, principalmente a sintaxe, que, diferentemente do oral, é marcada formalmente por frases coordenadas e/ou subordinadas numa rede de relações lógica e semântica que formam um encadeamento mais complexo, tendo como pré-requisito a unidade de sentido.

Este é, sem dúvida um obstáculo que a criança enfrenta ao escrever seus textos e o nó começa exatamente aí. Para desatá-lo a escola necessita trabalhar mais seriamente, proporcionando ao aluno mais e mais leituras, estimulando-o a pensar, pois o ensino da modalidade escrita carece deste trabalho. Se a escola continuar oferecendo um ensino calcado em regrinhas, conceitos e identificações gramaticais, envolvendo muita habi-

lidade mecânica e de memória, sem um mínimo esforço de raciocínio, o aluno nunca saberá o que e o como escrever, para ter o que dizer.

Para ter o que dizer, o aluno precisa de outros discursos que não os exclusivos da sua fala e dos livros didáticos.

Com isso, não queremos dizer que a oralidade deva ser subestimada ou desrespeitada. A oralidade é importante como fator de interação e contextualização discursiva, pois é através dela que se desenvolve a criatividade verbal. O que queremos dizer é que a oralidade deve ser vista como um fator de mediação para a escrita.

Retomemos a análise. Como foi dito, poucos foram os textos que apresentam a sintaxe das cartilhas. Felizmente, para nossa surpresa, a maioria deles apresentou uma estruturação composta por coordenação e/ou subordinação, estabelecendo-se em muitos casos várias relações de sentido como:

. Relação de causa-consequência:

"O fantasma correu que ficou com medo."

(porque) (red. 29)

. Relação de finalidade:

"...se cobriu para assustar os dois irmãos."

(red. 15)

"...pegou uma manta para espantar os meninos."

(red. 29)

. Relação consecutiva:

"...começaram a rir tanto, mas tanto que quase dormiram."

(red. 27)

. Relações anafóricas (marcada pelos relativos que e onde):

"Era uma vez um menino que se chamava Edu."

(red. 27)

"Ele entrou na sala onde seus irmãos estavam brincando."

(red. 23)

"...e assustou o outro menino que estava assustando os meninos."

(red. 22)

"...os amiguinhos que assustou ficou rindo."

(red. 18)

"...e assustou o irmão que estava assustando eles..."

(red. 15)

"...espantou o irmão que se vestiu de fantasma."

(red. 10)

"...E os menino que estava brincando feis uma careta..."

(red. 7)

. Relação de temporalidade (através de quando):

"...quando o irmão descobriu que eles estavam distraído..."

(red. 15)

"Uma noite quando estava brincando com meu irmão..."

(red. 13)

Estes textos revelaram ainda uma predominância das orações adjetivas sobre as demais subordinadas, com o uso dos relativos (que e onde) sem as variantes com preposição (de que, a qual, etc.).

Este fato nos chama a atenção porque na fala das crianças, principalmente daquelas que não têm o hábito de ler, é pouco freqüente o uso das orações adjetivas. Comumente, ao relatar um fato, o que elas fazem é omitir o pronome relativo, como no exemplo:

Era uma vez um menino. Ele estava assustando os amiguinhos.

Com relação às estruturas coordenadas, estas foram predominantemente encadeadas pela conjunção "e" aditiva, cujos exemplos foram citados anteriormente, na análise dos nexos coesivos.

Merece também um rápido comentário o vocabulário usado por essas crianças, o qual se restringiu quase que exclusivamente a nomes e verbos, com raríssima incidência de adjetivos que, quando presentes, não transmitiram conotação expressiva alguma.



## Exemplos:

"...dei um baita susto neles..."

(red. 1)

"...Danilo é um medorso."

(red. 2)

"...feis uma careta feia..."

(red. 7)

"O menino é brincalhão."

(red. 12)

"...um menino muito levado..."

(red. 23)

As dificuldades relacionadas à concordância apontam mais uma vez para a interferência dialetal já que, na fala, de um modo geral, a concordância (nominal) se faz através da flexão do determinante (artigo, pronome, numeral, etc.), enquanto que os demais eventuais componentes do sintagma nominal continuam no singular. É o que nos mostram os exemplos que seguem:

- . outros menino (red. 5)
- . três menino (red. 11)
- . cos toquinho (red. 19)
- . dois gurisinho (red. 28)
- . dois irmão (red. 31)
- . dois brincalhão (red. 21)
- . dois menino (red. 19)

A concordância do adjetivo predicativo com o sujeito

plural, como não se estabelece na linguagem oral, também isto é refletido na escrita. Observemos através de um exemplo do texto:

"eles estavam distraído"

(red. 15)

A concordância verbal também representou algumas dificuldades, principalmente nas orações encaixadas pelo pronome relativo que, embora tenha ocorrido a não concordância entre sujeito e verbo também.

"Os ermans que estava brincando..."

(red. 4)

"Os meninos sorriu."

(red. 7)

"Os meninos correu."

(red. 7)

"os meninos que estava fazendo o castelo..."

(red. 7)

"Os amiguinhos que assustou ficou rindo."

(red. 18)

Esta dificuldade com relação à concordância nominal ou verbal é natural, dada a interferência dialetal, ainda mais se considerarmos que é muito precoce querermos que os alunos de tão pouca escolaridade possam assistematicamente perceber que o verbo concorda com o sujeito em número e pessoa e que os artigos, os adjetivos e os pronomes concordam com o substantivo em

gênero e número, concomitantemente.

A relação entre o título e a seqüência dos quadrinhos e o texto se efetivou em quase todas as redações, com exceção dos exemplos que seguem:

"O menino é teimoso." (red. 13)

"O menino temoso." (red. 27)

Nestes exemplos, a palavra teimoso nada tem a ver com a seqüência dos quadrinhos.

Outra incoerência do título se refere à redação 32, não em relação ao texto em si, mas ao próprio enunciado deste, onde o aluno atribui dois nomes a um único menino.

"O menino chamado João e Pedrinho."

Ainda com relação ao título, houve ausência deste em duas redações. (red. 5 e 19)

Com relação ao conteúdo e a seqüência dos quadrinhos sobre a qual o aluno deveria escrever, constatamos que apenas um aluno fugiu do tema por ela sugerido, não estabelecendo assim, nenhuma relação entre título, ilustração e conteúdo.

(red, 9)

Os demais, mesmo que fragmentariamente, tentaram não fugir daquilo que a ilustração sugeria. Em vista disto, achamos interessante observar que os textos, apesar de todas as suas dificuldades, muitos até sem coesão interna, são interpretáveis e coerentes, mesmo porque a dependência temática foi estabelecida pela ilustração.

Ainda com relação à ilustração, vimos que esta também

estabeleceu uma relação dêitica situacional, não cotextual.

Ilari & Geraldí (1985:87) definem o processo da dêixis como um

"processo pelo qual se determina o referente de uma expressão a partir de elementos da situação extralinguística em que a expressão é atualizada."

Segundo eles, os dêiticos "são palavras que mostram" e essa mostraçãõ é percebida, principalmente, através de alguns pronomes usados pelos alunos em seus textos, cujos referentes dêiticos só podem ser interpretados através da seqüência ilustrada.

Exemplos:

"o menino tirou a cocha da cama é depois espiou e depois assustou os outros meninos e o outro menino assustou o outro meninos que estava assustando os meninos."

(red. 22)

"Um dia um menino puxou o lençol e caiu em cima dele.

dai o outro se assustou(...) e u outro fes uma careta e o outro se assustou e foi embora."

(red. 24)

Concluindo, gostaríamos de dizer o mais importante, nesse momento, do ponto de vista da análise apresentada, não são tanto os textos como eles se apresentam, mas o que eles nos revelam: seu processo de elaboração, o espaço e as circunstâncias

com que foram elaborados e o que pode surgir a partir disso; que a troca surja, dando subsídios a novas propostas de trabalho, para que provoquem uma nova postura, nossa e dos alunos e que a avaliação seja, acima de tudo, um processo de compreensão.

#### 2.4 - As Atividades Desenvolvidas

Pronto o diagnóstico, iniciamos a práxis propriamente dita que, além de propiciar aos alunos vários e vários contatos com a literatura infantil (ver anexo 4 - bibliografia disponível), objetivou ultrapassar os limites desta para uma melhoria das produções textuais posteriores. (anexo 9)

As atividades desenvolvidas tinham sempre como ponto de partida os textos que eram escolhidos por nós, sempre considerando as preferências dos alunos as quais eram detectadas através do interrelacionamento aluno-professor.

Uma vez selecionado o texto e, como foi dito, tomando-o como base, planejamos várias atividades orais e escritas com o objetivo de reduzir as dificuldades diagnosticadas anteriormente, quando analisamos as primeiras produções das crianças.

Assim, para cada texto seguimos as seguintes etapas:

- . interação oral e motivação;
- . correlação do oral com o escrito; (leitura)
- . ampliação vocabular e ortografia;
- . pontuação e problema de redação;
- . releitura - da compreensão à extrapolação das idéias do texto;
- . produção dos alunos;
- . avaliação.

#### 2.4.1 - Interação Oral

Para iniciarmos cada unidade desenvolvemos o que chamamos de interação oral. Isto constava de conversas em torno do tema sobre o qual girava o texto escolhido que apresentávamos logo em seguida às crianças. Estas conversas serviam de motivação e estímulo, para ajudar na compreensão das idéias do texto e também como subsídios para a expressão criativa.

Nesta fase, as crianças, através de conversas, falavam de fatos ou acontecimentos ligados a sua experiência de vida, registrando livremente seus interesses, suas queixas, suas críticas, seus medos e angústias, num clima de bastante cumplicidade e afetividade.

Enquanto as conversas fluíam, colhíamos idéias e vocabulário próprio das crianças para um reaproveitamento nas atividades escritas, isto para que elas se apercebessem da variação dialetal. Assim, num segundo momento, colocávamos em discussão essa variação para que elas observassem que existem muitas maneiras de falar e que todas desempenham o seu papel nas situações de comunicação, mas que só existe uma única forma escrita. Cabe-nos esclarecer aqui que nossa preocupação não era apenas a de levar essas crianças a se apropriarem da norma-padrão; nossa maior preocupação era a de criar condições para que elas construíssem um discurso próprio, se expressando com objetividade, clareza e fluência de idéias, distanciando-se dos padrões das cartilhas.

#### 2.4.2 - A Correlação do Oral com a Escrita

Nesta etapa, apresentávamos o texto e trabalhávamos com a leitura. Não só a leitura instrumental voltada para o reconhecimento das palavras e frases através da decodificação que permite ao professor verificar a fluência, a entonação, etc.; não só a leitura silenciosa que possibilita a compreensão das unidades significativas, mas, principalmente, a leitura interativa que possibilita a contextualização e cujo texto é visto, não como um produto pronto e finito, mas como uma unidade de sentido aberta ao diálogo e a outras leituras e que, como processo interativo e abrangente, possibilita ao leitor a leitura de seu mundo a fim de que se torne crítico e criativo.

Para tornar um pouco mais abrangente essa interação leitura X mundo, cuidamos na variação dos temas dos textos, evitando aqueles fragmentados, tão comuns nos livros didáticos, para que a unidade significativa não fosse diluída. Os textos, na maioria das vezes, eram os livros mais lidos por eles, como por exemplo "Maria-vai-com-as-outras" e "O trenzinho do Nicolau". (Ver anexo 7)

Assim foi que, durante quatro meses, tivemos a oportunidade de desenvolver atividades em torno de dez (10) textos. Com isso, o tempo gasto em atividades orais e/ou escritas, para cada um dos textos, era de aproximadamente duas semanas letivas. Paralelamente a isso, as leituras extra-classe, através da literatura infantil, aconteciam sempre.

#### 2.4.3 - Ampliação Vocabular e Ortografia

A ampliação vocabular foi possibilitada de várias maneiras: pela prática dialógica interativa que precedia as leituras

dos textos e através de atividades escritas sistematizadas, sempre contextualizadas, que objetivam à compreensão e apreensão do significado desconhecido, bem como a fixação ortográfica.

No que diz respeito à ampliação vocabular, no valem das palavras de Garcia (1980:184):

"Há vários modos de enriquecer o vocabulário; o mais eficaz entretanto, é aquele que se baseia na experiência, isto é, numa situação real como a conversa, a leitura ou a redação."

Isto quer dizer que, além das atividades sistematizadas, o vocabulário precisa ser vivenciado e empregado nas diversas experiências de classe, para que o aluno possa incorporá-lo a sua linguagem usual. Para isso, é necessário propiciar situações que lhe permitam expressar suas idéias, tanto oral quanto por escrito e, a partir daí incentivá-lo a refletir e a corrigir seus próprios 'erros' para que ele se torne agente de seu próprio aprendizado.

Neste sentido, para ajudar o aluno a descobrir a diferença entre a pronúncia de uma palavra e/ou frase e sua grafia, sempre tendo como referência sua produção espontânea, quer oral ou escrita, desenvolvemos várias atividades que exemplificamos a seguir:

. pesquisa de palavras do seu dia-a-dia cuja pronúncia não coincidia com a forma escrita. Essa atividade foi desenvolvida por dificuldades, isto é, num dia os alunos pesquisavam somente as palavras que são escritas com a letra "o" no final de palavra, que são pronunciadas com "u", etc. Essa atividade, é lógico, não se limitavam a uma verificação mecânica (cobrança) para ver se as crianças tinham ou não feito a tarefa; pelo contrário



rio, era ponto de partida para um esforço posterior que consistia, num primeiro passo, em listarmos as palavras pesquisadas no quadro para uma leitura 'natural' de cada uma em voz alta e simultânea visualização da grafia para, num segundo momento, serem desenvolvidas outras atividades tais como: "Preencha os espaços em branco com a letra que falta, copiando novamente cada uma delas.", "Escolha algumas dessas palavras para formar lindas frases."

. Para a troca de "ão" por "am" desenvolvemos atividades semelhantes, chamando a atenção para a troca de significado entre as palavras:

botam - botão

jogam - jogão

caminham - caminhão

pensam - pensão

picam - picão

socam - socão

montam - montão

Além disso, desenvolvemos atividades orais para diferenciação da sílaba átona e tônica, para que relacionassem pronúncia e escrita.

Depois, com o significado de cada uma das palavras incorporado ao seu vocabulário, os alunos deveriam criar frases ou pensamentos com pares de palavras semelhantes graficamente e de sentido adverso.

Exemplo:

caminham - As crianças caminham para casa. (Ângela)

caminhão - O caminhão bateu no poste. (Nilson)

choram - Os bebês choram com fome (Heloísa)

chorão - O bebê é muito chorão. (Denise)

Do mesmo modo, foram desenvolvidas atividades para outras dificuldades como "ditongos", "r/rr", "s/ss", "e/i", etc.

Exemplos:

Os alunos confeccionavam painéis de papel pardo escrito em cores, com a relação fala/escrita:

COMO SE FALA

COMO SE ESCREVE

otra

outra

baxu

baixo

fejuada

feijoada

. Histórias ou poemas rimados para ouvir, repetir, memorizar e depois copiar, colocando as letras que faltavam:

Exemplo:

#### A CASA DE DONA RATA

Na casa de Dona Rata,

tem uma enorm\_ got\_\_ra

Quand\_ chov\_, ninguém dorm\_

acordad\_ a noit\_ int\_\_ra.

A got\_\_ra é tão grand\_

que molha a sala e a cozinha.

Dona Rata contratou

um ratão para o consert\_  
 - De que adianta eu subir  
 se o telhad\_ não tem jeit\_  
 - Não tem jeit\_ seu Ratão  
 expliqu\_ então ess\_ cas\_  
 - Sua casa, dona Rata  
 não tem telha nem telhad\_.

Sérgio Caparelli, "Boi da Cara Preta",  
 L&PM Editores.

Ainda no que diz respeito a esta etapa, gostaríamos de registrar que as atividades planejadas ora foram realizadas individualmente pelos alunos e ora em grupo, para que houvesse, além da interação, também o "compartilhar" do processo de compreensão da escrita do confronto e conferência de hipóteses entre os colegas.

#### 2.4.4 - Pontuação e Problemas Textuais

Para desenvolver as atividades sobre pontuação, optamos por iniciar através de uma seqüência em quadrinhos (anexo 7), a qual serviu de base para o desenvolvimento de toda uma unidade. Dessa seqüência, surgiram várias atividades até chegarmos ao diálogo e suas respectivas convenções. A partir daí, em todas as outras unidades subsequentes aproveitávamos as próprias conversas e situações de sala de aula para ilustrarmos os diálogos que surgiam espontaneamente, os quais deveriam ser marcados corretamente pela pontuação, isto na escrita convencional.

Exemplo:

- Eliezer, você trouxe lanche?
- Claro, Darlan.
- Posso ver?
- Pode. Olhe!
- Hum, que delícia! Eu adoro pão com leite condensado.  
Me dá um pedacinho?

Assim, das conversas corriqueiras entre os alunos colhíamos um farto material para desenvolver nossas atividades, quer em sala de aula, quer nas tarefinhas como:

Conforme a melodia das frases, vou pontuar certinho os diálogos abaixo (- : . , ? !):

Heloísa vamos brincar de peteca

Vamos

Me espera na hora do recreio tá

.....

Andresa tu gostas dos livrinhos da tia

Adoro

Eu também Tem cada livrinho massa

Nesta etapa, trabalhamos também com legendas e balões conforme exemplo abaixo:

Observe o diálogo a seguir e escreva-o novamente fora dos balões em seu caderno:



Outras vezes, alguns alunos iam para a frente da sala de aula e, em pé, combinavam um diálogo, que era dramatizado, enquanto o resto da turma deveria transcrevê-lo na forma convencional da escrita. Esse tipo de atividade descontraía e muito motivava as crianças.

No que diz respeito aos problemas de redação, elaboramos, ao longo do período em que estivemos com esses alunos, várias atividades relevando os seguintes aspectos:

- . parágrafo e seqüência de idéias (coerência);
- . concordância verbal e nominal;
- . ampliação e redução de frases;
- . substituição pronominal para evitar repetições;
- . coesão;
- . argumentação de frases.

Os parágrafos, nesta segunda série, foram trabalhados mais a nível de reconhecimento e enumeração, dado o grau de maturidade das crianças, com ênfases maior à estética e organização que os mesmos proporcionam ao texto.

No que diz respeito à seqüência de idéias, trabalhamos com a desordenação de algumas seqüências para que os alunos seqüencializassem o todo, respeitando a ordem natural dos textos:

início, meio e fim.

Assim ora apresentávamos gravuras, ora textos como os que seguem, para que, quer oral, quer por escrito, os alunos ordenassem:

Ordene os quadrinhos abaixo para formar uma história com início, meio e fim:



Aqui você tem uma história toda desarrumada no que diz respeito à sequência de idéias. Reescreva-a, colocando os parágrafos na ordem certa: (Atividade em Grupo)

### FIFI E FINÓRIO

Elizabeth Genozetti

Certa vez, parados e muito quietos, esperavam o momento exato para dar o bote no canarinho da vizinha. Tentavam daqui, tentavam dali e o canarinho, coitado, voava aflito e assustado.

Fifi e Finório formavam um lindo casal de gatinhos. Eram gorduchos, de olhos bem verdes, longos bigodes e pêlos macios, sedosos e branquinhos.

Fifi e Finório, molhados até os ossos, correram apavo-

rados e nunca mais repetiram a travessura.

Gostavam muito de caçar, principalmente os passarinhos.

Vendo o que acontecia, a vizinha pegou um balde de água fria e...zás!

Quanto às outras atividades - concordância verbal e nominal, ampliação e redução de frases, enriquecimento de frases, coesão e coerência e argumentação, ao longo das unidades elas foram desenvolvidas com o objetivo de fazer com que o aluno usasse a língua, de forma clara, coerente, com organização de idéias de modo a facilitar a tarefa de compreensão de seu interlocutor, bem como o de explorar o conhecimento gramatical implícito que cada um possui de sua própria língua. Com esta prática, acreditamos possibilitar ao aluno a reflexão sobre a estrutura lingüística, pois trabalhávamos não a nível de palavra ou frase, mas pelo menos a nível de parágrafo para ficarmos bem próximo ao texto.

Exemplificando, sem a memorização de listas e nomenclatura com o propósito de estar "ensinando" a língua, optamos por atividades mais consistentes e completas. Assim, ao invés do treinamento mecânico tipo singular/plural, feminino/masculino, substituímos um ou mais termos de um determinado parágrafo do texto em estudo e, com isso, o aluno refletia sobre a língua para poder substituir o que tinha sido pedido.

Exemplos: - Concordância verbal/Nominal

Substitua a palavra "ele" por "eles" reescrevendo o trecho abaixo:

Ela era mansinho. Lambeu minha mão, abanou o rabinho de

alegria e eu o levei para casa.

. Agora, substitua a palavra "ele" por "ela", reescrevendo o trecho anterior.

. Substitua a palavra "um" por "uma" reescrevendo o parágrafo abaixo:

Era um sapo bem sabido que piscava o seu olho.

. Substitua as expressões grifadas pela palavra "uma", reescrevendo as frases:

Um dia todas as ovelhas resolveram comer salada de jiló.

E assim quarenta e duas ovelhas pularam e quebraram o pé.

- Ampliação e/ou Enriquecimento de frases

. Será que o sapo era só sabido? - Vamos preencher os espaços dando outras qualidades ao sapinho:

Era um sapo bem sabido, .....e..... que piscava o seu olho.

. Vamos enriquecer as frases com qualidades:

Adeus, menino ..... que joga bola.

Adeus, mulheres ..... que lavam roupa.

Adeus, vaquinha ..... que come grama.



- Redução de Frases

. Junte as frases numa só:

A abelha era nariguda.

A abelha era caniluda.

A abelha era orelhuda.

A abelha era nariguda, canéluda  
e orelhuda.

A ovelha era atrevida.

A ovelha era gordinha.

A ovelha era fofoqueira.

O cachorro era todo branco.

O cachorro usava um capacete.

O cachorro andava para lá e para cá.

- Coesão

As atividades relativas a esta etapa eram feitas oralmente, juntamente com a compreensão do texto.

. A que está se referindo o termo "de lá de dentro" no seguinte parágrafo?

A porta do disco abriu e saiu de lá de dentro um cachorro.

. Dognauta era um cachorro e ele era mansinho.

A quem se refere a palavra "ele" nesta frase?

. Chegou a vez de Maria pular. Ela deu uma requebrada, entrou num restaurante e comeu feijoada.

A quem se refere a palavra "ela" neste parágrafo?

- Argumentação - Causa/Consequência

. Desenvolva os pensamentos:

- a) Maria entrou num restaurante e comeu uma feijoada porque ...  
 .....
- b) Destruíram o jardim que era a casa do sapo, por isso .....  
 .....
- c) Nicolau chegou atrasado à estação porque .....
- d) A abelha Abelhuda não sugava o néctar das flores porque ....  
 ....., por isso .....

Para fechar esta etapa, citamos Kleiman (1990:11)

"Se o professor conseguir se libertar do jugo do ensino gramatical proposto no livro didático ele evitará deseducar seus alunos que, no processo de repetição irreflexiva e mecânica de formas e conceitos mal apresentados, perdem as intuições e conhecimento que já tinham, isto é, são efetivamente deseducados em relação a sua língua materna através do ensino gramatical."

#### 2.4.5 - Releitura - da Compreensão à Extrapolação das Idéias do Texto

Antes de relatar as atividades pertinentes a esta etapa, é conveniente refletirmos a respeito da afirmação de Freire (1989:20):

"A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade de leitura daquele."

Neste sentido, linguagem e mundo se interrelacionam ativamente de tal modo que, a compreensão de um texto através da leitura não se efetiva sem essa relação: texto e contexto.

Por isso, nesta etapa, nosso trabalho pressupôs uma caminhada que foi desde o critério na seleção dos textos trabalhados, tendo em vista, sobretudo, o grau de complexidade dos mesmos, adequados à faixa etária da turma envolvida, até a preparação de atividades que pré-determinassem também o grau de profundidade com que cada texto pudesse ser explorado (seja no nível da compreensão, interpretação ou extrapolação), de modo que tanto os textos quanto as atividades viessem no encontro das expectativas dos alunos para que o nosso trabalho se tornasse produtivo. Sabíamos que o despertar para novas leituras dependeria do atendimento dessas expectativas.

Por isso, não nos limitávamos tão-somente ao texto escrito em estudo, a estes juntávamos outros, com semelhantes temas, quer de jornais ou revistas, para que as questões surgidas em sala de aula fossem bastante vivenciadas e contribuíssem para um melhor entendimento do mundo.

Com isso, nosso maior objetivo era o de propiciar ao aluno, através da reflexão, da crítica, a capacidade para assumir posicionamentos que lhe permitissem mudanças, quer individuais ou coletivas.

Em vista do exposto, sintetizamos aqui os objetivos específicos pretendidos no desenrolar destas atividades:

- . identificar personagens principais e/ou secundários;
- . identificar características dos personagens;

- . identificar relação de afeto entre personagens, com justificativa;
- . relacionar o texto com fatos da vida (pessoal);
- . relacionar o assunto com o título;
- . relacionar o texto com a ilustração, se houvesse;
- . ilustrar parte ou o todo do texto, quando possível;
- . estabelecer diferenças ou semelhanças entre personagens;
- . expressar opiniões a partir de um determinado trecho dado;
- . apreender a mensagem do texto;
- . enviar recadinhos para um ou mais personagens.

Com esses objetivos pré-estabelecidos, pretendíamos mostrar ao aluno que o texto é uma unidade sócio-cultural relevante e não um exemplar que serve tão-somente a umas tantas e contraproducentes classificações metalingüísticas. Que o texto é pretexto sim, mas para estimular a fluência comunicativa deste aluno, para realizar-se como sujeito que também sabe dizer a sua palavra, como criação e expressão de seu mundo.

Algumas atividades pertinentes a esta etapa constam do anexo 7, relativo às atividades desenvolvidas.

#### 2.4.6 - A Produção Textual

Do exposto até aqui, depreende-se que há um longo caminho a ser percorrido para se chegar à produção de um texto. A produção implica em processo, isto é, numa soma de atividades que se projetarão em direção a uma reflexão escrita; ou seja, a culminância do trabalho anterior à manifestada pela produção

textual do aluno.

Ler, observar, polemizar, contrapor são passos indispensáveis à boa produção de textos, daí a importância das atividades anteriores.

É através da produção do aluno que acontece a verdadeira troca, a verdadeira interação dos sujeitos no ensino-aprendizagem: do professor-mediador e do aluno interlocutor ativo e participativo desta mediação. Essa mediação se efetiva na medida que o professor passa ao aluno motivos ou razões para que ele possa produzir um texto, não um texto para o professor devolvê-lo corrigido e anotado, mas a leitores outros, de sua turma, ou para si próprio, para que se sinta valorizado ao descobrir seu texto pronto.

Abrimos aqui um parêntese para citar Neto (1988:37-38)

"A história agora é outra. Renascida pela reflexão sobre a vida e a educação pela mudança de postura pedagógica, a intenção se torna uma tarefa conjunta do professor e do grupo: na busca da melhor palavra, da melhor frase e do melhor texto. Essa união mediada pela palavra se fortalece pelas necessidades e impulsos similares em direção a algo específico e comum: a reflexão sobre a linguagem."

As atividades relativas a esta etapa foram bem variadas: houve espaços para reproduções, anúncios, bilhetes, diálogos, recados, histórias e que culminaram com a confecção de um livrinho coletivo (com ilustrações individuais) que, tanto aos alunos quanto a nós, motivou demais. (Anexo 8)

Para confeccionarmos o livrinho da turma, lembramos às crianças que, após tantas leituras feitas, seria interessante que nós também fizéssemos o nosso livro, da nossa segunda série, com ilustrações, legendas, capa bonita, pois sabíamos que todos eram criativos e inteligentes.

Todos se empolgaram com a idéia, exceto, momentaneamente, três alunos (José Luiz, George e Denise) que reclamaram por pensarem que ia ser muito difícil.

Explicamos a eles que faríamos uma história coletiva, isto é, todos colaborariam com as idéias e, num segundo momento, depois da história pronta, individualmente, cada um faria a sua ilustração e a capa.

Deste modo, seguimos várias etapas: a primeira foi a escolha do tema. Nosso livro poderia falar sobre animais, circos, palhaços, fadas, monstros ou qualquer outro assunto que eles achassem interessante. Para isso, colhemos sugestões. Estas, foram muitas:

- "Tia, a gente podia contar a história do cachorrinho machucado da Sheila..."

(Andreza)

- "Não, tia, não. Vamos contar a história do meu papagaio que fala até palavrão..."

(Denise)

- "Não, é mau. Eu gosto é de história de cavalo."

(Fernando)

Passada a discussão, nos guiamos pela maioria que preferiu uma história de fantasmas ou vampiros, ou seja, de terror.

Escolhido o tema, passamos a discutir sobre os personagens, principalmente o protagonista que poderia ser homem, mulher, menino ou menina.

Nesta etapa, um dos alunos (Jean) confundindo personagem com autor, falou:

- "Tia, vai ser a Ruth Rocha."

Desfeito o equívoco, ficou decidido, em comum acordo,

que o personagem seria um menino, cujo nome foi escolhido logo em seguida.

Nesta etapa, alguns alunos, influenciados pela novela do horário das sete horas, "Que rei sou eu?", sugeriram nomes como "Jean-Pierre", "Ravengar" e "Bergeron".

Sugerimos, então, que criássemos um nome. Este, depois de muito discutirmos, foi escolhido: o nome do personagem seria Djegue. Este foi sugerido por Nilson e acatado pela maioria por sua originalidade. - Esse é um nome bem diferente e bonito, disseram alguns alunos, quando indagados sobre o porquê desta escolha.

Assim, cada parágrafo do livro foi decidido em consenso. Para isso o quadro foi dividido ao meio. De um lado anotávamos as sugestões e no outro, transcrevíamos o que tinha sido decidido.

Exemplificando, registramos algumas falas:

- "Tia, o Djegue é um menino que foi seqüestrado."

(Eliezer)

- "É, tia. Depois ele foi abandonado."

(Leandro)

- "É, foi uma gangue de bandidos que sequestrou ele."

(Adrioni)

- "É, depois eles deixaram ele numa rua deserta."

(Anderson F.)

Para estimulá-los nas sugestões, interferíamos com algumas perguntas:

- "Era noite ou dia quando isto ocorreu?"

- "Era noite." - falaram numa só voz.

- "Ele ficou sozinho, sem ninguém." (Scheila)

- "Ele ficou com muito medo."

(Darlan)

- "E o que ele fez?" perguntamos.

- "Ele correu."

(Renata)

- "Ele fugiu."

(Jean)

Essas anotações foram possíveis graças à presença da professora Sarita que lecionava para esta turma as disciplinas matemática e ciências, pois permaneceu na sala para colaborar conosco, anotando o que fosse possível.

E assim, colhendo opiniões, montando-as e remontando-as criamos o texto (anexo 8) que depois de pronto foi copiado pelos alunos em seus respectivos cadernos.

Era chegado o momento de darmos um título.

- "O vampiro brasileiro."

(Darlan)

- "O menino assustado."

(Eliezer)

- "O jogo do desespero."

(Jucélia)

- "A casa do espanto."

(Fernando)

- "A casa mal-assombrada."

(Nilson)

- "O trágico seqüestro."

(Eduardo)

- "A casa do terror."

(Jean)



- "O menino e o vampiro."

(Renata)

Anotadas estas oito sugestões, procedemos a uma votação. O título escolhido foi "A casa do Espanto." com 12 (doze) votos, seguidos por "O vampiro brasileiro" com 8 (oito), "O menino assustado" com 5 (cinco), "A casa mal-assombrada" com 3 (três) e os demais com apenas 1 (um) vota cada.

Mais uma vez se percebe a influência da televisão nesta escolha.

Feito isto, xerocamos o texto e o recortamos em parágrafos que corresponderam às páginas do livro para que os alunos pudessem colá-los no caderno sem pauta que, previamente havíamos distribuído a eles. Feita a colagem, cada qual ilustrou o seu livro como mais gostou.

Foram dias e dias de trabalho e "bagunça" na sala de aula, "bagunça" que valeu a pena, dado o entusiasmo. Culminamos este trabalho com uma mini-exposição em sala de aula para a qual os pais foram convidados.

#### 2.4.7 - A Avaliação

Pensamos que a avaliação é um processo que requer do professor habilidades tais como a observação e o bom senso na interpretação da conduta dos alunos para que ele, o professor, não se valha desta apenas como fator de medição quantitativa de erros ou acertos de modo a permitir-lhe simplesmente rotulá-los em bons ou maus, fortes ou fracos. A avaliação é, antes de tudo, pré-condição para uma reflexão.

Assim sendo, fizemos da avaliação um instrumento que

servisse para nossa reflexão, para que pudéssemos repensar nossa metodologia em busca de outros caminhos que facilitassem a superação das dificuldades, quer individuais, quer coletivas, tal qual um feed-back para nossa atuação posterior.

Para viabilizar este tipo de avaliação, fizemos dos textos dos alunos o ponto de partida e também o de chegada. Era através da análise dos textos que nos reprogramávamos. Essa análise era feita com base em alguns aspectos que, em linhas gerais, retratavam as dificuldades dos alunos, quais delas estavam sendo superadas na medida em que as atividades eram desenvolvidas e quais dos aspectos precisavam ser retomados e reforçados.

Dentre os aspectos que serviam de rumo para nossa avaliação e orientação, destacamos:

- . Paragrafação;
- . Ortografia;
- . Pontuação;
- . Translineação;
- . Emprego de maiúscula e minúscula;
- . Concordância verbal e nominal;
- . Ausência de termos repetitivos como reflexo das cartilhas;
- . Lógica na expressão (seqüência e encadeamento de idéias);
- . Enriquecimento de frases através do emprego de adjetivos ou de advérbios;
- . Emprego de palavras novas;
- . Coerência do texto com o título;

- . Complexidade argumentativa;
- . Criatividade.

Como já dissemos, a observação destes itens nos textos dos alunos nos facilitavam a percepção dos avanços individuais e coletivos e nos orientavam para um replanejamento ou retomada dos aspectos que precisavam ser revistos. Era através da observação desses itens que tínhamos condições de, freqüentemente, tecermos comentários críticos, mesmo que coletivamente e de forma oral, de modo a interferirmos em seus textos para provocarmos também mudança nos mesmos.

Nestes comentários, salientávamos os aspectos positivos e os avanços já conseguidos, bem como alertávamos para as dificuldades de modo a provocar uma reflexão conjunta, sugerindo saídas, fazendo com que os alunos percebessem o que eles tinham escrito e como eles poderiam ter escrito, num trabalho de simples comparação.

Assim, provocando uma reflexão, nós, como mediadores do processo, ao invés de atrapalharmos ou inibirmos o aluno com: "está errado", "não é assim", "faça novamente", perguntávamos: "o que você acha disso?(...)", por que você fez assim (...)", e diante das respostas obtidas oferecíamos novas oportunidades de experiências, para que o aluno, por ele mesmo, sentisse necessidade de reformular suas hipóteses ou reconstruir seus conceitos. Com isso, ele não tinha necessidade de repetir um exercício ou um "erro" inúmeras vezes para "fixar" sem ter que pensar, pois acreditamos que acima de qualquer atividade escrita há uma cabeça que pensa, bastando que para isso, saibamos estimular.

## CAPÍTULO III

### RESULTADO DA EXPERIÊNCIA

#### Relato da Progressão dos Textos (2ª análise)

Como o objetivo deste trabalho era o de facilitar ou propiciar condições aos alunos, através da leitura e da escrita, para que progredissem linguisticamente, buscando permitir às crianças um contato diverso e sistemático com a literatura infantil, bem como oferecer-lhes oportunidades variadas de expressão, oral e escrita, quer no contato dialógico-interativo, quer através de desenhos ou ainda através de atividades escritas, conforme já foi relatado.

A leitura e os textos com os quais trabalhamos, sem dúvida nenhuma, constituíram-se em recursos eficientes para que os alunos demonstrassem um melhor desempenho ortográfico e textual. A leitura, porque realizada como entretenimento, sem fichas de cobrança, à vontade do aluno, ofereceu-lhe oportunidades de confrontar seus desejos e emoções, de se identificar com muitos personagens das histórias lidas, de fantasiar seu dia-a-dia; os textos porque não serviram de pretextos para re-

tomadas metalingüísticas, mas como aprofundamento e reflexão de muitas questões cotidianas, explorados no sentido de fazer com que as crianças interagissem interdiscursivamente entre si, de modo que direcionassem suas atenções mais para o significado que para a forma; não do significado "literal", mas para a compreensão polissêmica do texto, que cada aluno, de acordo com sua experiência e visão de mundo, constrói. Pois, como diz La-jolo (1984:59):

"Ler não é decifrar(...) o sentido de um texto. É a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra prevista."

Limites de extensão deste trabalho não nos permitem analisar nem comparar os vários textos (xerocados) que guardamos dos alunos. No entanto, esta parcialidade não impedirá que mostremos uma visão global dos avanços das crianças envolvidas.

Os critérios de seleção dos textos obedeceram ao seguinte esquema: dos vários textos de que dispúnhamos, resolvemos analisar apenas alguns, utilizando a variação temática como critério de representação de conjunto.

Desse modo, o corpus desta segunda análise constou de 32 (trinta e dois) textos um de cada aluno.

Como na primeira análise fizemos uma avaliação ortográfica e de estruturação, nesta segunda também nos nortearmos por estes mesmos critérios, os quais passaremos a descrever:

## Ortografia

Pela observação dos textos nesta segunda análise, constatamos que no que se refere às dificuldades ortográficas, em termos gerais, houve um progresso sensível, embora muitas ainda persistam. Estas dificuldades traduzem certa imaturidade na construção da escrita. A segmentação e a juntura são exemplos disso e são problemas que a própria criança tem que resolver, com o tempo, com a continuidade de um trabalho sério e sistemático com a leitura e a escrita, uma vez que os critérios de segmentação e juntura vocabular são desconhecidos por ela que ainda reflete (meta)lingüisticamente e, como já foi dito no primeiro diagnóstico, o ponto de referência de que se vale esta criança, é, muitas vezes, a percepção fonética daquilo que ela quer registrar por escrito.

No entanto, é interessante notarmos que nenhum dos alunos que fizeram juntura vocabular nos primeiros textos, reincidiu nos textos desta segunda análise, e, no que se refere à segmentação, apenas dois alunos reincidiram:

Juntura	Segmentação
pramim (red. 22)	de re pente (red. 6)
queia (red. 5)	da quela (red. 9)
cum-com um (red. 6)	

Para que esta análise não se torne um espelho da primeira, pois as dificuldades surgidas são as mesmas, embora em número menor, nos reservamos de fazer qualquer comentário analítico senão dizer que eram esperadas. Afinal, a clientela é formada de crianças em seu segundo ano escolar, em processo de construção e verificação de suas hipóteses sobre as diversas categorias lingüísticas.

O que realmente achamos relevante são os acertos ortográficos que, quer na primeira análise, quer na segunda, no conjunto ou individualmente, superaram em muito os desvios verificados. Infelizmente, estes são critérios quase nunca levados em consideração nas avaliações que fazemos dos alunos. Na balança, entre erros e acertos, os erros pesam muito mais e isso deve ser repensado.

### Construção e Estruturação Textual

Esta análise seguiu os parâmetros da primeira segundo os quais, para diagnosticarmos as dificuldades de estruturação textual dos alunos, enumeramos os desvios numa listagem para que nos fosse possível ter uma visão global do conjunto dos textos.

Assim, apoiados por esta listagem (repetida a seguir), iniciamos a análise.

Dificuldades de ordem textual dos primeiros textos a serem também observadas nesta etapa:

- a) Estereótipos
- b) Repetições
- c) Paragrafação
- d) Pontuação e marcas do discurso direto
- e) Mecanismos coesivos
- f) Sintaxe
- g) Concordância verbo/nominal
- h) Vocabulário
- i) Relação título/conteúdo/gravura ou tema

## a) Estereótipos

Nesta segunda análise verificamos que ainda permanece o uso da fórmula "Era uma vez" nos parágrafos introdutórios dos textos de alguns alunos. Isso provavelmente foi determinado pela bibliografia de literatura infantil a eles apresentada, pois o livro mais lido inicia por esta fórmula. No entanto, pela verificação da mesma, é bom registrar que, além de "Maria vai-com-as-outras, apenas mais cinco iniciavam por esta fórmula (A Roupa Invisível do Rei, O Peixinho Comilão, Uma Velha e Três Chapéus, A Toupeira que queria ser o Cometa e Poemas da Paz para Crianças) e não foram os mais lidos, conforme o anexo 5.

Mas o que ocorre é que estas crianças ainda não conseguiram se livrar dos esquemas pré-estabelecidos pela oralidade que condicionam o ato de narrar os acontecimentos às fórmulas estereotipadas tal qual a que estamos analisando.

Nos primeiros textos, a estereotipia quase que exclusivamente serviu para a apresentação dos personagens. Já nos segundos, percebemos que não só os alunos introduzem o personagem através do "Era uma vez", como mais coerentemente eles elaboram este período introdutório.

No texto 17, por exemplo, depois da introdução de personagem (cachorro) há uma evolução discursiva com o emprego do relativo "que", co-referente de cachorro, e mantém a progressão temática introduzindo um novo personagem (cavalo):

"Era uma vez um cachorro que se alegrava cum cavalo."

(red. 17)

Isto, discursivamente, é um fato positivo. O aluno pode-



ria ter se limitado a introduzir os dois personagens de uma só vez, num período bem mais simples, através do estereótipo - Era uma vez um cachorro e um cavalo - mas não o fez. Ele preferiu manejar melhor seu discurso, demonstrando assim um avanço linguístico.

Nos textos 29 e 31 também há um avanço discursivo no uso da fórmula EUV\*; esta não serve apenas para apresentar o personagem, mas também para caracterizá-lo e prenunciar o desenrolar da narrativa:

"Era uma vez um palhaço malabarista, mas muito trapalhão."

(red. 29)

"Era uma vez um palhaço que se chamava Pongue ele fazia palhaçadas."

(red. 31)

Nos textos 15 e 27, os alunos parecem ter consciência de que o uso da marca EUV seguido da expressão "Um dia", "um tempinho depois", pode favorecer a progressão de seus textos, não só no aspecto cronológico como também no discursivo, sem que isto represente uma repetição impensada e incoerente. Pelo contrário,

"Era uma vez Rafael. Ele era um palhaço malabarista.

---

\* EUV - Era uma vez

Um dia ele começou ..."

(red. 27)

"Era uma vez um palhaço no circo. Ele estava passando suas bolas de uma mão para a outra.

Um tempinho depois, ele jogou ..."

(red. 15)

Mesmo com os avanços citados, outros textos denotam uma reprodução mecânica desta marca EUV numa demonstração de que os alunos assim o fazem para encaixar seu texto num modelo. Este emprego mecânico provoca inadequação entre a narrativa e a fórmula, truncando ou obstruindo o fluxo narrativo.

"Era uma vez um palhaço chamado pipoca e quando ele começava a jogar as três bolinhas ..."

(red. 14)

Para diminuir a ocorrência destes estereótipos, acreditamos que seja emergente, nas séries subsequentes, a ampliação do repertório de tipos discursivos, com espaços para todos os tipos de linguagens, sejam elas subjetivas ou objetivas para que outros textos menos convencionais, mais ricos e criativos possam surgir.

Antes de concluir a análise deste item, é interessante observarmos que para fechar as narrativas muitos alunos também se valeram do estereótipo "Assim termina a história". (red. 9, 12, 14, 22 e 29)

## b) As repetições

Esta análise nos mostra que a maioria dos alunos não mais repetiu tanto alguns dos termos de seu discurso, como nos primeiros textos da primeira análise, comprovando, com isso, que o papel dos textos e atividades diversificadas desenvolvidas em sala de aula, foi positivo.

Dentre os poucos casos de ocorrência de repetição, já não detectamos mais aquela repetição que retardava a progressão dos fatos, como se o aluno não tivesse o que dizer (conforme primeira análise 1, 5, 14, 23, 28 e 32). Também não constatamos a repetição desnecessária e indiscriminada do sujeito, marcada pela falta de pronominalização de determinados nomes, tal qual as cartilhas apresentam, através de períodos simples e sem conexão, como o texto 12 da primeira análise.

Dos textos que apresentaram repetição ainda temos o seguinte a comentar:

Na redação 1 desta segunda análise, a repetição do termo "meu cachorrinho" ou "o cachorrinho", ao mesmo tempo que estabelece uma relação anafórica entre os períodos antecedentes, servem também para dar continuidade ao texto, apesar de torná-lo um pouco pesado. Esta repetição se mantém igualmente para introduzir a fala do personagem, através de um vocativo: - "Meu cachorrinho, por que você come muito?" Acreditamos que estas repetições (algumas, é claro, desnecessárias) não desmerecem o texto como um todo, pelo contrário, no exemplo descrito acima, é fator positivo, pois demonstra o amadurecimento da criança com

relação a outros itens tais como a pontuação e a percepção de chamamentos:

"Meu cachorrinho é um amor. Quando chego da aula meu querido cachorrinho vem mordendo minha meia. E começa a brincar. Meu cachorrinho é peludinho, carinhoso brincalhão e guloso. Quando tem comida no prato ele avança. - Meu cachorrinho, porque come rápido? - au... au... au... - já ceii você gosta, não é? mas o ca-  
chorrinho: - au...au... - Você vai tomar banho cachorrinho pompom, o cachorrinho pompom tomou banho e depois de tomar banho pompom foi dormir.

Acho que ele vai ser assim.

Na redação 5, a repetição abusiva dos pronomes e conectivos refletem os relatos orais e prejudicam a fluência. Neste caso, a substituição dos conectivos pela pontuação devida, melhoraria o discurso.

"...e elas pularam e caíram nas pedra e elas berraram be, be, be, be, e..."

Na redação 14, se verifica a repetição do sintagma nominal "As (três) bolinhas" em contextos que requerem a pronominalização; isto revela imaturidade discursiva ou apego à oralidade.

"...quando ele comesavo a jogar as três boli-

nhas para cima e para baixo e ele tentava pegar as três bolinhas.

E as bolina sempre..."

(red. 14)

Na redação 23, o excesso de pronominalização (ele) em contextos que mereciam anáfora ou pronominalização átona, prejudicou a seqüência discursiva. Para o autor deste texto, não foram suficientes as atividades de redução e ampliação de frases apresentadas por nós, conforme anexo.

"Ele é muito peludinho.

Ele é marronzinho. Ele é muito bonitinho.

...Ele é muito esperto(...) eu não deicho ele morder ninguém. (...) Todos os dias eu brinco com ele, ele é esperto e foge. (...) Ele é muito sapequinho."

(red. 23)

O mesmo ocorre com a repetição do termo "tomar banho" na red. 28. Estas repetições proporcionaram aos textos certa circularidade discursiva, prejudicando a progressão.

"...O meu cachorrinho sabe quando tem que tomar banho, eu encinei os dias que tem que tomar banho."

(red. 28)

Na red. 32, houve repetições indevidas dos nomes dos

personagens, principalmente nos momentos de diálogo, pela introdução dos verbos de elocução, tornando o texto extremamente cansativo.

"(...) Mácio falou: - parece que o meu cachorrinho gostou do seu nome. (...) Mácio falou: - parece que Dartanhã está faminto(...). Mácio disse: - coma Dartanhã...Mácio falou: - Amanhã é seu aniversário..."

(red. 32)

Quanto ao aspecto analisado acima, ainda vale dizer que todas essas repetições desnecessárias prejudicam também a coesão do texto, tornando-o artificial e incoerente.

### c) A paragrafação

O progresso dos alunos, no que diz respeito à paragrafação, é evidente nesta segunda análise. Das 32 redações selecionadas, notamos que bem poucas não apresentaram o parágrafo. Porém, segundo os objetivos estabelecidos para esta segunda série de alfabetização (dar estética ao texto e dividi-lo em partes, principalmente em início, meio e fim), ainda há um longo caminho a trilhar.

O que mais nos satisfaz, na análise deste item, é que não mais verificamos a construção de um bloco único de orações justapostas, com uma ausência total de paragrafação, como na primeira análise.

Agora, quase todos os textos apresentam paragrafação no

no início e isto deixa transparecer a importância que a criança dá a esta parte do texto (1, 2, 5, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22 e 32).

Embora isto seja um bom sinal, é necessário que façamos com que as crianças também vejam a importância dos parágrafos, não somente para dar início aos seus textos, mas também para melhor ordená-los, seqüenciá-los e concluí-los, uma vez que foram poucos os outros usos.

Na mudança de tópico, o uso do parágrafo nos dá uma demonstração de maior consciência de seus autores (18, 21 e 32) na ordenação e seqüencialização de seus textos:

"Era uma vez três palhaços que se chamavam Sabuguinho, Churiço e Lilico.

Os três eram velhos amigos (...)

Sabuguinho ficou doente, e não pode mais fazer palhaçadas."

(red. 21)

"O circo é bem bonito e tem um palhaço engraçado.

Ele adora brincar (...)

Um dia (...)."

(red. 18)

"Era uma vez um palhaço malabarista, mas muito trapalhão.

Um dia ele apresentou-se no circo (...)

E o palhaço ficou com uma cara feia (...)

Assim termina a história (...)."

(red. 29)

O que podemos afirmar, de maneira geral, é que, em muitos casos, mesmo que arbitrária e irregularmente empregada, a paragrafação tornou-se evidente nos textos. Isso é bom porque revela que a criança já começa a tomar consciência das convenções da escrita.

#### d) A pontuação

Diferentemente do que ocorreu na primeira análise, a pontuação dos segundos textos analisados também atesta um progresso alcançado pelos alunos.

Desta vez, as crianças já não pontuam tudo aleatoriamente ou somente nos finais de linha. Nesta fase, observamos que elas já codificam, através da pontuação, tanto as asserções como também as interrogações e exclamações, quer nas marcas do discurso direto - quando inclusive empregam o travessão e as reticências - quer em outras construções.

Para exemplificar, destacamos:

"(...) - Meu cachorrinho, porque você come rápido? - au...au...au... - Já ceii você gosta, não é? Mas o cachorrinho: - au...au...au...".

(red. 1)

"(...) Eu dou comida para cocota: alfase e ração."

(red. 7)



"(...) Este pulero a quor dele é verde, amarelo e vermelho. (...)"

(red. 10)

"Um tempinho depois, ele jogou todas as bolas para cima..."

(red. 15)

"Coitado do palhacinho!"

(red. 20)

" - coma Dartanhã, ainda tem bastante comida."

(red. 32)

Como podemos observar pelos exemplos anteriores, o emprego da vírgula, no que se refere às enumerações, à expressão adverbial e ao vocativo, é um ponto a destacar, embora tenhamos consciência de que isto não demonstra, de modo algum, conhecimento das regras de pontuação, uma vez que as atividades desenvolvidas em sala de aula não se destinavam à fixação sistemática dessas regras. O que fazíamos, eventualmente, era chamar a atenção das crianças para que observassem certos usos, conforme as oportunidades surgiam, principalmente nas transcrições de seus diálogos no quadro.

No que se refere às seqüências do discurso direto, estas refletem uma preocupação demasiada com a introdução dos verbos ilocucionais, os quais deixam o texto repetitivo e sem naturalidade:

"(...) Mácio falou: - parece que o meu cachor-  
rinho gostou do seu nome. (...). Mácio disse:  
- cona Dartanhã, ainda tem bastante comida.  
Mácio falou: - amanhã é seu aniversário então  
vou fazer uma torta de bananas para você comer  
com seus amiguinhos. (...)"

(red. 32)

O uso indevido e a ausência da pontuação comprovam que as crianças ainda não dominam seu emprego e isto pode provocar bloqueios na seqüência discursiva (3) ou torná-la cansativa devido ao emaranhado e ininterrupto relato das ações, cujas pausas são omitidas ou usadas indevidamente (31), como podemos verificar a seguir:

"E quando as palhaçadas não dam certo e cai na  
cabeça dele. Ai, ai, ai."

(red. 3)

"Era uma vez um palhaço que se chamava Pongue  
ele fazia palhaçadas e ele gosta de jogar bola  
para cima aí um dia ele foi fazer e deichou as  
bolas cair na cabeça e uma guente ficavam rin-  
do e outras triste Pongue também ficou triste e  
foi embora?".

(red. 31)

Pelo exposto, o que podemos dizer é que, em relação aos primeiros textos, o saldo foi positivo. Agora, quase todas as

crianças demonstram claramente perceber a importância da pontuação, muito embora exista entre estas, aquelas que ainda não sabem onde, quando e como pontuar e, por isso, precisam de um acompanhamento contínuo e sistemático para que possam suprir estas deficiências.

e) Os mecanismos coesivos

Com relação aos mecanismos coesivos, ao fazermos esta segunda análise, observamos que os textos já foram bem melhor construídos.

A noção de conjunto dos enunciados da maioria dos alunos é facilmente percebida. Já não observamos aquele amontoado de frases soltas ou caoticamente interligadas. Houve, agora, uma preocupação com a ligação dos enunciados e esta ligação não foi feita ao acaso, mas através da relação de sentido entre os próprios enunciados. Percebe-se, por esta análise, que a coesão desses outros textos não foi tão basicamente assegurada pela conjunção e (apesar de seu uso ainda ser notório), mas por vários outros mecanismos: conjunções, anáforas, sequencializadores, co-referentes, etc., como também pela pontuação. Tudo isso demonstra um certo grau de consciência das crianças sobre a ordenação dos enunciados para a formação de seus textos.

"Meu cachorrinho é um amor. Quando chego da aula meu querido cachorrinho vem mordendo minha meia. E começa a brincar. Meu cachorrinho é peludinho, carrinhososo, brincalhão e guloso. Quando tem comida no prato ele avança. - Meu

cachorrinho, porque você come rápido? - au...  
 au...au... - Já sei você gosta, não é? Mas o  
 cachorrinho: - au...au. - Você vai tomar banho  
 cachorrinho pompom. O cachorrinho pompom tomou  
 banho e depois de tomar banho pompom foi dor-  
 mir.

Acho que ele sempre vai ser assim."

(red. 1)

A coesão do texto acima foi linguisticamente marcada através de vários recursos, como podemos observar pelos grifos. Chamamos especial atenção para o uso do marcador de oposição "mas" que a aluna usou com propriedade para contrapor o argumento anterior, principalmente em relação à interrogação antecedente "não é?". Esta remete a uma possível concordância do personagem cachorrinho com o que sua dona estava dizendo. "mas o cachorrinho: - au...au" corta a expectativa do personagem narrador que, desiludido, somente obtém um latido como resposta e não uma concordância.

O último parágrafo também foi fortemente marcado pelos marcadores "sempre" e "assim", este último, remete metaforicamente a tudo o que foi dito anteriormente ao mesmo tempo que conclui o texto.

Merece destaque também o texto seguinte:

"O palhaço furioso

Era uma vez um palhaço no circo.

Ele estava passando suas bolas de uma mão para

a outra.

Um tempinho depois, ele jogou todas as bolas para cima.

E quando ele viu todas as bolas caíram na sua cabeça. e daí sim é que aparece a parte do título.

Ele ficou furioso."

(red. 15)

O destaque a este texto refere-se à preocupação do aluno em amarrar o conteúdo ao título, revelando com isso, consciência discursiva.

De um modo geral, os textos revelam que as crianças já começam a se preocupar com a organização estrutural da produção escrita e a usar adequadamente os nexos coesivos, apesar de essa estrutura ainda estar presa às convenções ou fórmulas iniciais ou finais estereotipadas.

Vejamos:

O encadeador mas, que marca a oposição de dois enunciados, foi corretamente usado e em nenhum momento foi trocado por mais, o que comprova a evolução da escrita desses alunos.

"Meu cachorrinho, porque você come rápido?

- au...au...au... - Já ceii você gosta, não é?

Mas o cachorrinho: - au...au."

(red. 1)

"O meu cachorrinho tem pelos muitos bonitos e masios.

Toda vizinhança gostava muitissimo de ele.  
Mas um dia ele ficou doente (...)."

(red. 4)

"A Maria corria atrás das ovelhas. Mas um dia  
 ela não quis mais correr (...)."

(red. 12)

"A Maria não gostava mas comeu."

(red. 13)

"Era uma vez três palhaços (...). Os três eram  
 velhos amigos, sempre trabalharam no mesmo  
 circo e (mas) certo dia tiveram que se separar.  
 (...) O povo achou muito a sua falta, mas  
 se contentaram com Lilico e Churiço. (...)"

(red. 21)

"(...) e começou a jogar as bolas para cima,  
 estava indo tudo muito bem, mas de repente as  
 bolas desequilibraram e começaram a cair na  
 cabeça do palhaço (...)"

(red. 29)

Os relativos também foram usados coerentemente nos textos e, em que pesem as omissões do uso das preposições (22 e 28), em nenhum momento provocaram ambigüidade discursiva, pois recuperaram anaforicamente o termo antecedente aos quais se referiam:

"Os palhaços que fazem palhaçadas no circo..."

(red. 3)

"Maria era uma ovelha que ia para o norte..."

(red. 5)

"Ele só fica no pulero que é a papagaiera que ele adora."

(red. 10)

"Maria era ovelha que corria atrás das outras."

(red. 12)

"Maria era uma ovelha que ia onde as outras ovelhas iam."

(red. 13)

"Maria era uma ovelha que só andava atrás das outras."

(red. 16)

"Era uma vez um cachorro que se alegrava cum cavalo."

(red. 17)

"O meu bichinho que eu gosto é o coelho."

(red. 22)

"Eu tenho um cachorrinho que se chama Pope."

(red. 26)

"...eu encinei os dias que tem que tomar ba-  
nho..."

(red. 28)

"Era uma vez um palhaço que se chamava Pongue."

(red. 26)

"Era uma vez um cachorrinho que Mácio tinha ga-  
nhado no seu aniversário."

(red. 32)

Nos exemplos abaixo, as relações de condicionalidade, feitas através do conetivo se, estabeleceram a dependência lógica esperada entre os enunciados das orações antecedentes e conseqüentes:

"Se as outras iãem para todos o lugares ela ia também..."

(red. 16)

"Se as ovelhas ia para um lado ela ia também."

(red. 12)

"...se eu não cuidar eles vão morrer."

(red. 30)

A progressão discursiva também se deu através de alguns



seqüenciadores que foram usados adequadamente, tanto para estabelecer temporalidade como ordenar os fatos relatados:

"...Quando chego da aula..."

...Quando tem comida...depois de tomar banho pompom foi dormir."

(red. 1)

"de repente começou a arder sua boca(...) ai ele nunca mais comeu muito(...)"

(red. 6)

"...quando ele começou a brincar..."

(red. 9)

"...quando ela foge eu pego ela."

(red. 11)

"Um tempinho depois...e quando ele viu(...). E daí sim é que aparece a..."

(red. 15)

"Maria era uma ovelha que ia(...). Uma vez as ovelhas foram(...). No outro dia as outras ovelhas foram(...)."

(red. 13)

"Quando o dia está de sol(...) Ele é esperto e foge quando eu quero pegá-lo. É claro que eu

não deicho ele(...)."

(red. 23)

"Um dia ele(...)

De repente: Pumba! As bolas caíram todas(...) e Rafael(...)."

(red. 27)

"Lá um dia ese circo foi embora(...)."

(red. 21)

Percebemos também, através desta análise, que as crianças, nesta fase, manejam com mais propriedade os anafóricos pronominais e até arriscam a eliminá-los com sucesso, marcando seus referentes pela desinência verbal, o que não ocorreu nos primeiros textos.

"Meu querido cachorrinho vem mordendo minha meia. E começa a brincar(...). Quando tem comida no prato ele avança(...)."

(red. 1)

"O palhaço pegou três bolas e ele jogou as três bolas para cima e caiu todas elas em cima da cabeça dele."

(red. 2)

"Elas pularam e caíram nas pedras(...)

Maria pensou, pensou e resolveu não ir e não

foi e foi no restarante e incheu beim a pansa  
dela."

(red. 5)

"...eu ganhei um coelhinho ele era braquinho...  
eu botei pimenta malageta na sua comida..."

(red. 6)

"Eu vou apresentar o meu papagaio.  
o nome dele é..."

(red. 10)

"A minha coelhinha é branquinha(...)  
Ela gosta de comer(...)."

(red. 11)

"Maria era uma ovelha(...) Mas um dia ela não  
quia mais comer e foi num restaurante(...)."

(red. 12)

"A Maria não gostava mas comeu. E ela ficou  
pensando(...) Ela foi num restalrante e comeu  
bastante feijoadada."

(red. 13)

"Era uma vez um palhaço(...) Ele estava passen-  
do suas bolas(...) E quando ele viu todas as  
bolas caíram na sua cabeça(...)."

(red. 15)

"Um dia ele não levantou as mãos e as bolas caíram na cabeça dele..."

(red. 18)

"Ele jogou a bola para cima e ela caiu na sua cabeça..."

(red. 19)

"Os três eram velhos amigos, sempre trabalharam no mesmo circo e certo dia tiveram que se separar."

(red. 21)

"Ele é muito esperto. Come de tudo e brinca muito."

(red. 23)

"Eu tenho um cachorrinho(...) Ele tem os olhos pretos..."

(red. 26)

"Eu brinco com o cachorro, com a galinha, com o passarinho. Eu sempre gostei deles, sempre cuidei deles e às vezes também passio com eles."

(red. 30)

"Parece que o meu cachorrinho gostou do seu nome."

(red. 32)

Constatamos que, além da estratégia anafórica de pronominalização ou não, as crianças também já arriscam convenientemente a formular a elipse nominal, o que denota um avanço linguístico:

"Era uma vez um cacorro que se alegrava cum cavalo.

Quando os dois se encontravam..."

(red. 17)

"Ele pegou uma bola e ela caiu bem direitinho. O palhaço pegou três e deu certo..."

(red. 20)

"Era uma vez, três palhaço, que se chamavam... Os três eram velhos amigos..."

(red. 21)

Verificamos, com isso, que o suporte de leitura oferecido a essas crianças, juntamente com as atividades desenvolvidas em classe, lhes possibilitaram incorporar uma série de características textuais peculiares à escrita evidenciando uma progressão linguística, não só em relação à coesão textual, como também em relação à construção sintática de seus enunciados, como veremos no item a seguir.

#### f) A Sintaxe

No que se refere à sintaxe, nessa segunda análise ob-

servamos uma maior complexidade e melhor construção das orações, tanto no aspecto coordenativo quanto no subordinativo, sendo que as relações de sentido, dessas construções, foram estabelecidas de modo bem mais coeso, comparando-se à primeira análise, conforme vimos anteriormente.

Vejamos alguns exemplos:

"Quando chego da aula/meu querido cachorrinho vem mordendo minha meia. (...) Acho/ que ele vai sempre ser assim."

(red 1)

"Os palhaços/que fazem palhaçadas no circo/ as vezes entram enrascada."

(red. 3)

"Os filhos daquela família resolveram ir no circo/para ver a brincadeira do palhaço tampinha(...). Ela se descontrolou/e do alto caiu duas bolinhas na cabeça dela."

(red. 9)

"Ela gosta de se esconder atrás das coisa,porque ela tem medo de gente."

(red. 11)

"Se as ovelha ia para um lado/ela ia também."

(red. 12)

"Pulou uma, duas, três / pularam 42 ovelhas..."

(red. 13)

"Ela ia para todos o lugares, para o Pólo Norte/ ia nos morros grandes e e descidas longas.(...)

Ela foi comer fejuada/que era beim melhor."

(red. 16)

"Era uma vez um cachorro/que se alegrava cum cavalo."

(red. 17)

"Ele adora brincar de jogar bolinhas para cima de um lado pro outro/e depois ele tenta aparar uma em uma."

(red. 18)

"Os três eram velhos amigos/sempe trabalharam no mesmo circo/e certo dia/ tiveram / que se separar.(...) Lá um dia esse circo foi embora/ e nunca mais vimos nem churiço, sabuguinho e Lilico."

(red. 21)

"Eu sempre gostei deles./ sempre cuidei deles/ e às vezeses também brinco com eles."

(red. 30)

"Amanhã é seu aniversário/ então vou fazer uma torta de bananas / para você comer com seus amiguinhos."

(red. 32)

Apesar de esta análise ainda confirmar um número expressivo de enunciados coordenativos, em contrapartida também revela um maior volume de enunciados subordinativos, o que é um bom sinal, uma vez que estes períodos se conectaram entre si variada e coesivamente. Aparecem agora, nestes textos, vários tipos de orações: justapostas, aditivas, adversativas, temporais, finais, causais, relativas, condicionais, completivas, etc., comprovando que os períodos formulados nestes textos diferem bastante da linguagem das cartilhas e, em que pesem ainda algumas dificuldades, estas podem ser sanadas mediante um trabalho contínuo e sistemático de leitura e produção, que servirá de pré-requisito para um amadurecimento discursivo.

Merece comentarmos também que as orações cujos sujeitos são seguidos por verbo de ligação ainda são fartas e mostram um esquema elementar de construção que é bastante comum nos textos de iniciação à leitura, precisando isto ser visto com muito carinho pelos professores que ainda trabalharão com estas crianças.

#### g) Concordância Verbal e Nominal

Com relação ao aspecto concordância, apesar das atividades desenvolvidas com o intuito de minimizar as dificuldades a isto relacionadas, ainda houve casos de não concordância. Isto decorre da influência da oralidade conforme já explicamos no



desenrolar da primeira análise, mas em nível geral houve melhora.

No que diz respeito à concordância nominal, alguns alunos ainda continuam flexionando apenas o determinante, enquanto que os demais componentes do sintagma nominal não sofrem qualquer flexão de número (não houve problemas de flexão de gênero).

Exemplos:

- " Os palácios que fazem palhaçadaø ..." (red. 3)
- " nas pedraø" (red. 5)
- " das coisaø" (red. 11)
- " as ovelhaø" (red. 12)
- " as bolinaø" (red. 14)
- " todos ø lugares" (red. 16)
- " atores principalø" (red. 24)
- " os palhaçoø" (red. 24)
- " as bolaø" (red. 31)
- " outras tristeø" (red. 31)

No plano verbal, houve também casos de não concordância sem que isto se relacione com a posição dos elementos implicados, pois tanto com o sujeito antecedente quanto com o sujeito posposto ao verbo houve incorreções:

- "...caiu ø todas elas..." (red. 2)
- "...caiu ø duas bolinhas..." (red. 3)
- "...as ovelha ia ø ..." (red. 12)
- "...invés delas pular ø ..." (red. 16)

É interessante observar que, desta feita, a maior dificuldade, com relação à concordância, foi devido ao uso do sujeito coletivo:

" o povo riram ..." (red. 18)

" fazem a criançada rirem ..." (red. 24)

No entanto, salientamos o exemplo 21, a seguir. O aluno, mesmo sem consciência do fato gramatical como norma, empregou corretamente a regra de concordância verbal relativa ao coletivo, principalmente no que se refere ao verbo (contentavam) distanciando do coletivo, onde é facultativa a desinência de número.

" O povo achou muito a sua falta, mas se contentavam com o Lilico e o Churiço. "

Destacamos também o exemplo 13 no que se refere à perfeita concordância verbal com o sujeito posposto:

" Fulou uma, duas, três pularam 42 ovelhas. "

Nos textos agora examinados, observamos também a não concordância de tempo no uso das formas verbais como segue:

"...ele fazia palhaçadas e gosta de jogar bola..."

(red. 31)

Para encerrarmos a análise deste item, é bom lembrarmos

de que os casos de concordância adequada foram bem mais frequentes do que os de não concordância e isto é muito importante pois revela que as crianças começam a abandonar a influência da oralidade e a se preocupar com o formalismo da escrita.

#### h) O Vocabulário

O vocabulário usado pelas crianças, nesta fase, continua simples e denotativo, mas revela um progresso em relação aos primeiros textos pois agora, a adjetivação é abundante e às vezes é modificada pelo uso de advérbios ou por alguma forma intensificadora como diminutivos ou superlativos, geralmente postostos aos substantivos:

"meu querido cachorrinho..." (red. 1)

"muito furioso..." (red. 2)

"...é legal...tem pelos bonitos e masios..." (red. 3)

"sua querida água..." (red. 6)

"...é branquinha e legal..." (red. 7)

"...num dia bonito..." (red. 9)

"...como está bonito o meu lorinho!" (red. 10)

"...é branquinha, peluda e bonitinha..." (red. 11)

"...ia nos morros grandes e descidas longas." (red. 16)

"...O circo é bem bonito e tem um palhaço engraçado..."

(red. 18)

"...o palhaço atrapalhado é bem legal(...) ele ficou brabo." (red. 20)

"...Os tres eram velhos amigos..." (red. 21)

"...é bonzinho..." (red. 22)

"...é muito bonitinho..." (red. 23)

"...são os atores principal do circo..." (red. 24)

"...tem os olhos pretos e o pelo macio e suave..."

(red. 26)

"...brincou, feliz da vida(...) ficou zangado..."

(red. 27)

"...bem comportado..." (red. 28)

"...um palhaço malabarista, mas muito trapalhão..."

(red. 29)

"...cara feia e engraçada..." (red. 31)

"...está faminto(...) ficou feliz..." (red. 32)

#### i) Relação Título/Conteúdo/Tema

A relação entre o título e o conteúdo escrito se efetivou em quase todos os textos, tanto no que se refere à sequência dos quadrinhos quanto no que se refere à reprodução ou tema sobre o animal de estimação.

Houve apenas um texto sem título (31) e os títulos, por sua vez, apontam para as construções nominais, pois foram centrados em nomes ligados a adjetivos e, como foi dito, de um modo geral estiveram associados ao conteúdo temático.

A reprodução da história "Maria-vai-com-as-outras" de Sylvia Orthof, foi realizada relativamente bem pela maioria dos alunos. De uma maneira ou de outra, uns com mais detalhes, outros com menos, os textos obedeceram à sequência dos fatos narrados no original.

Com relação à sequência dos quadrinhos e o conteúdo escrito, também constatamos coerência, inclusive com o título. A-

penas dois alunos não conseguiram evoluir discursivamente e deixaram seus textos truncados, incoerentes.

É o caso das redações 3 e 24 em que os alunos iniciaram seus textos como se em cada quadradinho houvesse um personagem diferente praticando uma mesma ação, numa generalização dos fatos, quando o correto seria a narração de uma sequência de fatos decorridos de uma ação praticada por um único personagem, no caso, um palhaço.

Essa não observação da sequência dos quadradinhos provocou um corte na evolução discursiva e um não ter o que dizer, como mostram os exemplos:

"O circo"

Os palhaços que fazem palhaçada no circo as vezes entram enrrascada.

E quando as palhaçadas não dam certo e cai na cabeça dele. Ai, Ai, Ai.

(red. 3)

"Os três palhaços"

Os palhaços são os atores do circo.

Sem eles o espetáculo não tem grasa.

Eles fazem a criançada rirem.

Os palhaços estão fazendo malabarismo.

O nome do 1º é tibia do 2º é arrilia do 3º é carequinha.

Eu fui no circo aqui em Tubarão e o nome do circo é real.

Já na redação 21 (anexo 9), apesar do aluno também ter visto três personagens diferentes e de não ter estabelecido a narração da seqüência dos fatos previstos, ele elaborou uma narração completa e criativa, apresentando uma boa progressão discursiva.

Lembramos também que a seqüência ilustrativa serviu de suporte para manter a coesão de alguns textos, como ocorreu na primeira análise:

"O palhaço pegou três bolas e ele jogou as bolas para cima..."

(red. 2)

"O palhaço estava fazendo malabarismo..."

(red. 19)

"O palhaço atrapalhado é bem legal..."

(red. 20)

Pelos exemplos acima, os quais são parágrafos iniciais dos textos citados, percebemos que o artigo definido o, não tendo nenhum antecedente textual, remete imediatamente à ilustração apresentada. Isso estabelece, além da coesão, uma relação dêitica situacional, pois o referente é a ilustração.

Do exposto até aqui, concluímos que a diferença destes textos para aqueles examinados na primeira fase, é significativa; mais ainda significativa se torna se os compararmos ao discurso das cartilhas. Os textos de agora, em sua maioria, exibem uma melhor e mais variada organização semântica e sintática e

nos mostram que a produção dos mesmos constitui-se num desafio para a criança, uma vez que esta já começa a perceber a complexidade da escrita. E nisto está a importância da escola, perceber esta evolução e provocar o desenrolar desta pela interação das partes: aluno X aluno, aluno X professor, etc., para que haja um casamento proveitoso entre a criança e o(s) texto(s).

## CONCLUSÃO

Tentamos, com esse trabalho, traçar caminhos e obter respostas para as questões referentes à leitura e a produção de textos numa segunda série de alfabetização. Com base nos resultados obtidos, através das análises dos textos e, observadas as limitações destas, chegamos a algumas certezas:

A primeira delas é a de que mesmo conhecendo os processos e muitas teorias relativas à alfabetização, que são de certa forma estáticas, necessitamos continuamente reformular os nossos pontos de vista e ações em relação a estes processos e teorias, tendo em vista, sobretudo, a não estaticidade da complexidade social e do processo histórico nos quais nos inserimos, professores e alunos.

Outra certeza, para nós, muito importante, é a de que os alunos envolvidos nesta experiência lêem muito mais que antes porque aprenderam a gostar de ler e essa relação prazerosa que eles mantêm com a leitura por certo os ajudará no processo de construção, não só da linguagem, como já começam a demonstrar, mas também da educação como um todo.

Sem dúvida, o projeto de literatura infantil, ao mesmo tempo que serviu de suporte para despertar o prazer de ler, afetou a expressão verbal dos alunos em questão, tanto em termos



de enriquecimento vocabular, quanto em termos de correção gramatical e encadeamento de idéias, haja vista o progresso por eles alcançado.

Estamos certos de que nada disso teria acontecido sem a interação dos sujeitos, interação esta entendida como troca mútua. Esta é fator relevante, desde que o professor saiba assumir esta postura como a pessoa mais experiente, no sentido de mediar e direcionar as situações de sala de aula. Ele deve saber olhar e entender a criança em todos os passos que ela dá em direção à construção do seu conhecimento. Isto tudo implica na metodologia do professor em sala de aula bem como no conhecimento que ele tem da teoria, não só no que diz respeito à linguagem, mas também no que diz respeito às disciplinas que envolvem o processo educacional (psicologia, sociologia, etc.), para que possa refletir sobre elas de modo a selecionar aquilo que é realmente importante, condizente e produtivo para o avanço cognitivo das crianças.

Ligadas a tudo isto pendem duas questões: a primeira refere-se ao que deva ser a gramática. Esta, sem dúvida alguma, deve visar o uso da língua, uma vez que a exercitação normativa, baseada em reconhecimento e catalogação de elementos isolados e desvinculados deste uso, é improdutora. É através da práxis lingüística que trabalhamos o todo, em suas verdadeiras funções, com elemento ou aspecto lingüístico amarrado e interligado ao outro, complementares entre si.

Para desenvolvermos esta prática da língua, é necessário considerarmos o texto como unidade a ser trabalhada, tanto em sua organização informativa e semântica, como em sua organização lingüística. Não só os textos publicados, mas, sobretudo,

o texto do aluno, oral ou escrito, o qual servirá de ponto de partida e, também, de chegada para todo o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.

A segunda questão relaciona-se à avaliação escolar. Pensamos que esta deve ser repensada, pois, classificatória como é, em termos quantitativos, não permite ao professor diagnosticar a real situação de aprendizagem do aluno. Antes da verificação dos pontos obtidos por cada aluno ao final de cada bimestre, seria muito mais lucrativo se o professor pudesse conscientemente observar os passos dados por cada um deles no sentido de avanço no processo da aprendizagem, sempre em relação ao ponto de partida.

Para isso, em termos de evolução lingüística, convém ao professor guardar as primeiras produções das crianças para registrar as dificuldades presentes em cada texto e, depois, selecionar as mais significativas de modo a pautar seu trabalho justamente sobre essas dificuldades, no sentido de minimizá-las ou saná-las.

É nesse sentido que a avaliação diagnóstica é importante. Ela mostra como o aluno se apresenta e, com isso, o professor tem um referencial para o desenvolvimento de suas atividades.

Todas essas considerações revelam uma postura pedagógica mais coerente e transformadora, onde o aluno é visto como sujeito de sua aprendizagem e o professor não mais é o "magister dixit", mas um companheiro que, com sutileza e humildade procura conhecer o estágio de evolução cognitiva em que se encontra esse aluno e a partir daí provocar o seu desenvolvimento.

Para isso, o professor deve:

. favorecer o convívio da criança com um farto volume de material gráfico e trabalhar com os mais variados textos, desde o mais simples cartaz até os textos mais complexos, obviamente de acordo com o nível maturacional da turma e desde que abertos ao contexto sócio-histórico no qual se inserem as crianças;

. despertar o prazer de ler, levando em consideração a dimensão lúdica deste ato, tentando conhecer os alunos em termos de expectativas, interesses e necessidades, uma vez que não só a motivação basta, de modo a garantir um contato saudável, ativo e rico do leitor com o texto;

. apelar, no desenvolvimento de qualquer atividade em sala de aula, para os exercícios de operações de pensamento, das mais simples às mais complexas, solicitando às crianças que observem, descrevam, analisem, comparem, interpretem e tirem suas próprias conclusões a respeito do objeto em estudo, seja ele escrito ou não, para que cheguem a um nível desejável de desenvolvimento cognitivo e enfrentem com êxito o dia-a-dia escolar.

Por fim, esperamos que este modesto experimento possa subsidiar o trabalho de sala de aula e ajude o professor que se interessar a melhor definir e avaliar sua própria prática pedagógica.

## BIBLIOGRAFIA

1. ABAURRE GNERRE, M<sup>a</sup> B. M. Leitura e escrita na vida e na escola. Interação. São Paulo(16):27-29, nov. 1985.
2. \_\_\_\_\_ . CAGLIARI, L. C. Textos espontâneos na 1<sup>a</sup> série. In: Recuperando a alegria de ler e escrever. Cadernos CEDES, (14):25-29, São Paulo, Cortez, 1988.
3. ABUD, M<sup>a</sup> José M. O ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização. São Paulo: EPU, 1987.
4. AGUIAR, V. T. de. Leituras para o 1<sup>o</sup> grau: critérios de seleção e sugestões. In: Leitura em crise na escola. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.
5. ALTHUSER, Louis. Aparelhos ideológicos do estado. 2<sup>a</sup> edição, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.
6. AMARAL, M. Porto. As categorias de coesão textual e a complexidade do texto. Letras de Hoje PUC/RS, vol.60:29-40, jun, 1985.
7. ANTUNES, Irandé. Leitura e escrita: partes integrantes da comunicação verbal. Leitura:Teoria&Prática. Porto Alegre, Kuarup/FAPA (19), dez, 1987.
8. BACK, Eurico. Fracasso do ensino de português. Petrópolis,

Vozes, 1987.

9. BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 4ª ed. São Paulo, Ed. Hucitec, 1988.
10. BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. São Paulo, Cultrix, 1977.
11. BARBOSA, Severino A. M. Redação: escrever é desvendar o mundo. 6ª ed., Campinas, SP, PAPIRUS, 1990.
12. BECHARA, Evanildo. Ensino de Gramática, Opressão ou Liberdade? São Paulo, Ática, 1985.
13. \_\_\_\_\_ . O lingüístico e o pedagógico nos textos de leitura. In: Lingüística aplicada ao ensino do português, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.
14. BENVENISTE, Émile. Problemas de lingüística geral. São Paulo Cia. Editora Nacional/Edusp, 1976.
15. BERNARDO, Gustavo. Redação Inquieta. 2ª ed., Porto Alegre, Rio de Janeiro, Globo, 1986.
16. BETTELHEIN, Bruno. Psicanálise do Conto de Fadas. 7ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
17. \_\_\_\_\_ & Zelan, Karen. Psicanálise da Alfabetização - um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender, 1984.
18. BORDINI, Mª da Glória & AGUIAR, V. I. de. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.
19. FRAGA, Mª Lúcia S. O problema da redação diante da transformação da linguagem escrita. Em Aberto, Brasília, ano 2

(12), jan , 1983.

20. BRITO, Percival L. Em terras de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares) In: O texto na sala de aula. Cascavel, assoete, 1984.
21. BURIN, Geraldina. Leitura e produção textual no 1º grau. Dissertação de mestrado. UFSC, Florianópolis, 1988.
22. CABRAL, Leonor S. Critérios para análise de cartilhas (uma abordagem psicolingüística). In: Lingüística aplicada ao ensino do português. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.
23. CAGLIARI, Luiz Carlos. A formação do professor alfabetizador: considerações a respeito do ensino de Português. Cadernos de Alfabetização, UFP/Paraná. (02):7-17, 1986.
24. \_\_\_\_\_ . Alfabetização e lingüística. Série: Pensamento e ação no magistério, São Paulo, Scipioni, 1989.
25. CAZDEN, Courtney B. A língua escrita em contextos escolares. In: Os processos de leitura e escrita, Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
26. DINORAH, Maria. O livro na sala de aula: uma alternativa em educação eleitura. Porto Alegre, L&PM Editores, 1987.
27. DUCROT, Oswald. O Dizer e o Dito. Campinas, SP, Pontes, 1987.
28. FARACO, C. Alberto. Concepções de linguagem e ensino de português. In: Escola Aberta (jornal da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Ano V(12):3-5, 1988.
29. FAVERO, Leonor & Kock, Ingedore G. V. Lingüística Textual: introdução, São Paulo, Cortez, 1983.
30. \_\_\_\_\_ & PASCHOAL, M. S. Z. (orgs). Lingüística textual/Texto e leitura. Série cader-

nos PUC, 22, São Paulo, EDUC, 1986.

31. FEIL, Iselda T. Sausen. Alfabetização: um desafio para um novo tempo. 5ª ed., Ijuí, Vozes/Fidene, 1984.
32. FERRAZ, Cláudia Ribeiro. Uma revolução na ótica do que é ensinar e aprender. In: Revista Nova Escola, Fundação Vitor Civita, Ano IV, (28):12-18, mar., 1989.
33. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.
34. FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo, Cortez, 1985.
35. \_\_\_\_\_ & PALÁCIO, Margarita Gomes (coord.). Os processos de leitura e escrita; novas perspectivas. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
36. FILIPOUSKI, Ana M. R. Atividades com textos na sala de aula. In: Leitura em crise na escola. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.
37. FIORIN, J. L. Elementos de análise do discurso. São Paulo, Contexto/EDUSP, 1989.
38. FLORES, Onici Claro. O professor e o trabalho com textos diversificados. In: Língua e Literatura: Teoria e prática. Porto Alegre, Kuarup/FAPA (1):5-8, 1988.
39. FRANCHI, Carlos. Gramática e criatividade. In: Trabalhos em lingüística aplicada (9). Campinas, UNICAMP, 1987.
40. FRANCHI, Eglê. E as crianças eram difíceis: a redação na escola. 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1986.
41. \_\_\_\_\_. Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita. São Paulo, Cortez, 1988.

42. FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.
43. \_\_\_\_\_. A importância do ato de ler. São Paulo, Cortez, 1989.
44. FREITAS, Helena C. Lopes. O dia-a-dia da alfabetização: elementos metodológicos para projeto de trabalho. Cadernos Cedes, São Paulo, (14), 1985.
45. GARCIA, Edson G. Aleitura na escola de 1º Grau. São Paulo, Loyola, 1988.
46. GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna. 8ª ed., Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1980.
47. GERALDI, J. Wanderley (ord.). O texto na sala de aula. Cascavel, Assoeste, Editora Educativa, 1984.
48. \_\_\_\_\_. Escrita, uso da escrita e avaliação. Cadernos Cedes, São Paulo, (14):30-33, 1985.
49. GNERRE, Maurizzio. Linguagem, escrita e poder. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
50. GUIMARÃES, Eduardo. Texto e Argumentação. Campinas/SP, Pontes, 1987.
51. GUIMARÃES, Elisa. A articulação do texto. São Paulo, Ática, 1990.
52. HALLIDAY, M. A. K. et alii. As ciências linguísticas e o ensino de línguas. Petrópolis, Vozes, 1974.
53. HAUÍ, Amini B. Por uma nova gramática-padrão da língua portuguesa. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
54. ILARI, Rodolfo. A lingüística e o ensino da língua portu-



- guesa. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
55. \_\_\_\_\_ & GERALDI, J. W. Semântica. São Paulo, Ática, 1985.
56. KATO, Mary A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo, Ática, 1986.
57. \_\_\_\_\_, O aprendizado da leitura, São Paulo, Martins Fontes, 1987.
58. \_\_\_\_\_ (org.). A concepção da escrita pela criança. São Paulo, Pontes, 1988.
59. \_\_\_\_\_. Como a criança aprende a ler; uma questão platoniana. In: Leitura - perspectivas interdisciplinares. São Paulo, Ática, 1988.
60. KLEIMAN, Ângela B. O ensino da gramática no livro didático. Jornal da Alfabetizadora, Porto Alegre, Kuarup, ano II, (9):9-11, 1990.
61. KOCH, Ingedore G. V. Argumentação e linguagem. São Paulo, Cortez, 1984.
62. \_\_\_\_\_. Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos. In: Linguística Aplicada ao ensino do português, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.
63. KRAMER, S. (org.). Alfabetização: dilemas da prática. Rio de Janeiro, Dois Fontos, 1986.
64. LAJOLO, Marisa. O Texto não é pretexto. In: Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
65. \_\_\_\_\_. Leitura - literatura: mais que uma rima, menos que uma solução. In: Leitura - perspectivas interdisci-

plinares. São Paulo, Ática, 1988.

66. LEMLE, Miriam. A tarefa da alfabetização: etapas e problemas do português. Letras de Hoje, PUC/RS, (50): 41-60, dezembro/1982.
67. \_\_\_\_\_. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo, Ática, 1987.
68. LEMOS, Cláudia T. G. Sobre a aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. ABRALIN, Boletim 3, 1982.
69. LUCKESI, C. Carlos. Prática docente e avaliação. Rio de Janeiro, ABT, 1990.
70. LUFT, Celso Pedro. Língua e liberdade (O gigolô das palavras). Por uma nova concepção da língua materna e seu ensino. Porto Alegre, L & PM, 1985.
71. MARCUSCHI, L. Antonio. Linguística de texto: o que é e como se faz. UFPE, Recife, série Debates I, 1983.
72. \_\_\_\_\_. Leitura e compreensão do texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: Leitura-perspectivas interdisciplinares. São Paulo, Ática, 1988.
73. MARTINS, M<sup>a</sup>. Helena. Questionando o livro-texto. Letras de Hoje, PUC/RS, (36):83, Junho/1979.
74. MAYRINK-SABISON, M. L. T. Algumas considerações sobre a alfabetização. Cadernos CEDES, (14):20-24, São Paulo, Cortez, 1988.
75. MONTEIRO, Conceição & OLIVEIRA, M. H. de. Metodologia da linguagem. São Paulo, Sarava, 1977.
76. MORAES, Euzi R. Leitura e Educação. In: Suportes Linguísticos para a alfabetização. Porto Alegre, SAGRA, 1986.

77. \_\_\_\_\_. A produção escrita da criança. Jornal da Alfabetizadora. PUC/RS, Porto Alegre (01), 1988.
78. NEIS, I. A. Por uma gramática textual. Letras de Hoje, PUC/RS, Porto Alegre, (44):21-49, 1981.
79. NETO, Antonio Gil. A produção de textos na escola: uma trajetória da palavra. São Paulo, Loyola, 1988.
80. NEVES, M<sup>a</sup>. H. de M. Gramática na Escola. São Paulo, Contexto, 1990.
81. NICOLAU, M. Lúcia M. Alfabetizando com sucesso: a comunicação e a expressão da criança. São Paulo, EPU, 1986.
82. ORLANDI, Eni P. A linguagem e seu funcionamento. 2ª ed. São Paulo, Pontes, 1987.
83. \_\_\_\_\_. Discurso e leitura. São Paulo, Cortez, 1988.
84. \_\_\_\_\_. A incompletude do sujeito: E quando o sujeito somos nós? In: Sujeito e Texto, serie Cadernos PUC-31, São Paulo, 1988.
85. \_\_\_\_\_. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: Leitura-perspectivas interdisciplinares. São Paulo, Ática, 1988.
86. OZAKABE, Haquira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: Leitura em crise na escola. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.
87. PALMA, Maria L. C. Produção de texto. Leitura: Teoria e Prática. Porto Alegre, (03):10-21, 1984.
88. PÉCORA, Alcir. Problemas de redação. São Paulo, Martins & Fontes, 1983.

89. PEREIRA, V. W. O texto persuasivo. In: Língua e Literatura: Teoria e Prática (1):20-34, Kuarup/FAPA, 1988.
90. PERINI, Mário. Aleitura e a dupla função do texto didático. In: Leitura - perspectivas interdisciplinares. São Paulo, Ática, 1988.
91. \_\_\_\_\_ e FULGÊNCIO, Lúcia, Notas sobre a transitividade verbal. In: Linguística aplicada ao ensino do português. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.
92. POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimento de linguística? In: Suportes linguísticos para a alfabetização. Porto Alegre, SAGRA, 1986.
93. \_\_\_\_\_. Núcleo mínimo de formação linguística do alfabetizador. Letras de Hoje, PUC/RS, Porto Alegre, V.15, Nº 48, JUN/1987.
94. POSSENTI, Sírio & ILARI, R. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: Linguística Aplicada ao ensino do português. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.
95. RATHS, Louis et alii. Ensinar a pensar - teoria e aplicação. 2ª ed. São Paulo, EPU, 1977.
96. REGO, Lúcia L. B. Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo, FTD, 1988.
97. RIBEIRO, Laura C. Interação em sala de aula: questões conceituais e metodológicas. Belo Horizonte, UFMG, 1986.
98. ROCCO, M. T. Fraga. Crise na linguagem: a redação no vestibular. São Paulo, Mestre Jou, 1981.
99. ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. In: Os processos de leitura e escrita - novas perspectivas.

111. SOARES, Magda B. Linguagem e escola. São Paulo, Ática, 1986.
112. SMOLKA, Ana L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo, Cortez, 1988.
113. TASCA, M<sup>a</sup>. A formação lingüística do alfabetizado. Porto Alegre, PUC/RS, 21 (4):127 - a, 1986.
114. \_\_\_\_\_. A linguagem dos materiais de alfabetização. In: Suportes lingüísticos, para a alfabetização. Porto Alegre, SAGRA, 1986.
115. \_\_\_\_\_. Uma atividade chamada ditado. In: Jornal da Alfabetizadora. Kuarup, PUC/RS (6):9-10, 1989.
116. \_\_\_\_\_. Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. In: Jornal da Alfabetizadora, Kuarup, PUC/RS, (7):3-4, 1990.
117. TEBEROSKY, Ana. Construção de escritas através da interação grupal. In: Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
118. VOCT, Carlos. Linguagem, pragmática e ideologia. Campinas, Hucitec/FUNCAMP, 1980.
119. VOTRE, S. J. Um léxico para cartilha. In: Suportes lingüísticos para a alfabetização. Porto Alegre, SAGRA, 1986.
120. \_\_\_\_\_. Discurso e sintaxe nos textos de iniciação à leitura. In: Lingüística aplicada ao ensino de Português. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.
121. VYGOSTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

122. YUNES, Eliana. A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas. Rio de Janeiro. Edições Antares, 1984.
123. \_\_\_\_\_. A leitura e o despertar do prazer de ler. Revista Leitura: Teoria & Prática ( ):13, Dez/1985.
124. ZANDWAIS, Ana. O texto informativo. In: Língua e Literatura: Teoria & Prática,(1):9-19, Porto Alegre: Kuarup/FAPA, 1988.
125. ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.
126. \_\_\_\_\_ & SILVA, Ezequiel T. da. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo, Ática, 1988.
127. \_\_\_\_\_. A leitura e o ensino da literatura. São Paulo, Contexto, 1988.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

Questionário Informal - Roteiro de Perguntas para a  
Entrevista com o Professor.

- 1 - Grau de Instrução.
- 2 - Série em que atua.
- 3 - Já atuou em outras séries? Quais?
- 4 - Foi você que escolheu a série para atuação ou esta lhe foi oferecida sem chance de escolha?
- 5 - Você gostaria de escolher? Qual? Por quê?
- 6 - Tempo de atuação no magistério.
- 7 - É efetivo(a) ou contratado(a)?
- 8 - Por que você escolheu esta profissão?
- 9 - Possui algum curso de aperfeiçoamento? Quantos e quais?
- 10 - Esse(s) curso(s) modificou(aram) sua atuação em sala de aula ou tem contribuído para isso?
- 11 - Quanto à metodologia adotada, houve orientação ou você pôde optar de acordo c/ sua preferência?
- 12 - Quando houve o planejamento de curso, no início do ano, foram levados em conta o nível de aprendizagem dos alunos, ou este foi feito sem esta preocupação?
- 13 - A escola separa os alunos em classes (mais ou menos) homogêneas?
- 14 - Você diversifica seu trabalho e/ou atividades para atender a heterogeneidade de seus alunos? Como? (Caso a resposta anterior for negativa).
- 15 - Como você interpreta a aprendizagem, principalmente com relação à língua portuguesa?



- 16 - Quais as maiores dificuldades de seus alunos em relação à língua portuguesa?
- 17 - A que você atribui estas dificuldades?
- 18 - Qual é o nível de entrosamento da escola e do professor com a família dos alunos?
- 19 - Você está habituada a ler? O quê? Quando? Onde?
- 20 - Quando lê você leva em conta a aparência do livro ou você lê porque ouviu comentários sobre...?
- 21 - Algum livro lhe deixou marcas? Qual?
- 22 - Você lê jornais ou revistas? Quais e com que frequência?
- 23 - Nos jornais ou revistas que seção mais lhe atrai? Por quê?
- 24 - Que procedimento tem você com relação à leitura de seus alunos?
- 25 - Você incentiva a leitura? Como?
- 26 - Você sabe dos interesses de seus alunos a respeito da leitura?
- 27 - Você trabalha com livros de literatura infantil? Com que frequência?
- 28 - Que tipo de livros você trabalha? (Contos de fada, folclore, lendas, ficção, outros)
- 29 - Como você faz?
- . Lê e mostra as gravuras?
  - . Conta e mostra as gravuras?
  - . Você começa e eles continuam?
  - . Você escolhe ou a criança escolhe?
  - . Cada criança escolhe um ou todos lêem o mesmo livro?
- 30 - Onde o livro é escolhido? Na escola, em casa ou na própria sala de aula?
- 31 - Após a leitura, as crianças contam o que lêem?

- 32 - As crianças dramatizam o que lêem?
- 33 - Você conversa, com eles, sobre os livros lidos?
- 34 - Você lê os livros disponíveis às crianças?
- 35 - Você adota o livro didático? Qual?
- 36 - Você o segue todo? Por quê?
- 37 - Você o encara como um apoio indispensável ou este apenas lhe auxilia? Por quê?
- 38 - O livro que você adota apresenta carências ou falhas? Você poderia citá-las?
- 39 - Como você apresenta os textos aos seus alunos? Há motivação prévia?
- 40 - Como você procede para trabalhar um texto? Que passos você segue?
- 41 - Você acha que o texto serve de ponte para a redação?
- 42 - Como você solicita a redação aos seus alunos?
- 43 - Que critérios você utiliza para avaliar a redação?
- 44 - E os demais aspectos da língua, como você os encara? (Ortografia, gramática, oralidade, etc.)
- 45 - Você gosta de lecionar português ou prefere outra disciplina? Qual? Por quê?
- 46 - Para você, que importância e que papel desempenha, no contexto sócio-político e cultural, o aprendizado da língua materna?

## ANEXO 2

### MESAS-REDONDAS (Adaptado de Dinorah, 1987)

#### 1 - ORGANIZAÇÃO

##### 1.1 - Pré-requisitos dos alunos participantes

- . Leituras
- . Anotações sobre as leituras
- . Organização do ambiente, com as carteiras em círculo, permitindo boa visibilidade dos alunos entre si e frente ao professor.

#### 2 - DESENVOLVIMENTO

##### 2.1 - Animação e coordenação do professor através de:

- . Perguntas não-direcionadas, que permitam o desencadeamento da discussão.
- . Envolvimento dos mais tímidos, com incentivo.
- . Controle da participação para que todos sejam envolvidos.
- . Liberdade de expressão, permitindo-lhes a livre manifestação das idéias sobre as leituras feitas.

#### 3 - SUGESTÕES PARA DINAMIZAÇÃO: QUESTIONÁRIO

##### 3.1 - Do livro como produto

- . Quais os livros que você leu?
- . Qual o livro de que você mais gostou?
- . Quem é o autor? O ilustrador? A editora?
- . O que mais lhe chamou a atenção no formato, no aspecto físico, na aparência do livro?

### 3.2 - Do texto (conteúdo)

- . Como é a história? Alegre? Triste? Divertida? Emocionante? Fantástica? Poética?
- . Em que ambiente se desenvolve o enredo? Em que época?
- . A história é real ou imaginária? Ou ambos?
- . Você conhecia todas as palavras e expressões do texto?
- . O que mais lhe chamou a atenção na história?
- . Gostou das soluções e do final da história?

### 3.3 - Do contexto

- . A história mexeu com você? Por quê?
- . Que lembranças de sua vida ela trouxe?
- . Você se identificou com alguma situação ou personagem? Por quê?
- . Houve alguma proposta ou mensagem importante para você? Por quê?
- . Você gostaria de ser escritor?
- . Sobre o que você gostaria de escrever?

## 4 - DAS ILUSTRAÇÕES

- . Como eram os desenhos? A capa?
- . Para você os desenhos acompanham e apóiam a história?
- . Você gostou dos desenhos ou preferia que os livros não tivessem ilustrações?
- . Você gostaria de ser ilustrador de livros infantis?
- . Você escolheu o livro pela capa, pelos desenhos ou pelo tamanho da letra ou da história?

## 5 - FECHAMENTO

5.1 - Avaliação do professor e alunos através de comentários. Palavra livre.

ANEXO 3

MODELO DA FICHA DE EMPRÉSTIMO

Dona Raposíssima da  
Silva

Inscrição  
nº  
113 DINORAH, Maria

Nome do leitor	série	Data da devolução
Angela	25	24/4/99
Lucilio	25	8.5
Silvia	25	18.5
Helio	25	19.5
Genac	25	23.5
Andressa	25	29.5
Denise	25	9.16
Renata	25	15.6
Anderson A	25	21.6
Thais	25	4.7

A zebra, a girafa e outros  
bichos ...

Inscr.  
nº  
88 CAMARGO, Milton

Nome do leitor	série	Devolução
Andressa	25	24.04
Fernanda	25	...
Anderson	105	17.5
Thais	25	29.5
Cira Paula	25	2.6
Estimilson	25	10.6
Edson	25	10.7
Renata	25	23.6

ANEXO 4

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

LITERATURA INFANTIL - ACERVO DISPONÍVEL

1. ABRAS, Santuza. No Cabide da Vovó. Ed. Lê, 1985.
2. \_\_\_\_\_. Arranhão Engavetado. Ed. Lê, 1985.
3. AGUIAR, M. Alice. Quem Venceu? N. Fronteira, 1981.
4. ALBEGARIA, Lino. Tulio e a Chuva. FTD, 1980.
5. \_\_\_\_\_. Eurico ri à toa. FTD, 1981.
6. \_\_\_\_\_. O Chuveiro. Globo, 1982.
7. \_\_\_\_\_. Um Amor de Menina. Rio Gráfica, 1983.
8. ALBUQUERQUE, Diego. Branquinho, O Dognauta. Salamandra, 1982.
9. ALMEIDA, Fernanda L. Gato que pulava em sapato. Ática, 1978.
10. \_\_\_\_\_. Curiosidade Premiada. Ática, 1979.
11. \_\_\_\_\_. Pinote, o fracote. Janjão, o fortão. Ática, 1980.
12. \_\_\_\_\_. Soprinho. Melhoramentos, 1980.
13. ALVES, Rubem. A Toupeira que queria ver o cometa. Loyola, 1983.
14. \_\_\_\_\_. A Flor e a Pipa. Loyola, 1985.
15. AMARANTE, Wânia. Arco-íris. Miguilim, 1985.
16. ANDRADE, Telma. Cara do pai. Loyola, 1983.
17. ARRUE, Luís. Deus nos criou. Ed. Paulinas, 1981.



18. AYALA, Valmir. Aventuras do ABC. Melhoramentos, 1979.
19. \_\_\_\_\_. O azulão e o sol. Melhoramentos, 1980.
20. AZEVEDO, Ricardo. Gaspar, eu caio. FTD, 1984.
21. \_\_\_\_\_. Tá vendo uma velhota de óculos... FTD, 1985.
22. BANDEIRA, Pedro. Trocando as bolas. Melhoramentos, 1984.
23. \_\_\_\_\_. Pequeno pode tudo. Ed. Moderna, 1985.
24. BEATRIZ, Elza. Pare no P da poesia. Vigília, 1982.
25. BELINSKI, Tatiana. A operação do tio Onofre. Ática, 1985.
26. BEZERRA, Ivone. Poema da paz para crianças. Baha-í, s.d..
27. BLOCH, Pedro. Tom & Tim, Tim & Tom. Ed. Moderna, 1982.
28. \_\_\_\_\_. Arataca não é passarinho. Rio Gráfica, 1984.
29. BOHREE, Ana M. Queremos natal com papai noel. Ática, 1985.
30. CAMARGO, Luís. Maneco Caneco chapéu de funil. Ática, 1980.
31. \_\_\_\_\_. Panela de arroz. Ática, 1980.
32. CAMARGO, Milton. A zebra, a girafa e outros bichos. Ática, 1978.
33. \_\_\_\_\_. O veterinário maluco. Ática, 1979.
34. CAPARELLI, Sérgio. Boi da Cara Preta. L&PM, 1983
35. CARR, Stella. As confusões de Aninha. Ed. Moderna, 1985.
36. CARVALHO, Bárbara de. O papagaio Tulipa. Melhoramentos, s.d.

37. CAZARRÉ, Lourenço. O macaco golpista. Tchê, 1982.
38. COELHO, Ronaldo Simões. Macaquinho. Lê, s.d..
39. DUARTE, Maria A. O elefante fofoqueiro. Lê, 1985.
40. DAVIS, Jim. Garfield. Salamandra, 1982.
41. DINORAH, Maria. Dona Raposíssima da Silva. Melhoramentos, 1983.
42. \_\_\_\_\_. O macaco preguiçoso. Melhoramentos, 1984.
43. \_\_\_\_\_. Festa no parcão. TCHÊ, 1985.
44. FARIAS, Idelma. O rabo do trovão. Melhoramentos, 1981.
45. FONSECA, Lídia. A cachorrinha Lalá. Kuarup, 1985.
46. FRANÇA, Mary e Eliardo. O barco. Ática, 1980.
47. \_\_\_\_\_. A bota do bode. Ática, 1979.
48. \_\_\_\_\_. Chuva. Ática, 1980.
49. \_\_\_\_\_. Fogo no céu. Ática, 1979.
50. \_\_\_\_\_. Tuca, vovó e Guto. Ática, 1978.
51. FURNARI, Eva. De vez em quando. Ática, 1980.
52. \_\_\_\_\_. Palavras opostas. Melhoramentos. 1982.
53. GALDINO, L. O sapo encantado. FTD, 1982.
54. \_\_\_\_\_. O mágico errado. FTD, 1983.
55. GANEM, Eliane. O coração de Corali. J. Olímpio Ed., 1982.

56. GARCIA, E. Gabriel. O tesouro perdido do gigante gigantesco. FTD, 1981.
57. \_\_\_\_\_ . Lero-lero vai à festa. Vozes, 1988.
58. GOES, Lúcia P. O dedal da vovó. FTD, 1985.
59. GOMES, Mãe da Graça T. Quem tem caixa vai à China. FTD, 1982.
60. GUIDACI, O doutor dos bichos. Rio Gráfica, 1986.
61. JOSÉ, Elias. Um pouco de tudo. Ed. Paulinas, 1984
62. JUNQUEIRA, Sônia. O peixe pixote. Ática, 1985.
63. KNAPP, Carlos H. O guardanapo. B&V editores, 1982.
64. KRIEGER, M. de Lourdes R. O gato que não sabia miar. Mercado Aberto, 1980.
65. \_\_\_\_\_ . Nos ombros fortes de papai. Mercado Aberto, 1985.
66. KUPTAS, Marcia. Empinando pipa. Lê, 1984.
67. LE FRÈVE, Virgínia. O gigante preguiçoso. Ed. Brasil, 1979.
68. LEONARDOS, Stela. A roupa invisível do rei. Itatiaia, 1980.
69. LIMA, Edy. Bicho de todo jeito. Globo, 1980.
70. \_\_\_\_\_ . Presente de amigo e inimigo. Globo, 1981.
71. \_\_\_\_\_ . A gente e outras gentes. Globo, 1982.
72. LIMA, Ricardo C.. Lambe o dedo e vira a página. FTD, 1984.
73. MACHADO, Ana M.. Brincadeira de sombra. Globo, 1982.

74. \_\_\_\_\_ . Lugar nenhum. Globo, 1983.
75. \_\_\_\_\_ . Eu era o dragão. Globo, 1983.
76. \_\_\_\_\_ . Maré alta, maré baixa. Globo, 1982.
77. \_\_\_\_\_ . O menino que espiava para dentro. Nova Fronteira, 1985.
78. \_\_\_\_\_ . Cabe na mala. Melhoramentos, 1982.
79. \_\_\_\_\_ . O domador de monstros. EBAL, 1984.
80. MALDANER, M. Tereza. E tudo acontece no fundo da gente. Ed. Moderna, 1984.
81. MAZZETTI, Maria. Rente que nem pão quente. Ao Livro Técnico S/A, 1969.
82. MEIRELES, Iracema. Historinhas da vovó Marieta. Record, s.d.
83. MENDES, I. A. M.. E desligaram a TV. ACE, 1983.
84. MICHELE, L.. A coruja curiosa. Ática, 1983.
85. MURALHA, Sidônio. A televisão da bicharada. Nórdica, 1986.
86. MURRAY, Roseana. Terremoto, furacão. Globo, 1985.
87. \_\_\_\_\_ . Fardo de carinho. Lê, 1986.
88. NETO, Hildebrando. O menino e a lua. Lê, 1982.
89. NORONHA, Teresa. Quem é o dono? Loyola, 1982.
90. \_\_\_\_\_ . As sandálias da sereia. Loyola, 1983.
91. \_\_\_\_\_ . O periquito fujão. Loyola, 1984.

92. ORTHOF, Sylvia. O sapato que miava. FTD, 1980.
93. \_\_\_\_\_. Uma velha e três chapéus. FTD, 1981.
94. \_\_\_\_\_. Maria-vai-com-as-outras. Ática, 1982.
95. \_\_\_\_\_. A vaca Mimosa e a mosca Zenilda. Ática, 1982.
96. \_\_\_\_\_. Uxa, ora fada, ora bruxa. Nova Fronteira, 1985.
97. PEREIRA, Antônio L. O gambá cientista. Rios, 1983.
98. PENTEADO, Maria Heloisa. Lúcia já-vou-indo. Ática, 1978.
99. PINSK, Mirna. Zero Zero Alpiste. Ática, 1978.
100. PONTES, Max. Dona minhoca e a pororoca. Vigília, 1979.
101. PORTO, Cristina. A pipa. FTD, 1980.
102. \_\_\_\_\_. Onde já se viu. FTD, 1982.
103. QUINTANA, Mário. O batatinhão das letras. ~~Globo, 1979.~~
104. RABELO, Marques. O peixinho comilão. Ediouro, 1980.
105. RAINHO, Cleonice. A tigelinha da vovó. Salamandra, 1978.
106. ROBATO, Sônia. A viagem dos retalhos. Rio Gráfica, 1980.
107. \_\_\_\_\_. Natal com lua cheia(...) Rio Gráfica, 1981.
108. \_\_\_\_\_. A ciranda do medo. Rio Gráfica, 1983.
109. \_\_\_\_\_. A viagem de retalhos. Rio Gráfica, 1986.
110. ROCHA, Ruth. Marcelo, marmelo, martelo. Abril, 1976.

111. \_\_\_\_\_. Nicolau tinha uma idéia. Ática, 1982.
112. SILVA, Marta M.. Maricota e cocota. Edicon, 1983.
113. \_\_\_\_\_. Maria, mania. Loyola, 1985.
114. SABATIS, E.. Era uma vez um caracol. Cedibra, 1979.
115. SALDANHA, Paula. TUC-TUC. Memórias Futuras, 1986.
116. VERÍSSIMO, Érico. As aventuras do avião vermelho. Globo, 1981.
117. XUXA. SÓ. Nova Fronteira, 1985.
118. ZIRALDO, Rolim. Melhoramentos, 1981.
119. \_\_\_\_\_. O bichinho da maçã. Melhoramentos, 1982.
120. \_\_\_\_\_. O menino maluquinho. Melhoramentos, 1980.

## ANEXO 5

## OS PREFERIDOS DOS ALUNOS\*

TÍTULO	AUTOR	EDITORA	Nº DE ALUNOS QUE LERAM
Maria vai-com-as-outras	Sylvia Orthof	FTD	32
Só	Xuxa	N. FRONTEIRA	25
Nicolau tinha uma idéia	Ruth Rocha	ÁTICA	23
O sapato que miava	Sylvia Orthof	FTD	18
Gaspar, eu caio	Ricardo Azevedo	FTD	16
Brincadeira de sombra	Ana Maria Machado	GLOBO	16
A vaca Mimosa e a mosca			
Zenilda	Sylvia Orthof	ÁTICA	15
D. Raposíssima da Silva	M <sup>a</sup> . Dinorah	MELHORAMENTOS	14
A bota do bode	Mary França	ÁTICA	13
O menino maluquinho	Ziraldo	N. FRONTEIRA	13
O papagaio Tubiba	Bárbara V. de Carvalho	MELHORAMENTOS	12
Lúcia já-vou-indo	M <sup>a</sup> . Heloisa Penteado	ÁTICA	12
A operação do tio Onofre	Tatiana Belinski	ÁTICA	11
Maria-mania	Marta M. Silva	LOYOLA	11
O erranhão engavetado	Santuza Abras	LÊ	10
O Dr. dos bichos	Guidaci	RIO GRÁFICA	10
As aventuras do avião			
vermelho	Érico Veríssimo	GLOBO	09
A cachorrinha Lalá	Lídia M. Fonseca	KUARUP	09
Branquinho, o dognauta	Diego Albuquerque	SALAMANDRA	09
A zebra, a girafa e outros bichos	Milton Camargo	ÁTICA	08
O rabo do Trovão	Idelma R. Farias	MELHORAMENTOS	07
O elefante fofoqueiro	M <sup>a</sup> . Auxiliadora Duarte	LÊ	06
Deus nos criou	Luis Arrué	ED. PAULINAS	05

\*Conforme conferência nas fichas de empréstimo.

Obs.: Foram considerados "preferidos" os livros com mais de cinco empréstimos.

ANEXO 6

PRIMEIROS TEXTOS-SUPORTE PARA  
DIAGNÓSTICO DA 1ª ANÁLISE



Tubana, 24 maio de 1923.

(1)

Aluno: Alino dos Santos

Título: O dia do medo

Era uma vez dois meninos um se chamava  
Rojério e o outro se chamava Nimal.

Um dia Rojério e Nimal foram brincar de  
moldar um castelo.

E seu irmão ficou olhando pela porta e disse:  
"Eu não dou um susto neles!"

Uá... uá... uá... uá... uá... uá... uá... uá...  
de um susto neles.

O Rojério e o Nimal descobriram que havia o  
irmão deles e deram um susto maior e deitou  
chamando os dois irmãos irmãos.

Tubana, 24 maio de 1923.

(2)

Aluno: André Luiz Martins

Título: O menino de fantasia

O menino está ficando conhecido da turma.

O menino está ficando conhecido.

O menino está ficando conhecido.

O menino está ficando conhecido.

O menino está ficando conhecido.

Depois eles não ficaram com medo.



9 de Junho de 1997 (4)

Cláusula 1.ª

9. mestre assessorado Eduardo

6 Eduardo segue o leilão da casa

dele e por assistir e inquirir que

estava licitando a casa mas

e daí mesmo assessorado Eduardo

(5)

Cláusula

Artigo 1.º de Maio de 1989

Cláusula 1.ª

Título

União para a obra da casa de

assessor e outros meios e

assessor e outros meios que estão em



Intervista de maio de 1984

(6)

a história de um afilhado de um grande comerciante

que estava a trabalhar a nível

estrangeiro de negócios

que estava a trabalhar no país e não só

devido a outros e muitos e a começar a fazer

Intervista de maio de 1984

(7)

Lugar: Capela de Santa Maria

Título: O monstro

Em suma os dois memos estão ligados à história  
de um afilhado e pigarro montado e os memos  
em memos que estão na fazenda e cartão e os  
memos correm e os memos que estão a trabalhar  
de uma maneira certa feita e o monstro correm os  
memos correm.

Intervista de maio de 1984

(8)

Lugar: Manuel de Almeida

O monstro

Título: O monstro putou o lençol e o lençol

e os memos se correm e o monstro

devido a outros e muitos e a começar a fazer

e eu fico aqui para estudar o monstro

Tubarão, 02 de Maio de 1989.

(9)

Aluna: Dárcian Loffi

Título: O desaparecimento de Tiago.

Um Dia muito quente Tiago estava em casa de manhã tomou o seu café e foi para escola e na escola Tiago era um menino muito educado fazi a tudo que a sua professora e ele também era muito bom em matematica e em ler um menino muito bom assim termina o texto.

serie.

Tubarão, 02 de maio de 1989

(10)

Aluna: Dinize

1) Sérgio e medroso

2) Sérgio fugiu do menino que se vestiu de fantasma

3) Sérgio viu que era o irmão que se vestiu de fantasma

4) Sérgio espantou o irmão que se vestiu de fantasma

5) Sérgio deu risada do irmão



Tubarão, 02 de maio de 1989

(11)

Aluno: Edilson G. de Santana

Título: O menino da noite

Éo um menino e três meninas um o ves dois meninas?

tanam brincando e outros meninas ficou espiondo.

Então ele botava lençol branco e outros meninas?

Os outros meninas ficou com medo de si e outros dois

meninos brincavam portanto?

Tubarão, 1 de maio de 1989.

(12)

Aluno: Edson

Título: O menino.

O menino entrou a casa.

O menino é brincando.

O menino tem medo de bricho.

O menino souou o bricho.

O bricho foi embora.



Edwardo Antunes de Souza

(43)

Ilharão de Mão

Paulo Américo de Moraes

Uma noite um menino chamado Nilson

deinha muito medo de fantasma. Um dia

quando estava brincando com os irmãos Edu

derapente, apareceram um fantasma. O fantasma

de corral interior dele ficou com medo e

correu para fora do quarto. O fantasma

batu de novo no portão.

Trabalho de maio de 1989

(114)

O fantasma

temido

Fabio pegou uma toalha e batou com uma

de de e chegou a lutar os dois irmãos

e um dos de Fabio ficou com medo e correu para

travete de seu quarto.



Tulsa, 02 de maio de 1929 (15)

Nome: Eliza B. Jones Jr.

Título: Memória fantasma

Em uma noite de insônia, brincando com as casinhas de madeira, de que a minha irmã estava brincando com as outras da casa, quando a irmã disse que ela estava brincar de brincar e a irmã pegou o lençol da cama e se cobriu para acustar as pais minhas, porque uma das irmãs foi mais esperta e se pôs a pé de fora do lençol e acustou a irmã que estava acustando a mãe e o menino fantasma se mudou e foi embora.

Tulsa, 09 de maio de 1929 (16)

Nome: Solina

Título: Memória brincadeira

Memória puxado lençol

Memória está brincando

Uma memória acustou a memória

Outra acustou a memória

Um menino e não da noite

O menino da memória saiu



Tubarão, 02 de maio 1. 1979.

(18)

Aluno: Flávia Virginia Alves

Título:

O menino monstro

Era uma vez um menino que queria assustar os amiguinhos.

Um dia este amiguinho abriu a porta da casa de João e

Marquinho de onde que eles estavam brincando e daí

ele foi na casa dele e pegou o lençol e foi assustar os

amiguinhos e daí João assustou e Marcelo ficou com

medo e daí os amiguinhos que assustou ficaram muito

Aluno: Leonardo B.

(19)

Título: Uma fantasma

Li uma fantasma se chamava

o pite e egol.

de puxou o lençol e colocou

sobre a cabeça e foi assustar

os outros. Quando deu a cabeça dele

sobre a cabeça rezava pite e pite

foi assustar o egol e ele não ficou assustado

e pite e pite correu chorando.







Tulmar, 2 de maio de 1989

(20)

Aluno: Heloisa

Título: Os dois brincalhão

Um menino pegou o lençol

Talvez foi ver o que os dois estavam brincando

De repente o menino chegou a uma casa

O menino fez uma casa de menino e

assustou o outro menino

O outro menino saiu a mãe e mãe

Tulmar, 09 de maio de 1989

(21)

Aluno: Jean Targini Melino

Título: Os meninos brincalhão

Um menino assustou o outro e um deles

assustou o outro

(22)

Título: E hora de dormir

Um menino tirou a roupa da cama e depois enfiou e depois

assustou o outro menino e o outro menino assustou

o outro menino e assim estava assustando os meninos

e os meninos



Classe: Juellia

(23)

Título: O inseto

Havia um menino muito bonito, uma mãe  
e seus irmãos Beta e Ronaldo estavam

brincando na sala. Ele então olhou Pegou seu  
leigo e colocou por cima de si. Ele entrou na  
sala onde seus irmãos estavam brincando.

Ele apertou os seus irmãos. Então o seu  
irmão mais velho apertou ele. Ele saiu

correndo da sala. Um dos seus irmãos  
ficou rindo o outro apertou todo. Beta falou:

ligaria poderemos lançar.

Classe: Juellia

(24)

Título: O menino e o inseto

Havia um menino muito bonito e lindo  
com um irmão dele.

Um dos outros se apertou.

Os irmãos montando uma casinha e outros  
apertou na porta.

Um dos outros com o leigo atrás dele.

e o outro foi uma carta e o outro se  
apertou e foi embora.



Tubano, 02 de Maio de 1989

(26)

Titulo: Letícia

Titulo: Um menino que nasceu os amigos

Uma vez nasceu ele e veio um menino para

ver se ele responde. O menino que vai

nascer não. não não ninguém vai não

nascer. É o Glencande - não vai não não pensa

que vai nascer o menino não vai não lá.

Tubano, 02 de Maio de 1989

(25)

Titulo: Letícia

Titulo

Os filhos nascem

Um menino nasceu a criança

o filho nasceu a criança como

de um menino depois de um tempo

parto e parto e parto e parto

criança e não criança. " !



Tubarão, 02 de maio de 1989. (27)

Aluno: Nilson

Título: 10 meninos temerosos

Essa uma vez um menino que se chama Edu.

Edu era muito temeroso, então um dia ele resolveu a aventuras um menino então do foi lá ver se o menino estava despois do dia.

Conto da foi ele grande mais doito, mais perto e ai meu os meninos levaram um vestes suatos mais os meninos com heras e sapato e roupa que Edu tinha muito medo e foi lá um caçador e Edu levou um susto.

Depois os meninos começaram a ris tanto mas tanto que quase dormiram.

Tubarão, 02 de maio de 1989. (28)

Aluno: Rafael Corrêa de Mota et al

Título: O domador de histórias

O menino procurou o abismo e viu

um fantasma na casa dele.

dos guardas brucando no quarto dele

ele foi espion e viu eles brucando no

quarto dele ele não dice nada.

Ele a vestiu de fantasma e arriou

ilux doles mas na realidade era orde

guardas.

FIM



Juliano, 02 de maio de 1989 (29)

Aluno: Renata Bertolotto de Souza

Título: O hora do fantasma

Era uma vez um menino que pegou  
uma maleta para espantar os meninos.

Eles estavam brincando de fazer castelo  
chegou o fantasma assustou os meninos

e o menino mais ardeu o fantasma.

O fantasma correu que ficou com medo.

Juliano, 03 de maio de 1989 (30)

Aluno: Scheila

Título: O monstro da parede

Era uma vez um monstro que gostava  
de assustar o todo mundo da cidade.

Ele passava em casa para assustar  
eles escondendo atrás de um tecido.

Tubarão, 02 de maio de 1989 Selieli

(31)

O nome de estância de fantasma

Era uma vez um menino chamado Rogério uma noite quando dois irmãos estavam brincando e o irmão dele saiu que ia dormir e o irmão dele pegou o irmão dele e foi olhar as letras dele e ele se cobriu de lençol e assistiu ele e o irmão maior dele e ele foi dormir e o irmão quando assistiu ele e ele foi dormir.

Tubarão, 02 maio de 1989

(32)

Clima: Ibaia

Título: O menino chamado João e Petrinho

Era um dia João brincava com seu amigo

Petrinho saiu do sala e foi para o seu

quarto e pegou lençol e saiu assistindo

João e seu amigo de repente João viu rapato

de Petrinho aí João parou e começou a

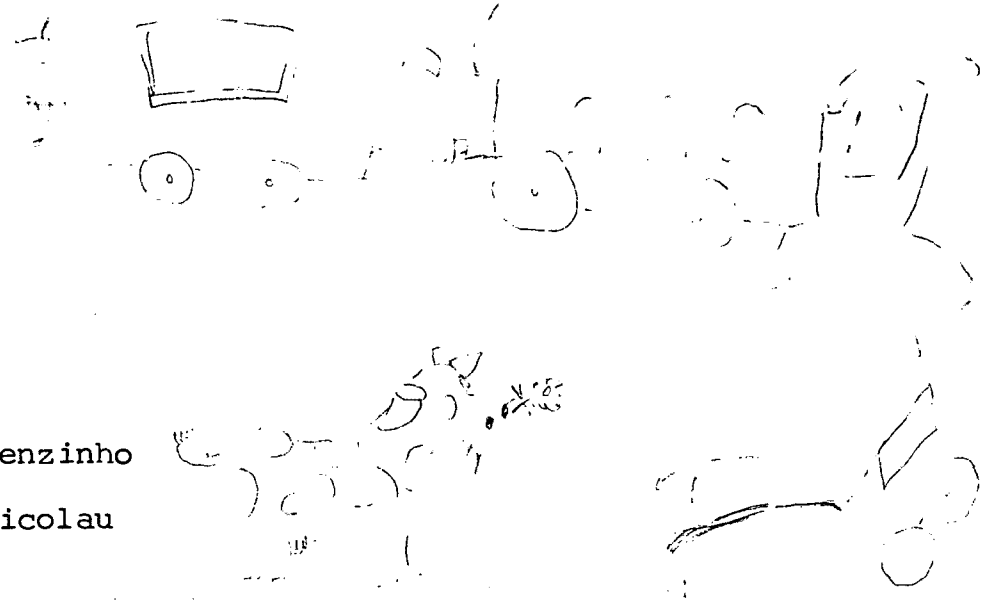
assistir e depois Petrinho ficou com medo

e correu para o quarto e João começou a

ANEXO 7

ALGUMAS ATIVIDADES





O Trenzinho  
do Nicolau

Lá vai Nicolau com seu trenzinho...

Sobe montanha,

atravessa rio,

desce ladeira, cruza desvio.

Piuiiiii... Piuiiiii...

Adeus, menino que joga bola...

Adeus, mulheres que lavam roupa...

Adeus, vaquinha que come grama...

Adeus...

Adeus...

Lá vai Nicolau com seu trenzinho

Todo dia.

Todo dia.

Todo dia.

Ruth Rocha, de Romeu e Julieta e outras  
histórias, Abril/MEC

Vocabulário:

Montanha - elevação de terra



Atravessa - cruza

Ladeira - terreno inclinado

Desvio - ramal, afastamento

### Atividades

1º passo: Motivação (oral)

Antes da apresentação do texto, falar e deixar que os alunos falem sobre alguma viagem que tenham feito, contando algum fato interessante sobre a mesma.

Perguntar:

- O que podemos ver, apreciar quando viajamos por terra?
- Alguém, além de ter viajado de carro ou de ônibus, já viajou também de trem? Etc...

2º passo: Apresentação do Texto (Ilustração do mesmo)

Hoje, o texto que vamos vivenciar fala sobre uma viagem - uma viagem no trenzinho do Nicolau - um menino como vocês.

Entregar os textos.

Fazer a leitura modelo, ritmando-a, imitando o ritmo do trem.

3º passo: Exploração do Vocabulário

Verificar se há alguma palavra desconhecida pelos alunos, além das destacadas abaixo, no texto. Apresentá-las no quadro e contextualizá-las.

### 3.1 - Atividades Escritas

- Mostrando minha esperteza, vou copiar novamente as frases abaixo, substituindo a palavra grifada de cada uma delas por outra de sentido correspondente ou semelhante.

- a) O trenzinho atravessa o rio e desce a ladeira.
- b) O trenzinho cruza o desvio e pára para Nicolau comer.

- Agora vou substituir as palavras grifadas por outra de sentido contrário.

- a) O trenzinho cruza o rio e desce a ladeira.
- b) Aquele trem do menino cruzou o riacho e parou.

4º passo: Trabalhar a compreensão e a interpretação do texto para vivenciá-lo.

Primeiro oral, depois escrito - solicitar respostas completas no que se refere à escrita.

- a) Quem está dirigindo o trem?
- b) Vamos completar o caminho do trenzinho:  
Ele sobe a ....., atravessa o ....., desce a .....  
e cruza o .....

- A quem ou a que se refere a palavra ele?

- c) Ao lermos o texto do trenzinho, ficamos com a impressão ou sentimos que ele vai se despedindo de muitas coisas. A quem ele dirige seu adeus, sua des-

pedida?

- d) O que a vaquinha estava fazendo quando o trem passou?
- e) E as mulheres, o que faziam enquanto o trem passava?
- f) Quem jogava bola, na passagem do trem?
- g) Quando Nicolau costuma viajar com seu trenzinho?

5º passo: Vivência

Ainda pensando sobre o texto, sobre o assunto principal que é "viagem", vou responder de acordo com minha experiência de vida.

- a) Você costuma viajar? Com quem? De quê?
- b) Você já viajou de trem?
- c) Você já viu o trem aqui em nossa cidade?
- d) Você sabe o que ele carrega?
- e) Você gostaria que o trem, aqui em Tubarão, servisse também para transportar pessoas? Por quê?
- f) Você sabe o que o nosso trem transporta?
- g) Você sabe quem dirige o trem?
- h) Você conhece algum maquinista?
- i) Pergunte para o papai ou para mamãe sobre as atividades ou o trabalho dos ferroviários.
- j) Você gosta de viajar? Para onde?
- l) O que você vê durante as viagens que você faz?
- m) Você gostou da viagem do Nicolau? Ou, do que você mais gostou na história do trenzinho do Nicolau? Por quê?

6º passo: Ortografia e Concordância

Para ficar sabido(a), trabalho com atenção - Piuí, Piuí.

1 - Vou copiar do texto as palavras com ss, sc, lh, nh e z.

2 - Agora, escolho duas das palavras que escrevi acima e com elas faço lindas frases:

3 - Complete com a palavra adequada:

a) O trenzinho.....a ladeira. (sobe, sobem)

b) Os trenzinhos.....muito. (viaja, viajam)

c) Nicolau.....de viajar. (gosta, gostam)

d) As mulheres.....roupa. (lava, lavam)

e) Os meninos .....bola. (joga, jogam)

4 - Mostrando que sei dividir as palavras em sílabas no final de linha, vou copiar um trecho do texto dentro do quadradinho abaixo, ocupando o espaço traçado até o final.

7º passo: Criatividade e Lógica

- 1 - Mande um recadinho esperto para o Nicolau.
- 2 - Completar com criatividade é um prazer:

- a) Nicolau chegou à estação ferroviária em cima da hora e foi logo .....
- b) O trenzinho era .....e passava por muitos .....
- c) A vaquinha .....quando o trem ..... porque .....
- d) As mulheres que ..... nem ligaram quando o trem ..... porque .....

8º passo: Pontuação - redução e/ou ampliação de frases.

1) Também já sei colocar os pontinhos . ? ! , - no diálogo abaixo: (usar o nome dos próprios alunos)

Você gosta de viajar .....

Adoro Sempre que posso vou com mamãe para praia

Nossa Vocês têm casa na praia

Não ..... Mas minha madrinha tem

2) Juntando as frases em uma só.

O trem sobe a montanha.

O trem atravessa o rio.

O trem desce a ladeira.

O trem cruza o riacho.

O trem corre sem parar.

9º passo: Produção Textual

1) Com o grupo de palavras abaixo vou compor uma história:

menino - trem - riacho - cruzamento - acidente.

## MARIA VAI-COM-AS-OUTRAS

Sylvia Orthof (adaptação)

Era uma vez uma ovelha chamada Maria. Aonde as outras iam, Maria ia também. As ovelhas iam pra baixo. Maria ia pra baixo. As ovelhas iam pra cima. Maria ia pra cima. Maria ia sempre com as outras.

Um dia, todas as ovelhas resolveram comer salada de pimentão.

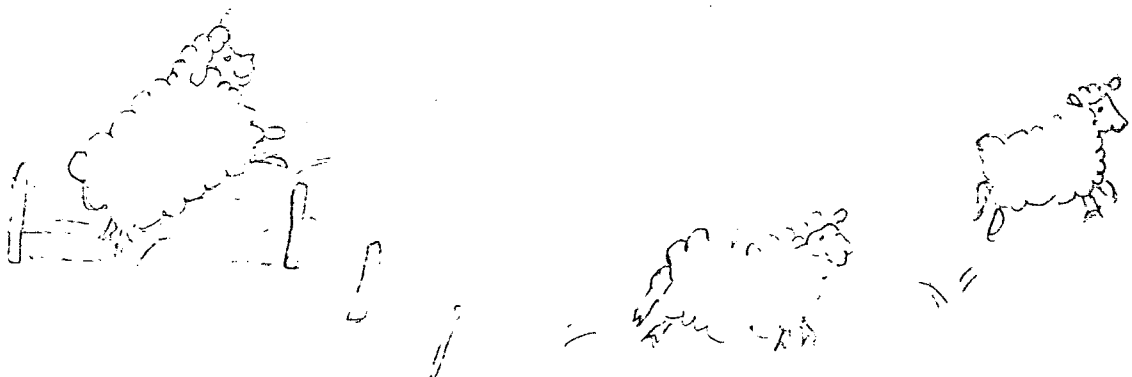
Maria detestava pimentão. Mas como todas as ovelhas comiam pimentão, Maria comia também. Que horror! Foi quando, de repente, Maria pensou: "Se eu não gosto de pimentão, por que é que eu tenho que comer pimentão?"

Maria pensou, suspirou, mas continuou fazendo o que as outras faziam...

Até que as ovelhas resolveram pular do alto de um morro para dentro da lagoa. Pulava uma ovelha, não caía na lagoa, caía na pedra, quebrava o pé e chorava: mé! Pulava outra ovelha, não caía na lagoa, caía na pedra, quebrava o pé e chorava: mé! E assim quarenta e duas ovelhas pularam, quebraram o pé, chorando mé! mé! mé!

Chegou a vez de Maria pular. Ela deu uma requebrada, entrou num restaurante e comeu uma feijoada.

Agora, mé, Maria vai para onde caminha o seu pé.





## Vocabulário

detestava - odiava

requebrada - rebolada

a vez - o momento, a hora ou o instante.

1) Motivação.

2) Leitura silenciosa e modelo.

3) Exploração do vocabulário.

4) Ilustração do trecho ou parágrafo que mais gostou.

5) Coesão (exercício oral)

"A quem se refere a palavra "outras" no 1º parágrafo?"

"A quem se refere a palavra ela no penúltimo parágrafo?"

6) Atividades referente ao vocabulário. Orais e escritas

6.1 - Substitua as expressões grifadas pela palavra

"uma" modificando a frase:

a) Um dia todas as ovelhas resolveram comer salada de pimentão.

b) E assim quarenta e duas ovelhas pularam e quebraram o pé.

6.2 - Troque as expressões grifadas por outra de sentido contrário:

a) Maria detestava pimentão.

b) Ela entrou num grande restaurante.

6.3 - Troque as expressões sublinhadas por outra de

sentido semelhante:

- a) Maria detestava pimentão.
- b) Chegou a vez de Maria pular
- c) Ela deu uma requebrada e comeu a feijoada.
- d) Maria vai para onde caminha o seu pé.

7) Compreensão, interpretação e vivência: (oral e escrito)

- Qual é o título do texto?
- Como é o nome do autor?
- Quem é o personagem principal desta história?
- Para onde ela costumava ir?
- O que as outras ovelhas resolveram fazer um dia?
- Maria gostou disso? Por quê?
- O que Maria pensou de repente?
- O que acontecia com cada ovelha que pulava do morro?
- O que ela fez quando chegou a sua vez de pular?
- E agora, o que ela faz?
- Por que será que Maria sempre fazia o que as outras faziam?
- A Maria do começo do texto era a mesma no final ? Por quê?
- E o título, combina com o texto todo? Por quê?
- E suas coleguinhas, tem alguma parecida com a Maria?
- É fácil ou difícil para as crianças como você terem sua própria opinião?

- Você gosta de pimentão e feijoada?

## 8) Ortografia e Concordância

Mé, mé, mé... Vou caminhar conforme o meu pé... por  
isso, vou fazer sozinho(a) com bastante atenção as atividades a  
seguir:

1 - Vou procurar e copiar do texto as palavras com "m"  
antes de "p e b", com elas vou fazer lindas frases:

2 - Vou escolher a palavra mais adequada do parênteses  
para completar cada frase:

a) As ovelhinhas pularam e ..... na pedra.  
(caiu, caíram)

b) Maria ia para onde suas amigas ..... (ia, iam)

c) Elas comeram pimentões Maria também .....  
(comeram, comeu)

3 - No espaço abaixo vou copiar o segundo parágrafo,  
prestando muita atenção na separação das ... sílabas  
no final de linha. (Chamar atenção da criança para  
que ela não mude o tamanho da letra nem aperte os  
espaços entre as palavras.

9) Juntando as frases numa só:

- A ovelha pegou um resfriado.

- O carneiro pegou um resfriado.

A ovelha e o carneiro pegaram um resfriado.

- A ovelhinha velha quebrou o pé.

- O carneirinho velho quebrou o pé.

- O coelho é fofinho e cheiroso.

- A coelhinha é fofinha e cheirosa.

- A ovelha era gordinha. A ovelha era atrevida. A ovelha era fofoqueira.

- A ovelha era gordinha, atrevida e fofoqueira.

- Ela comia feijoada. Ela comia macarrão. Ela comia bife.

10) Conforme a melodia da frase vou usar os pontinhos:

(. ? !)

- Você quer pular daquele morro comigo

- Claro eu quero

- Oba então vamos

11) Produção Textual

Vou dar um título e completar a história.

Meu nome é ....., tenho ..... anos e já estou na  
..... série.

Gosto muito de ..... e aqui, na escola, já fiz  
muitos amigos.

Depois da aula, quando volto para ..... mamãe,  
está me esperando com um ..... bem .....

Eu como ....., ....., .....e  
..... Eu só não gosto quando mamãe me o-  
briga a comer.....

Eu detesto .....e, as vezes, quando dá para  
disfarçar, eu pego o(a) ..... e jogo no lixo.

Aposto que mamãe até já ....., mas mesmo as-  
sim, finge que não vê.

Ah, mamãe, quem sabe um dia eu consiga gostar de  
..... assim como eu gosto de .....

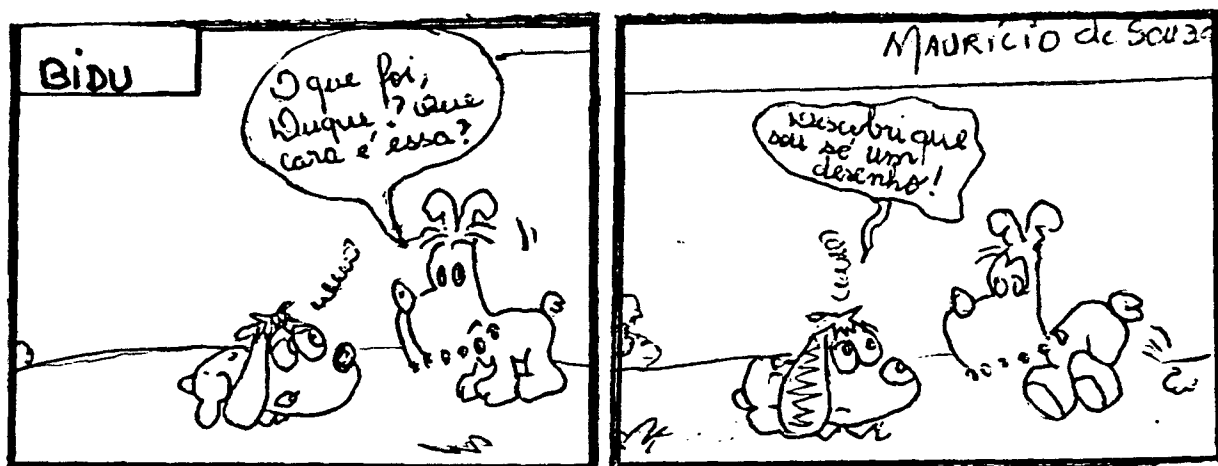
#### Bibliografia:

Orthof, Sylvia Maria-vai-com-as-outras.

São Paulo - Editora Ática - 1982.

## DIÁLOGO E PONTUAÇÃO

- 1 - Distribuir revistas em quadrinho - Os alunos devem ler a vontade.
- 2 - Falar sobre elas - estimular fazendo perguntas sobre os personagens, sobre os tipos de quadrinhos, etc.
- 3 - Distribuir o texto "Bidu".



- 4 - Ilustrar.
- 5 - Entendimento do texto e interpretação.
  - a) Quais são os personagens que participam desta história?
  - b) Quem é o autor destes quadrinhos?
  - c) Você já leu outros desenhos dele? Quais?
  - d) O que Bidu perguntou ao Duque?
  - e) Como Duque se sentia naquele momento? Qual era sua cara?
  - f) Por que ele se sentia assim?
  - g) Qual foi a resposta que Duque deu a Bidu?
  - h) Duque é um personagem inventado por Maurício de Souza. Sua vida não tem graça porque ele não po-

de ter seus próprios pensamentos. Tudo o que ele faz é Maurício quem decide. O que você acha disto?

## 6 - Vivência

- a) Duque descobriu que era só um desenho. E você, já descobriu o que é? Conte, então.
- b) Você tem liberdade para fazer o que quer? Quando?
- c) Você já sentiu triste ou desiludido? Por que motivo?
- d) De que história em quadrinhos ou de que desenho você mais gosta?
- e) E os personagens, quais são seus preferidos?
- f) Mande um recadinho para o Duque.

## 7 - O que é a história em quadrinhos?

O texto "Bidu" é um texto pequeno, mas completo. Ele nos conta uma história. Para contar essa história, seu autor Maurício de Souza - usou desenhos e palavras.

A história contada por meio de desenhos e palavras chama-se "História em Quadrinhos".

O elemento mais importante de uma história deste tipo é o personagem.

Personagem é a pessoa inventada pelo autor.

Muitas vezes, nas histórias em quadrinhos, o autor consegue comunicar as idéias sem o uso de palavras. São os textos sem legenda.

## 8 - Atividades

- a) Pesquise em jornais ou revistas textos sem legendas e traga-os para a sala de aula.
- b) Cole em seu caderno o texto sem legenda que você escolheu. Depois, conte a história por escrito (ou oral). Faça de conta que seu interlocutor não pode ver a ilustração. Por isso, suas idéias devem ser claras.

## 9 - Diálogo

Diálogo é uma conversa entre duas ou mais pessoas. O texto "Bidu" é um diálogo cujos personagens são Bidu e Duque.

Nos desenhos, as falas das pessoas são marcadas por balões. Esses balões apontam na direção do personagem que fala naquele momento.

Os balõezinhos dos quadradinhos têm suas marcas.

Exemplo:



= Fala Normal



= Pensando



= Com Raiva



= Cantando

... narrador (Ao amanhecer...)



a) Pesquisar outros e copiar no caderno

Nos quadrinhos, encontramos também várias palavras inventadas para indicar certos ruídos. (Onomatopéias)

Exemplos:

crás! crash - quebrar, estalar

tump - golpear, bater (tum, tunc)

chuif - snif - chorar

bam - martelar

vupt - correr

glup - engolir

triim - tocar campainha

nhan - nhan - mastigar

toc - toc - bater

b) Pesquise outros e copie no caderno

## 10 - A Escrita Convencional do Diálogo - Pontuação

Na escrita sem quadrinhos, o diálogo também tem suas convenções (sinais)

Essas convenções são marcadas pela pontuação.

A pontuação é a representação da entoação (melodia) da fala.

Por exemplo, quando se faz uma pergunta ou quando se demonstra admiração, a entoação da fala muda.

Colocar no quadro algumas frases, de preferência com situações ocorridas na sala de aula. Pedir que os alunos leiam em voz alta.

- O Cláudio faltou hoje?

- Não, ele está lá embaixo.

- Outra vez?!!

.....

- A Andréia gosta de dançar?

- Gosta. Ela gosta de dançar, nadar, patinar e estudar.

11 - Exercitar vários diálogos - Os alunos devem pontuar.

12 - O diálogo dos balões, na forma convencional.

Quando tiramos o diálogo dos balões, usamos os dois pontos (:) e o travessão (-), além dos pontos que expressam a entoação das frases.

Os dois pontos (:) são usados para indicar que alguém vai falar no próximo parágrafo. São usados também para indicar uma enumeração. Ex.: Fui ao mercado e comprei: arroz, feijão, batata e carne.

O travessão (-) é usado depois do parágrafo para indicar a fala do personagem.

Exemplo: Bidu perguntou ao Duque:

- Que foi Duque? Que cara é essa?

Ao que Duque respondeu:

- Descobri que sou só um desenho!

a) Reescreva o diálogo seguinte na forma convencional, fazendo uso da pontuação devida.

Você está na casa de seus netos. Ela está conversando com eles...



13 - Produção textual. Crie o diálogo dentro dos balões de acordo com a sequência dos quadradinhos.

## A Abelha Abelhuda

Em um jardim muito florido,  
de imenso colorido,  
moravam muitas abelhas.  
No meio dessas abelhas,  
tinha uma diferente.  
Só tinha quatro patas,  
era nariguda,  
caneluda e orelhuda.  
Ela só usava óculos,  
botas de veludo,  
flores nos cabelos  
e na cintura.  
Era a abelha Abelhuda.  
Não gostava do trabalho  
nem do cheiro de mel.  
Vivia sonhando alto,  
lá bem no alto do céu.  
Tinha pena de sugar  
o néctar das amigas flores,  
vivendo a abelhudar  
as suas formas e cores.  
Foi expulsa da colméia  
porque não mais produzia.  
Ficando sozinha e triste  
pelas noites  
e pelos dias,  
não saiu mais de perto das flores,



dedicando o seu amor.

Um dia, sem esperar,

transformou-se numa flor.

A abelha Abelhuda, de

Heliana Barriga. São Paulo, FTD, 1987.

### 1º passo: Motivação

- Levar um pouco de mel.
- Conversar sobre os tipos de animais conhecidos. (Utilidade dos mesmos - o que produzem)
- Mostrar o mel.
- Perguntar: - Quem sabe o que é isso?
  - De onde vem?
  - Para que serve?
  - Conversar mais sobre as abelhas.

### 2º passo: Apresentação do Texto

Hoje, o texto que vamos vivenciar fala sobre a abelha.

Entregar o texto.

Leitura silenciosa e leitura modelo (professor)

### 3º passo: Exploração do vocabulário

Verificar se há alguma palavra desconhecida pelos alunos. Apresentá-las no quadro e contextualizá-las.

### Atividades

4º passo: Compreensão e interpretação do texto (primeiro oral e depois escrito)

- a) De que animal fala o texto?
- b) Como ela era?
- c) Onde morava?
- d) Do que a abelha Abelhuda não gostava?
- e) O que ela vivia fazendo?
- f) A abelha Abelhuda foi expulsa da colméia porque não produzia mais. Você sabe por que ela deixou de produzir?
- g) Como ela ficou depois que foi expulsa da colméia?
- h) No que ela se transformou?

5º passo: Vivência (folha mimeografada)

- a) Você sabe o que é uma colméia?
- b) Você já viu uma ou mais abelhas?  
Onde?
- c) Você já comeu mel? Gostou?
- d) Você sabe do que é feito o mel?
- e) Pergunte a mamãe, se ela sabe o nome de algum remédio feito com mel e para que serve.
- f) Você já foi picado por alguma abelha? Doeu?
- g) Você acha certo matar abelhas? Por quê?
- h) Abelhuda foi expulsa por não produzir mais. Quais as pessoas que não produzem em nossa sociedade?
- i) Você acha justo que as pessoas que não produzem sejam expulsas de nossa sociedade? Por quê?

6º passo: Ortografia e Concordância

- 1 - Copiar do texto palavras com lh, fl e v.
- 2 - Agora, escolho duas palavras das que escrevi acima e com elas faço lindas frases.
- 3 - Complete com a palavra adequada:  
(Exemplo)  
Ela só ..... óculos. (usavam, usava)
- 4 - Mostrando que sei dividir as palavras em sílabas no final de linha, vou copiar as duas últimas frases dentro do quadradinho, ocupando o espaço traçado até o final.

7º passo: Pontuação

- 1 - Vou colocar , e . nas frases.  
  
a) Ela só usava óculos botas de veludo flores nos cabelos e na cintura.
- 2 - Junte as frases numa só.  
  
a) A abelha era nariguda.  
A abelha era caneluda.  
A abelha era orelhuda.

b) A abelha Abelhuda usa óculos.

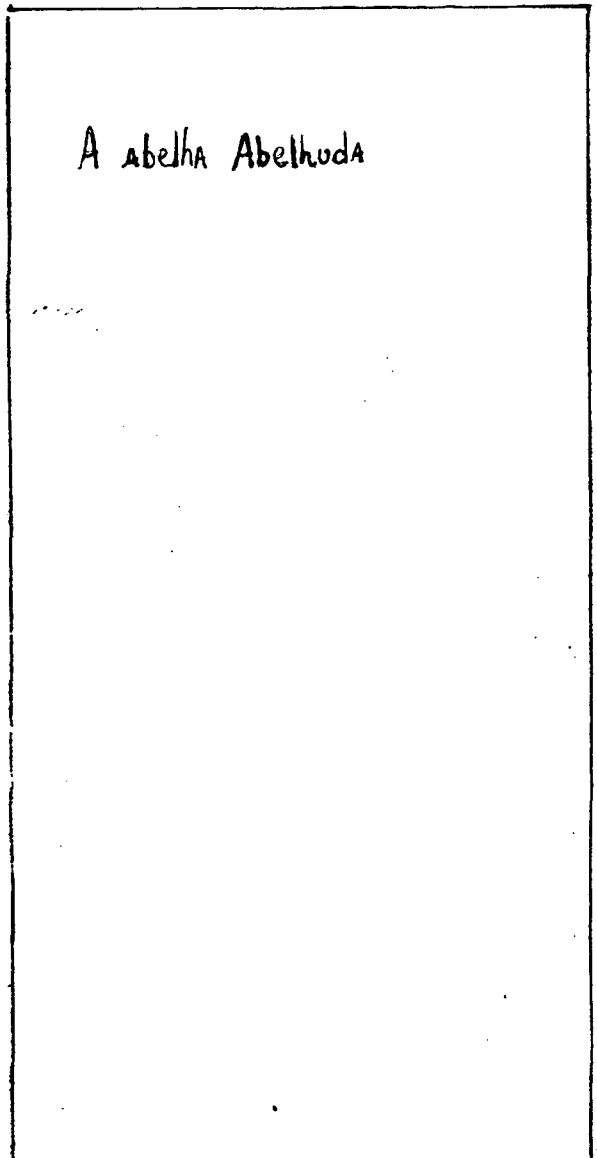
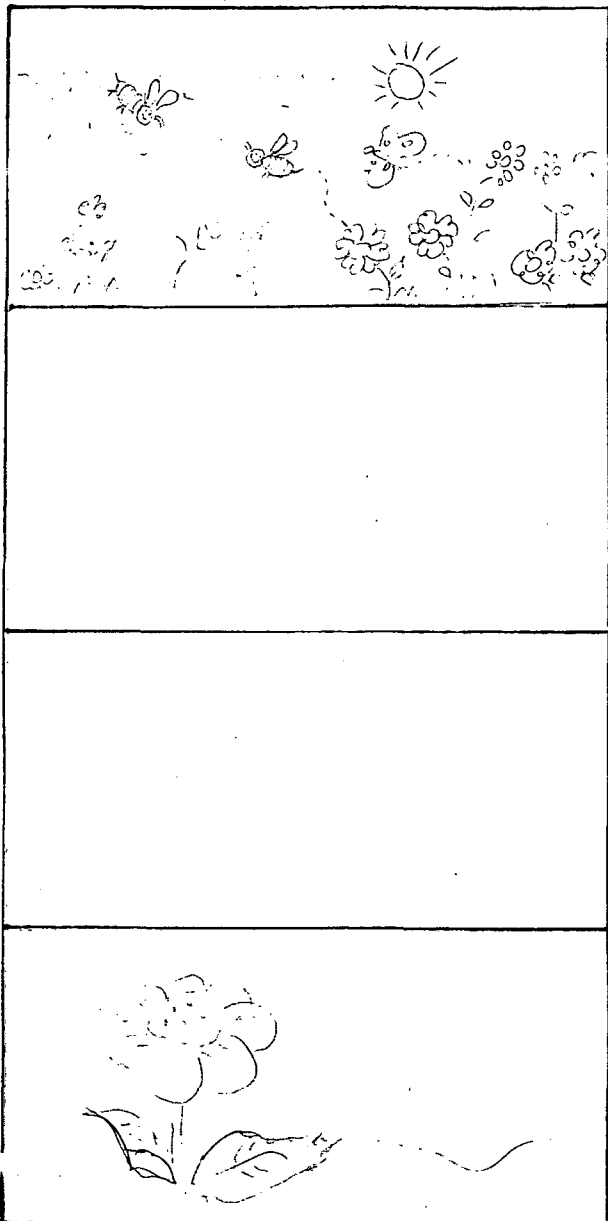
A abelha Abelhuda usa botas de veludo.

A abelha Abelhuda usa flores nos cabelos.

A abelha Abelhuda usa flores na cintura.

8º passo: Produção Criativa

Complete o desenho e, depois, conte a história da abelha Abelhuda com suas palavras.

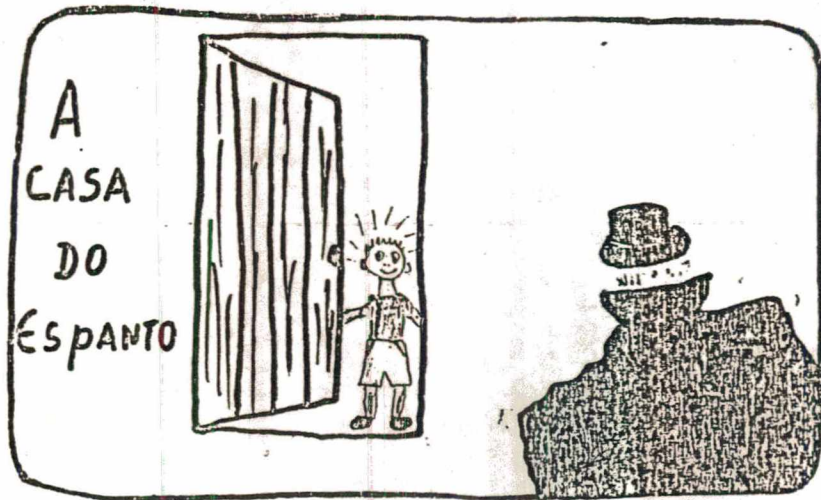
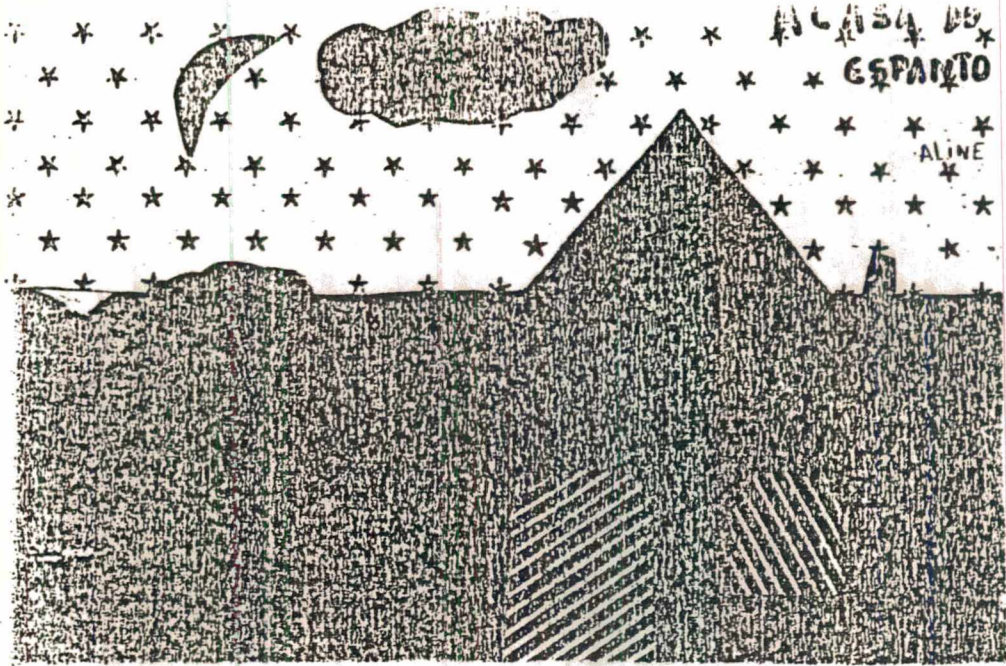




ANEXO 8

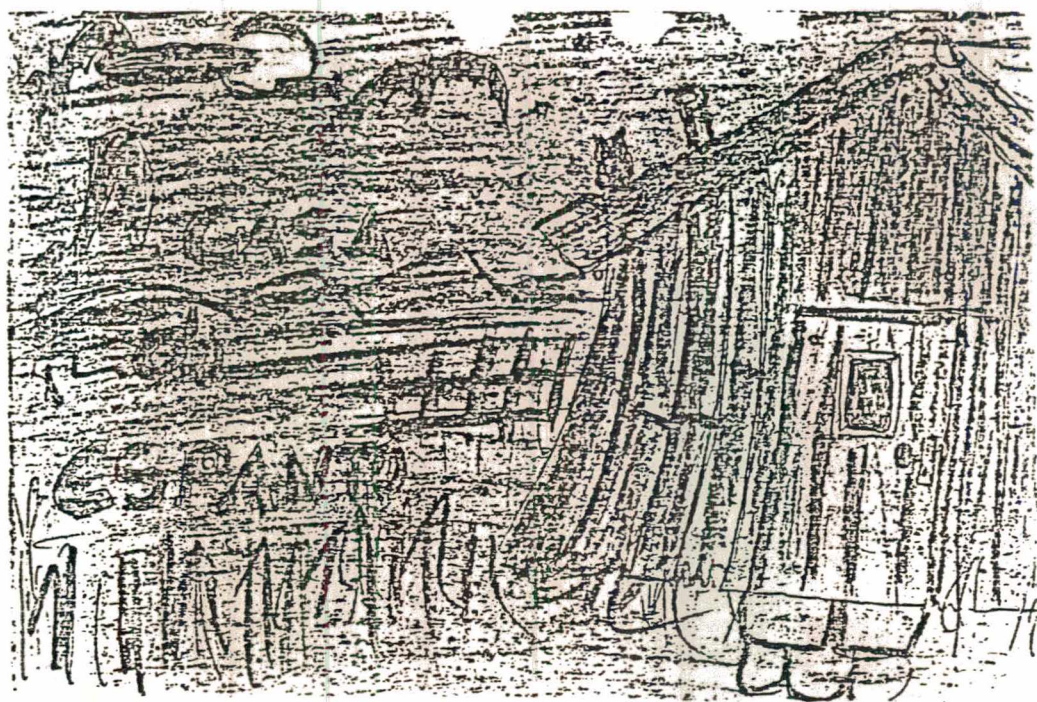
"O LIVRO COLETIVO"

ALGUMAS CAPAS DOS LIVRINHOS CONFECCIONADOS PELAS CRIANÇAS.



RENATA





APRESENTAÇÃO DO LIVRINHO

Autores: 2ª série B

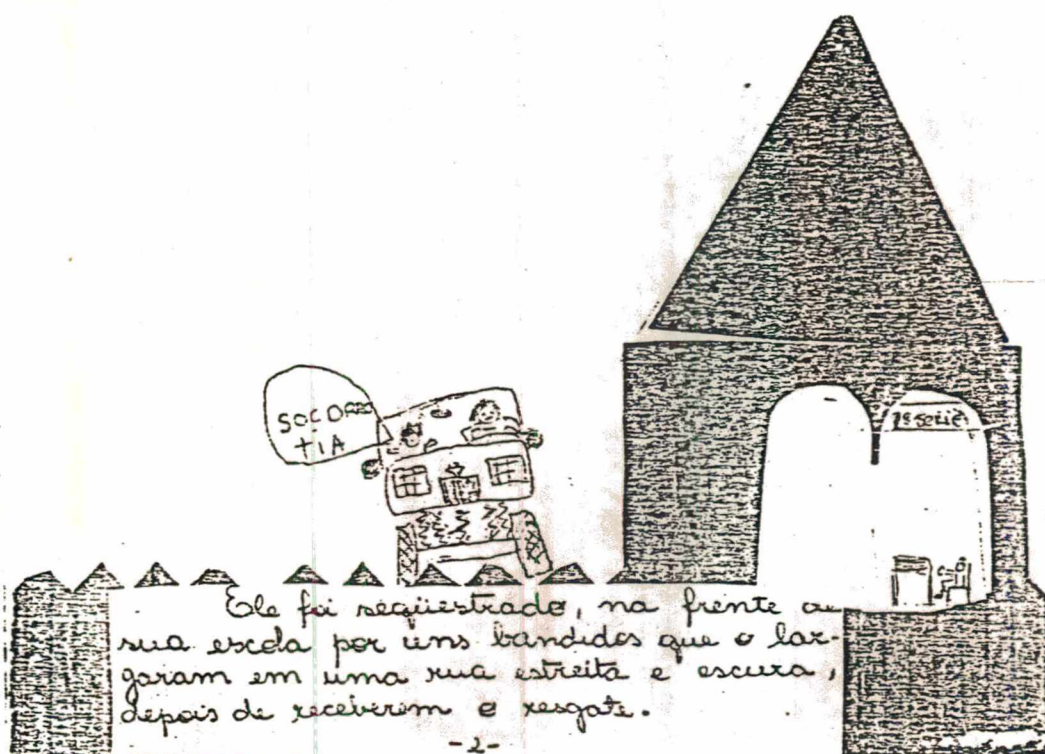
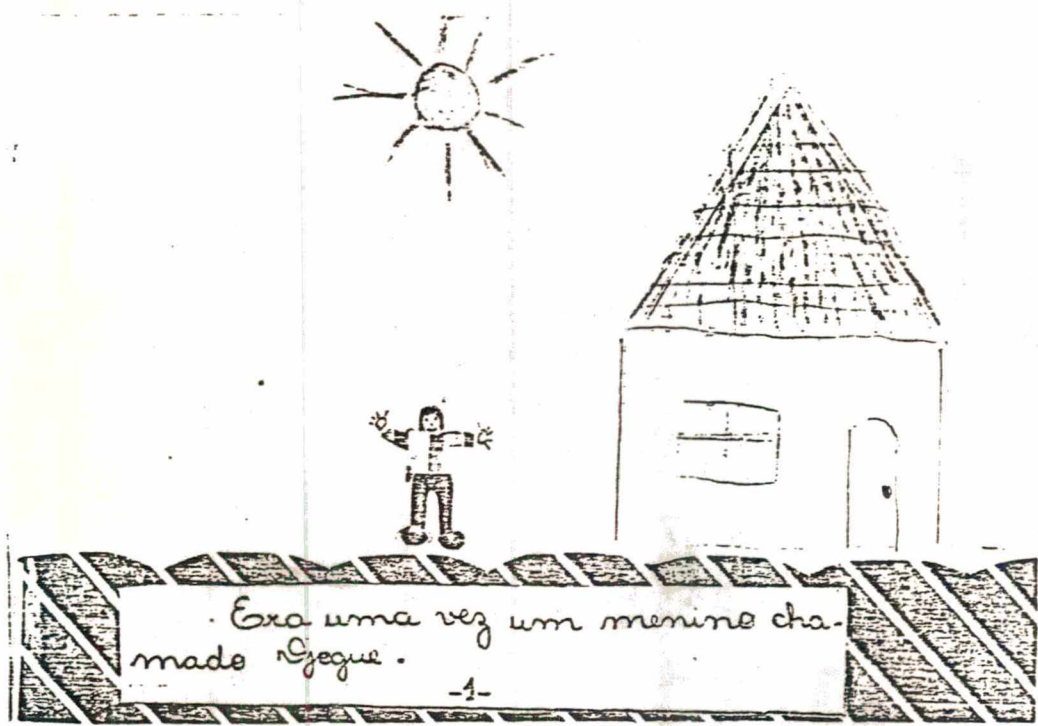
Renata  
 Angéla  
 Denise  
 Condiemi  
 Edimilson  
 Edson  
 Silele  
 Aline  
 Thais  
 Anderson  
 Fabiana  
 Leonardo  
 Flávia  
 Lucélia

Crianças...  
 Apinas observei o entusiasmo de vocês.  
 Valeu o empenho de cada um na construção de cada frase, de cada parágrafo, de cada página deste livrinho.  
 Estive emocionada. Como se fizéssemos! Como vocês cresceram!  
 Parabéns!  
 Obrigada!  
 Com vocês,  
 tua Sissi

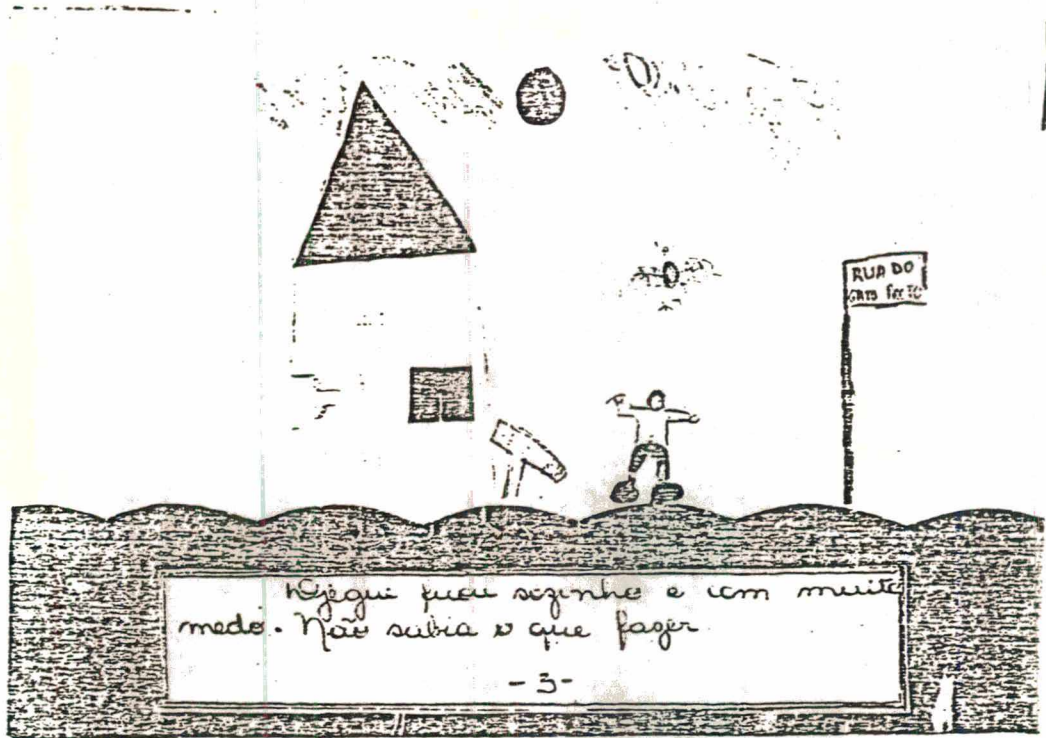
Eliezer  
 George  
 Letícia  
 Heloisa  
 Andressa  
 Rafael  
 Marlan  
 Nilson  
 José Luiz  
 Scheila  
 Anderson L.  
 Fernando  
 Daniel  
 Kellen

Ernesto Eduardo

AS PÁGINAS DO LIVRINHO - AUTORIA DA ILUSTRAÇÃO:  
VÁRIOS ALUNOS.

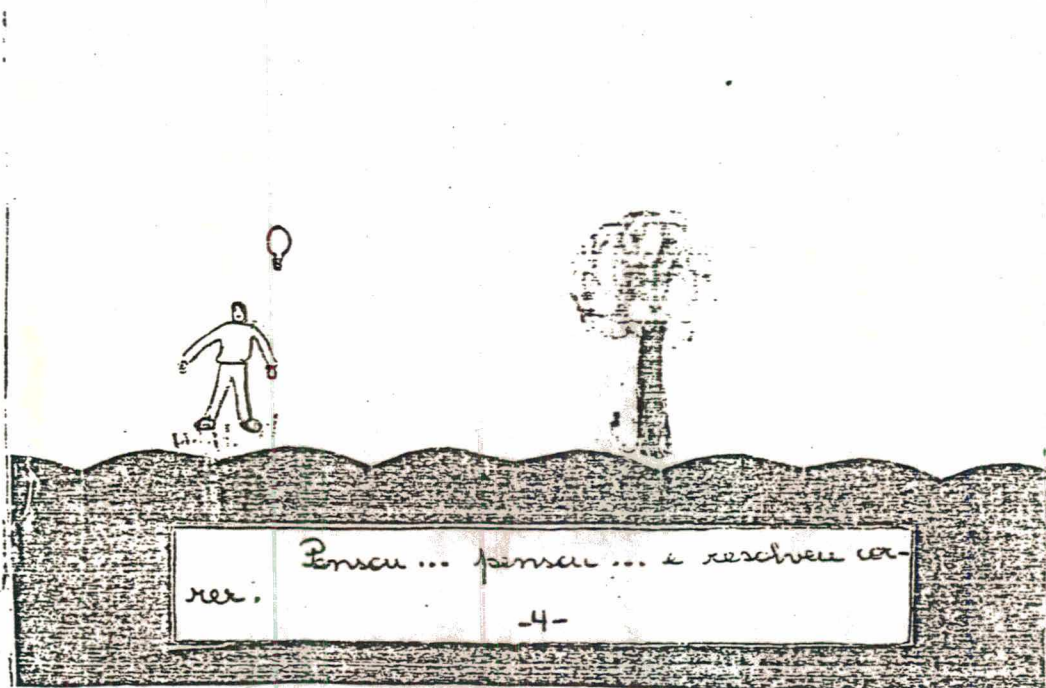






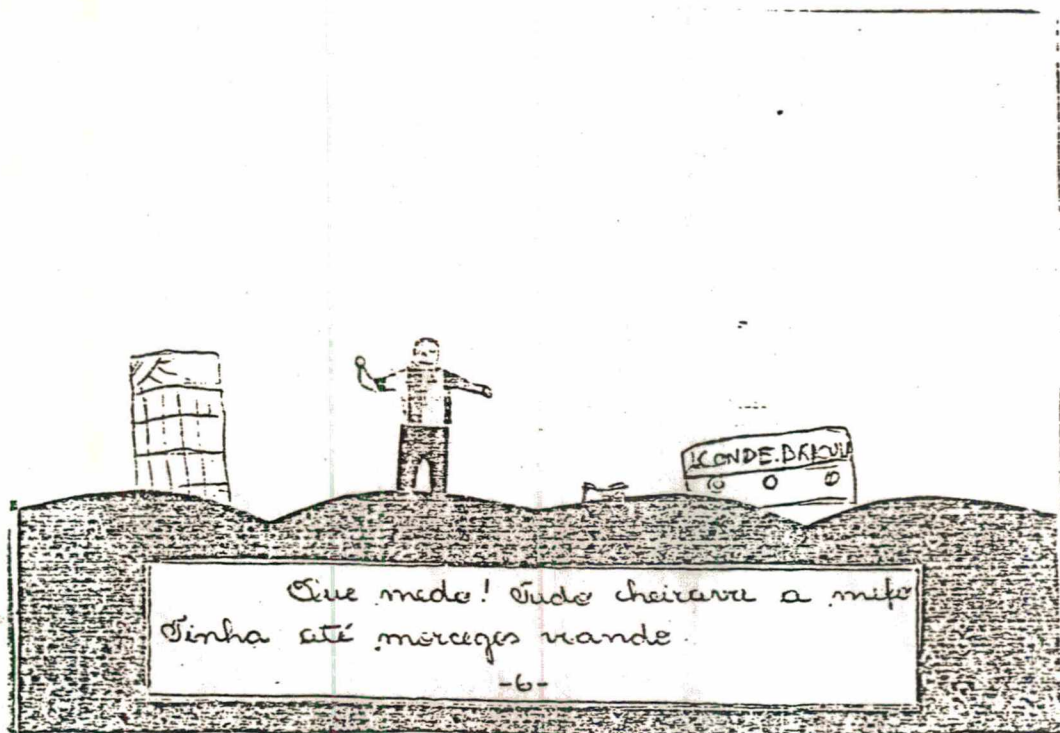
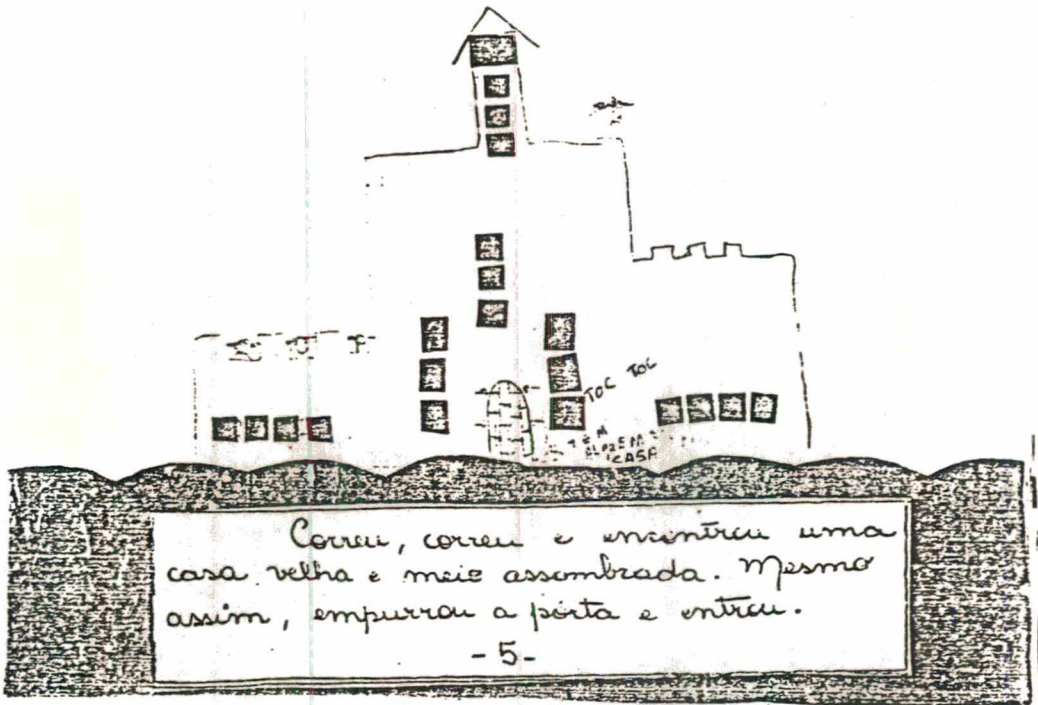
Esqueci meu sapinho e com muito medo. Não sabia o que fazer.

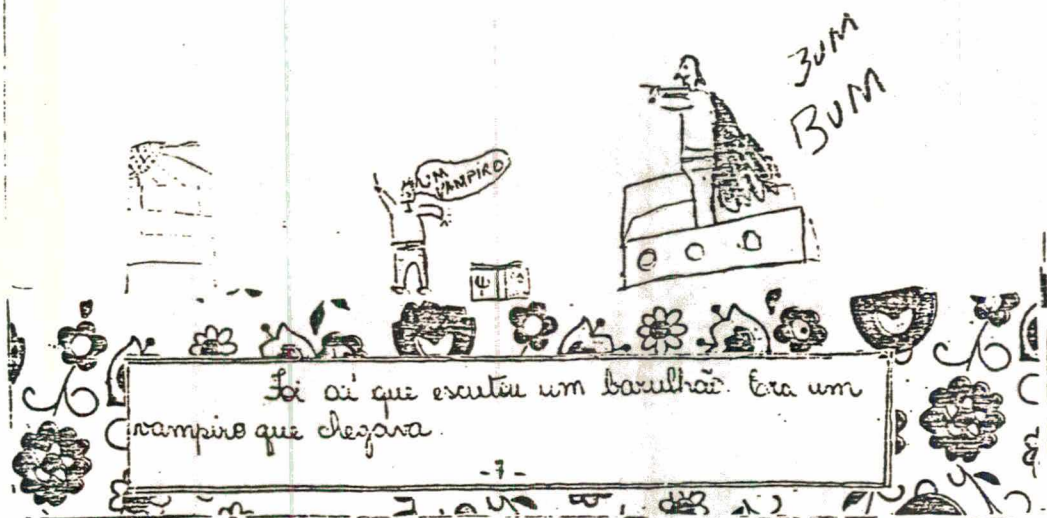
-3-



Pensei... pensei... e resolvi correr.

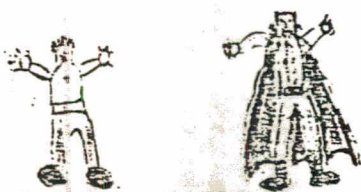
-4-





Foi aí que escutei um barulhão. Era um vampiro que chegava.

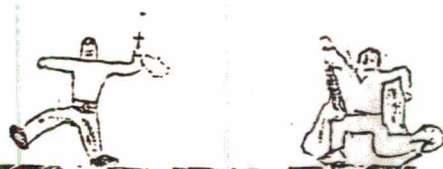
- 7 -



Curiosou-se todo porque o vampiro tinha os dentes grandes e afiados. Ele usava também, uma capa preta, parecida com a que de Binto Carneiro.

- 8 -





Dighe entãe se lembrou da correntinha que usava  
nos peçoço e disse ao vampiro:



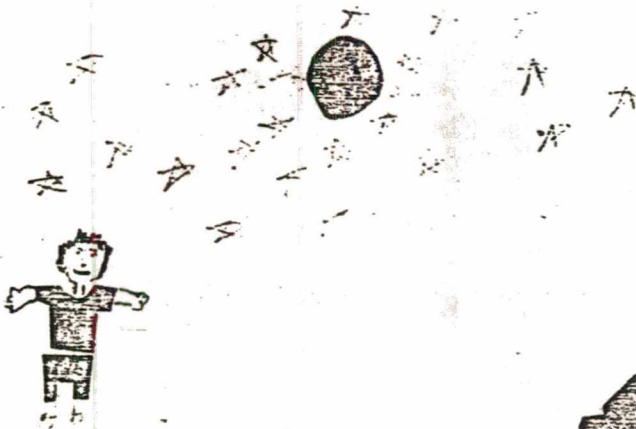
- Sai, vampiro maldito. Esta cruz tem pe-  
deris para te matar.





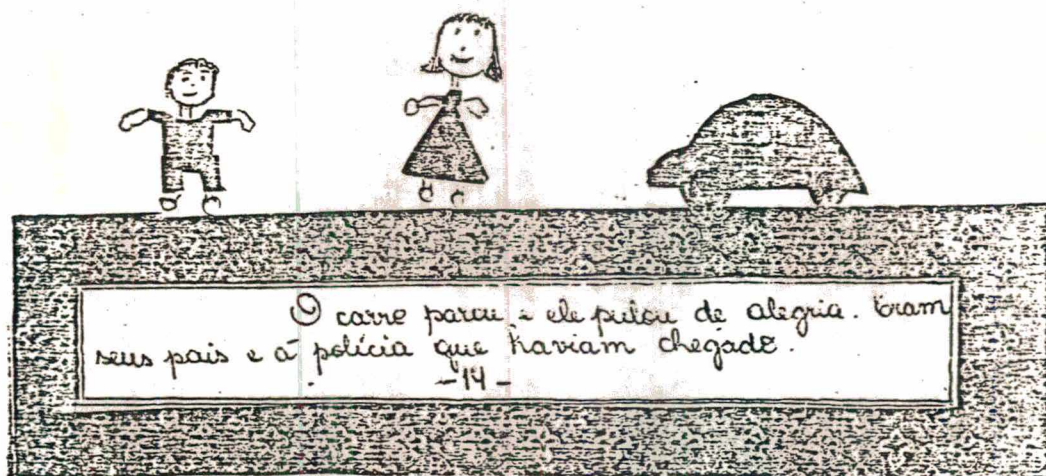
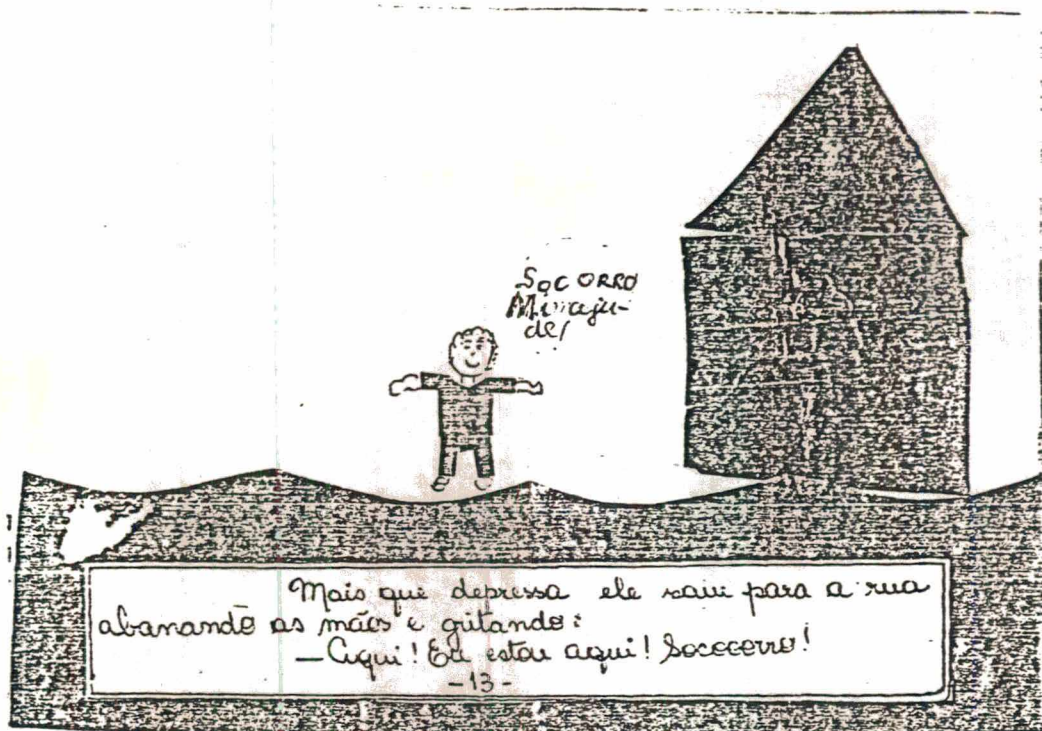
parada. O vampiro não disse nada e fugiu em dis-

-11-

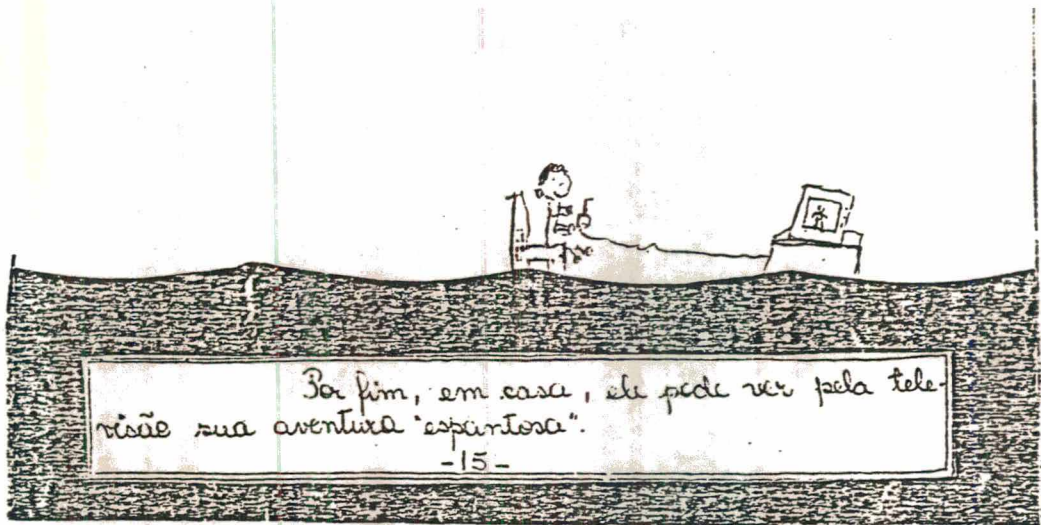


Já fazia bastante tempo que Nyeque esta-  
va naquela casa, quando, de repente, ele viu dois  
faróis brilhando na estrada.

-12-

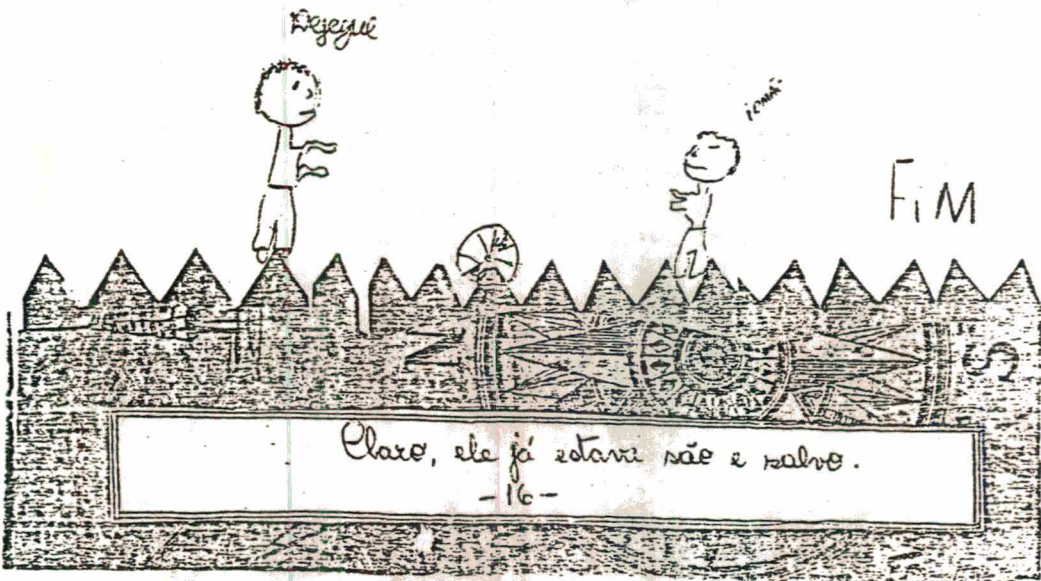






Por fim, em casa, ele pode ver pela tele-  
visão sua aventura "espantosa".

-15-



Reveja

ícone

FIM

Claro, ele já estava não é malvo.

-16-

ANEXO 9

TEXTOS QUE SERVIRAM DE  
SUPORTE À 2ª ANÁLISE

## Meu melhor cachorrinho (1)

Meu cachorrinho é um amor. Quando chega de casa meu querido cachorrinho vem mordendo minha mão e começa a brincar. Meu cachorrinho é peludinho, carinhoso, brincalhão e guloso. Quando tem comida no prato ele avança. Meu cachorrinho, porque você corre rápido? - au... au... au... Já sei, você gosta, não é? - meu cachorrinho - au... au... Você vai tomar banho cachorrinho, sempre. O cachorrinho pompom tomou banho e depois de tomar banho pompom foi dormir. Cicho que ele sempre vai ser animado.



Colene

Escreva uma história a partir da seqüência de gravuras.



Título: O palhaço atrapalhado

O palhaço pegou três bolas e ele jogou as três bolas para cima e caiu todas elas em cima da cabeça dele. Depois ele ficou muito feliz e  
Ana Paula Meister.



(3)

Oxiro

Anderson Filho

— Os palhaços que fazem piada  
são os que dão as vezes em cima  
emtrascada e quando os palhaços  
não dão a te e cor na cabeça  
dele. Ai, Ai, Ai.

Anderson de Souza

O cachorro  
de estimação.

(4)

O meu animal de estimação é legal.

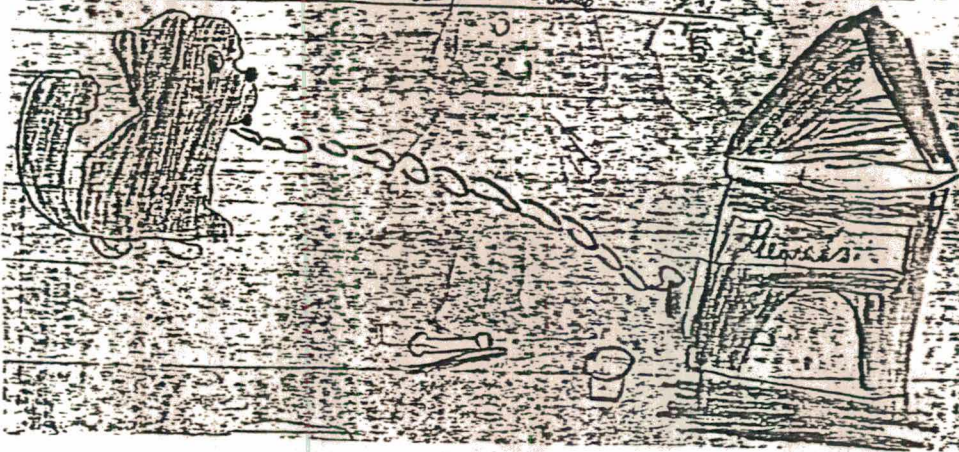
O meu cachorro tem pelos muito bonitos e macios.

Tudo o que ele faz é muito divertido.

Minha mãe diz que ele é muito inteligente.

Quando ele quer brincar ele corre atrás.

Agora eu vou desenhá-lo depois de tudo.



(5)

Mãe Lindress

Reprodução de história:

Maria vai com a outra

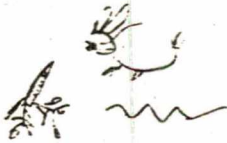
Maria era uma criança  
 que a paracost e no meio da  
 lagoa e ela pularam e caíram  
 na pedras e levaram a, e,  
 e, e, e Maria pensou, pensou  
 e nasceu mãe e mãe e foi  
 no futuro e inches: dia a pa  
 ma dela

(6)

Doelinho comilão

no meu aniversário eu ganhei um coelhinho de uma bruxinha e o pelo dele curti, ficou  
 vermelho e ele come e come até inchou a carro de novo eu dei penicilina malagete  
 na sua comida e quando ele comeria a carne e de repente começou a chorar e eu  
 fui correndo pulando procura a sua querida água e arrou e Debu tudo de ele nunca mais  
 virou muito na sua vida e fim..

Andriani





A galinha esperta.

(7)

Galinha ~~avó~~ legal, seu nome é cocata. Ele é branco

e legal. Eu dou banho todos os dias. Eu da comida para

cocata e alfo e na paz. Eu lanco com ela

A minha galinha é legal!

Eu chamo ela para dar comida: pri, pri, pri. Ela vem

quando comer e depois vai dormir.



Cingia

Demid (8)

9) Um animal de estimação ele se joga numa caixa com um monte de bagunças

e muito peguizoso e muito dorminhoco.

Isa em 10 de setembro de 2011



Escreva uma história a partir da seqüência de gravuras.

(9)



O palhaço tampinha!

Num dia bonito uma família passando pela circo. Um filho da qual passava  
 resolveu em ir ver o palhaço tampinha. Ele começou a brincar e  
 começou a brincar e mesmo disse: "Seu patota, eu se desentrouse  
 com o estalimbo de alta velocidade bolinhas na cabeça dele."

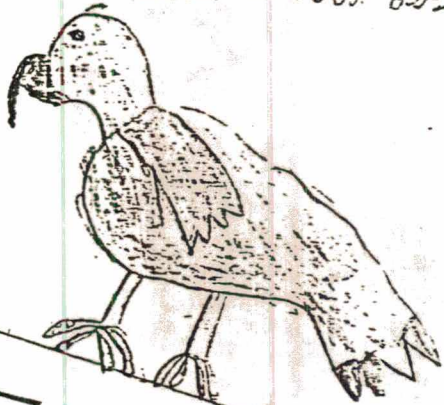
(Escreva o nome do personagem)

Ass: [Assinatura]


papagaio lora

(10)

Eu vou apresentar o meu papagaio.  
 O nome dele é rico, lora papagaio.  
 Todos os dias eu acostumo a dar comida. Ele gosta de girassol,  
 milho moído e arroz com casca. Ele se fica no pulcra que é a  
 papagaieira que ele adora. Este pulcra a qual dele é verde,  
 amarelo e vermelho. Eu vou descrever o meu papagaio.



Ele está subindo a rampa da garagem onde eu moro.  
 Como está bonito o meu papagaio.  
 FIM

11. (11)  
 Nome: Gluise Edmilson G. de Santana  
 Título: A colbrinha brinca  
 ora.  
 A minhha colbrinha é brinca  
 quinha e peluda e brinca  
 Ela gosta de comer e de correr  
 e ela tem uma coisinha e que  
 brinca com ela pela brinca  
 quando ela foge eu pego ela  
 pra brinca de brinca na brinca  
 e ela gosta de se brinca  
 das coisinha porque ela brinca  
 do de gente.  
 Final 

Nome: Edson F. de Santos (12)

Reprodução da história:

Maria vai com as outras.

Maria vai com as outras que corria  
 das outras de as ovelha ia para um  
 lado e ela ia também. Com maria  
 corria atraz das ovelhas.

Um dia ela não quis mais cor-  
 er e foi numa restaurante comer  
 feijão e outros coisas.



19...: Eduardo Lintunes de Souza: - (13)

Reprodução da história:

Maria vai com as outras

Maria era uma ovelha que ia onde as outras ovelhas iam.

Uma vez as ovelhas foram no bloco e a Maria foi atrás. As ovelhas pegaram tosse e Maria também ficou com tosse... tussa, ati, ati, ati.

No outro dia as outras ovelhas foram no deserto e Maria foi e ficou com calor, sede e enlaxação.

Mas depois elas foram comer uma salada de jeli. A Maria não gostava mas comeu. Ela ficou feio, bravo - eu não gosto porque que eu estou comendo?

Num dia as outras ovelhas resolveram pular de novo para cair na lagoa. Pulou uma, duas, três e foram 42 ovelhas. Na hora da Maria pular ela pensou, pensou, pensou. Ela não vai pular. Ela foi num restaurante e comeu bastante feijão e encheu a pança e depois voltou para a fazenda matam.

19...: Ernesto Ferraz  
Título: O palhaço irapalense.

(14)

Um dia um palhaço chamado Joca acordou de manhã e começou a se preparar para uma das contendas com a manta circo e para brincar e ele tentava pegar as tocas brancas.

E as tocas sempre caíam na calçada do palhaço e ele tentava pegar.

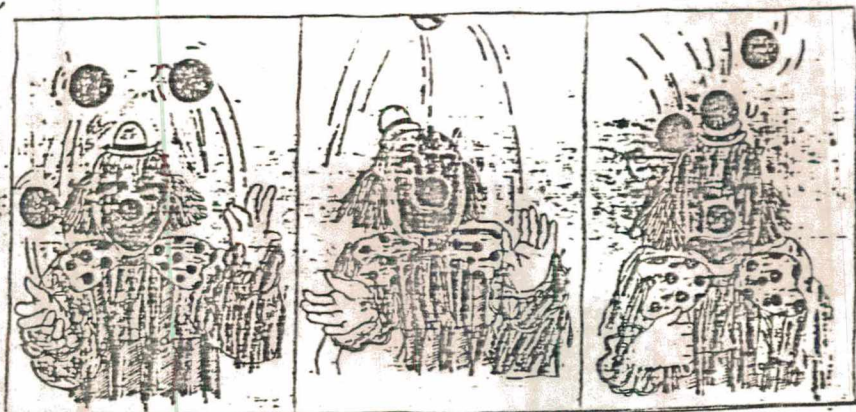
Com o sinal ele ficava bravo e assim termina a história.

Escreva uma história a partir da sequência de gravuras.



Escreva uma história a partir da sequência de gravuras.

(15)



Título: O palhaço furioso

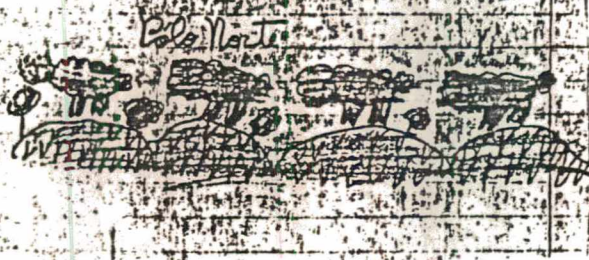
Em uma vez um palhaço no circo. Ele estava  
passando suas bolas de uma mão para a outra.  
Um tempo depois, ele jogou todas as bolas para  
cima.  
E quando ele viu todas as bolas caírem na sua cabeça.  
E daí sim é que aparece a parte do título.  
Ele ficou furioso.

Depois



Nome: Gabriela Meister / (16)  
Reprodução da História:

Maria vai com as outras!  
Maria era uma ovelha que só podia  
andar atrás das outras. Ela ia para  
todos os lugares para o Polo Norte, ia  
nos montes grandes e descida longa  
de as outras iam para todos os lugares  
ela ia também e elas iam pular ma-  
rio inseto e elas pular no rio e elas  
pular em na pedras. Maria não foi nunca  
mais. Ela foi comer, feijada que era muito  
melhor.



O meu cachorro e o cavalo (17)

Era uma vez um cachorro que  
se alegrava com cavalo.

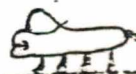
Quando os dois se encontraram  
começaram a brincar de  
a brincadeira era assim, um persegui-

um e outro.

O nome do meu cavalo é João.

E o nome do meu cachorro é Rust e eu

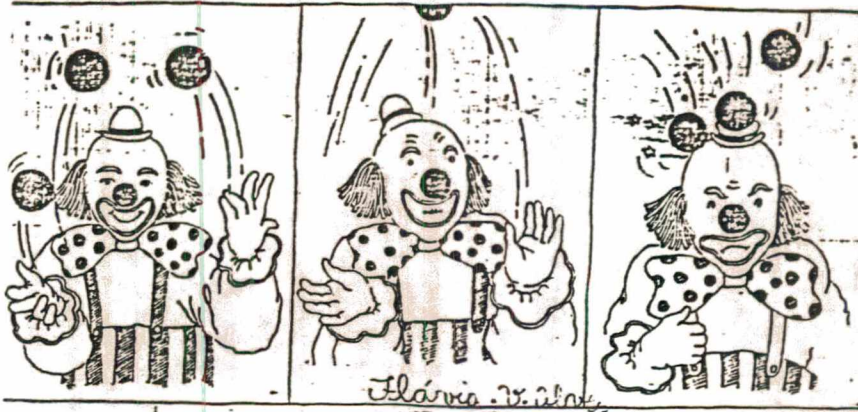
este muito brincar com eles.



Fimancor

Escreva uma história a partir da sequência de gravuras.

(18)



### O palhaço engraçado

Deve ser bem bonito e tem um palhaço engraçado.

Ele adora brincar de jogar as bolinhas para cima de um lado pro outro e depois ele tenta apagar uma em uma.

Um dia ele não levantou as mãos e as bolinhas caíram na cabeça dele e ele ficou muito triste porque não quis ser provocado deles.

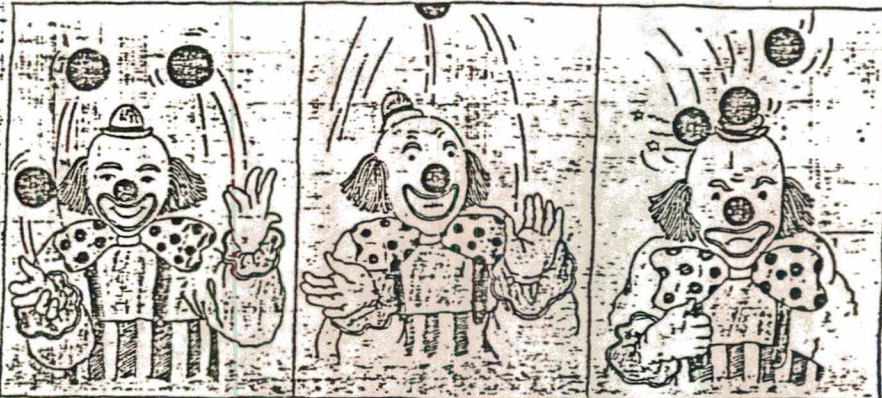
180000

(19)

### O palhaço malparado

ganga

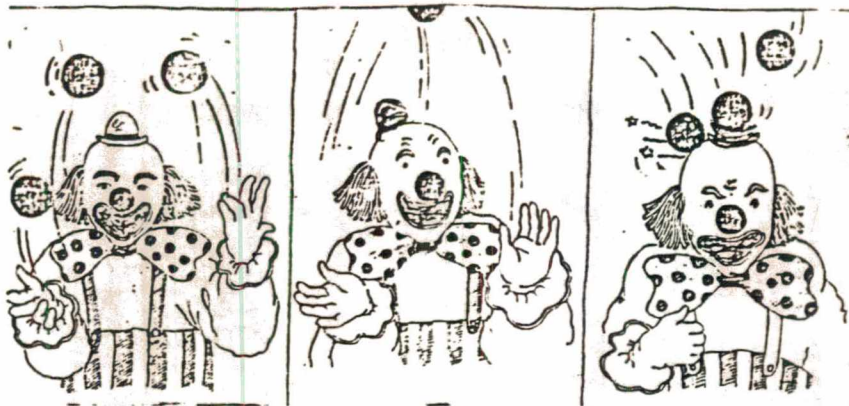
Escreva uma história a partir da sequência de gravuras.



O palhaço estava fazendo uma história.

E quando ele se lembrou, ele jogou a bola para cima e ela caiu na sua cabeça. O palhaço ficou engraçado e quando ele veio a contar ele ficou muito triste porque ele não gostava de ser provocado.





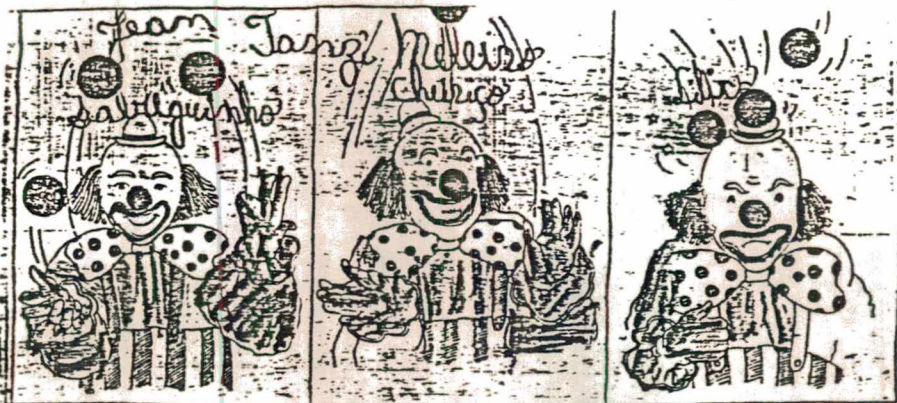
O palhaço atrapalhado

Heitor Longo Costa

O palhaço atrapalhado é bem legal.

Ele pegou uma bola e ela caiu bem direitinho.  
O palhaço pegou três e deu certo. Ai depois  
as três bolas caíram na cabeça dele e ele ficou bravo.

Contado do palhaço!  
Veja no outro episódio.



Os três palhaços

(21)

Era uma vez três palhaços, que se chamavam  
Dobriguinho, Churizo e Lilico.

Os três eram velhos amigos, sempre  
trabalhavam no mesmo circo e certo dia  
tiveram que se separar.

Dobriguinho ficou doente e não pode mais  
fazer nos palhaçadas. O povo achou muito  
a sua falta, mas se contentaram com Lilico  
e o Churizo. Este circo era em São Roque,  
e só que como vocês sabem, eles ficam  
se indo morar em cada cidade. Lá um dia  
este circo foi embora e ele nunca mais  
vimos nem Churizo, Dobriguinho e Lilico.  
O circo acabou para nós, foi alegrar outra  
cidade.

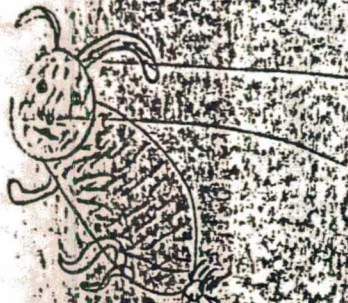


O Papalho

O meu papalho que vive no  
 jardim sempre se ~~diverte~~ ~~brinca~~  
 E só a colheira ~~me dá~~ ~~tristeza~~ ~~que~~  
 Ele tem um filhote ~~que~~ ~~chama-se~~ ~~o~~  
 papido.

O meu colhir ~~com~~ ~~o~~ ~~meu~~ ~~filhote~~  
 Ela de ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~  
 nado.

Cassi: termina a história



7-20-19

O Cachorrinho

O nome do meu cachorrinho é mimosa. Ele é muito  
 simpático.

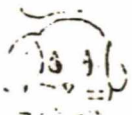
Ele é muito simpático. Ele é muito simpático.

Quando eu vou ao jardim, ele vem comigo.

Ele é muito simpático! Come de tudo e brinca muito.

É claro que eu não deixo ele morder ninguém, só os  
 cachorrinhos.

Toda a vida, eu brinco com ele, ele é esperto e  
 quando eu quero pegá-lo.



O meu cachorrinho é uma gracinha mimosa.  
 Ele é muito simpático.







Os palhaços são os atores principais do circo.  
 bem eles se divertem não tem graça.  
 Eles fazem a criança rir.  
 Os palhaços estão fazendo malacosturas.  
 O nome do 1º é Jivão, do 2º é artilheiro  
 do 3º é carapintura. Eu fui no circo aqui.  
 Subaram o nome do artilheiro.

... Leandro da Silva 1925  
dependência dos pretários.  
Mário nos camins outros.  
Mário era um moço velho  
e ia com as outras iam da corte  
... Um dia eles foram para  
o Taboá e eles pegaram  
uma grama. Maria pegou tanto  
um dia eles foram para  
o feudo e Mário foi também  
eles pegaram uma essa espécie.  
E Mário comeu uma salada  
de grama e Mário não gostou  
e saiu. Um dia eles foram para  
a montanha e ele tinha uma  
devida e foi uma pedra  
Perto e caiu na pedra  
de cima outra lá, e os outros. E  
e Mário pensou e não sabia  
e a Maria foi para não voltar  
e não e comeu ... de grama.

Desenho do curso 126

Eu tenho um cachorro

Ele tem o pelo preto e pelo macio e curto.

Ele tem a brancos um dia na semana e eu faço  
a reforma nele.

Eu gosto dele sempre quando ele vem

Um cachorro é muito bonito e muito bonito



leitura



(21)

TÍTULO

o palhaço malabarista

era um rapaz Rafael. Ele era um palhaço malabarista.  
Um dia ele começou a fazer malabarismo e foi tirar as bolas para o alto  
e tudo dar certo. Brincou e brincou e brincou, feliz da vida.  
De repente: fumba! As bolas caíram todas no cabelo de Rafael  
e Rafael ficou muito zangado e começou a chorar.

FIM

ASS: NIKSON



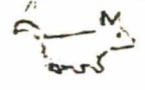
O meu brinquedo de estimação é um cachorrinho.

O seu nome é Dique.

Meu dique é bonito, sapeco e gosta de brincar muito com a gente.

Quando o cachorrinho sabe que não tem que fazer nada, ele fica lá no dia que tem que tomar banho.

Eu brinco todos os dias com meu cachorrinho. Quando vou ao trabalho eu vou com ele e ele não me deixa sozinho. Ele fica sempre com a minha mãe e não me deixa sozinho.



tema 3 de 2022

Escreva uma história a partir da seqüência de gravuras.



O palhaço trapalhão

- Era uma vez um palhaço marabista, mas muito trapalhão.

Um dia de apresentou-se no circo, pegou três bolas e começou a jogar para cima, estava indo tudo muito bem, mas de repente: as bolas desequilibraram e começaram a cair na cabeça do palhaço assim: poc - poc - poc.

E o palhaço ficou com uma cara feia e engraçada e os riachos riam e batiam palma para ele.

Assim terminou a história do palhaço trapalhão.

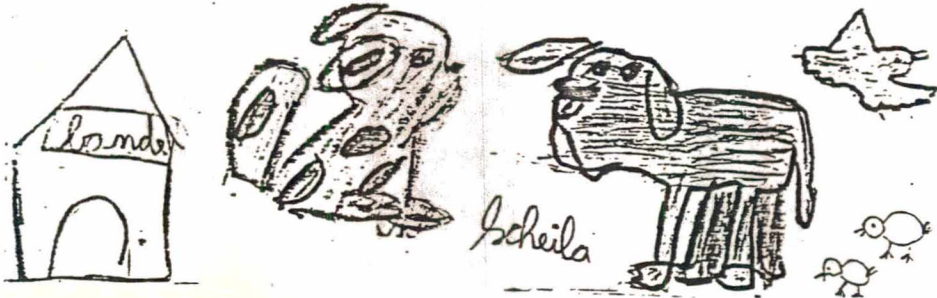
Memórias de infância

Eu tinha um cachorro, 4 vacas, 7 galinhas, e um passarinho.  
O nome deles são Janda, Siege, Scheila, e Bento vi.

Eu trato bem deles e eu não cuida eles não morre.

Eu brinco com o cachorro, com a galinha, com o passarinho.

Eu sempre gostei deles, sempre cuidei deles e nas vezes também  
passato com eles.



Atividade

Escreva uma história a partir da seqüência de gravuras.



Existem alguns palhaços que se chamam  
porque ele faz palhaçadas e ele  
gosta de jogar bola pra cima e  
um dia ele foi fazer o circo  
e ele caiu na cabeça e uma  
gente ficaram rindo e ele  
triste porque também ficou  
e foi embora.



Foi uma vez um cachorrinho que Macio tinha ganhado  
no seu aniversário. O mamãe colocou um nome no cachorrinho,  
o nome era Claritinha. Macio falou: parece que o  
meu cachorrinho gostou do seu nome. Quando amanha  
seu Macio foi direto tratar de Claritinha. Claritinha  
estava com muito fome e sede. Macio falou: parece que  
Claritinha está faminta. Macio disse: e mamãe Claritinha,  
ainda tem bastante comida. Macio falou: amanha  
seu amanha vou fazer uma torta de  
banana para comer com os seus amigu-  
inhos. Claritinha ficou feliz e comeseu a lata.



Thais