

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS- CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

TALITA MAIARA MICHELON

**A LEITURA PROMOVENDO O USO ADEQUADO DA VARIAÇÃO
LINGUÍSTICA E DO LETRAMENTO**

**Bauru
2011**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS- CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

TALITA MAIARA MICHELON

**A LEITURA PROMOVENDO O USO ADEQUADO DA VARIAÇÃO
LINGUÍSTICA E DO LETRAMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências - UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins.

**Bauru
2011**

Michelon, Talita Maiara Michelin.
A Leitura Promovendo o Uso Adequado da
Variação Linguística e do Letramento/ Talita
Maiara Michelin, 2011
132 f.: il.

Orientadora: Maria Angélica Seabra Rodrigues
Martins

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2011

1. Literatura Infantil 2. Sociolinguística. 3.
Formação da Criança. I. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

TALITA MAIARA MICHELON

**A LEITURA PROMOVENDO O USO ADEQUADO DA VARIAÇÃO
LINGUÍSTICA E DO LETRAMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências - UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins- orientadora
Faculdade de Artes Arquitetura e Comunicação – UNESP - Bauru

Profa. Dra. Suely Maciel
Faculdade de Artes Arquitetura e Comunicação – UNESP – Bauru

Prof.Dr. Jean Cristtus Portela
Faculdade de Artes Arquitetura e Comunicação – UNESP – Bauru

BAURU

2011

Dedico este trabalho aos meus queridos pais pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pela minha vida e por sua imensa ajuda em todos os momentos.

Agradeço a minha família, que me deu apoio incondicional, em todos os momentos, ouvindo-me e orientando quando preciso, tendo paciência nos momentos difíceis e incentivando-me em cada conquista.

Ao meu namorado, Bruno, que me socorreu em todos os momentos, ajudando-me e incentivando-me para a realização de mais essa conquista.

À orientadora, Profa. Dra. Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins, pelo exemplo profissional, incentivo, orientação e credibilidade em mim depositada, também por viabilizar esse trabalho e pela contribuição ao meu crescimento acadêmico.

Ao Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho, pelas aulas ministradas das disciplinas de Metodologia I e II, que contribuíram muito para a realização do pré projeto e do projeto deste trabalho, durante o ano letivo de 2010.

À Profa. Dra. Thais Cristina Rodrigues Tezani, pelas aulas ministradas das disciplinas TCC I e II, que contribuíram muito para a finalização deste trabalho e aos meus queridos professores, que passaram por minha vida transmitindo seus conhecimentos e deixando um exemplo de Educação.

Às duas escolas municipais, às diretoras, às professoras e a toda equipe escolar que me recebeu para que a pesquisa se realizasse, bem como às crianças, que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Aos membros de minha banca, Professora Suely Maciel e Professor Jean Cristtus Portela, que aceitaram participar e dar importantes contribuições a este trabalho.

Às minhas amigas que fizeram parte desta etapa tão importante em minha vida.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente ajudaram e acreditaram em minha formação.

Hoje já é fácil provar que coube a Monteiro Lobato a fortuna de ser, na área da Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. Foi ele, sem sombra de dúvida que, fazendo a herança do passado submergir no presente, encontrou o novo caminho criador que a Literatura Infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com o racionalismo tradicional e abre as portas para a criatividade que precisava ser liberada.

Nelly Novaes Coelho (1981)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo abordar a importância da literatura infantil com a inserção de obras de autores como Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato nos anos iniciais do ensino fundamental, para que as crianças pudessem desenvolver uma leitura significativa e que trouxesse reflexões acerca do uso da linguagem. Pretende-se evidenciar que os livros também proporcionaram às crianças maturidade para que observem que na língua não há certo ou errado, mas contextos aos quais elas devam se adequar, para que possam se comunicar e para que diminuam o preconceito linguístico. Para a sua realização, foram utilizados como embasamento teórico autores que se dedicam ao estudo da linguagem, da importância da literatura infantil e do preconceito linguístico existente nas escolas. A pesquisa realizou-se por meio das abordagens qualitativas e quantitativas, utilizando-se da pesquisa participante, sendo a primeira parte de observações e a segunda de intervenções, por meio da qual foi possível a pesquisadora ter o contato direto com a sala de aula observada, recolhendo as informações dos pesquisados em seu contexto e aplicando intervenções por meio da contação de histórias para a coleta e análise dos dados. Teve como sujeitos uma sala do 3º ano de uma escola municipal no ano de 2010, durante a realização do estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental e outra sala do 4º ano de outra escola municipal deste ano. Os resultados do levantamento bibliográfico e da análise dos dados apontam que a falta de contato das crianças com uma literatura infantil adequada, como as fábulas que são textos curtos, objetivos e com lições de moral e obras como **Emília no País da Gramática** de Monteiro Lobato, estariam dificultando o aprendizado da produção de textos coesos e coerentes e a adequação da linguagem nos diferentes contextos. E a escola sendo o ambiente mais propício para as crianças entrarem em contato com essas obras deveria ter um papel fundamental no desenvolvimento e na formação dos pequenos em indivíduos leitores capazes de adquirir consciência da importância da leitura e da escrita para as suas vidas. Dessa maneira, a maioria das crianças no início apresentou muitas dificuldades ao produzirem textos, mas ao final da pesquisa conseguiram atingir um nível significativo de adequação da linguagem ao contexto proposto, e produzindo textos coesos e coerentes, mas a outra parte ainda apresentou erros de alfabetização, de coesão e coerência e adequação da linguagem.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Monteiro Lobato; Formação das Crianças; Sociolinguística.

ABSTRACT

This Work focuses the importance of children's literature with the insertion of authors' like Aesopo, La Fontaine and Monteiro Lobato in the early years of elementary school, so that children could develop their reading that could bring reflections about the use of the language. It intends to show that books can give kids maturity to notice that when it comes to language there's not right or wrong, but contexts that they should fit, in so that they can communicate and decrease the language prejudice. The authors studied in this study are the ones who study the language, the importance of children's literature and language prejudice at schools. This work was done through quantitative and qualitative approach, divided into 2 parts, observation and interventions, the research could be in touch with the observed class and get information about the students. Later the researcher could act by telling stories and get data. A third-grade class in a public school in the year of 2010, was observed during the internship in the early years of elementary school compared to another fourth grade class of another public school. The results and analysis of the data show kids' lack of contact with an appropriate children's literature, like the fables which are short tales with moral and romance like **Emília no País da Gramática** by Monteiro Lobato, would make it difficult to learn the production of consistent texts and appropriate language in different contexts. Schools play an important role for kids to be in touch with these good books, so they should have the main role in the children's development and background, making them able to be aware of the importance of reading and writing in their lives. Most of the children found it difficult to write texts, but in the end they reached a good level of language related to the proposed context, writing consistent texts, but the part of children still mistake and in literacy and language adaptation.

Keywords: Children's Literature; Monteiro Lobato; Children's Background; Social and Language approach.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Porcentagem das Produções de Textos das Crianças – 3º ano – “A Mosca e a Formiguinha”	77
Gráfico 2	Porcentagem das Produções de Textos das Crianças – 3º ano – “A Cigarra e a Formiga”	79
Gráfico 3	Porcentagem das Produções de Textos dos oito Grupos de três Crianças – 3º ano	81
Gráfico 4	Porcentagem das Produções de Textos das Crianças – 4º ano – “O Sapo e o Boi”	83
Gráfico 5	Porcentagem das Produções de Textos das Crianças – 4º ano – “A rã que queria ser do tamanho do touro”	86
Gráfico 6	Porcentagem das Produções de Textos das Crianças – 4º ano – “A rã e o boi”	87
Gráfico 7	Porcentagem das Produções de Textos das Crianças – 4º ano – “Uma Idéia da Senhora Emília”	90
Gráfico 8	Porcentagem das Produções de Textos das Crianças – 4º ano – “Portugália”	92
Gráfico 9	Porcentagem das Produções de Textos das Crianças – 4º ano – “Gente Importante e Gente Pobre”	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Redação dos alunos (K, L, D) – 3º ano	72
Quadro 2	Redação do aluno (D) – 3º ano – “A mosca e a Formiguinha”	78
Quadro 3	Redação dos alunos (L, L, F) – 3º ano	81
Quadro 4	Redação da aluna (B) – 4º ano - “O sapo e o boi”	84
Quadro 5	Redação da aluna (A) – 4º ano – “O sapo e o boi”	84
Quadro 6	Redação da aluna (M) – 4º ano- “O sapo e o boi”	85
Quadro 7	Redação do aluno (V) – 4º ano – “A rã que queria ser do tamanho do touro”	86
Quadro 8	Redação do aluno (L) – 4º ano- “A rã e boi”	88
Quadro 9	Redação do aluno (J)- 4º ano- “A rã e o boi”	88
Quadro 10	Redação do aluno (J) – 4º ano – “Uma Idéia da Senhora Emília”	90
Quadro 11	Redação da aluna (L) – 4º ano - “Uma Idéia da Senhora Emília”	91
Quadro 12	Redação da aluna (R) – 4º ano – “Portugália”	93
Quadro 13	Redação da aluna (R) – 4º ano – “Gente Importante e Gente Pobre”	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Análise das Produções de Textos – 3º ano – “A Mosca e a Formiguinha”	76
Tabela 2	Análise das Produções de Textos – 3º ano – “A Cigarra e a Formiga”	79
Tabela 3	Análise das Produções de Textos dos oito Grupos de três Crianças - 3º ano	80
Tabela 4	Análise das Produções de Textos – 4º ano – “O Sapo e o Boi”	83
Tabela 5	Análise das Produções de Textos – 4º ano – “A rã que queria ser do tamanho do touro”	85
Tabela 6	Análise das Produções de Textos – 4º ano – “A rã e o boi”	87
Tabela 7	Análise das Produções de Textos – 4º ano – “Uma Idéia da Senhora Emília”	89
Tabela 8	Análise das Produções de Textos – 4º ano – “Portugália”	92
Tabela 9	Análise das Produções de Textos – 4º ano – “Gente Importante e Gente Pobre”	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A LINGUÍSTICA E A COMUNICAÇÃO HUMANA	18
1.1 Linguagem, língua e fala	18
1.2 A Linguagem e o sistema de signos	21
1.3 O Signo linguístico	24
2 SOCIOLINGUÍSTICA: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	28
2.1 Variação/ Mudanças	28
3 O PRECONCEITO LINGUÍSTICO	36
4 LINGUÍSTICA TEXTUAL	42
4.1 As PCNs de 1998 e a linguística textual	42
5 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA	48
5.1 A criança, as fábulas e Monteiro Lobato	51
6 LETRAMENTO, NARRATIVA E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO	56
6.1 O que é o letramento?	56
7 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: METODOLOGIA	60
7.1 Apresentação inicial da pesquisa	61
7.2 As escolas	62
7.2.1 A primeira escola	62
7.2.2 A segunda escola	63
7.3 Procedimentos da análise dos dados	65
8 ANÁLISES E DISCUSSÕES DAS OBSERVAÇÕES E INTERVENÇÕES REALIZADAS	66
8.1 Observações nas aulas de Língua Portuguesa do 3º ano	66
8.2 Observações nas aulas de Língua Portuguesa do 4º ano	67
8.3 As histórias desenvolvendo a capacidade linguística	71
8.4 Aspectos quantitativos da pesquisa	76
8.5 Síntese da análise dos dados	95
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	103
ANEXOS	105

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são práticas vistas como fundamentais para a nossa sociedade. Dessa maneira a escola tem sido vista como o principal ambiente em que se deve estimular a leitura e a escrita para o desenvolvimento pleno das crianças que estão em processo de formação.

É nesse espaço que devem ser abordadas a literatura infantil e a “contação” de histórias, pois são ferramentas fundamentais para a formação e o desenvolvimento das crianças e para a sua capacidade de expressar melhor as idéias. O contato desde cedo com livros e a percepção do prazer que a leitura produz oferecem grande possibilidade da criança tornar-se um adulto leitor.

Por isso, é na escola que os professores devem visar à construção e à formação de crianças leitoras, que reconheçam os benefícios que a leitura e a escrita podem trazer em suas vidas, e que saibam da importância que essas duas ferramentas podem oferecer para a sua inserção na sociedade, principalmente no tocante ao mercado de trabalho. As crianças devem aprender a fazer uso das práticas sociais de leitura e de escrita, para se tornarem letradas; dessa forma, o professor que trabalha com a literatura infantil deve ter em mente a importância dessa ferramenta. A literatura não deve ser apenas algo para estimular a linguagem mas também outros aspectos como a imaginação, o intelecto e a emoção, além de promover o desenvolvimento de habilidades.

O ato de ler e escrever estão intimamente ligados; dessa maneira, com a literatura as crianças terão grande possibilidade de redigir melhor, desenvolvendo sua criatividade. O aluno perceberá que a linguagem é algo concreto, importante e significativo.

O livro infantil deve ser adequadamente escolhido, pois em contato com a leitura, os pequenos passam a se relacionar com o amor, os medos, as dificuldades de ser criança, as carências, as auto-descobertas, as perdas, as buscas, a solidão e o encontro. A literatura infantil, inserida desde as séries iniciais, é de fundamental importância, pois as crianças estão na fase dos sonhos e adoram ouvir histórias que envolvem um mundo imaginário e que lhes possibilita o contato com seus anseios mais íntimos.

Esta pesquisa aborda a importância da inserção de livros infantis desde as séries iniciais do ensino fundamental, para que as crianças possam ter uma leitura significativa e que traga reflexões acerca do uso da linguagem.

A escolha ocorreu devido à participação da pesquisadora no GEPLLE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística, Literatura e Educação) desde o início do curso de Pedagogia, em 2008, em que através de vários estudos como a identificação com o herói, o contato com o inconsciente e a possibilidade de desenvolver sua imaginação, por meio das teorias de Bettelheim (2007), Propp (1984), Coelho (1981) etc, foi possível perceber a importância que a literatura infantil pode ter no desenvolvimento das crianças.

A literatura é uma das experiências mais adequadas para se promover a capacidade da criança encontrar significados em sua vida. É indispensável na infância, pois desenvolve a mente e a personalidade dos pequenos, conseguindo estimular e alimentar os recursos de que mais necessitam para lidar com seus difíceis problemas íntimos, segundo Bettelheim (2007).

Foi propósito deste trabalho estudar a inserção de livros infantis de autores como Monteiro Lobato, Esopo e La Fontaine, desde as séries iniciais do ensino fundamental, limitando-se nessa pesquisa ao 3º e 4º ano, para que a educação das crianças pudessem se utilizar de textos significativos e que fizessem parte de seu contexto. Dessa maneira, esses pequenos leitores observariam a estrutura textual, lexical e sintática, conseguindo escrever textos coesos e coerentes. A literatura infantil desses autores respeita o “mundo da criança”, visando a dotá-la de certa visão do real e da circunstância local.

Esta pesquisa também se faz necessária, na medida em que a inserção de livros desde as séries iniciais do ensino fundamental é de fundamental importância, pois as dificuldades que as crianças estão apresentando no contexto escolar atual poderiam ser manifestações da falta de contato com leituras adequadas e falta de estímulo à narração de histórias. Dessa maneira, torna-se pertinente mostrar aos educadores que, com textos mais significativos e que tivessem a ver com o universo das crianças, como as fábulas de Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato, elas conseguiriam ter despertado o interesse pela leitura o que lhes proporcionaria assimilar a concepção de texto escrito.

A escola deve ser um espaço onde são lançadas as bases para a formação do indivíduo. E nesse espaço deve-se privilegiar a leitura que estimula a mente infantil e a criatividade. A literatura proporciona às crianças experiências divertidas e gratificantes e que fazem parte de sua vida. O contato com os livros proporcionará aos pequenos mais maturidade, para que consigam adequar sua linguagem a diferentes contextos.

Embora a importância da literatura infantil na formação das crianças seja constatada, há uma contradição teórico-prática, pois a maioria dos professores não utiliza essa ferramenta e a contação de histórias para ensinar a importância da leitura e da escrita, além de aumentar o grau de letramento das crianças e o incentivo à produção de textos coesos e coerentes.

Essa observação foi realizada a partir do *Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* efetuado pela pesquisadora, em 2010, no qual foi possível perceber como os processos de leitura e escrita ocorrem em sala de aula, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. Por fim, constituiu-se interesse da pesquisa diagnosticar se há uma falta de estímulo à literatura infantil e à contação de histórias e, caso ocorra, o que essa atitude ocasiona aos alunos por meio da aplicação de intervenções.

Essa pesquisa desenvolveu-se em duas escolas municipais da cidade de Barra Bonita - SP, por meio de observações e de uma pequena intervenção realizada nas aulas de Língua Portuguesa, sendo que as metodologias utilizadas foram as abordagens qualitativa e quantitativa.

Seu objetivo foi o de observar o estímulo à leitura nas aulas de Língua Portuguesa e analisar como ele estaria atuando sobre a capacidade da criança desenvolver sua imaginação e de escrever com coesão e coerência. O trabalho foi desenvolvido a partir da inserção de livros significativos no contexto infantil, como as “Fábulas” (e outros livros) de Monteiro Lobato e de autores como Esopo e La Fontaine, para que as crianças desenvolvessem uma capacidade maior de aprendizagem em relação à estrutura textual, ao vocabulário, à linguagem e à imaginação, a partir das atuações dos personagens do autor. A intenção, com essa postura adotada, foi a de analisar os campos semânticos, lexicais e os contextos pragmáticos em que as situações ocorreram, para que se pudesse auxiliar a criança a desenvolver com propriedade sua produção textual.

A inserção dos livros teve como objetivo proporcionar também às crianças uma maturidade para que observassem que na língua não há certo ou errado, mas contextos aos quais elas devem se adequar, para que possam se comunicar e para que diminuam o preconceito linguístico.

Entretanto, devido ao reduzido espaço no período letivo concedido pelas instituições escolares para que fossem realizadas as intervenções necessárias, a fim de que as crianças pudessem ser levadas a produzir textos coesos e coerentes e se observasse a importância da leitura e da contação de histórias, além da aprendizagem, e para que os pequenos conseguissem adequar a linguagem a diferentes contextos, esta pesquisa limitou-se a diagnosticar se as crianças possuíam contato com uma literatura infantil significativa; assim, pode ser feita uma pequena intervenção, por meio da contação das fábulas de Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato e dos três primeiros capítulos do livro “Emília no País da Gramática”, para se observar como as crianças estão produzindo textos nas escolas e o seu

domínio sobre a linguagem em diferentes contextos, tentando-se obter uma possível melhor nessas aspectos.

Dessa forma, o trabalho está dividido em nove capítulos, organizado em subitens, visando a uma melhor compreensão da pesquisa. O segundo capítulo refere-se aos objetivos divididos em geral e específico norteadores desse trabalho.

O primeiro capítulo, intitulado “*A linguística e a comunicação humana*” está dividido em três partes, uma referente à linguagem, língua e fala, dando enfoque às noções básicas de linguística, tendo como referência os autores Andrade e Medeiros, Borba e Saussure. A segunda parte do capítulo trata da linguagem e do sistema de signos, segundo a ótica de Fiorin, Petter e Saussure. A última parte apresenta o signo linguístico baseado nos estudos de Benveniste, Borba, Fiorin, Marcuschi e Martins.

O segundo capítulo, “*Sociolinguística: variação linguística*” discute a variação/mudanças existentes na língua e na fala dos indivíduos, baseado nos estudos de autores como Beline, Élia, Preti e Marcuschi. No terceiro capítulo “*O preconceito linguístico*”, é apresentado o preconceito existente na sociedade com os autores Bagno, Cagliari e Modesto.

O quarto capítulo, “*Linguística textual*” abordou as PCNs de 1998, a importância da produção de textos coesos e coerentes e os fatores de textualidade a partir de teóricos como Fávero e Koch, Marcuschi e Martins. No quinto capítulo, “*A importância da literatura infantil na formação da criança*”, é apresentado um breve histórico da literatura infantil e a importância dessa ferramenta para o desenvolvimento das crianças com os autores: Ariès, Azevedo, Bettelheim, Coelho, Fernandes, Lipman, Lajolo e Zilberman, Passiani, Souza e Vygotsky. No sexto capítulo, “*Letramento, narrativa e desenvolvimento linguístico*”, apresenta um item: “O que é letramento”, apresentando as concepções de letramento e a importância de se estimular essa prática nas instituições escolares; dessa forma, foram utilizados os postulados de Kleiman, Soares e Tfouni. No sétimo capítulo é apresentada a trajetória metodológica da pesquisa, juntamente com a apresentação inicial da pesquisa, a caracterização da estrutura física das duas escolas e os procedimentos da análise dos dados.

Finalmente, o capítulo oito “*Análises e Discussões das observações realizadas*”, visa a apontar ao leitor deste trabalho as observações realizadas nas aulas de Língua Portuguesa nas duas instituições escolares, as histórias desenvolvendo a capacidade linguística e a apresentação dos resultados acerca das produções de textos das crianças e das análises respaldada no referencial teórico, utilizando para uma melhor compreensão e ilustração, tabelas, gráficos e quadros com exemplos de redações das crianças.

1 A LINGUÍSTICA E A COMUNICAÇÃO HUMANA

Com a finalidade de se analisar o ato de comunicação e a capacidade do uso da linguagem em diferentes contextos, neste primeiro capítulo serão tratadas as noções básicas da linguística, a partir do estudo de vários autores com enfoque na importância da língua e da fala para a comunicação humana, e como as histórias podem ampliar o repertório linguístico das crianças, além do estudo sobre a linguagem e o sistema de signos, a noção de valor e o signo linguístico que serão melhor descritos no decorrer deste capítulo.

1.1 Linguagem, língua e fala

Segundo Andrade e Medeiros (2004) comunicar-se é colocar idéias em comum, sentimentos, pensamentos, desejos, formas de comportamento e modelos de vida, determinados por regras de caráter social. O objetivo principal da comunicação é o entendimento entre os homens, que utilizam os mais variados sistemas de comunicação, adaptados às mais diversas finalidades. A comunicação implica a utilização de uma linguagem, de um sistema de símbolos, seja ele uma língua ou um dialeto falado ou escrito, gestos, batidas, cores, uma inscrição em pedra, sinais luminosos ou sinais sonoros, servindo ao homem como uma forma de pensar e comunicar quer seus pensamentos, quer suas emoções.

De acordo com os autores a linguagem apareceu e desenvolveu-se para servir à comunicação, pois o homem precisava trocar informações; além da linguagem verbal, articulada, o ser humano dispõe também de outros sistemas, não verbais. Por meio da linguagem, o homem exprime estados mentais a partir de um sistema de sons vocálicos chamados língua, uma instituição social, pertencente a uma comunidade, com caráter abstrato e dispondo de um sistema de sons. A língua concretiza-se mediante atos de fala, que são individuais, em que o falante, utilizando um código, exprime um pensamento.

Segundo Borba (1972), Saussure compara a língua a um dicionário, onde seus exemplares são distribuídos entre as pessoas, e essas escolhem na língua os meios de expressão de que necessitam para se comunicar, produzindo a fala. Dessa maneira pode-se afirmar, segundo o autor, que as línguas se transformam pela ação do tempo e também devido à fala, pois são os falantes que efetuam as mudanças linguísticas.

Borba (1932) evidencia que a língua não é uniforme devido à extensão territorial, pois existem variantes regionais sem limites precisos e, dessa forma, num determinado território há diversas modalidades, recebendo o nome de dialeto.

Cada indivíduo tem uma maneira peculiar de usar a língua - preferência por certas palavras ou expressões, certas inflexões e pronúncias. Uma invocação começa num indivíduo, transmite-se à família, penetra em outros lares e vai ampliando seu círculo até tornar-se coletiva. O agrupamento dessas vozes, giros e mudanças dá origem ao dialeto. É uma operação que não depende do espaço geográfico mas do tempo (BORBA, 1932, p.71).

Saussure (1997) estabeleceu a dicotomia língua/fala (*langue/parole*), sendo a língua um conjunto de potencialidades dos atos de fala e a fala (ou discurso) é um ato de concretização da língua, de acordo com Andrade e Medeiros (2004):

A língua, portanto, constitui um sistema de sons, de caráter abstrato, utilizado na linguagem, ou nos atos de fala, que concretiza a língua. A fala, por sua vez, pauta-se por uma norma pelo uso consensual que fazem os falantes, dos elementos do sistema. Esse conceito tripartido tem origem na teoria de Saussure, que distingue na língua o sistema e fala, ou discurso (*langue /parole*) (ANDRADE ; MEDEIROS, 2004, p.22).

Segundo os autores, para Saussure, a língua é um sistema de signos, um conjunto de potencialidades e virtualidades dos atos de fala. Fala, ou discurso é um ato de vontade e inteligência, no qual se distinguem as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua, com o objetivo de exprimir seu pensamento pessoal e o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações.

Coseriu, de acordo com Andrade e Medeiros (2004), introduziu no esquema saussureano o conceito de norma, que são modelos de atualização da língua. Para Coseriu, o falante, ao utilizar o sistema (língua) em sua fala (discurso), seleciona modelos de enunciação, que são retirados da norma. Desse modo os atos de fala são contidos pela norma social, por sua vez, contida no sistema. A norma varia sob influência do tempo, do espaço geográfico, da classe social ou profissional, do nível cultural do indivíduo, a ponto de poder-se afirmar que, teoricamente, existem tantas normas, quanto os falantes de determinada língua. “A língua portuguesa constitui um sistema linguístico que abrange o conjunto das diversas normas, e que se concretiza por meio dos atos individuais de fala” (ANDRADE ; MEDEIROS, 2004, p. 22).

Borba (1972) reitera que a norma é um primeiro grau de abstração, pois ela aparece como um conjunto de realizações da língua, precisando ser comprovada concretamente, ou seja, a norma é aquela que as pessoas seguem por fazerem parte de um grupo.

Segundo Saussure (1997), a linguística, antes de definir o seu único objeto de estudo, passou por três fases sucessivas. A primeira era baseada no que se chama de “Gramática”, visando unicamente a formular regras para distinguir as formas corretas das incorretas; na segunda apareceu a Filologia, que aponta não ser a língua o único objeto de estudo, pois sobretudo ela pretende fixar, interpretar, comentar os textos; este primeiro estudo a leva a se ocupar também da história literária, dos costumes, das instituições etc.; em toda parte ela usa o método da crítica. A Filologia aborda questões linguísticas voltadas para a comparação de textos de distintas épocas, determinando a língua de cada autor, decifrando e explicando inscrições redigidas numa língua arcaica ou obscura, que se restringe à língua escrita, esquecendo-se da língua falada. O9o

O terceiro e último período iniciou-se quando se descobriu que as línguas podem ser comparadas entre si; de acordo com Saussure (1997) foi Franz Bopp quem compreendeu que “as relações entre língua afins podiam tornar-se matéria duma ciência autônoma. Esclarecer uma língua por meio de outra, explicar as formas duma pelas formas de outra, eis o que não fora ainda feito” (SAUSSURE, 1997, p.8)

Dessa maneira, após esse último período por mérito dos neogramáticos, afirma Saussure (1997), não se viu mais na língua um organismo que se desenvolve por si, mas um produto do espírito coletivo dos grupos linguísticos; compreendendo-se quão errôneas e insuficientes eram as idéias da Filologia e da Gramática comparada.

Segundo Saussure (1997), os primeiros linguistas, que nada sabiam da fisiologia dos sons articulados, tinham dificuldades em desapegar-se da letra, pois para eles, era como se estivessem “perdendo o pé” (SAUSSURE, 1997, p.42); para os linguistas de hoje, constitui o primeiro passo rumo à verdade, pois é o estudo dos sons através dos próprios sons que proporciona o apoio que buscam. Os linguistas da época atual procuram compreendê-lo; retomando pesquisas iniciadas por outros (fisiologistas, teóricos do canto etc.), dotando a Linguística de uma ciência auxiliar que a libertou da palavra escrita.

De acordo com Borba (1972), os fenômenos linguísticos podem ser estudados sob dois pontos de vista; a linguística sincrônica e a linguística diacrônica, sendo que a primeira estuda os fenômenos linguísticos num determinado estado de sua evolução. Esse tipo de estudo enfrenta dificuldades, pois a língua não é algo fixo, apenas em um determinado tempo ela pode ter sofrido modificações mínimas, sendo esse ponto estudado pela linguística sincrônica.

Já a segunda estuda os fatos em suas transformações através dos tempos, sendo esse estudo mais fácil porque a língua sofre transformações constantes.

Saussure (1997) afirma que a fonologia é uma disciplina auxiliar e só se refere à fala; não se compreende muito bem de que serviriam os movimentos fonatórios se a língua não existisse; eles não a constituem, mas explicados todos os movimentos do aparelho vocal necessários para produzir cada impressão acústica, em nada se esclareceu o problema da língua. Escrita fonológica deve apenas apresentar por um signo cada elemento da cadeia falada.

“O fonema é a soma das impressões acústicas e dos movimentos articulatórios da unidade ouvida e da unidade falada, das quais uma condiciona a outra” (SAUSSURE, 1997, p.51). A cavidade nasal, segundo Saussure (1997) é um órgão completamente imóvel; a passagem do ar pode ser impedida pelo levantamento da úvula; é uma porta aberta ou fechada. A cavidade bucal proporciona um jogo de muitas variações possíveis: pode-se aumentar o comprimento do canal por meio dos lábios, encher ou afrouxar as bochechas, reduzir e até mesmo fechar a cavidade por meio de movimentos infinitamente diversos dos lábios e da língua.

Para o autor, o papel desses mesmos órgãos como produtores do som está na razão direta de sua mobilidade: a cavidade bucal acumula as funções de gerador e ressoador de som. Na produção do som, os fatores que podem entrar em jogo são a expiração, a articulação bucal, a vibração da laringe e a ressonância nasal. Seja qual for o ponto de articulação, sempre apresenta certa abertura, isto é, certo grau de abertura entre os dois limites extremos, que são a oclusão completa e a abertura máxima. Sobre essa base e indo da abertura mínima à abertura máxima, os sons serão classificados em sete categorias: abertura zero (oclusivas), abertura 1 (fricativas ou expirantes), abertura 2 (nasais), abertura 3 (líquidas), abertura 4 (i,u,ü), abertura 5 (e,o,ö) e abertura 6 (a).

1.2 A Linguagem e o sistema de signos

Segundo Petter (in FIORIN, 2006) a linguística atém-se somente à investigação científica da linguagem verbal humana, mas é fundamental salientar que todas as linguagens são sistemas de signos com o objetivo de efetuar a comunicação; dessa maneira, a linguística é uma parte dessa ciência geral, que estuda as línguas naturais, que são a forma de comunicação mais altamente desenvolvida e de maior uso. As línguas naturais situam-se numa posição de destaque entre os sistemas sîgnicos porque possuem, entre outras, as

propriedades de flexibilidade e adaptabilidade, que permitem expressar conteúdos bastante diversificados

Essa ciência, afirma a autora não deve ser comparada ao estudo da gramática tradicional, pois o linguista deve estar apto a falar “sobre” uma ou mais línguas, conhecer seus princípios de funcionamento, suas semelhanças e diferenças e não o aprendizado de muitas línguas. De acordo com Petter:

As diferenças de pronúncia, de vocabulário e de sintaxe observadas por um habitante de São Paulo, por exemplo, ao comparar sua expressão verbal à dos falantes de outras regiões, como Rio de Janeiro, Salvador, Recife, Belo Horizonte, muitas vezes o fazem considerar “horrível” o sotaque de algumas dessas regiões; “esquisito” seu vocabulário e “errada” sua sintaxe. Esses julgamentos não são levados em conta pelo linguista, cuja função é estudar toda e qualquer expressão linguística como um fato merecedor de descrição e explicação dentro de um quadro científico adequado (PETTER in FIORIN, 2006, p.17).

Petter acredita que a linguagem sempre exerceu um fascínio sobre o homem, permitindo-lhe nomear, criar, transformar o universo real, trocar experiências, falar sobre o que existiu, poderá vir a existir e até mesmo imaginar o que não precisa nem pode existir; a linguagem é o veículo da comunicação social.

A autora afirma que foi no século XIX que surgiu o conhecimento de um número maior de línguas, estimulando o interesse pelas línguas vivas e o estudo comparativo dos diferentes falares; é nessa época que se desenvolveu um método histórico, instrumento importante para o surgimento das gramáticas comparadas e da linguística histórica. O pensamento linguístico contemporâneo formou-se a partir dos princípios metodológicos elaborados nesse período, que priorizavam a análise dos fatos observados. “O estudo comparado das línguas vai evidenciar o fato de que as línguas se transformam com o tempo, independentemente da vontade dos homens, seguindo uma necessidade própria da língua e manifestando-se de forma regular”, segundo Petter (2006, p.12).

Os estudiosos, segundo a autora, compreenderam que as mudanças presentes nos textos escritos correspondentes aos diversos períodos, poderiam ser explicadas por mudanças que teriam acontecido na língua falada.

No início do século XX, afirma Petter (2006) com a divulgação dos trabalhos de Saussure envolvendo a investigação sobre a linguagem, a linguística passou a ser reconhecida como estudo científico; anteriormente não era autônoma, submetia-se às exigências de outros estudos (à lógica, à filosofia, à retórica, à história, ou à crítica literária). Nesse período,

ocorreu uma mudança central e total dessa atitude, que se expressa no carácter científico dos novos estudos linguísticos, centrados na observação dos fatos de linguagem.

Segundo Fiorin (2006), Saussure considera a língua (*langue*) como parte essencial da linguagem, esta é para o autor “um sistema de signos”, isto é, um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um todo. É produto do grupo social a que pertence o indivíduo e, para se comunicar, ele deve empregar um código, sujeito a um conjunto de regras definidas no emprego das palavras relacionadas no dicionário e na gramática e estabelecidas por esse meio social. O conjunto linguagem-língua contém ainda um outro elemento, conforme Saussure, a fala (*parole*), um ato individual, que resulta das combinações feitas pelo sujeito falante utilizando o código da língua. Para Saussure, a *parole* é a realização da *langue*, que permite ao indivíduo escolher, no conjunto de regras que constituem a língua, as mais adequadas a seus propósitos imediatos de comunicação.

A distinção linguagem/língua/fala situa o objeto da linguística para Saussure. Dela decorre a divisão do estudo da linguagem em duas partes: uma que investiga a língua e a outra que analisa a fala. As duas partes são inseparáveis, visto que são interdependentes: “a língua é condição para se produzir a fala, mas não há língua sem o exercício da fala”, de acordo com Petter (2006, p.14).

Saussure (1997), também considera que os dois elementos que entram em jogo no funcionamento da língua como um sistema de valores puros são: as ideias e os sons. Filósofos e linguistas sempre concordaram em reconhecer que, sem o recurso dos signos, as pessoas seriam incapazes de distinguir duas ideias de modo claro e constante. O pensamento é como uma nebulosa onde nada está, necessariamente, delimitado.

Para o autor, a função característica da língua frente ao pensamento é servir de intermediário entre o pensamento e o som de modo que ocorra uma união que guie necessariamente a delimitações recíprocas de unidades.

A ideia de valor, de acordo com Saussure (1997), indica que é uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de certo som com certo conceito. Defini-lo assim seria separá-lo do sistema do qual faz parte; seria acreditar que é possível começar pelos termos e construir o sistema fazendo a soma deles, pelo contrário, cumpre partir da totalidade solidária para obter, por análise, os elementos que encerra.

O autor ainda pontua que o valor de uma palavra está relacionado na propriedade que tem de representar uma ideia, e nisso está, com efeito, um dos aspectos do valor linguístico. “O valor, tomado em seu aspecto conceitual, constitui, sem dúvida, um elemento da significação, e é difícil saber como esta se distingue dele, apesar de estar sob sua

dependência” (SAUSSURE, 1997, p.133). A significação não é mais que a contraparte da imagem auditiva. Tudo se passa entre a imagem auditiva e o conceito, nos limites da palavra considerada como um domínio fechado existente por si próprio, afirma Saussure.

Mesmo fora da língua, todos os valores parecem estar regidos por um princípio paradoxal. Eles são sempre constituídos: por uma coisa dessemelhante, suscetível de ser trocada por outra cujo valor resta determinar e por coisas semelhantes que se podem comparar com aquela cujo valor está em causa, de acordo com Saussure (1997).

“Assim, o valor de qualquer termo que seja está determinado por aquilo que o rodeia; nem sequer da palavra que significa “sol” se pode fixar imediatamente o valor sem levar em conta o que lhe existe em redor; há língua em que é impossível dizer ‘sentar-se ao sol’” (SAUSSURE, 1997, p. 135).

1.3 O Signo Linguístico

Fiorin (2006), afirma que os signos são uma maneira de apreender a realidade. Só percebemos no mundo o que nossa língua nomeia; dessa forma, a língua não é um sistema de demonstração de objetos, pois a linguagem humana pode falar de objetos presentes ou ausentes da situação de comunicação, isto é, o objeto nem precisa existir, para que se fale dele, pois a língua pode criar universos de coisas inexistentes. “A atividade linguística é uma atividade simbólica, o que significa que as palavras criam conceitos e esses conceitos ordenam a realidade, categorizam o mundo” (FIORIN, 2006, p.56).

Um exemplo seria: a atividade de letrar é diferente da atividade de alfabetizar, por isso surge uma nova palavra, um novo signo que designa essa nova realidade, isto é, letramento.

O valor de um signo é dado por outro signo. Além disso um signo é sempre interpretável por outro signo: no interior do mesmo sistema pelos sinônimos, pelas paráfrases, pelas definições; em outro sistema, em outra língua, por exemplo pela tradução (FIORIN, 2006, p.56).

O autor ainda pontua que a mesma realidade sendo constituída de experiência diversa pode ser vista diferentemente, pois é o homem que cria determinadas categorias de acordo com as suas experiências.

Saussure, segundo Benveniste (1995) ensina que a natureza do signo é arbitrária. Toda afirmação sobre a essência da linguagem ou sobre as modalidades do discurso começa por enunciar o caráter arbitrário do signo linguístico. Chama-se signo à resultante da associação de um significante (imagem acústica) e de um significado (conceito). Saussure toma o signo

linguístico como constituído por um significante e um significado; isto é, “o signo linguístico une não uma coisa e um nome, mas um conceito e uma imagem acústica” (BENVENISTE, 1995, p.54).

Saussure, de acordo com Fiorin (2006) afirma que o signo é a união de um conceito com uma imagem acústica, isto é, a união entre o significado com o significante; sendo que o significado é a representação da realidade.

“Não existe significante sem significado; nem significado sem significante, pois o significante sempre evoca um significado, enquanto o significado não existe fora dos sons que o veiculam” (FIORIN, 2006, p.58).

Borba (1932) reitera que os signos linguísticos são arbitrários, ou seja, não há relação necessária entre o objeto e o seu nome. Um mesmo conceito tem nomes diferentes nas diferentes línguas, sendo que nenhum é mais ou menos adequado, pois depende da realidade em que está inserido.

Segundo Fiorin (2006), diferentes autores que já buscaram classificar os signos das diferentes linguagens, baseado na classificação feita por Adam Schaff (1968), classificam os signos em naturais e artificiais. Os primeiros são os fenômenos da natureza que servem de veículo para levar a percepção de um outro fenômeno natural; são expressões de um dado conteúdo, assim a fumaça (expressão) indica a existência de fogo (conteúdo) . Os signos artificiais são os produzidos para fins de comunicação; como as palavras, os sinais de trânsito, enfim, os signos presentes em todas as linguagens, como o cinema, a pintura, a escultura. Esses signos são resultado de um acordo deliberado, como no caso dos sinais de trânsito, em que uma convenção estabeleceu os signos que orientariam a circulação de veículos e pedestres, ou da prática histórica, como no caso das palavras em que a experiências dos homens que as cria e as põem em circulação.

Considerando a função que os signos artificiais têm na interpretação das diferentes linguagens, eles podem ser divididos em signos verbais e signos com expressão derivativa. Os signos verbais são interpretantes de todas as linguagens, enquanto os signos das outras linguagens nem sempre podem interpretar os signos linguísticos. Os signos com expressão derivativa distinguem-se, pela sua função na comunicação, em sinais e signos substitutivos. “Os sinais são os signos que levam os homens a uma ação e levam-nos a fazer ou não fazer alguma coisa” (FIORIN, 2006, p.72).

A não decodificação de um signo ou sinal leva o aluno a se afastar do que não compreende, por isso, a própria leitura acaba sendo desestimulada. Essa situação também

pode ser observada entre alunos com dificuldades em aprender operações matemáticas que, não as assimilando por meio da lógica, simplesmente decidem que não gostam da disciplina.

A falta de estímulo à leitura leva os alunos a enfrentarem problemas no tocante à escrita, pois o seu repertório linguístico se torna limitado, influenciando sua capacidade de comunicação e expressão falada e escrita.

Muitas vezes em sala de aula, as crianças não são estimuladas a lerem e a ouvirem histórias, pois a professora acredita que somente os conteúdos gramaticais e as interpretações de textos por vezes sem sentido nenhum para o universo infantil serão suficientes para o incentivo à sua aprendizagem da língua.

A leitura de livros pelas crianças e a “contação” de histórias ampliam o repertório linguístico que antes, por não possuírem contato com essa ferramenta, era restrito, além do estímulo à imaginação; em contato com os livros, as crianças têm a possibilidade de conhecerem signos que antes não dominavam.

Um exemplo seriam os livros de Monteiro Lobato, como “O Minotauro” e “História do Mundo para as Crianças”; esses livros levam as crianças a conhecerem a cultura grega, os mitos que possuem a função de transmitir valores, o “contato” com os deuses que explicam fenômenos inexplicáveis, em que ela poderá também encontrar uma saída para problemas que para os adultos não teriam explicações, os pequenos também podem entrar em contato com a completa história do mundo, como tudo começou. Esses livros ampliam seu universo cultural, fazendo com que as crianças não possuam o conhecimento restrito a sua cultura, mas que seja estendido a outras, passando a respeitar os diferentes costumes.

Em alguns casos observa-se que a professora, por ter que cumprir a apostila, incentiva pouco as crianças a lerem e a ouvirem histórias, restringindo-as muitas vezes às atividades de produção da apostila.

Retomando Saussure, Martins (2007) afirma que os problemas que os alunos enfrentam ao produzir textos coesos e coerentes surgem tanto no domínio da *langue*, quanto no tocante a *parole*, ou seja, desde a interpretação, até o uso das normas, das quais o aluno precisa saber fazer uso adequado, para efetuar sua comunicação escrita.

De acordo com Marcuschi (1975), Bernstein apela para os professores, educadores e responsáveis pelas escolas, para que tenham compreensão com as crianças que vêm de um sistema de simbolização diverso do da escola.

Bernstein acredita que os falantes de um código restrito transformam esse código numa espécie de mecanismo de defesa contra outros grupos ou classes sociais, acentuando assim a dicotômica divisão de classes. Já foi dito que a linguagem utilizada em um código

elaborado não pode ser entendida por um indivíduo que só dispõe de um código restrito. Por isso, o primeiro passo a ser dado por parte do falante de um código restrito é, neste caso, tradução da mensagem e seu código, para assim estabelecer a comunicação. Quando essa tradução não for possível, então não haverá possibilidade de diálogo.

2 SOCIOLINGUISTICA: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Este capítulo abordará um estudo sobre a sociolinguística, isto é, a relação existente entre língua e sociedade e o que as propostas curriculares de 1992 até os Parâmetros Curriculares Nacionais tratam referente à inserção dessa ciência em sala de aula.

2.1 Variação/Mudanças

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo, de 1992, segundo o Secretário de Estado da Educação, Fernando Moraes, teve como objetivo refletir sobre as características políticas, econômicas, sociais e culturais da escola pública, além de analisá-la quanto um espaço de crescimento intelectual, cultural, ético e profissional de seus estudantes.

Essa proposta foi formulada com a finalidade de também dar subsídio aos educadores sobre os objetivos e conteúdos a serem alcançados pelos alunos, no final de cada ano letivo e também aos professores, para que estes pudessem obter parâmetros para avaliar seu desempenho.

Segundo essa proposta, os professores de Português devem avaliar os alunos, considerando o seu conhecimento acumulado, fazendo um diagnóstico sobre suas dificuldades, a fim de saná-las, promovendo um adequado desempenho linguístico.

O professor, de acordo com essa proposta, deveria estimular os alunos para que esses percebam a diferença entre a modalidade oral e a escrita, e promover o contato com a leitura, para que eles se familiarizem com novas formas de texto, com diferentes abordagens no trato com a linguagem e tenham acesso a novas informações.

(...) além da leitura, e interpretação dos textos, da produção de textos pelo aluno, cabe um trabalho que remeta o aluno à observação/utilização de aspectos à organização textual, à função do texto, a sua tipologia, aos diferentes elementos que o constituem, ao material linguístico de que se serve (BRASIL, 1992, p.15).

O contato com os diferentes tipos de textos proporciona aos alunos maturidade para que adequem a linguagem a diferentes contextos. Dessa maneira, os professores deveriam proporcionar aos alunos essa experiência, com uma literatura infantil adequada, como as fábulas, os contos de fadas, a reportagem, entre outras.

A Proposta Curricular não apresenta uma vertente gramatical absoluta, mas uma síntese discutida pela ciência como o estruturalismo, o gerativismo, a sociolinguística e as diferentes concepções gramaticais adotada pelos professores.

O papel da literatura, de acordo com essa proposta, é o de desenvolver tanto os aspectos formais da produção textual do aluno (coesão, coerência, estilo), quanto o de ampliar a capacidade analítica dos alunos, tornando-os capazes de elaborar processos de investigação, de observação e de síntese, aprendendo a contextualizar dados lidos, com o objetivo de saberem utilizar tais recursos em sua argumentação. Resta observar se as mudanças ocorridas no ensino desde 1992 atenderam às necessidades dos alunos, para tanto serão analisados elementos pertinentes à Sociolinguística, com o objetivo de confrontá-los às PCNs.

Élia (1987) acredita que o termo sociolinguística só se torna corrente na década de 60, sendo as preocupações com o entrelaçamento entre a língua e sociedade bem anteriores.

Segundo Preti (1974), a língua é um sistema de signos convencionais que proporciona aos membros de uma comunidade se comunicarem, sendo seu papel importante nas relações humanas.

Para o autor entre língua e sociedade há uma relação, pois desde que se nasce um mundo de signos linguísticos cerca o indivíduo, possibilitando, por meio da imitação e da associação, a construção de nossas mensagens, proporcionando inúmeras possibilidades comunicativas. A língua serve como um elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua. É através dela que a realidade se transforma em signos, pela associação de significantes sonoros a significados arbitrários, com os quais se processa a comunicação linguística.

Preti (1974) ainda pontua que os estudos sociolinguísticos tiveram grande desenvolvimento nas décadas de 50 e 60, nos Estados Unidos, e o interesse despertado pelas pesquisas deve-se, possivelmente, à grande divulgação dos estudos de Comunicação, à necessidade de maior aproximação com outros povos, ou ao conhecimento melhor da própria comunidade, e à divulgação, cada vez maior, dos estudos da Sociologia e da Linguística.

As relações sociedade/língua são consideradas pelo autor como sendo interdependentes, conduzindo ao estudo das estruturas do pensamento de certas comunidades e à forma como elas articulam linguisticamente sua realidade, juntamente com sua cultura e sistema de vida.

A sociolinguística, afirma Élia (1987), estuda as relações entre sociedade e língua, ocupando-se com o estudo da possível incidência das forças sociais sobre os estratos fonológicos, morfológico, sintático e semântico das línguas.

A Sociolinguística buscaria surpreender as relações entre estrutura linguística e estrutura social; ou melhor, as relações entre fator social e organização linguística, mas dentro de um ponto de vista interno. Isto é, não se trata de “contato de línguas”, mas de diferenciação linguística dentro de uma só língua atribuível a causalidade social (níveis culturais da mesma língua, línguas especiais, gírias) (ÉLIA, 1987, p.21).

Para William Bright (1966), um dos mais importantes especialistas norte-americanos, afirma Preti (1930), a Sociolinguística abordaria problemas que vão além das simples relações entre língua/sociedade, objeto da Sociologia da Linguagem, porque sua finalidade seria a comparação da estrutura linguística com a estrutura social.

Já para Gadet (1971), o que se procura na fala de um indivíduo são os índices de sua classificação social. As variações extralinguísticas que podem manifestar-se no diálogo são de três espécies: **geográficas**, que envolvem as variações regionais sendo preciso separá-las com cuidado, para que as diferenças linguísticas por ela determinadas não sejam confundidas com aquelas ocorridas por influência sociológica, numa mesma comunidade; **sociológicas**, que compreendem as variações provenientes da idade, sexo, profissão, nível de estudos, classe social, localização dentro da mesma região, raça, as quais podem determinar traços originais na linguagem individual; e as **contextuais**, que constam de tudo aquilo que pode determinar diferenças na linguagem do locutor, por influências alheias a ele, como, por exemplo, o assunto, o tipo de ouvinte, o lugar em que o diálogo ocorre e as relações que unem os interlocutores.

De acordo com Preti (1974), J. G. Herculano de Carvalho (1969) divide as variedades de língua em dois grandes grupos: variedades sincrônicas, que compreenderiam as variações causadas por fatores geográficos (dialetos ou falares próprios de influência regional, cidade, vila ou aldeia); socioculturais (família, classe, padrão cultural, atividades habituais) e estilísticos, e as variedades diacrônicas (compreendem aquelas “dispostas em vários planos de uma só tradição histórica”).

É possível observar que há uma relatividade nessa tentativa de identificação entre indivíduo e língua. Nem sempre é possível dizer com precisão que um indivíduo de determinada região, cultura, posição social, raça idade, sexo, escolheria estruturas e formas que se pudesse de antemão prever. “Como também nem sempre é possível estabelecer

padrões de linguagem individual, de acordo com uma variedade muito grande de situação, que pudessem servir de ponto de referência para uma classificação mais perfeita dos níveis de fala” (PRETI, 1974, p.16 - 17).

Preti (1974) pontua que o problema da variação linguística de uma comunidade tem sido aproveitado pela publicidade que, para atingir seus objetivos, busca uma aproximação com o público consumidor, procurando na variação de língua uma forma de identificação com o consumidor-ouvinte. E isto tem colaborado para uma nova compreensão do problema do erro na língua, aceitando a comunidade padrões antes repudiados, o que gerou um verdadeiro processo de desmitificação da chamada linguagem padrão. Mas por outro lado, a propaganda e os meios de comunicação de massa são também responsáveis por abusos de toda espécie, que poderão levar a língua, conforme reconhece Henri Lefebvre (1968), a um verdadeiro processo de deterioração.

Segundo Preti (1974), a escola é um organismo tradicional por excelência, em termos da língua. Ela procura uma uniformização, tendo por base os níveis mais altos da linguagem. Divulga uma norma culta e seu objetivo principal é a língua escrita, por meio da qual se estabelecem padrões linguísticos mais elevados, que se supõe, possam vir a influir sobre os hábitos individuais, à medida que os locutores elevem seu grau de instrução.

Ao lado da norma culta, ensinada nas instituições escolares há as normas regionais, que representam usos específicos de comunidades menores, o que não as impede de ter também suas entidades tidas por ideais, dentro dos limites geográficos em que são faladas, apesar de também não chegarem a negar o comportamento linguístico geral, a norma culta. “E dentro das normas regionais, igualmente, ocorrem níveis sociolinguísticos, no plano interindividual, fruto das mesmas necessidades apontadas e de outras diretamente ligadas à vida dos grupos sociais menores” (PRETI, 1974, p.37).

A sociolinguística, esclarece o autor se preocupa com as variações da fala e suas correspondência com as variações sociológicas, por outro lado, os sociolinguistas não podem ignorar o papel da língua escrita sobre os hábitos linguísticos, modificando-os e contribuindo para sua natural evolução; pois a linguística em grande parte de sua história, se serviu de documentos escritos, na falta de corpus gravados, procurando encontrar o que de vivo neles existia, chegando a reconstituir assim, às vezes, toda uma época da língua falada.

Segundo o autor a obra de Gil Vicente com os diálogos de suas personagens ajudaram na reconstituição da língua falada da época (século XV), servindo à Filologia e à Linguística Histórica como documento para reconstituição das fases da língua. Gil Vicente foi um grande observador dos tipos humanos de seu tempo e dos níveis sociolinguísticos que os

representavam, ele em suas peças, apresentava fielmente as falas dos personagens da sociedade da época, por exemplo, o criado falava como criado, o fidalgo como fidalgo, a criança como criança.

Para Marcuschi (1975), a área abrangida pelo estudo da Sociolinguística (ou sociologia da linguagem) aborda desde os problemas que surgem na comunicação entre os indivíduos (seja no plano afetivo, psíquico, social, econômico etc.), passando pela análise dos dialetos, idioletos, socioletos, questão de pronúncia e desenvolvimento linguístico da criança, até a barreira linguística proveniente, muitas vezes, de concepções ideológicas, diferença de mentalidade, raça e posição social, bilinguismo ou formas verbais cristalizadas pela instituição.

O autor pontua que a variante linguística seria um modelo de seleções linguísticas, caracterizado basicamente por ser uma escolha da qual se lança mão numa determinada situação. Exemplificando, pode-se dizer que a variante utilizada num bar, em uma roda de amigos, diferirá da utilizada numa reunião de professores, ou daquela que se escolhe para dar uma aula ou tomar parte em um debate científico. Assim, cada situação obriga o indivíduo a operar dentro de uma gama de variantes linguísticas, sempre selecionadas em função da prática.

De acordo com Marcuschi (1975), Bernstein apela para os professores, educadores e responsáveis pelas escolas, para que tenham compreensão com as crianças que vêm de um sistema de simbolização diverso do da escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, consolidados pelo ministro da Educação Paulo Renato de Souza, em 1998, com segunda edição em 2000 evidenciam que:

Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar - a que se parece com a escrita - e o de que a escrita é o espelho da fala - e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (BRASIL, 2000. p.31).

Bernstein acredita que os falantes de um código restrito transformam esse código numa espécie de mecanismo de defesa contra outros grupos ou classes sociais, acentuando assim, a dicotômica divisão de classes. Já foi dito que a linguagem utilizada em um código elaborado não pode ser entendida por um indivíduo que só dispõe de um código restrito. Por isso, o primeiro passo a ser dado por parte do falante de um código restrito é, neste caso, a

tradução da mensagem para seu código, para assim estabelecer a comunicação. Quando essa tradução não for possível, então não haverá possibilidade de diálogo.

Segundo Beline (cf.FIORIN,2006), há diferenças linguísticas dentro das regiões de um mesmo país, a que talvez nunca se tenha dado importância, como por exemplo diferenças entre o português falado em São Paulo, e o português da cidade do Rio de Janeiro, ou em Salvador e Porto Alegre. Tais diferenças não impedem que haja a comunicação entre os indivíduos. Podem surgir problemas, quando se conversa com pessoas de regiões de cultura muito diferente, principalmente no que diz respeito ao léxico, ou ao vocabulário que as pessoas de uma dada região usam, embora seja inegável que, ainda que haja tais diferenças lexicais nas diversas regiões do país, fala-se a mesma língua em estados diferentes como São Paulo e na Bahia, com diferenças detectáveis entre o que se considera mais comum num e noutro lugar. Além disso, ainda que o falante possa não saber o significado de um vocábulo ou de outro, ao ouvi-lo pela primeira vez, ele não questiona o fato de ambos pronunciarem palavras do português, pois reconhece os sons que participam de sua constituição e também reconhece o seu padrão silábico.

Numa mesma língua, um mesmo vocábulo pode ser pronunciado de formas diferentes, seja conforme o lugar, isto é, a variação diatópica; seja conforme a situação (mais formal ou mais informal) em que se está falando, ou a variação diafásica. “A variável linguística é, portanto, um conjunto de duas ou mais variantes. Estas, por sua vez, são diferentes formas linguísticas que veiculam um mesmo sentido” (BELINE in FIORIN, 2006, p.122).

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, dos contextos e dos interlocutores a quem o texto se dirige (BRASIL, 2000, p.31-32).

A escola muitas vezes acredita que apenas corrigindo sem uma ferramenta adequada o modo como a criança fala ou escreve irá lhe proporcionar maturidade para que adequem a sua linguagem nas diferentes situações. As crianças precisam do incentivo à leitura e, conseqüentemente, o estímulo à produção de textos, para que adquiram uma capacidade maior para se expressar em diferentes contextos. O hábito de leitura não nasce com a criança, mas deve ser estimulado pelos professores e pais, para que as crianças encarem a leitura como um momento de lazer e aprendizagem de diferentes aspectos.

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc (BRASIL, 2000, p. 32).

O PCN esclarece que:

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura (BRASIL, 2000, p.36).

Há muitas escolas que possuem materiais riquíssimos; como livros de autores excelentes da literatura infantil, como por exemplo, o autor Monteiro Lobato, mas devido à má organização dos livros e das bibliotecas, não permitem que uma criança do 4º ano pegue os livros separados para o 5º ano, restringindo a leitura das crianças. Também um professor que por não possuir o hábito de leitura não incentiva em seus alunos o uso dessa ferramenta tão importante para a sua aprendizagem, resultando em crianças que apenas conhecem o autor Monteiro Lobato pelo “Sitio do Picapau Amarelo” transmitido pela televisão, ignorando seus livros.

As crianças devem compreender que há variações de linguagem dependendo da classe social, do lugar, e que devem respeitá-las; por meio da leitura de histórias e da “contação”, as crianças percebem que no contexto das produções de textos elas precisam da norma culta, podendo utilizar essa variável.

O Chico Bento é muitas vezes utilizado pelas professoras como um personagem em que sua fala deve ser corrigida, pois a sua variante linguística é considerada errada, essa visão é extremamente preconceituosa, pois uma criança ao escrever um texto falando do caipira, poderá utilizar em sua produção textual essa variante como a empregada por um personagem sem que esteja errado.

A variedade de linguagem adotada por Monteiro Lobato permite que se faça uma abordagem sociolinguística de sua obra. A sociolinguística é a ciência que estuda a norma padrão aliada ao falar regional, dessa maneira o indivíduo que utiliza a variante regional não deve abandoná-la, mas sim aprender a utilizar a norma padrão em contextos que ela se fizer necessária, com um fim específico.

O autor cria em suas obras a personagem Tia Nastácia, uma empregada do sítio, que por não ter muitos estudos, não se utiliza da norma padrão. O autor coloca essa personagem como alguém importante, querida por todos os personagens ao confeccionar para Narizinho a

tão famosa boneca de pano Emília. Tia Nastácia participa das aventuras com a turma, ouve as histórias de Dona Benta; essa personagem poderia ser utilizada pelos professores para que as crianças observem que há diversas variantes linguísticas e que todas devem ser respeitadas; dessa forma, as crianças aprenderiam que apenas devem compreender a que contexto, situações, devem adequar as diversas formas.

Após a abordagem sobre os estudos sociolinguísticos e como estes devem ser inseridos no contexto escolar, torna-se pertinente comentar o preconceito existente nas escolas, por parte dos alunos, professores e demais integrantes acerca das variedades linguísticas dos falantes.

3 O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Neste capítulo será apresentado o preconceito linguístico existente nas instituições escolares e como ensinar aos alunos por meio dos livros, como os de Monteiro Lobato, o modo como extinguir esse mito, proporcionando-lhes maturidade para que, conhecendo as diversas variedades, eles consigam adequá-las a diferentes contextos.

De acordo com Modesto (2009), linguagem e ideologia são indissociáveis, sendo através da primeira que a classe dominante impõe o seu domínio, elevando-se à categoria de superior e única, seu modo de falar e de se expressar. Dessa maneira, as diversas variações ou formas de expressão de determinada comunidade são vistas como erradas. Mesmo havendo o domínio de uma variante linguística sobre as outras, seria imprescindível haver respeito e uma co-existência pacífica entre as diversas formas variáveis.

O mito de que é preciso saber gramática para se escrever bem está presente no senso comum da maioria das pessoas em nossa sociedade. O cerne do problema está, talvez, no modelo de ensino empregado (e pregado) nas escolas: a língua portuguesa é confundida com gramática normativa padrão, sendo ignorado e tido como feio e errado tudo o que seja diferente do que está na doutrina gramatical (MODESTO, 2009, p.13).

O autor afirma que, ao invés de repetir fórmulas antigas e muitas vezes sem nenhum teor prático, o ensino deveria proporcionar ao aluno uma reflexão sobre a língua portuguesa e sua gramática, para que ele pudesse ver a gramática normativa de sua língua como um instrumento de apoio para que possa ser usado em situações específicas e não como uma única variedade superior às demais.

Dessa forma a escola, esclarece Modesto (2009), deve ser um lugar de contínua reflexão, em busca do desenvolvimento humano, social e científico e a gramática deve ser ensinada nas escolas, mas de maneira ativa, viva, que seja reconhecida, e não simplesmente aprendida. A norma culta deve ser ensinada, mas de uma forma que faça sentido aos alunos. Os alunos, quando a sua variedade linguística é respeitada, reconhecida, sem julgamentos, como mais feia ou mais bonita, sentem-se mais livres para se expressar, tanto intelectual, quanto socialmente.

Essa instituição, reitera o autor, juntamente com a língua culta, deve mencionar aos alunos que há inúmeras variedades que compõem o sistema linguístico brasileiro, oferecendo a ele a opção de conhecer outras variantes. O ensino deveria partir do conhecimento

linguístico que o próprio aluno traz, o conhecimento de sua gramática particular e que ele conhece como ninguém.

A escola é, talvez, o lugar onde o preconceito linguístico circula com mais facilidade, talvez o lugar onde ele nasce e se desenvolve. Dada à nossa tradição escolar de associar a Língua Portuguesa à Gramática Normativa, e condenar tudo o que está fora deste padrão de língua que nos é estranho, inclusive o que falamos, nos tornamos escravos de nossa própria ignorância (MODESTO, 2009, p.19).

Dessa maneira, segundo o autor, o preconceito linguístico nas instituições escolares ocorre principalmente nas relações professor - aluno e aluno – aluno; quando o professor oprime o aluno com correções linguísticas, ele está declarando a incompetência linguística daquele aluno, que ele fala errado e deve falar certo.

Quando um aluno que está acostumado à variedade falada pela sua comunidade, ouve uma maneira diferente de fala da sua, tende a julgar como no mínimo curioso e engraçado; nesse momento, se o professor souber aproveitar essa curiosidade e instigar os alunos a discutirem as diferenças regionais e o preconceito linguístico, estará estimulando sua reflexão acerca do assunto. Mas se o professor não intervier de maneira adequada, esse aluno poderá tornar-se motivo de risos, piadas por parte dos demais alunos, segundo Modesto (2009).

Desta forma, o professor e a escola, e mesmo o sistema, presos a essas tradições banais e improdutivas, desestimulam o aluno, quando o deviam estimular, depreciam sua cultura, sua língua, sua fonética, quando deviam respeitá-las, tê-las como princípio para a atividade da educação linguística. E isso gera o preconceito linguístico. Este, saindo dos domínios da escola, toma uma amplitude tal, que atinge toda a estrutura social (MODESTO, 2009, p.20).

Retomando Saussure, Martins (2007) afirma, como já mencionado, que os problemas que os alunos enfrentam ao produzir textos coesos e coerentes surgem tanto no domínio da *langue*, quanto no tocante a *parole*, ou seja, desde a interpretação, até o uso das normas, das quais o aluno precisa saber fazer uso adequado, para efetuar sua comunicação escrita.

As obras de Lobato apresentam traços dessa variação linguística, tanto no discurso do narrador, quanto nas falas de seus personagens, como o sábio Visconde de Sabugosa com sua linguagem formal ou a Tia Nastácia, a empregada que possui uma variante coloquial. A criança, em contato com os livros desse autor, se devidamente estimulada pela professora, aprenderá a trabalhar os fatores de textualidade, aprendendo a aplicá-los adequadamente, a cada contexto.

Bagno (1999) afirma que sua heroína predileta é a boneca Emília, de Monteiro Lobato, que não quis saber desse tipo de preconceito. Ao visitar, no País da Gramática, a prisão onde Dona Sintaxe mantinha enjaulados os “vícios de linguagem”, revoltou-se ao ver atrás das grades o “Provincianismo”, isto é, os “vícios” da fala rural, do “caipira”.

De acordo com Bagno:

A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é parcial e não pode ser autoritariamente aplicada a todo o resto da língua – afinal, a ponta do iceberg que emerge representa apenas um quinto do seu volume total. Mas é essa aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia geradora do preconceito linguístico (BAGNO, 1999, p. 9-10).

Segundo o autor, no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta diversidades, não só por causa da extensão territorial do país, mas principalmente devido à injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo.

Os indivíduos que falam a variedade de português não-padrão são, muitas vezes, ridicularizados pelos falantes do português padrão, que o tomam como referência ideal. Dessa maneira, os falantes das variedades linguísticas desprestigiadas têm sérias dificuldades em compreender as mensagens enviadas para eles pelo poder público, que utiliza a norma exclusivamente padrão, afirma Bagno (1999).

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão (BAGNO, 1999, p.18).

Segundo o autor, o ensino nas instituições escolares deve contemplar normas linguísticas diferentes, com base no ensino de gêneros textuais variados, para que o aluno proveniente de ambientes onde a norma linguística no cotidiano é a não-padrão, não se sinta como se estivesse aprendendo uma “língua estrangeira”. Deve haver a ênfase na necessidade de aprendizagem da norma padrão, para facilitar a inserção social do indivíduo em diferentes contextos.

Segundo Soares (2002), o estudo das línguas de diferentes culturas deixa claro que não há línguas mais complexas ou mais simples, mais lógicas ou menos lógicas; ou seja, todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem, e são igualmente válidas como instrumentos de comunicação social.

É hoje aceita a afirmação de especialistas de que as línguas são apenas diferentes uma das outras, e que a avaliação de “superioridade” ou “inferioridade” de umas em relação a outras é cientificamente inaceitável. Entretanto, a mesma afirmação, quando feita em relação às variedades de uma mesma língua já não é tão facilmente aceita, segundo a autora.

A proposta pedagógica de uma escola transformadora, na área da linguagem, é reconhecer a necessidade de que as camadas populares adquiram o domínio do dialeto de prestígio, não para que ele substitua o seu dialeto de classe, mas para que se acrescente a ele, como mais um instrumento de comunicação (SOARES, 2002, p.74).

A escola leva os alunos das camadas populares a reconhecerem que existe uma maneira de falar e escrever considerada “correta”, diferente daquela que dominam, mas não os leva a conhecerem essa maneira de falar e escrever, discriminando o seu dialeto e valorizando o dialeto-padrão, segundo Soares (2002).

Cagliari (2004) afirma que embora a escola diga que parte do conhecimento da realidade das crianças (se esta for pobre) vier de uma comunidade que fala um dialeto que sofre discriminação por parte dos habitantes do lugar onde se situa a escola, seu caso será realmente dramático, trágico mesmo. Tudo o que ela conquistou até aquele momento será completamente ignorado:

Esconde-se no fundo, mais uma vez, o preconceito de que pobre é diferente e por isso precisa ser colocado em seu lugar, não podendo se beneficiar da companhia daqueles afortunados que falam o dialeto de prestígio, porque dessa maneira o aprenderá mais fácil e rapidamente e criará problemas de estratificação social na nossa sociedade, zelosa pelo que é propriedade de cada um, incluindo os “erros dialetais” do português (CAGLIARI, 2004, p.21).

E:

Uma criança que escreve *disi* não está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala. Isto é, a criança escreveu a palavra não segundo sua forma ortográfica, mas segundo o modo como ela a pronuncia (CAGLIARI, 2004, p.30).

A criança fez uma analogia com a pronúncia dos verbos beber (bebi) e comer (comi), e precisaria ser-lhe explicado que há formas diferentes de conjugação, o que muitas vezes os próprios pais desconhecem para corrigir desde pequeno.

A escola deveria distinguir os problemas da fala dos problemas da escrita, observando que essas escritas são escritas da fala.

Segundo o autor um aluno que nunca conviveu com livros, leitura e escrita, que fala um dialeto diferente do da escola, está muito mais afastado da forma escrita ortográfica, diz “craro” e “pratu”, mas tem de escrever claro e prato, diz “nois vai” e tem escrever “nós vamos” etc., e encontrará muito mais dificuldades na alfabetização. Aprender o dialeto da escola é como aprender uma língua estrangeira, e aprender a escrever ortograficamente é um quebra-cabeças extremamente mais complicado do que o apresentado.

A língua portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e o errado somente em relação a sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente. Para a escola, infelizmente, a variação linguística é vista como uma questão gramatical, de certo ou errado. O diferente não tem lugar em sua avaliação, embora represente a maioria dos fatos que o alfabetizador enfrenta. Ninguém fala errado o português, fala diferente, afirma Cagliari (2004).

A escola comumente leva o aluno a pensar que a linguagem correta é a linguagem escrita, que a linguagem escrita é por natureza lógica, clara, explícita, ao passo que a linguagem falada é por natureza mais confusa, incompleta, sem lógica etc. Nada mais falso. A fala tem aspectos (contextuais e pragmáticos) que a escrita não revela, e a escrita tem aspectos que a linguagem oral não usa. São dois usos diferentes, cada qual com suas características próprias, sua vida própria, almejando finalidades específicas e que nada têm a ver em princípio, nem pela sua natureza, com o pensamento lógico, claro, explícito completo etc (CAGLIARI, 2004, p.37).

A escola deveria ensinar aos alunos que, assim como o dialeto de prestígio, seu dialeto também tem uma gramática e, se é o dialeto da escola que se estuda, é porque ele representa um instrumento de promoção social e intelectual. E, para estudá-lo, não precisaria nem desprezar nem abandonar seu dialeto, afirma Cagliari (2004).

Os modos diferentes de falar acontecem porque as línguas se transformam ao longo do tempo, assumindo peculiaridades características de grupos sociais diferentes, e os indivíduos aprendem a língua ou dialeto da comunidade em que vivem. O latim vulgar foi numa certa época considerado dialeto das classes pobres, e por isso desprestigiavam-se quem o falava. Depois se transformou nas línguas românicas, e a sociedade trocou o latim clássico por essas

línguas (do ponto de vista dos antigos, mais bárbaras que o próprio latim vulgar). Então as línguas românicas, vindas do latim vulgar, passaram a exercer a função de línguas de prestígio na nova sociedade estabelecida, segundo Cagliari (2004).

O autor pontua que nessas transformações não aparece o certo e o errado linguístico, mas o diferente. Certo e errado são conceitos pouco honestos que a sociedade usa para marcar os indivíduos e classes sociais pelos modos de falar e para revelar em que consideração os tem, se são pessoas que têm influência ou ocupam posições de prestígio ou não, se exercem o poder instituído ou não etc. Essa atitude da sociedade revela seus preconceitos, pois marca as diferenças linguísticas como elementos de prestígio ou estigmas.

Cagliari (2004) acredita que a instituição escolar, quando incorpora o preconceito existente na sociedade em geral, nomeia seus alunos pelos modos diferentes de falar. Um se torna o aluno inteligente, por ser falante do dialeto de prestígio, o outro é o carente, burro, porque é falante de um dialeto estigmatizado pela sociedade.

A escola, como espelho da sociedade, não admite o diferente e prefere adotar só as noções de certo e errado, numa falsa visão da realidade. É claro que o diferente é de difícil avaliação, e a escola gosta de avaliar seu trabalho em tudo ou nada, sim ou não, xis no quadradinho de cima ou no de baixo, como acontece em muitas provas e testes. Alternativas que não oferecem possibilidade de interpretação ou de discordância (CAGLIARI, 2004, p.82).

O respeito a variedades linguísticas significa aos alunos a compreensão do seu mundo e dos outros, pois um aluno não pode acreditar que seus pais, as pessoas de sua comunidade são burros por falarem errado, afirma o autor.

O autor evidencia que esses preconceitos por serem ensinados geração após geração estão profundamente enraizados na sociedade e na escola, mas isso deve ser mudado. Se os alunos aprenderem a verdade linguística das variantes, a sociedade mudará seu modo de encarar esse fenômeno e passará a ter um comportamento socialmente mais adequado com relação às diferenças linguísticas.

4 LINGUÍSTICA TEXTUAL

Neste capítulo será abordada a necessidade das crianças escreverem textos coesos e coerentes para a sua formação; além de conseguirem adequar a linguagem de acordo com a situacionalidade exigida, embora essa aprendizagem não esteja sendo observada entre as crianças e estimuladas pelos professores do ciclo dois nos anos iniciais do ensino fundamental.

4.1 As PCNs de 1998 e a Linguística Textual

Na década de 30, o governo de Getúlio Vargas deu grande apoio à Educação, o que permitiu o surgimento do Manifesto da Escola Nova que propunha uma escola democrática, para todos.

Em 1961, com a LDBN (nº. 4.024/61), a Educação passa a ser dominada pelo governo que escolhe os membros do Conselho Nacional de Educação, permitindo que houvesse uma prerrogativa para que a partir de 1964 a ditadura militar pudesse interferir na escola brasileira.

Segundo Silva e Milani (s/d), no Brasil algumas mudanças no ensino de língua portuguesa começaram a se fazer necessárias, a partir da década de 1960. Questões sobre a heterogeneidade linguística foram postas em debate, quando aos filhos do analfabetismo foi concedido o direito à educação. Nessa década, o país enfrentava um momento de crise política, social e educacional. Com o golpe militar de 1964, a rede física foi expandida e um grande contingente de pessoas, da classe trabalhadora, pôde frequentar a escola.

Como consequência, a escola que desde sempre esteve preparada para receber alunos da classe média, cuja variedade padrão da língua portuguesa havia adquirido por meio da interação com seu grupo social letrado, entrou num período de crise do ensino, devido à diferença entre a variedade falada pelos professores, que compreendiam a escrita como um retrato da fala, e as variedades produzidas pelos alunos.

Na busca por soluções para o ensino de língua portuguesa, o governo assinou a LDB 5.692, que expressava uma orientação para o ensino de língua que misturava idéias tradicionais da gramática normativa com idéias da “teoria da comunicação”.

Dessa maneira as mudanças somente ocorreram a partir dessa lei de 11 de agosto de 1971, em linhas gerais, priorizando a cidadania e a sociolinguística. Mas foi a partir da

criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministro de Estado da Educação Paulo Renato Souza, em 1998, que, na área de Língua Portuguesa, o ensino teve como foco a linguística textual.

Essa proposta voltada para o ensino fundamental é organizada em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua.

Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 2000, p.43).

Para o PCN:

O discurso quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade (BRASIL, 2000, p.25).

Fávero e Koch (1988) esclarecem que a linguística textual é um ramo da linguística que começou a desenvolver-se na década de 60, na Europa. Sua hipótese de trabalho consiste em tomar como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem. Dessa forma, a linguagem é vista como um sistema virtual, enquanto o texto é um sistema atualizado, no qual foram feitas escolhas, com base em uma gama de possibilidades, utilizadas em estruturas particulares.

As autoras evidenciam que o texto é muito mais do que uma simples sequência de enunciados, sendo a sua produção e a sua compreensão originada de uma competência específica do falante.

Todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, e esta competência é, também, especificamente linguística – em sentido amplo. Qualquer falante é capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título ou, ainda, de produzir um texto a partir de um título dado (FÁVERO; KOCH, 1988, p. 14).

As autoras ainda pontuam que existem três habilidades que os indivíduos devem ter que justificam a construção de uma gramática textual: a primeira seria a habilidade de

verificar o que faz com que um texto seja um texto, isto é, determinar os seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência e as condições em que se manifesta a textualidade. A segunda seria levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma das características essenciais do texto e a terceira e última seria a capacidade de diferenciar as várias espécies de textos.

A linguística textual afirma, de acordo com Martins (2007), que o texto é utilizado de diferentes formas para efetivar a comunicação, dado seu modo de manifestação social e universal, e sendo o texto passível de definição e determinação verbal e social, devido tanto a sua forma linguística, quanto aos caracteres pragmáticos que o compõem, nota-se que as dificuldades apresentadas pelas crianças, no que se refere à produção de textos bem formados, envolve não apenas problemas formais e estruturais, mas também e, principalmente, questões de ordem empírica e pragmática, que se refletem na produção de sentido de textos.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações ente o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 2000, p.54).

Para Fávero e Koch (1988), Van Dijk esclarece que o discurso seria uma unidade passível de observação, sendo possível ser interpretada quando se vê ou se ouve uma enunciação, já o texto é uma unidade teoricamente reconstruída, subjacente ao discurso. O texto é produto de vários elementos, tanto gramaticais como estilísticos, retóricos, esquemáticos e outras estruturas não referentes à linguística.

Dessa maneira, as autoras reiteram que o texto pode ser visto em duas situações: em sentido lato, isto é, que indica toda e qualquer manifestação textual do ser humano, ou seja, um poema, uma música uma pintura, enfim qualquer tipo de comunicação realizado por meio de um sistema de signos e como linguagem verbal (discurso) que consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão; é uma unidade de sentido que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela organização do texto, os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais estão a coesão e a coerência.

Marcuschi (cf. MARTINS, 2007, p. 45), define o texto como “resultado atual das operações que controlam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa”.

De acordo com Fávero e Koch (1988), o texto é qualquer passagem falada ou escrita capaz de formar um todo significativo, independente de sua extensão e que apresente os seguintes fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade.

[...]são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los [em diferentes contextos] (BRASIL, 2000, p.29-30).

De acordo com Martins (2007), Marcuschi define os fatores de textualidade acima citados da seguinte maneira: a contextualização é determinada por “sinais éticos”, que contribuem para equacionar as alternativas de compreensão do texto, avançando as expectativas a respeito do mesmo, situando-o em um universo contextual de interação. A coesão manifesta-se no nível microtextual e refere-se ao universo textual, em que as palavras unem-se por meio de uma sequência. Já a coerência, relaciona-se à macrotextualidade, manifesta-se como o resultado de processos cognitivos que operam entre os usuários e não como mero traço do texto.

A intencionalidade envolve a capacidade do falante de transmitir suas intenções, ou seja, os objetivos que têm em mente, ao se comunicar. A informatividade refere-se ao grau em que as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, no plano conceitual e no formal.

A aceitabilidade é também uma das características que envolve a relação emissor-receptor, em que o primeiro utiliza-se de certas estratégias para obter a aceitação de seu interlocutor.

A situacionalidade designa os fatores que tornam relevante o texto em determinada situação, “explícita ou recuperável”, tornando-o “apropriado ou adequado”. Já a intertextualidade é o fator que pressupõe, na recepção e produção de um texto, a presença de vários textos, que permitem ao falante recuperar para construir sua própria comunicação, gerada a partir de elementos anteriormente conhecidos e assimilados.

A leitura e a “contação” de histórias, se estimuladas de maneira adequada ampliam o repertório das crianças e, dessa maneira, quando ela lê outro texto ela consegue estabelecer conexões com leituras anteriormente conhecidas, ou seja, a intertextualidade, podendo utilizá-los em seus textos.

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (BRASIL, 2000, p.53).

As crianças, quando são estimuladas a entrarem em contato com textos significativos, iniciam o gosto pela leitura e pela produção de textos; o que acontece muitas vezes nas instituições escolares é que não há um trabalho por parte dos professores quanto ao incentivo à leitura e à produção de textos, pois muitas vezes por ignorarem a função enriquecedora da literatura para a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, quando há a leitura, é referente a textos sem sentido, vinculados ao treino para o SARESP ou textos da apostila; as crianças, se estimuladas desde o início, apreciam os livros, não precisando lê-los por obrigação.

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente (BRASIL, 2000, p. 54).

Zilberman (1988) esclarece que o professor, ao utilizar a leitura, não a associa ao livro de ficção ou à literatura infantil, pois o seu objeto de leitura preferencialmente é o livro didático, no qual a literatura tem o papel de texto, utilizado com a finalidade de alcançar certa aprendizagem. A autora ainda pontua que a literatura infantil aparece nas escolas por meio dos livros dos escritores mais prestigiados que são selecionados pelos autores dos livros didáticos.

Ou então as obras integrais daqueles escritores são adotadas em classe, consistindo no tema dos trabalhos didáticos de professores e alunos. Estas trocas têm sido consideradas um avanço, quando, efetivamente, se reproduz o procedimento tantas vezes encontrado na educação brasileira, como, por exemplo, o de reduzir o ensino da literatura ao trabalho com excertos selecionados. Ou o emprego do texto como motivo para a aprendizagem de conteúdos gramaticais ou exercícios de interpretação que se limitam a formular perguntas de respostas óbvias (ZILBERMAN, 1988, p.113).

Os alunos não devem esperar que um texto, uma história, tenha a função apenas de aprendizagem de respostas para serem interpretadas ou conteúdos gramaticais, como verbos, substantivos, adjetivos, restringindo-as a esse tipo de aprendizagem, roubando a magia que as

histórias possuem: os textos devem ser um instrumento de estímulo à imaginação, aguçando a curiosidade das crianças. Dessa maneira, o professor deve compreender que os textos necessitam ser trabalhados de maneira adequada, instigando as crianças, e que com a leitura elas poderão conhecer outros lugares, costumes, valores e palavras; assim, a criança irá internalizando a importância da norma culta, de adequar a linguagem a diferentes contextos e a produção de textos criativos.

5 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

Neste capítulo será apresentado um breve histórico da literatura infantil e sua importância como ferramenta fundamental para ser trabalhada em sala de aula, estimulando a formação e a aprendizagem das crianças.

Lipman (1994) apresenta os passos para ensinar as crianças a pensar, desenvolvendo o raciocínio, a formação de conceitos, as investigações, os significados, evidenciando que, ao invés de decorar, o ensino deve apostar no diálogo, por meio de uma “comunidade de investigação”. Segundo o autor:

As crianças anseiam por uma vida repleta de experiências ricas e significativas. Elas não querem simplesmente ter e compartilhar, mas ter e compartilhar de modo significativo; as crianças querem aprender, mas significativamente (LIPMAN, 1994, p.25).

Sabe-se que o caminho para a racionalidade não é fácil, erros são cometidos diariamente, tanto por pessoas supostamente civilizadas, quanto por aqueles que possuem um conteúdo intelectual menos desenvolvido; no entanto, é o esforço para corrigir, a luta para retificar, o impulso para melhorar, que realmente importa, segundo o autor.

Vygotsky (1998) analisa a interrelação entre o pensamento e a linguagem, observando que ambas passam por muitas alterações, sendo que os progressos no pensamento e na linguagem não seguem trajetórias paralelas. Como as curvas de desenvolvimento cruzam-se repetidas vezes, podem aproximar-se e seguir lado a lado, até mesmo fundindo-se por momentos, mas acabam por se afastar de novo.

O autor acredita que a conquista da linguagem pela criança dá-se por meio de uma constante interação de disposições internas que a preparam para a linguagem e para as condições externas, isto é, a linguagem das pessoas que a cercam, que lhe fornecem quer o estímulo, quer a matéria prima para a realização dessas disposições.

O autor evidencia que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (VYGOTSKY, 1998, p.62).

O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala (VYGOTSKY, 1998, p.63).

Autores como Phillippe Ariès (1981) esclareceram que as crianças, durante muito tempo na história, não eram distinguidas dos adultos, não tinham consciência de suas particularidades, sendo vistas como adultos em miniatura, sendo que nem suas roupas, nem suas brincadeiras eram diferentes das dos adultos. O respeito pela infância iniciou-se no fim do século XVI, quando se passou a não mais tolerar que se lhes dessem livros duvidosos, mas edições expurgadas de clássicos. Foi a partir dessa época que se começou realmente a falar sobre a fragilidade e a debilidade da infância, passando-se a dividir a população escolar em grupos de mesma idade. Essa distinção das classes indicava, portanto, uma conscientização da particularidade da infância e da juventude, e de que em seu interior existiriam várias categorias.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2002), as primeiras obras infantis publicadas eram traduções de autores estrangeiros que apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Os primeiros livros produzidos particularmente para os leitores infantis são os do francês Charles Perrault, no final desse século. “Antes da ascensão da burguesia não havia livros de literatura específicos para as crianças e, se elas quisessem ler, deveriam fazê-lo utilizando-se de textos adultos” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p.28).

As autoras esclarecem que o material brasileiro eram traduções e adaptações de várias histórias européias que circulavam muitas vezes em edições portuguesas, não tendo a cumplicidade do idioma para os pequenos leitores.

A literatura infantil brasileira só veio a surgir no século XX, com a implantação da Imprensa Régia que iniciou a atividade editorial no Brasil, começando a publicar livros para crianças. Na época havia ausência de material de leitura e de livros, sendo importante o hábito de ler para a formação do cidadão, formação essa que a curto, médio e longo prazo era o papel que se esperava do sistema escolar que se pretendia implantar, de acordo com as autoras.

O processo de modernização da sociedade brasileira, afirma Lajolo e Zilberman (2002), que se deu por meio do estímulo ao crescimento industrial e à urbanização, beneficiou a cultura brasileira, na medida em que proporcionou condições de produção, circulação e consumo dos bens de que aquela se constituía. A literatura infantil também foi favorecida, já que a indústria de livros se solidificou e a escola, cujo resultado mais imediato é o acesso à literatura, se expandiu.

De acordo com Fernandes (2010) a criança torna-se merecedora de receber uma formação intelectual sistematizada, a partir do aumento do processo de escolarização. Dessa maneira, a Literatura infantil aparece com uma finalidade utilitária, dogmática e moralizante, com a finalidade de preparar as crianças para o novo convívio social, e demonstrar-lhes os valores necessários para o bom desenvolvimento ético e intelectual.

Zilberman (2006) pontua que a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura. A leitura do texto pode levar ao reconhecimento e superação do problema, portanto é da função que a literatura pode exercer junto à criança que advém sua justificativa e valor.

A especificidade da literatura infantil decorre diretamente de sua dependência a um certo tipo de leitor, isto é, as crianças. A magia torna-se um adjuvante do qual a personagem não depende existencialmente, mas que a auxilia a vencer as dificuldades.

De acordo com Lajolo e Zilberman:

As terras de Dona Benta, sob certas circunstâncias, desempenham a função de uma escola, sendo a proprietária, a professora ideal, e os alunos, os moradores do sítio, ouvintes atentos e interessados que, como sempre, polemizam os temas, quando não decidem vivê-los in loco, abandonando temporariamente o lugar improvisado das aulas (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p.76).

Dessa maneira o sítio, afirma as autoras, tem um caráter metafórico, ele é integralmente o Brasil, estando embutido nele tudo quanto Monteiro Lobato queria representar d país.

Na visão das autoras:

Marca bastante típica dos livros infantis de 1960 para cá é a incorporação da oralidade, tanto na narrativa quanto na poesia. A tentativa de fazer uso de uma linguagem mais coloquial é outra forma de a literatura para crianças aproximar-se tanto das propostas literárias assumidas pelos modernistas de 22, quanto da herança lobatiana. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p.153).

Segundo as autoras, Monteiro Lobato utilizava a linguagem exata, o texto enxuto, na medida certa, que atingia diretamente o leitor, incorporando-o ao próprio texto. Sua maneira clara e direta de escrever visava ampliar o número de leitores. E, para tanto, priorizava uma estética de fácil apreensão, o cultivo de um estilo que refletia uma oralidade tipicamente nacional, livre de imitações.

Bettelheim (2007) pontua que uma história precisa despertar a curiosidade, prender a atenção e estimular a imaginação da criança, relacionando com todos os aspectos da mesma. Um conto de fada precisa desenvolver o intelecto, a emoção e a imaginação da criança, sendo esses fatores considerados o tripé de qualquer conto de fadas.

O autor afirma que:

As cartilhas e manuais em que aprende a ler na escola são destinados ao ensino das habilidades necessárias, sem levar em conta o significado. A maioria esmagadora do restante da chamada “literatura infantil” procura divertir ou informar ou as duas coisas. Mas grande parte desses livros são tão superficiais em substância que quase nada de significativo se pode obter deles (BETTELHEIM, 2007, p.10).

Para o autor uma criança confia no que a história diz por que a visão de mundo apresentada está de acordo com a sua, essas histórias fornecem respostas a essas questões prementes, sendo que de boa parte delas a criança só toma consciência à medida que as acompanha, compreendendo melhor as coisas quando explicadas por meio da fantasia.

Apesar das crianças não estarem dentro das histórias, muitas vezes, é esse o motivo que as estimula a lê-las, para conhecer o desconhecido, ter contato com o amor, os medos, as dificuldades de ser criança, as carências, as auto-descobertas, as perdas, as buscas, a solidão e o encontro. As crianças estão na fase dos sonhos e adoram ouvir histórias que envolvam um mundo imaginário e que lhes possibilite o contato com seus anseios mais íntimos.

Coelho (1981) relata que a literatura desempenha um importante papel para os seres em formação, atuando de maneira mais profunda e duradoura. A literatura infantil tem a tarefa de alegrar, divertir ou emocionar o espírito de seus pequenos leitores ou ouvintes. É o meio ideal para auxiliá-las não apenas a desenvolver suas potencialidades naturais, como também ajudá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam a infância e a idade adulta. Segundo a autora, existem vários tipos de literatura destinada para cada fase da infância.

A autora esclarece que:

O poder de resistência dessa coisa, aparentemente tão frágil e precária, que é a palavra (literária ou não) prova de maneira irrefutável que a comunicação entre os homens é essencial à sua própria natureza. O impulso de contar histórias deve ter nascido no homem, no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros alguma experiência sua, que poderia ter significação para todos (COELHO, 1981, p.174).

5.1 A criança, as fábulas e Monteiro Lobato

As fábulas são narrativas de natureza simbólica, que retratam situações vividas por animais, seres inanimados e ainda por humanos e entes sobrenaturais (como a Morte, a Caridade, deuses etc.), tendo como objetivo transmitir certa moralidade e o divertimento aos leitores. Elas são das raras formas literárias cujas origens se perdem no tempo e que conseguiram resistir até nossos dias, vivas, sem perderem suas características essenciais. Suas personagens são sempre símbolos, isto é, representam algo num contexto universal, por exemplo, o leão, símbolo da força, de acordo com Coelho (1981).

A julgar pelo que a história registra, foi a primeira espécie narrativa a aparecer. Nascida no Oriente, a fábula vai ser reinventada no Ocidente pelo grego Esopo e seu grande divulgador e recriador no Ocidente moderno foi La Fontaine. Sendo no início escrita em poesia e somente no séc. XIX, aparecendo em prosa, de acordo com Coelho (1981).

Segundo a autora, personagem das mais importantes no domínio da Literatura, os animais continuam sendo uma fonte de sugestões para a invenção de histórias atraentes para crianças ou adultos. “Vivemos novamente em tempos propícios às fábulas” (COELHO, 1981, p.79).

A Jean de La Fontaine coube o mérito de dar a forma definitiva, na literatura ocidental, a uma das espécies literárias mais resistentes ao desgaste dos tempos: a fábula. La Fontaine tem sido leitura obrigatória para as crianças de todo mundo. Apesar das acusações e recusas que elas têm recebido, através dos séculos, e das muitas transformações sofridas, as fábulas continuam vivas, sendo retomadas de geração em geração e traduzidas em todas as línguas, para adultos e para crianças, discorre Coelho (1981).

Modernamente, as fábulas de Monteiro Lobato retomam muitos dos temas apresentados por Esopo e La Fontaine, conferindo-lhes características particulares no tocante à formação da criança, seus livros infantis são fundamentais para as séries iniciais do ensino, para que a educação das crianças possa se utilizar de textos significativos e que façam parte de seu contexto.

Souza (2009) afirma que a iniciativa de Monteiro Lobato, em princípio, não era muito ambiciosa; o autor não poderia imaginar que o seu sucesso seria grande. Lobato como escritor de literatura infantil faz história, tornando-se referência aos escritores que também escolheram esse gênero. A autora evidencia que apesar do livro **Fábulas** não ser o primeiro da série, a fábula faz parte de seu projeto inicial de Lobato para a literatura infantil brasileira.

Lobato, de acordo com Souza (2009) abraçou os textos, por meio do aproveitamento do que era mais corrente na linguagem oral, já que as crianças para as quais escrevia eram brasileiras, era preciso que as fábulas fossem adaptadas a esse contexto. O autor

também se preocupa com a forma das fábulas; em uma carta ao seu amigo Godofredo Rangel essa preocupação fica explícita: “Tomei de La Fontaine o enredo e vesti-o à minha moda, ao sabor do meu capricho, crente como sou de que o capricho é o melhor dos figurinos” (LOBATO, cf. LAJOLO; CECCANTINI, 2009, p.106).

Considerando o grande número de edições, é possível concluir que as fábulas de Lobato foram e continuam sendo amplamente aceitas. Até 2006, editada pela Editora Brasiliense, sua 50ª edição, de 1994, teve dezessete reimpressões: é inegável, portanto, que, ainda hoje, as fábulas contadas por Dona Benta encantam os leitores (SOUZA, 2009, p.110).

Para Souza (2009) mesmo Monteiro Lobato sendo um autor que se preocupava em atualizar suas obras, as fábulas foram revisadas há cinquenta anos, sendo que a linguagem de sua época é diferente da dos dias de hoje; dessa maneira, torna-se pertinente o papel dos pais e professores que, assim como Dona Benta, expliquem as dúvidas no momento da leitura. Embora Lobato defendesse o uso de uma linguagem coloquial, em alguns momentos o escritor utiliza de propósito expressões mais cultas ou de pouco uso para ampliar o vocabulário de seus leitores; talvez por isso esse livro continue sendo um excelente recurso para a iniciação literária das crianças leitoras.

Lobato também estimula a imaginação infantil, a emoção e o intelecto, ao apresentar as viagens dos personagens para lugares mágicos, colocando-os em contato com diferentes culturas e auxiliando a criança no conhecimento e no contato com as diferenças entre os seres humanos. Por meio do “faz de conta”, a magia auxilia os personagens a vencerem as dificuldades, sendo fatores essenciais para o desenvolvimento das crianças.

Passiani (2002) afirma que Monteiro Lobato utiliza uma literatura que propõe mudanças, apontando para os seus leitores os problemas do país e convidando-os para a ação. Lobato, já no seu primeiro livro de contos, “Urupês”, denuncia as queimadas comuns nas regiões interioranas do Estado e cria um dos seus principais personagens, o Jeca Tatu, avesso da imagem romântica do caboclo, para revelar, segundo ele, a “verdadeira” face do homem do campo: preguiçoso e doente.

O sucesso de Lobato entre os pequenos leitores foi, segundo Coelho (1981), devido à realidade comum e familiar, e a criança, em seu cotidiano, é subitamente penetrada pelo maravilhoso ou pelo mágico, com a mais absoluta verossimilhança ou naturalidade.

Segundo Fernandes (2010), “Lobato fizera muitas crianças morarem em seus livros, dos anos de 1920 aos posteriores sua obra resiste às mudanças do tempo, alcançando a qualidade da eternidade” (p.39-40). Suas obras são constituídas por narrativas que apresentam

na maior parte aventuras, fatos fascinantes, personagens e celebridades que se originam da criatividade lobatiana e na memória dos tempos.

Os livros infantis desse autor são fundamentais para as séries iniciais do ensino fundamental, para que a educação das crianças possa se utilizar de textos significativos e que façam parte de seu contexto. Dessa maneira, esses pequenos leitores observariam a estrutura textual, lexical e sintática, conseguindo escrever textos coesos e coerentes. A literatura infantil desse autor respeita o “mundo da criança”, visando a dotá-la de certa visão do real e da circunstância local.

Dessa maneira torna-se pertinente o incentivo à leitura e à “contação” de histórias de livros do autor como Os doze trabalhos de Hércules, As reinações de Narizinho etc, além de suas fábulas e das de La Fontaine e Esopo, para que as crianças entrem em contato direto com esse mundo contribuindo para o seu desenvolvimento.

Segundo Zilberman (2006), a literatura infantil de Lobato apresenta estruturas sintáticas que são próprias da expressão oral, verificando-se o predomínio da oralidade sobre a linguagem escrita, mas isso não significa que o escritor deva simplesmente transcrever o discurso infantil, pois a leitura deve conduzir à ampliação do domínio linguístico da criança. O autor adapta a sua literatura, utilizando linguagem exata, o texto enxuto e personagens que retratam a linguagem oral, como a Tia Nastácia, cujo nível intelectual e comportamental não ultrapassa o das crianças, Pedrinho, Narizinho e o da boneca Emília.

Fernandes (2010) pontua ainda que:

A Literatura Infantil, como fenômeno cultural humano, resulta das relações subjetivas e objetivas que os homens estabelecem com o meio social, intelectual, linguístico, político e econômico. Com as concepções que os artistas compartilham de homem/mundo/sociedade, com os idéias e valores que se consideram úteis e desejáveis para transmitir às crianças e aos jovens (FERNANDES, 2010, p.23).

De acordo com Pelegri de Sá (2010), é durante o processo de alfabetização que o homem inicia o exercício da leitura e o da escrita. De maneira geral, aprende-se a ler na escola e deveria ser nela a principal, mas não a única responsável pelo desenvolvimento e aprimoramento da capacidade de leitura, pois para muitas crianças, a prática efetiva e o incentivo ao hábito dessa prática só acontecem dentro do ambiente escolar.

O professor, segundo a autora deveria ser capaz de distinguir quais os textos mais significativos para serem analisados, quais as necessidades de sua turma e até que ponto seria necessário prepará-la para um estudo crítico e estilístico das obras apresentadas.

Azevedo (2009) esclarece que é fundamental para a formação das crianças ouvirem histórias; ouvi-las é o início da aprendizagem para se tornar um bom leitor, ocasionando um caminho repleto de descobertas e de compreensão do mundo. As crianças por meio das histórias podem participar desse momento de humor, de brincadeira e aprendizado por meio das situações vividas pelos personagens.

Para a autora contar história para as crianças deve se tornar uma atividade constante tanto no âmbito familiar como no escolar, pois essa prática desempenha um papel fundamental nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem humana.

Após a apresentação da importância da literatura infantil para o desenvolvimento das crianças, torna-se pertinente para complementar esse assunto uma abordagem sobre o papel fundamental do letramento para a formação de um leitor crítico e reflexivo.

6 LETRAMENTO, NARRATIVA E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

Neste capítulo será apresentada a importância de se estimular o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, para que as crianças compreendam o sentido imprescindível que a leitura e a escrita têm em seu cotidiano.

6.1. O que é o Letramento?

A palavra letramento é recente no vocabulário da educação e das ciências linguísticas; segundo Soares (2003), é na segunda metade dos anos 1980 que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas e com o passar do tempo seu uso torna-se mais frequente. A autora ainda pontua que o termo letramento surgiu devido ao aparecimento de um fato novo, o qual precisava de um nome.

Assim como Soares (2003), Tfouni (2005) reitera que o letramento surgiu devido à tomada de consciência, principalmente entre os linguistas de que havia algo, além da alfabetização.

De acordo com Soares (2003), vivemos uma realidade social na qual não basta somente saber ler e escrever, mas é necessário fazer uso da leitura e da escrita, isto é fazer uso das práticas de leitura e de escrita; foi a partir dessa concepção que ocorreu o surgimento do termo letramento ao lado do termo alfabetização.

Nos dias de hoje as exigências que antes se limitavam apenas à habilidade de decodificar o próprio nome, passam a verificar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para uma prática social, como por exemplo, ler ou escrever um bilhete simples.

Segundo a autora um indivíduo pode não saber ler e escrever, mas de certa forma ser letrado, pois este pode viver em um contexto em que a leitura e a escrita se fazem presente, isto é, ouvindo a leitura de jornais e cartas realizadas por uma pessoa alfabetizada e solicitando que alguém leia avisos em determinado lugar; dessa maneira, esse indivíduo faz uso da escrita e da leitura em sua vida.

Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda

“analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma **letrada** (SOARES, 2003, p. 24).

A autora afirma que a criança quando se torna letrada social e culturalmente já não é a mesma quando era iletrada; a criança passa a ter outra condição social e cultural, isto é, ela muda o seu modo de viver na sociedade, modifica sua cultura em relação com os outros, com o contexto tornando-se distinta do que era. Além disso, tornar-se letrado traz também consequências linguísticas, pois a pessoa letrada utiliza a linguagem oral de forma diferente.

Soares (2003) reitera que nos dias de hoje não basta apenas ensinar a ler e a escrever e sim estimular as crianças para que incorporem a prática da leitura e da escrita em seu contexto. O que acontece em nossas instituições escolares é que não há muitas vezes o estímulo a essas práticas, pois as crianças não são estimuladas a lerem livros, jornais, revistas, não há a contação de histórias, ocasionando a insegurança no momento de escreverem um texto, uma carta e no momento de realizarem uma leitura. “O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2003, p.47). Os professores devem levar as crianças a fazerem uso da leitura e da escrita.

Mas para que as crianças consigam realizar essa prática é preciso segundo Soares (2003), que haja condições para o letramento, ou seja, que ocorra a escolarização real e efetiva e que haja a disponibilidade de materiais de boa qualidade para a leitura, acesso às bibliotecas; para que dessa forma as crianças observem que a leitura e a escrita são significativas para a sua vida, que essa prática tem uma função, além de ser uma forma de entretenimento.

A autora afirma que uma única definição ao letramento é algo difícil, pois esse conceito engloba várias habilidades e conhecimentos, dessa forma essa palavra pode ser dividida em duas dimensões: a individual e a social. Na dimensão individual o letramento envolve duas funções; a leitura e a escrita, que apesar delas se complementarem cada uma possui suas peculiaridades; a leitura é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que engloba desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos; essas habilidades devem ser aplicadas em diversos tipos de materiais (literatura, livros didáticos, obras técnicas). Já a escrita relaciona a unidade de som com os símbolos escritos, sendo também um meio de expressar idéias e organizar os pensamentos em língua escrita; a escrita envolve desde a habilidade de transcrever a fala, até habilidades cognitivas e metacognitivas. Na dimensão social o letramento tem uma função

pragmática, isto é, tem como objetivo alcançar um determinado fim, ou seja, o letramento tem a função de proporcionar um efetivo funcionamento na sociedade, transformando relações e práticas sociais injustas. “[...] o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania” (SOARES, 2003, p.74).

Para Tfouni (2005), existem dois processos para a aquisição de um sistema escrito, isto é, a alfabetização e o letramento. A alfabetização pertence ao âmbito individual, pois refere-se à aprendizagem de habilidades para leitura e escrita; e as práticas de linguagem, por meio do processo de escolarização. O letramento refere-se aos aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, centrando-se no social, tendo por objetivo analisar as pessoas alfabetizadas e as analfabetas.

A instituição escolar deve trabalhar em todos os ciclos com textos argumentativos e interpretativos para a criança ser estimulada a se tornar um adulto leitor. Dessa maneira a literatura infantil é uma ferramenta fundamental, pois abre espaço para várias interpretações e argumentações, tornando-as indivíduos letrados, isto é, pessoas que adequam sua linguagem a diferentes contextos.

Segundo Kleiman (2007), adotar o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional, que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A escola, sendo um lugar em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

Para poder ler e escrever, o aluno deve atribuir sentido aos textos que lê e escreve; nessa perspectiva, os elementos pontuais “mais difíceis”, ensinados tardiamente na progressão tradicional, podem aparecer em qualquer etapa do processo, desde que sejam aprendidos dentro de um contexto significativo. O dígrafo e o ditongo na palavra “dinossauro”, por exemplo, não são os elementos que vão impedir uma criança de desenvolver uma pesquisa escolar sobre esse animal se essa criança estiver de fato interessada e a atividade for bem orientada, de acordo com Kleiman (2007).

As funções da escrita no cotidiano, mesmo que limitadas e finitas, introduzem práticas arquivais, identitárias, de contato e comunicativas, assim como gêneros que terão uma vida muito útil em muitas outras práticas sociais.

De acordo com Kleiman :

A participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar. Por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social, os gêneros sejam unidades importantes no planejamento. Isso não significa, entretanto, que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar (KLEIMAN, 2007, p.12).

O professor poderá, ao guiá-los na leitura e produção de textos pertencentes a determinados gêneros, chamar a atenção, explicar, exemplificar as características dos textos, ajudando-os a adequarem a linguagem a diferentes contextos (jornal, receita, discurso etc).

Dessa forma Kleiman afirma que:

Partir das práticas letradas e das funções da escrita na comunidade do aluno significa, entre outras coisas, distanciar-se de crenças arraigadas, como a “superioridade” de toda prática letrada sobre a prática oral; aprender e ensinar a conviver com a heterogeneidade, valorizar o diferente e o singular. Envolve agir como interlocutor privilegiado entre grupos com diferentes práticas letradas e planejar atividades que tenham por finalidade a organização e a participação dos alunos em eventos letrados próprios das instituições de prestígio, tais como ler textos literários, científicos, jornalísticos, assistir a peças de teatro, escrever um livro(inh)o, fazer uma exposição artística, organizar um sarau ou uma noite de autógrafos (KLEIMAN, 2007, p. 19).

Dessa maneira, as instituições escolares deveriam tratar o letramento como uma prática que deve ser ensinada desde o início da escolarização às crianças, para que estas observem a importância do uso das práticas de leitura e de escrita. A contação de histórias seria uma maneira de mostrar aos pequenos que por meio da leitura eles podem conhecer diferentes lugares, aprender a produzirem textos para se expressarem, entre outros aspectos.

Por meio da leitura o indivíduo adquire um conhecimento mais amplo do mundo, o que lhe permite articular-se não apenas em diferentes níveis de linguagem, mas percorrendo diferentes assuntos e possibilidades de se articular dosando as informações para os diferentes contextos, adequando sua inserção social a diferentes situações.

7 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: METODOLOGIA

Neste capítulo será apresentada a abordagem metodológica para a coleta e análise dos dados coletados.

Este estudo foi feito a partir das abordagens qualitativa e quantitativa. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), Patton (1986), esclarece que:

Para esse autor, a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (PATTON cf ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 131).

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), o tipo de observação característico das pesquisas qualitativas, é a observação não-estruturada, na qual os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação.

Bogdan e Biklen (1994) reiteram que os pesquisadores qualitativos frequentam os locais de estudos porque se preocupam com o contexto. Compreendem que as ações podem ser melhor entendidas, quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência, por esse motivo optou-se por observações dentro do contexto de sala de aula.

Gomide (2000) esclarece que a pesquisa quantitativa tem uma importância fundamental. Essa abordagem pressupõe uma série de procedimentos que devem ser observados para obtenção de informação confiável e relevante. O uso inadequado de instrumentos e procedimentos pode levar a conclusões equivocadas.

Sendo do ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa diagnóstica e participante, sendo a primeira parte exploratório-descritiva (observações) e a segunda de intervenções.

[...] Na observação participante, o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. A importância atribuída à observação participante está relacionada à valorização do instrumental humano, característica da tradição etnográfica. Observador participante “deve aprender a usar sua própria pessoa como o

principal e mais confiável instrumento de observação, seleção, coordenação e interpretação” (SANDY, cf. ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p.166-167).

No caso desta pesquisa, procurou-se observar se a professora estimulava a leitura, a contação de histórias e a produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa; quais os materiais e o modo como ela ministrava as aulas dessa disciplina; e como diagnóstico, foram realizadas intervenções para analisar como as crianças estão produzindo textos e a adequação da linguagem.

O contato com a classe permitiu à pesquisadora observar fatos pertinentes ao ambiente escolar para a viabilidade do presente estudo, além do contato com os alunos e com as professoras.

7.1. Apresentação inicial da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas na cidade de Barra Bonita, em bairros de classe média/baixa, funcionando nos períodos matutino e vespertino; essas instituições atendem crianças dos anos iniciais do ensino fundamental com faixa etária de seis até dez anos.

A proposta inicial da pesquisa era a da inserção e o acompanhamento durante aproximadamente um ano, de livros significativos no contexto infantil, como as **Fábulas** de Monteiro Lobato e de autores como Esopo e La Fontaine, e dos livros de Lobato para que as crianças desenvolvam uma capacidade maior de aprendizagem em relação à estrutura textual, ao vocabulário e à linguagem, além da imaginação, a partir das atuações dos personagens do autor. A inserção dos livros proporcionaria também às crianças maturidade para que aprendessem a adequar a linguagem a diferentes contextos, conseguindo produzir textos coesos e coerentes.

Mas devido às dificuldades encontradas no tocante à “abertura de espaço” pelas instituições, tendo que passar meses à procura de documentos e, ao conseguir a permissão para intervir durante as aulas, os professores concederam um pequeno espaço para a atuação e intervenção da pesquisadora, alegando que esta poderia atrapalhar e atrasar os conteúdos, a pesquisa se restringiu a apenas diagnosticar a falta de incentivo à leitura, à “contação” de histórias e à produção de textos coesos e coerentes, não podendo obter um acompanhamento e uma melhora dos alunos no incentivo à leitura e à produção de textos.

A escolha da primeira deveu-se à proximidade com a residência da pesquisadora; já a segunda foi a única a conceder autorização para a realização da pesquisa. As duas escolas utilizam o mesmo sistema apostilado para todos os anos.

As observações realizadas no 3º ano foram menores do que as do ano seguinte com o 4º ano, pois a realização do estágio tinha como obrigatoriedade observar todas as salas dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e de um projeto de intervenção com apenas uma sala, tendo que concluí-lo em um semestre. Já a pesquisa realizada com o 4º ano foi de aproximadamente cinco meses, apenas com essa sala.

7.2. As Escolas

7.2.1. A Primeira Escola

Na primeira escola municipal a ser mencionada o período da manhã inicia-se às 7h00 e encerra-se às 12h00 e o período da tarde inicia-se às 12h30min e encerra-se às 17h30min, contando com um corpo docente constituído por aproximadamente 18 professores, uma diretora e uma coordenadora pedagógica.

A escola é ampla, possui uma cozinha pequena, uma quadra coberta, um pátio grande e coberto, uma biblioteca pequena, onde os alunos de cada ano retiram uma vez por semana os livros, que são organizados em prateleiras para cada faixa etária. Uma sala de informática está sendo adaptada para o uso dos computadores, uma sala dos professores, uma diretoria, sete salas de aula, uma sala de vídeo grande e três banheiros, sendo um próximo da sala da diretora e os outros dois no pátio para as crianças.

As paredes são de tijolo à vista, fazendo com que a aparência da escola se torne antiga e escura; somente as salas de aulas possuem as paredes pintadas nas cores azul e branca. As salas de aula têm uma lousa grande, dois armários, cortinas azuis, e carteiras e cadeiras distribuídas em fileiras.

O contato com essa escola foi devido à realização do Estágio Curricular Supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental no ano de 2010, quando foi possível perceber, a partir das observações da pesquisadora, a falta de contato com uma literatura infantil significativa e o incentivo à “contação” de histórias.

O período escolhido foi o da manhã, pois no período da tarde as crianças saem das aulas no horário em que a pesquisadora precisa pegar o ônibus para a faculdade.

A sala escolhida foi a do 3º ano ,com 24 crianças de oito a nove anos, pois durante as observações nas aulas de Língua Portuguesa foi possível perceber uma atenção maior para os conteúdos da apostila, deixando de lado o incentivo à leitura e à produção de textos.

Dessa maneira, devido à obrigatoriedade acerca do estágio da realização de um projeto de intervenção, foi realizado um projeto diagnóstico para observar como estaria o incentivo à leitura, à contação de histórias e à produção de textos, sendo trabalhado durante a contação das histórias a importância das crianças adequarem a linguagem a diferentes contextos, além do estímulo à imaginação.

Essa intervenção, devido ao pequeno espaço que foi oferecido pela professora e pela diretora da instituição escolar, como já mencionado, teve a duração de aproximadamente um mês, duas vezes por semana. Para diagnosticar os erros das crianças e devido à faixa etária, foi priorizada a contação somente de fábulas.

Foram realizadas a contação de duas fábulas do autor Monteiro Lobato e a produção de textos sobre a compreensão das histórias pelas crianças e como última atividade foi solicitado que as crianças criassem uma história, utilizando alguns dos personagens das fábulas contadas.

Dessa maneira, foi possível vivenciar quais as dificuldades apresentadas pelas crianças no tocante à produção de textos e à adequação da linguagem a diferentes contextos.

7.2.2. A Segunda Escola

A segunda escola escolhida, também no período da manhã, inicia suas atividades às 7h00, as quais se encerram às 12h00; e o período da tarde inicia-se às 12h30min e encerra-se às 17h30min, contando com um corpo docente constituído por aproximadamente 19 professores, uma diretora e uma coordenadora pedagógica.

Essa instituição apresenta nove salas de aula, um pátio e uma quadra coberta, uma secretaria, uma diretoria, uma sala dos professores, uma cozinha, uma despensa, uma sala de vídeo, dois sanitários administrativos e de alunos, uma biblioteca e uma lavanderia. Entre as nove salas de aula duas foram adaptadas para sala de informática e biblioteca.

As crianças dessa sala emprestam livros da biblioteca da escola uma vez por semana, único incentivo oferecido às atividades de leitura, embora essas atividades não sejam acompanhadas e/ou supervisionadas para uma exploração adequada do acervo

As salas de aula apresentam as paredes amarelas e brancas, são amplas, com cadeiras, carteiras, uma lousa e dois armários; na biblioteca não há espaço para as crianças realizarem

as leituras, pois a sala é pequena e quente, tendo espaço para apenas os armários com os livros.

Para a viabilidade do presente estudo decidiu-se realizar a pesquisa em uma sala do 4º ano do ensino fundamental, antiga terceira série no período matutino, com 23 crianças de nove a dez anos. A escolha dessa sala foi devido a essas crianças já terem passado pelo processo de alfabetização e terem a necessidade de produzir textos coesos e coerentes, o incentivo à leitura e adequação da linguagem a diferentes contextos.

As observações foram realizadas durante seis meses, quatro vezes por semana nas aulas de Língua Portuguesa e no mês de junho e agosto foram realizadas as intervenções propostas para o resultado do diagnóstico proposto.

Foram analisadas as aulas de Língua Portuguesa acerca do incentivo à leitura, à produção de textos e à contação de histórias, além das análises realizadas acerca do material utilizado pela professora. Após essa análise foi possível perceber que as crianças não eram estimuladas a escrever e a ler textos significativos para seu contexto.

A proposta foi realizada a partir da contação de três versões da fábula “O Sapo e o Boi” dos autores Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato, a explicação de seu contexto e o incentivo à compreensão das mesmas pelas crianças. No último mês foi realizada a contação de três capítulos do livro **Emília no País da Gramática**.

Essas crianças, quando retiravam os livros para a leitura na biblioteca da escola, devido ao fato dos livros não serem organizados adequadamente, escolhiam na maioria das vezes, gibis, livros com muitas ilustrações e pouco texto, hesitavam no momento de escolherem livros grandes.

Dessa maneira foi possível perceber a importância do estímulo à literatura infantil, para que as crianças aprendessem a importância do hábito de leitura, facilitando a interpretação e a produção de textos coesos e coerentes e com histórias que as motivassem independente do tamanho. As fábulas e os livros de Monteiro Lobato, auxiliam nessa perspectiva, pois além do estímulo à imaginação com os animais com características humanas, crianças que se aventuram em diversos lugares mágicos, como no País da Gramática, aprendendo de uma maneira divertida, são apresentados às crianças conceitos morais que auxiliam sua formação.

A introdução do livro **O Minotauro**, de Monteiro Lobato, por exemplo, propicia à criança tanto o conhecimento de fatos pertinentes a outras culturas e épocas, no caso a da Grécia e de Creta, na Antiguidade, como possibilita o contato com diferentes registros linguísticos nas falas do Visconde de Sabugosa, de Dona Benta e de Tia Nastácia; como

personagens e narradores das histórias. Dessa forma, a criança amplia sua capacidade de letramento, à medida que se aprofunda nos conteúdos. Em contato com os personagens, além de conhecer novos elementos, também se familiariza cada vez mais com a leitura, desenvolvendo seu gosto pela mesma.

7.3. Procedimentos da análise dos dados

Os dados obtidos nessa pesquisa serão apresentados por meio de tabelas e gráficos, de análises das aulas de Língua Portuguesa das duas escolas e de quadros com exemplos de redações das crianças envolvidas.

Optou-se em distribuir os dados obtidos por meio da “contação” de histórias em tabelas e gráficos para que haja uma melhor visualização das produções de textos pelas crianças, segundo os aspectos selecionados a partir da sociolinguística e da linguística textual.

Os critérios utilizados nas análises foram permeados pelos seguintes apontamentos: como são as aulas de língua portuguesa; se os alunos têm contato com leituras significativas; se há o incentivo à “contação” de histórias e à produção de textos; se as crianças conseguem adequar a linguagem a diferentes contextos; se apresentam deficiências na alfabetização; se são criativas, e se suas produções de textos apresentam coesão, coerência, intertextualidade e intencionalidade.

8. ANÁLISES E DISCUSSÕES DAS OBSERVAÇÕES E INTERVENÇÕES REALIZADAS

Este capítulo tem por objetivo apresentar as análises realizadas nas observações das aulas de Língua Portuguesa das duas instituições escolares abordadas, com o objetivo de diagnosticar se durante as aulas a professora estimulava as crianças no tocante à leitura de livros significativos, o incentivo à produção de textos e à contação de histórias, além do relato das histórias desenvolvendo a capacidade linguística, por meio das intervenções realizadas no tocante à narração das fábulas e do livro dos autores acima citados e a discussão e a apresentação dos dados coletados a partir da produção de textos pelas crianças, por meio de tabelas, gráficos e quadros com exemplos de redações dos pequenos para proporcionar uma melhor ilustração, encerrando com a síntese dos dados coletados.

8.1. Observações nas Aulas de Língua Portuguesa do 3º ano

As observações foram realizadas durante o ano de 2010 no período de realização do estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, no qual foram analisadas as aulas da professora do 3º ano com enfoque nas aulas de língua portuguesa, observando se há um incentivo à leitura, à narração de histórias e à produção de textos.

As crianças do 3º ano do período diurno têm aulas de Língua Portuguesa quatro vezes por semana, sendo duas vezes antes do intervalo e as outras após.

Antes do início das aulas a professora solicitava que as crianças escrevessem no caderno um cabeçalho com a data, o nome da disciplina, o nome da aula e a previsão do tempo; logo em seguida solicita que as crianças abram o caderno e a apostila na atividade que será trabalhada no dia.

A partir das observações realizadas foi possível perceber que a professora utilizava a apostila como principal ferramenta de ensino, mas complementava com atividades que julgava serem necessárias; ela explicava os conteúdos por meio das aulas expositivas e às vezes com atividades diferenciadas que a apostila sugeria ou que ela propunha.

A apostila tinha como enfoque os conteúdos gramaticais, a ampliação do vocabulário e a interpretações de textos com perguntas de pareamento, mas em várias ocasiões a professora

complementava a aula com textos “diferenciados” como “O Sabiá e a flauta” (retirados de um livro antigo da professora), pedindo que as crianças lessem e realizassem a interpretação da história.

As crianças, quando a apostila propunha a produção de textos, geralmente com temas pouco estimulantes, realizavam-nos em alguns momentos em sala de aula com o auxílio da professora, e esta algumas vezes solicitava que as crianças realizassem a leitura dos textos produzidos para os colegas. As crianças apresentavam dificuldades no momento de escreverem os textos, utilizavam a linguagem oral e quando levavam para realizarem em casa muitos não traziam para a professora.

Os empréstimos dos livros pelas crianças dessa sala eram uma vez por semana; em um desses dias a professora, após a escolha de cada criança, solicitou por meio de um sorteio que uma das crianças realizasse a leitura do livro escolhido para a sala, mas após a leitura não foi estimulado que as crianças relatassem o que haviam compreendido da história.

Dessa maneira, foi possível perceber a falta de estímulo a uma literatura que tivesse sentido para as crianças, os textos das apostilas apresentavam temas muitas vezes desinteressantes para elas como “Hora de dormir”. Em um dos momentos a pesquisadora perguntou para algumas crianças se elas conheciam fábulas; a maioria não sabia do que se tratava.

A professora comentou com a pesquisadora que as crianças eram “muito grandinhas” para a contação de histórias, devido a isso ela não contava, somente passava na lousa e quando os textos estavam na apostila realizava a leitura em voz alta para as crianças.

Em uma das aulas a professora entregou um texto às crianças, para que elas treinassem para o SARESP; o texto tinha como tema “Os Golfinhos” e as respostas da interpretação de texto eram copiados do texto sem nenhuma reflexão.

Com essas observações foi possível perceber que as crianças não eram estimuladas a ler e a produzirem textos e não houve em nenhum momento nas observações o incentivo à “contação” de histórias e a atividades que estimulassem os pequenos a observarem a importância da leitura para suas vidas.

8.2. Observações nas Aulas de Língua Portuguesa do 4º ano

As observações foram realizadas neste ano, com as crianças do 4º ano do período diurno nas aulas de Língua Portuguesa, quatro vezes por semana, sendo as aulas dessa disciplina organizadas três vezes por semana após o intervalo e uma vez antes.

Antes do início das aulas dessa disciplina a professora solicitava que as crianças abrissem os cadernos, escrevessem a data e o que seria trabalhado naquele dia; após esse procedimento as crianças abriram a apostila na página solicitada pela professora e iniciavam a aula. Os conteúdos aprendidos pelas crianças constam na apostila seguida pela professora; as aulas são na maioria das vezes expositivas, utilizando como recurso a lousa, o giz e quando terminada a apostila ou quando a professora pretendia complementar algo ou reforçar algum conteúdo, distribuía folhas de xerox para as crianças como tarefa ou para ser realizado em aula, como o anexo A.

No primeiro dia de observação a professora, no início das aulas entregou às crianças uma tirinha com uma mensagem de Deus e pediu para que uma aluna realizasse a leitura e em seguida lhe explicasse a compreensão da frase. A aluna realizou a leitura com um pouco de dificuldade e explicou o que havia compreendido da mensagem.

No momento da explicação dos conteúdos a professora passava o que está escrito na apostila na lousa e solicitava que às crianças que copiassem no caderno, que depois ela explicaria. Após a explicação, a professora solicitava às crianças que fizessem os exercícios da apostila e quando a maioria terminava ela, por meio de um sorteio, convidava os alunos para se dirigirem até a lousa para colocar a resposta do exercício.

A apostila e a professora focavam muito na parte da Ortografia, da Gramática (ditongo, hiato, sinônimo, antônimo, oxítônica, paroxítônica, proparoxítônica, dissílaba, trissílaba, polissílaba, substantivo, artigo e etc.) fazendo as crianças decorarem; e a interpretação de textos são, na maioria das vezes, com perguntas de pareamento. Kleiman (2005) pontua que os alunos devem observar a função do texto em sua vida social para se tornarem indivíduos letrados. De acordo com a autora, no ensino da leitura e da produção de textos os alunos devem familiarizar-se com os textos, mas quando a apostila se restringe a apenas perguntas de pareamento, exercícios de ortografia e gramática, acaba proporcionando aos alunos um desinteresse pela leitura.

Antes da prova de Língua Portuguesa a professora passava na lousa uma revisão de tudo que iria cair, o problema é que os exercícios eram muito semelhantes aos que constavam na prova e focavam muito na parte de ortografia e interpretação de textos, deixando de lado a produção de textos. No dia da prova a professora também passou a revisão na lousa com exercícios praticamente idênticos aos da avaliação, havia palavras para completar com “s” ou

“SS” que estavam escritas na lousa e na prova para as crianças completarem. Uma aluna, nesse dia, relatou a pesquisadora que a prova era fácil e que a professora não apagava a revisão da lousa (prova em anexo B).

Após a realização da prova, devido ao fato de as crianças já terem cumprido a apostila toda, e de não ter chegado a nova, a professora passou um texto na lousa e pediu para que as crianças copiassem e respondessem às perguntas. Muitas crianças apresentaram dificuldades na interpretação do texto, não compreendiam o que era para ser respondido.

Houve um momento em que a professora solicitou que as crianças fechassem a apostila e abrissem o caderno para que ela passasse uma revisão, pois segundo a educadora a apostila finalizava com vários textos e seria mais interessante fazer a revisão; nesse momento, uma aluna perguntou:

Registro do dia 04/04/2011

Aluna: Professora nós não vamos ler os textos da apostila?

Professora: Não, pois nós precisamos revisar os conteúdos, semestre que vem já chega a outra apostila.

Dessa maneira foi possível perceber que a professora priorizava os conteúdos em detrimento da leitura de textos pelas crianças, como já mencionado

A professora utilizava os textos, as fábulas, isto é, a literatura infantil, apenas para o aprendizado da gramática e da interpretação de textos.

Ora, lidamos na escola ou na família com a palavra-arte como se ela fosse palavra-informação. Trabalhamos com literatura do mesmo modo que com a Matemática, ou a Geografia: não distinguindo objetivos diferentes, não usamos estratégias diferentes, para as duas espécies de palavras (CUNHA, 1999, p.52).

Não há o incentivo à “contação” de histórias, as crianças liam os textos da apostila e realizavam a interpretação; as produções de textos eram às vezes dadas pela professora e parte para as crianças produzirem em casa, nunca em sala de aula; várias vezes, de 23 crianças, apenas 10 entregavam no dia seguinte. Numa das propostas da apostila há um exercício que solicitava que as crianças escrevessem um texto comparativo, isto é, comparando os seus hábitos e qualidades de vida (se a criança dorme bem, se tem pesadelos) com a de outra pessoa da sua família; a professora solicitou que as crianças escrevessem esse texto em casa e no dia seguinte eles iriam passar a limpo em uma folha que a professora iria lhes fornecer,

nesse momento as crianças pediram para escrever o texto em sala de aula em grupos, mas a professora não permitiu.

Segundo a professora, por ela ter preferência por conteúdos de matemática, ela transmitia essa predileção aos alunos, pois em alguns momentos que a pesquisadora esteve presente no término das aulas de matemática a professora propunha jogos, uma aula diferenciada das de língua portuguesa.

A apostila, quando propõe a produção de texto é sempre do mesmo modo, isto é, eles apresentam um começo da história e solicitam que as crianças produzam o restante. A professora mostrou à pesquisadora alguns dos textos produzidos pelas crianças, algumas escreveram pouco, outras utilizavam a linguagem coloquial; a professora informou à pesquisadora que muitas crianças chegavam ao final do ano sem saberem escrever muito bem.

Numa segunda prova realizada pelas crianças constava uma tirinha do personagem Chico Bento, a interpretação dessa historinha e a realização de atividades de gramática; duas das perguntas de interpretação solicitavam que as crianças respondessem: “O que vocês notaram na fala dos personagens?” e a resposta esperada seria que eles falam errado; a outra pergunta era “Reescreva a fala de Chico Bento e Rosinha da maneira correta e não do modo errado que está”, com essas duas perguntas podemos observar a maneira errada da professora não explicar às crianças que há situações que elas poderão utilizar a fala do caipira, pois o dialeto dele é de outra região, manifestando o preconceito linguístico. Segundo Cagliari (1994), “a escola deve respeitar os dialetos dos alunos, entendê-los e até mesmo ensinar como essas variedades da língua funcionam comparando-as entre si, entre eles deve estar incluído o próprio dialeto de prestígio, em condições de igualdade linguística” (CAGLIARI, 1994, p.82-84).

Segundo Cagliari (1994), os professores deveriam pelo menos discutir o problema da variação linguística com seus alunos e mostrar-lhes como os diferentes dialetos são, por que são diferentes, o que isso representa em termos das estruturas linguísticas das línguas e, sobretudo, como a sociedade encara a variação linguística, seus preconceitos e a consequência disso na vida de cada um.

Nas aulas observadas foi possível perceber a falta de contato com livros e leituras significativas para o contexto infantil, além da falta de estímulo por parte da professora nesses aspectos. Segundo Cunha (1999), seria fundamental que a escola desenvolvesse no aluno formas ativas de lazer, tornando o indivíduo crítico e criativo, mais consciente e produtivo; a literatura desempenharia um importante papel nesse aspecto.

8.3. As histórias desenvolvendo a capacidade linguística

Para diagnosticar os erros das crianças e devido à faixa etária, foi priorizada a iniciação da contação de histórias com o gênero fábulas, por se tratar de uma tipologia ainda presente na vida das crianças e por serem textos curtos, objetivos e com lições de moral

A pesquisadora iniciou as intervenções, combinando com as crianças que aquele momento seria “a hora da contação de histórias”, tendo que ter muita atenção e participação dos pequenos.

Essa intervenção realizada na primeira escola, com as crianças do 3º ano, devido ao pequeno espaço que foi aberto pelas professoras e pelas diretoras teve a duração de aproximadamente um mês.

Na primeira atividade, foi realizada uma “roda da conversa”, a sala foi organizada em um círculo com o auxílio da professora, e em seguida as crianças foram questionadas se conheciam o que são fábulas; muitas crianças respondiam à pesquisadora que eram histórias, outras falavam que eram histórias de fadas. Após esse levantamento prévio que as crianças tinham das fábulas, foi realizada pela pesquisadora a explicação do que eram fábulas, e o questionamento se elas conheciam alguma das histórias; várias crianças respondiam que não conheciam nenhuma história.

Na segunda atividade foi realizada a narração, ou seja, a pesquisadora contava as histórias, realizando imitações das vozes dos personagens, instigando a interação das crianças com a fábula “A mosca e a formiguinha”, do autor Monteiro Lobato; nesse momento, as crianças ficaram atentas, prestando atenção à fábula. Após a contação da história as crianças foram questionadas pela pesquisadora sobre o entendimento da história e as dúvidas referentes a algumas palavras; nesse instante, a maioria das crianças queria contar como tinha compreendido e como forma de organização, a pesquisadora solicitou-lhes que levantassem as mãos antes de falar. As crianças gostaram da história, muitas pediam para que a pesquisadora contasse novamente.

Em seguida foi explicado o significado das palavras que as crianças tiveram dúvidas, e a realização de um texto sobre a compreensão da história por elas; algumas crianças apresentaram dificuldade ao escrever, sendo por isso necessária a explicação individual, na carteira, instigando-as para que contassem à pesquisadora o que compreenderam da história, para que, assim, elas conseguissem colocar no papel.

Na terceira atividade, foi realizada a explicação dos “erros” das crianças em relação à produção de textos; os erros de ortografia e o uso inadequado da linguagem coloquial nos textos, tentando mostrar para as crianças que se deve adequar a linguagem a diferentes contextos. A pesquisadora, juntamente com as crianças, utilizando a lousa, apontava os erros sem mencionar os nomes; as crianças eram questionadas se estava certo ou errado o modo como se escreviam certas palavras e se as palavras que são próprias da linguagem oral estavam em contexto adequado. Nesse dia, as crianças, aos poucos, reconheciam os próprios erros.

Como quarta atividade foi proposta novamente a contação de outra fábula do mesmo autor, “A cigarra e a formiga”, e novamente foi realizado o mesmo procedimento citado acima, mas nesta atividade as crianças apresentaram menos dificuldades ao escrever a compreensão da história.

Na quinta atividade e última, foi solicitado que as crianças fizessem grupos de três, tendo aproximadamente oito grupos de três crianças para a construção de uma história a partir dos personagens das três histórias que foram contadas, sendo que o acréscimo de outros personagens também foi permitido, desde que utilizassem pelo menos dois personagens já mencionados anteriormente (mosca, formiga, cigarra).

Um dos trios criou uma história “A Biblioteca” (abaixo), que trata de duas moscas em uma biblioteca, sendo uma caipira e a outra urbana e rica. As três crianças representaram a fala do caipira na produção de texto, mostrando que compreenderam a utilização consciente da adequação da linguagem em diferentes contextos, isto é, que elas poderiam utilizar a linguagem coloquial, no caso da linguagem do caipira em um texto desde que o contexto estivesse adequado.

A Biblioteca	
Era um lindo domingo de sol os animais estavam no lago e enquanto isso duas moscas estavam trancadas em uma biblioteca sem ar.	A Mosa rica responde: -Você nasceu no esterco eu nasci do dinheiro.
Então uma mosca caipira falou: - Só vo lê um livro e ocê?	Então morreram sem ar.
Então a mosca rica falou: -Não querida vol para o sono da beleza.	Moral da história: Não meta o nariz onde não é
A mosca caipira falo: -Num quero mai papo co ocê.	chamado(a) (K,L,R)

Quadro 1- Redação do trio de alunos (K,L,D) do 3º ano, a partir da contação das duas fábulas anteriores. (Anexo C)

No momento da construção os trios tiveram dúvidas, que foram explicadas e posteriormente, os grupos que iam finalizando a história, seriam os primeiros a começarem a apresentação com o painel.

Após a construção das histórias as crianças ensaiavam entre elas quem contaria a história, quem seria o personagem e qual criança montaria o painel. O painel foi confeccionado pela pesquisadora, devido ao tempo curto para a realização da atividade, dessa maneira os personagens tiveram que ser limitados aos três das fábulas contadas, mas as crianças também foram livres para criarem outros personagens desde que utilizassem um dos três.

No momento das apresentações as crianças ficaram muito empolgadas, elas apresentavam a história, montando os painéis; algumas ficavam envergonhadas, mas a maioria queria montar o painel e apresentar para a classe (anexo P).

Com essa intervenção foi possível perceber que as crianças apreciavam a “contação” de histórias e atividades que tinham significados, sendo capazes de produzirem textos coesos e coerentes e adequando a linguagem a contextos que se faziam necessários.

Já na segunda instituição, as intervenções foram realizadas com a sala do 4º ano, sendo que as observações foram realizadas durante seis meses nas aulas de Língua Portuguesa, sendo nos meses de junho e agosto realizadas as intervenções propostas.

A partir das observações das aulas de Língua Portuguesa acerca do incentivo à leitura, à produção de textos e à contação de histórias, além das análises realizadas acerca do material utilizado pela professora, foi possível perceber que as crianças não eram estimuladas a escrever e a ler textos significativos para seu contexto.

A proposta foi realizada a partir da explicação às crianças do que são fábulas e da apresentação de três versões dessa narrativa: “O Sapo e o Boi” do autor Esopo, “A rã que queria ser do tamanho do touro” de La Fontaine e “A rã e o boi” de Monteiro Lobato, a explicação de seu contexto e o incentivo à compreensão das mesmas pelas crianças.

Antes de iniciar a contação da história a pesquisadora perguntou às crianças:

Relato do dia 06/06

Pesquisadora: Vocês gostam de ouvir histórias?

Aluno: Sim, mas ninguém conta pra gente

Pesquisadora: Então, agora eu vou contar para vocês, mas têm que prestar atenção, tá?

Aluno: tá bom...

Na contação da primeira fábula do Esopo as crianças prestaram atenção, participaram no momento que a pesquisadora solicitou que relatassem a compreensão e a maioria queria ouvir a história novamente. Após esse momento foi solicitado que as crianças produzissem um texto relatando a compreensão da história; algumas apresentaram dificuldades que foram sanadas a partir da explicação individual da história.

Todas as crianças entregaram em uma folha a compreensão da história e realizaram um desenho.

Antes da contação da segunda fábula do autor La Fontaine, a pesquisadora mostrou alguns erros das produções anteriores, como a presença da linguagem oral nos textos; algumas crianças também reconheceram os erros. Após esse momento foi realizada a contação da fábula, as crianças participaram, já estavam mais soltas ao escreverem, compreendiam as diferenças dessa versão e da anterior, realizaram perguntas acerca das histórias, do vocabulário, dos personagens, mas algumas apresentaram dificuldades de interpretação e de produção de textos.

Na contação da última fábula do autor Monteiro Lobato, as crianças prestaram atenção, queriam saber se essa história seria igual às contadas anteriormente, também realizaram perguntas referentes ao vocabulário e produziram textos com mais facilidade e apresentaram melhoras ao adequar a linguagem nos textos, mas algumas ainda mostraram dificuldades na adequação da linguagem.

No ultimo mês foi realizada a contação de três capítulos do livro “Emília no País da Gramática” do autor Monteiro Lobato: “Uma Idéia da Senhora Emília”, “Portugália” e “Gente Importante e Gente Pobre”; as crianças, no início da “contação” prestaram atenção, mas depois algumas se dispersaram; após a narração foi solicitado que as crianças comentassem o que haviam compreendido da história, algumas respondiam fatos pertinentes, outras confundiam algumas partes da história.

Na narração do primeiro capítulo, algumas crianças conseguiram compreender do que o livro tratava, para outras foram necessárias a explicação da pesquisadora e o estímulo para que conseguissem escrever. No segundo e no terceiro dia, as crianças apresentavam ainda dificuldades em compreender do que se tratava o capítulo dois e o três, pois não conseguiam captar o que havia acontecido com os personagens, mas com a ajuda da pesquisadora novamente conseguiram escrever. Os textos da maioria dos pequenos na compreensão dessa obra apresentavam muitos erros de alfabetização e utilização da linguagem oral, mas comparando o primeiro e o ultimo capítulo contado e explicado pela pesquisadora houve uma pequena melhora no uso adequado da linguagem nos textos.

No último dia, as crianças perguntaram à pesquisadora se ela não iria contar mais histórias, pois elas sentiram falta das mesmas.

Essas dificuldades em relação à compreensão dessa obra ocorreram devido ao fato das crianças não terem contato com livros significativos, ainda não estarem preparadas para esse tema; dessa maneira, as fábulas deveriam ser trabalhadas por mais tempo, a fim de sanar as dificuldades linguísticas e de alfabetização para que posteriormente pudesse passar para textos mais longos como os contos de fadas e as histórias de Monteiro Lobato.

A literatura infantil, se trabalhada de maneira adequada, estimula a capacidade linguística das crianças, pois estas, ao obter o contato com as histórias ampliam o seu universo cultural, podendo tornar-se letradas, pois as histórias proporcionam a elas que observem a função das práticas sociais da leitura e da escrita, pois é através dessas duas ferramentas que elas poderão se expressar.

Essas crianças, quando retiravam os livros para a leitura na biblioteca da escola, devido ao fato dos livros não serem organizados adequadamente, as crianças escolhiam na maioria das vezes, gibis, livros com muitas ilustrações e pouco texto, hesitavam no momento de escolherem livros grandes.

O incentivo à literatura infantil e a contação de histórias podem desenvolver nas crianças alguns dos objetivos que constam no PCN, pois em contato com leituras significativas e adequadas às crianças têm a capacidade de:

Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação (BRASIL, 2000, p.124).

E:

Utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis (BRASIL, 2000, p.124-125).

A seguir, serão observados os aspectos quantitativos da pesquisa realizada nas duas escolas municipais.

8.4. Aspectos quantitativos da pesquisa

Os dados obtidos pela aplicação de intervenções são apresentados sob forma de tabelas, gráficos e quadros. A primeira escola, com as crianças do 3º ano do ensino fundamental gerou três tabelas, três gráficos e três quadros, já a segunda escola com as crianças do 4º ano gerou seis tabelas, seis gráficos e oito quadros e, abaixo deles constam a descrição e suas respectivas análises.

As tabelas e os gráficos reportam-se às análises das produções de textos das crianças do 3º ano e do 4º ano do ensino fundamental, com base nas histórias contadas e a partir dos itens selecionados acerca da Sociolinguística e da Linguística Textual. Nessas análises foi possível observar como são suas produções e, no decorrer das mesmas, se houve ou não uma melhora em relação aos aspectos elencados, já os quadros apresentam exemplos de redações das crianças a partir das histórias contadas.

Nas tabelas, o item “Deficiência de Alfabetização” foi considerado pela pesquisadora como incapacidade de colocar o pensamento em forma de palavras e troca de letras; o item “Deficiência no uso da variante adequada à situação” como a utilização pela criança da linguagem oral nas produções de textos; a “Intencionalidade” a falta de capacidade das crianças transmitirem seus objetivos, isto é, suas intenções; e a “Intertextualidade” a presença de referências a elementos de outras histórias nos textos.

Tabela 1 - Análise das Produções de Textos – 3º ano – “A Mosca e a Formiguinha”

Itens de Análise	Nº de alunos	Nº de alunos (%)
Quantas Crianças escreveram	24	100%
Capacidade de formarem frases	23	96%
Capacidade de criarem além da história	1	4%
Deficiências de Alfabetização	18	75%
Deficiência no uso da variante adequada à situação	11	46%
Apresentam Coesão e Coerência	17	71%
Apresentam intencionalidade	17	71%
Apresentam intertextualidade	0	0%

Gráfico 1-

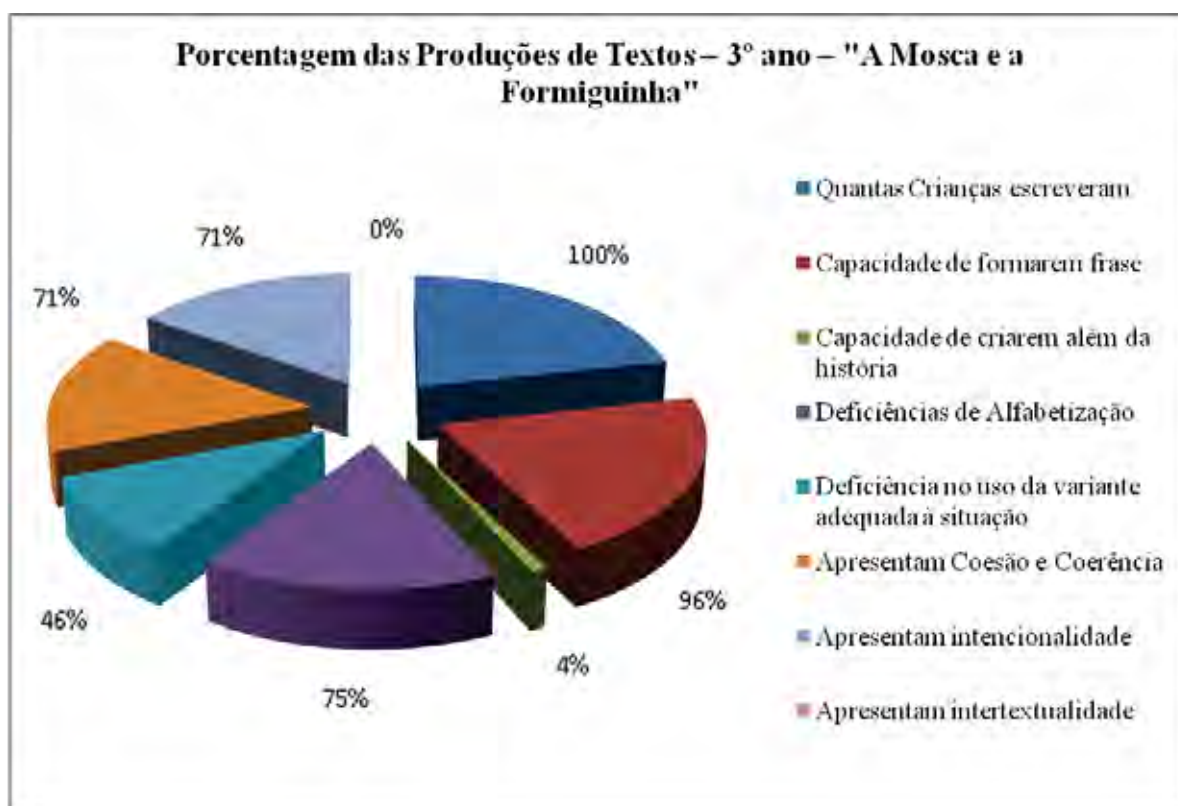


Gráfico 1- Porcentagem das Produções de Textos - 3ºano- “A mosca e a Formiguinha”

Na tabela e no gráfico as análises obtidas por meio das produções de textos das crianças a partir da contação dessa fábula mostraram que 100% das crianças escreveram os textos sendo que dessas, 96% conseguiram formar frases e apenas 4% criaram além da história, isto é, não se limitou a apenas recontar a história e sim refletiu sobre a moral que a história tratava.

Cerca de 75% das crianças apresentam erros de alfabetização e 46% possuem deficiência no uso da variante adequada à situação, devido ao pouco contato que essas possuem com leituras significativas e ao não incentivo à contação de histórias, assim como Azevedo (2009) evidencia, que quando escrita a linguagem se reveste de uma qualidade estética e essa diferença já é percebida pela criança, pois ao ouvir as histórias, as crianças constroem sua aprendizagem de linguagem escrita, isto é, o conhecimento do gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos linguísticos, não se restringindo ao conhecimento das marcas gráficas a produzir ou a interpretar. Ouvindo os contos, a criança aprende a satisfação a que uma história pode conduzir; também aprende a estrutura da história, passando a ter consideração pela unidade e sequência do texto. Se as crianças não possuírem contato

com uma literatura infantil adequada, não terá a oportunidade de ampliar o seu repertório linguístico e assim conseguir aprender em que contexto deverá utilizar determinada variação, como no caso da redação do aluno:

A Mosca e a formiguinha A mosca não trabalhava e dava sarro de formiguinha trabalhava e gostava o que fazia ela tem uma casa própria. Mas ai um dia a mosca ficou presa dentro de uma vidrassa e a formiguinha repitiu o que a mosca dice um dia para ela. E você pença que a furmiginha a judou ela sair da vidrassa. ela ficou la dentro. Ela ficou lá cem comida e ficou se batendo com fome. E a formiguinha deu risada e saio com uma folha nas costas. (D)

Quadro 2- Redação do aluno (D) do 3º ano, a partir da contação da Fábula “A mosca e a formiguinha” (anexo D)

Desse modo, verifica-se, nessa produção de texto que a criança utilizou na linguagem escrita a linguagem coloquial, e por ser uma redação deveria ter utilizado a norma padrão, também é possível notar que a criança utilizou no texto os reflexos de sua fala apresentando muitos erros de alfabetização.

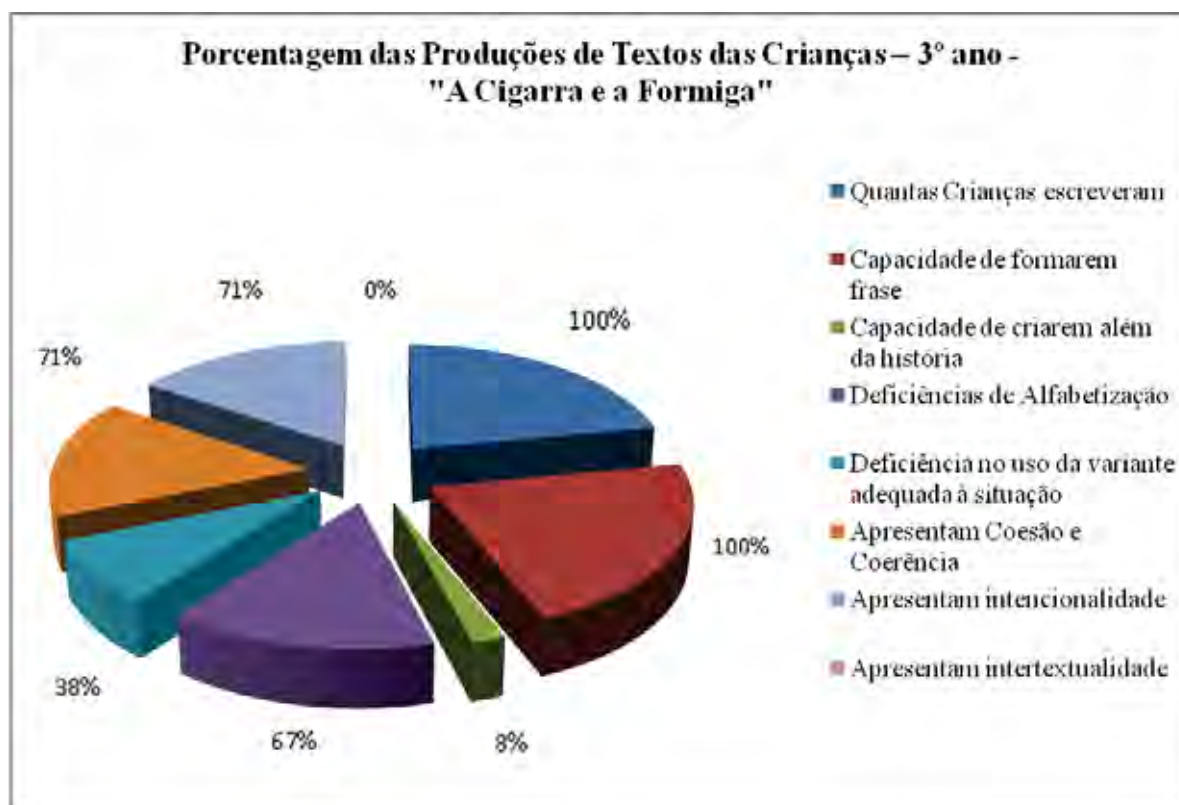
Como já mencionado a falta de estímulo à leitura leva aos alunos a enfrentarem problemas ao tentarem escrever um texto, pois, sem os livros, os pequenos não têm a possibilidade de conhecerem signos novos, influenciando sua criatividade e sua capacidade de se expressar na linguagem escrita.

Também se observa que 71% das redações apresentam coesão e coerência e intencionalidade, mas nenhuma criança (0%) apresentou intertextualidade, devido ao pouco contato com histórias.

Já a tabela e o gráfico 2, ilustram também a produção de textos das crianças como na tabela anterior, mas referente à segunda fábula contada.

Tabela 2- Análise das Produções de Textos – 3º ano – “A Cigarra e a Formiga”

Itens de Análise	Nº de alunos	Nº de alunos (%)
Quantas Crianças escreveram	24	100%
Capacidade de formarem frase	24	100%
Capacidade de criarem além da história	2	8%
Deficiências de Alfabetização	16	67%
Deficiência no uso da variante adequada à situação	9	38%
Apresentam Coesão e Coerência	17	71%
Apresentam intencionalidade	17	71%
Apresentam intertextualidade	0	0%

Gráfico 2-**Gráfico 2- Porcentagem das Produções de Textos das Crianças – 3º ano- “A Cigarra e a Formiga”**

Percebe-se que nessa segunda intervenção houve uma melhora em relação a todos os itens, pois todas as crianças escreveram e conseguiram formar frases (100%), o aluno que teve dificuldade de formar frases na história anterior foi auxiliado pela pesquisadora, para que conseguisse escrever o que havia compreendido.

Na capacidade de criarem além da história, 8% das crianças conseguiram refletir sobre o contexto e aplicá-lo a seu cotidiano (moral) e 67% apresentaram deficiências de alfabetização.

No tocante à deficiência no uso da variante, 38% das crianças apresentaram dificuldades, o que se percebe uma melhora em relação à tabela anterior devido à explicação pela pesquisadora dos erros cometidos na produção anterior do uso da linguagem oral nos textos; as crianças quando escreviam, pensavam que conectivos iriam utilizar para unir uma frase à outra sem utilizar expressões como: “ia lá”, “e aí” e “ai né”.

Observa-se também que 71% das crianças apresentam coesão e coerência e intencionalidade nos textos, como já explicitado por Martins (2007), que para Marcuschi a intencionalidade seria a capacidade da criança de transmitir suas intenções, isto é, os objetivos que têm em mente, ao se comunicar e ao produzir um texto. Em relação ao fator de intertextualidade nenhuma criança se utilizou desse recurso.

Na tabela e no gráfico 3 e último dos alunos do 3º ano, as crianças produziram textos em grupos, totalizando em um total de oito grupos de três crianças; as histórias criadas eram referentes às duas fábulas das tabelas acima mostradas.

Tabela 3- Análise das Produções de Textos dos oito Grupos de três Crianças - 3º ano

Itens de Análise	Nº de Grupos	Nº de Grupos (%)
Quantos Grupos escreveram	8	100%
Capacidade de formarem frases	8	100%
Capacidade de criarem além da história	8	100%
Deficiências de Alfabetização	2	25%
Deficiência no uso da variante adequada à situação	2	25%
Apresentam Coesão e Coerência	8	100%
Apresentam intencionalidade	8	100%
Apresentam intertextualidade	8	100%

Gráfico 3-

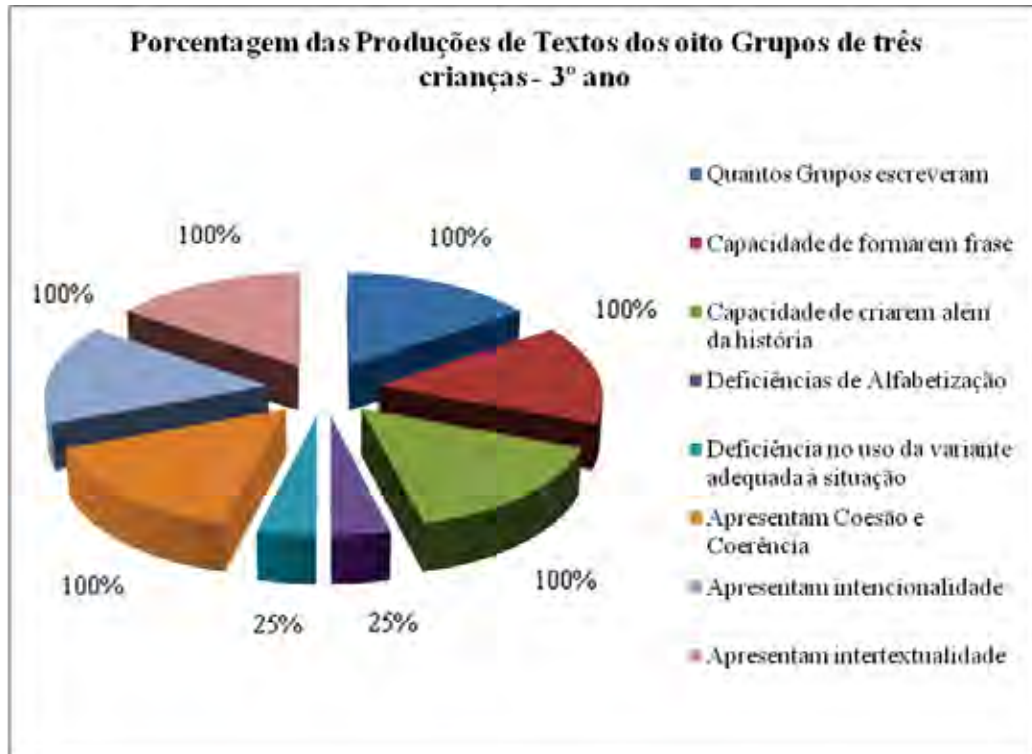


Gráfico 3- Porcentagem das Produções de Textos dos oito Grupos de três crianças- 3º ano

A partir desses dados, observa-se que todos os grupos escreveram, foram capazes de formarem frases e criaram além das histórias anteriormente contadas, assim como o proposto (100%). Dessa maneira constatou-se como afirma Bettelheim (2007), que as histórias desenvolvem nas crianças a emoção, a imaginação e o intelecto. Os grupos foram muito criativos na elaboração dos textos, como no que na produção abaixo:

As três Cigaras Roqueiras

Era uma vez três cigaras roqueiras, elas adoravam cantar e adoravam o rock. Todo dia elas cantavam no sol.
Um dia elas foram se apresentar na grande festa de ano novo.
Quando deu meia noite o show começou então elas cataram e foram na árvore até as dez horas da manhã.
Elas fizeram uma musica nova que se chama adoro o Rock, depois elas ensaiaram essa música e se apresentaram no Morumbi. (L,L,F)

Quadro 3- Redação dos alunos (L, L, F) do 3º ano, a partir da contação das duas fábulas (anexo E)

A literatura desempenha um importante papel para as crianças, pois atua de maneira mais profunda e duradoura, como ressalta Coelho (1981); essa ferramenta como já comentado pela autora, tem a tarefa de alegrar, divertir ou emocionar o espírito de seus pequenos leitores ou ouvintes.

No aspecto da deficiência na alfabetização, 25% das crianças apresentaram essa dificuldade, pois no momento de escrever em grupos uns corrigiam os outros no momento de escrever o texto; e no item deficiência no uso da variante adequada à situação 25% das crianças apresentaram dificuldade de adequar a linguagem.

Dessa maneira, foi possível observar uma melhora no tocante à adequação da linguagem em relação à primeira e segunda tabelas, assim como mostra o texto “A Biblioteca”, já apresentada acima, produzido por um grupo. As crianças, ao produzirem essa história souberam agir corretamente em seu discurso, isto é, conseguiram representar a fala do caipira em um contexto adequado.

A participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar. Por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento. Isso não significa, entretanto, que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar (KLEIMAN, 2007, p.12).

Azevedo (2009) reitera que a atividade de contar histórias com o gênero contos de fadas e fábulas deveria ser uma atividade constante tanto no âmbito familiar como no escolar, pois desempenha um papel fundamental nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem humana, proporcionando às crianças noções de texto escrito e de que linguagem utilizar.

Para finalizar, todos os grupos (100%) apresentaram coesão e coerência, intencionalidade e intertextualidade nas histórias; dessa forma, foi possível observar que no início, devido ao fato das crianças não serem estimuladas a ouvirem histórias e estarem habituadas a ler, elas não possuíam um repertório ampliado e não conseguiam fazer alusão, e estabelecerem intertextualidade com outros textos. Porém, quando elas ouviram as duas fábulas iniciais que foram contadas pela pesquisadora, no momento de confeccionar outra história, os grupos utilizaram os personagens e o modelo das fábulas para a produção dos textos.

A seguir serão apresentadas as tabelas que tratam das produções de textos das crianças do 4º ano do ensino fundamental á partir das histórias contadas.

A tabela e o gráfico 4 apresentam a análise das redações referentes à narração da primeira fábula.

Tabela 4- Análise das Produções de Textos – 4º ano – “O Sapo e o Boi”

Itens de Análise	Nºde alunos	Nº de alunos (%)
Quantas Crianças escreveram	23	100%
Capacidade de formarem frases	21	91%
Capacidade de criarem além da história	18	78%
Deficiências de Alfabetização	12	52%
Deficiência no uso da variante adequada à situação	15	65%
Apresentam Coesão e Coerência	21	91%
Apresentam intencionalidade	21	91%
Apresentam intertextualidade	0	0%

Gráfico 4-

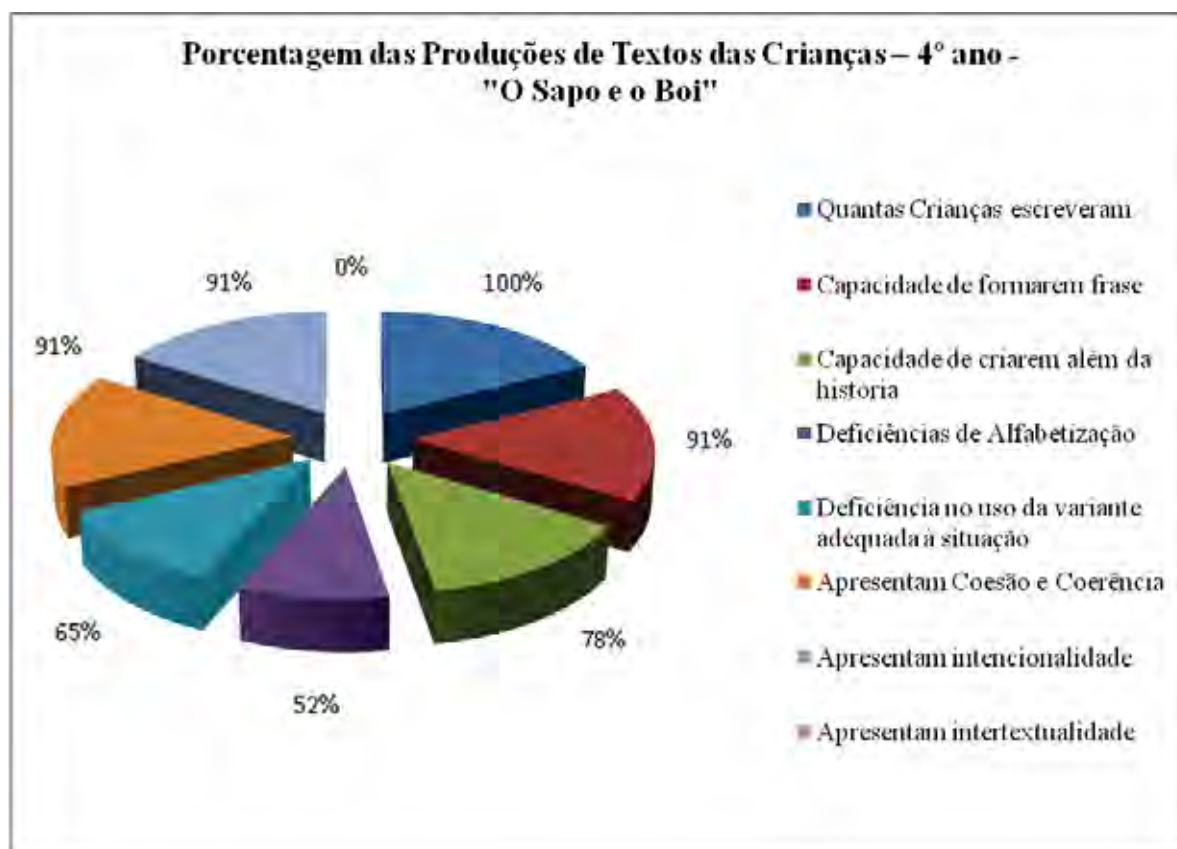


Gráfico 4- Porcentagem das Produções de Textos das Crianças -4º ano- “O Sapo e o Boi”

Com esses dados observa-se que todas as crianças escreveram textos (100%) e 91% conseguiram formar frases, sendo o restante frases desordenadas, sem que concluíssem o pensamento.

Nessa história, 78% das crianças criaram além do narrado, não se limitando a somente recontar a história, como nos dois textos abaixo, produzidos por duas alunas:

O Sapo e o Boi “Esopo”

Eu entendi que tenho que ser eu mesma, pois Deus me criou assim. Então um é diferente do outro, e cada um de nós é especial, por um motivo! (B)

Quadro 4- Redação da aluna (B) do 4º ano, á partir da contação da fábula “O Sapo e o Boi” (anexo F)

O Sapo e o boi “Esopo”

Eu entendi da história que nós não podemos ficar com inveja das pessoas, que devemos nos aceitar de jeito que nós somos, do jeito que Deus nos colocou por que também ninguém é melhor do que ninguém, ninguém é perfeito.

Nós somos bons do jeito que a gente é e é assim que Deus gosta da gente. (A)

Quadro 5 – Redação da aluna (A) do 4º ano, á partir da contação da fábula “O Sapo e o Boi” (anexo G)

Diferentemente das crianças do 3º ano, que talvez por serem mais novas não conseguiram trazer o conteúdo das histórias para o seu contexto, essas crianças conseguiram compreender a moral da história e refletir sobre ela aplicando-a em seu cotidiano.

Mais da metade (52%) dessas crianças apresentam dificuldades na alfabetização e 65% deficiências no uso adequado da linguagem, como mostra a redação da aluna:

O Sapo e o boi

Eu intendi que não podemos ser igual os
outro temos que ser como samos, você viu com que
aconteceu com o sapo ele que ria fica maior que o
boi mas ele estufo tanto que ele estorou. (M)

Quadro 6 – Redação da aluna (M) do 4º ano, a partir da contação da fábula “O Sapo e o boi” (anexo H)

O que contradiz o que o PCN de Língua Portuguesa propõe para este ano:

Nesse ciclo, espera-se que o aluno já tenha aprendido a escrever alfabeticamente e já realize atividades de leitura e de escrita com maior independência. Ter esse conhecimento construído possibilita que sua atenção se concentre mais em outras questões, do ponto de vista tanto notacional como discursivo. Espera-se que os alunos consigam utilizar autonomamente estratégias de leitura – decifrar, antecipar, inferir e verificar – e coordenar, mesmo que com ajuda, os diferentes papéis que precisam assumir ao produzir um texto: planejar, redigir, rascunhos, revisar e cuidar da apresentação (BRASIL, 2000, p.125).

No aspecto coesão e coerência e intencionalidade 91% das crianças apresentam esses itens ao produzirem textos, mas em contrapartida nenhuma redação apresentou intertextualidade.

Tabela 5- Análise das Produções de Textos – 4º ano – “A rã que queria ser do tamanho do touro”

Itens de Análise	Nºde alunos	Nº de alunos (%)
Quantas Crianças escreveram	23	100%
Capacidade de formarem frases	22	96%
Capacidade de criarem além da história	20	87%
Deficiências de Alfabetização	11	48%
Deficiência no uso da variante adequada à situação	13	57%
Apresentam Coesão e Coerência	22	96%
Apresentam intencionalidade	22	96%
Apresentam intertextualidade	0	0%

Gráfico 5-

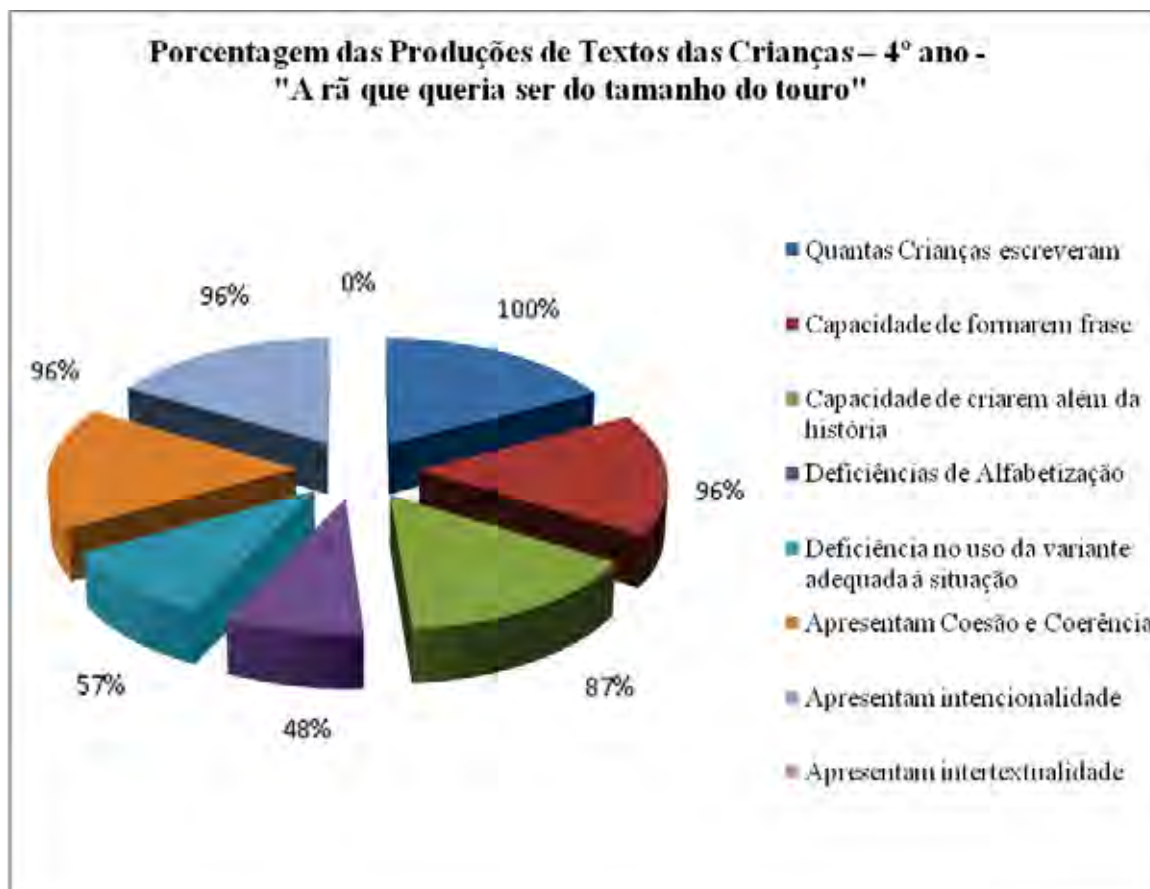


Gráfico 5- Porcentagem das Produções de Textos das Crianças- 4º ano- “A rã que queria ser do tamanho do touro”

As redações analisadas acima evidenciam que novamente todas (100%) as crianças conseguiram escrever, sendo que 96% tiveram a capacidade de formar frases, 87% criaram além da história e 48% tiveram dificuldades de alfabetização.

Mais da metade das crianças, 57% ainda possuem deficiências na adequação da linguagem ao contexto, como na redação a seguir, onde o aluno apresenta reflexos da sua fala na escrita e vários erros de alfabetização.

A rã que queria ser do tamanho do touro
entendi
que Jesus falou pra gente nunca inveja
do soutro é isso que eu entendi fim.(V)

Quadro 7 - Redação do aluno (V) do 4º ano, á partir da contação da fábula “A rã que queria ser do tamanho do touro (anexo I)

A escola deveria, como já explicitado por Bagno (1999), Cagliari (2004), Modesto (2009) e Soares (2002), explicar ao aluno que a sua fala não deve ser utilizada para produzir um texto, pois esse gênero requer a utilização da norma culta, mas isso não significa que esse aluno deva ser ridicularizado por utilizar a linguagem coloquial e sim estimulado para a aquisição da norma culta por meio da “contação” de histórias, da produção de textos, de uma forma que faça sentido aos alunos.

Já no aspecto da coesão, da coerência e da intencionalidade, 96% das crianças conseguiram atingir esse fator de textualidade importante para a produção de textos, mas nenhuma criança mencionou outro texto, ou seja, a intertextualidade.

Tabela 6- Análise das Produções de Textos – 4º ano – “A rã e o boi”

Itens de Análise	Nº de alunos	Nº de alunos (%)
Quantas Crianças escreveram	23	100%
Capacidade de formarem frase	22	96%
Capacidade de criarem além da história	21	91%
Deficiências de Alfabetização	10	43%
Deficiência no uso da variante adequada à situação	12	52%
Apresentam Coesão e Coerência	22	96%
Apresentam intencionalidade	22	96%
Apresentam intertextualidade	0	0%

Gráfico 6-

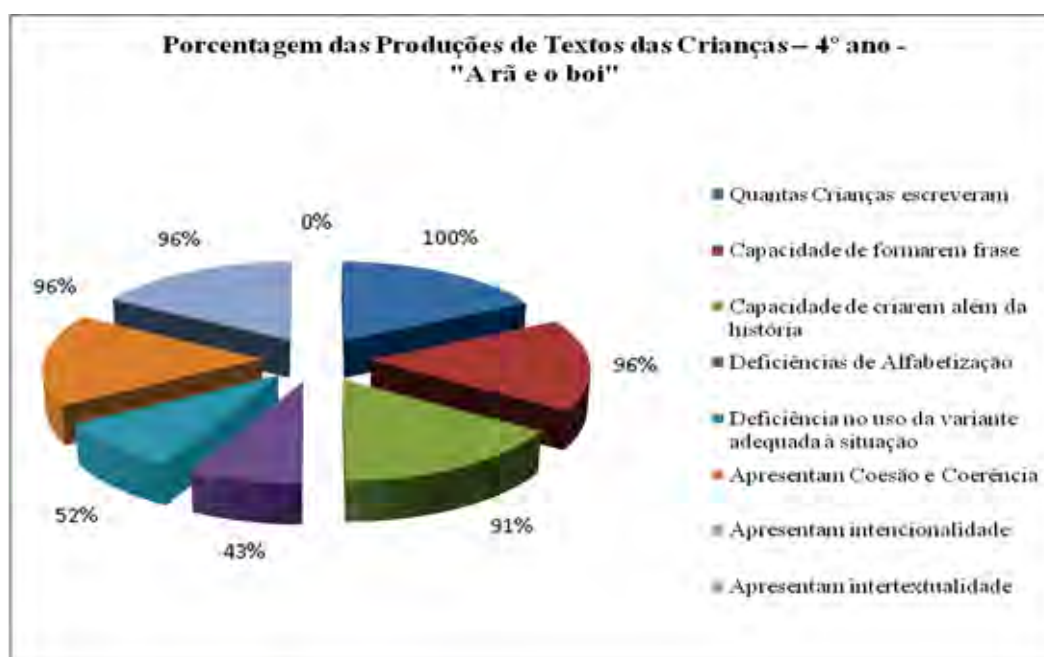


Gráfico 6 – Porcentagem das Produções de Textos das Crianças -4º ano- “A rã e o boi”

Nessa história, assim como o apresentado nas tabelas anteriores, todas as crianças (100%) escreveram a sua compreensão da história, 96% formaram frases e 91% criaram além da história. Pode-se perceber, por meio dos dados, que com essas crianças, apesar de ter ocorrido uma melhora, ainda possuem deficiências de alfabetização (43%) e deficiências no uso da variante adequada a determinada situação (52%), um exemplo, seria o da redação a seguir:

“A rã e o boi”- Monteiro Lobato

Eu entendique a gente camo a gente nase é assimque agente é que nem a boi dis se a agente na se em 10\$ reais agente não vai com siguir chegar 60\$ reais só im aden de deus. (L)

Quadro 8 - Redação do aluno (L) do 4º ano, á partir da contação da fábula “A rã e o boi” (anexo J)

Com esse texto percebe-se que o aluno tem sérias dificuldades de alfabetização e de utilização da sua fala, esse motivo pode ser devido à falta de contato e estímulo à leitura de textos significativos, pois segundo Kleiman (2007) para poder ler e escrever, o aluno deve atribuir sentido aos textos que lê e escreve. Esse aluno não estava habituado a ler e a ouvir histórias e como esta foi uma das primeiras vezes que estava escrevendo a partir desse tipo de estímulo, teve muita dificuldade em compreender.

Entretanto, o aluno (J) melhorou o uso adequado da linguagem e os erros de alfabetização que antes estavam presentes em suas produções, além de escrever com coesão e mais coerência, utilizando adequadamente os conectores e a relação condicional (grifo), por exemplo:

“A rã e o boi”

Eu entendi que você não pode ser nunca outra pessoa, **porque** se você quiser ser igual a outra pessoa porque ele é rápido, bonito,esperto, porque ele joga bola melhor do que você isso é ruim.

Eu por exemplo não quero ser outra pessoa, eu quero ser eu mesmo para sempre. Eu sei o que eu tenho de importante e não me sinto melhor do que os outros. (J)

Quadro 9 – Redação do aluno (J) do 4º ano, á partir da contação da fábula “A rã e o boi” (anexo K)

Nos três últimos itens 96% das crianças apresentaram coesão e coerência e intencionalidade e 0% utilizaram a intertextualidade.

As tabelas a seguir referem-se à produção de texto das crianças do 4º ano, mas a partir da contação dos três primeiros capítulos do livro **Emília no País da Gramática** de Monteiro Lobato.

Albieri (2009) afirma que nesta obra:

Ao apresentar os termos gramaticais de maneira antropomorfizada, isto é, como personagens humanizados, dotados de fala e ações, Lobato redimensiona a noção de língua, tornando-a menos abstrata e mais viva, indo, pois, em sentido oposto ao das definições das gramáticas escolares. A dimensão viva, lúdica e instável da língua, ausente dos manuais escolares, ressurgiu dramatizada e antropomorfizada, em *Emília no país da gramática* (ALBIERI, 2009, p.270).

Tabela 7- Análise das Produções de Textos – 4º ano – “Uma Idéia da Senhora Emília”

Itens de Análise	Nºde alunos	Nº de alunos (%)
Quantas Crianças escreveram	23	100%
Capacidade de formarem frase	19	83%
Capacidade de criarem além da história	4	17%
Deficiências de Alfabetização	16	70%
Deficiência no uso da variante adequada à situação	15	65%
Apresentam Coesão e Coerência	14	61%
Apresentam intencionalidade	14	61%
Apresentam intertextualidade	0	0%

Gráfico 7 –

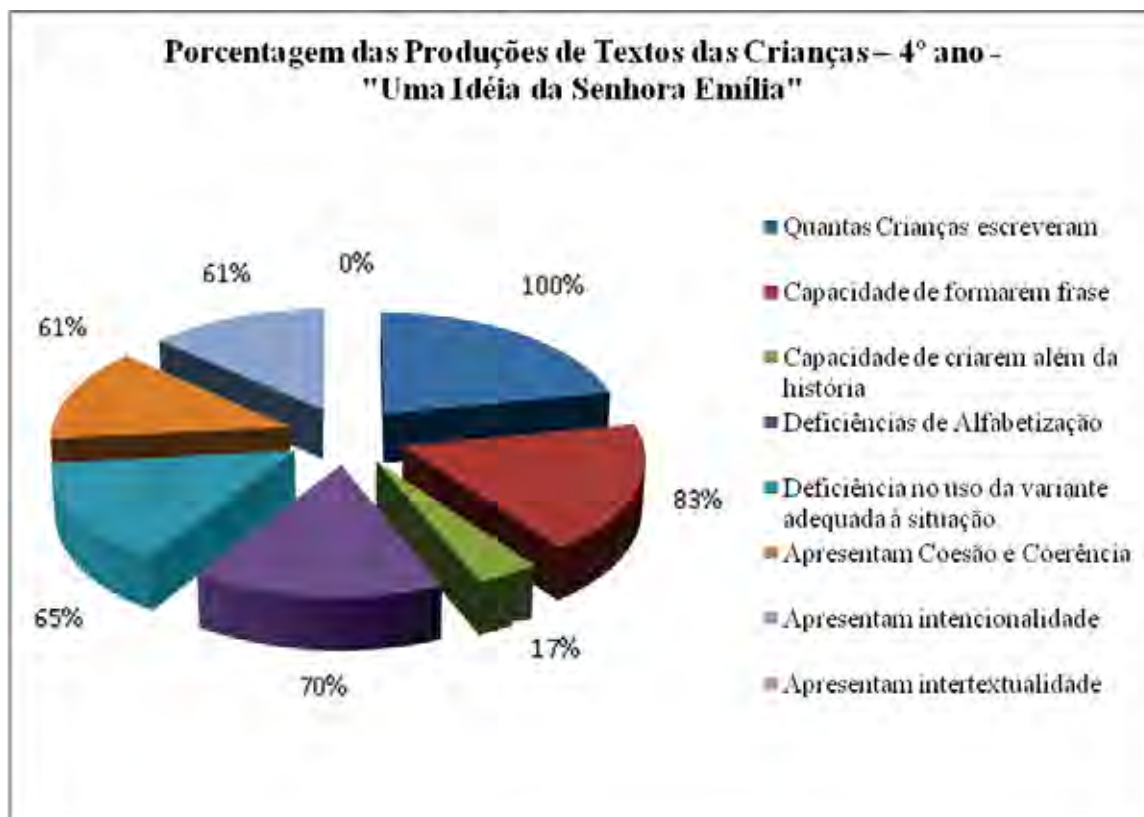


Gráfico 7- Porcentagem das Produções de Textos das Crianças -4º ano- “Uma Idéia da Senhora Emília”

Nesse caso todas as crianças (100%) evidenciaram a compreensão da história, sendo que 83% conseguiram formar frases e apenas 17% criaram além da história, isto é, a maioria reproduziu partes do texto narrado.

Ao escreverem a história, 70% apresentaram deficiências na alfabetização e 65 % no uso da variante adequada à situação, como na redação deste aluno:

Uma Idéia da Senhora Emília

Eu emtemdi que dives de es ficarem
ouvindo falar sobre a gramatica foram conhecer o
pais da gramatica. Derão um nome para o
rinoceronte de quidim.(J)

Quadro 10 - Redação do aluno (J) do 4º ano, á partir da contação do capítulo “Uma Idéia da Senhora Emília” (anexo L)

Mas, em contrapartida, algumas crianças escreveram textos com a linguagem adequada, com poucos erros de alfabetização e apresentam uma sequência das idéias, como no texto desta aluna:

Uma Idéia da Senhora Emília

Eu entendi que o Pedrinho estava de férias e a Dona Benta resolveu dar aula de gramática para ele. No começo ele não queria estudar, ele queria é brincar com os seus brinquedos.

Em um dia a Emília perguntou ao Pedrinho se ele queria ir ao país da Gramática, o Pedrinho falou que esse país não existe, mas a Emília disse que existe sim e quem conhece o caminho era o sábio rinoceronte, Pedrinho bateu palmas e adorou a idéia. Pedrinho foi chamar a Narizinho para ir com eles ao país da Gramática, ela também disse que esse país não existe, Pedrinho disse que existe sim e quem conhece o caminho era o rinoceronte, então ela topou. No outro dia eles partiram, quando já estavam bem longe eles comessaram a ouvir uns sumbidos, Emília perguntou ao rinoceronte o que era aqueles sumbidos, ele disse que eram os sons das palavras.

O rinoceronte explicou que letra é quando a gente escreve a palavra e som é quando agente ouve as palavras, ele também explicou as palavras tônicas as paroxítonas, as proparoxítonas, as antepenúltima etc.
(L)

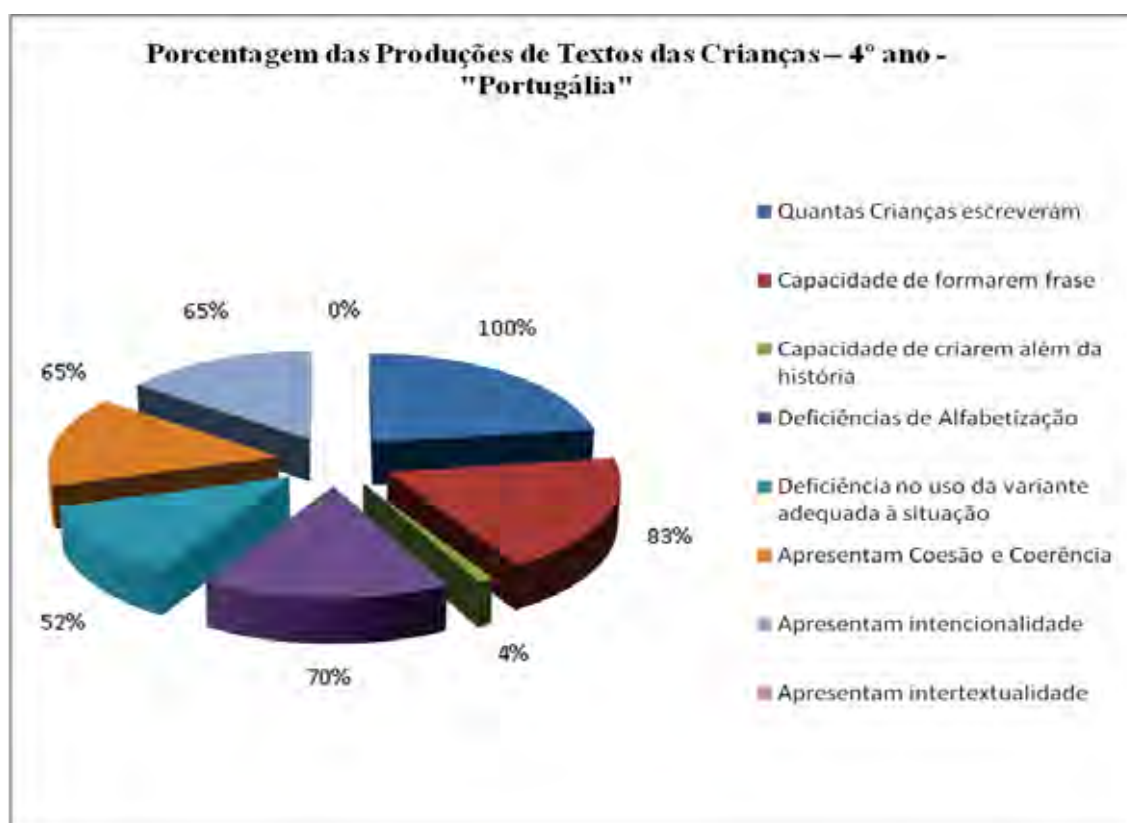
Quadro 11- Redação da aluna (L) do 4º ano, á partir da contação do capítulo “Uma Idéia da Senhora Emília” (anexo M)

A partir desse texto pode-se notar que a aluna compreendeu a história, já concebe a importância de adequar a linguagem, apresenta coesão e coerência em suas idéias e, de acordo com o que a aluna relatou à pesquisadora, quando questionada se havia compreendido a história, esta respondeu positivamente e que adorava ouvir e a escrever histórias.

Em relação à coesão, à coerência e à intencionalidade, 61% das redações das crianças apresentaram esses itens, mas nenhuma apresentou intertextualidade.

Tabela 8 - Análise das Produções de Textos – 4º ano – “Portugália”

Itens de Análise	Nº de alunos	Nº de alunos (%)
Quantas Crianças escreveram	23	100%
Capacidade de formarem frases	19	83%
Capacidade de criarem além da história	1	4%
Deficiências de Alfabetização	16	70%
Deficiência no uso da variante adequada à situação	12	52%
Apresentam Coesão e Coerência	15	65%
Apresentam intencionalidade	15	65%
Apresentam intertextualidade	0	0%

Gráfico 8-**Gráfico 8- Porcentagem das Produções de Textos das Crianças -4º ano- “Portugália”**

Neste capítulo dois, todas as crianças escreveram (100%), sendo que igualmente ao dado anterior, 83% conseguiram formar frases, 70% das crianças apresentaram deficiências de alfabetização, mas apenas 4% criaram além da história.

No item deficiência no uso adequado à situação, 52% apresentaram dificuldades, como no caso abaixo:

Portugália

Eles conheceram que lá gente pobre moravam la em baixo e ai gente rica moravam la no centro la em sima bofé quer dizer no tempo deles boque e ogano quer dizer francamente. (A)

Quadro 12 - Redação da aluna (A) do 4º ano, á partir da contação do capítulo “Portugália” (anexo N)

Nesse texto a aluna também utilizou conectivos da linguagem oral, além dos erros de alfabetização, isto é, troca de uma letra pela outra. Essa aluna, nas aulas de Língua Portuguesa não tem o incentivo que deveria ter em relação à produção de textos e à leitura, ocasionando pouca maturidade para que consiga adequar a linguagem ao gênero proposto.

De acordo com Zilberman (1988):

Ensinar a ler e escrever tem sido atribuição da escola desde seus inícios, sendo essas atividades estimuladas já nas primeiras séries - ou ainda na pré-escola, segundo algumas orientações - e praticada em todas as disciplinas. Porém, a responsabilidade pelo incentivo à leitura, incluindo-se aí a introdução à literatura, e aprendizagem da escrita, bem como das maneiras mais adequadas de redigir a falar, cabe invariavelmente ao professor de Língua Portuguesa (ZILBERMAN, 1988, p.112).

Nos últimos itens, 65% dos textos apresentam coesão e coerência, intencionalidade e nenhuma intertextualidade.

Tabela 9- Análise das Produções de Textos – 4º ano – Gente Importante e Gente Pobre

Itens de Análise	Nºde alunos	Nº de alunos (%)
Quantas Crianças escreveram	23	100%
Capacidade de formarem frases	19	83%
Capacidade de criarem além da história	1	4%
Deficiências de Alfabetização	16	70%
Deficiência no uso da variante adequada à situação	11	48%
Apresentam Coesão e Coerência	13	57%
Apresentam intencionalidade	13	57%
Apresentam intertextualidade	0	0%

Gráfico 9-

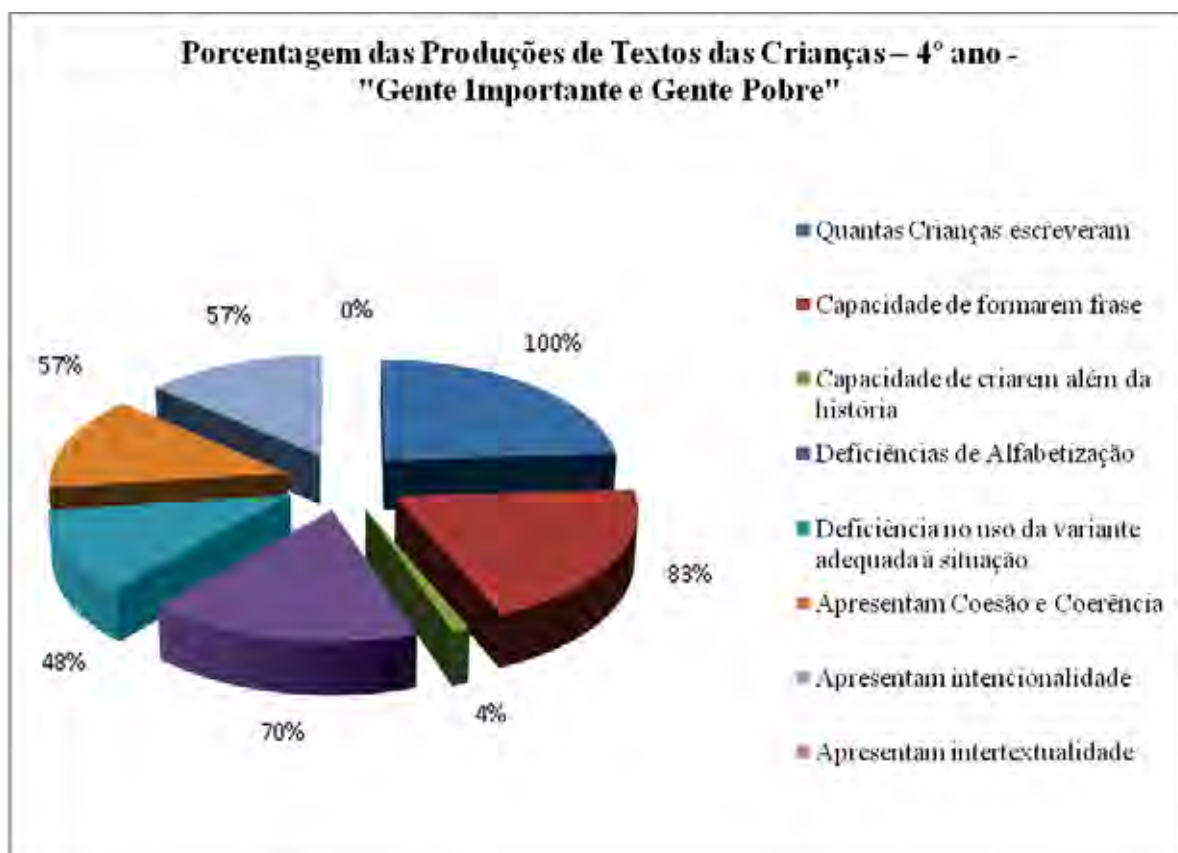


Gráfico 9 – Porcentagem das Produções de Textos das Crianças – 4º ano- “Gente Importante e Gente Pobre”

Nesta última história, todas as crianças também escreveram (100%), as quais 83% conseguiram formar frases, mas apenas 4% criaram além da história contada.

As deficiências na alfabetização se mantiveram com 70%, já no uso adequado à situação as crianças melhoraram, sendo que apenas 48% apresentaram problemas ao adequar a linguagem.

Gente Importante e Gente Pobre

Eu entendi que lá eles conheceram o Substantivo Próprio e o Substantivo comum. Lá eles conheceram José e Maria que eram chamados de 5 em 5 minutos para batizar crianças.

Também tem o nome Paulo, mais não existe so um nome Paulo, existe Paulo Silva, Paulo Moreira. E tinha um nome que ninguém iria batizar seu filho com esse nome Urraca.

E o nome cafezal, da origem aos pés de café, ele falou que ela não batizava se fosse um dois ou uma duzia ele so batizava se fosse muitos.

E Emília falou que em vez de tantos cafés porque ele não servia com um pouco de café e bolinhos. (R)

Quadro 13 - Redação da aluna (R) do 4º ano, á partir da contação do capítulo “Gente Importante e Gente Pobre” (anexo O)

Nessa redação a aluna escreveu utilizando coesão e coerência e interpretou corretamente fatos pertinentes da história contada,

No aspecto coesão e coerência e intencionalidade, 57% das crianças apresentaram esses fatores em suas produções, mas em contrapartida, nenhuma intertextualidade.

8.5 Síntese da análise dos dados

Diante das análises realizadas, foi possível a observação de inúmeros aspectos em relação à leitura e à escrita. Pode-se perceber que todas as crianças, do 3º e do 4º ano escreveram a sua compreensão das histórias e apesar das dificuldades queriam escrever e ouvir as histórias.

As crianças do 3º ano ao final da intervenção, tiveram um significativo desempenho ao elaborarem textos em grupos, elas melhoraram a utilização da linguagem, além de criarem histórias criativas, estimulando a imaginação.

Outro fator que se pôde observar foi que as crianças, principalmente as do 4º ano tiveram um desempenho mais favorável em todos os aspectos ao produzir textos em relação às fábulas, do que ao livro **Emília no País da Gramática**, talvez por elas não estarem habituadas a ler e a ouvir histórias, o gênero fábula foi mais fácil para sua compreensão, devido ao fato de ser histórias curtas, objetivas e com uma moral; segundo Coelho (1981) como já mencionado, estamos em tempos favoráveis às fabulas.

O desenvolvimento dos alunos mediante à “contação” do livro **Emília no País da Gramática** caiu em relação às fábulas, pois apresentaram dificuldades ao elaborar a

compreensão da história, o desempenho em relação a adequação da linguagem; as crianças voltaram a possuir deficiências nesse aspecto, semelhantes à narração da primeira fábula.

Dessa forma, talvez a professora devesse trabalhar com uma literatura infantil significativa para as crianças, como as fábulas, pois apesar do pouco tempo de intervenção, isto é, de “contação” de histórias pela pesquisadora, pode-se notar que com a utilização desse gênero, as crianças melhoraram em relação à adequação da linguagem ao gênero da produção textual, a imaginação, no momento de produzirem histórias criativas, a coesão e a coerência.

Iniciando pelas fábulas, chegaria o momento da professora trabalhar os contos de fadas, também inseridos em obras de Monteiro Lobato e que permitiria às crianças estabelecer relações intertextuais com outras versões como as dos Irmãos Grimm e de Perrault, o que ampliaria consideravelmente o aspecto do letramento.

Os pequenos, com o passar das histórias, se corrigiam ao utilizar expressões da linguagem oral e conseguiam escrever quando estimulados para bons textos, confirmando que a literatura infantil se adequadamente escolhida proporciona bons resultados.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, percebe-se como a leitura e a escrita são ferramentas imprescindíveis para o universo infantil, sendo um tema fascinante e que deve ser tratado em todos os níveis de ensino. Dessa maneira, desde a educação infantil até o último nível de escolarização, a leitura e a escrita são práticas que devem ser estimuladas para o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade.

Esse tema já foi estudo de várias pesquisas devido a sua relevância; dessa forma faz-se necessário dar continuidade aos estudos desenvolvidos até hoje, por ser uma importante área do conhecimento no contexto escolar.

A literatura infantil e a narração de histórias são ferramentas que devem ser estimuladas desde a mais tenra idade e reforçadas em sua entrada na instituição escolar, pois quando os pequenos estiverem nos anos iniciais do ensino fundamental, terão grandes possibilidades de não enfrentarem problemas, no tocante à produção textual e à criatividade, facilitando o desenvolvimento de seu senso crítico e da adequação de sua linguagem. Com as histórias, as crianças adquirem o conhecimento sob diversos aspectos, isto é, valores, costumes, culturas e observam o uso da prática da leitura e da escrita em seu contexto, adquirindo o que Kleiman (2007) chama de letramento.

A importância desta pesquisa também se manifestou na observação do trabalho do professor em sala de aula e sua contribuição (ou não) para o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura das crianças sob seus cuidados. Dessa forma, pode-se observar os resultados, confrontando-os com os objetivos propostos no início desta pesquisa e analisar quais foram atendidos.

Do ponto de vista do objetivo geral, que era observar se havia o incentivo à leitura nas aulas de Língua Portuguesa e a capacidade da criança desenvolver sua imaginação e a produção de textos coesos e coerentes, foi possível diagnosticar que nas aulas dessa disciplina das duas salas de aula escolhidas, a professora não incentivava a produção de textos, principalmente os relacionados à contação de histórias significativas para o universo infantil, dificultando a produção de textos das crianças e o estímulo a sua imaginação.

Já quanto aos objetivos específicos, esta pesquisa tinha como objetivo inicial realizar observações e intervenções, por meio da “contação” de histórias de obras de autores significativos, como já mencionado, isto é, realizar um acompanhamento diário com as

crianças para que elas conseguissem produzir textos coesos e coerentes, promover o estímulo à imaginação, a adequação da linguagem e levá-los a observar a importância da leitura e da escrita, mas devido ao espaço de tempo concedido pelas professoras para a realização da pesquisa ter sido limitado, limitou-se a diagnosticar se as crianças possuíam contato com uma literatura infantil significativa, além da realização de uma pequena intervenção por meio da contação de algumas obras, tentando obter uma possível melhora em suas produções.

Dessa maneira, um ponto importante a ressaltar foi o de que a pesquisa atendeu a esse objetivo específico, pois através das observações das classes pesquisadas foi possível diagnosticar que as crianças não tinham contato com uma literatura infantil significativa e com a intervenção no início da “contação” de histórias observou-se que elas apresentaram dificuldades ao passar para o papel a sua compreensão das histórias, ou seja, ao produzirem textos coesos e coerentes e adequar a linguagem a diferentes contextos. Um aspecto a ser considerado é o de que a pesquisadora precisava instigá-los para que conseguissem escrever, pois as crianças tinham receio de produzir até mesmo pequenos textos, sendo que utilizavam a linguagem oral constantemente nas produções escritas.

Mas para a surpresa da pesquisadora, apesar do pouco contato que as crianças tiveram com as histórias, ao final das intervenções, os pequenos obtiveram uma pequena melhora, no tocante à produção de textos e à adequação da linguagem; as crianças gostavam de ouvir as histórias, ficavam empolgadas ao falar da sua compreensão.

Contudo, ao passar do gênero fábulas para a obra de Monteiro Lobato as crianças do 4º ano apresentaram no início mais dificuldades em compreenderem essa obra, talvez pelo fato da professora trabalhar com os conteúdos gramaticais de maneira tradicional, e os pequenos não estarem preparados para a compreensão dessa obra, como já foi mencionado.

Dessa forma, ao final da pesquisa foi possível averiguar que os professores, principalmente os da disciplina de Língua Portuguesa, deveriam trabalhar com os alunos os diversos gêneros, principalmente iniciando com as fábulas, por serem textos curtos, objetivos, com uma moral e significativos para as crianças, para posteriormente irem trabalhando obras mais complexas, despertando nas crianças o gosto pela leitura e pela produção de bons textos.

Outro fato pertinente é que a leitura e a contação de histórias devem ser estimuladas pelos professores, para que as crianças não enfrentem dificuldades posteriores, no tocante a conseguirem se expressar e a fazerem uso da leitura e da escrita.

Na pesquisa realizada, houve dificuldades encontradas pela pesquisadora, devido à negativa das instituições em permitirem a realização da pesquisa e do estágio, mas após meses e vários documentos foi possível a realização da mesma, mas em um tempo determinado e

sem extensas intervenções nas aulas observadas. Todavia, esse trabalho foi extremamente gratificante, pois pode-se vivenciar e comprovar os estudos realizados no GEPLLE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística, Literatura e Educação) acerca da literatura infantil, da Sociolinguística e da Linguística Textual, no contexto específico de sala de aula, um dos temas mais importantes do ambiente escolar e que abrange a prática pedagógica de todos os professores que pretendem atuar na educação

Dessa forma, esse estudo foi um grande aprendizado para a formação da pesquisadora, sendo pertinente dar continuidade a esse estudo, para poder aprofundá-lo e conquistar mais conhecimento nessa área.

REFERÊNCIAS

ALBIERI, T.M. A gramática da Emília: a língua do país de Lobato in LAJOLO, M.; CECCANTINI, J.L. **Monteiro Lobato - livro a livro**. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; Gewandsznajder, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**, 2ªed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRADE, M.M e MEDEIROS, J B. **Comunicação e Língua Portuguesa**. São Paulo: Atlas, 2004.

ARIÈS, P **História Social da Criança e da Família**, 2ª ed. Rio de janeiro: Editora S.A, 1981.

AZEVEDO, E. N. **A Importância dos contos de fadas na alfabetização**. 09/02/2009. Disponível em <http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/a-importancia-dos-contos-de-fadas-na-alfabetizacao-762528.html>
Acesso em: 23 de agosto de 2011.

BELINE, R. A Variação Linguística in FIORIN, J. L. (org). **Introdução à Linguística**, 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**, 4ªed. Campinas: Pontes/Unicamp, 1995.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos contos de fadas**, 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**, 40ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN. S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, F.S. **Introdução aos estudos linguísticos**, 4ªed. São Paulo: Nacional, 1972.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**, 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRIGHT, W. Introduction the dimensions of Sociolinguistics. In: Sociolinguistics. N. York, Mouton & Co., The Hague-Paris, 1966.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**, 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2004.

- COELHO, N. N. **A Literatura Infantil: história – teoria – análise**. São Paulo: Quíron, 1981.
- CUNHA, M.A.A. **Literatura Infantil: teoria e prática**, 18ª ed. São Paulo: Ática, 1999.
- ELIA, S. **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: EDUFF, 1987.
- FÁVERO, L.L.; KOCH, I.G.V. **Linguística Textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1988.
- FERNANDES, H.M. A Literatura Infantil Através dos Tempos in MARTINS, M.A.S.R. (org). **Educação, Mídia e Cognição**. Bauru: São Paulo, 2010.
- FIORIN, J. L. Teoria dos Signos in FIORIN, J. L. (org). **Introdução à Linguística**, 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- GOMIDE, C. Aspectos Quantitativos in GALENBECK, P.T.; GOMIDE, C.; MARTINS, M.A.S.R. **Manual de Redação Acadêmica, versão preliminar** FCLar: Unesp, Araraquara, 2000.
- KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Revista Signo, Santa Cruz do Sul, n. 53, p.1-25, dez/2007.
Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>.
Acesso em: 28/10/2010.
- LA FONTAINE, J. **Fábulas de La Fontaine**. Rio de Janeiro – Belo Horizonte, Vila Rica Editoras Reunidas Limitada, 1992.
- LAJOLO, M. ; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira**, 6ªed. São Paulo: Ática, 2002.
- LIPMAN, M. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- LOBATO, J. B. R. M. **Emília no País da Gramática**, 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, Fundação Nacional Pró Memória, 1982.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguagem e classes sociais**. Porto Alegre: Movimento, 1975.
- MARTINS, M.A.S.R. **Aprender a Pensar: um desafio para a produção textual**. Bauru: FAAC Cand 6, 2007.
- _____. **Aprender a pensar: um desafio para os vestibulandos**. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Unesp- Araraquara, em 1999.

MATHIAS, R. **Fábulas de Esopo**, São Paulo, Circulo do Livro, 1983.

MODESTO, A.T.T. **Linguagem, Ideologia e Preconceito Linguístico na Sociedade**. Periódico de Divulgação Científica da FALS, n.04, p. 1-27, Jan/Mai 2009. Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela10/ideologia.pdf>
Acesso em: 29/08/2011.

PASSIANI, E. **Na trilha do Jeca: Monteiro Lobato, o público leitor e a formação do campo literário no Brasil**. Revista Interfaces, Porto Alegre, n.7, p. 1-18, jan./jun./ 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222002000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 27/03/09.

PETTER, M. Linguagem, Língua, Linguística in FIORIN, J. L. (org.) **Introdução à Linguística**, 4º ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PRETI, D. **Sociolinguística os níveis de fala**. São Paulo: Nacional, 1974.

SÁ, S.P. Ensinar Literatura na escola: os desafios do século XXI in MARTINS, M.A.S.R. (org.) **Educação, Mídia e Cognição**. Bauru: São Paulo, 2010.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**, 20ª ed. São Paulo : Cultrix, 1997.

SILVA, D.M.; MILANI, S.E. A Sociolinguística na sala de aula de Língua Portuguesa: uma investigação historiográfica. p.1-18, s/d. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcw/lport/pdf/slp15/02.pdf>.
Acesso em: 17/06/2011.

SOARES, M. **Linguagem e Escola - uma perspectiva social**, 17ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**, 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, L.N. Monteiro Lobato e o processo de reescritura das fábulas in LAJOLO, M.; CECCANTINI, J.L. **Monteiro Lobato - livro a livro**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**, 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, R. **A Leitura e o Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. **A Literatura Infantil na Escola**, 11ª ed. São Paulo: Global Editora, 2006.

APÊNDICE A



AUTORIZAÇÃO

Barra Bonita, 05 de Setembro de 2011

Senhora Diretora,

Tendo em vista o desenvolvimento do meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e com o objetivo de otimizar sua apresentação para a banca, solicito a V. S^a a autorização para que eu possa utilizar as redações obtidas nos trabalhos desenvolvidos com as crianças, enfatizando que não serão mencionados nem os nomes dos pequenos nem o da escola.

Na expectativa de sua atenção e colaboração, aguardo sua resposta.

Aproveito o ensejo para reiterar-lhe meus sinceros votos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Talita Maiara Michelin

Ilma Sra _____

M.D. Diretora da Escola _____



APÊNDICE B



SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA

MARIA ANGÉLICA SEABRA RODRIGUES MARTINS, R.G. 8.736.536, docente do Departamento de Ciências Humanas da FAAC (Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação) Unesp-Bauru, orientadora de Talita Maiara Michelin, aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências da Unesp Bauru, em fase de conclusão de seu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e necessitando efetuar uma pesquisa com os alunos em sala de aula, sobre o processo de leitura e produção de textos, vem mui respeitosamente solicitar à Direção desta Instituição de Ensino a autorização para que a referida orientanda possa desenvolver esse trabalho, no decorrer de 2011, junto aos alunos desta escola.

Por ser verdade,

Data e firma a presente solicitação.

Bauru, 17 de março de 2011

Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins

Thais Cristina Rodrigues Tezani
Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências



ANEXO A

Atividade de Interpretação de Texto Distribuída pela Professora do 4º ano nas Aulas de Língua Portuguesa

COMPLETANDO O TEXTO

Vera ligou para Flávia e as duas combinaram ir ao clube juntas. Está faltando uma parte deste diálogo. Escreva o está faltando.

— Alô, Flávia?

— Oi amiga, tá tudo bem?

— Tudo jóia. Liguei para irmos ao clube hoje, o que você acha?

—

— E então que tal irmos amanhã cedo?

— Combinado. Onde vamos nós encontrar?

—

— Ótimo! Te vejo lá.

—

— Um beijo, tchau Vera.

Agora responda:

Quem ligou para Flávia?

—

—

Por que elas não foram ao clube hoje?

—

—

Como é possível saber que as duas são amigas?

—

—

ANEXO B

Prova aplicada ao 4º ano pela professora

PROVA BIMESTRAL DE PORTUGUÊS (1º BIM)

QUESTÃO 1 : TEXTO LEITURA E INTERPRETAÇÃO

UM RIO PEDE SOCORRO

O Tietê é o maior rio do estado de São Paulo.

Na nascente, em Salesópolis, 76 km a leste da capital paulista, suas águas chegam mesmo a ser cristalinas.

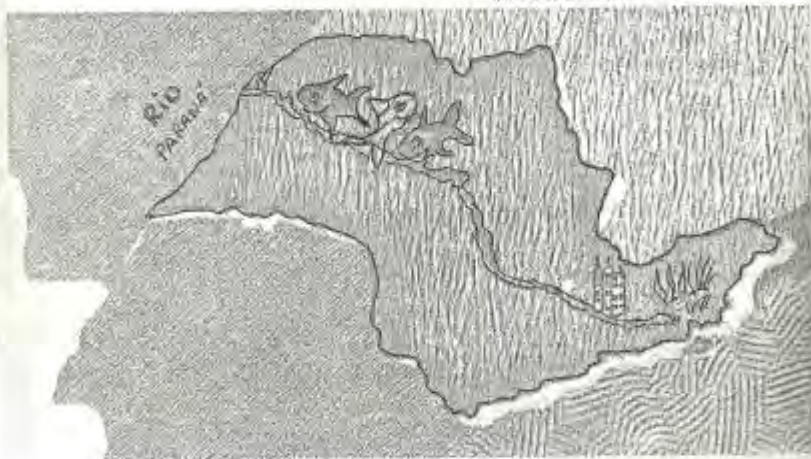
Mas o rio sofre as primeiras descargas de poluentes quando chega na região da capital. Daí em diante, ele segue atravessando a cidade de São Paulo e recebendo todo tipo de poluição, e a sua taxa de oxigênio chega a zero. É um rio morto: sem peixes, sem vida.

O Tietê só começa a se recobrar do desastre quando chega a Barra Bonita, a 310 km da capital. A vida retorna nesse trecho, que vai até o rio Paraná.

Parece incrível, mas o rio Tietê ainda não é um caso perdido, apesar da carga de esgotos e de lixo industriais que recebe diariamente quando atravessa as áreas cheias de indústrias. É possível recuperar os rios ameaçados de morte, isso já aconteceu em outros países.

A Inglaterra, por exemplo, há sessenta anos, conseguiu salvar o rio Tâmisa, que estava sem vida. Hoje, o rio inglês é limpo e tem muitos peixes. Para não deixar que ele fique poluído existem aparelhos que medem, de hora em hora, a qualidade das suas águas.

[Br: Globo Ciência, ano 1, nº 6, São Paulo, Globo, 1992.]



QUESTÃO 1: ENTENDIMENTO DO TEXTO.
RESPONDA:

- 1) Onde nasce o Rio Tietê ?
R: _____
- 2) Como é o Rio Tietê na sua nascente ?
R: _____
- 3) O que acontece ao Rio Tietê quando ele chega a São Paulo ?
R: _____
- 4) Por que o Rio Tietê é considerado um rio sem vida (morto) na cidade de São Paulo ?
R: _____
- 5) Onde fica o rio Tâmis ?
R: _____
- 6) Por que o rio Tâmis ficou sem vida ?
R: _____
- 7) O que os ingleses fizeram para salvar o rio Tâmis ?
R: _____
- 8) Como é o Tâmis hoje em dia ?
R: _____
- 9) Como poderíamos salvar o rio Tietê ?
R: _____

ORTOGRAFIA E GRAMÁTICA

QUESTÃO 1:

Complete com s ou ss

_____uspiro a _____ombração aniver_____sário
_____llêncio pen_____ar pa_____elo

QUESTÃO 2: OBSERVE AS PALAVRAS DO QUADRO.

Teclado	primeiro	carreta	passar	chuva	blusa	nascer
---------	----------	---------	--------	-------	-------	--------

COMPLETE COM ELAS A TABELA ABAIXO :

DÍGRAFO	ENCONTRO CONSONANTAL

QUESTÃO 3: COMPLETE COM SC, SÇ OU XC .

Cre____o Pi____ina e____elência na____ente

QUESTÃO 4: OBSERVE AS PALAVRAS DO QUADRO :

ENXAGUEI	ENTÃO	PERIFERIA	SAÚDE	PARAGUAI	PENDUREI
----------	-------	-----------	-------	----------	----------

ORGANIZE AS PALAVRAS NA TABELA ABAIXO :

DITONGO	TRITONGO	HIATO

QUESTÃO 5: SEPRE AS SÍLABAS DAS PALAVRAS : DEPOIS DIGA SE ELA É MONOSSÍLABA , DISSÍLABA , TRISSÍLABA OU POLISSÍLABA .

DESCIDA : _____

DESCENDENTE : _____

COR : _____

ACHO: _____

QUESTÃO 6: CLASSIFIQUE AS PALAVRAS ABAIXO EM : OXÍTONA ; PAROXÍTONA OU PROPAROXÍTONA .

FELICIDADE : _____

BARULHÃO : _____

FRUTÍFERA : _____

X-X-X-X-X-X-X-X-X-X-X-X-X-X-X-X
BOA PROVA

ANEXO C

Redação do trio de alunos (K,L,D) do 3º ano, a partir da contação das duas fábulas anteriores.

Na Biblioteca

Era um lindo domingo de sol
os animais estavam na lagoa e enquanto
tá isso duas macas estavam brincando
em uma biblioteca sem ar.

Então uma maca caipira falou:
— Você não lê um livro e você?

Então a maca rica falou:
— Não querida sol para a sombra
da lagoa.

A maca caipira fala:
— Num quero mais papo com você.

A maca rica responde:
— Você nasceu na estância eu nasci
da dinheira.

Então morreram sem ar.

Moral da história:
Não meta o nariz onde não é
chamado(a).

ANEXO D

Redação do aluno (D) do 3º ano, a partir da contação da Fábula “A mosca e a formiguinha”



ANEXO E

Redação dos alunos (L, L, F) do 3º ano, a partir da contação das duas fábulas

As três cigarras sequeiras

Essa uma vez três cigarras sequeiras,
elas cantavam e cantavam e adoravam o
suk. Tudo isso elas cantavam no sul.
Um dia elas foram se apresentar
na grande festa de ano novo.
Porém, elas não tinham o que
comer e elas cantavam e foram
muito saudáveis e as cigarras da re-
grão.

Elas ficaram uma noite e no
que se estava no sul, depois
elas cantavam e elas se apresentaram
na Memória.

ANEXO F

Redação da aluna (B) do 4º ano, á partir da contação da fábula “O Sapo e o Boi”

Fábula: O sapo e o boi
"Esapo"

Eu entendi que tenho que ser eu mesmo,
pois Deus me criou assim. Então um é diferen-
te do outro, e cada um de nós é especial,
por um motivo!

Desenho:



ANEXO G

Redação da aluna (A) do 4º ano, á partir da contação da fábula “O Sapo e o Boi”

Fábula: O sapo e o boi "Esopo"

Eu entendi da história que nós não podemos ficar com inveja das pessoas, que devemos nos aceitar do jeito que nós somos, do jeito que Deus nos colocou por que também ninguém é melhor do que ninguém, ninguém é perfeito.

Nós somos bons do jeito que a gente é e é assim que Deus gosta da gente.



ANEXO H

Redação da aluna (M) do 4º ano, a partir da contação da fábula “O Sapo e o boi”

Fábula: O sapo e o boi

Eu entendi que não podemos ser iguais os
outros temos que ser como somos. Não
virei com quem acertou com o sapo
ele que via fica maior que o boi
mas ele estufou tanto que ele estorou.

Desenho:



ANEXO I

Redação do aluno (V) do 4º ano, á partir da contação da fábula “A rã que queria ser do tamanho do touro



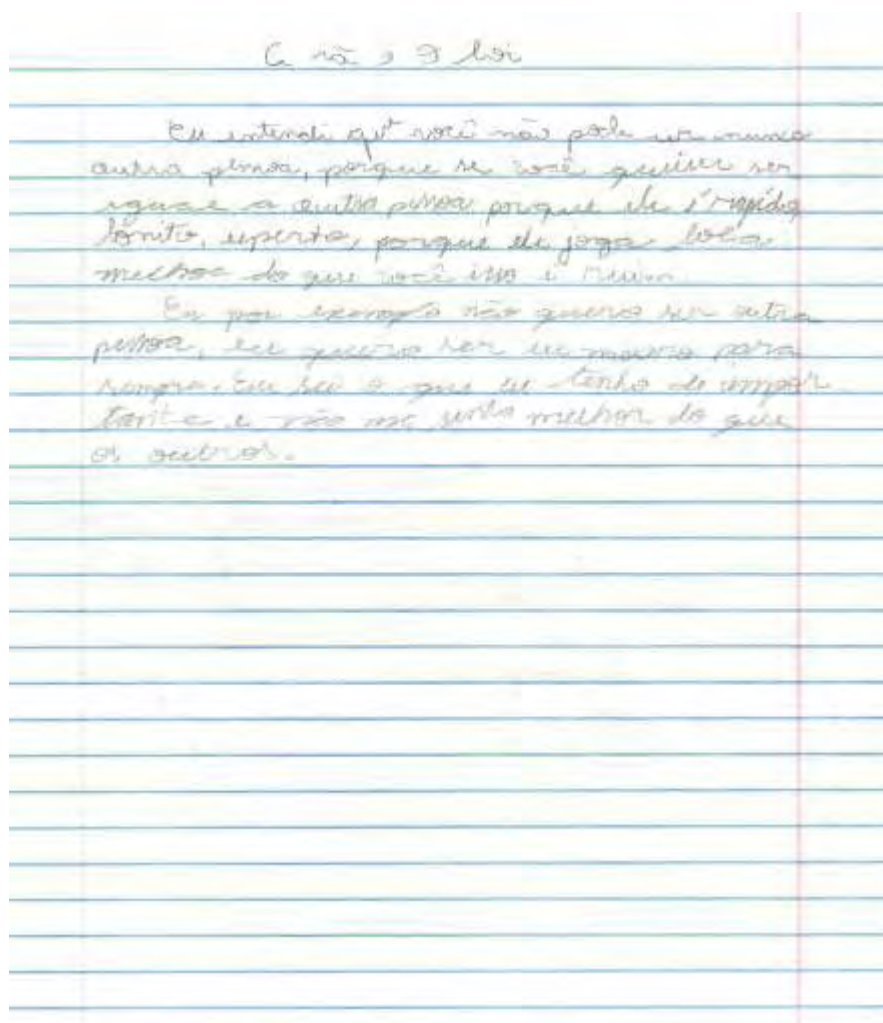
ANEXO J

Redação do aluno (L) do 4º ano, á partir da contação da fábula “A rã e o boi”



ANEXO K

Redação do aluno (J) do 4º ano, á partir da contação da fábula “A rã e o boi”



ANEXO L

Redação do aluno (J) do 4º ano, á partir da contação do capítulo “Uma Idéia da Senhora Emília”



ANEXO M

Redação da aluna (L) do 4º ano, á partir da contação do capítulo “Uma Idéia da Senhora Emília”



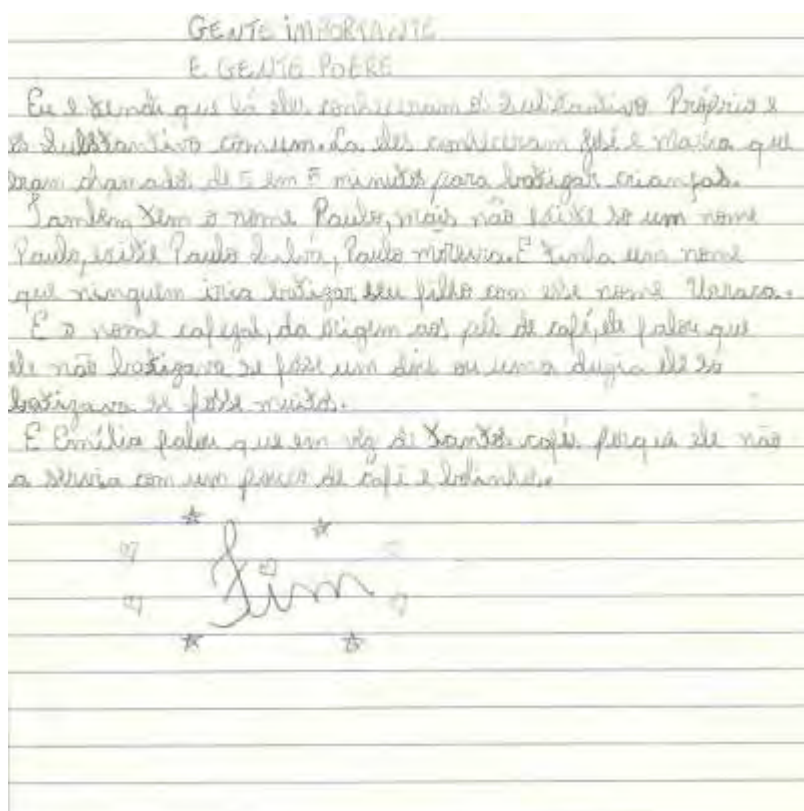
ANEXO N

Redação da aluna (A) do 4º ano, á partir da contação do capítulo “Portugália”



ANEXO O

Redação da aluna (R) do 4º ano, á partir da contação do capítulo “Gente Importante e Gente Pobre”



ANEXO P

Alguns painéis construídos pelos grupos de três crianças à partir das duas fábulas contadas



ANEXO Q

FÁBULA: O Sapo e o Boi

AUTOR: Esopo

O sapo e o boi

O sapo coxava no brejo quando viu um boi se aproximar do rio para beber água.

Cheio de inveja, ele disse para os amigos:

– Querem ver como eu fico do tamanho desse animal?

– Impossível! – respondeu o pato.

– Absurdo! – comentou a coruja.

– Esqueça! – disse a garça.

Então, para espanto de todos, o sapo estufou a barriga e aumentou de tamanho.

– Viram só? Eu não disse que conseguiria? – gabou-se o sapo.

– Pois fique sabendo que você não conseguiu alcançar nem as patas dele! – comentou a garça.

Inconformado, o sapo continuou a estufar.

– E agora, já estou do tamanho dele? – perguntou novamente.

– Só se for do tamanho de um bezerro – respondeu o pato. – E é bom você parar com isso antes que se machuque.

– Só vou parar quando ficar maior do que o boi!

Sem dar ouvidos aos amigos, o sapo estufou tanto que explodiu como um balão de gás.

– É nisso que dá não se conformar com o que se é... – disse a coruja, que não pensava em outra coisa a não ser continuar sendo ela mesma.

*Não tente imitar os outros;
seja sempre você mesmo.*



ANEXO R

FÁBULA: A rã que queria ser do Tamanho do Touro

AUTOR: La Fontaine



ANEXO S

FÁBULA: A rã e o boi

AUTOR: Monteiro Lobato

FÁBULAS

— Coisa fácil. Sempre que encontras uns borrachos lindos, bem-feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

— Está feito! — concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três mostrengos dentro, que piavam de bico muito aberto.

— Horríveis bichos! — disse ela. Vê-se logo que não são os filhos da coruja.

E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi justar contas com a rainha das aves.

— Quê? — disse esta, admirada. Eram teus filhos aqueles mostrenguinhos? Pois, olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste.

Para retrato de filha ninguém acredite em pintor pai. Lá diz o ditado: quem o feio ama, bonito lhe parece.

— Para mim, vovó — comentou Narizinho — esta é a rainha das fábulas. Nada mais verdadeiro. Para os pais os filhos são sempre uma beleza, nem que sejam feios como os filhos da coruja.

— E essa fábula se aplica a muita coisa, minha filha. Aplica-se a tudo que é produzido nos os. Os escritores acham ótimas todas as coisas que escrevem, por piores que sejam. Quando um pintor pinta um quadro, para ele o quadro é sempre bonito. Tudo quanto nós fazemos é "filhos de coruja".

— Mostrengo ou monstrengo, vovó? — quis saber Pedrinho. Veja essa palavra escrita de dois jeitos.

— Os gramáticos querem que seja mostrengo — coisa de mostrar; mas o povo acha melhor monstrengo — coisa monstruosa, e vai mudando. Por mais que os gramáticos insistam na forma "mostrengo", o povo diz "monstrengo".

— E quem vai ganhar essa guerra, vovó?

— Está claro que o povo, meu filho. Os gramáticos acabarão se cansando de insistir no "mostrengo" e se resignarão ao "monstrengo".

— Pois eu vou adotar o "monstrengo" — resolveu Pedrinho. Acho mais expressivo.

A rã e o boi

Tomavam sol à beira duma breje uma rã e uma saracuta. Nisso chegou um boi, que vinha para a bebedoura.



— Quer ver, disse a rã, como fico do tamanho deste animal?

— Impossível, rãzinha. Cada qual como Deus o fez.

— Pois olhe lá! — retorquiu a rã estufando-se toda. Não estou "quase" igual a ele?

— Capaz! Falta muito, amiga.

A rã estufou-se mais um bocado.

— E agora?

— Longe ainda!

A rã fez novo esforço.

— E agora?

— Que esperança!...

A rã, concentrando todas as forças, engoliu mais ar e foi-se estufando, estufando, até que, *plaf!* rebitou como um balãozinho de elástico.

O boi, que tinha acabado de beber, lançou um olhar de filósofo sobre a rã moribunda e disse:

— Quem nasce para dez réis não chega a vinte.

— Não concordo! — berrou Emília. Eu não ri boneca de pano, munda e feia, e hoje sou até ex-Marquessa. Sufri muito. Cheguei a muito mais que vinte.

— Isso não impede que a lábula esteja certa, Emília, porque as labutinas escrevem as fábulas para as criaturas humanas e não para criaturas imundas como você. Você é "gentinha", não é bem gente.

Emília fez um muxoxo de pouco-caso.

— E "passo" isso de ser gente humana! Maior sem-gracioso não conheço...

— Cuidado, Emília! — disse Narizinho. De repente você estufa demais e acontece como no caso da rã. E sabe o que sai de dentro de você, se arrebentar?

— Enxelas! — berrou Emília.

— Sai um chuvinho de ameirinhas.

Emília pôs-lhe a língua.

O reformador do mundo

Américo Pisca-Pisca tinha o hábito de pôr defeito em todas as coisas. O mundo para ele estava errado e a natureza só fazia asneiras.

— Asneiras, Américo?



ANEXO T

Três Primeiros Capítulos do livro: Emília no País da Gramática

AUTOR: Monteiro Lobato

EMÍLIA NO PAÍS
DA GRAMÁTICA

Monteiro Lobato

1
Uma idéia da
Senhora Emília

Dona Benta com aquela paciência de santa, estava ensinando gramática a Pedrinho. No começo Pedrinho rezingou.

— Maçada, vovó. Basta que eu tenha de lidar com essa caceteação lá na escola. As férias que venho passar aqui são só para brincar. Não, não e não...

— Mas, meu filho, se você apenas re-

cordar com sua avó o que anda aprendendo na escola, isso valerá muito para você mesmo, quando as aulas se reabrirem. Um bocadinho só, vamos! Meia hora por dia. Sobram ainda vinte e três horas e meia para os famosos brinquedos.

Pedrinho fez bico, mas afinal cedeu: e todos os dias vinha sentar-se diante de Dona Benta, de pernas cruzadas como um oriental, para ouvir explicações de gramática.

— Ah, assim, sim! — dizia ele. — Se meu professor ensinasse como a senhora, a tal gramática até virava brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende. Ditongos, fonemas, gerúndios...

Emília habituou-se a vir assistir às lições, e ali ficava a piscar, distraída, como quem anda com uma grande idéia na cabeça.

É que realmente andava com uma grande idéia na cabeça.

— Pedrinho — disse ela um dia depois de terminada a lição — por que, em vez de estarmos aqui a ouvir falar de gramática, não havemos de ir passear no País da Gramática?

O menino ficou tonto com a proposta. — Que lembrança, Emília! Esse país não existe, nem nunca existiu. Gramática é um livro.



8

MONTEIRO LOBATO

— Existe, sim! O rinoceronte (!), que é um sabidão, contou-me que existe. Podemos ir todos, montados nele. Topa?

Perguntar a Pedrinho se queria meter-se em nova aventura era o mesmo que perguntar a macaco se quer banana. Pedrinho aprovou a idéia com palmas e pinotes de alegria, e saiu correndo para convidar Narizinho e o Visconde de Sabugosa. Narizinho também bateu palmas — e se não deu pinotes foi porque estava na cozinha, de peneira ao colo, ajudando tia Nastácia a escolher feijão.

— E onde fica esse país? — perguntou ela.

— Isso é lá com o rinoceronte — respondeu o menino. — Pelo que diz a Emília, esse paquiderme é um grandíssimo gramático.

— Com aquele casco todo?

— É exatamente o casco gramatical — asseverou Emília, que vinha entrando com o Visconde.

Os meninos fizeram todas as combinações necessárias, e no dia marcado partiram muito cedo, a cavalo no rinoceronte, o qual trotava um trote mais duro que a sua cascata. Trotou, trotou e, depois de muito trotar, deu com eles numa região onde o ar chiava de modo estranho.

— Que zumbido será esse? — indagou a menina. — Parece que andam voando por aqui milhões de vespas invisíveis.

— É que já entramos em terras do País da Gramática — explicou o rinoceronte. — Estes zumbidos são os Sons Orais, que voam soltos no espaço.

— Não comece a falar difícil que nós ficamos na mesma — observou Emília. — Sons Orais, que pedantismo é esse?

— Som Oral quer dizer som produzido pela boca. A, E, I, O, U, são Sons Orais, como dizem os senhores gramáticos.

— Pois diga logo que são letras! — gritou Emília.

— Mas não são letras! — protestou o rinoceronte. — Quando você diz A ou O,

você está produzindo um som, não está escrevendo uma letra. Letras são sinais que os homens usam para representar esses sons. Primeiro há os Sons Orais; depois é que aparecem as letras, para marcar esses sons orais. Entendeu?

O ar continuava num zunzum cada vez maior. Os meninos pararam, muito atentos, a ouvir.

— Estou percebendo muitos sons que conheço — disse Pedrinho, com a mão em concha ao ouvido.

— Todos os sons que andam zumbindo por aqui são velhos conhecidos seus, Pedrinho.

— Querem ver que é o tal alfabeto? — lembrou Narizinho. — É, é mesmo!... Estou distinguindo todas as letras do alfabeto...

— Não, menina; você está apenas distinguindo todos os sons das letras do alfabeto — corrigiu o rinoceronte com uma pacherria igual à de Dona Benta. — Se você escrever cada um desses sons, então, sim, então surgem as letras do alfabeto.

— Que engraçado! — exclamou Pedrinho, sempre de mão em concha ao ouvido. — Estou também distinguindo todas as letras do alfabeto: o A, o C, o D, o X, o M...

O rinoceronte deu um suspiro.

— Mas chega de sons invisíveis — gritou a menina. Toca para diante. Quero entrar logo no tal País da Gramática.

— Nele já estamos — disse o paquiderme. — Esse país principia justamente ali onde o ar começa a zumbir. Os sons espalhados pelo ar, e que são representados por letras, fundem-se logo adiante em Silabas, e essas Silabas formam Palavras — as tais palavras que constituem a população da cidade onde vamos. Reparem que entre as letras há cinco que governam todas as outras. São as senhoras Vogais — cinco madamas emproadas e orgulhosíssimas, porque palavra nenhuma pode formar-se sem a presença delas. As demais letras ajudam; por si mesmas nada valem. Essas ajudantes são as Consoantes

(!) Este ilustre personagem aparece pela primeira vez no livro *Capitão de Província*.

e, como a palavra está dizendo, só soam uma vogal adiante ou atrás. Pegue as dezesseis consoantes do alfabeto e procure formar com elas uma palavra. Experimente, Pedrinho.

Pedrinho experimentou de todos os jeitos, sem nada conseguir.

— Misture agora as consoantes com uma vogal, com o A, por exemplo, e veja quantas palavras pode formar.

Pedrinho misturou o A com as dezesseis consoantes e imediatamente viu que era possível formar um grande número de palavras.

Nisto dobraram uma curva do caminho e avistaram ao longe o casario de uma cidade. Na mesma direção, mais para além, viam-se outras cidades do mesmo tipo.

— Que tantas cidades são aquelas, Quindim? — perguntou Emília.

Todos olharam para a boneca, franzindo a testa. *Quindim?* Não havia ali ninguém com semelhante nome.

— Quindim — explicou Emília — é o nome que *resolvi* botar no rinoceronte.

— Mas que relação há entre o nome Quindim, tão mimoso, e um paquiderme cascudo destes? — perguntou o menino, ainda surpreso.

— A mesma que há entre a sua pessoa, Pedrinho, e a palavra Pedro — isto é, nenhuma. Nome é nome; não precisa ter relação com o "nomado". Eu sou Emília, como podia ser Teodora, Inácia, Hilda ou Cunegundes. *Quindim!*... Como sempre fui a botadeira de nomes lá do sítio, resolvo batizar o rinoceronte assim — e pronto! Vamos, Quindim, explique-nos que cidades são aquelas.

O rinoceronte olhou, olhou e disse:

— São as cidades do País da Gramática. A que está mais perto chama-se *Portugália*, e é onde moram as palavras da língua portuguesa. Aquela bem lá adiante é *Anglópolis*, a cidade das palavras inglesas.

— Que grande que é! — exclamou Nasizinho.





— Anglópolis é a maior de todas — disse Quindim. — Moram lá mais de quinhentas mil palavras.

— E Portugal, que população de palavras tem?

— Menos de metade — aí umas duzentas e tantas mil, contando tudo.

— E aquela, à esquerda?

— *Calópolis*, a cidade das palavras francesas. A outra é *Castelópolis*, a cidade das palavras espanholas. A outra é *Italoópolis*, onde todas as palavras são italianas.

— E aquela, bem, bem, bem lá no fundo, toda escangalhada, com jeito de cemitério?

— São os escombros duma cidade que já foi muito importante — a cidade das palavras latinas; mas o mundo foi mudando e as palavras latinas emigraram dessa cidade velha para outras cidades novas que foram surgindo. Hoje, a cidade das palavras latinas está completamente morta. Não passa dum montão de velharias. Perto dela ficam as ruínas de outra cidade célebre do tempo antigo — a cidade das velhas palavras gregas. Também não passa agora dum montão de coisas veneráveis.

Puseram-se a caminho; à medida que se aproximavam da primeira cidade viam que os sons já não rumbiam soltos

no ar, como antes, mas sim ligados entre si.

— Que mudança foi essa? — perguntou a menina.

— Os sons estão começando a juntar-se em *Sílabas*, depois as *Sílabas* descem e vão ocupar um bairro da cidade.

— E que quer dizer *Sílabas*? — perguntou a boneca.

— Quer dizer um grupinho de sons, um grupinho ajeitado, um grupinho de amigos que gostam de andar sempre juntos; o G, o R e o A, por exemplo, gostam de formar a *Sílabas Gra*, que entra em muitas palavras.

— *Graça*, *Gravata*, *Gramática*. — exemplificou Pedrinho.

— Isso mesmo — aprovou Quindim. — Também o M e o U gostam de formar a *Sílabas Mu*, que entra em muitas palavras.

— *Muro*, *Mudo*, *Mudança*. — sugeriu a menina.

— Isso mesmo — repetiu Quindim. — E reparem que em cada palavra há uma *Sílabas* mais emproada e importante que as outras pelo fato de ser a depositária do *Acento Tônico*. Essa *Sílabas* chama-se a *Tônica*.

— O mesmo nome da mãe de Pedrinho!... — observou Emília arregalando os

olhos.

— Não, boba. Mamãe chama-se *Tônica* e o rinoceronte está falando em *Sílabas Tônica*. É muito diferente.

— Perfeitamente — confirmou Quindim. — No nome de Dona *Tônica* a *Sílabas Tônica* é *Ni*; e na palavra que eu disse a *Sílabas tônica* é o *To*. E na palavra *Pedrinho*, qual é a *Tônica*?

— *Dri* — responderam todos a um tempo.

— Isso mesmo. Mas os senhores gramáticos são uns sujeitos amigos de *nomenclaturas rebarbadas*, dessas que deixam as crianças velhas antes do tempo. Por isso dividem as palavras em *Oxítonas*, *Paroxítonas* e *Proparoxítonas*, conforme trazem o *Acento Tônico* na última *Sílabas*, na *penúltima* ou na *antepenúltima*.

— Nossa Senhora! Que "luzo asiático"! — exclamou Emília. — Bastava dizer que o tal acento cai na última, na penúltima ou na antepenúltima. Dava na mesma e não enchia a cabeça da gente de tantos nomes feios. *Proparoxítona*? Só mesmo dando com um gato morto em cima até o rinoceronte miar...

— E há mais ainda — disse Quindim. — As pobres palavras que têm a desgraça de ter o acento na antepenúltima *Sílabas*,

quando não são xingadas de *Proparoxítonas*, são xingadas de *Esdrúxulas*. As palavras *Áspero*, *Espírito*, *Ricino*, *Variola*, etc., são *Esdrúxulas*.

— *Ei-dri-xu-las!* — repetiu Emília. — Eu pensei que *Esdrúxulas* quisesse dizer esquisito.

— E pensou certo — confirmou o rinoceronte. — Como na língua portuguesa as palavras com acento na antepenúltima não são muitas, elas formam uma esquisitice, e por isso são chamadas de *Esdrúxulas*.

E assim conversando, o bandinho chegou aos subúrbios da cidade habitada pelas palavras portuguesas e brasileiras.

II

Portugália

Era uma cidade como todas as outras. A gente importante morava no centro e a gente de baixa condição, ou detrépita, morava nos subúrbios. Os meninos entraram por um desses bairros pobres, chamado o bairro do Refúgio, e viram grande número de palavras muito velhas, bem corcacas, que ficavam tomando sol à porta de seus casabres. Umias permane-

ciam imóveis, de côcoras, como os índios das finas americanas; outras coçavam-se.

— Essas coitadas são bananeiras que já deram cacho — explicou Quindim. — Ninguém as usa mais, salvo por fantasia e de longe em longe. Estão morrendo. Os gramáticos classificam essas palavras de *Arcaísmos*. Arcaico quer dizer coisa velha, caduca.

— Então, Dona Benta e tia Natividade são arcaísmos! — lembrou Emília.

— Mais respeito com vovó, Emília! Ao menos na cidade da língua tem a compostura — protestou Narizinho.

O rinoceronte prosseguiu:

— As coitadas que ficam arcaicas são expulsas do centro da cidade e passam a morar aqui, até que morram e sejam enterradas naquele cemitério, lá no alto do morro. Porque as palavras também nascem, crescem e morrem, como tudo mais.

Narizinho parou diante duma palavra muito velha, bem coroca, que estava cantando pulgas históricas à porta dum casebre. Era a palavra *Bofé*.

— Então, como vai a senhora? — perguntou a menina, mirando-a de alto a baixo.

— Mal, muito mal — respondeu a velha. — No tempo de dentes fui moça das mais faceiras e fiz o papel de *Adverbio*. Os homens gostavam de empregá-me sempre que queriam dizer *Em verdade*, *francamente*. Mas começaram a aparecer uns *Adverbios* novos, que caíram no gosto das gentes e tomaram o meu lugar. Foi sendo esquecida. Por fim, tocaram-me lá do centro. “Já que está velha e inútil, que fica fazendo aqui?” — disseram-me. “Mude-se para os subúrbios dos *Arcaísmos*”, e eu tive de mudar-me para cá.

— Por que não morre duma vez para ir descansar no cemitério? — perguntou Emília com todo o estabramento.

— É que, de quando em quando, ainda sirvo aos homens. Existem certos sujeitos que, por esporte, gostam de escrever à moda antiga, e quando um deles

se mete a fazer romance histórico, ou conto em estilo do século 15, ainda me chama para figurar nos diálogos, em vez do tal *Francamente* que tomou o meu lugar.

— Aqui o nosso Visconde péla-se por coisas antigas — disse a menina. — Conte-lhe toda a sua vida, desde que nasceu.

O Visconde sentou-se ao lado da palavra *Bofé* e ferrou na prosa, enquanto Narizinho ia conversando com outra palavra ainda mais coroca.

— É a senhora, quem é? — perguntou-lhe.

— Sou a palavra *Ogano*.

— *Ogano*? O que quer dizer isso?

— Nem queira saber, menina! Sou uma palavra que já perdeu até a memória da vida passada. Apenas me lembro que vim do latim *Hoc Anno*, que significa *Este Ano*. Entrei nesta cidade quando só havia uns começos de rua; os homens desse tempo usavam-me para dizer *Este Ano*. Depois fui sendo esquecida, e hoje ninguém se lembra de mim. A senhora *Bofé* é mais feliz; os escrevedores de romances históricos ainda a chamam de longe em longe. Mas a mim ninguém, absolutamente ninguém, me chama. Já sou mais que *Arcaísmo*; sou simplesmente uma palavra morta...

Narizinho ia dizer-lhe uma frase de consolação quando foi interrompida por um bando de palavras jovens, que vinham fazendo grande barulho.

— Essas que aí vêm são o oposto dos *Arcaísmos* — disse Quindim. — São os *Neologismos*, isto é, palavras novíssimas, recém-saídas da forma.

— E moram também nestes subúrbios de velhas?

— Em matéria de palavras a muita mocidade é tão defeito como a muita velhice. O Neologismo tem de envelhecer um bocadinho antes que receba autorização para residir no centro da cidade. Estes cá andam em prova. Se resistirem, se não morrerem de sarampo ou coqueluche e se os homens virem que eles prestam

bons serviços, então igualam-se a todas as outras palavras da língua e podem morar nos bairros decentes. Enquanto isso ficam soltos pela cidade, como vagabundos, ora aqui, ora ali.

Estavam naquele grupo de Neologismos diversos que os meninos já conheciam, como *Chutar*, que é dar um pontapé; *Bilontra*, que quer dizer um malandro elegante; *Encrência*, que significa embrolhada, mixórdia, coisa difícil de resolver.

— Outro dia vovó disse que esta palavra *Encrência* é a mais expressiva e útil que ela conhece, de todas que nasceram no Brasil — lembrou Pedrinho.

Depois que os Neologismos acabaram de passar, os meninos dirigiram-se a uma praça muito maltratada, cheia de capim sem calçamento nem polícia, onde brincavam bandas de peraltas endiabrados.

— Que molecada é esta? — perguntou a menina.

— São palavras da *Gíria*, criadas e empregadas por malandros ou gatunos, ou então por homens dum mesmo ofício. A especialidade delas é que só os malandros ou tais homens dum mesmo ofício as entendem. Para o resto do povo nada significam.

Narizinho chamou uma que parecia bastante pernóstica.

— Conte-me a sua história, menina.

A molecada pôs as mãos na cintura e, com ar malandríssimo, foi dizendo:

— Sou a palavra *Bamba*, nascida não sei onde e filha de pais incógnitos, como dizem os jornais. Só a gente baixa, a molecada e a malandragem das cidades, é que se lembra de mim. Gente fina, a tal que anda de automóveis e vai ao teatro, essa tem vergonha de utilizar-se dos meus serviços.

— E que serviço presta você, palavrinha? — perguntou Emília.

— Ajudo os homens a exprimirem suas ideias, exatamente como fazem todas as palavras desta cidade. Sem nós, palavras, os homens seriam mudos como peixes, e

incapazes de dizer o que pensam. Eu sirvo para exprimir valentia. Quando um malandro de bairro dá uma surra num polícia, todos os moleques da zona utilizam-se de mim para definir o valentão. “Fulano é um bambá!” — dizem. Mas como a gente educada não me emprega, tenho que viver nestes subúrbios, sem me atrever a pôr o pé lá em cima.

— Onde é lá em cima?

— Nós chamamos “lá em cima” à parte boa da cidade; este “lixo” por aqui é chamado “cá em baixo”.

— Vejo que você tem muitas companhias — observou Narizinho, correndo os olhos pela molecada que formigava em redor.

— Tenho, sim. Toda esta rapaziada é gentinha da *Gíria*, como eu. Preste atenção naquela de olho arregalado. É a palavra *Olário*, que os gatunos usam para significar um “ironia” ou pessoa que se deixa lograr pelos espertalhões. Com a palavra *Olário*, está conversando outra do mesmo tipo, *Bobo*.

— Bobo sei o que significa — disse Pedrinho —. Nunca foi *gíria*.

— Lá em cima — explicou *Bamba* — *Bobo* significa uma coisa; aqui em baixo significa outra. Em língua de *gíria* *Bobo* quer dizer relógio de bolso. Quando um gatuno diz a outro: “Fixa um bobo”, quer significar que “abafou” um relógio de bolso.

— E por que deram o nome de bobo aos relógios de bolso?

— Porque eles trabalham de graça — respondeu *Bamba*, dando uma risadinha cúica.

Os meninos ficaram por ali ainda algum tempo, conversando com outras palavras da *Gíria* — e por precaução Pedrinho abotoou o paletó, embora seu paletó nem bolso de dentro tivesse. A *gíria* dos gatunos metia-lhe medo...

— Por estes subúrbios também vagabundeiam palavras de outro tipo, mal vistas lá em cima — disse o rinoceronte apontando para uma palavra loura, vis-

velmente estrangeira, que naquele momento ia passando. — São palavras exóticas, isto é, de fora — imigrantes a que os gramáticos puseram o nome geral de *Barbarismos*.

— Querem significar com isso que elas dizem barbaridades? — indagou Emília.
— Não, apenas que são de fora. Este modo de classificar as veias dos romanos, que consideravam bárbaros a todos os estrangeiros. *Barbarismo* quer dizer coisa de estrangeiro. Se o *Barbarismo* vem da França tem o nome especial de *Galicismo*; se vem da Inglaterra, chama-se *Anglicismo*; se vem da Itália, *Italianismo* — e assim por diante. Os *Galicismos* são muito maltratados nesta cidade. As palavras nascidas aqui torcem-lhes o fôlego e os "grilos" (?) da língua (os gramáticos), implicam muito com eles. Certos críticos chegam a considerar crime de cadeia a entrada dum *Galicismo* numa frase. Tratam os coitados como se fossem leprosos. Ai vem um.

O *Galicismo Desolado* vinha vindo, muito triste, de bico pendurado. Quando apontou o conito o chifre, dizendo:

— Se você algum dia virar poeta, Pedrinho, e cair na asneira de botar num soneto este pobre *Galicismo*, os críticos xingarão você de mil nomes feios. *Desolado* é o que eles consideram um *Galicismo* imperdoável. Já aquele outro que lá vem goza de maior consideração. É a palavra francesa *Elite*, que quer dizer a nata, a fina flor da sociedade. Veja como é pebulamerinha, com o seu monóculo no olho.

— *Elite* tem licença de morar no centro da cidade? — perguntou o menino.
— Não tinha, mas hoje tem. Já está praticamente naturalizada. Durante muito tempo, entretanto, só podia aparecer por lá metida entre *Aspas*, ou em *Grilo*.

— Que é isso?
— *Aspas* e *Grilo* são os sinais que elas têm de trazer sempre que se metem no

mício das palavras nativas. Na cidade das palavras inglesas não é assim — as palavras de fora gozam lá de livre trânsito, podendo apresentar-se sem *aspas* e sem *grilo*. Mas aqui nesta nossa *Portugália* há muito rigor nesse ponto. Palavra estrangeira, ou de *gíria*, só entra no centro da cidade se estiver *aspada* ou *grifada*.

— Olhem! — gritou Emília. — Aquela palavrinha *asolá* acaba de tirar do bolso um par de *aspas*, com as quais está se enfeitando, como se fossem *asinhas*.

— É que recebeu chamado para figurar nalguma frase lá no centro e está vestindo o passaporte. Trata-se da palavra francesa *Soirée*. Reparem que perto dela está outra a boiar-se em *grito*. É a palavra *Bouquet*.

— *Judiação!* — comentou Narizinho.
— Acho odioso isso. Assim como num país entram livremente homens de todas as raças — italianos, franceses, ingleses, russos, polacos, assim também devia ser com as palavras. Eu, se fosse ditadora, abria as portas da nossa língua a todos as palavras que quisessem entrar — e não exigia que as coitadinhas de fora andassem marcadas com os tais *grilos* e as tais *aspas*.

— Mesmo assim — explicou o rinoceronte — muitas palavras estrangeiras vão entrando e com o correr do tempo acabam "naturalizando-se". Para isso basta que mudem a roupa com que vieram de fora e sigam os figurinos desta cidade. *Bouquet*, por exemplo, se trocar essa sua roupinha francesa e vestir um ternão feito aqui, pode andar livremente pela cidade. Basta que vire *Buquê*.

Perto havia uma elevação donde se descortinava toda a cidade; o rinoceronte levou os meninos para lá.

III

Gente Importante e Gente Pobre

A cidade de *Portugália* dava a idéia duma fruta doce — ou de duas cidades

emendadas, uma mais nova e outra mais velha. A separação entre ambas consistia num braço de mar.

— A parte de lá — explicou o rinoceronte — é o bairro antigo, onde só existiam palavras portuguesas. Com o andar do tempo essas palavras foram atravessando o mar e deram origem ao bairro de cá, onde se misturaram com as palavras indígenas locais. Desse modo formou-se o grande bairro da *Brasilina*.

— Compreendo — disse Pedrinho. — Para cá é a parte do Brasil e para lá é a parte de Portugal. Foi a parte de lá, ou a cidade velha, que deu origem à parte de cá, ou à cidade nova.

— Isso mesmo. A cidade nova saiu da cidade velha. No começo isto por aqui não passava dum bairro humilde e malvisto na cidade velha; mas com o tempo foi crescendo e ainda há de acabar uma cidade maior que a outra.

— Vamos percorrer a cidade nova, que é a que mais nos interessa — propôs Narizinho.

Montaram de novo no rinoceronte, que se pôs a trotar pelo morro abaixo. Chegadas ao sopé, saltaram em terra, porque não seria gentil penetrarem na cidade da língua montados em tão notável gramático.

Oh, ali era outra coisa! Ruas varridas, sem mato e com "grilos" nas esquinas. Grande número de palavras moviam-se com muita ordem, andando de cá para lá e de lá para cá, exatinho como gente numa cidade comum.

— Que bairro será esse? — perguntou Narizinho.

— Um muito importante — o bairro dos Nomes, ou Substantivos.

— Que emporros! — observou Emília. — Até parecem as vogais da terra do alfabeto.

— É são de fato as vogais das palavras. Sem elas seria impossível haver linguagem, porque os Substantivos é que dão nome a todos os seres vivos e a todas as coisas. Por isso se chamam Substantivos.

como quem diz que indicam a substância de tudo. Mas reparem que há uns orgulhosos e outros mais humildes.

— Sim, estou notando — declarou a menina. — Uns não tiram a mão do bolso e só falam de chapéu na cabeça. Outros parecem modestos. Quem são esses prosas, de mão no bolso?

— São os Nomes Próprios que servem para designar as pessoas, os países, as cidades, as montanhas, os rios, os continentes, etc. Ali vai um — *Paulo*, que serve para designar certo homem.

— Mas há muitos *Paulos* — observou Emília.

— Pois esse Nome designa cada um deles, exigindo depois de si um Sobrenome para marcar a diferença entre um *Paulo* e outro. *Paulo Silva*, *Paulo Moreira*, etc. *Silva* e *Moreira* são sobrenomes que diferenciam um *Paulo* de outro. Já aquela palavra que vem um pouco mais atrás goza de mais importância que o nome *Paulo*. É a palavra *Himalaia*, que não tem outra coisa a fazer na vida senão designar certa montanha da Índia, a mais alta do mundo. Por ter pouco serviço está gorda assim. Só é chamada de longe em longe, quando alguém quer referir-se à tal montanha. *Paulo* é um nome mais magro porque os homens exigem dele bastante serviço.

— Nesse caso o nome *José* deve ser fininho como um palito — disse Emília. — É o nome *Maria* também.

— Falai no mau, aprontai o pau! — gritou Narizinho. — Lá vem o nome *José*, suando em bicas, magro que nem um espeto, murrado que nem taramela de porta de cozinha...

— Venha cá, senhor Nome *José!* — chamou Emília.

O Nome *José* aproximou-se, arquejante, a limpar o suor da testa.

— Cansadinho, hein?

— Nem fale, menina! — disse ele. — A todo momento nascem crianças que os pais querem que eu batize, de modo que vivo numa perpétua correria de igreja em

(1) Grilos, como são chamados em São Paulo os grandes polícias das ruas.

igreja, a grudar-me em crianças que ficam joozotado até à morte. Eu e Maria somos dois Nomes que não sabem o que quer dizer sossego...

— Nem bem havia dito isso e — *trifun!*... sou a campainha de um radio-telefone; a telefonista atendeu e depois berrou para a rua:

— O Nome *José* está sendo chamado para batizar um menino em Curitiba, capital do Paraná. Depressa!

E o pobre Nome *José* lá se foi ventando para Curitiba, a fim de joozotar mais aquele Zezinho.

— Não vale a pena ser muito querida nesta cidade — observou Emília. — Eu, se fosse palavra, queria ser a mais antipática de todas, para que ninguém me incomodasse, como incomodam a este pobre *José*.

— Disse coisa engraçada! — murmurou uma palavra gorda, que estava sentada à soleira duma porta. Era o Nome *Urraca*.

— Sim — continuou ela. — Como os homens me acham feia, não me incomodam com chamados quando têm filhas a batizar. Antigamente não era assim. Muitas meninas batizei em Portugal, e até princesas. Mas hoje, nada. Deixaram-me em paz duma vez. Desconfio que não existe no Brasil inteiro uma só menina com meu nome.

— Por isso está gorda assim, sua vagabunda! — observou Emília.

— Que culpa tenho de ser feia, ou dos homens me acharem feia! Cada qual como Deus o fez.

— Nesse caso, se é inútil, se não tem o que fazer se está sem emprego, a senhora não passa dum arcaísmo cujo lugar não é aqui e sim nos subúrbios. Está tomando o espaço de outras.

— Não seja tão sabida, bonequinha! Eu lá muito que moro nos subúrbios, e se vim passear hoje aqui foi apenas para matar saudades. Esta casa não é minha.

— De quem é então?

— Duma diaba que veio de Galópolis e anda mais chamada que uma telefonista

— uma tal *Odete*. Volta e meia sai daqui correndo, a batizar meninas. Mas minha vingança é que está ficando magra que nem bacalhau de porta de venda, de tanto corre-corre.

— Está aí dentro, essa palavra?

— Aqui dentro, nada! Não pára em casa um minuto. Inda agora recebeu chamado para batizar uma menina em Itacoca. Tronara que seja uma negrinha preta que nem carvão...

Enquanto Emília conversava com aquele Nome sem serviço, Pedrinho ia atentando na soberbia dos Nomes indicativos de países e continentes. O Nome *Europa* era o mais empavesado de todos, louro, e dum orgulho infinito. Passou rente ao Nome *América* e torceu o nariz. Também o Nome *Alemanha* era empesadíssimo, embora andasse com uma cruz de ponto falso no nariz.

— Estes Nomes Próprios — explicou Quindim — têm a seu serviço essa infinidade de Nomes Comuns que formigam pelas ruas. Os Nomes Comuns formam a plebe, o povo, o operariado, e têm a obrigação de designar cada coisa que existe, por mais insignificante que seja. Qual será a coisa mais insignificante do mundo?

— Cuspo de microbio! — gritou Emília.

— Realmente, bonequinha, cuspo de microbio deve ser a coisa mais insignificante do mundo. Pois mesmo assim há necessidade de dois Nomes Comuns para a designar. Imaginem agora a humildade desses dois Nomes quando passam perto do Nome Próprio *Deus*, por exemplo, ou *Ouro*, que são dos mais graduados!

— Com certeza deitam-se no chão e viram tapete para que *Deus* e *Ouro* lhes pisem em cima — observou Emília.

Entre a multidão de Nomes que enxa-meavam naquela rua, os meninos notaram outras diferenças. Uns pertenciam à classe dos Nomes Concretos e outros à classe dos Nomes Abstratos. Havia ainda os Nomes Simples e os Nomes Compos-

tos. Quindim foi explicando a diferença.

— Os Nomes Concretos são os que marcam coisas ou criaturas que existem mesmo de verdade, como *Homem*, *Nastácia*, *Tutu*, *Cebola*. E os Nomes Abstratos são os que marcam coisas que a gente quer que existam, ou imagina que existem, como *Bondade*, *Lealdade*, *Justiça*, *Amor*.

— E também *Dinheiro* — sugeriu Emília.

— *Dinheiro* é Concreto, porque dinheiro existe — contestou Quindim.

— Para mim é para tia Nastácia é abstratíssimo. Ouço falar em dinheiro, como ouço falar em *Justiça*, *Lealdade*, *Amor*; mas ver, pegar, cheirar e botar no bolso dinheiro, isso nunca.

— E aquele tostão novo que dei a você no dia do circo? (*) — lembrou o menino.

— Tostão não é dinheiro; é cuspo de dinheiro — retorquiu Emília.

Depois daquela asneirinha, o rinoceronte continuou:

— Há os Nomes Simples, como a maior parte dos que circulam por aqui, e há os Nomes Compostos, como aqueles que ali vão. Estes Nomes Compostos formam-se de dois Nomes Simples, encangados que nem bois.

— Já passando o Nome *Guarda-Chuva*, de braço dado com o Nome *Couve-flor*.

— Parecem bananas incôdes — observou Emília.

— E há ainda os Nomes Coletivos — continuou Quindim. São os que indicam uma coleção, ou uma porção de coisas — como aquele, acolá!

Emília chamou-o.

— Venha cá, Senhor Coletivo! Explique-se. Diga quem é.

— Sou o Nome *Cafetal* e indico uma porção de pés de café. Deseja mais alguma coisa, senhorita?

— Quero saber se não está com a broca.

— Broca só dá nos arbustos que eu ba-

tizo quando são muitos.

— E quando são poucos?

— Só os batizo quando são muitos. Se se trata apenas de dois, três ou uma dúzia, não dou confiança. Ficam sendo dois, três ou uma dúzia de pés de café, mas nunca um *Cafetal*. Está satisfeita?

— Estaria — respondeu Emília, despedindo-o esprevidadamente — se em vez de tantos pés de café você me desse uma xícara de café com bolinhos...

IV

Em Pleno Mar dos Substantivos

Havia muita coisa a ver no bairro dos Substantivos e por essa razão todos protestaram quando Emília falou em visitar as Interjeições.

— Espere, bonequinha afilada! — disse Quindim. — Inda há muito pano para manga aqui. Vocês ainda não observaram que estes senhores Nomes estão divididos em dois gêneros, o *Masculino* e o *Feminino*, conforme o sexo das coisas ou seres que eles batizam. *Paulo* é masculino porque todos os Paulos pertencem ao sexo masculino.

— Mas *Panela*? — advertiu Emília. — Por que razão *Panela* é Nome feminino e *Garfo*, por exemplo, é masculino? *Panela* ou *Garfo* têm sexo?

— Isso é uma das maluquices desta cidade — respondeu o rinoceronte. — Já em Anglópolis não é assim. Há lá mais um gênero, o *Gênero Neutro*, para todas as palavras que designam coisas sem sexo, como *panela* e *garfo*.

— Contados dos ingleses que se mudam para o Brasil! — advertiu Pedrinho. — Imaginem a trabalhadeira para decorar o sexo de milhares de palavras indicativas de coisas que... não têm sexo!

— Você tem razão — disse Quindim — mas em matéria de língua a coisa é como é e não como deveria ser. Nesta cidade os Substantivos terminados em O, U, I,

(*) Reinação de Nastácia.