ANEXO AO PROC. Nº 244/93

UNESP - Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

A Evolução do Texto Escrito em Crianças de 3ª Série do Ensino Fundamental

Élida Maria da F. C. Farias

Marília
1998

FFC

CLASS.: 372
F224e
TOMBO: 876-Tese

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Faculdade de Filosofia e Ciências

Campus de Marília

A EVOLUÇÃO DO TEXTO ESCRITO EM CRIANÇAS DE 3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL.

ÉLIDA MARIA DA F.C. FARIAS

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Campus de Marília sob a orientação da Profª Drª CLEIDE NÉBIAS

1410000876

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
BIBLIOTECA
CAMPUS DE MARÍLIA

Marília

1998

SUMÁRIO

Agradecimentos 4

Lembretes e dedicatória 5

Abstract 6

Epígrafe 8

1. INTRODUÇÃO 9

1.1. A situação do ensino nas séries iniciais e as políticas educacionais 9

1.2. O interior das salas de aula: foco dos problemas e possíveis soluções? 12

1.3. O corpus da pesquisa e de como a ele se chegou 13

1.4. As crenças que permeiam o trabalho 17

1.5. Panorama geral do trabalho 18

2. SOBRE A ESCRITA: CAMINHOS E DESCAMINHOS 21

2.1. Deficiências ou diferenças? 21

2.2. A aquisição da língua materna e a maturidade lingüística 23

2.3. As expectativas e a aprendizagem da escrita 25

2.4. Linguagem escrita x linguagem oral 26

2.5. As aulas de Língua Portuguesa e as metodologias subjacentes 29

2.6. Na prática a teoria é outra 30

2.7 Uma possibilidade para alteração da prática 32

3. SOBRE A LEITURA: O QUE FACILITA E O QUE DIFICULTA? 35

3.1. Justificando a inserção do tema 35

3.2. Leitura é criação e construção 37

3.3. Leitura na sala de aula 39

3.4. Leitura fora da escola 40

3.5. Letramento, Alfabetização e Leiturização 41

3.6. Leitura "de verdade" 42

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL 44

4.1. De como foi selecionado o material e primeiros contatos 44

4.2. De como as atividades foram desenvolvidas na unidade escolar 45

4.3. Aspectos a serem considerados 47

4.4. Discutindo cada um dos aspectos 48

4.5. O debruçar-se sobre as produções 52

unesp

4.6.O que os textos podem dizer 58
4.7 As produções e os procedimentos pedagógicos 92
5. CONCLUSÃO 97
5.1. Os processos evolutivos individuais 98
5.2. Os processos de evolução do grupo 99
5.3 Uma palavra final 100
6. BIBLIOGRAFIA 102
7. ANEXOS 107

Agradecimentos

Aos que aturaram mau-humor, cabe agradecer?

Aos que suportaram impaciências, "muito obrigada?"

E aos que sobrecarreguei com omissões e ausências; aos que deixei de acarinhar e dar atenção; aos que sofreram por meu distanciamento; aos que negligenciei pontualidade se faz justo agradecimento?

Desculpas parecem mais adequadas.

Desculpem-me, pois, marido, filhos, netos, mãe, sogra, alunos, colegas, orientadora.

A Deus, (que petulância!) só a Ele, por fim, agradeço;

Por crer que no fim está o princípio de tudo.

E.T. Também cabe um especialíssimo agradecimento ao pai-professor José Benedicto Pinto pela minuciosa última revisão.

Lembretes e Dedicatória

Cabe destacar que o presente trabalho de pesquisa só pôde transformar-se em realidade graças à colaboração dos professores da EEPG prof. Roberto Diniz, destacando-se a profª Angela da 3ª série B e a professora Elizabete da 3ª série A que permitiram nossa intromissão em sua rotina de trabalho.

Sem dúvida, a direção da Unidade Escolar que permitiu nossa entrada, bem como todos os funcionários que sempre gentilmente nos trataram, facilitaram, e muito, a realização das tarefas a que nos propusemos.

Necessário ainda se faz lembrar do Cleber, paciente e persistente que me substituiu no árduo trabalho mecânico da digitação e das contínuas e quase infindáveis correções.

Finalmente, quero dedicar o resultado de tantas idas e vindas a Arealva e de tantas horas debruçadas sobre livros e papéis, aos alunos das 3ªs séries A e B da EEPG prof. Roberto Diniz que, sem muita consciência do que se passava, forneceram-me, em sua inocência, material riquíssimo, porque reflexo da história de cada um.

Abstract

A dissertação tem por finalidade a análise dos processos evolutivos do texto escrito infantil, no período imediatamente posterior ao da alfabetização oficial escolar. Para tanto, investiga a produção escrita de crianças de 3ª série do ensino fundamental pertencentes à escola pública estadual da cidade de Arealva no interior de São Paulo, vinculando a pesquisa científica ao que efetivamente ocorre dentro das salas de aula.

À análise, precedem discussões acerca da escrita e da leitura que marcam as posições da autoria frente às várias concepções lingüísticas, psicológicas e pedagógicas e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Quatro aspectos são contemplados na análise das produções infantis: Textualidade (coerência e coesão), gênero, pontuação e ortografia. Partindo da hipótese de que o tratamento escolar dado ao ensino da produção escrita, pouco ou nada faz para melhorar a sua qualidade, discute, também, alternativas metodológicas que, incorporadas à prática docente nas aulas de Língua Portuguesa, poderiam resultar mais positivas e eficazes.

Entre outros resultados, o trabalho aponta a ineficiência das interferências pedagógicas que, não reconhecendo a situação inicial da produção escrita infantil como ponto de partida para o planejamento das atividades pedagógicas, acaba transformando o ano letivo num espaço improdutivo em que não há significativos saltos de qualidade nas produções textuais.

Abstract

The dissertation aim is analysing the evolutionary processes concerning childish written text right after the official school alphabetization period. So that, it checks up the written production of third grade elementary school students in Arealva, a town in the state of São Paulo.

Previously the analysis there were arguments about writing and reading according to several linguistical, psychological and pedagogical concepts and its implications in the teaching-learning process.

Four aspects are pondered in the childish production analysis: Textuality (harmony and cohesion), gender, punctuation and orthography. Supposing the school treatment given to the written producting teaching, hardly improves its quality, we also debate methodological alternatives which added to teaching practice in Portuguese classes, can end up in more positive and effective ones.

It also points out the inefficiency of pedagogical interferences that, ignoring the initial situation of childish written production as the beginning for pedagogical activities planning, results in becoming the school year barren. There is no meaningful progress concerning quality in textual productions.

"É preciso reter que é desses inúmeros cotidianos reconstruídos que se encaminhará a história não mais possivelmente repetitiva, mas que se estará acenando para uma sociedade melhor, onde o humano possa emergir plenamente."

(Maria de Lourdes Covre)

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

"...educação moderna não deve ceder à tentação do `modernoso', porque decairia em imitação canhestra do que se diz moderno, permanecendo na farsa."

(Pedro Demo)

1.1. A situação do ensino nas séries iniciais e as políticas educacionais

Os questionamentos em torno da qualidade de ensino nas escolas brasileiras em geral e, mais especificamente, nas escolas públicas, remetem ao problema da aquisição da língua escrita, uma vez que, essencialmente, é a primeira expectativa que se quer ver definida quando, a partir dos sete anos, as crianças ingressam no sistema educacional.

Acontece, entretanto, que a frustração é grande ao perceber-se o distanciamento entre o anseio e a realização do mesmo.

O quadro brasileiro de retenção e evasão nas séries iniciais do ensino fundamental, ainda continua sendo alarmante, apesar de alguns esforços decorrentes de políticas educacionais que, há aproximadamente duas décadas, parecem estar preocupadas em provocar um retrocesso nesse panorama -- como exemplo, poderíamos citar a implantação do Ciclo Básico em São Paulo (decreto 21.833 de 28/12/1983).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais que vêm sendo desenvolvidos pelo Ministério da Educação e do Desporto através da Secretaria de Educação Fundamental, apresentam, em seu livro introdutório, índices ainda bastante expressivos de retenção e evasão no ano de 1996, na primeira série de escolaridade, apesar da queda observada em relação a 1993.

> "Apesar da melhoria observada nos índices de evasão, o comportamento das taxas de promoção e repetência na 1ª série do ensino fundamental ainda está longe do desejável; apenas 55% do total de alunos são promovidos e 44%, repetentes, reproduzindo assim o ciclo de retenção que acaba expulsando as crianças da escola."
>
> (PCN 3º e 4º ciclos, versão preliminar - Introdução - out./1997:21) **(1)**

---

(1) Para maiores detalhes, consultar gráficos nas páginas 21,22 e 23 do documento.

unesp

Parece necessário observar-se que nesses índices - socialmente inaceitáveis - acham-se embutidos os alunos conhecidos no cotidiano escolar como "visitantes" ou "turistas" cuja freqüência oscilante interfere negativamente no processo de aquisição do conhecimento e acaba por "engrossar" as estatísticas.

Pela amenização dos índices, constatam-se que, no âmbito político, as medidas serviram para afastar da 1ª série o tenebroso fantasma da reprovação, aliviando as estatísticas educacionais e, por conseqüência, as imagens das Secretarias da Educação. De certa forma, acalmaram-se as críticas e a opinião pública em geral.

Cabe observar-se que é ainda dos Parâmetros Curriculares Nacionais já mencionados, a informação de que, num quadro comparativo 1981/1995, inversamente ao ocorrido na 1ª série, as taxas de repetência da 3ª a 5ª série aumentaram. **(2)**

Começam, portanto, a surgir novos pontos de estrangulamento, na passagem da 3ª para a 4ª, desta para a 5ª e, principalmente, desta última para as finais. "Outro gargalo do ensino fundamental situa-se na 5ª série (...). Nessa série, a taxa de promoção é de 61%, persistindo uma elevada taxa de repetência de 34%." (PCN, 3° e 4° ciclos, versão preliminar - Introdução - out./1997:21)

Aliás, parece ser esse o processo determinante da existência do famoso funil da escola brasileira que, apesar de já ampliado, ainda persiste.

Atualmente, após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, algumas mudanças vêm sendo implantadas na estruturação das séries do ensino fundamental.

No Estado de São Paulo, por exemplo, vem sendo discutido o grupamento em dois ciclos de estudo: o primeiro, da 1ª a 4ª série e, o segundo, da 5ª à 8ª. **(3)** Essa medida resultará na inexistência de reprovação no interior de cada um dos ciclos.

Pergunta-se: haverá mudanças significativas em relação à qualidade? Juntamente com as prescrições legais, cuida-se que haja alterações metodológicas efetivas que revertam não só os índices quantitativos, mas também e, principalmente, os da má qualidade?

---

(2) Consultar especificamente o gráfico nº 9 à página 23 do referido documento.

(3) Ver Indicação CEE 8/97 aprovada em 30/7/97 e Deliberação CEE 9/97

Se antes a preocupação poderia estar na diminuição da repetência para ampliar vagas, hoje, tal postura seria inadmissível. Buscando a verdadeira modernidade, em nosso entendimento, emancipadora, há que se cuidar da qualidade do ensino e da aprendizagem.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) cujo objetivo é avaliar o ensino fundamental brasileiro, vem desde 1990, aferindo a qualidade deste. São ainda dos Parâmetros Curriculares Nacionais o anúncio do aproveitamento curricular médio dos alunos, com base nos acertos aos ítens propostos para avaliar habilidades em determinada área curricular, com base nos instrumentos utilizados pelo SAEB. Em Língua Portuguesa, o aproveitamento médio dos alunos da 3ª série foi de 66,1%, enquanto na 4ª série foi de 49,4%. **(4)**

Fica evidenciada a necessidade de se voltar os olhos para a questão da qualidade no processo de ensino e de aprendizagem.

É preciso cuidar das práticas pedagógicas ao longo de todas as séries do ensino fundamental para que se pretenda a conquista da continuidade do processo pelos alunos. Compreende-se uma exacerbada preocupação com as duas primeiras séries, já que constam como o alicerce e se constituem "...num importante momento (...) do percurso que a criança realiza na aquisição da base alfabética, na compreensão das regras, das convenções e funções do sistema de representação da escrita" (SP. Sec. da Ed. CENP, 1991:27). É, porém, de igual importância o cuidado com o aperfeiçoamento e desenvolvimento ao longo das séries subseqüentes, pois garantirão continuidade, refletida na competência que, sendo adquirida pela criança enquanto possuidora do conhecimento, no caso a Língua Portuguesa, favorece sua auto imagem, impulsionando-a a prosseguir.

Do contrário, corremos o sério risco de um novo grande ponto de estrangulamento ao final das quatro primeiras séries que dificulte ainda mais o acesso das classes populares às oito séries fundamentais.

Daí decorre o interesse da presente pesquisa em concentrar sua atenção no interior de classes de 3ª série e acompanhar os processos de aquisição da Língua escrita que ali ocorrem, bem como a prática pedagógica que os respalda, na busca de encontrar elementos que possam ajudar a equacionar o problema do desempenho em relação à escrita, "de dentro", já que os externos - leis, decretos, resoluções - tendem a transferir o problema para adiante, comprometendo a qualidade.

---

(4) PCN - 3º e 4º ciclos - versão preliminar - Introdução - out./1997:16 tabela 4: "Proficiência média e aproveitamento médio - Brasil e Regiões - 1995 - Leitura (Língua Portuguesa)"

1.2. O interior das salas de aula: foco dos problemas e possíveis soluções?

No prólogo à Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa - 1° grau, o prof. Rodolfo Hilari afirma:

> "... O importante é entender que a grande mudança não virá nem das Universidades nem dos órgãos oficiais do ensino nem dos projetos dos Lingüistas e dos pedagogos. Todas essas instâncias têm uma colaboração a dar, mas se não estou enganado essa colaboração, hoje, só pode servir para limpar o terreno. Mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele. De dentro."
> (SP. Sec.. de Ed. CENP, 1991:9)

Vincular a pesquisa científica ao que efetivamente ocorre no interior de classes de terceira série em relação à produção escrita dos alunos é o desafio a que o presente trabalho se propõe. Definimos nosso trabalho como uma pesquisa qualitativa de análise da evolução do discurso escrito. A intenção é acompanhar a produção escrita, ao longo de um ano letivo, de alunos que, oriundos do Ciclo Básico, entram na luta por conseguir um espaço no mundo letrado. Pretende-se observar a evolução deles como escritores com a finalidade de analisar como se processa a desenvoltura na escrita dessas crianças e quais as dificuldades enfrentadas por elas para conseguirem um desempenho considerado satisfatório pelos professores, pela escola ou pela sociedade fora da escola.

É necessário salientar que nosso trabalho não tem pretensões de interferência nas práticas pedagógicas em andamento realizadas pelas professoras das classes onde as crianças estão inseridas. Como observadora, o que queremos é constatar realidades, acompanhando o desenvolvimento dos textos escritos por essas crianças no cotidiano de suas vidas escolares, no contato com as interferências favoráveis e às vezes desfavoráveis -- segundo nossa interpretação -- mas reais e resultantes da reelaboração individual que cada uma das professoras faz, a partir de suas experiências pessoais no magistério e, ainda, a partir de sua bagagem própria enquanto usuárias da língua escrita.

Cabe esclarecer que, apesar de se estar enfocando a escrita, sabe-se que a evolução das crianças enquanto leitores, pode ser determinante em relação a seu papel de escritores. Portanto, mesmo não sendo o foco do trabalho, parece ser essencial uma breve incursão, por alguns estudos na área da leitura,

considerados pertinentes, porque poderão estar ajudando a esclarecer comportamentos referentes à produção textual escrita dos alunos pesquisados.

A idéia mais geral é a de que os maiores impecilhos para o pretenso bom desempenho na escrita, não estão na falta de eficiência do ciclo anterior, nem na bagagem sócio-cultural das comunidades quase iletradas a que pertencem e nem em deficiências cognitivas individuais mas no tratamento teórico metodológico utilizado para o ensino da língua escrita, mais propriamente, para o ensino da produção textual.

Nossa primeira hipótese é a de que, após um ano de escolarização, apesar dos inegáveis esforços dos professores -- nossa experiência tem mostrado que de modo geral há um grande empenho por parte deles -- não há mudanças significativamente positivas na produção escrita; quando há, referem-se ao nível notacional ou são quase imperceptíveis.

Pensa-se, também, em possibilidades mais cruéis: a estagnação ou, pior, o retrocesso.

Há, hoje, grupos de pesquisadores no mundo inteiro, que, preocupados com o fracasso escolar no que concerne à formulação de leitores e produtores de texto, vêm procurando como solução para esse problema, oferecer à escrita, nas salas de aula, um caráter de maior veracidade, aproximando-a o mais possível do seu caráter social, dos usos reais que assume fora do âmbito escolar. (Cf. em 2.7) Diante disso pensa-se na existência de algumas chances de melhora na produção escrita de modo geral, quando os alunos encontram uma finalidade imediata para a mesma.

Apesar da intenção já expressa de detectar-se os elementos dificultadores, haverá sempre a preocupação de se estar atento também para os fatores que conscientes ou inconscientes favoreçam o processo de aquisição do texto escrito. É importante esse confronto entre o que atrapalha e o que facilita para que se possam sistematizar diretrizes mais eficientes a partir de práticas pedagógicas concretas.

1.3. O corpus da pesquisa e de como a ele se chegou

A Escola Estadual de 1º grau prof. Roberto Diniz, localizada na cidade de Arealva, pertencente à Delegacia de Ensino de Bauru, foi selecionada para a pesquisa por algumas características: número reduzido de classes; funcionamento em dois turnos; sem super população de alunos, o que facilita o acesso do pesquisador. Além disso, após a última reformulação da rede de ensino, a unidade passou a abrigar exclusivamente classes de 1ª a 4ª séries do 1º grau. Sendo a única escola de classes de 1ª a 4ª séries do município - não há escola particular - o anseio total da população em relação ao desempenho

do alunos, está voltado para ela. Arealva é um município tipicamente agrícola, grande parte da população escolar mora em sítios, chácaras ou pequenas fazendas - economia básica da cidade. Não há miséria, mas a comunidade é bem simples e a escrita, de modo geral, serve apenas ao mínimo necessário para a sobrevivência num mundo letrado.

Entramos em contato com a escola no início do ano letivo de 1996 quando expusemos a nossa intenção em pesquisar um grupo de crianças, explicando as linhas gerais do trabalho, ao que obtivemos sinal satisfatório do grupo de professores e direção.

Foram escolhidas, especificamente, duas classes de Ciclo Básico em continuidade (CBC). Como nosso interesse volta-se para crianças de classes tipicamente populares, sabedores do hábito administrativo de divisão de turmas por desempenho e partindo da hipótese de que há relação direta entre fracasso escolar e classe social popular, solicitamos que nos fosse indicada a turma de CBC onde os alunos apresentassem maiores dificuldades escolares. Assim, preparamos um questionário para levantamento sócio-econômico-cultural (anexo 1) da classe indicada - CBCB a fim de conhecer os alunos e confirmar nossa hipótese da relação diferenças culturais e fracasso escolar. A essa idéia inicial, acrescentamos uma pequena incursão pelo mundo da aquisição da escrita, pois achamos útil aproveitar a oportunidade das entrevistas individuais que seriam realizadas e verificar o conhecimento e o desempenho lingüístico dos alunos da classe. Foi assim que acrescentamos ao questionário, um teste simples, solicitando aos alunos a leitura oral de um pequeno texto encontrado em um quadro na sala em que os entrevistávamos (anexo 2). Aos que conseguiram decodificar o escrito, pedia-se que lessem um bilhete que escreviamos e respondessem. Nossa intenção era verificar o nível de compreensão decorrente do ato de ler. Caso a decodificação do quadro fosse realizada com grande dificuldade ou mesmo impossível, o entrevistador sugeria uma lista de palavras do mesmo campo semântico e ditava para que o entrevistado as escrevesse "do jeito como achasse ser possível". A intenção era tentar detectar-se o nível de conhecimento sobre a escrita em que se encontravam essas crianças.

Para realizarmos esse rápido reconhecimento, baseamo-nos nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky já amplamente divulgadas, sobre aquisição da escrita e que, servindo-lhes de parâmetros para categorizar as crianças nos cinco níveis por elas propostos, apontam as concepções de escrita das crianças, no momento de suas observações. (Ferreiro e Teberosky, 1986)

Ao todo, entrevistamos 24 (vinte e quatro) alunos e confirmou-se o distanciamento cultural da classe, em relação à cultura hegemônica, ou seja, o que se espera, enquanto professor, dos alunos (anexo 3). Quanto ao nível de aquisição da escrita, apenas 7 (sete) alunos liam com o que se considerou relativo domínio do código ou pouca dificuldade e escreviam da mesma forma. Na escrita, não foram considerados como erros, os problemas ortográficos oriundos da correspondência fonema/letra. Os

unesp

resultados, desse primeiro levantamento despretensioso, podem ser observados no anexo 4. Comparando-se a ficha sócio-econômica desses 7 (sete) últimos alunos e os restantes da classe, verificou-se que não há dados significativos que possam justificar, pelo ambiente de origem, um melhor desempenho em relação aos outros. A seguinte pergunta surgiu "o que acontece com estes e não com aqueles que faz a diferença?" Outra pergunta começou a incomodar: " será que a situação sócio-econômica-cultural da outra classe de CB, considerada melhor, determina o melhor desempenho?" Diante dessas questões resolvemos ampliar as observações e passamos a entrevistar, pelo mesmo processo, os alunos do CBC-A.

O resultado demonstrou-nos que, basicamente, as carências em nível econômico e o distanciamento da cultura hegemônica, são quase idênticos em ambas as classes de alunos. (anexo 5) No entanto, dos 20 (vinte) alunos dessa última turma (CBC-A), 10 (dez) escreviam e liam com fluência e 6 (seis) liam e escreviam com relativa facilidade (anexo 6).

Além disso, diferentemente do que ocorria com 13 (treze) alunos do CBC-B, não encontramos no CBC-A, alunos ainda em fase da descoberta do sistema alfabético.

Ora, a realidade objetiva das salas pesquisadas tende a indícios de que, na entrada do mundo escrito escolar, há elementos mais fortes de interferência do que os determinados pela origem sócio-cultural da criança. A observação direta do pesquisador aferiu, durante as entrevistas, outro dado interessante em relação à desenvoltura na linguagem oral: com raras exceções, as crianças de ambas as classes possuem nível de desenvoltura muito semelhante e a variante lingüística utilizada é a mesma. Esse dado é apenas ilustrativo, já que não foi registrado, mas pensamos servir como reforço para demonstrar que os fatores externos à escola possuem pouca influência no sucesso da realização de escrita pelo sistema educacional.

Estas observações realizadas durante todo a ano de 1996, levaram-nos a persistir na focalização do interior das salas de aula e dos mecanismos psico-pedagógicos que efetivamente venham influenciar de forma positiva para algumas e negativamente para outras crianças, a aquisição da escrita.

Magda Soares, ao realizar estudo sobre o desempenho escolar e a linguagem afirma que "... o confronto ou comparação entre culturas (...) é, básica e primordialmente, um confronto ou comparação entre os usos da Língua numa ou noutra cultura " (Soares, 1986:16). Dessa forma, a autora defende a tese de que no fracasso escolar das crianças oriundas das camadas populares está como fator decisivo a linguagem, já que preconceitos de ordem lingüística, tendem a fazer com que professores, tradicionalmente investidos de guardiães da Língua, privilegiem a variante padrão, de prestígio social, em detrimento da variante realizada pela população mais carente ou de zona rural.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Para nós, essa defesa da autora fica bastante clara se considerarmos como pontos de confronto e comparação, as diferentes camadas populacionais que convivem na escola pública, a grosso modo, denominados grupos dominantes e grupos dominados. Mas o que dizer no caso específico do "corpus" dessa pesquisa em que se provoca um confronto entre dois grupos de crianças - CBC-A e CBC-B - sem significativas diferenças culturais e conseqüentemente lingüísticas? Por que o grupo CBC-A conseguiu sucesso escolar e o CBC-B não?

Infelizmente, o que se pergunta agora, depois do conhecimento travado com essas crianças nesse primeiro contato, não pode ser mais respondido na mesma situação. Os processos escolares, que possuem com relativa razão, as alcunhas de retrógrados e estáticos em relação aos avanços metodológicos, não o são quanto à movimentação dos alunos de um ano para o outro. O dinamismo resultante da aprovação, retenção e evasão, bem como das decisões administrativas para a formação das novas classes colocaram esses dois grupos de alunos com os quais iniciamos o trabalho, nas mais diferentes situações no interior da escola.

Como o nosso interesse àquela altura já estava bem delimitado - acompanhar sistematicamente o processo de evolução na aquisição da língua escrita de crianças de camada popular, a fim de detectar os fatores do interior das salas de aula determinantes do fracasso ou sucesso, sob o ponto de vista da escola - durante o ano de 1997 acompanhamos esses dois grupos, agora redistribuídos em outros novos grupos, conforme poderá ser observado nos quadros seguintes:

Quadro 1

Grupo de alunos em 1996:

CBC-A	20
CBC-B	24
Total de alunos com que iniciamos a pesquisa	44
Evadidos	03
Transferidos	04
Total de alunos ao final do ano	37

Quadro 2

Grupo de alunos em 1997:

3ª A	19
3ª B	07
Total de alunos aprovados p/ 3ª série	26
Retidos no CBC A	04
Retidos no CBC B	07
Total de alunos retidos	11

1. Índice de retenção: 29,7%

(Dados fornecidos pela Secretaria da Unidade Escolar)

O "corpus" de nosso trabalho, sistematicamente observado a partir das produções escritas é, portanto, composto por alunos oriundos dos CBC-A e CBC-B e que, em 1997, frequentaram as classes 3ª A e 3ª B, ambas funcionando no período da manhã na EEPG prof. Roberto Diniz, na cidade de Arealva.

Interessante apontar que para a 3ª A foram encaminhados 15 (quinze) alunos do CBC-A e apenas 4 (quatro) do CBC-B, enquanto para a 3ª B, apenas 1 (um) aluno do CBC-A e 6 (seis) do CBC-B. A análise dessa distribuição e a relação entre o desempenho na escrita dessas crianças será efetuada mais adiante em capítulo adequado.

1.4. As crenças que permeiam o trabalho

A concretização deste trabalho de pesquisa faz parte da utopia que nos anima a continuar pensando Educação e buscando caminhos que possam contribuir para sua melhoria em nosso país. Várias crenças, acumuladas ao longo de anos na labuta do magistério em todos os níveis, entrelaçam-se formando a tessitura utópica de nosso pensamento que poderia assim ser resumido: é nas contradições do sistema capitalista que se há de abrir caminhos para uma revolução. No confronto entre os que pensam e discutem Educação, os que vivem na militância diária do ensino, os que freqüentam as escolas

como alunos - oriundos das classes majoritárias e sem privilégios - e as perspectivas elitistas, é que se encontram as possibilidades de mudança.

A revolução que se pretende compreende uma série de batalhas a serem travadas. Batalhas pequenas e sutis, no cotidiano das salas de aula, nas relações professor-aluno-objeto do conhecimento, que, ao lado de outras em níveis macroestruturais, acabarão por fortalecer a estas últimas, pressionando para que as vitórias democráticas cheguem mais rápido, já que resultarão na melhor e mais consciente organização das classes populares.

Segundo Neidson Rodrigues, as transformações sociais serão efetivadas quando os sujeitos, reconhecendo-se como tais, forem capazes de ações transformadoras. À escola cabe preparar os alunos para a assunção a este papel. Efetivamente, o currículo escolar deve ser responsável por essa preparação de cidadania. "O currículo são as janelas que estaremos abrindo para que a criança veja, não a janela, mas o mundo" (Rodrigues, 1988:71).

Ainda é o mesmo autor o estabelecedor das prioridades entre as janelas a serem abertas. Se a aquisição do conhecimento científico é instrumento para a conquista da sociedade democrática com justiça social, é óbvio que a sua aquisição depende inicialmente da remoção do primeiro grande empecilho representado pela não compreensão do mundo da escrita, pelo não desvelamento do nosso sistema alfabético. A garantia da alfabetização é o alicerce para a realização do trabalho pedagógico da escola. "A janela representada pela Língua Portuguesa é, pois, fundamental, não podemos ignorá-la " (Rodrigues, 1988:72).

Com as colocações até aqui apresentadas neste tópico, pensamos ter deixado claro nossa concepção dialética de sociedade e o entendimento da escola como uma das possibilidades de transformação da sociedade capitalista em que está inserida, a partir da garantia aos alunos, principalmente das classes majoritárias, de aquisição do conhecimento científico, garantido por uma alfabetização eficiente. Com Moacir Gadotti compartilhamos a idéia de que não há uma "...educação neutra: ou fazemos uma pedagogia do oprimido ou fazemos uma pedagogia contra ele " (Gadotti, 1991:57).

1.5. Panorama geral do trabalho

Busca-se a fundamentação teórica em pesquisadores preocupados com essa dimensão pedagógica (Cf. 1.4.) ou que, com seus trabalhos, possam estar contribuindo para o resgate da qualidade da escola pública -- a posse do conhecimento científico sistematizado com a responsabilidade consciente da cidadania - e, particularmente, a do ensino da língua materna.

Para melhor orientação de leitura aos possíveis interessados, gostaríamos de apresentar um panorama geral de como estará sendo desenvolvido nosso trabalho.

O capítulo intitulado "Sobre a Escrita: Caminhos e Descaminhos" versará a respeito de:

a) As contribuições da Lingüística contemporânea sobre a aquisição da Língua materna e seus pressupostos teóricos;

b) As teorias da linguagem e as concepções delas decorrentes nas atividades lingüísticas, realizadas nos processos de aquisição do texto escrito nas salas de aula.

c) A Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa no 1° grau, adotada nas escolas públicas do Estado de São Paulo - (SP. Sec. Ed. CENP, 1991) - como diretriz metodológica e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Língua Portuguesa (PCN: Língua Portuguesa/SEF, 1997) - orientação em nível nacional, editada pelo MEC - já que são, potencialmente, os materiais mais próximos dos professores e, portanto, utilizadas como fontes de orientação nas escolas.

No capítulo posterior o presente trabalho estará voltado para a questão do ato de ler. Buscar-se-á, principalmente nas teorias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, bem como nas de Jean Foucambert e Frank Smith, as discussões pertinentes a uma alfabetização eficiente; não do ponto de vista da lógica capitalista, mas do ponto de vista de quem pensa que a forma como se alfabetizam as crianças, determinará o maior ou menor sucesso destas como leitores/escritores competentes.

Estes capítulos iniciais servirão para sustentar as descrições e posteriores análises e comparações que serão realizadas nas produções textuais dos sujeitos envolvidos, bem como nas conclusões delas decorrentes.

O capítulo seguinte ocupar-se-á do núcleo deste trabalho, qual seja, descrever os textos escritos produzidos pelos alunos selecionados - conforme critérios já explicitados - e servirá de ponto de partida para que possamos estabelecer:

a) uma categorização e posterior análise da evolução individual enquanto pessoas que escrevem;

b) comparações entre a evolução dos grupos de alunos;

c) comparações entre os textos produzidos sob orientações tipicamente escolares ou com o acréscimo dos ingredientes veracidade/utilidade.

Finalmente, teceremos nossas considerações conclusivas, estabelecendo níveis qualitativos nas comparações das produções dos alunos; verificando as implicações pedagógicas, bem como possíveis interferências positivas ou negativas que possam estar influenciando o desempenho das crianças; propondo caminhos que possam vir a melhorar o desempenho tanto dos alunos quanto dos professores que têm a tarefa de ajudá-los a transformarem-se em leitores/produtores de textos escritos.

Cabe ainda esclarecer que, tendo conhecimento de nossas limitações e certeza de que em ciência nada pode ser definitivo, pretendemos com esse trabalho uma modesta contribuição na área do ensino da língua escrita. Temos a esperança de sua serventia como ponto de partida para outras investigações mais profícuas.

CAPÍTULO 2

SOBRE A ESCRITA: CAMINHOS E DESCAMINHOS...

> "A escola que se contentar em impor regras de escrever e ler corretamente estará perdendo a ocasião de cumprir seu papel primordial: desenvolver alunos como seres-pensantes. Em vez de formar homens, corre o risco de deformá-los e as conseqüências são gravíssimas."
>
> (Cecília C. P. Leite)

2.1. Deficiências ou diferenças?

Escrever, ato que poderia ser tão natural quanto falar, na maioria das vezes, torna-se um pesadelo, até mesmo para aqueles que pensam possuir um razoável domínio sobre a escrita de sua língua.

Essa reflexão decorre do fato, de ordem pessoal, que estamos enfrentando para "escrever" a presente dissertação. Percebemos que, apesar dos anos de magistério e conseqüente contato com o código escrito, no momento de uma produção que será detidamente avaliada, torna-se um "parto dolorido" expressar, nesse código, pensamentos que, em nossa mente, parecem claros e relativamente simples.

Longe de querermos parecer piegas, essa reflexão inicial tem por finalidade remeter a alguns questionamentos que consideramos de grande pertinência e que serviram para despertar, em nós, o interesse pela investigação objeto deste trabalho:

1. No ato de escrever, a insegurança e o medo dele decorrentes - mesmo em pessoas adultas e supostamente bastante à vontade no mundo letrado - podem ser resquícios da forma como foram inseridos, neste mundo, pela escola?

2. Que práticas escolares são essas e em que concepções sustentam-se?

3. A imaturidade lingüística de quem passou pelo menos oito anos no ensino fundamental, pode ser decorrência do tratamento dado ao ensino da Língua Portuguesa?

Ao ingressar na comunidade escolar, a criança traz uma linguagem oral já estruturada; possui "...um notável conhecimento de sua língua materna, um saber lingüístico que utiliza `sem saber' (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos" (Ferreiro, 1985:24). A criança também já traz um conhecimento sobre a escrita, entendendo-se esta não como código que transcreve a linguagem oral, mas como sistema que serve para representar uma realidade e, portanto, "...o domínio progressivo desse sistema, (...) começa muito antes de a criança se escolarizar" (Oliveira, 1996:64). A realização oral é decorrente do seu meio social, da variante lingüística praticada em sua comunidade e, conseqüentemente, do seu universo cultural. Do mesmo modo, o maior ou menor conhecimento sobre o funcionamento do sistema de escrita, a atribuição de valor a esse sistema e os usos dele, também serão decorrência de como o referido sistema é vivenciado no seu grupo de origem e a conseqüente utilização dele no cotidiano das pessoas. "Do mesmo modo que Ferreiro, Vygotsky postula, (...) que a criança imersa na sociedade letrada está exposta às características, funções e modalidades de utilização da língua escrita, que vão lhe permitir desenvolver concepções sobre esse objetivo cultural" (Oliveira, 1996:64-65).

A escola parece enxergar enviesadamente o problema e a tratar como deficiência o que na realidade seria bem melhor enquadrado como diferença. Se "cultura vem a ser o conjunto de todas as coisas resultantes da ação dos homens, em cada meio ambiente, em cada época, e que vão se acumulando com o passar das gerações" (Leite et ali, 1984:16),, definição que parece sintetizar bem outras definições mais complexas e cientificamente qualificadas, então a escola precisa estar preparada para sentir e assimilar as diversas manifestações lingüísticas e os diferentes conhecimentos sobre língua escrita, construídos pelo aluno, antes de seu ingresso na sala de aula.

Atualmente, tornou-se jargão pedagógico e pode ser encontrado em quase todo planejamento, em qualquer disciplina, o seguinte enunciado: "o processo de ensino-aprendizagem será desenvolvido a partir da realidade do aluno." Mas, na prática docente, qual o real significado que essas palavras constituem? Mais especificamente: que significado possuem para o professor de Língua Portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental?

A nós parece que, a realidade, aí, é justamente o universo indivíduo-cultura, ou seja, toda a potencialidade do ser bio-psíquico-cultural, incluindo-se, portanto, a sua linguagem única, fruto do casamento entre a variante praticada pelo seu grupo de origem e o seu modo particular de realizá-la, seu idioleto. - "face individual de um dialeto" (Luft, 1985:69).

> "Quaisquer que sejam as deficiências, distância da língua culta padrão, que o aluno apresentar chegando à escola, é com esse material disponível

> que o professor deve começar seu trabalho. E trabalhar em cima disso, não partir de uma linguagem ideal, contra a língua do aluno, para tentar impingi-la a este" (Luft, 1985:73).

Se a escola e os professores responsáveis pelas séries iniciais desconhecem esse significado para realidade, então, esta deixa de ser um conhecimento-ponto-de-partida, tornando-se um conhecimento-estacionamento. Quer dizer, como sinônimo de realidade, estão: fome, "maus" antecedentes familiares, carência afetiva, diferenças culturais etc. Acreditar nisso é achar que, os alunos não trazem, de casa, nada que preste ou se aproveite. Em conseqüência, acaba-se entendendo como normal que, por mais que haja esforços para ajudá-los, eles só conseguirão chegar a um limite não muito promissor, mas o possível devido às circunstâncias.

Ora, então, o que teria valor inestimável - tesouro indivíduo-cultura - do qual seriam extraídas tantas e infinitas potencialidades e, diante destas, construiriam juntos - professores e alunos - um conhecimento sobre a escrita, passa a ser camisa-de-força que segura o aluno porque limita sua expansão, dosando o conhecimento (tem que ser uma letrinha de cada vez, se não, não consegue memorizar...); enquadrando-o em modelos de pseudo-textos (bem fáceis, só com as sílabas já aprendidas...); corrigindo sempre os erros cometidos (pois podem ficar gravados...) etc. Então, esse conhecimento-estacionamento gera um indivíduo-estacionamento: estacionado na 1ª, 2ª ou na 3ª série ou, mesmo que a lei obrigue a "empurrá-lo" de uma série para outra, estacionado, na maioria das vezes, em um texto infantil, totalmente desprovido de emoção, sem coerência e coesão e o que é pior, também sem correção ortográfica, apesar das inúmeras listas de "complete com s, z, ss, sc, ç, x, ch, j, e g."

2.2. A aquisição da Língua materna e a maturidade Lingüística

Considerando-se as exceções em que algumas crianças -- por apresentarem certos distúrbios -- precisam do acompanhamento especializado de fonoaudiólogos, não se verifica para a aprendizagem da linguagem oral, a prática de as famílias colocarem seus filhos em escolas especializadas, ou mesmo em casa, estabelecerem uma ordem de prioridades para seu aprendizado. Qualquer criança "(...) foi exposta ao mundo lingüístico que a rodeia e nele foi, ela própria, traçando o seu caminho, criando o que lhe era permitido fazer com a linguagem" (Cagliari, s/data:17). Nos postulados da lingüística gerativo-transformacional cujo expoente é Noam Chomsky, podemos encontrar auxílio precioso para as discussões aqui processadas, sobre aquisição da linguagem. Ressalve-se o fato de que não se pretende

unesp

enveredar pela discussão do maior ou menor grau de interferência dos fatores inatos na construção do conhecimento da língua materna. (5)

"Chomsky faz uma dicotomia fundamental entre competência/performance ou competência/desempenho" (Luft, 1985:37); distinguindo a capacidade que o ser humano tem de comunicação por intermédio de sinais vocais (competência), do comportamento de utilização dos atos de fala (desempenho).

Quanto à questão da competência, há que se distinguir a universal da particular. A primeira diz respeito às regras gerais subjacentes a todas as línguas e, a segunda, à aquisição do conjunto de regras de uma determinada língua, a partir da convivência com determinada comunidade lingüística e que é "...interiorizado pelos falantes..." (Luft, 1985:38).

Este sistema recebe de Celso Luft o nome de gramática natural e define as infinitas possibilidades de frases de uma língua - com estruturas que se sobrepõem à criatividade e originalidade - bem como, as regras semânticas e fonológicas. É ainda o mesmo autor quem afirma ser esse sistema ou gramática, uma teoria da língua (Luft, 1985).

Ainda, tendo como referência Chomsky, afirma que o lingüista "insiste no fato de que, no processo de aquisição da linguagem, antes e fora da escola, a criança vai construindo, para si mesma, sem a verbalizar e sem se dar conta disso, uma teoria da língua a que se vê exposta" (Luft, 1985:41).

Desde tenra idade, as crianças já são lingüisticamente adultas.

> "Pela idade de 4 a 6 anos, a criança normal é um adulto lingüístico. Ela domina, com pequenas exceções, se alguma, o sistema fonológico da sua língua; maneja sem esforço o essencial da gramática; conhece e emprega o vocabulário básico da língua."
> (Hockett, in: Luft, 1985:46)

A criança já sabe a sua língua, ou seja, interiorizou a gramática dessa língua e atingiu, no processo de aquisição da linguagem, o que Chomsky chama de estado estacionário final, "...um estado que a partir desse momento sofre apenas modificações superficiais" (Chomsky in: Luft, 1985:66).

---

(5) Sobre o assunto, consultar Landsmann, 1995:183 - 200

Essas modificações superficiais de Chomsky dizem respeito à questão gramatical já que "...o léxico está sempre em expansão, pela vida a fora, nunca atingindo um estado `estacionário'" (Luft, 1985:68).

Portanto, ao ingressar na escola, com 6 ou 7 anos, as crianças já trazem suas estruturas de Língua oral definidas, logicamente, conforme as aquisições possibilitadas pelo seu meio sócio-cultural de origem, ou melhor, de acordo com o seu "dialeto".

> "...a ingenuidade tradicional parte do pressuposto de que o aluno de língua materna é como um estrangeiro: não sabe a língua, tem de aprendê-la, e aos professores cabe ensiná-la. Ninguém pode estranhar que esse lamentável equívoco de entrada se reflita num rotundo fracasso na saída" (Luft, 1985:48).

Quais devem ser os caminhos mais adequados a ser trilhados por quem se dispõe a propiciar a aprendizagem da escrita a essas crianças, já falantes e conhecedoras da Língua Portuguesa?

Convencer-se de que a construção do universo pessoal não se marca pela entrada na instituição escolar, mas que ocorre intensamente desde as primeiras formações celulares, parece ser o conhecimento-ponto de partida do professor que, assim, estará aberto a compreender melhor o que já foi elaborado por seu aluno, antes de seus universos (dele professor e do aluno) entrelaçarem-se.

Na construção desses universos pessoais, a mola propulsora é, sem dúvida, a construção do discurso.

2.3. As expectativas e a aprendizagem da escrita

A aquisição da fala e a certeza óbvia de seu domínio, acopladas à convivência num mundo letrado, fornecem às crianças, de modo geral, uma expectativa em relação à escola: a de que é o local onde todos vão para aprender a ler e escrever.

A expectativa que parece unificadora e, portanto, também facilitadora da tarefa dos que se dispõem a "ensinar" a escrita, em verdade, esconde inúmeras nuances que precisam ser investigadas. Vejamos, por exemplo, a questão dos motivos. Da mesma forma como "eu sou professor e por isso minha função é ensinar" pode esconder motivos que vão desde a "necessidade pura e simples de ganhar

unesp

para seu sustento", até à "vontade de ser um propulsor de transformações sociais" e, ainda, o entrelaçamento de vários motivos, também as crianças dependendo de suas experiências de vida, podem querer aprender a escrever "porque precisam saber como se escreve Diadema" **(6)** ou "porque quero ser o presidente do Brasil".

Há ainda um aspecto que merece uma reflexão: motivo para não querer aprender a escrita. Mesmo tendo consciência de que a escola é o local para aprender a escrever, a criança pode não querer fazê-lo. E os motivos poderão residir mesmo fora da escola, no ambiente de seu convívio, porque percebeu a sua pouca utilidade, ou porque lhe influenciaram mostrando, pelo exemplo dos adultos, que sobrevivem sem ela, ou mesmo por se considerar incapaz para tentar essa nova e desafiadora aventura. "Um dos motivos que pode levar a criança a não querer aprender a ler é o risco que toda aprendizagem supõe" (Barbosa, 1991:135).

Então, as diversas posturas infantis, estar de olhos fixos e atentos a tudo, ou dispersos, ou assustados; estar calado e tímido, ou tagarelando e andando por toda a sala; atitudes tão diversas são, ao mesmo tempo, revelação e camuflagem desses universos-pessoas que compõem uma sala de aula. É preciso tentar desvelar os motivos ou não-motivos para facilitar o início do caminho de ambos - professor e aluno - na construção da escrita.

2.4. Linguagem escrita x linguagem oral

Um segundo aspecto a ser observado diz respeito às variantes lingüísticas, dentre elas, a norma padrão.

Esta questão remete a outras que merecem ser discutidas, dentre elas a que cristalizou, na escola, a idéia de que a escrita é a representação da fala. A Lingüística Estrutural descrevendo os sons da

---

(6) Segundo declaração de uma alfabetizadora, durante treinamento para professoras - curso CARH - Bauru - 1993, um aluno seu, após dois anos sem conseguir aprender a escrita, ao ser interpelado pela professora: - "Afinal o que você quer na escola?" Respondeu: "Aprender a escrever Diadema". Espantada, a professora investigou e obteve a informação de que, tendo sido separado, ainda pequeno, da mãe que morava em Diadema, o menino queria poder aprender a escrever para tentar corresponder-se com a mesma. Ensinada a escrita de Diadema e feita a carta com ajuda da professora, ele se alfabetizou.

fala (Fonética) e as funções destes nas Línguas (Fonologia) reforçou, na Pedagogia, o estabelecimento de que a escrita não é um sistema autônomo, com regras e relações de significados próprios, mas um espelho do que seria o código legítimo e principal: a fala. Essa concepção de escrita estabelece métodos de alfabetização em que, focalizada uma determinada sílaba da linguagem oral - mas impessoal e fora de um contexto de oralidade - ela possui uma representação escrita que o aluno deve memorizar (pa - sa - me - lo etc).

A fala impessoal e fria da professora, baseada numa cartilha que desconhece as variedades dialetais, só adquire certo sentido, no momento em que está sendo utilizada para ensinar as famílias silábicas. No entanto, logo em momento seguinte, ao produzir sua própria escrita de palavras formadas pela "sílabas simples já dominadas", seguindo o exemplo da própria professora, o aluno fala a palavra e a reproduz. Ora, ela fala [gatu] e vai escrever gatu. A professora não aceita essa escrita e justifica que "falar é de um jeito e escrever é de outro." E complementa: "para escrever certo tem que falar certo". O que parece? O método não dá conta da contradição que se estabelece e reforça a hipótese do déficit lingüístico como justificativa para o insucesso na aquisição da escrita. Até porque a problemática tenderá a aumentar quando estiverem em evidência, não simples questões como a do gato/gatu, que se referem também à realização de linguagem da própria professora, mas a questões complexas das variedades dialetais.

Se "(...) do ponto de vista da Lingüística, o padrão oral que mais se aproxima dos padrões da escrita é a chamada norma culta, domínio das classes mais privilegiadas" (Barbosa, 1991:80), então, considerando-se a relação escrita/espelho da fala, à medida em que a variante dialetal for se distanciando da variante culta, mais dificuldades em adquirir os padrões da escrita, as crianças terão.

Que crianças são essas? Justamente as das classes pobres da zona urbana periférica ou da zona rural, cuja variante dialetal mantém maiores graus de distanciamento da norma padrão.

Onde reside o "coincidente" fracasso escolar nas séries iniciais? Que crianças estão sendo sempre consideradas incompetentes para fazer os textos que a escola exige e da forma como exige? Não há uma incoerência entre incentivar a idéia de que se escreve o que se fala e, depois, deixar que sozinhos os alunos descubram não ser bem assim? Não é da mesma forma injusto fazer com que o aluno sinta-se inferior em relação à sua produção oral e acabe achando que "se nem falar sabe - o que para si era uma certeza - como será capaz de ler e escrever?"

Essas questões, já tão discutidas nas elaborações teórico-pedagógicas, continuam, na prática, sendo responsáveis pelo insucesso das crianças de classes populares ou de zona rural. Se parecem tão óbvias as respostas, porque não se pratica o óbvio?

A cristalização de certos conceitos e atitudes dela decorrentes, manipulam o processo ensino-aprendizagem e impedem o arejamento de idéias.

A escola é o local do saber sistematizado. Como combate ao que se chama construtivismo espontaneista, vem-se procurando reforçar esta máxima. Acontece que se opôs ao improviso uma excessiva sistematização que já não organiza o trabalho escolar, mas serve como camisa de força para o andamento das classes e distorce as atividades escolares de escrita, porque impede a flexibilização.

Vejamos: para adquirir a sua fala - linguagem com que chega à escola - o meio deixou que cada indivíduo, além de ouvir seus modelos, experimentasse diversas formas de realização e estabelecesse um jogo de acertivas e erros que, naturalmente, lhe fornecesse subsídios para a construção dessa linguagem. Nesse jogo, sem maiores problemas ou frustrações, aprendeu a confrontar suas hipóteses de realização com as realizações dos adultos e, mesmo relutando internamente, a reformular seu pensamento e buscar maior proximidade com a fala dos mais velhos, a fim de garantir seu espaço social.

> "Em que consiste essa construção de uma teoria lingüística por parte da criança? É uma verificação de hipóteses: à vista (...) dos dados lingüísticos ou frases a que se acha exposta, a criança levanta hipóteses sobre as regras que geram os dados. Novos fatos lhe mostrarão se a hipótese levantada é correta, ou incorreta: se correta, ela é aprovada, e a criança `sabe' e arquiva a regra; se incorreta, fica ela reprovada e será preciso levantar nova(s) hipótese(s) até que se explique e confirme a regra" (Luft, 1985:42)

Ora, na escola, em que pesem a natureza diversa de fala e escrita e o distanciamento entre ambas, a relação homem/escrita, no mundo letrado vem se tornando quase tão natural como a fala. "Por ser membro de uma sociedade letrada, a criança adquire noções sobre a língua escrita antes de ingressar na escola..." (Oliveira, 1996:64) Pode-se dizer que já há uma vocação para a aquisição da escrita. Considerando-se, ainda, que até os 5 (cinco), 6 (seis) ou 7 (sete) anos, antes do ingresso na escola, qualquer criança já teve contatos diferenciados com o mundo letrado e, portanto, já pensou sobre ele, não poderia a escola dar continuidade a isso, lendo para que ela continuasse ouvindo textos lidos, escrevendo para que ela tentasse ler, deixando que testasse suas escritas e as confrontasse com a da professora e outras pessoas ou colegas? Essa atitude transportaria para a aquisição da escrita, fórmulas que já comprovadamente dão certo há milhares de anos, em relação à fala. "Uma adequada terapia da

unesp

fala (e do pensamento nela expresso), quem sabe, encaminharia uma natural terapia da escrita" (Luft, 1985:72). Os professores das classes iniciais, sem dúvida já ouviram e leram sobre essa questão; reconhecem coerência na proposta, mas não a praticam porque não sabem como viabilizar, no que está rançosamente endurecido como "casa do saber sistematizado", uma postura mais natural e próxima da improvisação. Há um medo de se voltar ao outro extremo, à escola-clínica psicológica, onde o aluno ditava as regras, só se ensinava o que era de seu interesse e o professor detinha o papel de psicólogo-animador.

Não se confunda, "aproveitar, na aquisição da escrita, ensinamentos fornecidos pela pedagogia natural da aquisição da fala" com o "laissez-faire" metodológico e da improvisação. "A falha fundamental de algumas pedagogias chamadas de `não-diretivas' consiste exatamente nisso: na renúncia ao que é essencial à tarefa pedagógica, isto é, assumir o risco de indicar uma direção a seguir" (Gadotti, 1991:77).

A escola precisa encontrar o meio termo; o professor não pode abrir mão do seu papel histórico-social de transmissor do saber sistematizado - função primeira da escola. "(...) o professor dirige e coordena as atividades em sala de aula. Não somente dirige (...), mas dirige para coordenar e coordena para criar as condições de um trabalho comum. E o faz melhor se assume efetivamente, sem máscaras, a diferença de seu papel institucional e social" (Franchi, 1988:34).

2.5. As aulas de Língua Portuguesa e as metodologias subjacentes

O planejamento das aulas de Língua Portuguesa precisa, antes de qualquer outra coisa, contemplar as características específicas desse objeto de estudo. A metodologia a ser utilizada deve não só fundamentar-se em princípios filosóficos e psicopedagógicos mas, principalmente, em pressupostos lingüísticos. Um desses pressupostos, talvez o mais importante para professores de séries iniciais é o de que "o sistema ortográfico da língua tem bases de sustentação diferentes do sistema alfabético" (SP/SE - CENP, 1991:35). Isso significa que a descoberta da base alfabética da Língua Portuguesa insere a criança em um dos sistemas da Língua mas não nos dois. Ela já é capaz de entender e se fazer entender através da escrita, mas ainda tem um longo caminho a percorrer; ela precisa dominar o outro sistema: as relações fonemas/grafemas, os critérios de segmentação de palavras, os ícones da escrita.

Outro pressuposto lingüístico, tão importante quanto o já citado, é o de que "(...) o texto (...) não é um somatório ou seriação de frases" (SP/SE - CENP, 1991:55). Para produzir um texto escrito, além de já ter incorporado a noção de que escrever não é transcrever a fala, a criança tem que aprender

unesp

a "(...) perceber as funções dos diferentes textos e, decorrentemente, as diferentes organizações textuais em virtude dessas funções" (SP/SE - CENP, 1991:33) (7).

Esses princípios, que consideramos básicos como norteadores para uma proposta de trabalho com língua escrita, não podem ser pensados linearmente. Não são etapas a serem "vencidas", uma após a outra, pelos estudantes; elas ocorrem simultaneamente na interação provocada por diversos usos da escrita e nos confrontos dela decorrentes.

Aí, somos levados a um outro pressuposto que, poderíamos dizer, "amarra" os três primeiros: ninguém aprende a ler e escrever se não lê e não escreve. Voltamos assim, à metodologia simples e acertada da aquisição da fala.

A escola precisa, portanto, dar continuidade a um processo iniciado fora dela - se praticamente completo em relação à aquisição da fala, geralmente embrionário em relação à escrita - oportunizando que as crianças sejam expostas a fatos de linguagem, permitindo que façam suas próprias leituras e escritas, lendo e escrevendo para elas, num trabalho constante de interação entre aprendiz e objeto a ser aprendido (Língua escrita). É preciso oferecer "(...) oportunidade para os alunos trocarem entre si suas experiências: é nesse trabalho conjunto e partilhado que se constrói o conhecimento e, portanto, se facilita a mútua contribuição na elaboração das hipóteses fundamentais com que as crianças devem operar na escrita." (SP/SE - CENP, 1991:33).

As atividades das aulas de Língua Portuguesa, antes de serem centradas em técnicas e mecanismos de escrita, devem priorizar as atividades de linguagem e de "pensar sobre" a linguagem.

2.6. Na prática a teoria é outra

Mas afinal, porque na prática essa postura não se realiza?

Algumas considerações podem ser feitas:

1° - O desconhecimento desses princípios pelos professores das séries iniciais.

2° - A pouca experiência pessoal desses professores como escritores/leitores.

3° - A praticidade dos textos tipicamente escolares.

---

(7) A questão da estrutura textual - núcleo da presente dissertação - será abordada com maiores detalhes em capítulo específico.

Evidente que esses três aspectos apontados não pretendem, nem poderiam, esgotar o assunto; são apenas alguns indícios, fruto da nossa observação e do contato com professores em cursos de capacitação e extensão, além dos empreendidos para este estudo.

Feita a ressalva, discorramos sobre os mesmos, já com a visão de que se inter-relacionam e interdependem.

Os cursos, para formação de professores de 1ª a 4ª séries, não contemplam em seus currículos estudos lingüísticos que poderiam ser explorados por uma "Lingüística aplicada à Alfabetização" e na qual, princípios básicos de Fonética/Fonologia; normas e variantes dialetais; diferença oralidade/escrita, pudessem vir a subsidiar futuras ações pedagógicas em Língua Portuguesa. Cabe, ainda, ressaltar que a disciplina Metodologia da Língua Portuguesa, raramente, é desenvolvida por um professor de Língua Portuguesa. Geralmente, os formados em Pedagogia, assumem tal disciplina e, também por desconhecimento, centram sua ação em propostas metodológicas veiculadas por manuais de alfabetização, sem a devida análise da coerência entre elas e os princípios lingüísticos.

Por outro lado, todos sabemos que os cursos de magistério (ensino médio) são normalmente procurados por alunos oriundos da 8ª série que precisam de um certificado, a curto prazo, que lhes garanta o ingresso no mercado de trabalho. Egressos, de modo geral, do curso noturno e sendo alunos-trabalhadores, num sistema escolar que tende a desqualificar tal clientela, as experiências destes como leitores/escritores em Língua Portuguesa, podem ser consideradas mínimas se levarmos em conta a variedade e multiplicidade de experiências necessárias nas atividades de leitura/escrita, para que um cidadão adquira competência lingüística e consiga dominar os recursos expressivos orais e escritos e seus valores sociais, a fim de fazer "(...) uso deles segundo suas conveniências de situação e de estilo" (SP/SE - CENP, 1991:23).

Como, então, desenvolver com as crianças, em sala de aula, atividades textuais significativas, se os próprios professores ressentem-se de tais atividades? Quando muito, tendo conseguido reter uma estrutura primária de narrativa (narrador, personagens, tempo, espaço, ações) e de descrição (caracterização objetiva ou subjetiva, física ou psicológica, de pessoa ou de ambiente), centram suas aulas em estereótipos de textos e nem sequer consideram a possibilidade dos textos narrativo-descritivos.

> "...o redigir é visto como aplicação de regras gramaticais. As conseqüências aparecem na avaliação e correção: em vez de privilegiar o conteúdo e a criatividade do aluno, a estrutura do texto, assinalam-se implacavelmente todos os erros

> de grafia, pontuação, sintaxe, e atribui-se nota ou conceito por subtração baseada nessas deficiências" (Luft, 1985:51).

Não há preocupação em dialogar sobre diversidades de construção existentes, ou mesmo imprimir significado aos textos propostos. A correção, já que também são desconhecidos os princípios básicos da análise do discurso, centra-se nas questões relativas ao sistema ortográfico e não se preocupa com a essência do texto produzido - análise da finalidade do mesmo. Talvez porque a única, evidenciada, seja: "o aluno deve escrever para o professor corrigir e acompanhar seu progresso."

Assim nascem os textos tipicamente escolares: descontextualizados, estereotipados e "detestados" pelos alunos.

Finalmente, temos a ligação para a terceira e última consideração, atrás apontada: a praticidade dos textos tipicamente escolares. Na realidade, são de utilidade incrível para o bom andamento das classes. Ao produzi-los, as crianças ficam um pouco quietas e o professor pode respirar; podem ser ilustrados e, assim, essa tarefa de desenho substitui, no currículo, as aulas de Educação Artística; servem para que os pais percebam que, na escola, as crianças trabalham e, principalmente, servem para o professor corrigir os erros cometidos (no nível ortográfico) e planejar as "aulas de ortografia".

Esses textos, práticos para o sistema escolar, não têm significado para os alunos e desconsideram o princípio primeiro da escrita: o propósito do texto, ou seja, o porquê e para quem existe. O aluno rapidamente percebe que seus textos não servem para mais nada a não ser serem lidos e corrigidos pelos próprios professores, para que, "no futuro saibam escrever bem".

2.7. Uma possibilidade para alteração da prática

Podem os textos adquirir sentidos? Como podem ter "(...) sentido para agora, e não só para mais tarde?" (Jolibert, 1994:33)

Em uma proposta intitulada pedagogia de projetos a autora Josette Jolibert defende que a criança precisa escrever de verdade, isto é, há que se criar mecanismos para que a escrita não seja de "mentirinha só para inglês (professor) ver", mas assuma todos os riscos de uma escrita real. (Jolibert, 1994)

O que seriam os riscos de uma escrita real?

Lilian Tolchinsky Landsmann, falando sobre as propriedades da escrita, refere-se às formais e às instrumentais.

> "...formais são as propriedades internas do sistema de escrita, seus caracteres, sua sintaxe e sua semântica enquanto sistema notacional. As propriedades instrumentais são as que se referem ao uso da escrita com propósitos e objetivos, em situações específicas" (Landsmann, 1995:43).

Considera-se que alguém chega a "saber escrever" quando consegue dominar o formal e o instrumental. Se a escola, porém, valoriza excessivamente as propriedades formais, - sistema de notações - então, a criança terá dificuldades na aquisição do instrumental. Mais relevante, ainda, parece o fato descrito por Landsmann de que - a partir de pesquisas realizadas por Scribner e Cole com grupos humanos onde a linguagem escrita tinha apenas a função de transmitir o já conhecido, sem oportunizar mecanismos de compreensão e transmissão de novos conhecimentos, ou seja, onde a previsibilidade na escrita era total, as pessoas alfabetizadas não tinham formas mais abstratas de pensamento do que os analfabetos. - "...não é a aquisição do sistema de escrita em si o que desenvolve o intelecto, mas seu uso em uma multiplicidade de funções" (Landsmann, 1995:59-60).

Se, em nossa sociedade, os textos escritos, além de funções previsíveis, também cumprem inúmeras funções, obrigando-nos a refletir e organizar o discurso de forma diversificada, então, fora da escola, os sujeitos estão continuamente sendo desafiados a escolhas e, ter que realizá-las, é o risco constante a que se submete aquele que se dispõe a escrever em situações reais. A recompensa aos desafiados é a possibilidade de reflexão derivada da multiplicidade de funções da escrita que, assim, "...promove o desenvolvimento do pensamento rumo a níveis mais altos de formalização" (Landsmann, 1995:60).

Assim - sem propor-se o descarte puro e simples dos textos escolares, o que seria radicalização da questão, uma vez que também são tipos específicos de texto e, portanto, merecem ser conhecidos (manuais de leitura, livros didáticos, cartões de atividades etc.) - não resolveria a questão da limitação na produção dos textos pelas crianças, se, aos textos extra-escolares, ou de circulação social, fosse dado um tratamento metodológico inadequado e, os mesmos, transformados em textos escolares. "...convenhamos que se pode não só usar mal os livros de textos, como também fazer abordagens ruins dos textos de circulação social ao escolarizá-los" (Kaufman e Rodriguez, 1995:49).

Assumir, então, riscos de uma escrita real é muito mais do que simplesmente produzir um texto sem compromisso com a produção, ou cujo único compromisso seja caprichar na letra, não errar a ortografia, não repetir demasiadamente certas palavras etc. Assumir riscos é "decidir o que se vai escrever, qual a forma adequada de fazê-lo, lê-lo, corrigi-lo, reescrevê-lo, reorganizar o conteúdo e a

forma", (Kaufman e Rodriguez, 1995:51) pensar em quem será ou serão os leitores, para quê escrever etc.

Para converterem-se em pessoas que escrevem, é preciso escrever de verdade.

Ler ou ouvir uma história e depois reescrevê-la como um livro para presentar coleguinhas de outras séries ou a própria biblioteca da escola, por exemplo, revestem a produção de um caráter de veracidade. O texto passa a ser "de verdade" e, até a correção e nova reescrita passam a ter sentido - necessidade de aperfeiçoar para melhor adequá-lo à finalidade e ao leitor.

Usando sua criatividade, pode o professor propor várias atividades com textos significativos, partindo de projetos sugeridos pelos próprios alunos, planejados cooperativamente e que suscitem produções de escritas variadas: desde cartas ou bilhetes até livros de estórias ou relatórios científicos etc. "A produção escrita não é mais um exercício 'escolar' consignado em um caderno: torna-se uma necessidade e uma atividade real" (Jolibert, 1994:35).

Uma das propostas desse trabalho na análise das produções das crianças "corpus" da pesquisa, será, justamente, a de confrontar as escritas elaboradas artificialmente em sala de aula, e textos produzidos fora da sala **(8)**, a partir de proposta nossa acordada e partilhada pelas crianças.

---

(8) Os textos são produzidos fora da sala, apenas para que não se interfira no cotidiano da classe, mas são propostas totalmente viáveis para o dia-a-dia escolar, como poderá ser verificado no decorrer da dissertação.

CAPÍTULO 3

SOBRE A LEITURA: O QUE FACILITA E O QUE DIFICULTA?

> "Ler é, comparativamente, muito mais difícil para as crianças que foram ensinadas que deveriam aprender as palavras corretamente, em vez de tentarem extrair um sentido do que estão lendo."
>
> (Frank Smith)

3.1. Justificando a inserção do Tema

Pode parecer um desvio do ponto central deste trabalho - a questão da evolução da produção escrita - enveredar-se pelo mundo da leitura dentro e fora da escola. No entanto, entende-se que mais vale o risco do pecado por excesso que por negligência.

Como pensar em compreender os processos evolutivos das crianças enquanto produtoras de texto se não houve uma reflexão quanto ao que ocorre no interior das salas de aula, em relação à leitura, a partir de quando as crianças nelas são inseridas? Nenhum aluno diz que veio à escola para aprender somente a escrever; todos vêm aprender a ler e escrever. Duas atividades distintas, sem dúvida, mas, tão próximas, que parecem ser uma só. Ambas têm por base a modalidade escrita da Linguagem e, as crianças no mundo letrado, desde muito cedo interessam-se tanto em saber a forma de escrita de determinado objeto como em saber o que está escrito em determinado segmento. "As nossas sondagens nos indicaram que, até por volta dos 4 anos, as crianças espontaneamente fazem perguntas do tipo `como se escreve?' ou `o que diz?' ao mesmo tempo que solicitam do adulto a leitura de histórias ou de revistas" (Ferreiro, 1986:37). O sujeito ativo, que Piaget demonstrou, é aquele que tenta explicar o mundo em que está inserido. A Linguagem escrita, fazendo parte desse mundo, vai ser objeto da curiosidade do sujeito. Esse sujeito há de perceber a via dupla que está em jogo: leitura e escrita. Então essa relação será cada vez mais acentuada quanto mais o sujeito se fizer usuário do texto escrito.

O histórico da produção textual do indivíduo pode não ser determinante do histórico de leitor e vice-versa, porém as influências entre eles, parecem ser muito grandes "...é verdade que por trás de cada escritor existe um assíduo leitor, e por trás de cada linha do texto costuma haver várias horas de textos lidos" (Landsmann, 1995:61).

unesp

Os projetos pedagógicos propostos por (Jolibert,1994) e já explicitados em 2.7., como também os projetos didáticos de Kaufman e Rodriguez (1995) partem, normalmente, de textos escritos que devem ser lidos pelos alunos para que, a partir daí sejam levados a produções específicas. Apresentando sua proposta de planejamento de projetos didáticos, dizem as autoras: "Uma vez selecionados, classificados e caracterizados os textos, passaremos a expor alguns exemplos de projetos didáticos que contemplem sua leitura e produção " (Kaufman, 1995:50).

Para aprender a escrever determinado tipo de texto é preciso "marcar encontros" com esses tipos: processo semelhante ao do namoro que resulta em conhecimento. Encontros com textos escritos são atos de leitura e quanto mais variados e intensos mais conhecimento provocam. Se, espontaneamente, fica mais difícil ocorrerem tais encontros, cabe à escola e ao professor a função "alcoviteira" de forçar a ocorrência destes. Discorrendo sobre o tema "Formando crianças leitoras e produtoras de poemas" Jolibert declara: "As crianças devem poder experimentá-lo não só como leitoras atentas, criativas, sensíveis às conotações, mas também como produtoras de poemas" (Jolibert, 1994:186) e mais adiante, confirma: "...fazer praticar a poesia na escola significa implementar dentro da sala de aula um dispositivo criador de relações (...) que desenvolverá em cada criança o desejo e capacidade de ler, dizer e produzir poemas" (Jolibert, 1994:208).

Regina Zilberman organizadora do livro "Leitura em crise na Escola", apresentando os ensaios que o compõem, situa-os em três grupos, sendo um deles o que enfatiza "...as relações estreitas entre o domínio da leitura e o da redação " (Zilberman, 1991:8).

Ora, cumpre-nos voltar à questão inicial, procurando agora maior explicitação: como discutir a produção escrita sem enveredar pelos caminhos escolares da leitura? As concepções condutivistas de ensino da linguagem escrita que tantos prejuízos vêm causando em relação às possibilidades de transformarem-se as crianças em competentes como pessoas que escrevem, não serão as mesmas que encaminham as atividades de aprendizagem da leitura nas salas de aula para simples decodificação do sistema de escrita? Aliás, o ensino tradicional de base condutiva, acreditando que só se pode ler e escrever textos depois de dominar-se a decifração do código lingüístico, é que tem levado as crianças à produção de estereótipos de textos, conforme tentaremos comprovar em 4.5. já que, no princípio da escolarização, controla com textos do tipo "Ivo vê a uva" o que já pode e o que ainda não pode ser lido e ou escrito.

Os textos lidos e como são lidos definem, de certa forma, os produtos que sairão das cabeças e mãos dos alunos em forma de textos. A atividade criadora não prescinde de modelos. Não se confunda essa fala com a de quem defende uma didática da Língua centrada na utilização do texto como pretexto

para as redações escolares, mas de quem acredita em um trabalho pedagógico bem elaborado onde se articule convenientemente a leitura e a produção escrita.

3.2. Leitura é criação e construção

Voltando-se à questão didático-pedagógica, numa perspectiva tradicional, a aprendizagem da leitura inicia-se no primeiro ano de escolaridade, aproximadamente aos 7 anos, portanto, após o menino ou a menina ingressar no chamado sistema oficial de ensino. Define-se como uma capacidade de aprender a decodificar o texto escrito extraindo sons de determinadas letras impressas e, após, conseguindo unir duas ou mais, em sílabas, realizando um feixe fônico e posteriormente uma palavra. A esse conceito de leitura-decodificação vários estudiosos vêm opondo-se veementemente nos últimos anos. A perspectiva que se tem do ato de ler é bem mais ampla e abrangente.

Determinando as características das investigações realizadas no já divulgadíssimo trabalho "Psicogênese da Língua escrita", Ferreiro e Teberosky colocam como o primeiro princípio básico que lhes guiou todo o projeto experimental, a visão de que leitura não se identifica com decifração e justificam:

> "Até o presente, tanto a psicologia como a pedagogia têm encarado a aprendizagem da leitura como um inevitável mecanismo de correspondência entre o oral e o escrito. Só recentemente alguns autores começam a defender outras posições, colocando em evidência que ler não equivale a decodificar as grafias em sons (J. Foucambert, F. Smith) e que, portanto, a leitura não pode ser reduzida a puro decifrado" (Ferreiro e Teberosky, 1986:34).

Não serão apenas esses dois autores - Jean Foucambert e Frank Smith - a nos auxiliarem na tarefa de discutir as novas perspectivas de leitura, mas, sem dúvida, serão básicos.

Em uma definição de leitura, Smith, (1991) além de afirmar que o ato de ler é criativo e construtivo, aponta quatro características básicas para o mesmo: objetivo, seletivo, antecipatório e com base na compreensão.

A objetividade resulta do fato de que não existe leitura sem uma finalidade fixada pelo leitor. Quando a leitura não atende a uma intenção, ou melhor, quando o leitor não coloca, no ato de ler, uma

intencionalidade, então a atividade não tem sentindo e é uma perda de tempo. Diretamente relacionada à questão dos objetivos, está a seletividade. Ora, o leitor seleciona do contexto lido, apenas as informações pertinentes ao seu objetivo.

Para a atividade de leitura não há uma ação singular do cérebro; a seleção efetuada para qualquer outra situação é a mesma e depende das características individuais e das atribuições pré-estabelecidas e que direcionam os interesses.

Isso está diretamente relacionado ao fato de que a memória é também seletiva e não consegue armazenar todos o fatos disponíveis em um conjunto de informações.

À questão da antecipação, diretamente relacionada com a da objetividade, atribuímos o significado de que, por já ter o leitor seus objetivos ao ato de ler, determinados, dificilmente haverá surpresas decorrentes do mesmo. Frank Smith diz: "... nossos objetivos definem nossa expectativa " (1991:18).

Em relação ao aspecto da compreensão, cabe ressaltar que o autor coloca a compreensão como base da leitura e não, decorrência desta; quer dizer, é o sentido, a compreensão geral que se apreende do texto que dá significado ao próprio texto; não é a leitura correta de cada palavra que faz evocar o sentido daquilo que se está lendo.

Respondendo à pergunta "O que é ler?" o trabalho de Jolibert coloca algumas definições, das quais, uma, escolhemos para comentar, pelo seu caráter mais geral: "Ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito" (1994:15). A palavra diretamente tem um papel fundamental na definição. Ela explicita a inexistência de elementos intermediários como a decifração de cada um dos elementos gráficos ou da oralização, entre leitor e significado do ato de ler. Talvez seja também interessante discutir-se a utilização do vocábulo atribuir. Na língua portuguesa, um dos sentidos do verbo é "dar", "conferir", "conceder" (Ferreira, 1975:158), considerando-se tal sentido, ao leitor cabe oferecer ao texto o significado e este, vai depender em grande parte, do objetivo atribuído ao ato de leitura e das experiências e ou conhecimentos anteriores do próprio leitor.

A questão dos conhecimentos anteriores remete-nos aos atos de leitura que não decorrem de textos grafados ou impressos. A criança, no seu processo de aprendizagem sobre a escrita e ou leitura, inicia-se com leituras do mundo que a cerca. Aliás, essas experiências ocorrem com qualquer pessoa, diuturnamente, mesmo depois de seu ingresso e amadurecimento no mundo letrado. Feita a ressalva, voltemos às experiências infantis de leitura, antes da alfabetização e paralelas ao processo de. Segundo Paulo Freire, (1986) as diversas experiências de leitura de mundo são precursoras riquíssimas e importantes dos atos de leitura formal. Ler a natureza, ler as fisionomias, ler os gestos, ler os símbolos de sua cultura preparam a criança para a leitura da escrita. É nessa leitura do mundo que se aprende a

unesp

atribuir sentido às diversas ocorrências; portanto, nessa visão, todos aprendem a ler antes e independentemente do ingresso no sistema escolar.

Foucambert, num de seus mais famosos artigos "O que é aprender a ler?" aborda de forma radical a questão do "saber ler". O autor mostra que não há mais como se confundir com "saber-decifrar", pois, sendo um ato singular e de características muito próprias, tem uma natureza diferente da decifração que seria traduzir símbolos gráficos em sons. Ora, se os métodos de ensino da leitura na escola, partem de pressupostos da correspondência grafema/fonema, então não adianta tentar melhorar os métodos, enriquecendo-os com atividades interessantes que "agradem" às crianças. A questão é mais profunda - é de natureza da leitura. "A leitura é a atribuição de um significado ao texto escrito: 20% de informações visuais, provenientes do texto; 80% de informações que provêm do leitor; o resto é informação sonora..." (Foucambert, 1994:8).

Entre o conceito de leitura que ainda hoje impregna as salas de aula de nossas escolas - já brevemente exposto em 3.1. - e as perspectivas sobre o ato de ler, desenvolvidas por vários estudiosos, há uma distância conceitual muito grande; na mesma proporção, distanciam-se os atos de leitura das tarefas escolares, dos atos sociais e verdadeiros de leitura existentes no ambiente social da vivência do aluno.

3.3. Leitura na sala de aula

Tentemos definir o que é ler na escola, entendendo-se "na escola" como hora das atividades específicas de aprendizagem de leitura a partir de textos escritos para essa finalidade.

Que tipos de textos são veiculados nas horas dedicadas ao ensino da leitura? Normalmente, os encontrados nas cartilhas e nos livros de nível subseqüente são os mais usuais. Normalmente, a escolha é justificada pela dosagem, isto é, como as letras e sílabas são aprendidas e fixadas numa seqüência pré-estabelecida, os textos desses livros também tendem a acompanhar a mesma seqüência e o pressuposto é de que não se pode oferecer textos com sílabas que os alunos ainda não dominem. Além disso, outro componente deve ser considerado: como a compreensão da relação entre leitura e escrita ainda se baseia quase que exclusivamente no binômio grafema/fonema, esses textos tornam-se ideais porque, também construídos com base nesse princípio, prestam-se fortemente a atividades de leitura oral, nas quais o professor pode exigir que a leitura obedeça a uma suposta (por ele professor) correta correspondência entre as grafias e as pronúncias das palavras. Não se permite, por exemplo, a realização oral da vogal [i] representada na escrita pela letra "e" (tarde [tardi]).

A artificialidade da construção traz uma outra conseqüência aos referidos textos: a artificialidade de significação ou, muitas vezes, a ausência total. Mesmo que houvesse alguma possibilidade de extração de sentido de tais textos, esta estaria prejudicada pela enorme preocupação da criança com a leitura "correta" de cada segmento fônico do texto. Ao aluno, não cabe antecipar, acrescentar ou suprimir algo, mas apenas reproduzir "ipsis literis" o que se lhe apresenta de forma escrita. Nas aulas de leitura oral não se pergunta "o que você entendeu sobre o que leu?" A desenvoltura mecânica é que é importante.

3.4. Leitura fora da escola

Vejamos, o que significa ler fora da escola?

Em primeiro lugar, tentemos discorrer sobre "fora da escola". O ser humano, desde seu nascimento, vive em contato com o seu ambiente e nele interage e articula todas as atividades necessárias para estar nele. Inclua-se aí, a exposição a um incalculável número de situações ou paisagens as quais deverá compreender, captar sentido e reinterpretar conforme seu próprio ponto de vista. Essas atividades, são as já mencionadas como leituras de mundo. Importante ressaltar que, na sociedade letrada, dentre as situações e paisagens a que a criança está exposta, há textos escritos dos mais variados tipos: out-doors, pichações, cartazes em postes, placas de ruas, textos na televisão, jornais etc. E mais importante ainda é que a leitura se processa enquanto necessidade de acordo com determinada exigência social. Quer dizer, a não ser esporadicamente, ninguém lê, ou pede a quem saiba ler, uma bula de remédio, se não quiser realmente saber algo sobre a utilização do medicamento em questão. Os letreiros de ônibus são lidos quando precisamos saber qual devemos pegar e as placas de rua porque precisamos nos localizar. Para não citar apenas situações urbanas, podemos exemplificar com manual de instruções para manuseio de máquinas agrícolas ou recomendações para uso de insumos agropecuários, etc.

Qualquer leitura, decorrência de textos não escritos ou escritos, adquire um sentido próprio anterior ao próprio ato de ler, resultado da interdependência do homem e o ambiente. Nesses atos de leitura, o homem manipula o texto e o subjuga para sua conveniência e uso adequado. A seletividade e antecipação, duas das características, segundo Smith (1991), do ato de ler, são amplamente usadas no processo social da leitura. Se já tomo o ônibus várias vezes seguidas, quando o mesmo se aproxima, não preciso ler todo o letreiro, apenas a primeira letra já determina se é ou não o "meu" ônibus. Ao procurar numa bula de remédio a "posologia" - que é o que me interessa no momento - vou pulando os itens 'indicações", "composição" etc. Quando vejo as aspas e as primeiras palavras "Todo

medicamento..." não preciso ler o resto; se tenho hábito de consultar bulas já sei o que vem depois. A seleção e a antecipação, portanto, são constantemente utilizadas, isto é, fazem parte do ler.

Além disso, os apelos visuais cada vez mais necessários e utilizados na propaganda ou imprensa em geral, destroem o mito da posição das letras e das palavras no texto escrito. Estas são colocadas, muitas vezes, em lugares estratégicos dentro do campo visual que se delimita aos olhos dos receptores e com desenhos singulares e criativos. Chega-se ao ponto de inverter propositalmente a posição normal de uma letra dentro da palavra e, até mesmo, escrever toda a palavra ao contrário -- na famosa posição "espelho" que tanto preocupa os professores.

3.5. Letramento, Alfabetização e Leiturização

O que vimos até aqui tende a mostrar a incompatibilidade entre os sinceros objetivos da escola em ensinar a ler e as reais situações de leitura, o que resulta em formações de pseudo-analfabetos que aprendem a decodificar textos escolares e limitam-se a um uso restritivo fora da escola, não ampliando ou amadurecendo sua capacidade de leitor e, por conseqüência, de "escritor".

Até que ponto os conhecimentos anteriores à escola podem ajudar? Referindo-se ao "saber" que as crianças possuem, Teberosky afirma que atualmente tem certeza "...de que é mais conveniente iniciar o ensino pela linguagem escrita e não pelas unidades e regras da escrita" (Teberosky, 1995:41). A autora distingue habilidades para ler e escrever - como saberes que normalmente são incorporados após a exposição ao ensino sistematizado - de conhecimento sobre a linguagem escrita, ou seja, seu funcionamento, sua utilização e suas principais características. Comprova sua hipótese com experiências de relatos de histórias produzidas por crianças sem o conhecimento do sistema notacional, mas que conseguiam reproduzir a linguagem típica da escrita. "...foi preciso dissociar o conhecimento sobre a linguagem escrita da habilidade para ler e escrever, para averiguar até que ponto as crianças eram `letradas' mesmo antes de serem `alfabetizadas'" (Teberosky, 1995:41).

Essa questão do letramento remete, pois, ao ponto do reconhecimento da existência do sujeito ativo, construtor de um conhecimento sobre esse objeto social que é a escrita, independentemente de já ter aprendido a correlação fonema/letra. Faz pensar também sobre a condição de leitor e escritor potencial que pré-existe ao domínio da mecânica da alfabetização.

Para alcançar os objetivos de formar leitores e produtores de textos escritos, não pode a escola continuar desconhecendo esse saber que já foi elaborado antes dela, individualmente pelos seus alunos. Cabe aproveitá-los, dando continuidade ao processo com interferências adequadas e conscientes. Não

se pode pensar que deixada "sozinha" com esses seus "saberes" a criança dará o salto qualitativo para a leiturização proposta por Foucambert. "se todas as aprendizagens fossem pré-escolares não haveria analfabetismo" (Teberosky, 1995:70). É dever da escola promover saberes específicos sobre o conhecimento da escrita, com interferências adequadas e pertinentes a respeito de regras e convenções não tão evidentes quanto outras e que precisam ser exploradas sistematicamente. Quando se fala em regras e convenções, não se está pensando apenas em ortografia, por exemplo, mas também no problema das diferenças textuais definidas "...por normas obrigatórias que determinam como escrever cada gênero" (Teberosky, 1995:71).

Por não acreditar na potencialidade dos alunos e em seus conhecimentos prévios, construídos ao longo de toda uma vivência anterior ao ingresso na comunidade escolar, a escola, diferente do que pensa Teberosky e outros autores, acha que pode iniciar a criança nos ensinamentos sobre a escrita a partir das unidades que a compõem e de suas regras combinatórias.

O que a escola faz com a leitura é somente "alfabetizar", diferente de "leiturizar" o que realmente deveria fazer, segundo Foucambert.(1994) Para ele, alfabetizar significa ensinar a transcrição oral dos textos escritos, o que não leva ninguém a ser leitor. Leiturizar, no entanto, é reconhecer a complexidade do texto escrito e as inúmeras possibilidades dele decorrentes; é reconhecer, principalmente, que a linguagem escrita, feita para os olhos, tem características muito específicas e distintas da linguagem oral, feita para ser ouvida. Leiturizar-se é, em última análise, utilizar-se da linguagem escrita como "... um instrumento de operações intelectuais de abstrações e construção teórica, que permite passar de situações a conceitos" (...) "que torna possível o pensamento sobre o pensamento" (Rev. Nova Escola Março/1993:24).

3.6. Leitura "de verdade"

Esses diversos olhares sobre a leitura, mas bastante relacionados, podem definir novas expectativas em relação à escrita e sua aprendizagem.

Afinal, escreve-se "...para que se faça uma reprodução oral ou para que alguém compreenda e se compreenda diante do texto?" (Santos in "Blau" nº 15/97:10).

É verdade que algumas vezes a produção escrita destina-se à transcrição oral - textos dos jornais de rádio e TV, discursos etc - mas o normal, o usual, é que os textos escritos, fruto da reflexão do autor e do seu esforço para ajustá-lo a uma função social específica, estão aí no mundo e ganham

vida independente do mesmo, a partir da construção intelectual do leitor e das transformações decorrentes dessa relação.

Concluindo, ainda sobre a questão específica da leitura e reconhecendo o inerente entrelaçamento entre ela e o ato da produção escrita, caberia uma palavra sobre a premente necessidade de se transformar em leituras significativas os textos trabalhados nas aulas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental. Aliás, não deveria haver momento distinto para tais aulas. A sala de aula e, por extensão, todo o ambiente escolar devem ser o espaço de e para a leitura. Não a leitura padronizada e sem sentido, mas a que seja verdadeira aos olhos dos alunos e que lhes proporcione experiências reais conforme as características reais do ato de ler. Para isso, tanto as leituras quanto as produções escritas dos alunos, precisam ser, também, reais e utilizadas num contexto sócio-escolar de veracidade que implique numa cumplicidade entre esses dois tipos de realização da linguagem e que deva ser sentida e vivenciada por eles.

CAPÍTULO 4

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL

> "O escrever é uma atividade física e simbólica que para ser exercida precisa de um sistema -- um sistema de notação convencional -- , que em diferentes circunstâncias produz o escrito."
> (Lilian Tolchinsky Landsmann)

4.1. De como foi selecionado o material e primeiros contatos

Conforme anunciado na introdução de nosso trabalho, o grupo de crianças selecionadas para observação em relação à produção escrita, é formado por alunos de duas terceiras séries da EEPG prof. Roberto Diniz da cidade de Arealva, oriundos de classes de CB em continuidade de 1996, considerada uma, como o grupamento mais fraco da UE, com alunos já retidos anteriormente ou evadidos que retornaram à escola; outra, como um grupamento melhor em que se depositavam algumas esperanças de sucesso.

A pesquisa inicial, por nós empreendida com a finalidade de detectar o nível sócio-econômico de ambas as classes de CB e também de detectar a "intimidade" das crianças e suas famílias com a língua escrita, verificou que as diferenças nesses aspectos eram muito pequenas e insignificantes. Na verdade, o histórico das crianças entrevistadas nas duas classes era bastante semelhante: acesso a bens de consumo e conforto na vida cotidiana que poderíamos considerar razoável, segundo os padrões brasileiros atuais para as classes trabalhadoras assalariadas; utilidade da língua escrita, tanto na produção quanto na recepção, via leitura, bastante pequena, podendo-se mesmo classificar como mínima necessária no cotidiano dessas famílias e, em alguns casos, até inexistente; bens culturais como jornais, revistas e livros não fazem parte de suas rotinas familiares.

Para o ano letivo de 1997, os alunos promovidos, foram distribuídos em duas turmas de 3ª série - - 3ª A e 3ª B - ambas funcionando no mesmo período letivo - o da manhã. Segundo conversa mantida com a diretora da escola, houve uma preocupação particular da mesma em dividir os alunos egressos do CB considerado mais fraco entre as duas classes de 3ª série, de forma aleatória para que não persistisse o estigma de "fracas" que já acompanhava essas crianças durante algum tempo na trajetória da escola. Assim, quatro (4) dos dez (10) alunos aprovados no CBC-B foram para a 3ª s A e os outros seis (6) foram matriculadas na 3ª s B. Interessante notar-se que, da turma considerada com melhores condições

- CBC-A - apenas um (1) aluno foi designado para a 3ª s B, enquanto outros quinze (15) foram matriculados na 3ª s A.

Tal fato pode proporcionar indícios de que, a divisão dos alunos mais atrasados foi uma pseudo desmobilização da discriminação, já que os "melhores" alunos foram, em sua quase totalidade, remanejados para o mesmo grupamento - 3ª s A.

Aliás, a visão subjacente, conforme contatos informais com inspetores de alunos, professores, funcionários e mesmo as crianças é de que as letras, acopladas ao nº das séries, determinam o nível de qualidade entre elas.

As crianças que pretendemos acompanhar em suas realizações escritas são, portanto, freqüentadoras da 3ª s A e freqüentadoras da 3ª s B que apresentam características sócio-econômico-culturais bem semelhantes, conforme já relatado acima e comprovado pelas pesquisas realizadas. (V. anexos 3 e 5)

Como ponto de confrontamento entre as produções realizadas enquanto atividades propostas nos planos de aula das professoras, estamos solicitando, em dois momentos distintos, ao final do primeiro semestre e ao final do segundo, a produção de textos sem a tutela professoral, que serão realizados fora da sala de aula e, aos quais, aproveitando alguns dos ensinamentos da pedagogia de projetos, (9) estaremos procurando dar certa veracidade, tornando-os escritas necessárias e significativas para os alunos. A intenção é, ao lado do acompanhamento evolutivo da escrita de sala de aula, verificar se há uma mudança significativa no comportamento de "escritores" desses alunos, quando se acopla como dado novo, o velho papel social da escrita.

4.2 De como as atividades foram desenvolvidas na unidade escolar

Nossa conversa inicial com as duas professoras de 3ª série do período da manhã da EEPG Roberto Diniz, deu-se no final de fevereiro de 1997. A unidade escolar não estranhava mais nossa presença, incluindo-se os alunos, pois já estavam habituados à freqüência com que lá comparecemos durante todo o decorrer de 1.996, para entrevistá-los no ciclo básico em continuidade. Tivemos uma reunião franca e expusemos a intencionalidade de acompanhar o desenvolvimento do texto escrito das crianças com as quais já havíamos mantido contato no ano anterior. Os depoimentos obtidos, na ocasião, confirmaram que a expectativa das professoras correspondia a que esperávamos: as crianças

---

(9) Sobre a pedagogia de projetos ver 2.7.

Para conhecer o trabalho, consultar Jolibert, 1994 V.I e V.II

citadas como "corpus" da pesquisa eram "fracas" e precisariam ter um acompanhamento especial. A fim de não alimentar falsas esperanças, procuramos deixar bem claro o nosso papel observador, já que não tínhamos intenção de interferir diretamente no andamento do cotidiano escolar. Nossa preocupação estava voltada para acompanhamento das produções de escrita daqueles alunos já determinados anteriormente.

Quanto aos textos das crianças, seriam selecionados apenas os que fossem produções individuais resultado de uma atividade específica de produção escrita proposta pela professora, decorrentes das possibilidades reais do aluno naquele momento da produção, ou seja, sem interferência do auxílio de cópia ou de "melhorias" propostas pelo professor.

Durante o primeiro semestre letivo, as professoras entregaram três (3) textos de cada aluno, produzidos em três momentos distintos. Em relação à classe 3ª série B, o primeiro texto entregue resultou de uma atividade sobre animais e o título determinado pela professora foi: "Meu animal de estimação"; o segundo texto é uma reescrita da história "Pinote, o fracote e Janjão, o fortão"; o terceiro texto é outra reescrita, de um livro de histórias intitulado "O passarinho Vermelho." A classe 3ª série A, entregou-nos um primeiro texto produzido a partir da seguinte orientação: "Escreva uma história bem bonita" e abaixo, o título "A chuva". O segundo texto foi decorrência de um trabalho sobre as festas juninas e obedeceu à ordem: "Agora escreva uma história e ilustre" e o título "Festa Junina".

Além desses textos, há um produzido pelas crianças fora da sala de aula, sob nossa orientação, a partir da leitura de alguns livros de história apresentados às crianças e escolhidos livremente pelas mesmas. (Cf. 4.1.)

Para o segundo semestre, procurou-se acompanhar a mesma sistemática. A professora da 3ª série A forneceu-nos dois textos. Um era a culminância de um trabalho sobre folclore e os alunos deveriam escrever uma história com o título "O Saci-Pererê"; o outro era a reescrita da história "O Burro e o sal". DA 3ª série B recolhemos o produto de uma reescrita em forma de história em quadrinhos do conto original "O anão pão duro". Além desses, fizemos uma proposta fora da sala de aula para que participassem de um concurso de contos e recolhemos as produções.

É preciso lembrar, antes de iniciarmos as descrições detalhadas de cada trabalho, que nem sempre foi possível contarmos com textos de todas as crianças em todas as atividades realizadas. A freqüência escolar desses alunos é relativamente irregular e dificilmente contamos com a presença de todos para a realização das tarefas. Assim, decidimos restringir o universo de nosso trabalho aos textos dos alunos que, em ambas as classes, tivessem participado de todas as atividades.

Foram então selecionados cinco (5) sujeitos da 3ª série A e quatro (4) da 3ª série B, cada um com seis textos produzidos, perfazendo um total de nove (9) sujeitos e cinqüenta e quatro (54) textos.

4.3. Aspectos a serem considerados

A análise das produções procurou observar os seguintes aspectos:

1. Textualidade - coerência e coesão
2. gênero
3. pontuação
4. ortografia

Por que foram determinados estes elementos? A intenção é considerar que esses ítens constituem o que pode determinar a competência lingüística básica para alunos que estejam cursando a 3ª série do 1° grau (1° ciclo), salvaguardados obviamente, em cada um dos aspectos, níveis de aprofundamento e exigência coerentes com o ano de escolaridade em questão. Estão sendo, portanto, contemplados os dois processos paralelos que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa, envolvem a aprendizagem da escrita:

> "(...) Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do funcionamento do sistema de escrita da língua - os aspectos notacionais - e aprender a utilizar a linguagem que se usa para escrever - os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir."
>
> (Parâmetros C. Nacionais - L.P. - V.2. 1997:66)

As contribuições importantíssimas da Lingüística textual, podem trazer para dentro da escola reflexões mais profundas sobre as realizações de texto dos alunos. Apesar de fazerem parte de um mesmo todo - o texto escrito - uma coisa é o aluno ter o domínio da marca de parágrafo, de noções de pontuação, ortografia, travessão, uso de maiúsculas e minúsculas, segmentação de palavras e sílabas etc. Outra, é perceber que os textos são escritos porque existe um propósito para fazê-lo e, em conseqüência, manifestam essa intencionalidade do emissor, levando-se em consideração um receptor e suas possíveis interações com o escrito.

> "Os textos, enquanto unidades comunicativas, manifestam diferentes intenções do emissor: procuram informar, convencer, seduzir, entreter, sugerir estados de ânimo etc." (Kaufman, 1995 p.13)

Reconhecer, pois, essa intencionalidade textual é o primeiro passo para o desenvolvimento da habilidade discursiva. Mas requer mais. Requer contato intensivo com variados tipos de texto e a discussão e reflexão sobre os elementos de composição dos mesmos; sobre os aspectos macroestruturais

que estabelecem as relações entre situação comunicativa, intencionalidade do autor, suas idéias e as relações adequadas entre as orações.

4.4. Discutindo cada um dos aspectos

4.4.1 Textualidade

A textualidade significa verificar, no interior das diversas produções das crianças a existência de uma unidade semântica que garanta o mínimo necessário para considerar-se o "escrito" como um texto. Nenhum texto é inadequado por si só. A inadequação surge, à medida em que se verifica o distanciamento entre a intenção e as formas de produção do mesmo. Talvez não haja nem a consciência da intencionalidade, causada pelo hábito das escritas tipicamente escolares e direcionadas a um único interlocutor: o professor. (Esse assunto voltará a ser abordado com mais detalhes quando discutirmos a questão entre textos meramente escolares e textos "reificados").

"... um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade..." (Parâmetros Curric. Nac. V.2. 1997:26) e esta determina que o mesmo não seja simplesmente um amontoado seqüencial de frases. A textualidade, na prática, define-se por duas categorias básicas: a coerência e a coesão. É, ainda, dos Parâmetros Curriculares Nacionais a definição de que texto "(...) É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência" (PCN - V.2. 1997:25)

Enfoquemos inicialmente a categoria coerência. É ela que vai estabelecer a boa formação textual, garantindo unidade de sentido ao texto. Está no nível da macro-estrutura e garante, também, a hierarquização dos elementos que dá o significado global ao texto.

> "A coerência é uma propriedade essencial do texto; emerge como resultado de uma rede muito complexa de fatores de ordem cognitiva, interacional e lingüística, que se relacionam com a estrutura profunda dos textos para configurar o significado global dos mesmos."
>
> (De Beaugrande e Dressler in Kaufman e Rodriguez, 1995, p. 149)

Quanto à coesão, ela se estabelece através das marcas lingüísticas na estrutura de superficie do texto. Está relacionada com as proposições dos enunciados e a garantia da continuidade textual.

> "A coesão é uma relação semântica que se estabelece entre as diferentes partes do texto, através do sistema léxico-gramatical da Língua: diferentes recursos lingüísticos permitem estabelecer relações de sentido entre as

diferentes partes constitutivas do texto, assegurando sua estruturação em nível superficial."

(Kaufman, 1995. p. 149)

Assim como propôs a autora acima citada, Ana Maria Kaufman, também trataremos, nas análises dos textos dos alunos, de estratégias de coerência e coesão de forma indistinta, já que o relacionamento entre os dois elementos é íntimo e determinante no processo de produção e compreensão de um texto.

4.4.2 Gênero

A organização de um texto se dá a partir de intenções comunicativas de quem produz, levando-se em conta os possíveis interlocutores e o novo texto que os mesmos tendem a produzir a partir da interação que se processa quando da recepção. A palavra texto, de origem latina, significando tecido, donde vem a terminologia - tessitura - leva-nos a imaginar uma certa quantidade de fios específicos que, juntos, não aleatoriamente, mas com o cuidado do artesão consciente de seu oficio, formam uma rede ou trama, resultante desse trabalho de tecer. Entenda-se como fios, todos os elementos lingüísticos que compõem a tessitura; o artesão é aquele que escreve.

A maneira de selecionar os fios e uni-los, determinará, portanto a trama do texto. É ainda em Kaufman, em sua proposta para uma tipologia de textos, que encontramos a determinação de quatro grandes tramas: a narrativa, a argumentativa, a descritiva e a conversacional. Cruzando essas tramas com algumas das funções da linguagem determinadas por Jakobson na sua Teoria da Comunicação - informativa, expressiva, literária e apelativa - a autora chegou a uma classificação dos textos que, segundo ela, são mais freqüentes no uso social que a criança faz da escrita. Há marcas específicas que determinam esses diversos tipos de texto. As marcas, por sua vez, determinam os gêneros e, estes, a forma do texto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais dizem que "...Quando um texto começa com `era uma vez', ninguém duvida de que se está diante de um conto, porque todos conheceram esse gênero." No entanto, ninguém pode garantir, apenas por essa marca se teremos, por exemplo, um conto de fadas ou um conto de mistério.

O que se pretende com essa reflexão? Mostrar a complexidade da determinação e do reconhecimento do gênero de um texto, uma vez que, a diversidade textual escrita confunde-se com a capacidade infinita das necessidades a cada dia também mais diversificadas dos usos sociais da Língua.

Apesar de toda essa complexidade, pesquisas realizadas para investigar a capacidade de crianças ainda no início da escolarização, ou mesmo na fase pré-escolar, confirmam que "As crianças não só reconhecem as diferenças como também podem produzir diferentes tipos de texto." (Landsmann, 1995

p. 69) Entretanto, reconhecer a existência e até produzir textos diferentes não implica em qualidade de produção. Esta só virá após exaustivo e constante trabalho de reflexão sobre textos já produzidos por escritores mais experientes, trabalho esse promovido na sala de aula num processo de interação verbal do qual participem professor e alunos.

> "O conhecimento das restrições dos diversos tipos de gêneros é o início de um longo processo de problematização retórica que levará à obra singular, resultante de uma máxima consideração do leitor em qualquer circunstância de uso da escrita."
>
> (Landsmann, 1995 p. 103)

Para a análise a que nos propomos, a pretensão será a de verificar os diferentes níveis de assimilação das crianças no que concerne às marcas determinantes dos gêneros, nos diversos momentos de produção a que foram submetidas.

4.4.3 Pontuação e ortografia

O relacionamento entre esses aspectos notacionais do sistema de escrita orienta a um comentário único. O distanciamento entre a modalidade coloquial falada pela criança e a modalidade escrita com suas convenções específicas irão causar dificuldades no domínio da linguagem escrita no início do processo de letramento dos alunos.

É no professor Cagliari, lingüista foneticista, que buscaremos os principais subsídios teóricos para a apreciação que faremos, nessa área. Segundo ele, a lingüística pode trazer benefícios ao ensino do Português; não tendo sua teoria utilizada como metodologia de ensino, mas como auxiliar no trabalho pedagógico cujo objetivo é levar à aquisição da competência lingüística. E continua explicando: "...como a linguagem humana funciona e de como são as línguas em particular..." (Cagliari, s/d:42) o linguista poderá estar ajudando professores a atender muitas das realizações orais e sua interferência no momento em que as crianças estão aprendendo a linguagem escrita.

Se a grande primeira "descoberta" que leva ao salto do domínio do sistema alfabético é a da correspondência som/letra, é explicável que a tendência seja, inicialmente, a de grafar segundo as ocorrências orais.

É ainda de Cagliari a seguinte afirmativa: "a ortografia é uma convenção sobre as possibilidades de uso do sistema de escrita, de tal modo que as palavras tenham um único modo de representação gráfica" (Cagliari, s/d:57). Sem ter conhecimento desta espécie de pacto social entre os usuários de uma língua, a criança tende a elaborar transcrições fonéticas ou procurar proximidades para a sua produção gráfica.

unesp

É preciso dar tempo e atividades criativas para que, gradativamente vá ocorrendo o domínio da ortografação e a criança vá... "descobrindo e construindo as relações e correspondências entre o sistema fonológico e ortográfico; as características icônicas e o critério morfológico de separação dos vocábulos "(Proposta Curricular/SP, 1991 p. 35).

Em um trabalho de análise de "erros" ortográficos de textos infantis, Cagliari categorizou-os e dele, tomamos emprestado para nosso trabalho as mais significativas categorias sob nosso ponto de vista: transcrição fonética, uso possível no sistema mas não aceito por convenção, hipercorreção, segmentação de palavras, junção de palavras, proximidade de som ou grafia (Cagliari, s/d).

Procuraremos demostrar nas análises realizadas nos textos das crianças, corpus desta pesquisa que, apesar de ainda não dominarem vários elementos do sistema de representação escrita, preocupam-se com a segmentação; com a existência das letras maiúsculas e do ponto; algumas vezes, com a marca do discurso direto etc. No entanto, a regularidade no uso desses aspectos da notação gráfica ainda está longe do desejável.

Uma das hipóteses que levantamos é a de que essa regularidade demore mais a ocorrer porque a forma de trabalho tradicionalmente desenvolvida pela escola, não facilita a conquista. Normalmente a criança escreve para ninguém, ou seja, seus textos não têm destino social. Então, a intimidade com aquele que será seu único interlocutor - o professor - gera uma despreocupação com a observância de regras específicas do sistema de representação. O pensamento dos alunos pode ser direcionado pelo raciocínio de que "...se minha professora e meus pais entendem minha letra e se são as únicas pessoas que vão ler o que escrevo (...) Se eles entendem (...) apesar das falhas, e se, quando não entendem, me perguntam e eu lhes digo, por que investir energia para mudar esta situação?" (Kaufman, 1995 p. 51-52)

Finalmente, antes de iniciarmos a sistematização sobre as observações dos textos, cabe lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais quando em suas orientações sobre Prática de Produção de textos no 1° Ciclo propõem procedimentos de análise e reflexão sobre a língua a respeito da revisão dos textos:

> "depois de produzida uma primeira versão, trabalhando sobre o rascunho para aprimorá-lo, considerando as seguintes questões: <u>adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia.</u>" (grifo nosso)
> (Parâmetros Curriculares Nacionais, versão preliminar, 1995 p.33)

4.5. O debruçar-se sobre as produções

Cabe aqui, ainda, antes do exercício propriamente dito da observação e posterior tentativa de categorização, a partir dos resultados obtidos, notificar que, apesar da não interferência direta nas práticas pedagógicas das professoras em pauta, cujos alunos estão sendo observados, a intencionalidade desta autoria é contribuir, ainda que modestamente, para uma possível reflexão sobre as práticas de produção textual e conseqüente melhoria do processo, na busca de significativas mudanças. Assim, pretendemos que nossos estudos sobre as produções sejam de fácil acesso aos que, na árdua tarefa de promover situações de aprendizagem sistematicamente - os professores - deparam-se com as contradições interiores que se travam entre a vontade de fazer o melhor e a possibilidade concreta e real de realizá-lo. Realidade construída pelo débil esforço em prol da qualificação profissional e do reconhecimento financeiro dos que se dedicam ao magistério em geral e, principalmente, dos que atuam nas quatro séries iniciais do ensino fundamental.

4.5.1. Exemplificando o processo de análise das produções

Nas análises efetuadas nos cinquenta e quatro textos, elaborados pelos nove alunos, corpus da pesquisa (cf. 4.2.) nossa preocupação foi observar os elementos da textualidade (coerência e coesão), as marcas de gênero (no caso, conto), pontuação e ortografia de acordo e com base nos pressupostos teóricos já apresentados em 4.3.

Cabe esclarecer que os textos serão nomeados A_1, A_2, A_3, A_4, A_5 e A_6 quando produzidos por alunos da 3ª série A e B_1, B_2, B_3, B_4, B_5 e B_6 quando produzidos pelo grupo pertencente à outra classe. A numeração colocada ao lado da letra, representa a ordem cronológica em que foram desenvolvidos ao longo do ano letivo, entre os meses de abril a novembro.

Entendendo a exaustão a que seria submetido o leitor se fossem apresentadas todas as descrições e comentários, resolveu-se exemplificar o processo com alguns textos do aluno Carlos da 3ª série B.

Aluno Carlos

Texto B_1

Segundo a professora, a produção foi proposta após trabalho desenvolvido sobre animais domésticos e de estimação sugerido por um texto lido e discutido com as crianças. Os alunos deveriam fazer uma Produção Escrita sob o título "Meu animal de estimação." Após a data, copiaram essas orientações em uma folha de almaço. Poderiam também ilustrar a produção.

Meu animal de estimação

"Eu tenho um cachorro ele come ração ele brica e corre."

(Aluno Carlos 3ª B - texto B1)

Quanto à questão da textualidade:

Carlos resolveu seu problema em exatamente onze palavras, encadeadas em único período composto por quatro orações.

Empregou a 1ª pessoa, adequadamente, obedecendo à proposta do título "Meu animal..." Aliás, a 1ª pessoa foi reforçada com o uso do pronome "Eu" acoplado ao verbo "tenho", redundância em Português.

Carlos já possui noções de pronominalização - estratégia que "...consiste em substituir elementos léxicos por outros, chamados proformas, cuja função é a de servir de substitutos." (Kaufman, 1995 p.150). Substitui "cachorro" por "ele", apesar da repetição inadequada do pronome, logo a seguir. Todos os verbos estão conjugados adequadamente conforme as pessoas verbais - 1ª referindo-se ao dono e 3ª ao possuído (o cachorro).

A conectividade é realizada através da coordenativa "e" que, por sinal, supomos, exclui mais uma possível repetição do pronome "ele". Não há marca pontuacional que marque a coordenação assindética entre a segunda e a terceira oração. Em relação à progressão temática - "...sucessão das unidades informativas sentidas no texto." (Kaufman, 1995, p.152), Carlos utilizou a do tipo linear onde "cachorro", informação do 1° enunciado, passa a ser o tema dos enunciados sucessivos.

Quando a professora propôs "produção escrita" - "Meu animal de estimação", que tipo de texto pretendia que seus alunos escrevessem? Ficou claro para eles o quê, como deveriam escrever e para quê? Carlos sabia o que se esperava dele? Tudo indica que não, mas, por dedução, observando o título iniciado por "meu", colocou-se como dono de um cão declarando: "Eu tenho um cachorro". A seguir, apresentou-o por imaginar, talvez, que necessitaria explicar o ser de "estimação" (significado explicado aos alunos na atividade antecessora à produção); declarou três ações sobre o animal e encerrou sua escrita. Não produziu uma narração, uma vez que não há encadeamento de ações, acontecimentos ou relações de causa e conseqüência. Seu texto aproxima-se dos estereotipados textos das cartilhas tradicionais com frases justapostas e empobrecidas pelo não uso de elementos de conexão. No entanto, obedeceu à ordem "Produção escrita".

Praticamente não possui erros ortográficos, excetuando-se a falta da consoante "n".

Apresentando o resultado de sua pesquisa com crianças de 8 - 9 e mais anos de idade, mas todos em fase inicial de escolarização, Luis C. Cagliari apresenta entre os "erros" ortográficos mais comuns, o

que a criança comete quando "...usa somente a vogal para indicar o som nasalizado, suprimindo a consoante m e n, que não pronuncia" (Cagliari, s/d:140).

Em relação à pontuação, Carlos utiliza o ponto final uma vez para encerrar sua escrita. Omite-o ao final da primeira oração e não utiliza nenhum sinal de pontuação para separar as orações coordenadas assindéticas do período posterior.

Texto B_3

Atividade realizada no princípio de junho. Esse texto é decorrência de uma atividade de reescrita proposta pela professora da classe e cujo desenrolar, acompanhamos como observador na sala de aula.

A atividade iniciou-se com a professora mostrando o livro de histórias intitulado "O passarinho vermelho". O livro já era conhecido dos alunos e a história já havia sido lida outras vezes, pela professora, durante a semana. A professora foi contando a história - lendo no livro - e mostrando as gravuras correspondentes. De modo geral, as crianças pareciam atentas e interessadas. Algumas interferiam e antecipavam algum fato. A própria professora, várias vezes, solicitava a participação dos alunos para que dissessem o que achavam que ia acontecer durante a história, segundo ela, para que gravassem a seqüência dos acontecimentos e tivessem condições posteriores de transcrevê-los.

Depois, solicitou que em folhas de papel almaço, cada aluno reescrevesse a história e a ilustrasse.

Parece importante observar que, em nenhum momento houve a preocupação em mostrar às crianças a planificação do discurso narrativo e os elementos essenciais e característicos do gênero história infantil. As interferências, quando realizadas, ficavam no nível das idéias como suporte para que as crianças tivessem assunto para escrever. Nunca houve a preocupação com o plano de construção da história propriamente dita, interrogando-se os alunos a respeito do "que está sendo tratado", "quem está fazendo o quê?, "quando foi feito?, "onde?", "como?", "o que vem depois?", "que causou isto?", "por quê?". Nem também recuperou-se do texto-fonte os sinais característicos de história infantil enquanto um gênero específico de narrativa, por exemplo: como normalmente começam as histórias, de que maneira a gente conhece as personagens, como se marcam as falas das mesmas, como se percebe que o tempo passou, como se conhece o lugar ou lugares em que as personagens fazem coisas, como a história termina etc.

Uma reflexão que nos parece importante e que em nenhum momento foi abordada é a de levar-se os alunos a pensar sobre os objetivos do escritor ao propor tal tipo de texto e quais suas intenções em relação a quem fosse ser o receptor de seus textos, no caso, todos que lêem a história por ele escrita, inclusive a própria classe naquele momento.

unesp

Além do objetivo intrínseco à história, a professora não propos nenhum objetivo prático ao trabalho de reescrita, nem mesmo o de "reescrever para aprendermos a melhorar nossas próprias histórias."

Durante a atividade, os alunos pareciam, de modo geral, interessados. Sentiam liberdade em questionar como se escrevem determinadas palavras, ao que a professora respondia com a escrita correta na lousa. Carlos, aluno em questão, demostrava muita dificuldade para produzir. Ficava muito tempo como se estivesse "olhando no vazio", mas não levantava ou atrapalhava colegas. Não podemos afirmar se esteve disperso ou pensativo.

O passarinho Vermelho

"Era uma vez um passarinho Vermelho que a cabave de neçe e prahuta para a sua mamãe e falou para ele mamãe pro que eu não tee filor sor as mulens e não ficou prodente pro a palavar da mamãe e voou a tá o espantalho e falou espantalho a miha mamãe falou e eu não tre filor óa meu filor so as mulem que tem filor o passarinho e teve uma itemhas de tem filor a voou e fiu uma arvora a maióir de todas e rezoveu fazem um niom e voou e a vistou u ovo no e levou no niom e pahou uma minhoca para o ovo e o sóu toda a tarde esdertava o ovo e o passarinho naçeu e foi a maióI a lerria de toda a uma" FIM

(Aluno Carlos 3ª B - Texto B3)

Em sua produção, Carlos conseguiu recuperar o fio condutor das ações da história texto-fonte, qual seja, a intenção do passarinho em ter filhos, hipótese descartada tanto por sua mãe, quanto pelo espantalho, já que, apenas as fêmeas são capazes de tal atividade, e resolvida pelo passarinho quando, achando um ovo em ninho abandonado, resolve chocá-lo e cuidar dele até que nasça o filhote. Dessa vez, Carlos iniciou a narrativa com o marcador temporal "Era uma vez" e conseguiu elaborar um final: "foi a maior alegria de toda a turma". Além disso escreveu FIM em letras maiúsculas.

Importante notar-se que, desapareceu a tendência de escrever segmentos iniciados da mesma forma repetitiva e sempre iniciando como se fosse novos parágrafos, semelhantes aos textos cartilhescos.

Quanto ao uso de conectivos, o aluno acrescentou o que relativo em "...um passarinho vermelho que acabava de nascer..." caracterizando a pronominalização. No encadeamento oracional, continua, durante toda a narrativa, utilizando-se, apenas, da aditiva e. Se, pela aparência, deixa de assemelhar-se aos estereótipos das cartilhas, pela forma de construção das orações, reduzidas todas a conexões de adição, continua a parecer uma produção artificial, onde as ações tornam-se lineares e, o texto, cansativo e desinteressante.

Importante destacar que, enquanto se percebe sensível melhora no aspecto da composição, englobando-se aí, a retomada das idéias e a forma de articulá-las, há um aumento de incorreções no campo da técnica da escrita, propriamente dita.

unesp

Se, por um lado, tal fato pode parecer um retrocesso, para nós, parece mais um "libertar-se" de algo invisível que tolhia a ousadia de Carlos. Agora, sabendo o que escrever, necessita ousar mais e registrar vocábulos novos mesmo que reconheça sua precariedade no domínio das convenções gráficas. Assim, aos ítens já apresentados nas descrições dos textos A_1 e A_2, acrescente-se: a omissão do r em "naçe"; a troca do lugar do r em "porque"; a omissão do "l" em "rezoveu" - problemas de transcrição fonética da fala; "naçeu" - escolha indevida da letra"ç"; "a cabava", "a voou", "a visitou" - segmentação inadequada; "fiu" no lugar de "viu", "alerria" em vez de "alegria" - troca de letras; "prodente" por "contente", "filor" por "filhos", "mulem" por "mulheres" - modificação dos segmentos das palavras e, o uso da letra h em substituição a gu e go, donde se deduz a confusão feita entre o uso da letra h e seu nome "agá" quando escreve "prahuto" (perguntou) e "pahou" (pegou).

Quanto à pontuação, parece ter desaparecido a preocupação de Carlos em relação a ela: escreveu toda a história sem recorrer uma vez ao ponto; não marcou com dois pontos ou travessão, a fala dos personagens.

Texto B_4

No dia 10 de junho reunimos as crianças fora das salas de aula e propusemos um projeto.

Em primeiro lugar, perguntamos se sabiam o significado de "projeto"; alguns deram contribuições, demostrando que o termo não era do desconhecimento geral. Explicado o sentido da palavra, passamos a propor o seguinte: "uma escola muito pobre está precisando de livros de histórias para alunos que querem aprender a ler e não podem comprar livros, então eu disse que conhecia um grupo de crianças em Arealva que talvez pudessem ajudar, construindo livros de histórias para eles." As crianças ficaram entusiasmadas com a idéia, "toparam" a empreitada, mas algumas ficaram preocupadas quanto a sua capacidade de elaborar os livros. Expliquei que os ajudaria e que confiava na vontade deles.

Após essa primeira conversa, distribuí vários livros e disse que poderiam escolher qualquer um deles e levar para casa para ler. A história a ser produzida por eles, seria a reescrita da história do livro. Levaram os livros para casa e voltei à escola dez dias depois, conforme combinado. Recolhi os livros e apresentei uma folha de almaço a cada aluno, para a tarefa da reescrita. Fiquei junto, respondendo a perguntas sobre ortografia de certas palavras, ajudando-os a lembrarem-se de algumas questões relacionadas à trama da história etc.

unesp

Demoraram, aproximadamente, uma hora para executar a tarefa. Ao recolher as folhas, expliquei que faria uma correção porque outras crianças iam ler as histórias, depois eu as dividiria em páginas e levaria para que ilustrassem.

O joelo juvena

"Era um joelo que vivia so maxucado um dia o juvenas voi no espitau consuta o joelo que vivia so esjolado

Um dia o joelo juvenas es tava bão que so pulava de alegia e que teve a té uma fésta deve bolo esfira presente e coca cola pão e ele ficou felis para sempri. " FIM

(Aluno Carlos 3ª B - Texto B_4)

Carlos leu o livro do Ziraldo da coleção Corpim - "O Joelho Juvenal."

Parece ter havido uma evolução na produção, em relação à anterior. Iniciou a narrativa com o verbo ser no imperfeito do indicativo "Era" resgatando o início tradicional das histórias infantis e deu um final também característico "e ele ficou felis para sempri". Além disso, começou a fazer uso mais sistemático do conectivo "que" (4 vezes) chegando mesmo a utilizá-lo exageradamente e de forma indevida em "...so pulava de alegia e que teve a té uma fésta..." Com isso, diminuiu significativamente a conjunção e e a repetição dos sujeitos, o que deixou o texto mais próximo das características próprias do gênero. Note-se também, a divisão da narrativa em dois parágrafos, o segundo deles sendo iniciado por novo marcador temporal "Um dia..."

Assim como na reescrita anterior (O passarinho Vermelho) a pontuação continua totalmente desaparecida em sua forma gráfica, apesar de estar sendo determinada pelo marcador temporal "um dia", usado no meio do primeiro parágrafo para separar os dois períodos e usado no início do segundo, fazendo a conexão com o primeiro, demostrando a passagem do tempo no interior da história.

As letras maiúsculas são usadas apenas para iniciar os parágrafos e o título.

Quanto aos erros ortográficos, apesar de ter usado com propriedade o "lh" em textos anteriores -- como em espantalho - aqui a palavra joelho é sempre grafada "joelo". Continua a apresentar problemas de segmentação em: "es tava", "a té".

Quanto à transcrição da própria fala, ela ocorre em: "ospitau", "sempri", "consuta", "bão".

Usa indevidamente algumas letras, mas fazendo opções possíveis em: "maxucado", "felis".

Apresenta dúvida quanto ao uso do fonema [t] surdo e seu par sonoro [d] quando escreve o verbo ter das duas formas: "teve" e "deve".

As descrições e análises de outros textos poderão ser apresentadas, resumidamente, em momentos considerados adequados.

4.6. O que os textos podem dizer

A partir das análises efetuadas em todos os textos, cabe agora tentar desvelar o que há por trás das produções e captar o que têm para nos dizer, tornando útil estar olhando para elas.

4.6.1. O que se manda escrever/O que se entende que deve ser escrito

A mais geral apreciação que se pretende desenvolver, parte de um panorama das produções pelo número de palavras que cada aluno utilizou em suas realizações ao longo do ano de 1997. Como já explicitado em 4.2., a maioria, fruto de trabalho rotineiro em sala de aula e dois, em cada série, propostos pela pesquisadora. Dos seis (6) textos utilizados no corpus da pesquisa com os alunos da 3ª série A, os momentos A_1, A_2, A_4 e A_5 são decorrências de atividades propostas pela professora em classe, enquanto A_3 e A_6 foram por nós propostos e realizados fora da sala de aula. Com a 3ª série B, verificamos como resultado de proposta rotineira: B_1, B_2, B_3 e B_5. Os designados por B_4 e B_6 resultaram de proposta nossa.

Segundo observação inicial, verifica-se que só se diz algo quando se tem o que dizer, ou seja, o número de palavras escritas está diretamente relacionado com as possibilidades para execução da tarefa proposta.

Localizemos primeiramente os resultados obtidos com a 3ª série A. Observe-se o quadro nº 3. Salta imediatamente aos olhos que A_1 e A_2, sem excessões, são produzidos com um número de vocábulos que varia de 23 (nº mínimo/A_2 da Mariele) a 65 (nº máximo/A_1 da Juliana).

Vejamos o histórico que antecedeu a execução desses textos - A_1 e A_2. A atividade que resultou no texto A_1 foi proposta no mês de abril, abrindo os trabalhos do dia escolar. Como, nos dias antecedentes, desenvolveram-se atividades relativas aos benefícios da chuva para a humanidade, a professora - dedução nossa - pensou que seus alunos estivessem aptos a falar sobre o tema. Colocou na lousa a seguinte ordem: "Escreva uma história bem bonita" embaixo deu o título: "A chuva".

O texto A_2 foi uma proposta realizada no mês de junho, após um estudo sobre as festas juninas, suas características e tradições, seu histórico etc. Também era o mês em que a escola preparava-se para sua festa junina - muito prestigiada pela comunidade local. Após um exercício colocado na lousa, onde constavam várias outras pequenas atividades de Língua Portuguesa, todas relacionadas ao tema, vinha o exercício final: "Agora, escreva sua história e ilustre" - título: "Festa Junina". Ao colocar o título na lousa a professora justificou "...já que vocês falaram tanto sobre as festas de junho, agora vão escrever uma história e ilustrar. O título vai ser Festa Junina". Durante a execução do trabalho, ia orientando:

"...tem que ser frases ligadas, não podem ser soltas..."; "...tem que ler várias vezes para corrigir os erros..."; "...tem que ser legível, se não eu não entendo..." Esta atividade foi por nós acompanhada, com a devida licença da professora, resultado de uma combinação acertada anteriormente e marcada para aquele dia. Entendemos que, apesar da não interferência na prática, precisávamos de um contato mais direto a fim de captarmos melhor as práticas subjacentes às produções.

Vejamos, então, a respeito dos dois textos em pauta: se houve discussões e estudos anteriores à produção, por que havia tão pouco a ser dito? Parece-nos que há duas variantes que não podem ser desprezadas: a ordem e o título propostos pela professora. Escrever uma história não combina com "A chuva" e "Festa Junina". Esses títulos prestam-se para nomear textos de outra natureza; talvez informativos-descritivos e ou dissertativos. As crianças conseguem intuir que algo está errado e sentem-se perdidas. Duas delas iniciam o A_1 com a tradicional marca de indefinição temporal "era uma vez" da história, porém, apenas uma (V. Anexo JA_1) consegue montar uma pequena narrativa, o que talvez possa justificar a maior quantidade de vocábulos conseguida nesse primeiro texto (65). No texto A_2, nenhuma das crianças iniciou pela forma tradicional, mas duas marcaram a temporalidade: "Um dia" e "outro dia". (V. Anexos EA_2 e JA_2) As produções, entretanto, limitam-se a informar ou descrever o quê, onde e como transcorrem as festas. As listas já conhecidas como mecanismo usado pelo aluno para aumentar os textos são uma constante.

Vejamos, por exemplo, o texto A_2 da Juliana: "...tinha quentão, pipoca, vinho quente e amendoim. Tinha noivos e noivas, muitas danças e quadrilhas..."

Outro exemplo pode ser a produção A_2 da Mariele: "...tem pipoca, quentão, amendoim, vinho quente, doce e kibe. Também tem fogueira e muitos enfeites." Aliás, grosso modo, podemos dizer que o texto existe por causa da listagem, já que das vinte e quatro (24) palavras utilizadas no total da produção, apenas seis (6) não pertencem a ela. (V.Anexos JA_2 e MA_2)

Se continuarmos a observar ainda o quadro nº 1, verifica-se uma nítida mudança no volume de palavras usadas para elaboração do texto A_3. Todas as crianças aumentaram o número de palavras, sendo que, em algumas, o aumento foi bastante significativo (Juliana A_3 e Camila A_3).

Acontece que o texto A_3 consistiu numa proposta de trabalho de reescrita de uma história lida em um livro de histórias para a produção de um livro feito pelos alunos a ser doado a crianças que não teriam condições de comprar livros. Cabe esclerecer que foi uma proposta nossa, elaborada fora da sala de aula e baseada na pedagogia de projetos conforme explicitado em 4.5.1. Os livros originais foram apresentados às crianças que podiam escolher livremente o que mais lhes agradasse. Além disso, foram consultados sobre querer participar do projeto de confecções e posterior doação. Todas aceitaram. Cada uma levou o livro escolhido para ler em casa e, no dia combinado, reuniram-se para reescrever as

unesp

histórias. As crianças sabiam o quê escrever e tinham certeza sobre o que se esperava delas; não havia incompatibilidade entre a ordem a ser cumprida e a base que a alicerçava. Além disso, já sabiam sobre o que escreviam, pois bastava resgatar o conteúdo do livro, contido na memória.

O que acontece com o texto seguinte? Com exceção da Mariele, significativa redução numérica de vocábulos. E a proposta de trabalho?

Após ler e falar sobre personagens do folclore nacional os alunos receberam a ordem: "Agora, escreva a sua história"; em seguida, o título: "O Saci-Pererê".

Quadro 3

Número de palavras por texto e por aluno

	Denise	Mariele	Eliana	Juliana	Camila	Carlos	Élida	Julimar	Marcelo
A1	60	26	39	65	42				
A2	62	24	24	64	47				
A3	71	33	65	103	359				
A4	41	88	28	60	107				
A5	194	105	66	211	282				
A6	264	53	144	125	101				
B1						11	97	38	62
B2						92	216	155	279
B3						131	144	157	215
B4						55	74	100	75
B5						77	78	116	151
B6						127	94	59	45

Apenas uma criança iniciou com o tradicional "Era uma vez" e conseguiu elaborar um texto com trama narrativa (V. Anexo CA_4) enquanto todos os outros limitaram-se a informações e descrições sobre o aspecto físico e as peraltices características da personagem (V. Anexos DA_4, MA_4, EA_4 e JA_4).

Nos textos seguintes, A_5 e A_6, houve novamente um aumento numérico vocabular significativo em relação a A_4, com exceções feitas a A_6 das alunas Mariele e Camila.

Na produção de A_5, a estratégia utilizada foi a leitura para os alunos da história intitulada "O Burro e o Sal" e solicitação de sua reescrita. O texto A_6 foi resultado de mais uma proposta nossa. Dessa vez, os alunos foram convidados a participar de um concurso de histórias, concorrendo a prêmios para o 1°, 2° e 3° lugares; além disso, todos receberiam certificado de participação. A participação foi, portanto, livre.

Nas duas ocasiões (para o texto A_5 e para A_6) as crianças, não se depararam com a suposta incompatibilidade entre a ordem a ser cumprida e o título proposto. Em A_5 o título era o de uma história já existente, em A_6, era de livre escolha.

Além disso, para elaborar A_5, bastava resgatar na memória o conteúdo já conhecido porque lido pela professora. Em A_6, apesar do desconhecimento prévio do conteúdo - cada criança escolhia livremente sua história - já conheciam o enredo de vários contos infantis, o que também funciona como um facilitador da tarefa do o quê escrever.

Cabe, ainda, uma palavra sobre as excessões ventiladas há dois parágrafos, em relação aos textos A_6 de Mariele e Camila. Esta última possui um razoável domínio da técnica narrativa e suas histórias oscilam para maiores ou menores, conforme os recursos disponíveis. Talvez por falta de acesso a variados contos infantis, tenha narrado episódio do cotidiano de uma vida em família, possivelmente inspirada em seu próprio dia-a-dia, o que limitou o campo das ações. Já Mariele, demostra ser, desde o ínicio, a menos prolixa da amostra 3ª A e, conforme veremos adiante, a com maiores dificuldades em tecer a trama narrativa.

Voltemos agora os olhares para a parte inferior do quadro n° 1 onde se situam os textos e alunos da 3ª série B.

Para realização do texto B_1, a professora desenvolveu em sala, um trabalho sobre animais domésticos e de estimação, sugerido por um texto lido. A ordem foi "Faça uma produção escrita" e o título "Meu animal de estimação". Como pode ser observado, as crianças produziram textos variados entre um número mínimo de 11 (onze) e um máximo de 97 palavras; bem abaixo da média normal em relação aos outros textos. Nenhum aluno produziu uma história; todos perceberam que, apesar de não especificar um determinado tipo de texto, já que a ordem era bastante vaga, pelo título ofereceido, deveriam informar sobre e ou descrever um possível animal que possuíssem. Conforme poderá ser constatado (V. anexos CB_1, EB_1, JB_1 e MB_1), as produções foram realizadas com frases justapostas e estereotipadas das quais constam listas de acontecimentos e ou características. Ora, os alunos já haviam discutido o assunto e a ordem não parecia incoerente ao título proposto; o que então ocorreu? Talvez a

incerteza ocasionada justamente pela amplitude da ordem. Estariam certas do que deveriam dizer? Tinham certeza sobre o que exatamente a professora queria? Liliana Tolchinsky afirma que, ao contrário da narração, a descrição "...não é um modo discursivo básico (...); muito pelo contrário, praticamente não existe uma prática social da descrição" (Landsmann, 1995:73). A dificuldade natural em produzir um texto informativo-descritivo, acoplado à insegurança são fatores que influenciam no sentido de restringir o que se pode dizer para não se dizer o que não é esperado.

Verifique-se a imediata mudança de comportamento dos alunos em relação aos textos que vêm logo a seguir. Nestes, B_2 e B_3, a proposta da professora foi clara e precisa: após ler para os alunos as histórias "Pinote, o fracote e Janjão, o fortão" e "O passarinho vermelho", deveriam reescrevê-las. Os alunos sabiam sobre o quê escrever e tinham certeza de como deveriam fazê-lo.

A observação decorrente do número de palavras usadas também se faz interessante em relação ao texto B_5. A atividade consistiu na leitura de uma história às crianças, seguida de questionamentos feitos pela professora sobre o entendimento. Após, pediu-se que reescrevessem o conto em forma de história em quadrinhos. Todos usaram apenas uma página para fazê-lo. Um aluno chegou a dividi-la em quadros (V. anexo EB_5) com desenhos, mas nenhum conseguiu resgatar a forma de apresentação desse tipo de texto. Limitaram-se a reescrever a história original, como já era o hábito. Daí a grande quantidade de palavras, necessárias porque o narrador permanece nos textos, explicitando sobre os acontecimentos, apresentado os personagens, o cenário etc. Não se observou a economia do signo lingüístico e sua substituição pelos ícones característicos da história em quadrinhos "...linguagem econômica frases muito curtas, palavras ou construções que remetem a uma pluralidade de significados..." (Rodriguez, 1995:40). Parece que a suposta experiência como leitores de quadrinhos não ajudou a concretização da ordem recebida. Ficou evidenciado que não foram capazes de resgatar por si o que talvez fosse possível com uma preparação anterior, onde se oportunizasse contatos reflexivos sobre o tipo de texto e suas especificidades.

No último texto produzido - B_6 - decorrência de nossa proposta, a mesma que resultou na elaboração dos textos A_6, constata-se uma diminuição bem drástica de palavras, em relação aos alunos Julimar e Marcelo (V. JB_6 e MB_6) que vinham (com excessão do primeiro texto, por motivos já explicados) apresentando-se prolixos na produção das reescritas. O que deve ter ocorrido? Duas hipóteses poderiam ser consideradas: a primeira, o desequilíbrio causado pela novidade - inventar uma história, sem nenhum texto de apoio - trazendo insegurança diante da tarefa a ser empreendida; a segunda, falta de elementos no seu universo do imaginário, acoplada à pouca experiência como leitor que determinasse o "não ter o que dizer". A segunda hipótese parece-nos mais provável, já que Marcelo não demostra dúvidas quanto ao tipo de tarefa sugerida. Inicia seu texto como iniciou todas as outras

unesp

narrativas (B_2, B_3, B_4 e B_5), usando a marca do tempo indefinido, apresentando personagens e a situação impulsionadora da trama. Não conseguiu, porém, buscar em seu repertório, os elementos para a composição dessa trama. Então, aumentou a letra, pulou linhas, abriu espaços para "esticar" o texto e encerrou-o rapidamente. Quanto ao Julimar, tentou resgatar de memória uma história já sua conhecida - "O Pai, o filho e o burro" - como não conseguiu, também não encontrou, em seu repertório, elementos que o ajudassem a superar o problema para cumprir a tarefa.

4.6.2. Uma questão de gênio ou de gênero?

As crianças que fazem parte de nossa pesquisa demonstram que já possuem conhecimento sobre a estrutura do texto narrativo e conseguem distingui-lo do descritivo, embora se sintam mais à vontade quando das construções das narrativas, o que se tentou demostrar em 4.6.1. "Numerosas pesquisas demostram que, quando começam a freqüentar a escola, as crianças já desenvolveram esquemas que lhes permitem compreender e produzir histórias..." (Landsmann, 1995:73).

Quadro 4

Marcas do gênero história (3ª série A)

	Texto A1							Texto A2							Texto A5						
	Temporalidade	Narrador	Diálogo	Equilíbrio	Conflito	Desfecho	Descrição	Temporalidade	Narrador	Diálogo	Equilíbrio	Conflito	Desfecho	Descrição	Temporalidade	Narrador	Diálogo	Equilíbrio	Conflito	Desfecho	Descrição
Denise	+	+	0	0	0	0	+	0	0	0	0	0	0	0	+	+	+	+	+	+	0
Mariele	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	+	+	+	+	+	+	0	0
Eliana	+	0	0	0	0	0	0	+	+	0	0	0	0	+	+	+	0	+	0	0	0
Juliana	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0	+	0	0	+	+	+	+	+	+	+	0
Camila	0	0	0	0	0	0	+	0	0	0	0	0	0	+	+	+	+	+	+	+	0

+ = presença

o = ausência

Quadro 5

Marcas do gênero história (3ª série B)

	Texto B1							Texto B2						
	Temporalidade	Narrador	Diálogo	Equilíbrio	Conflito	Desfecho	Descrição	Temporalidade	Narrador	Diálogo	Equilíbrio	Conflito	Desfecho	Descrição
Carlos	0	0	0	0	0	0	+	+	+	+	+	0	0	0
Élida	0	+	0	0	+	0	+	+	+	+	+	+	+	0
Julimar	+	+	+	0	0	0	+	+	+	+	+	+	+	0
Marcelo	+	+	0	0	0	0	+	+	+	+	+	+	+	0

+ = presença

o = ausência

Os quadros de nº 4 e nº 5 têm por finalidade, visualizar comparativamente o desempenho dos alunos de ambas as séries quando foram levados por estratégias inadequadas a construir textos que se pretendia fossem narrativos.

Ana Maria Kaufman e Maria Helena Rodríguez, propondo uma tipologia de textos a partir do cruzamento de tipos de trama e funções da linguagem, definem conto como uma narrativa constando de "...três momentos perfeitamente diferenciados: começa apresentando um estado inicial de equilíbrio; segue (...) com a aparição de um conflito; (...) encerra com a resolução desse conflito que permite (...) a recuperação do equilíbrio perdido" (Rodriguez, 1995:21).

Mais adiante as autoras acrescentam a este esquema básico outras diversas características como a demarcação da temporalidade com o predomínio das formas do imperfeito e perfeito do indicativo na narração, a apresentação das personagens a partir de um artigo indefinido, seguido por uma definição que o caracteriza e apresenta. Além disso, há o recurso do diálogo entre as personagens e as descrições de cenário - local ou locais onde se desenrolam as ações - tudo isso apresentado por um narrador, "...voz que conta o que está acontecendo" (Rodriguez, 1995:22)

Para a elaboração dos quadros nº 4 e nº 5, tomamos por base algumas dessas características que deveriam estar em cada um dos textos produzidos e as relacionamos aos autores.

Como temporalidade englobamos a capacidade do escritor em marcar a passagem do tempo dentro da narrativa. Nesse momento não foi considerado maior ou menor grau de refinamento. Verificamos a ocorrência do tradicional início indefinido "Era uma vez" ou similares "Certo dia", "Um dia"; o uso de adjuntos adverbiais de tempo como "logo depois" ou de orações adverbiais temporais - "quando foi ver" ou "chegando lá" etc.

Na marca narrador observou-se a preocupação com a existência do contador em primeira ou terceira pessoa, encarregado de dar ciência sobre o desenrolar dos acontecimentos. Em várias ocasiões, a voz do narrador confunde-se com a da personagem, por falta de domínio da técnica narrativa. Isso não foi considerado para invalidar a existência do item.

Muitas vezes os diálogos aparecem sem os sinais convencionais ou sem o anúncio dos verbos discendi; outras vezes aparecem em forma de discurso indireto; às vezes são intensamente utilizados, outras não passam de uma única fala. Em qualquer dos casos, registrou-se a ocorrência no item diálogo.

As outras colunas foram designadas para marcar, respectivamente, as ocorrências das três características básicas da estrutura do conto: equilíbrio, conflito, desfecho.

> "Uma narrativa ideal começa por uma situação estável a qual uma força qualquer irá perturbar. Disso resulta um estado de desequilíbrio; pela ação de uma força em sentido inverso, é restabelecido o equilíbrio; o segundo equilíbrio é bem parecido com o primeiro, mas eles jamais são idênticos." (Todorov in, Jolibert, 1994:27)

Assim como nos outros ítens não se considerou o grau de refinamento com que foram elaboradas textualmente essas ações. Em algumas vezes pode ter ocorrido que o autor tenha apresentado o equilíbrio e o conflito e não tenha conseguido resgatar a ação ou episódio restaurador do equilíbrio e vice-versa, o que foi desconsiderado para os quadros.

No último item, descrição, marcaram-se tanto as referentes a cenário quanto a personagens, ou ambas, e é nítida a dificuldade, tanto do grupo produtor dos textos A quanto dos textos B, em acoplar à narrativa os elementos descritivos. O mesmo não se verifica em A_1, A_2 e B_1, quando, de modo geral, foram fartas as descrições e praticamente inexistentes - excetuando-se a Juliana que, talvez, já tenha conseguido entender os sinuosos caminhos escolares - as outras marcas características do conto.

Ora, o que se detecta de modo geral é que os alunos conseguem resgatar a estrutura narrativa da história e, à vista dos resultados estampados nos quadros 4 e 5 em referência aos textos A_5 e B_2 podem

unesp

parecer pequenos gênios. Com exceção do item descrição, o desempenho parece ser altamente positivo. Não é verdadeiro. Como já foi explicado, a intenção, num primeiro momento, era apenas determinar ou não o aparecimento dessas marcas fundamentais.

Se mesmo antes de ingressar no sistema escolar, as crianças já são capazes de distinguir variedades tipológicas de texto, ainda que não possuam o domínio do código escrito, isso não significa que sejam autores de bons textos. "Afirmar que diferenciam tipos não implica que os textos produzidos tenham qualidades que definiríamos como literárias" (Landsmann, 1995:85)

A verdade é que, levando-se em consideração o tempo em que já estiveram inseridos no sistema regular de ensino, - mínimo de dois anos quando da produção dos textos A_5 e B_2 - as narrativas produzidas estão muito distantes do esperado.

Há inúmeras reflexões que precisam ser realizadas a respeito do que já produziu o aluno-autor e do que faz o responsável pelo avanço na competência desse aluno, no caso, o professor, para que ocorram mudanças significativas. Há que se aprofundar um pouco mais sobre as relações lingüísticas que devem ser estabelecidas no interior da trama narrativa e, principalmente, no como devem ser adquiridas pelos pequenos. escreventes, enquanto habilidades de competência narrativa.

4.6.3. Mergulhando nos textos narrativos

Daí nossa determinação das quatro categorias que utilizamos para enveredar pelas narrativas produzidas por essas nove crianças em algumas circunstâncias: textualidade, gênero, pontuação e ortografia. (Cf.4)

Como nossa concentração estará voltada para o gênero conto, eliminaremos de nossa atenção os textos A_1, A_2, A_4 do grupo da 3ª série A e o texto B_1 da 3ª série B, pelos motivos já expostos em 4.6.1.

Produzir textos escritos é antes de tudo aprender a operar sobre eles, percebendo não só a forma, mas as conexões e encadeamentos, as relações sintáticas que determinam não apenas o gênero, mas a coerência, a coesão, enfim, a textualidade do produzido. É também tomar consciência de que a ortografia e outros sinais gráficos convencionais são importantes para garantir a intenção do escrito.

Entendemos que talvez possa ser cansativa e enfadonha a leitura das análises dessas produções, tanto que não fizemos constar do trabalho, as relativas aos cinquenta e quatro textos recolhidos. No entanto, como o objetivo, nesse momento, é compararmos as primeiras e últimas histórias produzidas por cada um dos nove alunos, a fim de verificarmos a evolução ocorrida nas produções, então pensamos que possa valer a pena, aproximar nossos supostos leitores da transcrição desses textos e das observações efetuadas sobre eles.

unesp

4.6.3.1. Os textos da 3ª B

Os mais pacientes, poderão observar, em primeiro lugar, a primeira e a última das histórias (B_2 e B_5) produzidas por cada criança da 3ª série B em situação normal de aula, com as descrições processadas para cada uma delas.

Carlos - Texto B_2

Pinote, o fracote e Janjão o fortão

"Um dia eles rezoverão bricar reis dos pirata Janjão falou eu quero muita ordem assam:

Eles falou: ta

Eles tacou pedra no cachorro

Eo Janjão pasou rastara nas galinha e o galo tomou uma bicada nele eo Janjão pégou o galo pele o pescoso e amarou na arvore.

Eo Janjão falou vamos robar o tizoro e seu manuéu e seau quem coma more e amautudo e jogou o tizoro nos pirata falou vamos atacar a Juju a Juju estava batendo nos pirata eo Janjão estava amdp de bisicta e te"

Texto resultante de um trabalho de leitura e comentários sobre a história "Pinote, o fracote e Janjão, o fortão" depois da qual foi solicitada aos alunos uma reescrita. Como não acompanhamos o desenrolar do trabalho, não sabemos sobre as circunstâncias de produção, nem sobre as orientações para reescrita.

Percebe-se que o aluno, tomando como suporte uma história que lhe serve de modelo, já tenta desenvolver as formas características da narração, recuperando o que observou na estrutura narrativa da história contada pela professora. Marcas de temporalidade já aparecem: "Um dia" e verbos no pretérito perfeito em oposição ao presente da fala do diálogo: "resolveram brincar ...Janjão falou: eu quero muita ordem assim"; ainda se verifica, ao final da história, a continuidade do presente em "estava batendo" e "estava andando". O aluno já emprega um dos possíveis verbos "dicendi" que anunciam o discurso direto: "falou". Os encadeamentos oracionais são feitos apenas pela aditiva "e", ora no interior de um mesmo período, ora para iniciar novos períodos. Tendência à imitação aos textos estereotipados, com a simplificação dos elementos conectivos.

Não apresenta as personagens ao leitor: "Um dia eles rezoverão..."

A preocupação em reproduzir a história original não garante as propriedades de coerência e coesão textual entre os períodos formulados pelo aluno, apesar de já se perceber uma preocupação com a coesão no encadeamento de idéias no mesmo período, como, por exemplo: "Eo Janjão pasou rastara nas galinhas e o galo tomou uma bicada nele eo Janjão pegou o galo pele o pescoso e amorou na arvore."

Quanto à pontuação, nota-se o uso dos dois pontos que ainda não é sistemática, pois aparece apenas em uma das ocasiões adequadas. Não utiliza travessão e o ponto final também aparece apenas algumas das vezes prováveis.

Ainda apresenta pequenos problemas quanto à juntura e segmentação de palavras: or de; Eo. Continua a não marcar a nasalização do "i" feita pelo "n" em "brincar".

Suprime o "l" em rezoverão, o "m" final em or de. Talvez, porque em sua fala esses sons não apareçam. Transcreve, ainda, foneticamente, palavras como: "tizoro", "manuéu".

Usa indevidamente quanto à ortografia oficial, mas faz uma escolha possível no sistema: batemdo, amdo, pescoso, amarou, bisecta (bicicleta).

O professor Cagliari diz que o "o uso indevido de letras se caracteriza pelo fato de o aluno escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra" (Cagliari, s/d).

Carlos - Texto B_5

O menino e o oro

"Era uma ves um menino que tinha um oro ele contiva toda a noite um dia o menino ahou um escoderijo ele catou o oro e colocou o oro no buraco na alver e tampou o buraco com mato e fo em bora e não sabia que a rapoza estava no escoderijo a rapoza catou o oro ele falou praque ele qué o oro eu estou pasano fome ele foi no escoderijo estava vasiu pipipipi a cabou o maufi"

Análise:

A proposta era fazer uma história em quadrinhos - o aluno dividiu a folha ao meio - não há característica desse tipo de história.

Inicia de forma tradicional: Era uma vez...

A história é contada num bloco só. Não há parágrafos ou divisão em períodos, marcados por pontuação.

Os processos de coesão acontecem com o relativo "que" e principalmente com a aditiva "e" (5 vezes) e integrante "que".

A pronominalização realiza-se com a substituição pelo pronome "ele" e "ela".

Marca a temporalidade na narrativa: "toda noite"; "um dia", "e foi em bora".

As características de história garantem-se com o encadeamento das ações dos personagens. Cria uma situação que quebra o equilíbrio e preocupa-se com a elaboração do desfecho.

Pontuação: inexistente.

Ortografia: Faz opções possíveis: ves (vez), rapoza (raposa), passano (passando), vasiu;

Transcrição fonética: oro (ouro), vasiu;

Linguagem oral: alve (árvore), pasano (passando), qué (quer);

Segmentação: em bora, a cabou;

Juntura intervocabular: praque;

Não usa a vogal nasalizadora "n".

Élida - Texto B_2

Pinote, o fracote e Janjão o fortão

"Era uma veis Pinote e seus anigo resouvero brincar de rei das piratas e chara que o Janjão era e o mandam da turma e o Janjão falou.

- Quero muita ordem aqui jogar pedra no veludo e manda os priratas atacar também e eles pensava: "tomara que eu nÃo acerte tinha muita pena do veludo passou rastera nas galinhas e o gala tona uma providência bicou abuta dele e falou para ajar a caverna e miniga e eles atara o pana do seu manueu pegaro as frutas e não deixou miguém deixou eles con e o janjão coneu tudo as frutas e não deu neim um pouco para eles e eles pegaram a bicicleta da juju e encanto os piratas tavam a palano da juju e o janjão ficava dando vorta de bisiqueta e o janjão falou: Piratas Pinotes! Estou reparando que não me obedexeu en nada quem ir prezo? Quero não Rei. Então porque não eta

Se você quizer posso ruir con a boca janjão fez maior grasa do pinote sosepode rir com a boca bobão, aboca pode estar rindo mais o pensanento não esta janjão ficou furioso e ele comesou a xora há há há asim não adianta seer o mandam da dun esocorero o janjão e lhvaro ele para casa ficou de cana e mageseu tres quila"

Análise:

Inicia a história com a marca tradicional da temporalidade imprecisa: "Era una veis".

Apresenta os personagens e a ação motora - "Pinote e seus anigo resouvero brincar de rei dos piratas e claro que o Janjão era a mandan da turma..."

Usa os verbos no pretérito perfeito para encadear a trama narrativa, contrapondo o presente adequadamente nas falas dos personagens.

Apesar de ainda praticamente fazer as conexões com orações aditivas o que ainda aproxima a narrativa dos textos cartilhescos, nota-se já o uso da integrante "que" introduzindo orações substantivas: "Estou reparando que não me obedeceu..."

Faz uso do discurso direto mas não marca com o sinais de pontuação adequados. O uso do travessão aparece apenas uma vez, portanto é assistemático.

A substituição lexical só ocorre quando da pronominalização dos nomes dos personagens, substituindo-os por "ele".

Em várias ocasiões usa a elipse do sujeito da forma adequada: "Quero muita ordem"; "pegaro (pegaram) as frutas e não deixou niguén..."; "Estou reparando..."

Transcrição fonética da fala: "Veis", "orde", "poco", "pegaro", "mais", "rastera", "vorta", "neim".

Escolha possível no sistema: "resouvero", "manueu", "preso", "comesou", "xora" (chorar), "quizer".

Juntura intervocabular: "abuta" (a bunda), "sosepode" (só de pode), "aboca" (a boca).

Segmentação: "a tacar", "e miniga" (inimiga).

Troca de letras: "abuta" por "a bunda", "e miniga" (inimiga).

Não reconhecimento da relação entre realização do "ão" em tônicas e átonas: "mandan" (mandão); entan (então).

Modificação na estrutura da palavra: "bisiqueta" (bicicleta), "ataro" (atacaram), "seer" (ser).

Élida - Texto B_5

O anão Pão duro

"Era uma ves um menino quetinha um cofe xeio de mueda

E queria todos os dias comta o seu dilheio

E ele queria axar um esconderijo para por oseu sau de dilheio

E ele encontro e soi e fai para casa feliz

Pensando que oseu tizoro tava seguro

A rapossa estava escondida na arvore ovindo ele contando o dinhero?

E ropara o dinhero dele e ele não sabia o que fazer esta foi o fianl da estoria"

Análise:

- Dividiu a página em partes, mas não há nenhuma característica de história em quadrinhos (balões, fala de personagens etc.)

Inicia pelo processo tradicional: "Era uma ves".

Resgata as principais ações da história original, apresenta a situação conflituosa. Como desfecho, apresenta uma personagem "que não sabe o que faz" assim como anuncia "esta foi o finau da estoria".

A narrativa é montada com períodos justapostos, um em cada linha, onde 4 dos 7 iniciam pela aditiva "E". Fica comprometido o processo de coesão: texto estereotipado (cartilhesco).

Na pronominalização utiliza: "ele", "seu", "sua", relativo "que", "dele".

Há também elementos coesivos: que (integrante).

A temporalidade é marcada: "todos os dias".

Verbos no imperfeito e perfeito. Usa o gerúndio para anunciar uma durabilidade da ação.

Pontuação: Ponto final após o último período.

Ponto de interrogação inadequado após uma afirmativa.

Ortografia: Transcrição fonética: "mueda", comta (contar), encotro (encontrou), pois (pôs), tizoro (tesouro), tava, seguru, finau, roparo (roubaram), ovindo (ouvindo);

Opção por proximidade de sons: roparo (roubaram) pau (baú), rapossa;

Opção possível no sistema: xeio, comta, axar, penssando, ves (vez);

Segmentação de palavras: "quentinha", "oseu";

Modifica a estrutura da palavra: dilheio (dinheiro);

Troca o "n" pelo "m" - "una" (proximidade gráfica).

Julimar - Texto B_2

Pinote, o fracote e Janjão o fortão

"Um dia eles resolveram bricar de Rei dos piratas esta claro que o Rei dos piratas era o Janjão

- Quero muita orde aqui tacaram pedra no veludo passaram rasteiras nas galinha at;e que o galo tomou uma providência - atacaram a bicicleta da Juju atacar aquela caravela inimiga atacaram o pomar de don manoeu o fruteiro envadiram o pomar don manoeu e não deichou migem comeu nem uma fruta e jogou as cascas em sima dos piratas

Comtou uma prosão de pidas sem graça o que eta esperamdo cosem a rir e reparou em pinote não etava rindo s selembor que Pínote não oubedesia as ordem de Janjão quer ir preso não quero Rei

De repem te Janjão começou a chorar - Buá!!! Assim não adianta ser o garoto mais frote da turma!

Todos foram socorrer Janjão

Como sou infeliz! pos so posso bater no pensamento do Pinote

Janjão teve de ser carregado para casa e perdeu três quilo"

Análise:

Iniciou a narrativa com uma marcação indeterminada de tempo "Um dia".

Não obedece à estrutura da história de apresentação das personagens. Sem que o leitor saiba, remete-se aos mesmos como "eles". Ou um provável leitor não está em seus planos de reescritor da história, ou acha que se o título é Pinote, o fracote e Janjão, o fortão, iniciar com "Um dia eles resolvero..." já é suficiente para a compreensão.

O aluno não usa termos que anunciam a fala do narrador. Somente uma atenção bastante grande faz com que se perceba quando os diálogos se processam.

Não abusa da aditiva "e". Possui outras formas mais elaboradas de fazer a coesão entre as orações e, conseqüentemente, a trama da narrativa: "esta claro que...", "até que", "de repem-te".

Faz uso de onomatopéia "- Buá!!!" para indicar o choro da personagem. Nesse momento e em uma das falas no início do texto faz uso do travessão. Quanto ao ponto de exclamação, seu uso é mais sistemático.

Utiliza-se das maiúsculas nos nomes próprios, nos inícios de parágrafos, apesar de não demarcá-los com o espaço próprio que os separa da margem.

Quanto à ortografia, o texto apresenta:

Transcrição fonética da fala: "resolvero" (resolveram), "orde" (ordem) "munta" (muita);

Omissão da marca "n" de nasalização: "bricar";

Supercorreção: Manoeu;

Opções possíveis no sistema: "deichou", "em sima", "aubedesia";

Juntura intervocabular: "selembrou";

Segmentação: "de repem te";

Modificação da estrutura vocabular: "migem" (ninguém), "pedas" (piadas), "cosem" (comecem), "prosão" (porção).

Julimar - Texto B_5

O anão pão duro

"Tonho tinha um comfre cheio de moedas de ouro mas como o Tonho era Pão duro não gasta um sentavo se quéras moeda de Tonho todas de ouro

Toinho tinha uma furtuna toda noite Toinho ia comta suas moeda

Toinho encontrou um esconderijo nun borraco de uma arvore venlho

Toinho ia todas as noito conta o seu diero

Toinho velo conta quando não persebeu que a raposa estava olhando numa manhã Toinho conta seu dinhero e o Toinho tinha persebide que robado

Toinho falou: duque vou viver sem as minha preslosa moedas mas um lindo pasarinho

O Passarinho falou vose mão vai usar para sí mesmos

Toinho falou e verdade não vou usar aquele dinhero"

Análise:

Não há nenhuma característica de história em quadrinhos - nem mesmo divisão da página ou desenhos.

Não inicia da forma tradicional indefinida.

Pronominalização praticamente inexistente. Repete sempre o nome da personagem ao iniciar as orações que apresentam suas ações.

O uso de conceitos praticamente inexiste. As orações são justapostas - texto repetitivo. Usa "mas" (uma vez)

Verbos no imperfeito, perfeito. Usa a locuções verbal "estava olhando" para indicar continuidade da ação.

Usa o mais que perf. composto: "tinha persebido" para indicar a anterioridade da ação do roubo em relação ao momento da realizada pelo personagem (constatação do roubo).

Prejudica a coerência com a omissão de termos essenciais: palavras, ações importantes.

Introduz o discurso direto com verbos discendi: "falou"; há marcas notacionais (travessão e dois pontos) sendo que o travessão é colocado, inadequadamente, ainda na fala do narrador - uso assistemático.

Pontuação: praticamente inexistente.

Ortografia: Opções possíveis - "sentavo", "pasarinho";

Transcrição fonética - "furtuna", "conta" (contar), "diero" (dinheiro), persebido (percebido), presiosa (preciosa), robado (roubado);

Hipercorreção - borraco.

Marcelo - Texto B_2

Pinote, o fracote e Janjão o fortão

"Um dia eles tivero uma ideia de pricar de rei do pirata

E claro que Janjão era o rei Janjão que era o fortão da turma Janjão como cepre aproveitou para abusar um pouco falou:

- Quero muita ordem aqui

Janjão pedra no cachorro veludo um deles pensou tomara que eu não aceto gosto tanto do veludo

E passou rasteira nas galinha e só parou quando o galo tomou uma providência começou a bicar a buda do Janjão

A gabou o garou o galo pelo pescoço

E deu uma ordem aos pirata

A vaçou na bicicleta da Juju de quando a Juju reagiu o rpigo a todo mundo lutar com Juju madou ivadi o pomar do D Rei manoeu

E quem comer as frutas vai preso

E contou uma porção de piada sem graça

Qua! Qua! Qua!

E ordeno os piratas a rir

- Pirata - Pinote estou reparando que você não me obedeceu em nada. Quer ir preso

- Não quero, não, Rei

- Então, porque não está rinde?

- Se o senho quiser, eu posso rir com a boca, Janjão fez a maior caçoada de Pinote

- Há! Há! Há! Só se pode rir com a boca bobão

- Engano Rei. A boca pode estar rindo e o pensamento não estar

Janjão ficou furioso!

- Pois diga ao seu pensamento que ele tem de achar graça nas minhas piadas

- Sim, senhor

Janjão contou outra piada

Pinote riu com boa

Janjão ficou na maior dúvida.

- Será que o pensamento dele está achando graça

De repente Janjão começou a chorar

- Buá!!! Assim não adianta ser o garoto mais forte da turma!

Todos foram socorrer Janjão

- Como sou infeliz! Não posso bater no pensamento do Pinote.

Janjão teve de ser carregado para casa."

Análise:

Inicia a narrativa com a marcação indefinida de tempo: "Um dia...", apresenta a ação desencadeadora da narrativa: "tivero uma ideia de pricar de rei do pirata..."; desenvolve todas as idéias que compõem a trama da narrativa, de forma coerente, utilizando-se dos diálogos com muita propriedade. Aliás, usa sistematicamente os sinais de pontuação: travessão, dois pontos após os verbos que anunciam a fala, ponto final, de interrogação ou de exclamação, conforme necessário. No vocativo, separa-o por vírgula.

Usa as onomatopéias: "Ha! ha! ha!" e "Bua!" representando riso e choro.

Várias vezes introduz a fala dos "diálogos, diretamente com certo refinamento. Exemplo:

"Janjão ficou na maior dúvida:

- Será que o pensamento dele está achando graça?"

No início do texto, a apresentação das personagens fica comprometida; utiliza o pronome "eles" em substituição a Janjão e Pinote, sem antes ter feito referência aos mesmos. Talvez por não ter pensado no suposto leitor, ou pela proximidade do título que já traz os nomes dos dois.

Quanto à ortografia, podemos observar:

Transcreve foneticamente: "tivero" (tiveram), "ordeno" (ordenou);

Faz opção possível no sistema: "cepre" (sempre), "a garou" (agarrou);

Segmentação: "a garou", "a vaçou";

Omite os elementos de nasalização: "cepre", "buda" (bunda), "pricar" (brincar), "a vaçou" (avançou);

Modifica as palavras: "pricar" (brincar), "o prigo" (obrigou).

Marcelo - Texto B_5

O anão pão duro

"Era uma vez um anão Pão duro.

Tonho tinha um crofe cheio de muedas

E ele não gostava nem uma sequer

Como Tonho era Pão duro ele contava todos os dia ele contava o seu dinheiro e ele resolveu esconder o crofe de tezouro

E achou um tronco de uma árvore

Um dia em quanto estava contando o seu tezouro e a raposa estava espiando

E a raposa foi parar seu escoderijo

E quando o Tonho foi em borra a raposa foi no escoderijo que Tonho delchava seu tezouro

A raposa disse:

- Ele não usa para nada mesmo

Não vai fazer fauta

E no dia seguinte o Tonho foi contar se dinheiro e não tinha nada no seu escoderijo

E Falol:

- O que serra de mim agora robaro o meu tezouro

- E veio o passarinho e falou

- Você não usava mesmo

A não ser contar..."

Análise:

Não há nenhuma característica de história em quadrinhos - nem desenho ou divisão de quadros

Inicia com a forma tradicioanl "Era uma vez..." e apresenta a personagem com sua principal característica.

Usa a pronominalização: "ele", "seu", "que" relativo.

Marca a passagem do tempo da narrativa: "todos os dias", "um dia", "quando tonho foi em bora", "e no dia soguinte".

Usa os verbos no imperfeito e perfeito. Faz uso de locuções verbais para marcar a continuidade da ação: "estava espiando".

O conectivo mais usado é a aditiva "e" (nove vezes)

Introduz o diálogo com os discendi "disse", "falol".

Usa adequadamente os dois pontos e o travessão.

Consegue resgatar a trama narrativa, apesar da precariedade na coesão. Mostra o conflito e o desfecho moralizador.

Pontuação: Usa razoavelmente o ponto final;

Usa adequadamente a pontuação no discurso direto.

Ortografia: Transcrição fonética: mueda, robaro (roubaram);

Opções possíveis no sistema sistema: comtava, tezouro, burraco, deichava, fauta;

Hipercorreção: "falol" (falou);

Alteração na estrutura: "crofe" (cofre);

Segmentação de palavras: "em bora", "em quanto";

Omite o sinal de nasalização: "escoderijo".

4.6.3.2. Os textos da 3ª A

Com a 3ª série A processar-se-á a uma comparação entre a primeira produção sugerida pela pesquisadora - projeto da construção do livro - e a última - proposta para participação em um concurso

de contos; ambas realizadas fora da rotina da sala de aula. (V. 4.6.1.): textos A_3 e A_6. A razão desse procedimento é o fato já discutido anteriormente das produções A_1, A_2, A_4 terem sido prejudicadas pela inadequada estratégia utilizada para realização das mesmas. O texto A_5 foi também desprezado para que se guardasse relativa distância entre os momentos de produção.

Denise - Texto A_3

Pelegrino e Petronio

"Era uma vez um Pelegrino e o seu sonho era ser Balarino

E seu Irmao queria ser jocador de futebol

E o Pelegrino gostava de dançar bale

E o Petronio gostava de chogar bola

Ele era a ponta do balarinho era a ponta do francês

E o Pelegrino era muito bom de bola

E o Pelegrino e o Petronio e foro na chuteira do Pele el golega fizero um bom gol."

Análise:

Repetiu o título do livro original: Pelegrino e Pretonio.

Iniciou com a marca da história: Era uma vez...

Apresenta as duas personagens e suas principais características psicológicas (o 1º ser jogador; o irmão, bailarino).

Mantém a sequência de ações da história original.

Apresenta as personagens - o conflito - o desfecho.

Aparece a pronominalização - "seu irmão", "ele" "seu sonho".

O narrador dirige-se ao leitor: "ei golegas fizero um bom gol".

Uso de conectivos: e (oito vezes).

Produz o texto com cinco parágrafos em oito linhas marcado por espaço e letra maiúscula; os outros três, apesar de iniciarem-se com minúsculas, fazem a função de parágrafos - um parágrafo por linha. (texto estereotipado de cartilha).

Mantém a coerência e a coesão somente pela seqüência lógica do desenrolar das ações.

Pontuação: usa o ponto final só uma vez;

Não usa vírgula ou travessão;

Quanto à ortografia:

Usa letras maiúsculas adequadamente na maioria das vezes;

Transcreve foneticamente: chutera; fizero (fizeram) foro (foram);

Não se preocupa sistematicamente com acento; usa apenas uma vez em "francês";

Omite letras em: balarino;

Troca fonemas próximos: jocador; chogar/jogar; golegas.

Denise - Texto A_6

Branca de neve e os sete anoes

"Era uma vez branca de neve é ela era linda e um dia a Bruxa malvada perguntou para o espelho!

- Espelho, espelho meu existe algo mais belo do que eu sim sim branca de neve e a bruxa ficou furiosa e ela chmou o gordo dela

Quar Quar vai atras da Branca de neve e mata e metras o coração dela, se não trazer cortalo o seu pescoso

E ele foi rapido e encontrou branca de neve na floresta e ele chegou por tras e deu um susto na Branca de neve e ele não teve corage de matar a branca de neve e ele falou para branca de neve foge foge a bruxa malvada mandou lhe matar vaia para bem longe e ela fuglu para bem longe

E o casador pegou um coração de animal e entregou o coração para Bruxa malvada e ela perguntou para o Espelho, Espelho, Espelho, meu esxiste alo mais belo do que eu e o espelho respondeu sim, sim, branca de neve, mas ela não tinha morrido não, não

Há, há, e ela pensou em um plano e encanto isso a Branca de neve encontrou uma casinha pequena e ela pateu na porta e ninguem atenteu e elea entro e estraniou a casinha e ele falou

- que cadeirinhas pequenas, quelindas sete caminhas pequeninhas, e ela falou!

- que cos de casinha que sera que mora aqui e ela fez uma limpeza na casinha e enquanto isso os sete anois estava saindo da mina aonde eles trabalha e eles fecharam a mina e vinheiro embo cantando sua musica tuim tuim tonta"

Análise:

Inicia com a marca tradicional de história: era uma vez...

Apresenta logo de início as duas personagens: Branca e a bruxa descrevendo características físicas e psicológicas.

Usa verbos discendi: "perguntou", "chamou", "respondeu".

Faz uso de diálogos; não utiliza marcas que separem a fala da personagem da fala do narrador.

Encadeia as ações dando coerência interna à narrativa; faz clima de suspense "chegou por trás".

Usa conectivos: "e" com bastante intensidade (quase que exclusivamente); "Se" condicional; "mas" no lugar de porque.

Usa marcadores temporais: "um dia"; "enquanto isso"; "aonde".

Verbos no pret. imperfeito e perfeito na narrativa em oposição ao presente e imperfeito nas falas dos personagens.

Repetição de palavras com valor estilístico: "foge, foge a bruxa... - "não tinha morrido não, não. - "sim, sim"

Pontuação:

Usa dois pontos para introduzir diálogos, mas não sistematicamente;

Usa travessão mas não sistematicamente;

Usa vírgulas apenas para separar as palavras repetidas;

Ortografia: Omissão de letra: garda/guarda;

Juntura intervocabular: metras (me traz);

Opção possível no sistema: pescoso; lomge, casador;

Transcreve foneticamente: corage (coragem), encotro (encontrou); estraniou/estranhou;

Troca fonemas próximos: pateu/bateu - ninquem/ninguém.

Mariele - Texto A_3

Pequeno pode tudo

"Pequeno pode tudo ele escapar do carro e do caminhão

E pegava comida do chão

Sai daí que vou topelar e daí o tucando com ferçou com pequeno pode tudo e dava carinho pequeno."

Análise:

Não consegue resgatar quase nada da narrativa original.

Em sua tentativa, apresenta a personagem e algumas ações que praticava: "es capava do carro e do caminhão"; "pegava comida do chão". Cria uma situação intermediária: encontro com outra personagem e rapidamente encaminha o final.

Usa verbos no imperfeito e perf. do ind.

Introduz fala de personagem sem marcar com travessão e sem anúncio do narrador.

Usa elementos coesivos: "e", "e daí"

Pronominalizacão inadequada (pleonástica).

Pontuação: Usa uma vez o ponto final; Não faz uso de vírgula.

Ortografia:

Transcrição fonética e omissão de letra: "topelar" (atropelar);

Hipercorreção: Tucando (tucano) - dedução nossa por causa da realização comum da omissão do d em vocábulos terminados por "ndo". Ex.: cantano por cantando;

Opção por proximidade fonética: com ferçou/conversou;

Segmentação: com ferçou;

Opção possível no sistema: com ferçou.

Mariele - Texto A6

O natal Feliz!

"O nês de Natal está ir ele o Papai Noel ele tais presente para noz.

Eu vou na casa da minha avo e ai vem meu tio de São Paulo, para casa da minha avó e o Papai Noel ele gosta de muita gente.

O natal e o mês de champanhe para gente."

Análise:

Três períodos em três parágrafos - estereótipo

Uso pleonástico do pronome "ele": "ele o Papai Noel ele tais presente".

Limita-se a informar quando e onde será a festa do Natal e quais os participantes.

Informa sobre o que é o Natal e o Papai Noel: "presente e champanhe".

Verbos no presente do ind./ Não fez uma história.

Pontuação: usa ponto após cada período - não usa vírgulas

Ortografia: Omissão de letras: tais;

Transcrição fonética: tais

Opção possível no sistema: noz (nós)

Usa os acentos adequadamente

Eliana - Texto A_3

Um sorrizo que se xamava luis

"Era uma vez um sorriso que se xamava luis

ele vivia surando Z Z Z Z Z muito xiados X X X X X

ele só soria pra sente boa e nunca soria pra sente rroim

ele é o sorriza mas bonito

ele até brinha

No espenho ele tinha todos amigo do mundo

o sorrizo tava marron eu munca vi uma bouca tam bonita deste geito"

Análise:

Procura não só resgatar o conteúdo como a forma inusitada criada pelo autor para a apresentação gráfica da história.

Inicia pelo marcador indefinido tradicional "Era uma vez".

Apresenta o nome do personagem, onde vive e seus hábitos.

Usa verbos no pret. imp e perf.

Resgata as onomatopéias utilizadas no texto original.

Faz conexões com o relativo "que"; conj. "e".

Usa pronominalização com "ele" (cinco vezes) e o substantivo "sorriso".

Não consegue resgatar o episódio conflituoso da história original e o desfecho.

Pontuação: não utiliza.

Ortografia: Faz opções possíveis no sistema: xamava, sorrizo, xiados, marron, tam (tão), asustaram;

Hipercorreção: rroim, bouca;

Transcrição da linguagem oral: "tava" (estava);

Troca de letras por proximidade: dotos (todos).

Eliana - Texto A_6

Branca de neve e os sete anoes

"era uma vez uma branca de neve ela morava num castelo que tinha uma bruxa malvada que mandava mela só trabalhar as estrava inha numa vesta elas estava perparando o vestido é gal que ela tinha mas bonita ele cazava com o principe ele ficava tam triste e una fada falo por que você está churando porque eu não poso ir a festa você pode ir a gora eu poço? sim ela fez uma mazica este lindo vestido os sapatos era de cristal ela foi correndo pra festa e o principe dançava com ela e os dois gostava um dos outros ela tinha que imbora ele não beixava

Não eu tenho que ir imbora quando ela foi im bora ela perdeu um sapato ele esprenenta ne toda munher que serfinha era prisseza ela el lho ela foi im bora com ele e foi feliz para cempre"

Análise:

Inicia com o tradicional "Era uma vez".

Apresenta a personagem principal e onde vivia.

Usa pronominalização: "ela".

Faz conexões: com o relativo "que"; "que" integrante.

Introduz o diálogo com verbos discendi: "a fada falou" Não usa travessão/ na maioria das vezes confunde o narrador c/ fala de personagem.

Sofistica as ações empregando locuções: "estava preparando"; "está chorando"; "foi correndo" - idéia de continuidade

Usa o imperfeito de forma sofisticada com idéia de repetição: "e o príncipe damçava com ela".

Apesar de muito comprometida a tessitura narrativa por ausência de ligações ou marcas de distinção entre narrativa e diálogo, há início, conflito e desfecho.

Termina a história de forma tradicional: "e foi feliz para cempre".

Pontuação: praticamente inexistente. Usa apenas o ponto de interrogação para marcar uma fala da Branca de Neve.

Ortografia: Não usa letra maiúscula;

Faz opção possível: cazava, tam, poso, poço, damçava, prisseza, cempre;

Segmentação: a gora, im bora;

Omite a nasalização com "n": prisseza;

Linguagem oral: "pra", os sapatos era; ne toda (em toda);

Transcreve foneticamente: imbora, esprementava (esperimentava);

Opção pela proximidade: vesta (festa).

Juliana - Texto A_3

O Rolim

"Vamos velos de pendo para nós falar menhor com ele.

Por que você sama Rolim?

Se você focer padrinho de um imbigo redondinho e errancodinho que nome você colocava que nome você pênhava.

Vamos pengunda para meu irmão

Eu potava Rolim...

Então...

Rolim ficava com um bico tende tamanho é na hora que sua mãe mantava?

Está na hora to banho e ela compretava.

Lava bem o imbigo?

Rolim gostava te banho de mar e fazer nova amizades

(Vontanto todo estupido de areia)

Um dia pengudaram para ele o que você quanto seu corpo.

Eu quero sem um imbigo de uma garota inteligente"

Análise:

Não iniciou a história pela forma tradicional (a original começa com "Era uma vez...")

Tenta resgatar não só o conteúdo mas a forma de distribuição do texto usada pelo autor no livro original.

Consegue resgatar as ações principais que envolvem a personagem.

Usa conexões: conjunção "se", pronome relativo "que"

Marca a temporalidade no interior do texto: "um dia..."

Usa os verbos no imperfeito dando idéia de continuidade da ação "ficava com um bico" e gerúndio "voltando".

Pontuação: usa reticências adequadamente;

"ponto de interrogação" "ponto final assistematicamente".

Ortografia:

Reproduz seu linguajar oral: ponhava, imbigo, compretava;

Faz opção por proximidade: pengunda, potava (botava), mantava (mandava), sama (chama);

Faz opção pela letra n ou m no lugar de r: penguntaram - sem (ser);

Juntura intervocabular: focer (for ser); velos (vê-los).

Juliana - Texto A_6

O Natal Feliz

"Um dia uma menina pergundou a sua mãe!

- Mãe existe Papai Noel?

- É quaro que existe

- O brigada mãe pela a responta.

Ela foi a escola e pergundou a professora

- Professora existe Papai Noel?

- É quaro que não

Ela não sabi quem estava senta

Os dia foi passando o natal foi segando

Ela ajutava sua mãe arrumar a árvore de Natal

Segou o Natal ela não sabia que existe Papai Noel ou não

O seu pai se ventiu de Papai Noel, ela fiu ele e ela falou!...

- Mãe existe Papai Noel!

- Minha filhinha eu menti para você é o papai que está vestido, e ficou muito triste com sua mãe e voi a seu quarto e na janela ele encontrou, um presente ela ficou muito feliz"

Análise:

Inicia com a marca temp. ind. "- Um dia"

Apresenta as personagens sem preocupação em descrevê-los sobre qualquer aspecto.

Elabora uma trama narrativa onde as ações e diálogos encaminham a uma situação conflituosa - a crença ou não em papai Noel - depois, o conflito é solucionado com o desvelamento da verdade que causa novo conflito até que há uma solução e a narrativa se encaminha para o tradicional "final feliz".

Introduz os diálogos com verbos discendi: "perguntou", "falou"; usa adequadamente o travessão.

Marca a passagem do tempo utilizando as expressões: "os dia foi passando"; "o natal foi segando" (chegando).

Usa o imperfeito com sentido de continuidade de ação: "ela ajudava sua mãe".

Verbos no imperfeito e perf.

Usa a pronominalização basicamente com "ele" ou "ela"

Pontuação: usa adequadamente: ponto final, exclamação e interrogação. O uso da vírgula é oscilante.

<u>Ortografia:</u>

Opção por proximidade: pergundou, ajutava (ajudava), voi (foi), fiu (viu);

Opção possível no sistema: sento (certo);

Transcrição fonética: sabi;

Troca o s e r em final de sílaba por n: responta, sento (certo), ventiu (vestiu).

Camila - Texto A3

O soldadinho de chumbo

"Um menino ganhou um monte de soldadinhos e abiu a caixa e viu um monte de soldado e no dia que o menino canhou os soldadinhos Era dia do aniversario do minino e depois o menino ganhou uma bailarina e um soldadinhos estava com a perna quebada e o menino bincou com os outros e deixou de ládo um soldadinho e o menino comecou a bincar com os outros o outro soldadinho estava gostando da bailarina e o menino falou isso não é para você bobo e o soldadinho ficou triste e um dia o soldadinho deu uma flor para a bailarina e a bailarina gostou da flor que o soldadinho e o soldadinho ficou feliz que a bailarina gostou da flor que ele deu e um dia o menino foi bincar com os amigos e distraiu e um menino pegou o soldadinho do menino e fes um barco e colocou o soldadinho dentro do barco e começou a chover e o menino deixou lá no rio e o soldadinho ficou comedo e o barco foi navagando e chegou Umas artura que uma ratasana se measou o soldadinho e o soldadinho não ficou com medo e a ratasana falou não vai pasar e o soldadinho não ligava para a ratasana e ameaçou com o fuziu e a ratasana deixou o pasar o soldadinho e o soldadinho foi seguramdo no barco e o barco virou e o soldadinho caiu do barco e o mar levou ate o fundo mesmo e o soldadinho nadou um pouco e a pareceu um peixe e comeu o soldadinho e um dia um um home pescou o peixe e a cozinheira comprou o peixe e a cozinheira foi cortar o peixe e axou o soldadinho do menino e a cozinheira devonveu ao dono do soldadinho ficou com tente que o soldadinho voutou e colocou para secar e depois que o soldadinho secou e o menino colocou no foco e o soldadinho foi deretendo aos poucos e a bailarina critou ao menino e a voz da bailarina Era tão baixa e o menino não escutou o crito da bailarina e o soldadinho ficou um crande coração bonito."

Análise:

Não inicia a narrativa pela forma tradicional; apresentou a personagem diretamente.

Resgata todas as ações da trama narrativa original; apresenta a situação conflituosa, a volta ao equilíbrio e o desfecho moral e inesperado.

Conectivos: "e" (quarenta e oito vezes); às vezes vem acompanhado de marcador temporal: "e depois", "e um dia".

"Que" (relativo) - quatro vezes.

Não domina o processo de pronominalização, repetindo durante toda a narrativa as palavras menino - soldadinho - bailarina - texto cansativo e monótono (sem variação).

Marca a temporalidade: "no dia que", "um dia" "foi navegando", "e depois que".

Introduz a fala das personagens com o verbo discendi: "falou" - Não marca com travessão ou outro sinal qualquer.

Não há parágrafo, a não ser no início da história. O texto flui num bloco só, sem determinação de períodos.

Verbos no perfeito e imperfeito do indicativo.

Sinais de Pontuação: inexistentes

Ortografia: Opção por proximidade: canhou (ganhou), pasar, foco (fogo), critou (gritou), crande (grande), fuziu (fugiu);

Transcrição fonética: minino;

Influência da linguagem oral: "artura", home;

Opções do sistema: seguramdo, axou, measou (ameaçou);

Juntura intervocabular: comedo (com medo);

Segmentação: "com tente".

Camila - Texto A_6

As duas menina arteira

"Amanda e Bruna é muita arteira um dia os pais de Amanda e Bruna sairam para pasear e as duas meninas não queria ir junto com os pais amãe deixou as duas em casa quando os pais de amanda e Bruna chegaram vio a casa toda dissarumada e as duas meninas já estáva dormindo quando amanheceu a mãe já estáva acordada e depois as duas meninas acordaram e a mãe bateu nas duas meninas e a mãe ficou com do das meninas falou nunca mais vocêis fais isto se não eu perco a minha cabesa e bato em vocêis duas."

Análise:

Apresenta diretamente as personagens principais. A marca da temporalidade indefinida aparece logo após ("um dia").

A trama narrativa é muito simples, limitando-se às ações das meninas dentro de casa, sem especificá-las.

O conflito é a constatação pelos pais de uma "desarrumação" da casa.

O desfecho é uma situação moralizadora.

A história é toda apresentada num único bloco.

Não há parágrafo.

O discurso direto é inserido com verbo discendi "falou", mas não há marca notacional (travessão, pontuação etc.).

Conexão: "quando", "e", "e depois".

Pontuação: só ponto final no fim da história.

Ortografia:

Opções possíveis: pasear (passear), dissarumada, dormimdo, numca, cabesa;

Hipercorreção: vio (viu);

Transcrição fonética: dissarumada, voceis, fais;

Apresenta preocupação com acento: voceís, vocêis, estáva;

Influência do oral: Amanda e Bruna é muito; As duas menina arteira; As duas não queria.

4.6.3.3. A evolução dos alunos da 3ª B.

Processemos, agora, os comentários que julgamos pertinentes ao desempenho dos quatro alunos da 3ª B, considerando-se a primeira e a última narrativa produzidas como atividade em sala de aula. É necessário marcara distância entre a realização de B_2 e B_5. O primeiro foi produzido em maio/97, enquanto o outro, em novembro. Nota-se uma distância de seis meses entre eles.

Também cabe lembrar que B_5, apesar de ter sido resultado de uma proposta de "escrever em forma de história em quadrinhos", será considerado como uma narrativa comum já que, conforme exposto em 4.6.1., nenhuma criança conseguiu cumprir tal ordem.

Vejamos, o desempenho evolutivo de Carlos:

Consideremos as marcas do gênero história, já anteriormente determinadas para os comentários em 4.6.2. (V.quadros 4 e 5)

As marcas de temporalidade existem em ambos os textos. O segundo, inicia por "era uma vez"e o primeiro por "um dia". Em B_5, a passagem de tempo reaparece com esta última expressão, apenas uma vez.

O encadeamento das ações de ambas as tramas narrativas tem por base o conectivo "e". Em B_5, aparece duas vezes o "que": relativo e integrante. Esse dado é significativo porque serve para apresentar a personagem no início da narrativa e, no caso da integrante, introduz a "surpresa" da história. No texto B_2 não há preocupação com a apresentação das personagens; é como se o leitor já soubesse por antecipação quem são Pinote e Janjão, assim como a criança (aluno) já sabe.

Nos dois textos, Carlos consegue resgatar as ações iniciais da narrativa, mas não é capaz de manter o encadeamento lógico para a finalização das histórias, o que acaba por torná-las incoerentes.

No processo de pronominalização, Carlos alterna os substantivos próprios ou comuns que nomeiam os personagens, com o pronome ele. Muitas vezes, a coerência também fica comprometida pelo mau uso deste, já que ao leitor torna-se difícil distinguir a referência a uma ou outra personagem.

Em B_2, Carlos faz cinco (5) parágrafos, enquanto em B_5 escreve em um só bloco. A pontuação é praticamente inexistente em ambos os textos. Note-se que, no primeiro, ela aparece apenas uma vez para marcar a introdução da fala de uma das personegens. Aliás, se compararmos todas as histórias (anexos CB_2, CB_3, CB_4, CB_5 e CB_6) verificaremos que os dois pontos com essa finalidade só existe uma única vez em B_2, o que nos leva a crer ter sido fruto de uma correção da professora. Achando irrelevante tal questão interessa-nos o fato que, ou tendo perdido ou não tendo conseguido adquirir a pontuação que anuncia os diálogos, o sistema escolar não deu conta de consolidar ou garantir a aquisição dessa prática. Em outras palavras, não houve avanço significativo.

Quadro 6

As questões ortográficas (alunos da 3ª série B)

	OCORRÊNCIAS	Juntura e Segmentação	Supressão de letras	Ausência da marca de nasalização	Transcrição fonética	Escolhas possíveis no sistema	Troca de letras	Modificação de estrutura vocabular	Super correção
Carlos	Texto B2	X	X	X	X	X			
	Texto B5	X	X	X	X	X			
Élida	Texto B2	X			X	X	X	X	
	Texto B5	X			X	X	X	X	
Julimar	Texto B2	X		X	X	X		X	X
	Texto B5	X			X	X			X
Marcelo	Texto B2	X		X	X	X		X	
	Texto B5	X		X	X	X		X	X

Quadro 7

As questões ortográficas (alunos da 3ª série A)

	OCORRÊNCIAS	Transcrição fonética	Omissão de letras	Troca de letras	Juntura e Segmentação	Opções possíveis no sistema	Super correção	Ausência da marca de nasalização
Denise	Texto A3	X	X	X				
	Texto A6	X	X	X	X	X		
Mariele	Texto A3	X	X	X	X	X	X	
	Texto A6	X	X	X		X		
Eliana	Texto A3	X		X		X	X	
	Texto A6	X		X	X	X		X
Juliana	Texto A3	X		X	X			
	Texto A6	X		X		X		
Camila	Texto A3	X		X	X	X		
	Texto A6	X			X	X	X	

texto monótono e repetitivo. Junte-se a isso, o fato da inexistência de conectivos; monta as ações narrativas com frases justapostas. Tanto em um quanto em outro texto, a coerência das histórias também fica comprometida pela omissão de termos das orações, pela não separação das falas das personagens da fala do narrador.

Quanto à pontuação, se já existia em B_2 certa sistemática para o uso de alguns sinais de pontuação, como o caso do ponto de exclamação - inclusive utilizado três vezes ao lado da onamatopéia indicativa do choro - eles praticamente desaparecem em B_5.

Com referência às questões ortográficas, parece ter havido um processo inverso ao dos aspectos anteriores: houve significativa melhora (V.quadro 6). Com exceção da transcrição fonética que continua persistindo em sua escrita (V. J B_5) em quantidades significativas, outros problemas como juntura intervocabular, opções possíveis e supercorreção, ainda aparecem, mas em número bastante reduzido, comparando-se com B_2.

Com Julimar parece ter ocorrido o seguinte: avanço nos aspectos notacionais e retrocesso nos aspectos discursivos. Talvez o aluno seja um reflexo do que a escola prioriza, ou seja, talvez tenha conseguido compreender que o mais importante, segundo o ponto de vista de quem ensina, seja a correção do funcionamento do sistema notacional da escrita. Assim, começa a reduzir seu discurso, "economizando" nos recursos a ele relacionados, mas garantindo o "sucesso" escolar. Considerando-se portanto de forma global as duas produções, pode-se dizer que, apesar do avanço nas questões gráficas, o potencial de Julimar enquanto contador de histórias foi reduzido.

Os dois últimos textos B_2 e B_5 a serem comparados, pertencem ao Marcelo.

Entre os quatro alunos dessa 3ª série, parece que Marcelo é o que mais desenvoltura possui para produzir textos narrativos, ou seja, manipula com relativa facilidade, os recursos do discurso adequado a esse gênero, bem como os recursos notacionais da escrita. Demonstra intimidade com esse tipo de realização da língua. Apesar de ser aparentemente dispersivo em sala de aula - diversas vezes pudemos observá-lo no ambiente de sala de aula e era constantemente chamado a atenção pela professora - demonstra ser capaz de captar toda a trama narrativa das histórias originais, reproduzindo-as com precisão.

Apesar da repetição do conectivo "e" de forma abusiva, o aluno demonstra, nos dois textos, conhecimento de formas mais refinadas de conexão, por exemplo: "...só parou quando o galo...", "...quando a Juju reagiu...", "...estou reparando que...", "...de repente...", no texto B_2; "...como Tonho era pão duro...", "...um dia em quanto estava...", no texto B_5 .

Tanto em B_2 quanto em B_5, o aluno demonstra domínio com a técnica da transcrição dos diálogos. Introduz as falas com verbos "discendi", usa o travessão e demais sinais gráficos com certa propriedade.

Quanto à ortografia, conforme se verifica no quadro 6, os problemas existentes em B_2, persitem em B_5.

Pode-se afirmar que os conhecimentos iniciais de Marcelo sobre o gênero história, bem como sobre os aspectos notacionais da escrita, permaneceram praticamente os mesmos. Se não houve retrocesso, também não se detecta avanço significativo. Se B_5 é qualitativamente superior em relação ao de seus companheiros, não o é em relação a B_2.

4.6.3.4. A evolução dos alunos da 3ª A

Passaremos, agora, a tecer comparações entre os textos A_3 e A_6 dos alunos da 3ª série A a partir das análises já apresentadas em 4.6.3.2.

As duas primeiras produções a serem alvo de nossas observações serão as da aluna Denise.

Se observarmos as finalizações das duas histórias, verificamos que ambas ficam comprometidas, resultando em textos incompletos quanto à trama narrativa. Apesar disso, Denise consegue resgatar as principais ações das histórias obedecendo à lógica original.

Quanto à apresentação das personagens, a aluna não se preocupa em apresentá-las e torná-las conhecidas do leitor. Em A_6, introduz a "Bruxa" no texto, repentinamente, logo no primeiro período e já através de seu diálogo com o espelho. Não se preocupa em justificar as ações das personagens o que torna os textos prejudicados quanto à coesão e coerência.

Abusa do conectivo "e", usando-o quase que com exclusividade para tecer o enredo. Isso faz com que ambos os textos tornem-se monótonos e cansativos aos olhos do leitor.

Quanto ao processo de pronominalização, pode-se dizer que com raras exceções, é feito sempre com o pronome de 3ª pessoa do singular ou plural, no masculino ou feminino, conforme o caso (ele, eles, ela).

Em A_3 não apresenta discurso direto. A única frase que poderia ser assim qualificada, uma vez que se inicia pela interjeição - "ei golegas fizero um bom gol" - não possui nenhuma marca ou sinal gráfico adequado. Já em A_6, nota-se pequeno avanço, quando a aluna apresenta duas falas da personagem Branca de Neve, marcando-as com travessão, e uma da Bruxa. No entanto, não se pode afirmar que houve aquisição desse conhecimento, uma vez que ainda é bastante irregular sua realização.

Para visualização das questões ortográficas dos dois textos de cada um dos alunos da 3ª série A, assim como para os da 3ª série B, elaborou-se o quadro nº 7.

Vejamos o desempenho de Denise: em A_6 continuam a ocorrer os mesmos problemas quanto aos aspectos notacionais, já verificamos em A_3, acrescidos de outros. Denise parece estar mais preocupada com as questões discursivas. Mesmo não conseguindo completar adequadamente as duas narrativas, demonstra maior desenvoltura em A_6 quando tece as ações do conto de fadas tradicional. Talvez porque, diferente do livro, origem do texto A_3, a história de Branca de Neve esteja incorporada a sua experiência infantil.

Os próximos textos a serem alvo de comparações pertecem à aluna Mariele.

Em ambos os textos demonstra pouquíssima intimidade com as habilidades de narrativa escrita. Não consegue resgatar as ações da trama da história original do livro, no primeiro texto (A_3) e em A_6 não consegue criar células narrativas, limita-se a dar informações sobre a festa natalina a partir de suas experiências em relação à data. Nos dois casos, em A_3 e A_6, as produções ficam comprometidas quanto aos aspectos de coerência e coesão. Utiliza-se apenas do conectivo "e". Em A_3 não consegue marcar graficamente a fala da personagem nem separá-la da do narrador. Em A_6 não há discurso direto.

Quanto à acentuação percebe-se que a aluna já conseguiu introjetar algumas ocorrências e também apresenta conhecimentos sobre o emprego do til. Nos outros aspectos da ortografia, conforme se verifica no quadro 7 persistem em A_6 as principais dificuladades detectadas em A_3.

Eliana é a produtora dos textos comparados a seguir.

Em relação aos aspectos discursivos pode-se dizer que houve significativa melhora em A_6. Vejamos: mantém elementos já incorporados em A_3, como o início marcado pelo indefinido "era uma vez..." e apresentação ao leitor da personagem principal com suas caracteriísticas gerais; incorpora, no entanto, outros elementos; enquanto em A_3 não consegue resgatar as principais ações da tessitura narrativa, em A_6, apesar de ainda preocupar-se apenas com as principais, marca o início, introduz uma situação conflituosa e dá um desfecho, aliás, resgata também o tradicional "...e foi feliz para cempre." Além disso, Eliana melhora a coesão e coerência narrativa, usando locuções como "estava preparando", "está chorando", "foi correndo", o que permite a idéia de continuidade da trama. Se em A_3 não há falas de personagem, em A_6, a aluna já coloca o verbo discendi "falo" para anunciar o discurso direto. Não usa, porém, marcas gráficas como travessão, dois pontos etc. O ponto de interrogação aparece, mas inadequado, após uma resposta afirmativa e não após a pergunta.

Observando-se o quadro nº 7, pode-se verificar que Eliana acrescenta, em A_6, alguns novos problemas que não aparecem em A_3, como o de segmentação e ausência da marca de nasalização. Uma explicação possível é a melhoria dos aspectos discursivos ocorridos no último texto em relação ao

primeiro. Em A_3, tendo dificuldade para resgatar a trama original, acabou sendo bastante sintética; já em A_6, por talvez conhecer o conto de memória, Eliana foi mais prolixa e, preocupada com os aspectos discursivos, conseqüentemente, aparecem mais questões notacionais.

Quanto aos textos da aluna Juliana pode-se verificar que em A3, a coerência narrativa fica comprometida, em relação ao texto original, porque houve a omissão do menino dono do umbigo. Assim, ao referir-se a "sua mãe", esta que era mãe do menino, passa a ser mãe do umbigo. Talvez não tenha conseguido reter todas as ações da trama narrativa e, por esse motivo, várias tenham sido omitidas.

Desconsiderando-se a ausência da personagem dona do umbigo, há coerência e coesão internas no texto produzido. Aliás, processos de pronominalização e conexão são realizados com certa sofisticação. Apesar de procurar resgatar a forma aparente usada pelo autor da história original, Julimar não marca as falas dos persongens com os sinais gráficos adequados.

Comparando-se com A_6, note-se neste, apesar da simplicidade da trama narrativa, um aperfeiçoamento em relação aos aspectos tanto discursivos quanto notacionais. Os processos coesivos continuam sofisticados, tanto em relação ao uso de conectivos quanto à temporalidade. A coerência interna não fica comprometida, a não ser em um único momento, quando coloca na fala da menina que pressiona a mãe para saber a verdade, um ponto de exclamação. A_6 inicia com indeterminação temporal característica do conto infantil, resgata na trama uma questão importante no universo infantil - a crença em Papai Noel - o conseqüente abalo na confiança depositada pelas crianças em seus pais (situação conflituosa) e termina com a solução positiva do problema e o anúncio da felicidade. Os diálogos são todos adequadamente marcados pelos verbos discendi, parágrafos e travessões. A aluna demonstra ser audaciosa: não se inibe em escrever palavras mais dificeis ortograficamente; arrisca, mas não prejudica o discurso.

No quadro 7 pode-se verificar que, em realção aos aspectos ortográficos, Julimar parece ter resolvido em A_6 o problema de juntura intervocabular ocorrido em A_3. As outras questões permanecem inalteradas; ainda há muito o que refletir e solucionar quanto à relação oralidade/escrita.

Os dois últimos textos a serem comparados, pertecem à aluna Camila.

A_3 é resultado da reprodução do livro "O soldadinho de Chumbo" que, apesar da extensão da história, originada pelas aventuras vividas pela personagem principal, possui todas as suas ações resgatadas pela aluna. Apesar de demonstrar boa capacidade de memorização, Camila ainda tem um longo caminho a percorrer em relação aos aspectos discursivos. Desenvolve o texto num só bloco citando os acontecimentos sem deter-se em nenhum deles; a ligação entre os fatos é feita exclusivamente pelo conectivo "e" o que torna a narrativa estafante e monótona.

Em A_6, o procedimento discursivo permanece sem alteração; continua a escrever em um bloco único, citando os acontecimentos que são interligados pelo conectivo "e". O texto não é tão cansativo quanto o primeiro devido ao fato de ser bem menor, já que não resultou de proposta de reescrita, mas sim de criação independente e deve ter sido baseado apenas em experiências do cotidiano familiar.

Quanto aos aspectos notacionais, os mesmos inexistem para marcar o discurso direto; a fala das personagens misturam-se com a narração; numa leitura atenta percebe-se pelo uso de verbos discendi que as precedem.

Os aspectos ortográficos permanecem quase os mesmos, mas há que se registrar significativo avanço quanto a opções inadequadas por proximidade de sons que resultavam em troca de letras e que aparecem com bastante freqüência em A_3 e desaparecem em A_6.

Em relação aos sinais gráficos de pontuação, a aluna em pauta não demonstra preocupação; é como se não existissem ou tivessem qualquer função no interior do texto. Tanto em A_3 quanto em A_6 só aparece o ponto final para encerrar as histórias.

4.7. As produções e os procedimentos pedagógicos

Resta-nos a referência relativa à produção das crianças e a influência da metodologia subjacente à prática que origina essa produção.

Partimos do pressuposto que a forma do trabalho desenvolvido em sala de aula para a aquisição da competência lingüística dos alunos interfere no processo, podendo mesmo ser agente facilitador ou dificultador.

Conforme já discutido em 2.7. entende-se que um dos problemas enfrentados no ensino e aprendizado do texto escrito refere-se a artificialidade das produções a que são submetidos os alunos. Essa artificialidade, provocada por propostas de atividades de escritas que só existem dentro das paredes das salas de aula, acaba sendo um agente dificultador para a compreensão do objeto - Língua escrita. As crianças, cujos antecedentes são de distanciamento desta forma de realização lingüística, tendem a achar que o que fazem em sala de aula só tem serventia dentro dela, pois não possuem um sentido que se estenda para fora das paredes escolares.

Assim, apesar da não interferência na prática docente dos professores das duas classes, pensamos ser procedente uma proposta de produção escrita que acontece com esse ingrediente novo: uma utilidade para o texto. Com base na Pedagogia de Projetos (Jolibert, 1994) e com a autorização das professoras, programamos em dois momentos distintos - ao final do primeiro semestre e ao final do

segundo - uma produção textual em que fosse acrescida a questão da veracidade, ou seja, os textos produzidos teriam uma finalidade real, não serviriam apenas para a correção dos erros (V.4.1.)

No primeiro momento, a proposta era de reescrita, atividade já conhecida dos alunos, mas com duas variantes: os próprios alunos leriam cada um a sua história (escolhida entre vários livros apresentados) e deveriam montar, após a reescrita um livro que seria doado a crianças impossibilitadas de comprar livros de histórias e que estavam aprendendo a ler. No segundo momento, as histórias deveriam ser criadas livremente pelos pequenos autores - dado absolutamente novo, já que nenhuma das atividades escolares anteriores havia permitido tal experiência - com a finalidade de participar de um concurso de contos infantis.

Por acreditarmos nessa proposta dos aspectos dos projetos à qual já tivemos oportunidade de experiências com alunos de 5ª série da rede pública estadual da periferia da cidade de Bauru, nossa intenção era a de verificar até que ponto, com esses alunos ainda em processo inicial da aquisição da escrita, tal procedimento metodológico poderia interferir na qualidade da produção. Será que, sentindo veracidade para a execução de determinado texto, os alunos teriam maior interesse em produzi-los? Outra pergunta que nos estimulava era: ter em mente a existência de outro leitor que não o professor da classe, ajudaria o pequeno escritor a ter mais atenção e controle sobre o objeto a ser elaborado?

Na 3ª série B selecionaram-se os textos B_3 - reescrita da história "O Passarinho Vermelho" em situação normal de sala de aula - e B_4 - resultado do projeto de construção do livro de histórias.

Na 3ª série A selecionaram-se os textos A_5 - também fruto de reescrita, proposta pela professora, da história "O Burro e o Sal" - e A_6 - resultado do projeto do concurso de contos infantis. Vejamos os resultados:

Ao analisarmos as produções em questão, nossa preocupação foi de confrontamento dos aspectos discursivos e dos notacionais, além do interesse das crianças e seu comportamento durante a execução das atividades.

Em relação a estes últimos ítens, realmente verificou-se enorme diferença: nas atividades comuns de reescrita de histórias em sala de aula, as crianças eram constantemente interpeladas pela professora, pois preocupavam-se não com o texto a ser produzido, mas com a ilustração que seria feita posteriormente; outra preocupação era com a quantidade de linhas que deveriam ter para a história ficar boa. Alguns iam inúmeras vezes à mesa da professora para perguntar se "já chegava". Marcelo, por exemplo, da 3ª série B, muito irriquieto, praticamente não se sentava durante as atividades; ia de carteira em carteira mexendo com outros colegas e encontrava, em Julimar, parceria para suas brincadeiras fora de hora.

Já na proposta de execução do livro de histórias, tanto Marcelo quanto Julimar, demonstravam interesse constante durante toda a execução da atividade. Marcelo, muito desenibido, fez várias perguntas, querendo explicações mais detalhadas sobre o projeto ("quem seriam as crianças a receber os livros", "de onde eram" etc.). Todos os participantes quiseram logo escolher os livros para a leitura da história original o que gerou até rápidas disputas entre eles. Todos também leram os livros no prazo estipulado, uma vez que fizemos uma checagem oral sobre o conteúdo lido, antes do processo de reescrita. Claro que o nível de compreensão variou muito entre os alunos -- o que foi uma variante importante nas produções e será discutido mais adiante.

Durante a tarefa da reescrita propriamente dita o interesse permaneceu elevado. Havia uma preocupação em checar a história original do livro com a pesquisadora para que nada faltasse. Queriam saber "se era assim mesmo que começava", "se o fim era daquele jeito", se o nome da personagem era aquele mesmo" etc. Alunos como Marcelo e Julimar, participaram da atividade sem "dar alterações", demonstrando o mesmo nível de interesse em relação aos colegas.

Na execução da história para participar em concurso de contos, a proposta gerou mais do que interesse, gerou euforia. Compreensível porque se acoplava à utilidade do texto, um ingrediente mais significativo ainda: a competição.

Os alunos da 3ª A, além de um interesse excessivo quanto à ortografia, checavam a estética do texto e preocupavam-se quanto a aparência: "se a letra estava boa", "se o papel estava limpinho" etc. Esta atitude reflete o costume de sala de aula da maior atenção voltada para a aparência e os aspectos notacionais das produções infantis. Assim, as crianças demonstraram suas preocupações com a existência de leitores atentos para julgar suas produções conforme suas experiências anteriores.

Quanto ao salto qualitativo entre A_5 e A_6 e entre B_3 e B_4, considerando-se os aspectos discursivos, com algumas exceções, não ocorreu. Algumas variantes parecem ter sido decisivas. Uma delas refere-se à experiência de leitores dos alunos envolvidos. Conforme já exposto em 3.3. as atividades de leitura são bastante didáticas e limitativas para o universo do aluno. Não estão habituados a atos diversos e sociais de leitura e, portanto, também não lêem para deleite. Resultado: o nível de compreensão fica muito comprometido e, na hora de reproduzir um conto, cujo suporte foi um ato individual e solitário de leitura, por mais comprometimento com o trabalho a ser realizado, os alunos não conseguiram, em sua grande maioria, resgatar as ações da trama narrativa.

Outro fator que pareceu decisivo, foi a escolha dos livros. Se verificamos os antecedentes fatos escolares, veremos que os contos selecionados pelas professoras para os trabalhos na classe, são fábulas ou histórias cujo cunho moral é privilegiado. Os livros que colocamos à disposição dos alunos são, em sua maioria, de ruptura em relação à tradiconal literatura infantil. (V.bibliografia)

Os alunos depararam-se com duas dificuldades provocadas por equívoco nosso: novidade no tipo de ato de leitura e estranheza diante de composição narrativa diferente.

Marcelo, por exemplo, em B_4 (V.anexo MB_4), preocupado em resgatar a estrutura frásica de Ziraldo, não conseguiu apresentar a situação conflituosa nem o desfecho da narrativa. As situações dialógicas que foram resolvidas com relativa facilidade em B_3 (V.anexo MB_3), sofrem retrocesso em B_5. Neste, Marcelo não escreve os verbos discendi, nem usa as marcas - travessão, dois pontos etc. - do diálogo. Em contrapartida parece haver uma atenção voltada para os aspectos descritivos de cenário e personagem que se acentua em B_4 e é muito reservada em B_3. Aí, parece ter havido influência da existência de um leitor real para o texto. Alías, o fato não caracterizou apenas o texto B_4 de Marcelo, ocorreu também com o aluno Carlos e com a Élida. (V.anexos CB_3, CB_4, EB_3, EB_4).

A questão da apresentação de personagem, também parece ser relevante. Em B_3, os alunos Élida, Marcelo e Julimar, introduzem a personagem principal de forma seca, sem maiores explicações; como no caso, a personagem é um passarinho vermelho, a cor passa a ser a única referência. No caso de Élida, até o adjetivo vermelho foi omitido - "Una vez um pasarinho perguntou..." A seguir, os pequenos escritores já colocam uma ação da personagem. O que acontece, entretanto, em B_3? Os três alunos citados parecem ter a preocupação em apresentar mais detalhes sobre a personagem de quem contarão as histórias. Élida escreve: "Era una vez os deis dedo que se chamava deso medio que brigava com os outro e eles gosta de contar..." Tanto Marcelo quanto Julimar também introduzem o "que" relativo para explicitar sobre os personagens dos textos produzidos. Aí também parece ter havido um salto de qualidade e pode-se supor a preocupação dos alunos com a existência de um receptor.

Na 3ª série A, algumas variáveis não previstas também devem ter tido influência para a não significativa melhoria discursiva, esperada nos textos produzidos para o concurso de contos. A primeira delas, o inusítado da proposta: durante todo o ano letivo, jamais tiveram a oportunidade de escrever espontaneamente; criar livremente, para participar do concurso, passou a ser uma tarefa muito difícil porque não havia experiências anteriores que a respaldassem. Outro fator decisivo pode ter sido a pouca experiência de leitor desses alunos. Acostumados a ler apenas os textos escolares e estes quando não são puramente didáticos são de cunho moralizante, as crianças possuem um universo muito restrito quanto ao maravilhoso fantástico mundo dos contos de fadas.

Vejamos as temáticas escolhidas pelos alunos para a produção de A_6. Dos cinco alunos, dois usaram como título de suas produções "Branca de Neve e os Sete Anões", sendo que um deles, na verdade, escreveu o conto "Cinderela"; outros dois intitularam "O Natal Feliz" e discorreram sobre a festa, talvez influenciados pela sua proximidade. Uma das crianças parece ter usado uma experiência do cotidiano familiar para a produção.

unesp

Os aspectos discursivos, em A_6, foram qualitativamente inferiores aos de A_5. A comparação fica prejudicada pela variável, já explicitada acima, da novidade da criação individual. Em A_5 as crianças tinham como suporte uma história - "O Burro e o Sal" - lida pela professora para a classe. O trabalho era o do resgate das ações da trama narrativa, enquanto em A_6, não havia suporte concreto.

A experiência parece, no entanto, ter servido para mostrar que, após três anos, no mínimo, de escolaridade, essas crianças, em relação à produção de uma narrativa escrita independente, estão bem aquém do desejável.

Pode-se, no entanto, verificar que o fenômeno da preocupação com o maior detalhamento para a apresentação dos personagens em A_6, comparando-se com A_5, também ocorreu entre três dos alunos da 3ª série. Enquanto em A_5, Camila, Eliana e Denise não perdem tempo para falar dos personagens camponês ou burrinho, como se achassem desnecessário, em A_6, fazem questão não só de apresentar ao leitor os envolvidos na trama, como de situá-lo no ambiente da mesma. Vejamos, por exemplo, como inicia sua narrativa, a aluna Eliana: "Era uma vez uma branca de neve ela morava num castelo que tinha uma bruxa malvada que mandava nela só trabalhar..." (V. Anexos CA_5, CA_6, EA_5, EA_6, DA_5, DA_6). Isso pode significar que, diante do texto real - "o meu conto vai ser lido por várias pessoas para uma seleção "- o que implica em receptores também reais, os pequenos escritores preocupem-se em alterar o discurso, melhorando os aspectos descritivos nas narrativas.

Quanto às questões notacionais, a preocupação dos alunos com a aparência estética dos textos B_4 e A_6, não deu conta de superar problemas ortográficos ainda muito ligados à falta de domínio das convenções específicas da escrita e que, por sua vez, relacionam-se a não compreensão da diferença entre oral e escrito e que, como conseqüência, resultam em produções escritas que são, praticamente, transcrições fonéticas da fala.

De modo geral, apesar das variáveis já descritas e que não nos permitiram tirar melhor proveito das experiências realizadas com as crianças, os poucos resultados favoráveis nos levam a confirmar a necessidade de se tornar as produções mais próximas dos alunos, transformando-as em atos reais de escrita.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

"A intervenção pedagógica do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola."
(Marta Kohl de Oliveira)

Como na pesquisa científica nada é conclusivo, o que será exposto a partir daqui, longe está de pretender fechar questão sobre o tema, pelo contrário, espera-se que suscite interesses em tentar desvelar-se cada vez mais os processos de construção do texto escrito. É importante a vinculação da pesquisa às questões do ensino fundamental, principalmente à problemática das escolas públicas (que parecem ainda estar longe de resolver questões básicas) como a adequação à clientela, que tanto tem prejudicado as crianças das camadas mais probres da população.

Quando escolhemos, como epígrafe, a citação de Maria de Lourdes Covre, o fizemos porque é verdadeira nossa crença nas possibilidades de mudanças positivas a partir da interferência dos sujeitos que fazem o cotidiano escolar.

Os contatos realizados na EEPG Prof. Roberto Diniz, confirmaram-nos o quanto existe de disponibilidade e dedicação dos professores para com os alunos. Uma preocupação constante em estar atento ao que acontece durante as aulas e uma vontade de que todos aprendam e se superem.

Sem dúvida esse "estar ligado", a cada dia e a cada momento, é importante, mas não basta. Uma das mais contundentes afirmativas de Vygotsky, a de que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, (Vygotsky, 1988) oferece a oportunidade da reflexão profunda sobre o papel da escola e do professor. Suas pesquisas na área do desenvolvimento cognitivo evidenciam a função de quem ensina, pela importância que lhe atribui.

Ao colocar "adiantar-se ao desenvolvimento" fica implícito que à escola cabe oferecer oportunidades para que as crianças aprendam a fazer o que não são capazes de fazer sozinhas, já que é o local, por excelência, incubido de ensinar. São os procedimentos as intervenções, a atenção, as ordens, as atividades etc. que impulsionarão a aprendizagem. Esse conjunto de elementos, podemos dizer, formam o conjunto da prática pedagógica.

Então o que é imprescindível para pensar sobre a prática e planejá-la adequadamente? Conhecer a realidade do aluno que se traduz à luz da teoria Vygotskyana como saber o que a criança já é capaz de fazer sozinha para estabelecer os pontos de chegada - os objetivos de ensino - e pensar no "como", na

unesp

melhor maneira de auxiliar esse aluno a "chegar lá". A compreeensão desses pressupostos teóricos leva ao entendimento dos processos de interação que devem ocorrer no interior das salas de aula, facilitando a aprendizagem.

Como verificamos, há um espaço entre o que a criança já sabe fazer e o que ela deverá saber fazer dali a algum tempo. A essa distância Vygotsky chamou zona de desenvolvimento proximal. Para ele, portanto, define-se como:

> "...a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes".
>
> (Vygotsky, 1984 p. 97)

Assim, se for adequadamente ajudado, um aluno poderá fazer amanhã, sozinho, o que até hoje não conseguia e, então, estará disponível para novas ajudas e novas aprendizagens.

É aí que pensamos residir a utilidade do estudo que empreendemos: verificar o que as crianças já sabiam sobre a produção textual ao ingressar na terceira série e o que terminaram sabendo ao final da terceira série. Constatar para discutir práticas de interferência que resultem em alcances de objetivos. Não basta a boa vontade em querer que aprendam ou o esforço quase sobre-humano dos professores. É preciso aprender a enxergar a produção das crianças não para descobrir erros, mas para compreender a natureza deles e então pensar em como transformá-los em acertos.

5.1. Os processos evolutivos individuais

Não há disciplina escolar que melhor propicie o conhecimento dos alunos. Sem desviar-se de seu direcionamento principal - levá-los à competência enquanto leitores/produtores de texto - pode o professor de língua portuguesa acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, no campo afetivo, nas relaçõeas familiares e, principalmente, no campo específico da língua. Em seus textos as crianças constumam refletir-se. Muitas vezes, os conteúdos mostram o quê e como vivem. Aliás, também deverá fazer parte do aprendizado de escritor, saber camuflar-se na e pela escrita, saber criar mundos imaginários e até insólitos, colocar-se sem desnudar-se, convencer o outro de inverdades etc.

As conclusões de nossos estudos são preocupantes. Qualitativamente fica difícil deixar de reconhecer a quase inoperância de um ano letivo sobre o desenvolvimento lingüístico (língua escrita)

desses alunos. Praticamente, terminam no estágio em que começaram: não conseguem dominar processos mais elaborados de coesão, falta coerência interna às narrativas, a temporalidade continua sendo precarimente marcada, as frases são justapostas e estereotipadas, a incidência sobre a conjunção "e" é muito grande, as descrições são inexistentes e os "erros" ortográficos e de pontuação, persistem. Se bem que, estes últimos de modo geral, decresceram.

Uma coisa é certa: todos já tinham noções básicas sobre a estrutura narrativa e não perderam esse conhecimento. Conseguem resgatar - porque são sensíveis a isso - a trama principal das ações narrativas (equilíbrio/conflito/equilíbrio) nas tarefas de reescrita, o que se comprova também nos textos livres (A_6 e B_6).

É importante salientar que não se considerou na análise do processo evolutivo individual, a comparação entre o primeiro texto e o último produzidos por cada criança, durante o ano letivo, devido às circunstâncias pedagógicas que envolveram a elaboração de B_1 na 3ª série B e A_1 e A_2 e A_4 na 3ª série A. Tanto em um caso como em outro, os resultados foram de textos eminentemente descritivos, resultado de proposta que encaminhavam para esse tipo de texto. Nosso interesse era especificamente com o gênero história e, portanto, com a observação para esse tipo de produção.

Cabe a ressalva porque, na prática, há uma diminuição do período letivo, destinado ao contato dos alunos com o gênero história. No caso da 3ª série B, ele é menos prejudicial, se observarmos que, após B_1, o trabalho centra-se na produção narrativa. Entretanto, na 3ª série A, os três primeiros textos, produzidos sob a orientação da professora, são fruto da distorção entre ordem e produto. Isto adia para o segundo semestre do ano letivo, o contato com o gênero narrativo.

5.2. Os processos de evolução do grupo

Durante o trajeto das investigações, não se perdeu de vista o fato de que tínhamos dois grupos distintos de crianças, segundo definições da escola e, sobre os quais depositavam-se esperanças diferenciadas: em relação a 3ª A as expectativas eram melhores.

Olhando-se para os dois grupos o que, no entanto se verifica? Em primeiro lugar, os cinco sujeitos da 3ª A são do sexo feminino e - sem entrarmos no mérito da questão até porque, que saibamos, não há fundamento científico - as meninas têm demonstrado mais aceitabilidade e docilidade frente às regras impostas pelo sistema escolar. Vejamos: os textos mais "organizados", o papel mais limpinho, a letra mais caprichada.

O que acontece com o grupo de quatro alunos da 3ª B? Três são do sexo masculino e, ao contrário das meninas, mais arredios aos enquadramentos citados.

Qual a relação com as expectativas? Algumas; dependendo de onde as situemos, muitas. Se a preocupação principal com a escrita reside na aparência desta e nos apectos notacionais, então, o grupo feminino está em vantagem sobre o outro. Fica fácil a percepção desse aspecto se compararmos os textos originais dos dois grupos (anexos A_1 a 6 e B_1 a 6)

Quanto aos aspectos englobados nas categorias textualidade e gênero, observados os quadros 4 e 5 (Cf. 4.6.2.) o desempenho, consideradas as narrativas A5 e B2 fruto de reescrita, não apresentam diferenças significativas de desempenho. Tanto um quanto outro grupo conhecem o básico. Confrontando-se as dificuldades ortográficas (v. q. 6 e 7), também não há distanciamentos significativos entre os dois grupos.

5.3. Uma palavra final

Esta é a nossa palavra final, mas provisória, porque já se sente a necessidade de caminhar mais e aprofundar o que aqui se tentou iniciar; também, porque, em Educação, essa é em nosso entender uma qualidade. Não se confunda, no entanto, provisoriedade com improvisação. O provisório é o temporário, pois as mudanças são galopantes e a escola não pode ficar estagnada como pretendem muitos educadores.

É comum ouvir-se, em conversas escolares que "nem bem algo se consolidou, já vêm novas mudanças"... Ao contrário do que parece ser pensamento da maioria, colocamo-nos, nesse ponto, em uma posição marginal.

Feita a ressalva, o que nesse último item pretendemos, é retomar as diretrizes de nosso trabalho e verificar até que ponto as propostas estabelecidas em 1.5. foram concretizadas e refletirmos sobre as possibilidades de contribuições, por mais modestas que sejam, para a melhoria da qualidade do ensino da língua escrita.

Se a observação do processo evolutivo de escrita dos alunos corpus do trabalho, conclui por quase nenhuma alteração significativa entre a primeira história produzida por cada criança e a última (v. 4.6.), e se retomarmos Vygotsky, veremos que a zona proximal não está favorecendo o processo de construção do conhecimento que intitulamos gênero história. Então, a preocupação verdadeira não é com os "erros" cometidos pelas crianças, tanto nos aspectos discursivos quanto notacionais - eles fazem parte do processo de aprendizagem - mas com o equívoco pedagógico que centra a atenção nas falhas dos alunos e não corrige as estratégias que não estão dando certo.

unesp

É preciso que os interessados na qualidade, acostumem-se a olhar com bons olhos o que os alunos já são capazes de produzir. Mesmo que pareça muito ruim, esse é o verdadeiro ponto de partida do professor.

As observações resultantes das comparações estre grupos de alunos, levou-nos a constatar o que já desconfiávamos no início da pesquisa: sem grandes distinções, independentemente de estarem na 3ª A ou na 3ª B, as dificuldades dos alunos são praticamente as mesmas, tanto discursivas quanto notacionais. Assim , um levantamento sistemático das dificuldades constatadas nos grupamentos - salas de aula - poderia ser suporte para atividades práticas que atacassem, de forma planejada, os pontos mais críticos no desenvolvimento do processo da escrita.

Procurou-se mostrar que, apesar das dificuldades e erros cometidos na aplicação do experimento, fica evidenciado o interesse do aluno, quando convidado a participar de projetos que culminem com a produção de textos reais e, como conseqüência, há um maior controle por parte de quem produz - no caso o próprio aluno.

Finalmente, parece-nos importante registrar a necessidade de se despertar o professor envolvido com a continuidade do processo de alfabetização, para a distinção entre aspectos discursivos e aspectos notacionais. Apesar de serem parte do mesmo todo, não podem ser tratados indistintamente em sala de aula, como normalmente o são. De natureza diferente - um compõe a idéia, o outro expõe a idéia - só podem ser aprimorados quando entendidos distintamente pelos aprendizes. Aliás, é preciso que o próprio professor saiba separá-los, para fins de ensino e aprendizagem; por esse motivo, na categorização proposta para análises e nelas próprias, foi sempre preocupação constante apontar separadamente ambos os aspectos e, em cada um, os diversos elementos.

Ao fazermos o encerramento provisório de nosso estudo, seria negligência omitirmos nosso otimismo quanto ao futuro da Educação no Brasil. Acreditamos em mudanças e, parafraseando Rodolfo Ilari (SP Sec. Ed. CENP, 1991) em mudanças que virão de dentro. As leis, as orientações, as reformas talvez ajudem a provocar mudanças, mas jamais serão responsáveis sozinhas. É dentro da sala de aula, no "tête à tête" da convivência aluno-professor que se operarão as transformações necessárias para uma escola de qualidade.

BIBLIOGRAFIA

BANDEIRA, Pedro. Pequeno Pode Tudo. Coleção Girassol. SP, Moderna, 1987.

BARBOSA, J. Juvêncio. Alfabetização e Leitura. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977

CAGLIARI, L. Carlos. Alfabetização e Lingüística. 1 ed. São Paulo: Scipione, s.d.

CASTORINA, J.A. et alii. Piaget - Vygotsky: Novas contribuições para o debate. 3 ed. São Paulo: Àtica, 1996.

CHAUI, Marilena. O que é ideologia. 31 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

COVRE, M. de L.M. Educação, Tecnocracia e Democratização. São Paulo: Ática, 1990.

DEMO, Pedro. Desafios Modernos da Educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERREIRA, A.B. de Holanda. Novo Diconário da Língua Portuguesa. 1 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRO, E. e PALACIO, M. G. Os Processos de Leitura e Escrita - Novas Perspectivas. Porto Alegre, 1988.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FOUCAMBERT, Jean. A Leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. Mais que alfabetizar, agora é necessário "leiturizar. In: Nova Escola. São Paulo, n. 64, p. 23-27, mar. 1993.

FRANCHI, Carlos. O que é mesmo Gramática? In: Língua Portuguesa - o currículo e a compreensão da realidade. São Paulo: SE/CENP, 1991. p. 43-59.

FRANCHI, Eglê Pontes. Pedagogia da Alfabetização: Da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez. 1986.

_____. A pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, Lia. A produção de Ignorância na Escola: uma análise crítica do ensino da Língua na sala de aula. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. Educação e Poder - Introdução à Pedagogia do Conflito. São Paulo: Cortez, 1991.

GERALDI, J.W. (org.). O texto na sala de aula: Leitura e Produção. 8 ed. Cascavel: Assoeste, 1991.

_____. Portos de Passagem. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

JOLIBERT, Josette e colab. Formando Crianças Leitoras. V.I. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. Formando Crianças Produtoras de Textos. V.I.I. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, A.M. e RODRIGUEZ, M.H. Escola, Leitura e Produção de Textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

LANDSMANN, L.T. Aprendizagem da linguagem escrita: Processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo: Ática, 1995

LEITE, C.C. Pereira et ali. Uma Gramática de Textos orientações a professores de 1° grau. Petrópolis: Vozes, 1984.

LEMLE, Miriam. Guia Teórico do Alfabetizador. São Paulo: Ática, 1987.

LUFT, C. Pedro. Língua e Liberdade: Por uma Nova Concepção de Língua Materna. 11 ed. Porto Alegre: L & PM Ed, 1985.

LYONS, John. As idéias de Chomsky. São Paulo. Cultrix 1983.

MAGNANI, M. do R.M. Leitura, Literatura e Escola: Sobre a Formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. (V. 2). MEC/Secr. do Ens. Fundamental: 1997.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (Versão preliminar) MEC/Secr. do Ensino Fundamental: 1995.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série), (V.1). MEC/Secr. do Ensino Fundamental: 1997.

MOCHCOVITCH, L. Galano. Gramsci e a Escola. 3 ed. São Paulo: Ática, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento - Um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione 1997.

_____. Pensar a Educação - Contribuições de Vygotsky, in: Piaget-Vygotsky - novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1996.

O SOLDADINHO de chumbo. Coleção Contos Alegres. Campinas. CEDIBRA, s/d.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. Metodologia da Pesquisa - Abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 1997.

PIAGET, Jean. A Representação do Mundo na Criança. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, s.d.

_____. O nascimento da Inteligência na Criança. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Para onde vai a Educação? 5 ed. Rio de Janeiro: José Olynpio, 1977.

PINTO, Ziraldo A. Rolim. Coleção CORPIM. SP. Melhoramentos, 1994.

_____. Pelegrino e Petrônio. Coleção CORPIM. SP. Melhoramentos, 1986.

_____. Um Sorriso Chamado Luiz. Coleção CORPIM. SP. Melhoramentos, 1987.

_____. Os Dez Amigos. Coleção CORPIM. SP. Melhoramentos. 1987.

RODRIGUES, Neidson. Da Mistificação da Escola à Escola Necessária. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SANTOS, Volnyr. Contos e Poemas. In: Blau nº 15, p.10, mar. 1997.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o ensino de Língua portuguesa: 1º grau. 4 ed. São Paulo: SE/CENP, 1991.

_____ Secretaria da ED. CENP. Ler e escrever, um grande prazer! São Paulo: SE/CENP, 1992

SMITH, Frank. Compreendendo a Leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, Magda. Linguagem e Escola: uma perspectiva social. 2 ed. São Paulo: Ática, 1986.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 2 ed. São Paulo: Ática, 1995.

VYGOTSKY, L. S. A formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Icone/EDUSP, 1988. p 103 - 117.

_____. Pensamento e Linguagem. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZILBERMAN, Regina (org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 10 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

Anexo 1

FORMULÁRIO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS

1. Nome:_____

Dia do aniversário:_____Idade:_____

Escola:_____Classe:_____

Endereço: Rua_____nº:_____

Telefone:_____

2. A rua da sua casa é:

asfaltada terra paralelepípedo

3. A casa é:

própria alugada

4. Na sua casa tem luz elétrica?

Sim Não

5. Tem água nas torneiras?

Sim Não

6. Quantos cômodos possui?

sala cozinha quarto

banheiro outros(_____)

7. A casa é de:

madeira tijolo

outros(_____)

8. O banheiro é:

dentro da casa fora da casa

9. O banheiro possui vaso sanitário? Sim Não

O banheiro possui chuveiro? Sim Não

10. Você dorme num quarto ou em outro cômodo da casa?

_____

Você dorme num cômodo só seu?

Sim Não

Quantas pessoas dormem com você no mesmo cômodo?_____

11. Você dorme em: cama no chão outro(_____)

Caso durma em cama, ou outro, perguntar: Alguém dorme junto com você no mesmo objeto?

Sim Não

Quem?_____

12. Quem mora junto com você na sua casa?

Pessoas que moram na casa	Grau de parentesco	idade	escolaridade	atividade profis.
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

13. Na sua casa tem:

____televisão ( ); ____rádio ( ); ____vídeo ( );

____gravador ( ); ____aparelho de som ( );

____geladeira ( ); ____freezer ( ); ____carro ( );

____vídeo game ( ); ____máquina de lavar roupa;

____secadora de roupas ( ); ____ microondas ( );

____máquina de lavar louça;

14. Você frequenta algum clube de lazer?

Sim Não Qual?_____

15. Em sua casa alguém assina jornal?

Sim Não Qual?_____

16. Caso não assine, perguntar: Compram jornal?

Sim Não

Com que freqüência?

Todo dia 1 vez por semana

outro (_____)

17. Em sua casa costuma ter revista?

Sim Não Qual?_____

18. Qual(is) o(s) programa(s) de TV que você mais assiste?

_____

_____

19. Você tem brinquedos?

Sim Não

Com qual você mais brinca?_____

_____

20. Você pratica algum esporte?

Sim Não

Qual?_____

Onde?_____

21. Você vai à igreja?

Sim Não

Qual?_____

Com que freqüência?

Todo dia 1 vez por semana

1 vez por mês outro (_____)

22. Você costuma passear?

Sim Não

Onde?_____

23. Você já viajou? Sim Não

Para onde?_____

24. Para uso do entrevistador:_____

_____

Anexo 2

OBRIGADO, MEU DEUS , PELAS MÃES, PELA MINHA MÃE, PELA TUA MÃE!

Anexo 3

EEPG Roberto Diniz - Arealva

Pesquisa com alunos - CBC B - alunos entrevistados: 24

Idade:

08 anos - 11 11 anos - 01

09 anos - 03 12 anos - 01

10 anos - 08 13 anos ou + -

Data de aniv.:

dia e mês - 12

só mês ou só dia - 03

não sabe ou esqueci - 09

Condições de moradia: Rua da Casa

asfalto - 08 terra - 07 paralelep - 02 outros - 06

não sabe - 01

casa própria - 11 casa alugada - 12 não sabe - 01

Luz: sim - 24 não -

Água encanada: sim - 24 não -

Cômodos: 1 - 2 - 3 -

4 - 03 5 - 08 6 ou + - 12 não sabe - 01

Casa: tijolo - 20 madeira - 04 outro -

Banheiro: dentro - 19 fora - 05

Vaso: sim - 24 não -

Chuveiro: sim - 23 não - 01

Dorme: quarto - 23 outro - 01

sozinho - 05

+ pessoas: + 1 - 06

+ pessoas: + 2 - 08

+ pessoas: + 3 ou + - 05

cama - 23 chão - outro - 01

sozinho - 08 com alguém - 16

Nº de pessoas na casa:

+ 2 - 02 + 6 - 02

+ 3 - 07 + 7 -

+ 4 - 05 + 8 ou + - 01

+ 5 - 07

Eletrodomésticos:

Televisão	Rádio	Vídeo	Gravador
não - 03	não - 03	sim - 02	sim - 03
01 - 15	01 - 16	não - 22	não - 21
02 - 06	02 - 03		
+ 02 -	+ 02 - 02		

Ap. de som	Geladeira	Freezer	Carro
sim - 15	não - 02	sim - 01	sim - 05
não - 09	01 - 19	não - 23	não - 19
	02 - 02		
	+ 02 - 01		

Vídeo game	Maq de lav roupa	Secadora	Microondas
sim - 04	sim - 16	sim -	sim -
não - 20	não - 08	não - 24	não - 24

Lava - louça sim - não - 24

Escolaridade do pai:

não sabe - 10 até 6ª - 01

analf. - 01 até 7ª -

até 1ª - até 8ª - 01

até 2ª - 2º grau comp. -

até 3ª - 03 2º grau incomp. -

até 4ª - 02 Univer. -

até 5ª - 03

Escolaridade da mãe:

não sabe - 11 até 5ª - 01 Univer. - 01

analf. - 03 até 6ª - 01

até 1ª - até 7ª -

até 2ª - 01 até 8ª -

até 3ª - 04 2º grau comp. -

até 4ª - 01 2º grau incomp. -

Trabalho pai:

fiscal pref. - roça - 10 dono de sítio -

trab. em escrit - SABESP - pedreiro - 02

desempregado - 01 vigia noturno borracheiro -

Trabalho mãe:

bordadeira - 03 empregada dom. - 02 roça - 05

dona de casa - 08 manicure -

Você freqüenta clube?

sim - não - 24

Assina jornal?

sim - 01 não - 23

Compram jornal?

não - 19 todo dia - 01

1x p/ semana - 02 outro - 02 (de vez em quando)

Têm revista?

sim - 13 não - 11

Têm brinquedos?

sim - 21 não - 03

Pratica esporte regularmente?

sim - 01 não - 23

Vai à Igreja?

sim - 18 não - 06

Religião:

Católica - 10 Quadrangular - 01

Evangélica - 03 Assembléia - 01

Crente - 03

Freqüência à Igreja:

todo dia - 04 1 x por semana - 07

1 x por mês - outro - 07

Passeia?

sim - 21 não - 03

Já viajou?

sim - 20 não 04

Programas e TV que mais gostam:

Filmes de terror - 03 Castelo Ratimbum - 02

Novelas - 04 Desenhos - 10

Chaves - 02 Filmes - 01

Tv Colosso - 01

Brinquedos que mais brincam:

brinquedos de pilha - 04 Barbie - 02 "game" - 01

carrinho comum - 04 bicicleta - 02 bola - 02

boneca - 06

Lugares de passeio:

sítio - 03 praça - 02

cidade - 05 Bariri - 01

bar do pai - 01 sorveteria - 02

casa de parente - 07

Lugares de viagem:

Paraná - 02 São Paulo - 04 Bauru - 10

Bariri - 01 Itaju - 01 Jaú - 02

Barra Bonita - 01 Iacanga - 01 Itapuí - 01

Ap. do Norte - 01 Gália - 01 Bocaina - 01

Jaboticabal - 01 Piratininga - 01

Obs:

01 - Foram considerados todas as cidades ou estados citados mesmo que vários tenham sido citados pelo mesmo aluno.

02 - Bauru é o pólo de desenvolvimento da região e dista aproximadamente 35 Km de Arealva.

03 - O único estado citado foi Paraná (vizinho do nosso)

04 - Com exceção de Ap. do Norte que é uma cidade bem distante, todas as outras ficam num raio aproximado de 100 Km de Arealva.

Em relação aos lugares de passeio observa-se que há um campo muito restrito e limitado. "Cidade" é Arealva para os alunos que moram no sítio. Arealva é uma cidade muito pequena (_____ habitantes aproximadamente) que não possui opções para lazer.

em relação aos brinquedos citados como preferidos, para 07 crianças são os únicos que possuem.

Anexo 4

Situação de leitura e escrita:

(CBC - B)

Escreve lista de palavras c/ correspondência apenas da 1ª letra - 01

Lê soletrando e escreve frase ditada, sozinho - 02

Escreve palavras ditadas c/ dificuldade e lê c/ dificuldade - 02

Lê frase com dificuldade e escreve palavras com dificuldade - 04

Lê com relativa desenvoltura e escreve idem - 07

Conhece algumas letras e escreve silabicamente - 03

Lê frases com dificuldade e escreve silábico - alfabeticamente - 03

Lê com muita dificuldade e escreve uma letra ou sílaba para cada palavra da frase - 01

Só escreve o 1° nome - 01

Total de alunos entrevistados: 24 alunos

Anexo 5

EEPG Roberto Diniz - Arealva

Pesquisa com alunos - CBC A - alunos entrevistados: 20

Idade:

08 anos - 15 11 anos - zero

09 anos - zero 12 anos - 02

10 anos - 01 13 anos ou + - 02

Data de aniv.:

dia e mês - 18

só mês ou só dia -

não sabe ou esqueci - 02

Condições de moradia: Rua da Casa

asfalto - 11 terra - 09 paralelep - outros não sabe

casa própria - 16 casa alugada - 04

Luz: sim - 20 não - zero

Água: sim - 20 não - zero

Cômodos: 1 - 2 - 3 -

4 - 01 5 - 09 6 ou + - 10

Casa: tijolo - 20 madeira - outro -

Banheiro: dentro - 19 fora - 01

Vaso: sim - 20 não - zero

Chuveiro: sim - 20 não - zero

Dorme: quarto - 20 outro - zero

sozinho - 06

+ pessoas: + 1 - 05

+ pessoas: + 2 - 05

+ pessoas: + 3 ou + - 04

cama - 20 chão - zero outro - zero

sozinho - 14 com alguém - 06

<u>Nº de pessoas na casa:</u>

+ 2 - 04 + 5 - 04

+ 3 - 03 + 6 - 04

+ 4 - 03 + 7 ou + - 02

Eletrodomésticos:

Televisão	Rádio	Vídeo	Gravador
não - 01	não - 04	sim - 01	sim - 03
01 - 13	01 - 12	não - 19	não - 17
02 - 05	02 - 04		
+ 02 - 01	+ 02 -		

Ap. de som	Geladeira	Freezer	Carro
sim - 13	não - 03	sim - 03	sim - 07
não - 07	01 - 17	não - 17	não - 13
	02 -		
	+ 02 -		

Vídeo game	Maq de lav roupa	Secadora	Microondas
sim - 02	sim - 18	sim - 03	sim -
não - 18	não - 02	não - 17	não - 20

Lava - louça

sim - não - 20

Escolaridade do pai:

não sabe - 04 até 5ª - 01 Univer. -

analf. - 04 até 6ª - 01

até 1ª - até 7ª -

até 2ª - até 8ª - 01

até 3ª - 2° grau comp. - 01

até 4ª - 04 2° grau incomp. - 01

Escolaridade da mãe:

não sabe - 04 até 5ª - 01 Univer. -

analf. - 03 até 6ª -

até 1ª - 03 até 7ª -

até 2ª - 01 até 8ª - 02

até 3ª - 01 2° grau comp. -

até 4ª - 05 2° grau incomp. -

Trabalho pai:

sítio - 06 serraria - 03 corte de cana - 04 SABESP - 01

K refresco - 01 Motorista - 02

Trabalho mãe:

sítio - 01 dona de casa - 04 empregada dom. - 09

manicure - 01 bordadeira - 03 enfermeira - 01 lojinha - 01

Você freqüenta clube?

sim - não - 20

Assina jornal?

sim - não - 20

Compram jornal?

não - 15 todo dia - 01

1x p/ semana - 02 outro - 02 (de vez em quando)

Têm revista?

sim - 11 não - 09

Têm brinquedos?

sim - 16 não - 04

Pratica esporte regularmente?

sim - 03 não - 17

Vai à Igreja?

sim - 16 não - 04

Religião:

Católica - 09 Quadrangular -

Evangélica - 01 Assembléia -

Crente - 05 Congregação Cristã - 01

Freqüência à Igreja:

todo dia - 01 1 x por semana - 10

1 x por mês - outro - 05

Passeia?

sim - 19 não - 01

Já viajou?

sim - 17 não 03

Programas e TV que mais gostam:

Trapalhões - 03 Power rangers - 04

Novela - 17 Chaves - 03

TV Colosso - 04 Tasmania - 01

Jornal - 04 Desenho - 02

Filme - 03 Angélica - 02

Dinossauros - 01 Xuxa - 03

Brinquedos que mais brincam:

bonecas - 12 bola - 05

bichos de pelúcia - 04 minigame - 02

bicicleta - 08 motoca - 01

patins - 03 piscina - 01

carrinho - 03

Lugares de passeio:

casa avó - 04 casa de amigos - 04

estrada - 01 casa de parente - 06

Arealva - 02 forró - 01

praça - 07 Bauru - 02

sítio - 02 fliperama - 01

Lugares de viagem:

Bauru - 06 Porto Alegre - 01

São Paulo - 06 Itapuí - 01

Jacuba - 01 Tabatinga - 01

Jaboticabal - 01 Goiás - 01

Bariri - 01 Araraquara - 01

Obs: 01 - "Arealva" é a cidade à qual pertencem os sítios e alguns distritos. Assim os alunos habitantes destes lugares, quando passeiam na cidade, dizem passeio na "Arealva".

02 - Bauru é o pólo comercial da região e dista 35 Km de Arealva; Jacuba fica a 15 Km e é distrito de Arealva. Tirando São Paulo, Porto Alegre e Goiás, as outras cidades citadas são todas da região e relativamente próximas.

Anexo 6

Situação de leitura e escrita:

(CBC - A)

Lê fluente e escreve sozinha - 10

Lê e escreve com ajuda - 03

Lê com facilidade e escreve relativamente - 06

Lê e escreve palavras com ajuda - 01

Total de alunos entrevistados: 20 alunos

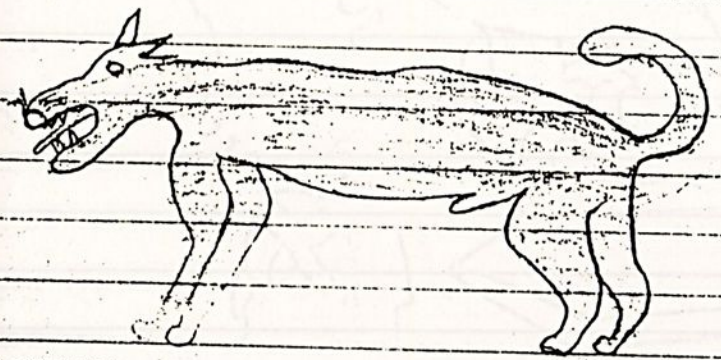
Anexo CB1

Carlos Eduardo 1.1 1/12

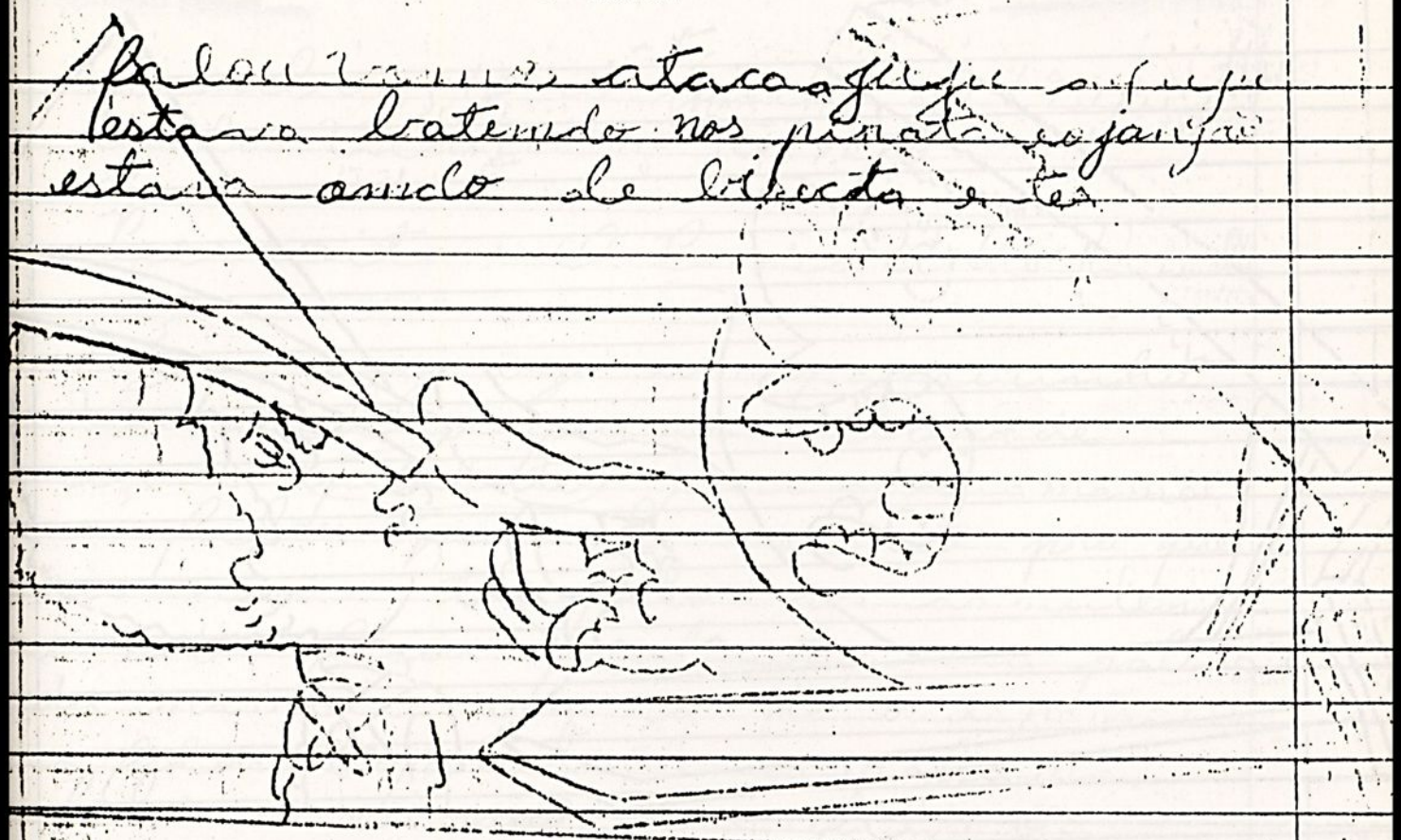
Produção escrita

Meu animal de estimação:

Eu tenho um cachorro ele come ração ele brica e corre.



Falou tanto, atacou, que o rei
estava batendo nos piratas e o jantar
estava cheio de bicada e tes



Vai precisar melhorar ainda mais...

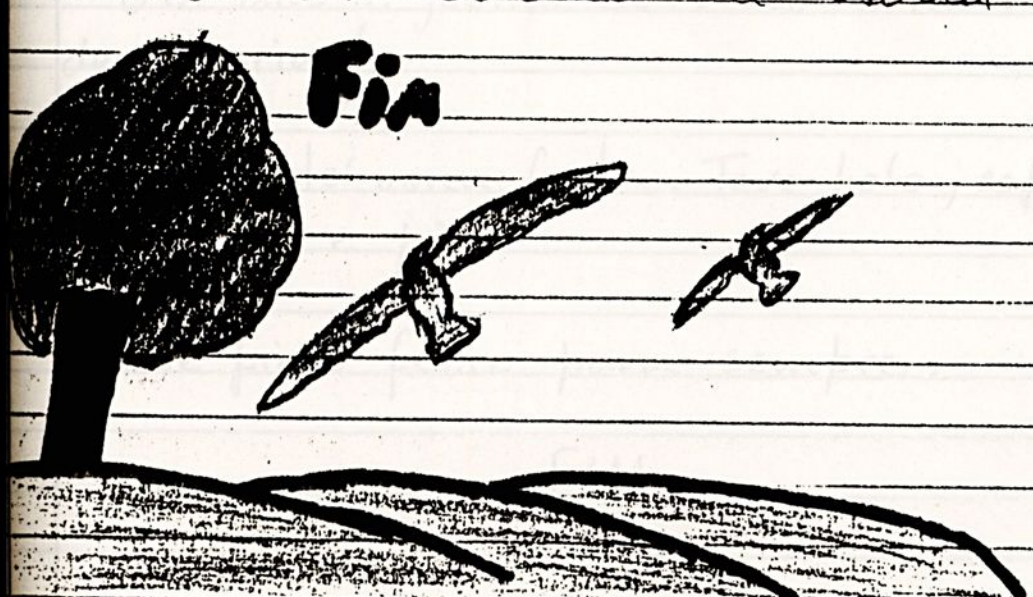
Angela

Anexo CB3

Carcaraz, 10 de junho de 1997
Carlos Viana - nº 5 3ª B

Descrita: O Passarinho Vermelho

Era uma vez um passarinho Vermelho que a cabeça de nego e (preto) pra a sua mamãe e falou para ele mamãe pra que eu nao tive filos sos assim e não ficou (prudente) pra a palavra da mamãe e veu ya tá o espantalho e foi espantalho a minha mamãe foi e eu não tive filos só meu filos sos assim que tive filos e passarinho e teve uma ideia de ter filos a voou e foi uma arvora a maióri de todas enzeves fazem um niom e voou e a vistoi um ovo e levou no niom e (pra) uma minhoca para o ovo e ele só ficou toda a tarde esdentado o ovo e passarinho nasceu e foi a maióri a levida de toda a vida



Carlos

Anexo 004

3/06

O joelo gusseza

Era um joelo que vivia so machucado um dia o juvenal foi no espitau consbruta o joelo que vivia so esfolado Um dia o joelo juvenal estava lão que so pulava de alegia e que tevi a fé uma festa / deve bolo esfirra presente e coca cola pão e ele ficou filis para sempri

FIM

Era uma vez um Joelho que vivia só machucado.

Um dia o Juvenal foi no hospital consultar o joelho que vivia só esfolado.

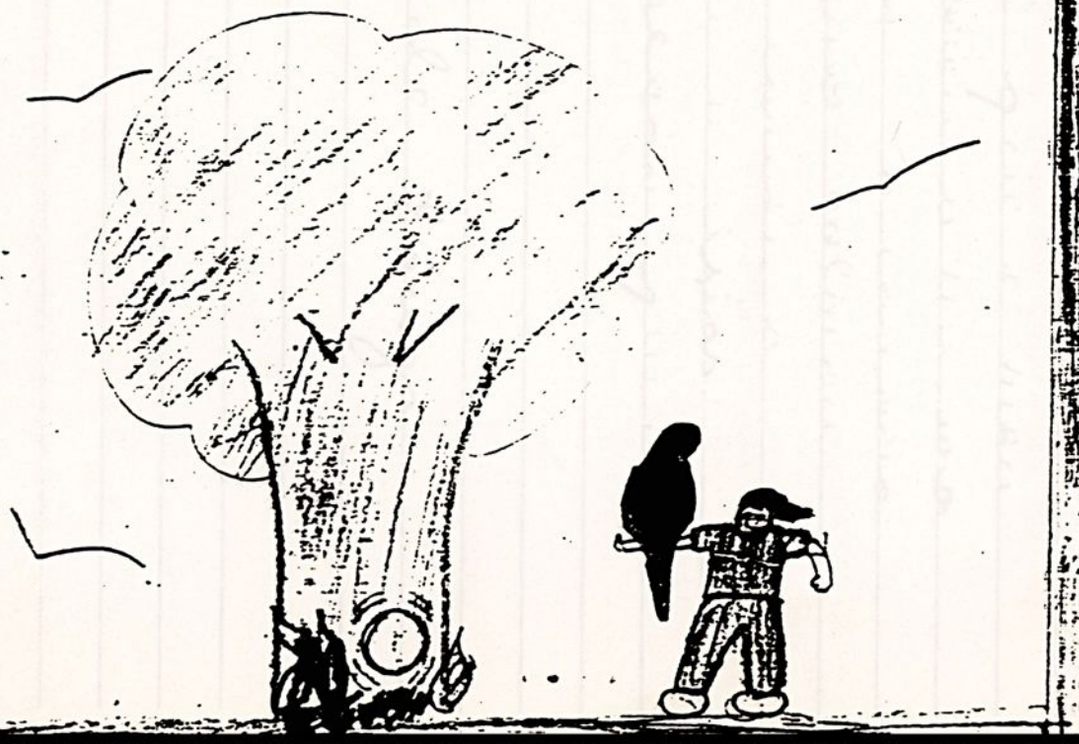
Um dia o joelho Juvenal estava bom. Só pulava de alegria!

Teve até uma festa. Teve bolo, esfirra, presente, Coca Cola e pão.

Ele ficou feliz para sempre.

FIM

que tinha um ora ab
contava toda a noite um
dia i nasce abou uma
escolinja ce cato e ora
e cabe e e ni buraco
na arte e tampou e buraco
com mati e fe em bora
e não sabia q a raposa



- a raposa estou o ca
cê falou p-aque ele qué
a coa e estou parado e
- fome ele foi no escolinja
estava varias pipipi
a cabei i mapi

Anexo CB6

O menino da caixa.

Era uma vez um menino
que viu uma coisa lá
foi lá ver a coisa e
falou com a caixa
aonde a caixa falou ou,
o menino ficou com
dele da falou
mãe dele mãe eu vou ficar
com a caixa a mãe dele viu
não ele escutou e foi
numa casa não mato ele
foi para casa ele foi para
escola e ele convidou os
amigos para ver a caixa
eles foi ver a caixa
a caixa viu lá caixinha
um é meu, otro falou
não meu, o menino
falou só lá dói que é meu
a caixa viu viu um
falou só lá um e caiu
viu o menino colocou
o cavalo na caixa e
viu um gnomo e viu
isolado e saiu que
sempre

Carol Viana de Souza
Oliveira.

3º B

CB6

O menino ea caxora

Era uma vem um menino que viu uma caxora ele foi la com a caxora ele falou como a caxora se como a caxara falou au, au.

O menino levou para caza dele ele falou para a mai dele nai eu poso ficar com a caxora a mai dele falou não ele escodeu a caxora neuma casa não mato ele foi para caza ele foi para escola e ele corvidou os amigos para vem a caxora eles fora vem a caxora

A caxora criou tre caxorinhos um é meu, otro falou um meu, o menino falou só te doi que é meu a caxora moreu o menino falou so l um o caxoro creseu o menino colocou o caxoro na corida o menino ganiou muitas ledalia e everão para sempra

Análise:

Inicia como narrativa tradicional: "Era uma vem".

Elabora a tessitura da narrativa com o desdobramento de várias ações que iniciam quando o personagem acha uma "caxora".

A coesão é feita através do relativo "que" e a aditiva "e" aliás, muito pouco usadas.

A grande maioria das orações são justapostas - repetição exaustiva do substantivo que nomeia o personagem (menino, caxora) iniciando praticamente todas as orações. Algumas vezes utiliza a pronominalização com "ele" ou "ela".

Há diálogo introduzido pelo discendi "falou", mas não há marca notacional (travessão, pontuação etc.).

A temporalidade é marcada com expressões como: "foi lá"; "levou para caza".

Interrompe a narrativa em 3ª pessoa e coloca uma fala em 1ª pessoa "um é meu" o que prejudica muito a coerência da história.

O conflito se dá com a morte da cachorra e é resolvido porque um filhote fica com ele, ganha corridas e vivem para sempre - desfecho tradicional.

Nesse episódios a narrativa é bastante confusa. Fanltam termos essenciais e consequentemente coerência interna.

Pontuação: inexistente.

Ortografia:

Opções possíveis: caxora (cachorra), xama (chama), caza, poso (posso), moreu, creseu (cresceu).

Juntura intervocabular: neuma (em uma)

Transcrição fonética: otro (outro); ganiou (ganhou), everão (viveram).

Troca Z por m: vem (vez)

Não nasaliza: mai (mãe)

Troca r por n: corvidou (convidou)

Troca r por m: vem (ver)

Troca m por l: ledalia (medalha)

Anexo EB1

Nome: Elida

Produção - 2ª série

- Meu aluno eu gosta muito dele. Ele é muito bonzinho tudo que eu falo e ele faz ele é muito estudando ele é papudinho e peludinho e bom zudio e fala au au. Eu adoro meu cão e todo dia compro para ele e dou leite para ele ele dorme comigo e ele educado a Mulo mia Cuida bem dele e depois ele foi na casa da vizinha e deu Verme para ele e meu pai foi dar injeção e depois ele Morreu e eu corri correndo e antes de ele Morre e eu pedi pra ele Mãe Não eu gosta muito de você

FIM



① Sem conteúdo
② Falta pontuação, parágrafo, respeitar a margem.
③ Erros ortográficos.

EB1

Meu alina eu gosto muito dele. Ele é muito bonzinho tudo que eu falo e lhe fica quetinga escutando ele e fofinho e peludinho e bon zinha e fala au au. Eu adoro meu cao eu dou comida para ele e dou leite para ele dorne conigo e é educado a miha mãe cuida ben dele e depois ele foi. Na caza da vezinha e deu veneno para ele e meu pai foi dar injeção e depois ele moreu e eu xorei tanto e antes de ele more e eu pedi pra ele mão toto eu gasta muito de voo

Análise:

Texto predominantemente descritivo -- descreve o animal, suas atividades e as do dono (1ª pessoa, verbos no presente)

A conexão é feita basicamente com a aditiva e; exceção no primeiro período com uso do relativo que -- construção próxima aos textos estereotipados de cartilha.

Repetição abusiva do pronome ele para referir-se ao animal.

Aparecem alguns marcadores temporais "e depois" e "antes de elemorrer".

No trecho, "...minha mãe cuida bem dele e depois ele foi na casa da vizinha", "e depois" foi usado inadequadamente em lugar de "certo dia" ou "um dia" etc. Uma vez que a 1ª oração tem caráter de continuidade da ação presente.

No início do texto, os verbos estão todos no presente, evidenciado a existência do animal, no entanto, o animal, segundo se percebe ao final, já morreu.

Usa inadequadamente o travessão no início o texto; não o utiliza na fala que aparece ao final.

Conhece o ponto final, mas não o utiliza sistematicamente.

Transcrição da própria fala: "pidi", "more" (morrer), "pra", leiti".

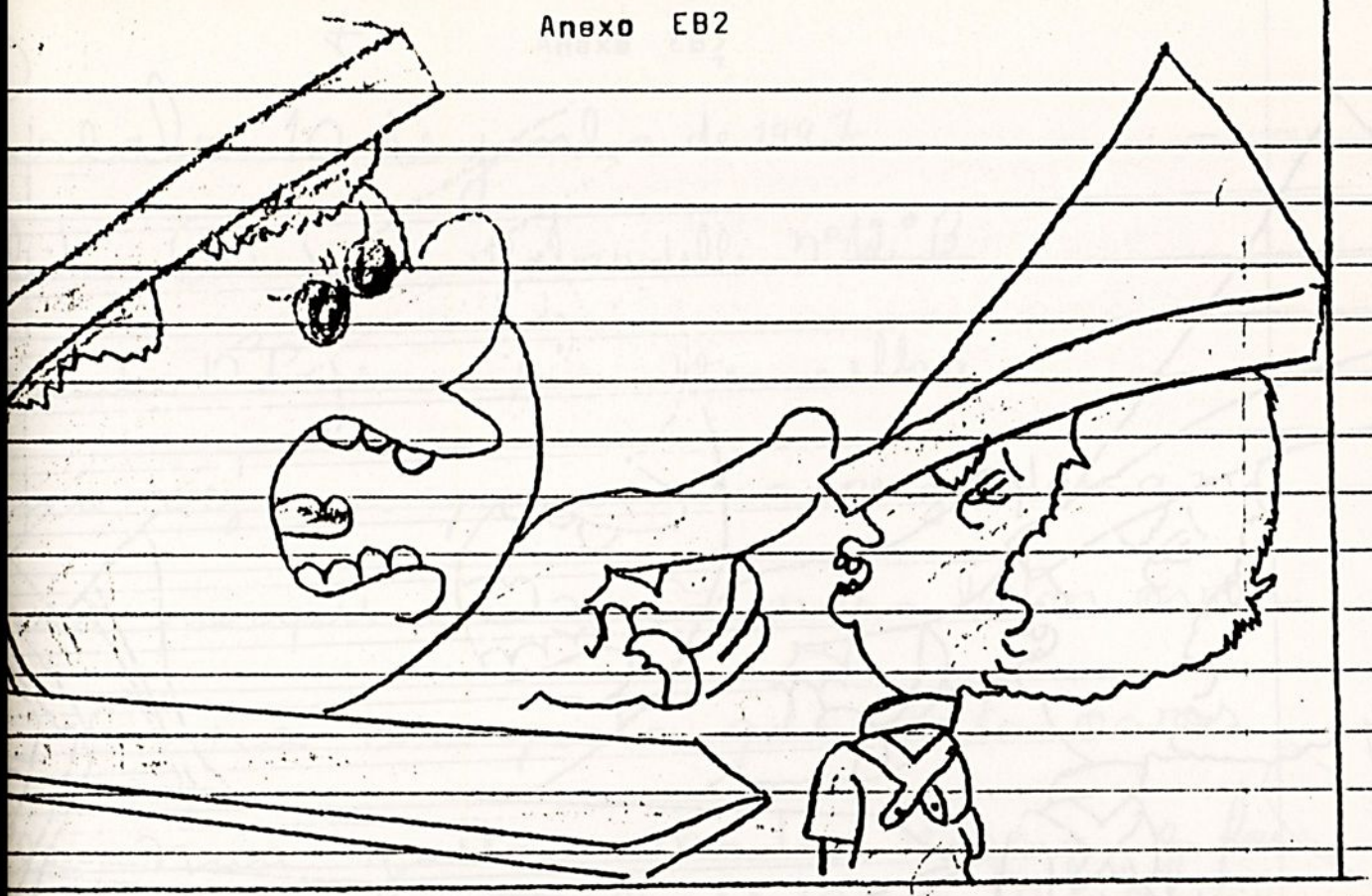
Supercorreção: "vezinha".

Escolha possível no sistema: "caza", "xorei".

Segmentação: bon zinho

Modifica a estrutura da palavra: "alina" (animal), "quetingo" quentinho)

Anexo EB2

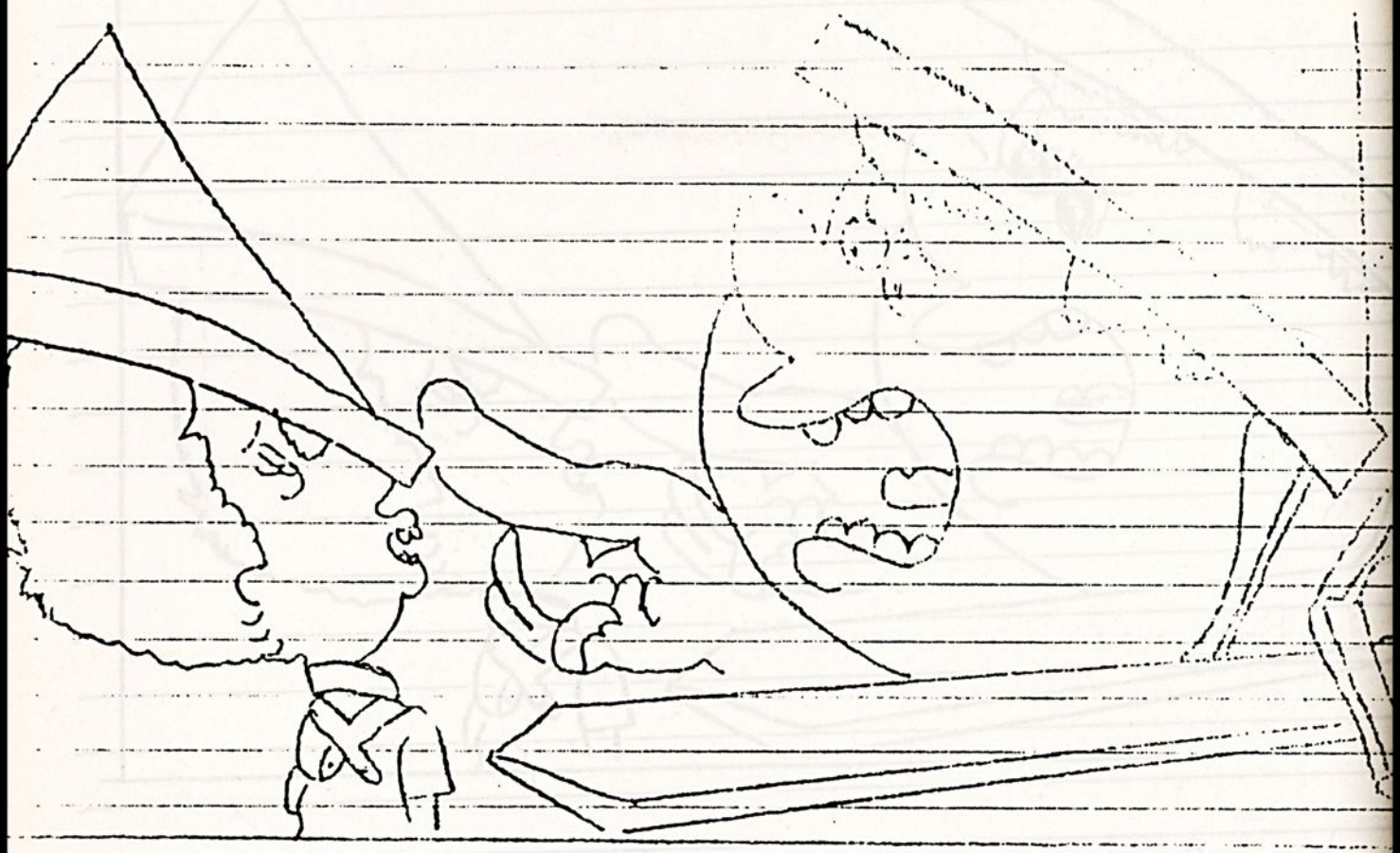


eaba 26 maio de 1997

Bom dia Eloá

scrita Pirata e fracote e gangão e fantão

Enquna Vis Pirate e seus amiga resauvera bruxa
rei das piratas e Clara que e gangão era
mandam da turma e a gangão falou
Vuera muita ondeia aqui jogar pedra na
luda e manda os pirata la taca tabém
eles pinsara "tamara qui eu naõ aserto
lha muita pedra da veluda passaro
tera Nas Galinhas e a gala toma
na prosedên liga pocas (abundaff) abruta dele
falaro para (a.acar) atar a casterna e amiga
eles (atacaram) atara a poma (pomar) da seu mamues
(egaram) zaro as frutas e Naõ deixou ninguém
tacou eles Con e a gangão comeu Tudo
e frutas e naõ deu Nind um pedaço pra eles



Ele pegaria a bicicleta da guri e em
a perna tavam o paraso da guria e a
gaiola fraca da varta de bruxeta
e o gaio falai Pirata Pirata! Estou reparando
não vos abdeuem nada uma injuria,
mino ! Rei Estão perque Não Pode
Se vai quiser pessa rin com a boca
Gaio fi Minar gaia da perneta

Vamos rin com a boca Valeu palaca
pode esta mas da mais a pensamen
Não estou gaiola ficou furiosa e ele
começou a diaba há há há ces
Não adiata seu a mandar da du
esconeta a Gaiola e Bruxa ele
coisa ficou de cama e magi
Tri quita

FIM

Anexo EB 3

urlaba 10 de junho de 1997

lida Cristina Rolandelli nº 12 ºB

escrita O Passarinho Vermelho

ma vez um passarinho perguntou a mãe

mãe porque eu não posso bater ovos

- É só as pata que bate ovos

le não gostou nada disso e foi

rerguntar para o espantalho

- É só as pata que bate ovos,

le falou para o sol o sol muito

não falou que eu não posso bater ovo

não é verdade e sua pata

ata ovos. Meu filho encontrou um

rão zangado na. Chão e falou

u vou pegar este ovo mandado

le foi perguntou a maca para ir

o ovo mas quis a maca ir

alou para o sol o sol mua

o Não que comer a mica

e foi buca para ir no lo

le bateu o ovo e nasceu o passarinho.

ão Comer e vai morrer de fome.

foi ele bumba com quem brincar

om quem a voar e O passaro

com feliz para sempre

EB3

O passarinho Vermelho

Uma vez um pasarinho perguntou a mae

Maã porque eu não poso botar ovos

- É so as pata que bota ovos

Ele não gostou mada disso e foi prergudar para o espantalio falou

É so as pata que bota ovos e le falou para o sol o sol minha mãe falou que eu não posso botar ovo mais e verdade e so as patas que bota ovos meu fiho e emcontro um ovo jogado no chão e falou eu vou pega este ovo rapido e ele foi pregura mioca para o ovo e o ovo mão quis a mioca e ele falou para o sol o sol meu ovo não que comer a mioca que eu fui bricar para ele se ele não coner e vai more de fome e dai ele tinha con quen bricar con quem a voar e o pasario ficou feliz para senpre

Análise:

Inicia o texto narrativo com a marcação de tempo imprecisa "Una vez..." Finaliza também com a recuperação dos términos tradicionais de contos de fadas: "...ficou feliz para sempre."

Não consegue recuperar todas as ações da trama narrativa, o que torna a parte final da história incoerente: não narra o nascimento do filhote do um ovo chocado artificialmente e que seria adotado como filho pelo personagens central -- o passarinho vermelho.

Continua usando excessivamente a aditiva e para a conexão das orações.

Usa o pretérito perfeito na narrativa em oposição ao presente dos diálogos.

Faz uso dos verbos "dicendi" que anunciam o diálogo: "perguntou", "falou".

Usa construções verbais de valor temporal para fazer a conexão entre as ações e falas dos personagens: "foi prergudar" (foi perguntar), "foi prigura" (foi procurar)

Praticamente inexiste qualquer sinal gráfico de pontuação. Exceção feita ao uso do travessão que agora aparece duas vezes, mas ainda não sistematicamente.

Bastante irregular o uso das maiúscula.

Quanto à ortografia:

Transcrição fonética da fala: "espantalio", "...so as pata que bota", "mais", "emcomtro" (encontrou), "pega" (pegar), "que" (quer)

Modificação da estrutura das palavras: "mada" (nada), "prergudar" (perguntar), "emcomtro" (encontrou), "prigura" (procurar), "senpre"

Escolha possível no sistema: "pasarinho"

Segmentação: "a voar"

Anexo EB4

5/06

Elida Cristina Rabaiolelí

Os dez dedos

Era uma vez os dez dedos que se chamava dedo médio que brigava com os outro e eles que tinha um que era gordo e um tinha um problema que minha [illegible] e ele chorava e ele se sentia mau e tinha que chamar a medica mandou ele para o hospital e ele morreu e todos os irmãos chorava e assim eles foram felis para sempre

FIM

Era uma vez os dez dedos.

Um se chamava dedo médio que brigava com os outros.

Todos gostavam de contar.

Um era gordo. Um tinha um piolho que ninguém ficava perto e ele chorava e se sentia mal.

Tinha um que chamou o médico para levar ele para o hospital.

Ele morreu e todos os irmãos choravam.

Assim, os outros ~~[illegible]~~ foram felizes para sempre.

FIM

EB4

Os Deis dedos

Era uma vz os deis dedo que se chanava deso medío que brigava com os outro e eles gosta de contar que era gordo engal una trarefa e um trinha um pioho que minher ficava perto e ele chorava e chorava e ele se sentia mau e tinha que chvana o medico para lhar ele para o ospital e ele morel e totos os ermãos chorava e a sim eles foram felis para senpre

Análise:

Reescrita da história "Os Dez Amigos" de Ziraldo - coleção Corpim

Inicia o texto com o tradicional "Era una vez..." e fecha com o também tradicional "...foram felis para senpre".

Marca o estado de equilíbrio inicial da história, apresentando os personagens: "Era uma vez os deis dedo que se chamava..." Apresenta uma situação conflituosa "...um tinha um pioho (piolho) que minher (ninguém) ficava perto e ele chorava e chorava (...) e ele morel e totos os ermãos chorava". Não há coerência entre esses acontecimentos e a seqüência que finaliza a história: "é a sin eles foram felis para senpre".

Usa repetidamente a palavra "chorava" com a intenção de demonstrar o prolongamento e a intensidade da ação no personagem.

Permanecem as ligações feitas em sua grande maioria com o conectivo aditivo e.

Usa o pretérito imperfeito adequadamente para compor a narrativa.

Não consegue recuperar a trama da história original; nem mesmo se aproxima dela.

Não faz uso do diálogo.

Sinais de pontuação são inexistentes.

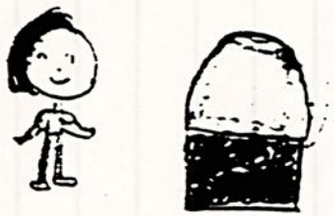
Transcreve foneticamente: "deis", "engal" (igual), "ospital"

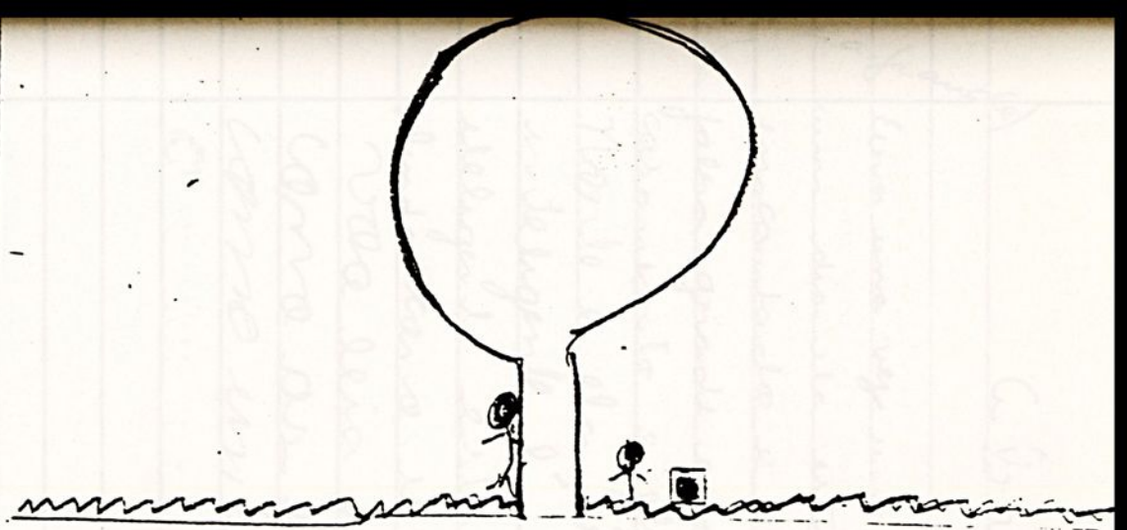
Escolhe dentre as possibilidades do sistema: "mau" (mal)

Supercorreção: "sentio" (sentiu), "morel" (morreu), "ermãos" (irmãos)

Segmentação: "a sin" (assim)

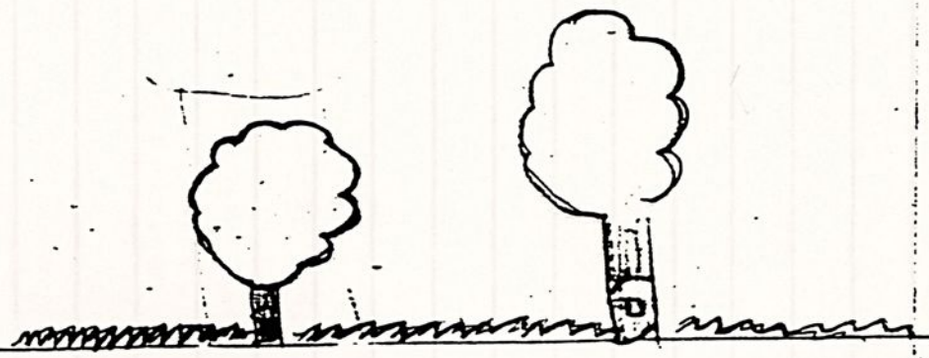
Modificação da estrutura vocabular: "trinha" (tinha), "pioho" (piolho), "ninher" (ninguém), "chvana" (chamava)





ele queria criar um escorregador para ver seu pau de dedo

ele encontra o pai e foi para sua casa feliz



E voltara a brincar dele e ele não morreu e

foi esta foi o fim do texto

Leitura Infantil o anão leão duro



Anexo EB6

A Branca de neve Élida

Era uma vez uma menina que parecia uma rainha
um dia ela estava casando com o príncipe
encantado e ela disse que
falsa grande e o príncipe encantado pediu ela em
casamento e ela não quis e foi para Nova Zelândia
Nova e ela teve uma menina
inteligente é loira e linda e bonita e era
inteligente esta história é uma linda história
linda casa uma rainha
Você leia esta história é muito linda
como as flores é muito linda
como um raio de sol.
Fim

EB6

A banca de neve

Era uma vez uma menina que paresia una railha um dia ela estava conversando com um principe encantado e ela da qui um dia ela jaera grade e o prinsipe encantado pedia ela em casamento e ela no aserfa e foro mora no polo norte e ela era una minina inteligente essa istoria e uma lenda estoria elinda cono una raiha

Voa leia esta istoria e muita linda como as zotra e muito linda como um aio de sou

E lele voi felis para sembe

Análise:

Inicia tradicionalmente: "Era una vez"

Apresenta a personagem principal usando a pronominalização com o relativo "que"

A temporalidade é marcado por expressões como: "um dia", "da qui um dia". Usa a locução "estava comversando" para indicar ação contínua.

Usa verbos no imperfeito e perfeito.

Todas as ações da narrativa são interligadas apenas pela aditiva "e".

Não apresentou a situação conflituosa característica do conto. Apresentou uma ação finalizadora da narrativa "e foro mora no poulo Norte" A impressão que temos é que, a partir dai começou a acrescentar listas de qualidade à personagem feminina para encompridar o texto; além da lista, fala com o leitor e finalmente encerra "Ele lele voi felis para Sembe".

Pontuação: inexistente.

Ortografia:

Transcrição fonética: minina, aseito (aceitou), foro (foram), mora (morar), bova (boa), as zotra (as outras), sou (sol).

Opções possíveis: paresia, comversando, emcantado, prinsipe, aserto (acertou), senbe (sempre), felis (feliz).

Juntura interv.: "elinda" (é linda), "jaera" (já era)

"n" por "m": una, cono

Proximidade de sons: senbe (sempre), voi (foi)

Segmentação: "da qui"

Omissão da nasal "n": grade (grande), iteligente

"lh" po "mh": railha (rainha)

Anexo JB1

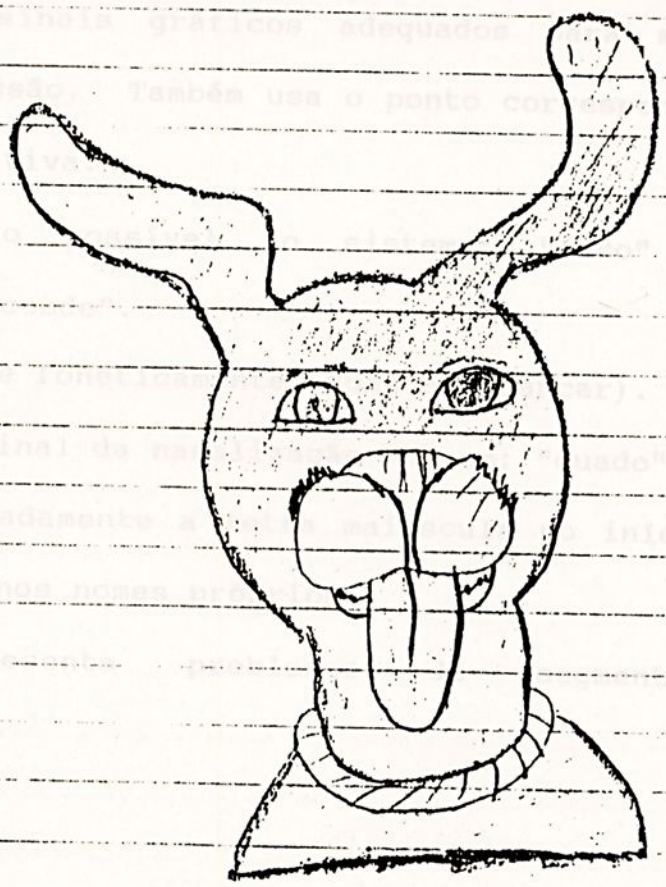
Juliana Gomes Amarante 16/10/97

Produção escrita

"Meu animal de estimação."

Meu animal de estimação

ele si chama sama lobão. quado
chego eu brica com ele eu pego na
patas dele e faso ele dança
e depois nós gramo brica de
escomde escongde
quando faço: lobão vem aqui!
ele abedese



JB1

Meu animal de estimação

Ele se sama bobão quado chego eu brico com ele e eu pego na pata dele e faso ele dança e depois nós vasmo brica de escomde escomde quando falo bobão vem aqui ele obedese

Análise:

Texto de trama descritiva, usa os verbos no presente do indicativo e limita-se a descrever características do animal e ações do dono e do próprio.

Usa conexões de temporalidade para determinar a seqüência das ações descritas: "quando chego", "e depois", "quando falo"

Usa os sinais gráficos adequados para marcar a fala: dois pontos, travessão. Também usa o ponto correspondente para indicar a oração exclamativa.

Faz opção possível no sistema: "faso" (faço); "aobedese" (obedece); "escomde".

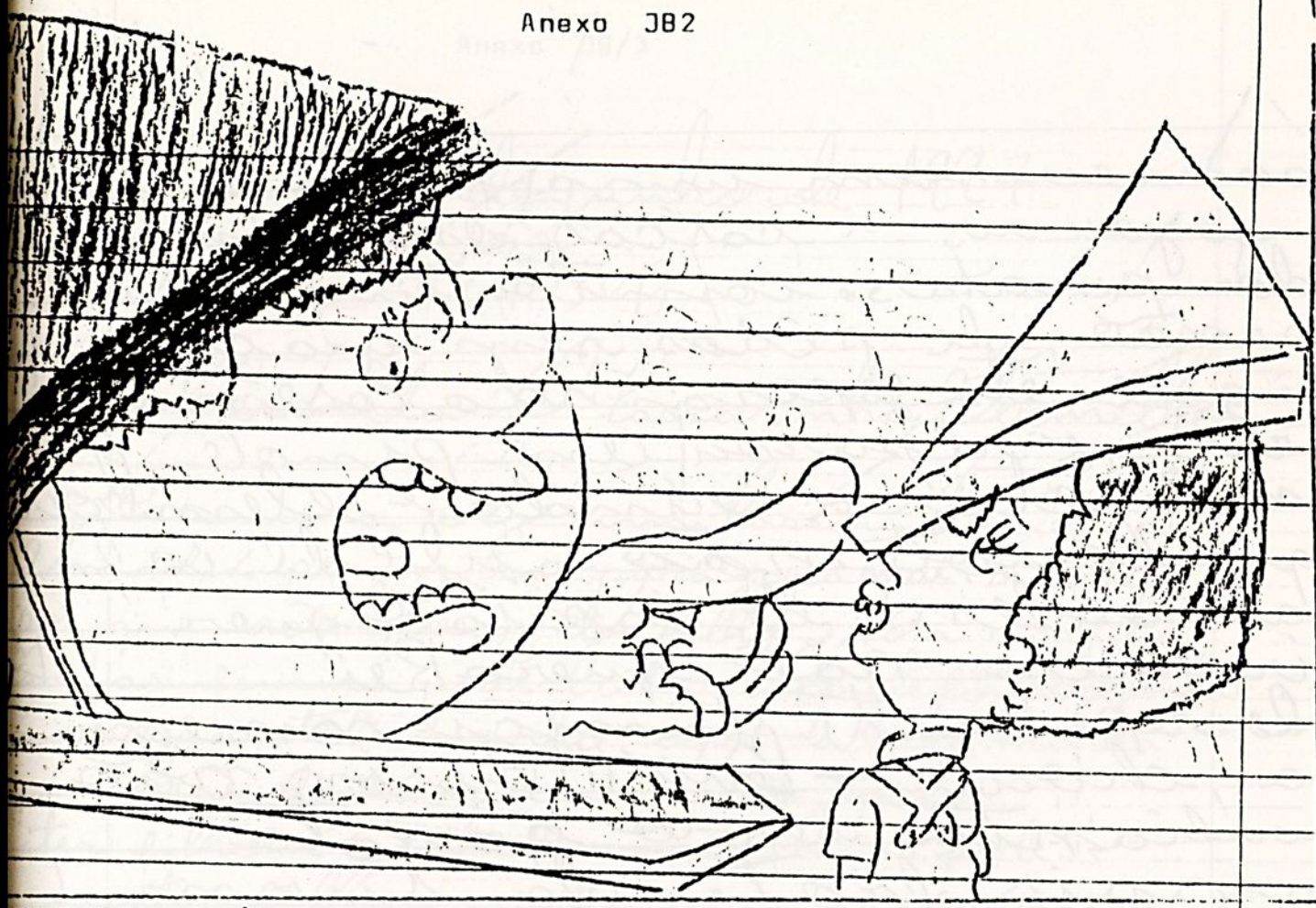
Transcreve foneticamente: "dança" (dançar).

Omite o sinal da nasalização "n" em: "quado", "brica".

Usa adequadamente a letra maiúscula no início do parágrafo mas não a utiliza nos nomes próprios.

Não apresenta problemas de segmentação ou juntura intervocabular.

Anexo JB2



Curitiba, 16 de maio de 1927.

Bom dia! Julinha 17

Personagens: Linote, o fracote e Jangão, o forte

Um dia eles resolveram brincar de Rei dos piratas e disseram que o Rei dos piratas era o Jangão. Fizeram muita arde aqui. Atacaram pedra no veludo, passaram rasteiras nas galinha até que o galo tomou uma providência - atacaram a bicicleta da Justys atacaram aquela caravela inspiração atacaram o pomar de dom Manoel o fruteiro invadiram o pomar dos Manoel e não deixaram migem

comeu uma fruta e
jogou as cascas nas costas
dos piratas. contou uma
prosa de pédas sem graça e
ficou esperando o coelho
vir e reparou os piratas
não ligou a rima e se lembrou
que Pinote não sabia
as ordens do Jaraguá que
ir preso não queria Rei
Leopoldo e Jaraguá começou
a chorar = Buá !!! Assim não
adianta ser o goleiro
mais forte da turma!
Todos foram socorrer Jaraguá
Como sou infeliz! por isso
posso falar na pensa-
mento do Pinote.
Jaraguá tem de ser carregado
para casa e peraku três
quilo

Citação, você não fez parágrafo,
letra maiúscula.
Você pode melhorar.

Anexo JB/3

Cruzeiro, 10 de junho de 1997

Julimar nº 17 3ºB

Reescrita: O Passarinho Vermelho.

Era uma vez um Passarinho Vermelho. Um dia perguntou para sua mãe: mamãe por que não posso ter filhos. Ora meu filho se as fêmias pode botar ovos. Ele foi pergunta ao espantalho senho espantalho a minha mãe disse que eu não posso ter filho é verdade se as fêmias pode ter filhos apostou uma aposta maior de todas pensou vou contar o meu ninho aqui vou ao sair foi pegando e descendo e catando os gravetinho até para o seu ninho ele vai voar até que vêm um ovo caiado na mão pensou vou levar ao meu ninho vou pegar uma minhoca para ele acho que ele esta confuso e Sol vinha todas as manhã conversar com o passarinho pinha todas as tardinha esquentar o ovo até que um dia o ovo chocou e nacen um passarinho igual a ele e ficou feliz porque tinha um amigo para repartir as minhoca com ele e brincar com ele minhoca

Gostei de sua história, faltou você colocar ponto final, travessão quando alguém fala, letra maiúscula no início da frase.

Angela

JB3

O passarinho Vermelho

Era uma vez um Passarinho Vermelho

Um dia perguntou para sua mãe: mamãe por que não posso ter filhos - ora meu filio so as femias pode botar ovos.

Ele foi pergunta au espantalio senho espantalio a minha mãe disse que eu não posso ter filho é verdade so as femias podem ter filhos afistou uma arvore maior de todas pensou vou costruir o meu ninho aqui voou au sam foi pegando e desemdo e catando os gravetinho até formar o seu ninho

Ele voi voar até que víu um ovo caido no sam pensou vou levar au meu ninho vou pegar uma minhoca para ele cho que ele esta conforme e sol vinha todas as manhã coverssar com o passarinho vínha todas as tardinha esquetar o ovo até que um dia o ovo chocou e naceu um passarinho engau a ele e ficou feliz porque tinha um anigo para repartir as nímiho com ele e bricar com ele

Análise:

Inicia-o com a marca tradicional de temporalidade imprecisa "Era uma vez..."; a seguir, apresenta o personagem principal, usando a indefinição e a seguir define-o usando a pronominalização com o "ele" (oculto).

Usa corretamente a distinção temporal nos verbos: perfeito para a narração e presente para os diálogos.

Apesar de ainda estar relativamente preso à aditiva "e" para conectar as ações da história, percebe-se que o aluno já domina outras formas coersitivas: "até que", "disse que", "porque".

Marca a temporalidade de forma interessante quando usa o gerúndio para dar a idéia de continuidade e gradação nas ações do personagem: "...pegando e desendo (decendo) e catando os gravetinho..."

Explora as ações e episódios causadores do conflito da história -- passarinho macho querer ter filhos -- e encontra um período para fazer voltar o equilíbrio e encerrar: "...ficou feliz porque tinha um amigo para repartir as nimiho (minhocas) com ele e brincar com ele".

Apesar de explorar bastante o diálogos, fazendo uso sofisticado dos verbos que o anunciam, Julimar não se utiliza dos travessões, ou pontos de interrogação ou exclamação. Também não marca espacialmente os parágrafos.

Usa por que e porque adequadamente nas orações interrogativas e declarativas. Precisamos de mais observações para constatarmos se esse uso está ao nível da consciência ou é simples coincidênte.

Juntura intervocabular: "confome" (com fome)

Transcreve foneticamente: "filio", "femias", "pergunta" (perguntar), "espantalio"

Faz opções possíveis no sistema: "desemdo", ""coverssar", "naceu"

Modifica a estrutura vocabular: "afistou" (avistou), "sam" (chão), "nimiho" (minhoca)

Omite a nasalização em: "coverssar", "esquetar", "costuir"

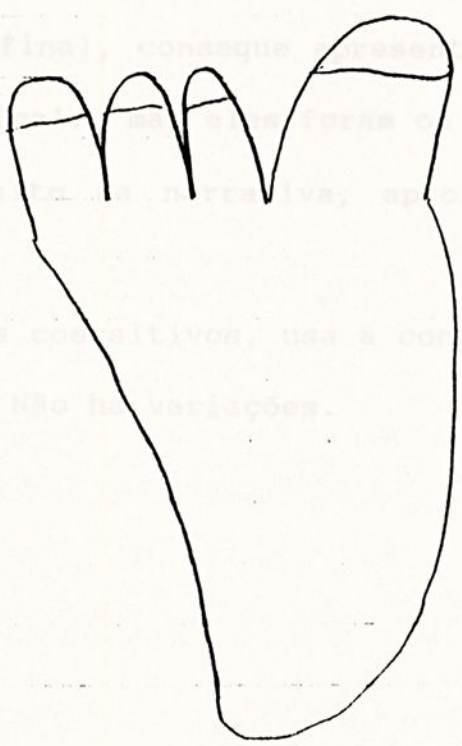
Supercorreção: engau (igual)

5/06

100 palavras

. Julimar ~~pelegrino e petrucio~~

Era Uma Vez um pé que se chamava Pelegrino O seu sonho era ser Jogador
Ele era o Rei da ponta do pé
mas seu irmão queria ser goleiro
- Mas pelegrino falou para seu irmão
ser lindo seu que for o time seu
chute ser amigo petrolio ficou muito
bom estudou para fazer gol e
mais os pes de bonecas
arco toute la perfection
com toda a perfeição
Os vezes até pensava
Coisa e que a gente se
atreve? Seu sonho era ser
um dos pés do Rei Pelé
"Os quem sabe do futuro!"
mas eles foram os pés de
pelé



Era uma vez um pé que se chamava Pelegrino. O seu sonho era ser bailarino. Ele era o rei da ponta de pé.

Seu irmão queria ser jogador. Ele se chamava Petrônio.

Pelegrino falou para seu irmão:
— Foi lindo seu gol!
— Foi horrível o seu chute! Disse Petrônio.

Pelegrino ficou muito bravo. Estudou para fazer "glis e mais o "pas de bourrée" com toda a perfeição.

As vezes até pensava: "como é que a gente se alie Seu sonho era ser um dos pés do Nureiev! Ou quem sa do Travolta!

Mas eles foram ser os pés do Pelé!

JB4

Pelegrino e Petrussio

Era uma vez um pé que se chamava pelegrino. O se sonho era ser balarino

Ele era o rei da ponta do pé mas seu irmão queria ser jogado

Mas pelegrino falou para seu irmão foi lindo seu gou foi orivio seu chute ser anigo petrolio ficou muito bavo estudou para fazer glisse e mais os pas de bourrée avec toute la perfection com toda a perfeição

As vezes ate pensava como e que a gente se atreve? Seu sonho era ser um dos pés do Nureíem ou quem sabe do travolta mas eles foram os pés de pelé

Análise:

Texto-fonte: "Pelegrino e Petrônio" de Ziraldo.

Inicia com o tradicional "Era uma vez..." e apresenta os dois personagens. A trama narrativa fica comprometida, somente quem conhece o texto-fonte pode resgatar os acontecimentos. Os elementos coersitivos foram mal explorados, talvez o comprometimento na composição (idéias e expressividade) deva-se a questões de leiturização. Ao final, consegue apresentar o fim surpresa proposto pela história original: "mas eles foram os pés de pelé"

Usa o imperfeito na narrativa, aproximando as ações do tempo presente.

Como elementos coersitivos, usa a conjunção adversativa "mas" de forma repetitiva. Não há variações.

Não há, sistematicamente, sinais gráficos na marca dos diálogos: travessão ou pontos. Em apenas uma ocasião, usou o ponto de interrogação e de exclamação.

Interessante a reprodução de memória e "avec toute la perfection" das palavras francesas e do nome do bailarino russo.

Transcreve foneticamente: "gou", "orivio" (horrível), "jogado" (jogador), "muto" (muito)

Supercorreção: "orívio" (horrível)

Modifica a estrutura vocabular: "anigo", "balarino", "bavo" (bravo)

Reescrita em forma de história em quadrinhos

Loinha tinha um cofre cheio de moedas de ouro
mas com as Leis da Lei Áurea não gastava um
centavo se queria a vida de Loinha todas de ouro
Loinha tinha uma fortuna toda mete Loinha
na conta suas meias Loinha encontrou um
escondeijo seus dorcas de uma arara Loinha
Loinha ia todas as noite conta e sendiero
Loinha viu conta giro de não perceber que
a raposa estava olhando numa manhã Loinha
conta seu dinheiro e a Loinha tinha perseréde que rob
de — Loinha falou duque vou ver sem as
minha pesiças moedas mas um lindo passarinho
O passarinho falou vore não vai usar para
só mesmo Loinha falou e verdade não vou
usar aquele dinheiro

Gilmara

O Pai e o filho seu bruxo

O Pai é seu filho
foi vender um bruxo a...
mercado ... Karmen perguntou
ao homem empurrando vai
sem pai apé e você
encima do burro tava
pergunta rapaizinho
duas mulher que ia
passado — pegunto
este burro é seu
— é ...
mas parece que
não é do jeito
que você trata
dele te que cuida
dele mas.

Moral da estória

JB6

O Pai e o filho e seu burro

O pai e seu filho foi vender um burro au mercado um homem perguntou au homem emquato vai seu pai apé e você emcima do burro toma vergonha rapaizinho duas mulher que ia pasado - perguntou este boro e seu é

Mas parece que não e do jeito que você trata dele te que cuídar dele mas

Análise:

Não inicia tradicionalmente. Apresenta diretamente os personagens. Inicia a história, tentando resgatar de memória (já deve ter lhe sido contada) as ações; consegue fazê-lo apenas em parte. Não apresenta continuidade, situação conflituosa ou mesmo desfecho; anuncia "morau da estoria" mas não a apresenta.

O discurso direto mistura-se à narrativa.

Como não consegue lembrar mais ou inventar uma trama, começa a "esticar" o texto espaçando as palavras e aumentando as letras.

Coerência e coesão totalmente comprometidas.

Pontuação: inexistente.

Ortografia:

Transcrição fonética: au (ao), rapaizinho (rapazinho), morau (moral).

Juntura intervocabular: "apé" (a pé), "emcima".

Não coloca a marca "n" ou "m" de nasalização: te (tem), pasado (passando), emquato (enquanto).

Opções no sistema: pasado (passando), emquanto.

Inconsistência notacional: buro - burro - boro

Anexo MB1

nome: marcelo 16/04/97

Produção escrita

meu animal de estimação

meu animal de estimação é dois cachorrinhos ele chama Beigle e Dogue

Eu quando chego em casa eles pula em cima de mim

e quando eu saio ele vai atrás

e todo dia e dou ração para eles

E ele dá a pata e la

ele só come na vasilha

e só come ração

um deles é amarelo e outro é preto



MB1

Meu animal de estimação

Meu aminal de estimação é dois cachorrinhos eles cechama Cheique e Dogue

Eu quando chego em casa eles pula em cima de mim e quando eu saio ele vai a trais e todo dia e dou ração para eles

E ele dá a pata e la ele só come na vasia lipa e só come ração um deles é amarão e outro é preto

Análise:

Verbos no presente, caracterizando um texto descritivo.

As características físicas são raras e limitam-se à cor do pêlo: "um deles é amarão e outro é preto". Prende-se mais as descrições das ações realizadas pelo "eu" dono e pelo animal.

Usa "eu" redundante na marca do tempo e do espaço: "...Eu quando chego em casa...", "quando eu saio..."

Tendência à distribuição do texto em pequenos falsos parágrafos como os textos cartilhescos. Uso intensivo da aditiva "e", inclusive no início dos referidos parágrafos.

Os sinais gráficos de pontuação são inexistentes.

Problemas de segmentação: "a trais"

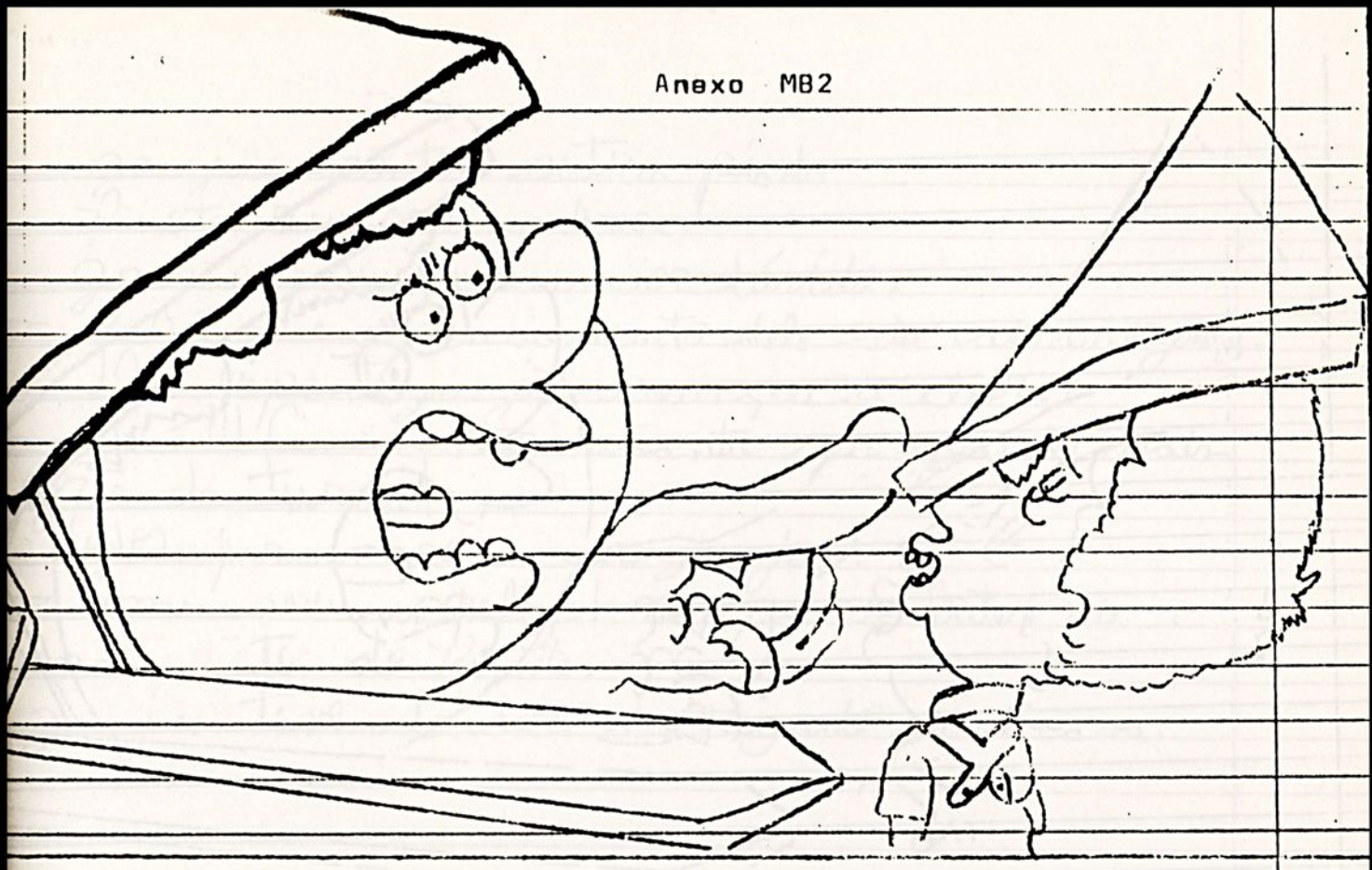
Problemas de juntura entre palavras: "cechama" (se chama)

Transcreve foneticamente: "amarão" (marrom), "vasia" (vasilha), "a trais" (atrás)

Faz opções no sistema: "cheique"

Omite o sinal de nasalização: "Lipa"

Anexo MB2



Quinta, 26 de maio de 1997

Nome: marcelo Nº 19

Recreio: Pirata e pracata e ganjão, o portão.

Um dia ele tiveram uma ideia de pricar do rei do pirata e [illegible]

E o rei que ganjão era o rei ganjão que era o portão da turma ganjão como esse aproveitou para abrisar um pouco falou:

— Quero muita ordem aqui.

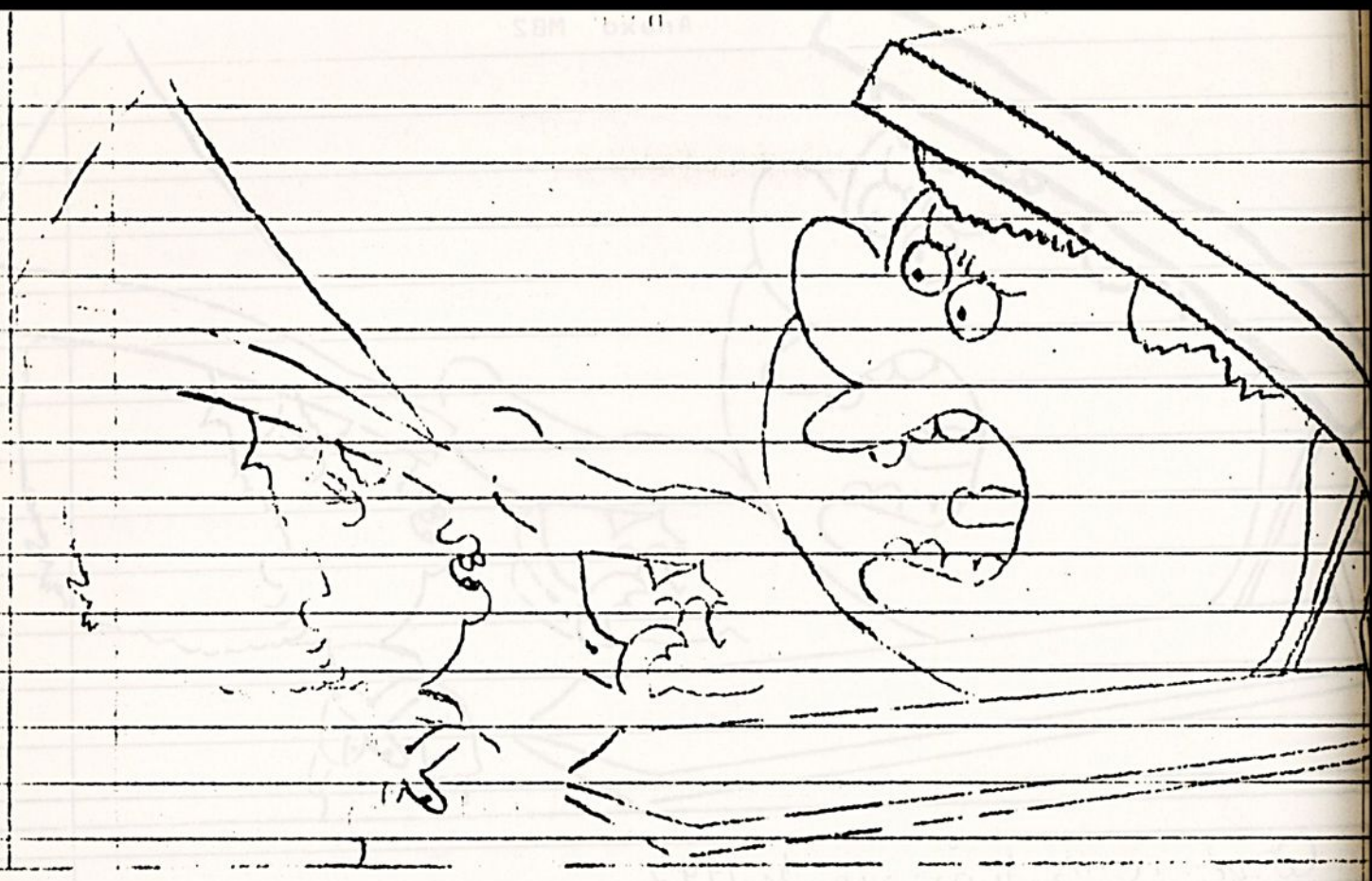
ganjão pedra no xixi chorro veluda um ideia pensou tamara que eu não aceto gosto tanto do veludo.

E passou rasteira nas galinha e só parou quando o galo tomou uma providência começou a pricar a bruda do ganjão.

E agarrou o galo pelo pescoço.

E deu uma ordem aberz pirata

A raiou no bicicleta da guju e quando a guju reagiu e prigo a todo mundo luta com guju.



— Mas eu irrodi o pomar do D. Rei mas
E quem comeu as frutas não paga.
E contou uma porção de piadas sem graça
Ua! Ua! Ua!
E todos os piratas a rir
— Pirata Pirate estou reparando que você
não riu de nada. Quer ir para
— Não quero, não, Psi.
— Então, porque não está rindo?
— Eu estou querendo ver uma coisa rir com a
boca, gaivão pega papagaio caçoada de Pirata
— Ha! Ha! Ha! só se pode rir com a boca
Idiota!
— Engano Rei a boca pode estar rindo e o
pensamento não estar
Gaivão ficou furioso.
— Vá diga ao seu pensamento que ele tem de
achar graça nas minhas piadas!
— Sim, senhor

Ganjão contou outra piada
Pinote riu com a boca
Ganjão ficou na maior dúvida.
— Será que o pensamento dele está uchumbrugado?
De repente ganjão começou a chorar
— Bua!!! Assim não adianta ser o garoto mais forte da turma!
Todos foram socorrer ganjão.
— Como sou infeliz! Não posso bater no pensamento do Pinote.
Ganjão tinha de ser entregado para casa.

Anexo MB3

Cravinhos, 10 de junho de 1997
Eu sou a aluna Nº 11. 3º série B.

P. escrita 1º "O Passarinho Vermelho.

Uma vez um passarinho vermelho pequeno para sua mãe porque ele estava doente porque só o passarinho que ele era mais pequeno não ficou contente com a resposta que sua mãe foi para ele.

E foi para ao senhor espantalho: - senhor espantalho porque eu estou doente. - Ora passarinho só a pássaro na que voltou eles mais ele não ficou contente com a duas respostas que sua mãe e o espantalho deu para ele.

E viu uma árvore enorme e resolveu fazer um ninho no alto da quela arvore.

E subiu e desceu para pegar gravetinho até que acabou de fazer o ninho e não tinha ninguem para conversar e na vida animal sempre só passa um tempo e ia conversa com o passarinho até que ele estava voando pelas arvore até que encontrou uma ovelha e ficou seu ninho e pensou sera que ele ota com fome vai buscar uma minhoca para o senhor Sol o meu avo quer comer a minhoca que eu levei para ele.

E o Sol ficou com pena todo dia. diminuir ia esquentar e ovo até que o ovo chocou e nasceu.

E o passarinho tinha com quem repartir as minhoca que pegava e tinha com quem conversar e com quem brincar.

FINAL

MB3

O passarinho Vermelho

Uma vez um passarinho vemelho ele pegutou para sua mamãe porque eu não poço bota ovos poque so as passara que bota ovos mas ele não ficou contente com a resposta que sua mãe fez para ele.

E foi peguntar ao senhor epantalho:

- Senho espantalho porque eu não boto ovos

- Ora passarinho só as pássara que bota ovos mas ele não ficou com tente com as duas resposta que sua mãe e o espantalho deu para ele.

E viu uma árvore enome e resouveu fazer um ninho no auto da quela avorre

E subia e decia para pegar gravetinho até que acapol de fazer o ninho e não tinha liguem para coverssar e na vida atarefada sepre só prava um tempo e ia coversa com o passarinho ate que ele estava voando pelas avore ate que em cotrou um ovo e levou para seu ninho e pessol sera que ele esta com fome vou buscar uma minhoca para ovo

- Senhor sol o meu ovo não quer comer a minhoca que eu levei para ele

E o sol ficol com pena todo dia ditarde ia esquenta o ovo a té que o ovo chocou o ovo.

E o passarinho tinha com quem reparti as minho que pegava e tinha com quem voar e com quem brincar

Análise:

Inicia com a marca temporal indefinida: "Uma vez..."; apresenta o personagem muito rapidamente e já introduz a questão desencadeadora

da narrativa, precocemente em nosso ponto de vista. Reconstrói as principais ações da história, usa os diálogos com alguma propriedade, marcando-os com travessão no início.

Em relação a esse aspecto, houve um retrocesso comparando-se com o texto anterior. Talvez este tenha sido considerado mais interessantepelo aluno, daí maior empenho.

Usa os verbos no pretérito perfeito na fala do narrador, enquanto, nas falas dos personagens, opta acertadamente pelo presente.

Abusa da conexão feita com a aditiva "e" principalmente no início dos parágrafos, apesar de usar outras formas conectivas: "mas", "porque", "até que".

A trama narrativa é enriquecida pelos diálogos e o final, retoma o equilíbrio inicial, dando o fecho para a história, conforme o do texto-fonte.

Omite os sinais de nasalização: "pegutou" (perguntou), "sepre" (sempre)

Transcreve foneticamente: "bota" (botar) "reparti" (repartir)

Faz opções equivocadas mas possíveis no sistema: "poço" (posso), "Comtente", "resouveu", "auto" (alto), "converssa", "pessou" (pensou), "decia"

Segmentação de palavras: "com tente", "da quela", "só prava" (sobrava), "em cotrou" (encontrou)

Altera a estrutura: "só prava" (sobrava)

Supercorreção: "vol" (vou), "ficol" (ficou)

5/06

O rólim

Anexo MB 4

marcelo

Era uma vez um umbigo que se chamava rólim.

Ele morava neum lenda barriquinha.

Ele gostava dê só e gostava tambem de morar na lindo barriquinha da moça dê ipanema

Ele quéria morar na barriquinha da moça de ipanema.

Porque ela iera bonita elegante charmosa.

As roupa dela era bonita.

Porque ponharo seu nome de rólim.

De você foce meu padrinho você ponharia que nome rólim.

Porque você ponharo seu nomei de rólim.

Porque sim.

final

Era uma vez um umbigo que se chamava Rolim

Ele morava numa linda barriguinha.

Ele gostava do sol e gostava também de morar na linda barriguinha da moça de Ipanema.

Ele queria morar na barriguinha da moça de Ipanema, porque ela era bonita, elegante e charmosa. As roupas dela eram bonitas.

Por que puseram seu nome de Rolim? Se você fosse o padrinho, poria que nome?

— Rolim.

— Por quê?

— Porque sim.

Final

MB4

O rolim

Era uma vez um ubigo que se chamava rolim.

Ele morava neum lindo bariquinha.

Ele gostava do só e gostava tambem de morar na linda bariquinha da moça de ipanema

Ele queria morar na bariquinha da moça de ipanema

Porque ela era bonita elegante chamora.

As roupa dela era bonita

Porque ponharo seu nome de rolim

Se você foce meu padrinho você ponhava que nome rolim

Porque você ponhava seu nome: de rolim

Porque sim

Análise:

Reescrita do livro de histórias "Rolim de Ziraldo, também da coleção Corpim.

Inicia, tradicionalmente, com a idéia do tempo difuso: "Era uma vez..."

Tem-se a impressão que, não conseguindo reter a maioria da ações da trama narrativa do texto-fonte, Marcelo procura aquelas que ficaram gravadas. Assim, algumas vezes torna-se repetitivo, atrapalhando a coerência interna: "...gostava também de morar na linda bariquinha da moça de ipanema

Ele queria morar na bariquinha da moca de ipanema"

Os elementos de coesão, reduzem-se à aditiva e na relação de causa e conseqüência, a conjunção aparece mal colocada, iniciando os parágrafos. Exemplo:

"Ele queria morar na bariquinha da moça de ipanema.

Porque ela era bonita elegante chamora."

O texto tende, assim, a uma disposição semelhante aos textos de cartilhas tradicionais. Deva-se isso, talvez, à forma como o livro está editado: grandes figuras e pequenos segmentos textuais em cada uma das páginas.

Introduz na narrativa a descrição de personagens. Sofistica o uso do adjetivo, antecipando-o ao substantivo:

"Porque ela era bonita elegante chamora".

"...de morar na linda bariquinha..."

Não consegue finalizar a narrativa adequadamente.

Os diálogos não são marcados pelos sinais gráficos característicos. Usa o ponto final de forma sistemática, encerrando cada um dos períodos.

Quanto à ortografia:

Omite sinais de nasalização: "ubigo"

Transcreve sua linguagem: "ponharo", "ponhava", "as roupa dela era".

Usa formas morfológicas diferentes: "neum" (em uma).

Faz opções inadequadas, mas possíveis no sistema: "bariquinha", "tanbem", "foce" (fosse)

...ra um rei que era muito rico
...Sonia tinha um cofre onde ele guardava
...ele não gostava nem que ninguém
...com a Sonia ela não deixava ele contava
...todos os dias ele contava o seu
...dinheiro e ele resolveu esconder
...o cofre do tesouro
...Sonia um dia que tinha um
...buraco na frente de uma árvore
...um dia com quanto estava contando
...seu tesouro e a raposa
...estava espiando.
...a raposa foi para o seu esconderijo
...que era a Sonia foi e deixou
...raposa foi no esconderijo que tinha

...da chave seu tesouro.
A raposa disse:
— Ele não vai para nada
mesmo
= não vai fazer falta.
E no dia seguinte a Sonia foi
contar se dinheiro e não tinha
nada no seu esconderijo
E falou:
— Que coisa de mais ruim
Roubaro o meu tesouro
E não explicou para o pai
— Você não vai mesmo
A raposa ria contar.
Fim

Anexo MB6

marcelo Pacheco

Era uma vez um cavalo muito
pulado e um homem muito ruim no
cavalo e o cavalo saiu disparado
a estrada afora,

E derrubou o homem no espinho
e o homem morreu e foi
Cara o cachão
nunca mais saio do cachão
O cavalo foi embora

Final da historia

Final

MB6

Era uma vez um cavalo muito pulado e um homem muto no cavalo e o cavalo saiu desparado

A estrada afora

E derubou o home no espenho e o homem morreu e foi para o cachão nuca mais saio do cachão

O cavalo foi embora.

Análise:

Incia da forma tradicional: "Era uma vez". Apresenta os dois personagens cavalo e homem e as ações iniciais.

A partir daí, usa o restante do texto para informar sobre acontecimentos ocorridos com os dois.

Verbos no perfeito do indicativo, ligações entre as orações apenas com o conectivo "e". Justaposição de orações com descrição de ocorrências. Não há trama narrativa.

Texto tende para o descritivo.

Pula linhas e aumenta as letras numa clara evidência de que não tem o que escrever.

Pontuação: usa duas vezes o ponto final. Ao final do 1º período e do último.

Ortografia:

Transcrição fonética: pulado (pulador), muto (montou), cachão (caixão), home (homem).

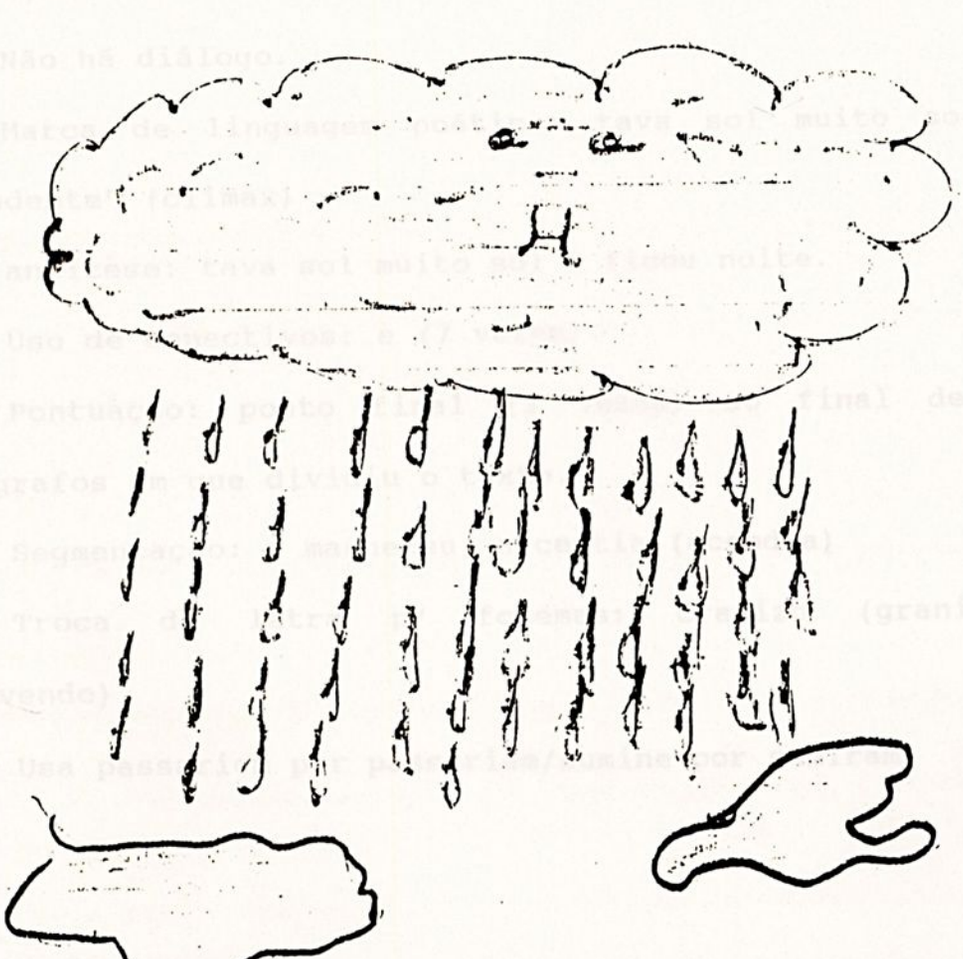
Hipercorreção: desparado (disparado), saio (saiu).

Opções possíveis: cachão (caixão), derubou (derrubou).

Não marca a nasalização: nuca (nunca).

Anexo DA1

Era uma vez tava sol muito sol e fazia tole
noite e choveu granizo tava chuvento forte.
Um dia amanhecen e o tempo tava limpo
tava gostoso e comesou chuvisco e tava bom
Um dia chovendo vento e tava
muito fino a centia foge e ficava gostoso lai passarim
tava de vento e as chuvas sumine.



DA1

A Chuva

Era uma vez tava sol muito ol e ficou tde noite e choveu cranizo tava chuvento forte.

Um dia amanheceu e o tempo tava limpo tava gostoso e comesou chove chuvisco e tava bem.

Um dia a manheceu chovendo vento e tava muito fino a centia foge a ficara gostoso lai passariem a chuva de vento e as chuvas sumisse.

Análise:

Era uma vez - marca tradicional do início de histórias.

Emprega os verbos no pret. imp.: "tava"

Emprega os verbos no pret. perf.: ficou, choveu.

Marcas da temporalidade da narrativa: "Um dia", "tava chovendo".

Limitou-se a descrever situações climáticas envolvendo chuva - descrição.

Não há diálogo.

Marca de linguagem poética: tava sol muito sol - "gradação ascendente" (climax)

antítese: tava sol muito sol e ficou noite.

Uso de conectivos: e (7 vezes).

Pontuação: ponto final (3 vezes) ao final de cada um dos parágrafos em que dividiu o texto.

Segmentação: a manheceu; a centia (acendia)

Troca de letra p/ fonemas: cranizo (granizo), chuvento (chovendo)

Usa passariem por passariam/sumine por sumiram

Não escreve palavra inteira: fogue (fogueira).

Faz opções possíveis no sistema: comesou/começou.

Transcrição fonética: chuvento (chovendo).

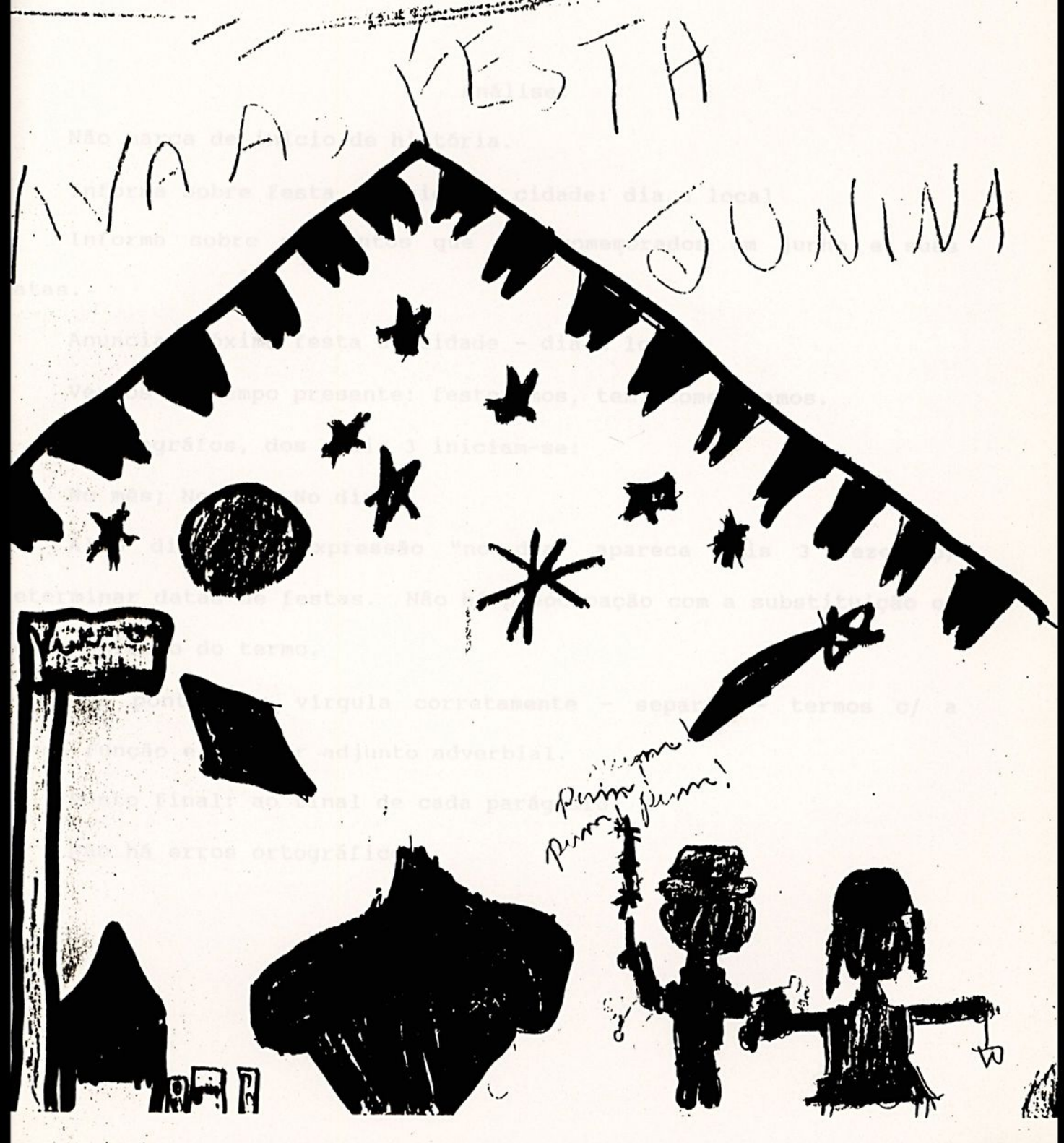
Nome: [illegible] Denise Gomes Santos 3ª série A

Anexo DA2

Festa Junina

Mês de junho festejamos 3 santos, cada um tem o seu dia.
[illegible] Antônio no dia 13, São João no dia 24, e São Pedro
dia 29 de junho.

Dia 7 de junho teve a Festa Junina da escola, foi uma delícia.
No dia 29 de junho eu vou na festa
São Pedro, perto da minha casa.



DA2

Festa junina

No mês de junho festejamos 3 santos, cada um tem o seu dia.

Comemorar santo Antônio no dia 13, São João no dia 24, e São Pedro no dia 29 de junho.

No dia 7 de junho teve a Festa Junina da escola, foi uma delícia.

No dia 29 de junho eu vou na festa do São Pedro, perto da minha casa.

Análise:

Não marca de início de história.

Informa sobre festa ocorrida na cidade: dia e local

Informa sobre os santos que são comemorados em junho e suas datas.

Anuncia próxima festa da cidade - dia e local.

Verbos no tempo presente: festejamos, tem, comemoramos.

4 paragráfos, dos quais 3 iniciam-se:

No mês; No dia; No dia.

Além disso, a expressão "no dia" aparece mais 3 vezes p/ determinar datas de festas. Não há preocipação com a substituição ou mesmo omissão do termo.

Usa pontuação: vírgula corretamente - separar - termos c/ a mesma função e separar adjunto adverbial.

Ponto final: ao final de cada parágrafo

Não há erros ortográficos.

Usa acento circunflexo e agudo corretamente em: mês, Antônio, delícia.

Emprega o til corretamente: São Jõao; São Pedro

Anexo DA3

Nome: Denise Gomes de Jesus 3º-sem A

Criada em 10 de junho de 2014

Eu Pelegrino e Petúnia

Eu sou o Pelegrino e o meu sonho era ser Pelaura

E meu sonho era ser o jogador de futebol

e a Pelegrina Costa era dançar balé

e a Petúnia Gomes era dançar balé

Ele era o pelo de Pelaura e a voz era fraquinha

E o Pelegrino era muito bom de Bola

E a Pelegrina e a Petúnia e Pelo era Amiga do Sol

e Galega fazem um bom Sol

Ilustração: Denise Gomes de Jesus

Ilustração: Denise Gomes de Jesus

Anexo DA4

Eigeno escreve a sua história

O Saci Pererê

Denise Jeronimo Soares

A Parabéns

Era uma vez um negrinho de uma perna só, que fumava cachimbo e usava uma carapuça vermelha na cabeça. Ele não faz mal a ninguém e se diverte assustando gado na pasta, dando nó no rabo dos cavalos e criando dificuldades dentro de casa.



Isabela Bravo

DA4

O Saci

Saci-Pererê negrinho de uma perna só, que fuma cachimbo e usa uma carapuça vermelha na cabeça.

Ele não faz mal a ninguém e se diverte assustando gado no pasto, danto nó no ralo dos cavalos e criando dificuldades dentro de casa.

Análise:

Apresenta o personagem com característica físicas e psicológicas.

Completa as características, descrevendo algumas ações típicas do personagem lendário: não faz mal a ninguém, se diverte assustando gado, dando nó no rabo do cavalo, criando dificuldades nas casas.

Não usa a marca inicial de história.

Verbos no presente e gerúndio

Aparece o conectivo "que" (1 vez)

Conectivo "e" (3 vezes).

Resolve o texto em 2 parágrafos.

Usa a pronominalização "ele"

Usa corretamente ponto final após cada parágrafo.

Usa vírgulas para: separar o oposto e seqüência de ações.

Usa todos os acentos corretamente

Não há erros ortográficos.

Avaliação da professora: A - parabéns

Nome: Denise 3ª série "A"

Dia 29/6/11



Certo dia um camponês passava com alguns pertences de seu pequeno burrinho pela estrada para ir. E um certo dia ele foi no mercado [illegible]. Chegando no mercado ele pediu dois sacos aquem carregasse no burrinho dos dois todo o pertences dele.

E o camponês [illegible] e ficou caminhando e lá pra que chegou na rio do Palan ficou com Cuidado e foi escorregou [illegible] e caiu e desmaiou de mal.

E o camponês foi resmungando e voltou para o mesmo.

E chegou lá a cidade foi perguntou para ele que aconteceu.

E falou

— O camponês respondeu que aconteceu o burro derrubou sal no rio

— Ele disse mesmo mais pesados do sal e amarre no burrinho.

— E ele foi assim para o burrinho

— toma mais Cuidado

— E ele foram e o burro e ele foi

— e você pensa que eu vou carregar tudo isso ate lá

chegou no rio ele escorregou e o sal desmanchou

e camponês viu que o burrinho ficou por que

ele quis e acaba de ter uma lição nele

e ele voltou com o mesmo.

E o camponês perguntou para ele que aconteceu com

DA5

O burro e o sal

Certo dia um camponês puxava com alguma dificuldade seu pequeno burinho pela a estrada puxar ele.

E um certo dia ele foi no armazem comprar sal

Chegando no armazém lhe pediu dois sacos e que amarase no burinho dos dois lado e pesava 20 quilos.

E o camponês sairam de lá e vinha caminhando e a ora que chegou no rio ele falou para tomar cuidado e ele escoregou e caiu na agua e desmanchou o sal.

E o camponês foi resmumcando e voltou para o armazém

E chegou lá o colega de perguntou para ele que aconteceu.

E falou

- O compradê respondeu que aconteceu o buro derubou sal no rio

i colega me da mais 20 quilos de sal e amare no burinho

- E ele falou assim para o burinho toma mais cuidado

E ele foram e o burro a ele falou

- a você pensa que eu vou carecar tudo isso ate lá

E choegou no rio ele escorecou e o sal desmanchou e camponês pensou é o burinho terubou por que ele quis e acora eu vou tar uma lisão nele e ele voltou no armazém e o compadre perguntou para ele que aconteceu com

Análise:

Inicia com marca temporal indefinida tradicional em histórias: "Certo dia".

Liga uma ação à outra através do gerúndio acoplado ao conectivo e: "e chegando"

Aparece o conectivo "que" (relativo) e "que" (integrante).

Usa pronominalização: "seu"; "ele" (12 vezes).

Introduz os verbos "discendi": perguntou, falou.

Continua a praticamente colocar cada período como um parágrafo e quase todos iniciando por "E".

Introduz o diálogo, mas usa o travessão indevidamente.

Pontuação: desaparecem as vírgulas - permanece e ponto final após cada parágrafo.

Mantém o uso dos acentos, com algumas omissões e incorreções.

Ortografia:

Usa indevidamente a letra: burinho, amarase, escoregou.

Troca fonemas próximos: resmuncando, coleca, carecar, escorecou, terubou.

Faz opções possíveis no sistema: lisão/lição

Anexo DAG

assino e Valeria sendo contratada pela Medic,
Irina Irina Costa

Denise

História da Branca de neve e os sete anões

Era uma vez branca de neve ela era linda
e um dia a Bruxa malvada perguntou pra o espelho
Espelho espelho meu existe alguém mais belo do que eu
Era sim branca de neve e a bruxa ficou furiosa
e ela chamou o caçador dela
Bruxa bruxa viu olhos da Branca de neve é
muito bonita e mesmo o coração dela você não vai trazer
certo o seu pedido
E ele foi rapido e encontrou branca
de neve na floresta e ele chegou por trás
e deu uma punhalada na Branca de neve e ele não
teve coragem de matar a branca de neve e ele foi
para bastante de mil fogo, fogo a bruxa malvada
mandou ele matar mais para bem longe e
ele fugiu para bem longe
e o caçador pegou um coração de animal
e entregou o coração para Bruxa malvada
e ela perguntou ao o Espelho, espelho, espelho, meu
existe alguém mais belo do que eu e o espelho respondeu
Sim, sim, branca de neve, mas ela não tinha
morrido mais, não.
Há, há, e ela pensou uma coisa para
ela fazer essa a Branca de neve encontrou
uma casinha pequena e ela bateu na porta
ninguém atendeu ela abriu a porta
a casinha e ela falou
— que casinha pequena, quadros bem bonitos
pequeninos, e ela falou!
— Que casa de casinha que eu vou morar.
Aqui e ela fez uma limpeza na casinha
e enquanto isso os sete anões estava
do seu serviço eles trabalho e eles fecharam os

Anexo MA1

Cuiabá, 15 de abril de 1997 terça - feira

Nome Mariele Caramel Gonçalves 3ª série (1)

Bom dia!

Português

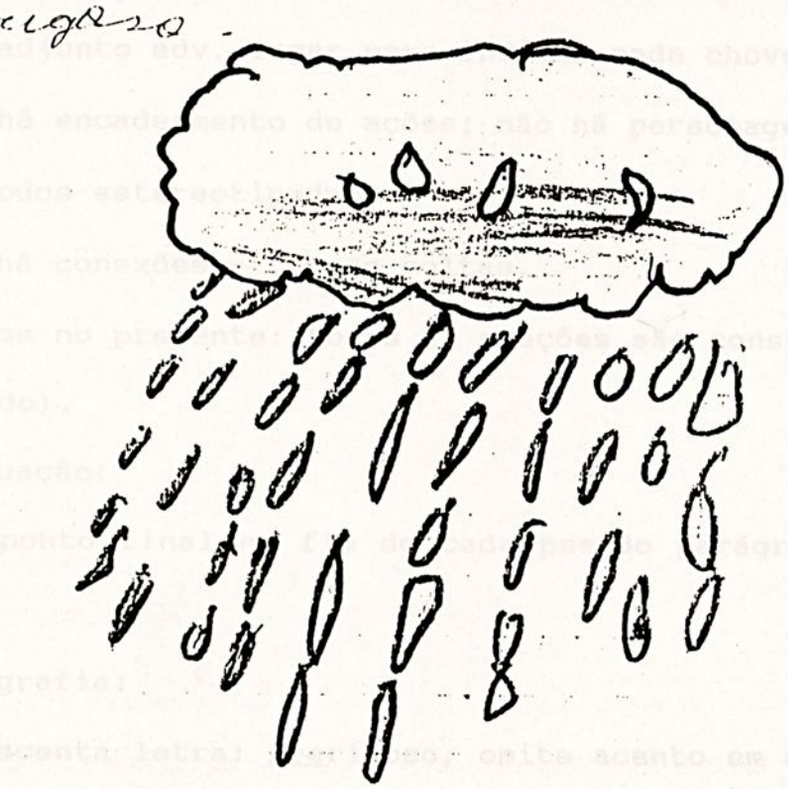
Escreva uma história bem bonita.

A chuva

A chuva é boa boa é boa para mim - gostoso

É gostoso mais para mim e bonita.

Lá no sítio é bom que chove é perigoso.





MA1

A Chuva

A chuva é boa de mais pra mim.

É gostoso de mais pra mim e bonita.

La no sitio é bom que chove é prerigoso

Análise:

Apresenta qualidades para chuva: boa (3 vezes);

bonita, gostoso, perigoso

Escreve 3 períodos e cada um é um parágrafo. O segundo é repetição do primeiro, apenas trocando o adjetivo "boa" por "gostoso".

Usa adjunto adv. lugar para indicar onde chove.

Não há encadeamento de ações; não há personagens.

Períodos estereotipados.

Não há conexões - frases soltas.

Verbos no presente: todas as orações são construídas em torno de "é" (estado).

Pontuação:

usa ponto final no fim de cada pseudo parágrafo; não há uso de vírgulas.

Ortografia:

Acrescenta letra: prerigoso; omite acento em sitio - únicos dois "erros".

e Marilde 3ª série A

gora, escreva sua história e ilustre

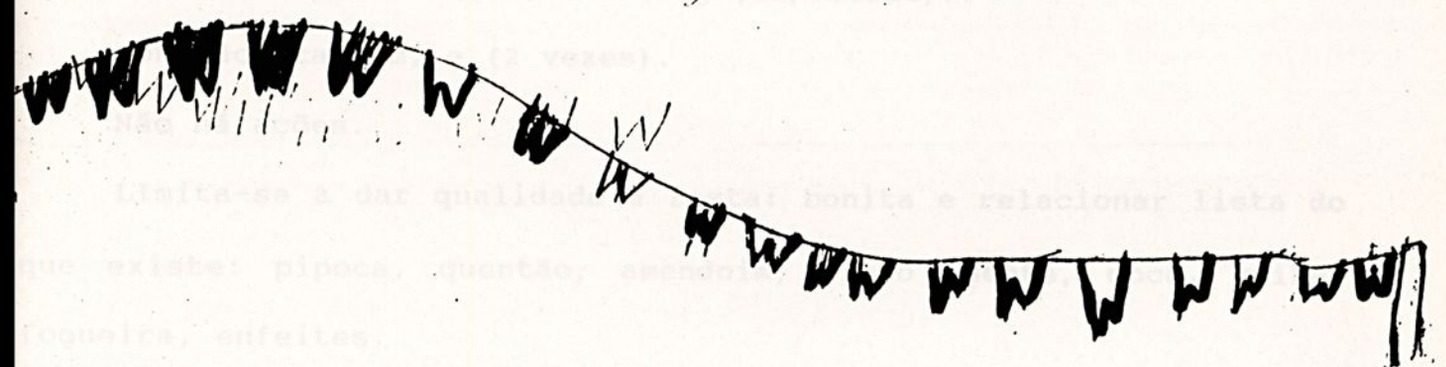
Festa junina

Festa é divertida demais.

Na

encontramos, pipoca, quentão, amendoim

uitos enfeites. e Kibe. Também tem pescaria e





a Festa junina é divertida demais.

Na festa junina tem pipoca, quentão, amendoim

nho quente, doce e kibe. Também tem fogueira e muitos

leites.

unesp

MA2

Festa junina

A Festa Junina é divertida demais.

Na Festa junina tem pipoca, quentão, amwendoim, vinho quente, doce e ribe. Também tem fogueira e muitos enfeites

Análise:

Verbos no presente: é, tem (ligação/estado).

Conexão: também, e (2 vezes).

Não há ações.

LImita-se a dar qualidade à festa: bonita e relacionar lista do que existe: pipoca, quentão, amendoim, vinho quente, doce, quibe, fogueira, enfeites.

"Listas para encher linguiças já que não há o que dizer."

Pontuação: usa ponto final adequadamente; usa vírgulas para separar os elementos da lista (mesma função sintática).

Ortografia: não há erros.

Anexo MA3

01/07/97

nome marielle viviane fernandes

Pequena produtora 3ª série A

Pequena produtora ela escreve
de carroça de caminhão -
E pegava caminhão de areia
saia dali que nem louca
e dai a lucinete vinha
pegou com pequena produtora
e dava carinha pequena

ultima marielle viviane fernandes
ana 8

Ilustração marielle

Saci-Pererê.

A Parabéns.

Anexo MA4

O Saci-Pererê é legal e engraçado. Ele é um negrinho de uma perna só.

Tem uma carapuça vermelha, e fuma um cachimbo de barro.

Por onde passa atormenta as pessoas pedindo fumo e trançando a crina dos cavalos.

Ele se parece com o diabo, bate nas pessoas com o chicote, assovia e fuma o cachimbo - as pessoas, assim dizem os antigos.

Quando dá uma parada de menino: Cuidado! O saci pode estar por aí.

Na noite escura ele dá uma gargalhada tão alta que chega até gelar o sangue nas veias.

MA4

O Saci-Pererê

O Saci-Pererê é legal e engraçado. Ele é um negrinho de uma perna só.

Tem uma carapuça vermelha e fuma um cachimbo de barro.

Por onde passa atormenta as pessoas pedindo fumo e trançando a crina dos cavalos.

Ele se parece com o diabo, bate nos outros com o chicote, assovia e fuma no cachimbo das pessoas, assim dizem os antigos.

Quando dá uma roda de moinho... cuidado! O Sací pode estar dentro.

Nas noite escura ele dá umas gargalhadas, que chega até gelar o sangue nas veias.

Análise:

Escreve o texto em seis parágrafos.

Descreve os atributos físicos e psicológicos do Saci Pererê.

Informa sobre seu comportamento e o que faz para se divertir.

Verbos são todos usados no presente do indicativo.

Grande maioria são verbos de estado: é, parece, ou indicam posse: tem.

Pronominalização: este (3 vezes).

Faz elipse de pronome adequadamente.

Usa elementos marcadores de lugar com sofisticação: "por onde passa", e de tempo "quando dá".

Texto descritivo informativo.

Reproduz o estereótipo da cartilha: um período em cada parágrafo.

Pontuação: uso sofisticado - reticências e exclamação; ponto final no fim de cada período; vírgula para separar termos de função igual.

Não há "erros" ortográficos.

Anexo MA5

Nome Mariele Di Gandara 1ª série A

Dia 24/10/97

O Burro e o Sal

Certo dia o camponês pescava e burrinho, coragem vinha colocando sacos nas costas. Eles precisavam chegar lá na cidade armazém amarrar na garupa volta a fazenda, carroça chegada o burrinho toma cuidado, para não escorregar.

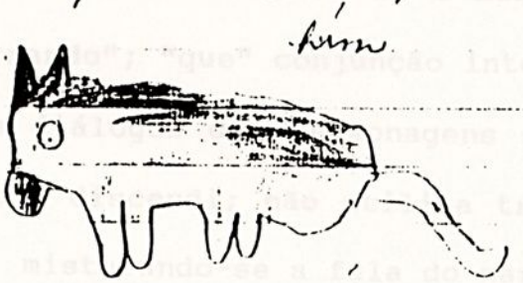
O burrinho escorregou desequilibrando e derramando o sal no riacho.

O camponês volta armazém pede, para vendedor amor mais dois sacos de sal. Mas conta do burrinho.

O camponês desta vez ele foi esperando o burrinho pra que escorregasse de propósito e mergulhar no riacho de carregar. Disse lhe na cidade.

O camponês voltou ao armazém e pegou e deu, mil gulhas em dois sacos de algodão gulhas de esponja.

Fim



MA5

O burro e o sal

Certo dia o camponês puxava o burrinho, coragem senão aborreço vamos nós precisamos chegar lá na cidade armazem amarrese na garupa volta a fazenda, cansado chateado o burrinho toma cuidado para não escorregar.

O burrinho escorregou deproposito e desmanchou o sal no riacho.

O camponês volta armazém pede para o vendedor amare mais dosi sacos de vinte quilo nas costa do burrinho.

O camponês dessa vez ele foi empurrando o Burrinho fez que escorreregou de proposito e mergulhou no riacho o camponês tirou ele no riacho

O camponês voltou ao armazen e pediu e divide mil quilos em dois sacos de quinhentos quilos de esponjas

Análise:

Inicia com a marca indefinida tradicional: "Certo dia...".

Usa os verbos no imperfeito, perfeito.

Usa como elementos coesivos "e" e marcadores temporais: "dessa vez", "foi empurrando"; "que" conjunção integrante.

Introduz os diálogos dos personagens sem o anúncio do narrador através dos verbos discendi; não utiliza travessão; o diálogo ocorre na mesma oração, misturando-se a fala do narrador.

Usa pronominalização inadequada (pleonástica).

Tenta resgatar a trama narrativa original, mas faltam elementos coesivos que amarrem as ações. No primeiro parágrafo as ações são

apresentadas de forma desconexas, sem sentido. Não há coesão e coerência. O fim fica incompreensível se não temos o suporte do texto original.

Pontuação: usa ponto final assistematicamente; usa vírgulas inadequadamente; não usa travessão.

Ortografia: juntura intervocabular - senão; opção possível no sistema - amarrase; omissão de letra - amare; características da oralidade: vinte quilo, nas costa.

Anexo MA6

26/12/97

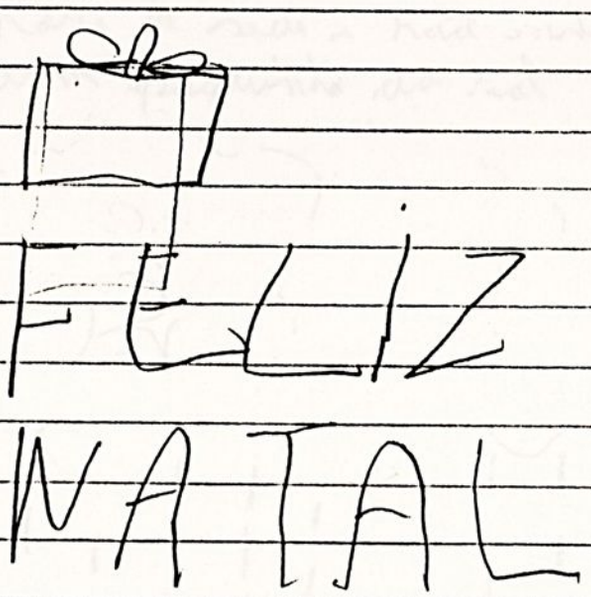
Mariele 3ª série A

O natal. Feliz!

O mês de natal está ir de o Papai Noel lhe tair presente para nós.

Eu vou na casa da minha avó e ai vem meu tio de São Paulo, para casa da minha avó e o Papai Noel pode cheta de muitas gente.

O natal é o mês de champanhe espiar agente.



Anexo EA1

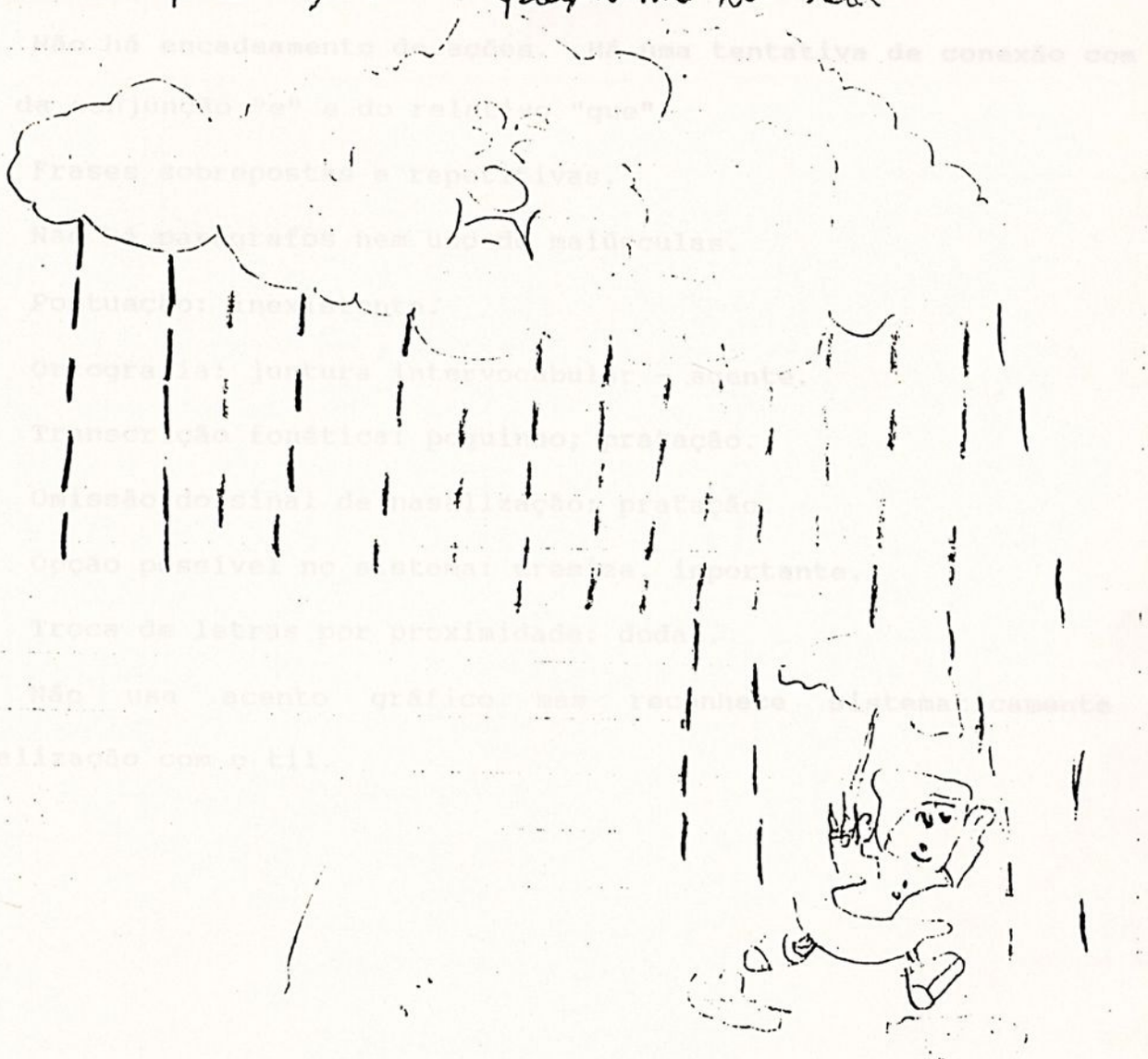
Eliane

Cuiabá, 15 de abril de 1997 terça - feira
Nome Eliana 3º - serie A.
Bom dia!
☺ ☺

Escreva uma estoria bem bonita

A chuva

Agente precisa da chuva a chuva e importante para nos ala e animais e plantações da chuva que não chove os animal morrem de sede dodas plantação morre de sede e nos precisa um poquinho do sol



EA1

A Chuva

Agente preciza da chuva a chuva e enportante para nos ela e linda e dazes da chuva que não chove os animal morrem de cede dodas pratacão more de sede e não vive tem de presiza um poquinho do sol

Análise:

Informa sobre a necessidade de chuva, sua utilidade para o homem, animais e plantações.

Verbos no presente do indicativo.

O verbo ser na terceira do singular aparece 3 vezes.

Não há encadeamento de ações. Há uma tentativa de conexão com o uso da conjunção "e" e do relativo "que".

Frases sobrepostas e repetitivas.

Não há parágrafos nem uso de maiúsculas.

Pontuação: inexistente.

Ortografia: juntura intervocabular - agente.

Transcrição fonética: poquinho; pratação.

Omissão do sinal de nasalização: pratação.

Opção possível no sistema: presiza, inportante.

Troca de letras por proximidade: dodas.

Não usa acento gráfico mas reconhece sistematicamente a nasalização com o til.

Anexo EA2

Agora, escreva uma história e ilustre

Outro dia eu fui numa festa junina
em mariléndia. Lá tinha quentão,
pipoca e cadeirinha.
Foi uma festa
bem legal.
Nunca vou esquecer
essa festa!



EA2

Festa junina

Outro dia eu fui numa festa Junina em marilândia. Lá tinha quentão, pipoca e salgadinho

Foi um festa bem legal

Nunca vou esquecer essa festa

Análise:

Inicia com a marca de temporalidade indefinida característica da história: "outro dia".

Anuncia uma ação desenvolvida por narrador de primeira pessoa (eu fui numa festa junina).

Anuncia o local da narrativa: "Em Marilândia".

A partir daí, limita-se a citar o que havia na festa.

Como desfecho apresenta impressões do narrador.

Escreve em 3 parágrafos: o primeiro com dois períodos e os outros cada um com um período.

Apresenta marcador temporal "lá" para conectar o primeiro período com o segundo.

Usa verbos no imperfeito e perfeito.

Pontuação: usa adequadamente o ponto final, a vírgula e o ponto de exclamação.

Ortografia: não há "erros".

Anexo EA3

Era uma vez
uma menina
que se chamava
Luisa
ela tinha
cabelo liso
Muita saúde
x x x x x x
ela se achava uma gata, boa e muito rica pro sexo
ela é de sorriso fácil
branco
ela até brinda (brilha)
no espelho (espelho)
ela linda
todos
amigo do mundo
e sorriso raro
Marcas da marca vi uma bonita bonita
Estrela! VIVA!



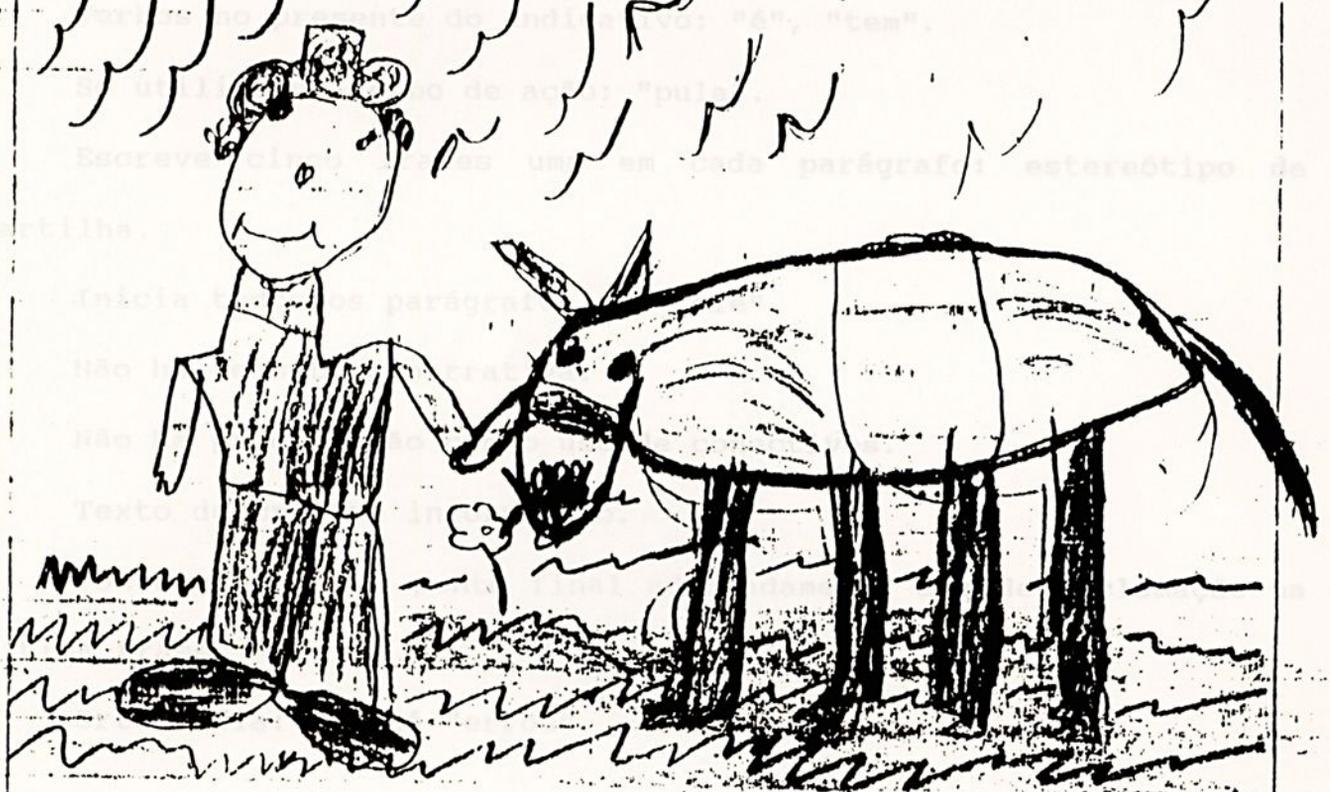
Ela tinha uma grande amizade
dos Mendes ela casaram

Lins 7/10/97

Anexo EA4

O Burro e o Boi

um burrinho muito cansado
estava levando dois saco na costa dele
ele não estava cantente
ele tava passando na cidade
ele comprou dois saco de sal
ele foi esperto ele passou na
água derreteu tudo ele foi comprar mais
sal ele muito esperto ele foi
outra vez o campones ele colocou
um manto de esponja ele foi
Minha ficou pesado ele a segunda
ela vai ele



EA4

O Saci

O Saci e um moleque malandro.

Muito esperto e muito sabido

Ele é pretinho e tem uma perna só

Ele pula como um sapinho

Ele é muito atrevido!

Análise:

Apresenta o personagem Saci com suas características físicas e psicológicas. Compara-o a um sapinho.

Verbos no presente do indicativo: "é", "tem".

Só utiliza um verbo de ação: "pula".

Escreve cinco frases uma em cada parágrafo: estereótipo de cartilha.

Inicia todos os parágrafos com "ele".

Não há tessitura narrativa.

Não há preocupação com o uso de conectivos.

Texto descritivo informativo.

Pontuação: usa o ponto final adequadamente e o de exclamação na última frase.

Ortografia: não há "erros".

Anexo EA4

A

Eliane

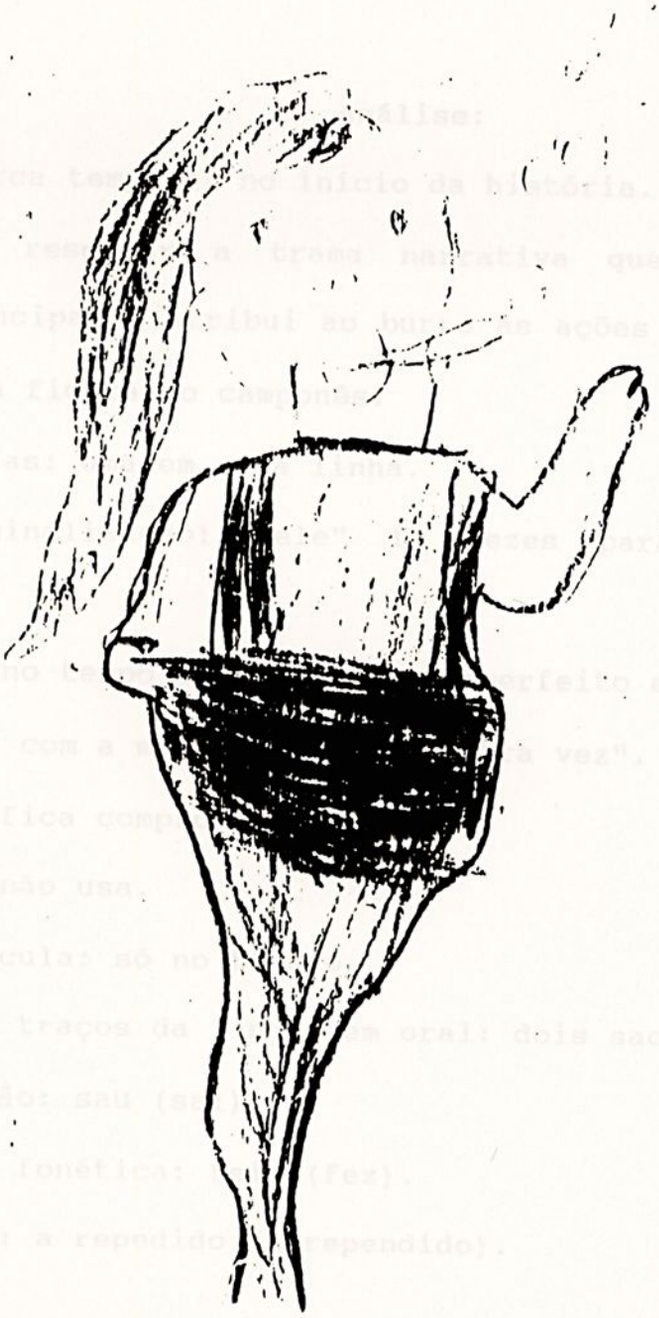
() Isaac é um rapaz que malandro.

Muito esperto e muito sabido.

Ele é esperto e tem uma pedra só.

Ele pisa na casa com sapato.

Ele é muito atrevido!



EA5

O burro e o sal

Um burrinho muito cansado estava levando dois saco na costa dele ele não estava contente ele tava pasando na cidade ele comprou dois saco de sais

ele foi esperto ele pasou na agá derreteu tudo ele foi comprar mais saú ele muito esperto feis outra vez

o camponés ele colocou um monte de esposa ele foi monhar ficou pesado ele a repedita ala vai ele

Análise:

Não usa marca temporal no início da história.

Ao tentar resgatar a trama narrativa que envolve os dois personagens principais, atribui ao burro as ações do homem. Somente no fim aparece a figura do camponês.

Frases soltas: uma em cada linha.

Usa pronominalização: "ele" 11 vezes para iniciar orações seguidamente.

Usa verbos no tempo da narrativa: imperfeito e perfeito.

Faz conexão com a marca temporal "outra vez".

O desfecho fica comprometido.

Pontuação: não usa.

Letra maiúscula: só no título.

Ortografia: traços da linguagem oral: dois saco; na costa "tava"

Hipercorreção: sau (sal).

Transcrição fonética: feis (fez).

Segmentação: a repedido (arrependido).

Não usa a nasalização com "n": a repedido; espoja.

Opções possíveis: pasou; canpones.

Junção intervolcabular: ala vai (e lá vai)

Anexo 180

a historiah o a branca de Neve

Elvan

era uma vez uma branca de Neve
essa menina Bonita castelo que tinha
uma bruxa Madrasta que Mandava Melu. Só
trabalhar os estava uma Mesma veste.
elas estava perpassando o vestido é gal
que elas tinha. Mas bonita el casava
com o Principe ele Ficava Tam triste o
uma fada fada por que você esta chorando
porque eu não posso ir a festa vc
pode ir a Festa eu posso? sim
ela fez uma Magica este lindo Vestido
os sapato era de cristal ela foi
correndo pra festa e o principe dançava
com ele é ele ficou gostando um do outro
ela tinha que imbora ele não deixava
Não eu tenho que ir imbora quando ela foi
imbora ele perdeu um sapato de experimentar
ne todo Mundo que sempre era pra pega
ele e ela ela foi imbora com ele e foi
feliz para sempre

Anexo JA1

Guaíba, 15 de [illegible] de 1997, terça-feira.

Nome é: [illegible] 3ª série

Bom dia.

Escreva uma [illegible] bonita.

Chuva.

Era um dia em [illegible] brincando de bola com seus amigos no campo.

Eles falavam!

– Joga a bola para mim.

E o tempo foi passado e os meninos foi notando como sua chuvicar.

– Ele está chuvicando.

E a começou a chuva forte e o meninos foram todos embora para casa deles.

E a chuva passou e foram dormir.

E ficaram feliz para sempre



JA1

A Chuva

Era uma vez um menino bricando de bola com seus amigos no campo. Eles falavam!

- Joga a bola para mim

E o tempo foi paçado e as nuvem foi motando e comesou a chuvicar.

- Olhe está chuvicardo

E a comesou a chuve forte e o meninos foram todos embora para casa deles.

E a chuva paçou e foram domim

E ficaram feliz para sempre

Análise:

Inicia com o tradicional "Era uma vez".

Apresenta os personagens e o cenário de história.

Introduz o diálogo com verbo discendi e dois pontos.

Faz uso do travessão.

Marca a temporalidade com locução verbal: "foi paçando"; "foi montando".

Usa o conectivo "e" na ligação das diversas ações.

Cria uma situação conflituosa gradativamente: descrevendo formação de nuvens - chiviscar - chuve forte - todos embora.

Volta o estado de equilíbrio inicial: "e a chuva paçou" que prepara o desfecho.

Termina de forma tradicional: E ficaram felizes para sempre.

Consegue elaborar narrativa apesar da proposta de trabalho.

Pontuação: usa adequadamente: ponto final, 2 pontos, travessão.

Ortografia: omite o n nasal: bricando, paçado.

Transcreve a linguagem oral: chuve (chover).

Omite o "s" em final de sílaba: chuvicar, chuvicando

Juliana Cristina Pereira 3º nível A 21/06/97

Anexo JA2

Cigana, escreve sua história e desenhe

Festa Junina

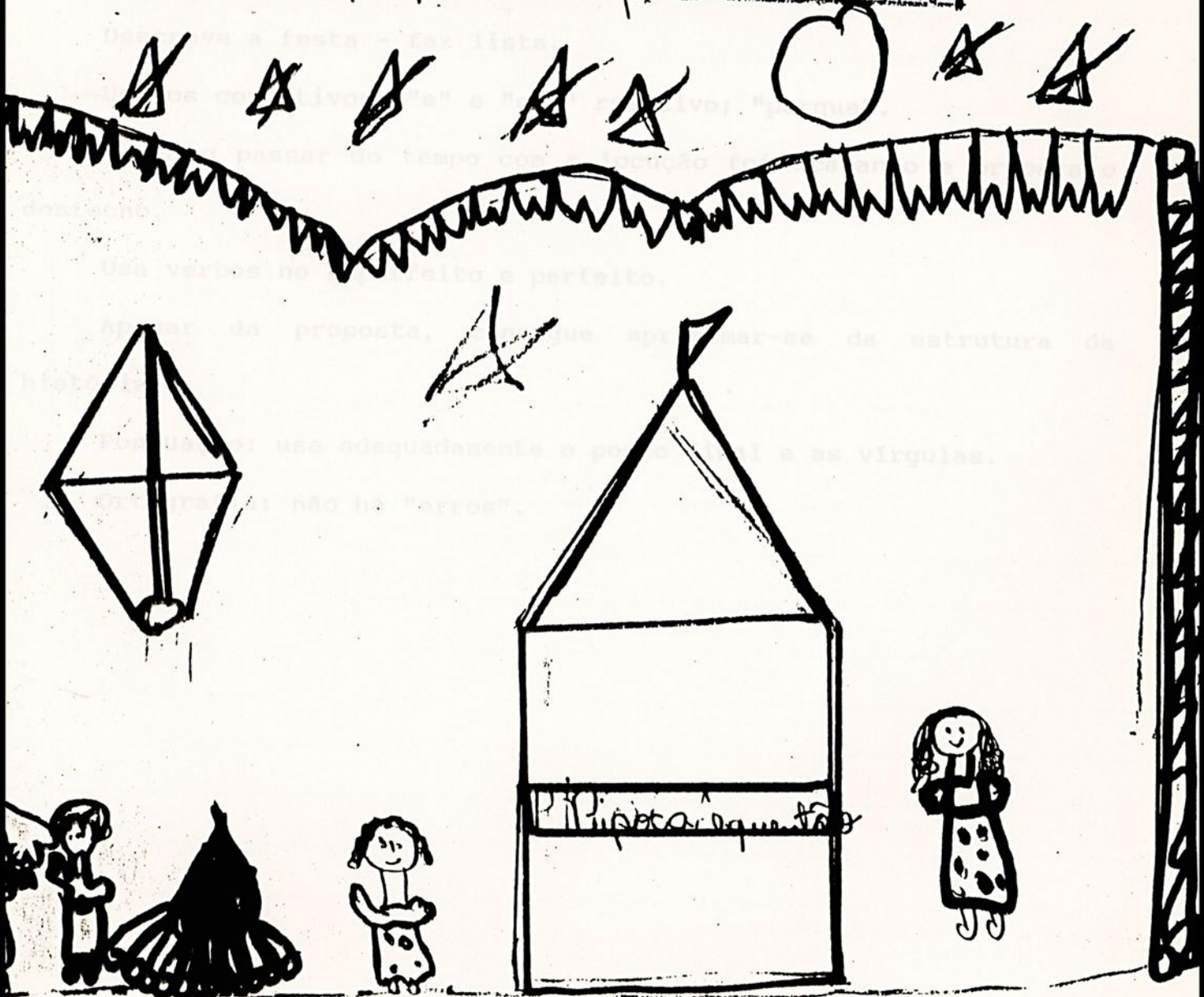
Um dia eu, minha mãe e meus irmãos fomos numa festa junina.

Na festa tinha quentão, pipoca, vinho quente e amendoim.

Tinha noivos e noivas, muitas danças e quadrilhas.

Nós comemoramos os três santos do mês de junho que são: Santo Antônio, São João e São Pedro.

A festa foi acabando e as pessoas foram embora contentes, porque no ano que vem tem mais.



JA2

Festa junina

Um dia eu, minha mãe e meus irmãos fomos numa Festa Junina

Na festa tinha quentão, pipoca, vinho quente e amendoim

Tinha noivos e noivas, muitas danças e qaudrilhas

Nós comemoramos os três santos do mês de Junho que são: Santo Antônio, São João e São Pedro

A festa foi acabando e as pessoas foram embora contentes, porque no ano que vem tem mais.

Análise:

Inicia com a temporalidade indefinida: "Um dia...".

Apresenta os personagens e o cenário da história (festa junina).

Narrativa em 1ª pessoa.

Descreve a festa - faz lista.

Usa os conectivos: "e" e "que" relativo; "porque".

Marca o passar do tempo com a locução foi acabando e prepara o desfecho.

Usa verbos no imperfeito e perfeito.

Apesar da proposta, consegue aproximar-se da estrutura da história.

Pontuação: usa adequadamente o ponto final e as vírgulas.

Ortografia: não há "erros".

Anexo JA3

Nome é: Juliana Cristina Pereira 3ª série A Dia 1/02/17.

O Robin

Vamos todos pendurados para irmos falar melhor com ele.
Por que você sempre Robin?
Se você fosse pedindo de um inteligente pedaço de pão e bruxaquinho que nome você colocaria que nome você pênhava.
Vimos pensando para nós irmãos
Eu pensava Robin...
Então...
Robin ficava ali um bico tendo tomando é no bico que sua mãe mantinha?
Está na boca tolerante do capitão.
Sabe bem o inteligente?
Robin gostava de brinho de nuvem fazendo nova amizades.
(Verdade todo estupido de ouvir)
Um dia pensou para ele o que vc é quanto seu corpo.
Eu quero ser um inteligente de uma gente inteligente.

Anexo JA4

B

Lição / Leitura e interpretação de história

O Saci-Pererê

O Saci-Pererê gosta de atrapalhar os viajantes que ficam perdidos nos caminhos das florestas. Também gosta de chupar o sangue dos cavalos.

É um moleque muito esperto, saltitante e atrevido.

Às vezes fuma cachimbo de barro e pode fumar até os viajantes.

O Saci-Pererê solta uma gargalhada e um assovio. Gosta de fazer o sangue ferver nas veias.



JA4

O Saci-Pererê

O Saci-Pererê gosta de atrapalhar os viajantes que ficam perdidos nos caminhos das florestas. Também gosta de chupar o sangue dos cavalos.

Ele é um moleque muito esperto, pretinho e atentado.

As vezes fuma cachimbo de barro e pede fuma aos viajantes.

O Saci-Pererê solta uma gargalhada e um assovio longo, de fazer o sangue gelar nas veias.

Análise:

Descreve o Saci - suas atitudes, aspectos físicos e psicológicos.

Usa os verbos no presente do indicativo.

O tom é informativo-descritivo, não de história. Não há encademento de ações.

Quatro períodos/Quatro parágrafos.

Pontuação: correta.

Ortografia: não há "erros".

100 quilos. Ele ficou o dois juntos. Ele ficou para o dono amarrar [illegible] do burrinho?
Mas o alegria fi [illegible] ficou a [illegible] mais pesado.
Ele mergulhou de novo mais só que não [illegible] ficou mais pesado para ele levar.
Ele falava
- Agora vai dar mau?



Nome: Juliana C.P. 3ª série A.
Dia 29/6/91

O Burro e o Sal

Certo dia um camponês passava em burrinho vamos amigo não quero aborrecer com você precisamos chegar lá.
Chegando na cidade ele pediu 20 quilos de sal em dois sacos e amarrou na garupa do burrinho.
Indo lá foi do para a fazenda. Ele falou!
— Sono cidade para nota escorregar?
E o burrinho foi intreno e teve um escorregão e o sal foi molhado com a água. Ele falou
— Caspa eu estou de
Ele seu dono falou!
mas que azar
Desgraçado burro o burrinho. Ele se esforço e duro o burrinho dai foi
Ele se lembrou da cidade resmungando
burrinho!

Voltando a casa ele pediu mais 20 quilo de sal. E mandou amarrar na garupa do burrinho.
Voltando para a fazenda. E ele respondeu!
— Sono cidade.
Mas o burrinho falou!
— Eu não vou carregar esse peso. Espera um pouco
tomar outra lembra.
E mergulho de novo no rio.
Ele falou
— Vou ter uma lição nele:
Ele voltou a cidade ele pediu esponjas ele pediu

JA5

O burro e o sal

Certo dia um camponês puxava um burrinho vamos amigo não quero aborecer com você precisamos chegar lá

Chegando no armagem ele pediu o vendedor 20 quilos dividido em dois chacos e amara na garupa do burrinho

Indo de fonda para a fazenda ele falou!

- Tona cuidado para não escorregar?

E o burrinho foi intreno e levou um escorregão e o sal foi embora com água e ele falou

- Agora eu estou leve!

E seu dono falou!

- Mas que azar

Demtanto dirar o burrinho. Ele se esforço e dirou o burrinho da água.

Ele ia fontanto para a cidade resmungava falava baixinho

Vou tando a cidade ele pediu mais 20 quilo de sal. E mandou amarar na garupa do burrinho

Votando para a fazenda. E ele repidiu!

- Tona cuidado.

Mas o burrinho falou!

- Eu não vou caregar esse peso. Espera um pocu eu tonar outra banha.

E mergulho denovo no rio.

Ele falou:

- Vou tar uma lincão mele:

Ele voutua a cidade ele pidiu esponjas ele pidiu 100 quilos e dividido e dois sacos. Ele alou para o dono amaram bem na garupa do burrinho?

Mas a alegria fi peque ele fardou a aceram mais peso

Ele mergulhou de movo mais só que não ficou leve ficou mais peso para ele levar

Ele falava

- A gora me dei mau?

Análise:

Inicia a narrativa pelo tempo indefinido "certo dia".

Apresenta os dois personagens sem descrições.

As marcas temporais são feitas com o gerúndio "chegando", "indo", "voltando" e amarram as ações da trama narrativa.

Conectivos usados: "e" (6 vezes); "mas" (1 vez).

Introduz os diálogos com verbo discendi "falar".

Usa travessão e separa a fala do narrador da dos personagens.

Resgata as principais ações da trama: ação conflituosa, desfecho com a moral da história.

Pontuação: ponto final. ponto de interrogação e de exclamação usados adequadamente. Não usa vírgulas.

Ortografia: opções possíveis: aborecer.

Troca por proximidade: armagem, fonda (volta); dentanto (tentando); repidiu (repetiu).

Segmentação: vou tando.

Transcrição fonética: repidiu, pidiu, esforço (esforçou), mergulho (mergulhou), voutou, mau.

Juntura intervocabular: denovo.

Anexo JA6

Cristina: Juliana Cristina Ferreira

O Natal Feliz

Um dia uma menina perguntou a sua mãe!
— Mãe existe Papai Noel?
— É quase que existe.
— Obrigado mãe pela a resposta.
Ela foi a escola e perguntou a professora
— Professora existe Papai Noel?
— É quase que não.
Ela não sabi quem estava certo.
Os dia foi passando o natal foi vindo.
Ela ajutava sua mãe arrumar a árvore de Natal.
Depois o Natal ela não sabia que existe Papai Noel ou não.
O seu pai se vestiu de Papai Noel, ela fin ele e ela falou!...
— Mãe existe Papai Noel!
— Minha filhinha eu menti para você é o papai que está vestido, e ficou muito triste com sua mãe e vai a seu quarto e lá perto ele encontrou um presente ela ficou muito feliz

Feliz Natal

Praça ano Novo...

Anexo CA1

camila Barbosa cil. 3ª serie A.

Crealva, 15, de abril de 1.997. (terça-feira)

Nome: camila Barbosa cil. 3ª serie A.

Bom dia!

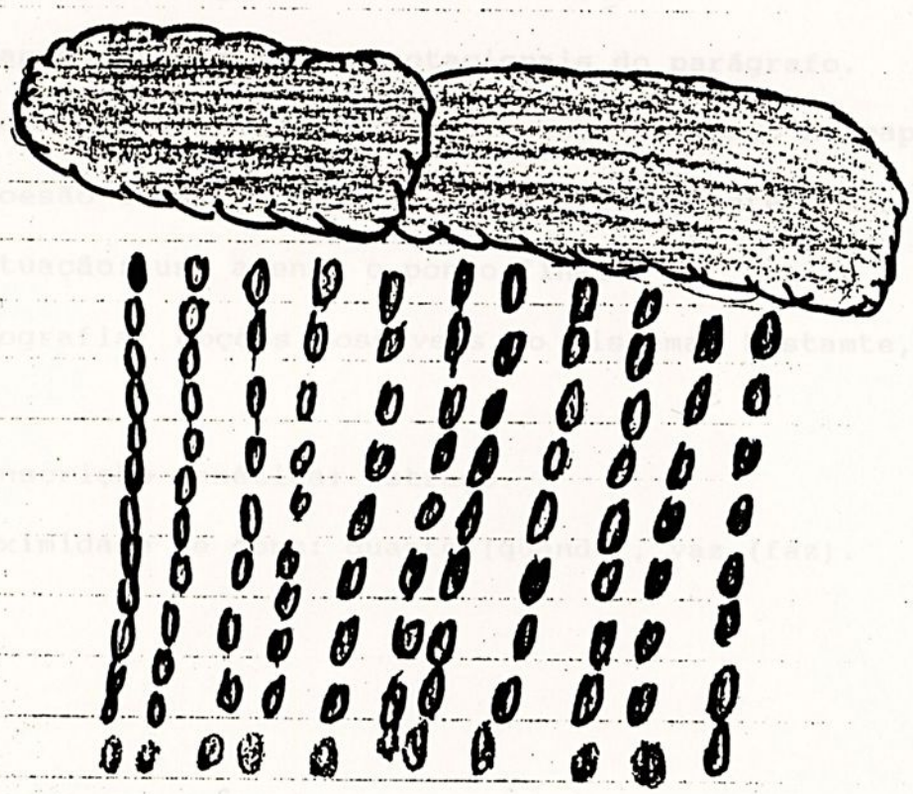
(português)

Escreva uma historia bem bonita.

(a chuva)

Ia na cidade que ai foi chove na cidade e na sitio e eu ia na sitio com o papai a plantar as arvores.

E caia de bastante de arvores no chão eu sei que é bom cair chuva mas tem vez que as chuva vai dar um estrago na cidade e na sitio.



CA1

A chuva

La no sitio quanto chove no sitio começava a derubar as arvores e caia de bastante de arvores no chã eu sei que é bom cair chuva mas tem vez que a chuva vaz um istrago na sidade e no sitio

Análise:

Inicia localizando onde e quando cai chuva e os estragos causados; interfere dizendo que é bom chover mas não explica os motivos e volta a falar dos estragos.

O texto é informativo-opinativo.

Não há personagens e trama narrativa.

Nã apresenta as marcas notacionais do parágrafo.

Repete palavras e idéias (para encher espaço no papel).

A coesão é feita com: "e", "que" (integrante) "mas".

Pontuação: usa apenas o ponto final.

Ortografia: opçòes possíveis no sistema: bastamte, ves, sidade, derubar.

Transcrição fonética: istrago.

Proximidade de sons: quanto (quando), vaz (faz).

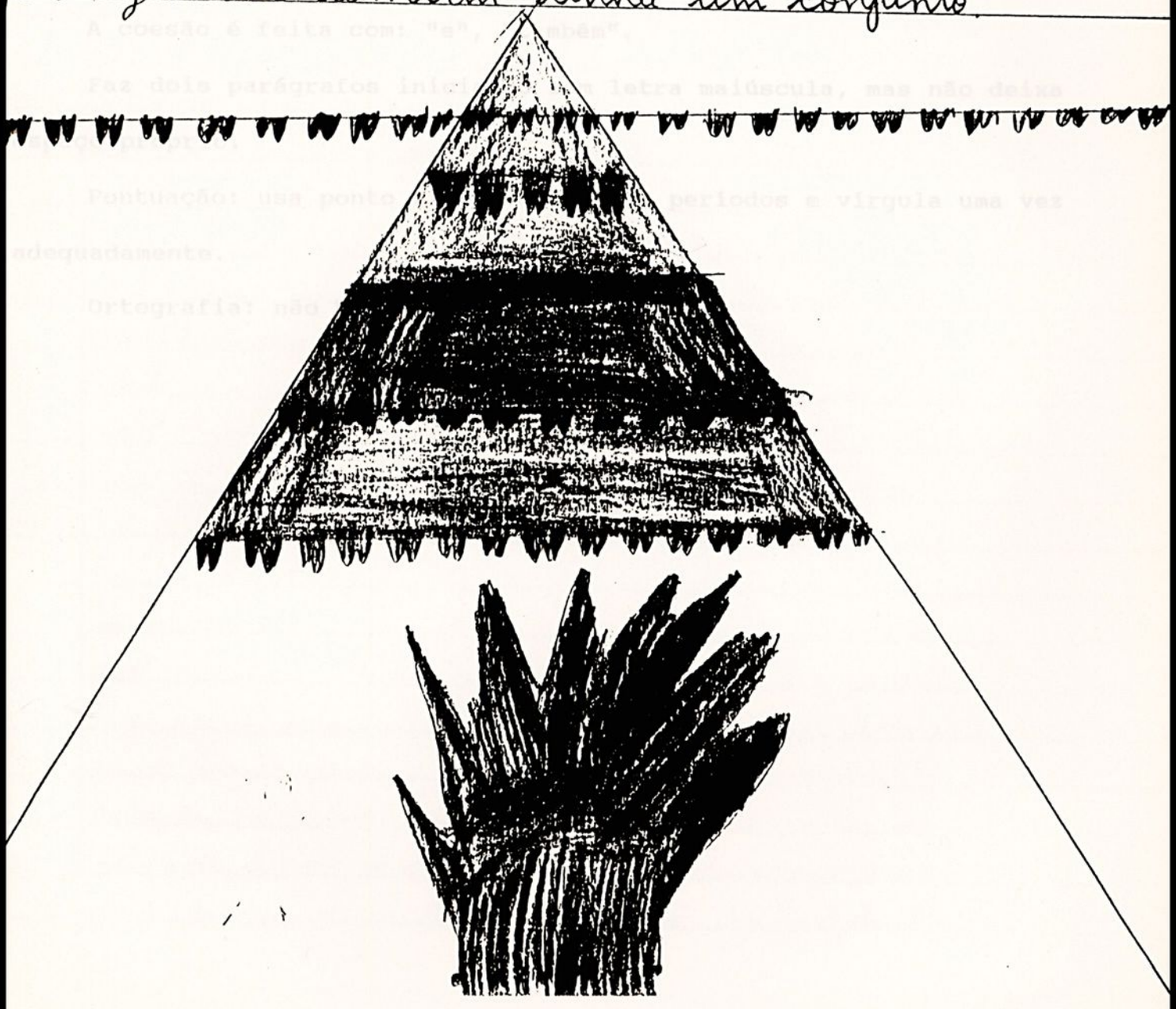
Anexo CA2

a escrever sua história a ilustre

Festa Junina

Festa junina eu fui na Festa Junina da Escola. A
festa junina tinha bastante gente, a quadrilha
apresentada é eu fui a rainha da quadrilha
festa junina. Nós dançamos e as pessoas
gostaram muito. muito.

A festa junina também tinha um conjunto.



CA2

Festa Junina

No dia sete de junho eu fui na Festa Junina da Escola

Na festa junina tinha bastante gente, a quadra estava enfeitada e eu fui a noiva da quadrilha da Festa Junina. Nós dançamos e as pessoas acharam muito bonito.

Na Festa Junina também tinha um conjunto.

Análise:

Informa o dia da festa, o local, quem compareceu. Informa também o que havia na festa (lista).

Exprime sua opinião sobre o evento. Texto informativo-opinativo.

A coesão é feita com: "e", "também".

Faz dois parágrafos iniciando com letra maiúscula, mas não deixa espaço próprio.

Pontuação: usa ponto final no fim dos períodos e vírgula uma vez adequadamente.

Ortografia: não há "erros".

Anexo CA3

nome: camila Barbosa 4ª 3ª série A.

2 soldadinha de chumbo

Um menina ganhou Uma monte de soldadinhos e ali
a caixa e viu um monte de soldado e no dia que a
menina ganhou os soldadinhos Era o dia do aniversario
da minina e depois a menina ganhou uma bailarina
e um soldadinhos estava com a perna quebrada
e a menina brincou com os outros e deixou de lado o
soldadinho e a menina começou a brincar com
outros e outro soldadinho estavam gostando da bailarina
e a menina falou isso não é para você Lilo e o soldadinho
ficou triste e um dia o soldadinho deu uma flor
para a bailarina. e a bailarina gostou da flor que o
soldadinho e o soldadinho ficou feliz que a bailarina
gostou da flor que ele deu e um dia o menino
foi brincar com o amigos e distraiu e um
menino pegou o soldadinho da menina e fez um
barco e colocou o soldadinho dentro do barco e
começou a descer e a menina ficou lá triste
e o soldadinho ficou comedo e o barco foi no ralo
e desceu Uma artura que uma ratazana se assustou
o soldadinho e o soldadinho não ficou com
medo e a ratazana falou vai para lá e o
soldadinho não ligou para a ratazana e ameaçou
com o fuzil e a ratazana deixou a para o
soldadinho e o soldadinho foi segurando no
barco e o barco virou e o soldadinho caiu
do barco e o rato levou até a fundo menino
e o soldadinho nadou um pouco e apareceu
um peixe e comeu o soldadinho e um dia um
homem pescou o peixe e a cozinheira
comprou o peixe e a cozinheira foi cortar o
peixe e achou o soldadinho do menino e a
cozinheira devolveu ao dono do soldadinho

10'

ficou com tanto que o soldadinho voltou
e colocou para secar e depois que o soldadinho
secou e o menino colocou no foco e o
soldadinho foi descendo aos poucos e a
bailarina ouviu ao menino e a voz do
bailarina Era tão bonita e o menino não
escutou o canto da bailarina e o soldadinho
ficou um grande coração triste.

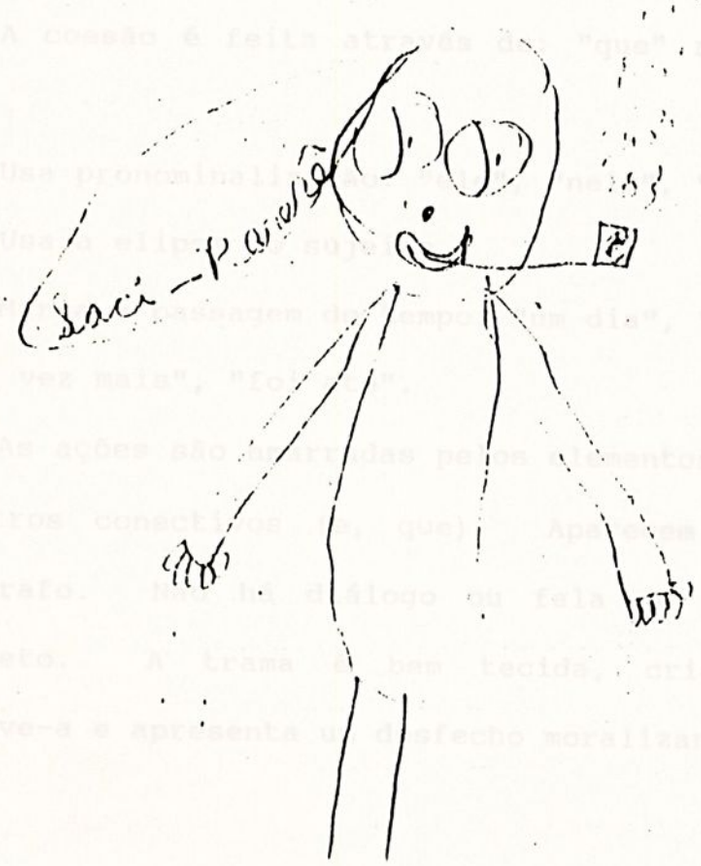
Anexo CA4 B

Era uma vez um homem que abusava e falava que não existia o Saci - Pererê e pedia que aparecesse para bater de reio nele.

Um dia ele foi até a cidade e lá pra [illegible] altas horas da madrugada, então ouviu o Saci - Pererê assoviar. Começou a remedar o Saci - Pererê até chegar cada vez mais perto dele. Ele [illegible] e o Saci em batia nele de reio, mas quem apanhava [illegible] que abusava. Com muito custo conseguiu chegar e foi até sua casa [illegible]. Chegou e contou que não [illegible] a ser abusado.

Assim termina essa história mostrando que não se deve abusar.

Nome: [illegible]



CA4

O Saci

Era uma vez um homem que abusava e falava que não existia o Saci-Pererê e pedia que aparecesse para bater de reio nele.

Um dia ele foi até a cidade e veio para sua casa altas hora-da madrugada, então ouviu o Saci-Pererê assoviar. Comecóu a remedar e o Saci-Pererê vinha cada vez mais perto dele. Ele assoviava e ria e o homem batia nele de reio, mas quem apanhava era o homem que abusou. Com muito custo conseguiu se livrar e foi até sua casa galopando. Chegou assustado que não tirou nem a sela do cavalo

Assim termina essa história mostrando que não se deve abusar.

Análise:

Inicia com a marca tradicional "Era uma vez".

Verbos no imperfeito e perfeito: joga os tempos adequadamente.

A coesão é feita através de: "que" relativo, "que" integrante, "e".

Usa pronominalização: "ele", "nele", "dele", "que" (relativo).

Usa a elipse do sujeito.

Marca a passagem do tempo: "um dia", "altas horas da madrugada", "cada vez mais", "foi até".

As ações são amarradas pelos elementos coesivos de temporalidade e outros conectivos (e, que). Aparecem as marcas notacionais do parágrafo. Não há diálogo ou fala de personagem. Usa discurso indireto. A trama é bem tecida, criando situação conflituosa resolve-a e apresenta um desfecho moralizante.

Pontuação: usa ponto final e vírgula para separar adj. adv. de tempo e oração coordenada.

Ortografia: não há "erros"

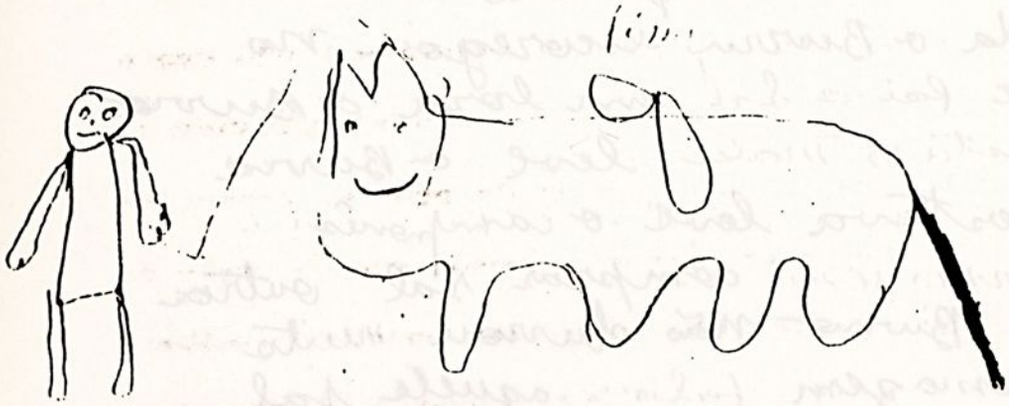
Nº [illegible] 3ª série A.

Dia 17/10/76

O Burro [illegible]

Um dia o camponês foi ao armazem comprar sal pediu ao dono do armazem que dividia em vinte que era dois saco de sal e pediu para o dono do armazem amarar na garupa do Burro la se foi o Burro e o camponês quando chegou perto do riacho o camponês falou avisado para não escorregar no riacho o Burro foi entrando e quanto sentiu a água gelada o Burro escoregou no riacho ela se foi o sal em bora o Burro sentiu que estava mais leve o Burro gostou que estava leve o camponês voltou ao armazem comprar sal outra vez ai veio do Burro não durou muito o dono do armazem falou aquele sal não dure o camponês falou o Burro escoregou no riacho o camponês falou divide em vinte que era dois saco de sal e pediu para o dono do armazem amarar na garupa do Burro la se foi o Burro e o camponês quando chegou perto do riacho o camponês falou avisado para não escoregar no riacho o Burro pensou que a primeira vez ele escoregou no riacho e o escoregou denovo o Sal foi imbora o camponês voltou ao armazem o dono do armazem falou

o que aconteceu depois. Ele foi
para lá o camponês pediu ao dono
da esponja que desse esponja para
ele que era para dar mil esponja
para mim de esponja lá se foi o Burro
e o camponês. quando chegou ao riacho
o Burro escorregou no riacho o
camponês conseguiu tirar o Burro do
riacho. Lá se foi o Burro e o camponês
com todos para a fazenda. o Burro
reclamava que estava muito pesado
para se divertir o Burro não aguentava
mais.



CA5

O burro e o sal

Um dia o camponês foi ao armazem comprar sal

pediu ao dono do armazem que dividia em vinte que era dois sago de Sal e pediu para o dono do armazem amarar na garupa do Burro la se foi o Burru e o camponês quando chegou perdo do riacho o camponês falou cuidado para não cair no riacho o Burro foi entrando e quanto sintiu a água gelada o Burru escorregou no riacho la se foi o Sal em bora o Burro sentiu que estava mais leve o Burro gostou que estava leve o camponês voltou ao armazem comprar sal outra fez alegria do Burro não durrou muito o dono do armazem falou aquele sal não deu o camponês falou o Burro escoregou no riacho o camponês falou divide em vinte que era sago de sal e pediu para o dono do armazem amarar na garupa do Burro la se foi o Burru eo camponês quando chegou perto do riacho o camponês falou cuidado para não escorregar no riacho o Burro pensou que a primeira vez ele escoregou no riacho e o escoregou denovo o Sal foi embora o camponês voutou ao armazem o dono do armazem falou o que aconteceu dessa vez deixa pra lá o camponês pediu ao dono do armazem que dese esponja para ele que era para dar mil esponja para mim de esponja lá se foi o Burro e o camponês quando chegou ao riacho e Burru escorregou no riacho o camponês consequiu tirar o Burro do riacho la se foi o Burro e o camponês em bora para a fazenda o Burro reclamava que estava muito pesado parese chumbo o Burro não aquentava mais.

Análise:

Inicia com a marca indefinida temporal "Um dia". Resgata as ações da narrativa num único bloco sem parágrafos ou mesmo divisão interna de períodos. A conexão é feita com "que" integrante, "que" relativo, aditiva "e" basicamente. Há também marcas da passagem temporal: "lá se foi", "quando chegou", "foi entrando".

Introduz o diálogo com o discendi "falou", mas não há marcas notacionais.

Não utiliza a pronominalização. Repete sempre os sujeitos verbais com os substantivos: burro, camponês, dono do armazem.

Consegue resgatar a trama narrativa apresentando a situação conflituosa, a volta ao equilíbrio e o final moralizante.

Em várias ocasiões a coesão fica comprometida pela omissão de termos essenciais.

Pontuação: somente um ponto final no fim do texto.

Ortografia: opção por proximidade: sago, perdo, quanto (quando), fez (vez).

Opções possíveis no sistema: amarar, durrou, escoregou, dese, parese.

Transcrição fonética: burru, sintiu, voutou.

Segmentação: em bora.

Juntura intervolcabular: denovo

Anexo CA6

Nome: camila Barbosa Cil. 3ª série A.

Era duas meninas carteira
amanda e Bruna é muita carteira um dia
os pais de amanda e Bruna foram
pra passar e as duas meninas não queria
ir junto com os pais ficar aqui
as duas em casa quando os pais
de amanda e Bruna chegaram
via a casa toda dissarumada e as
duas meninas já estava dormindo
quando amanheceu a mãe já estava
acordada e depois as duas meninas
acordaram e a mãe falou nas duas
meninas e a mãe ficou com dó das
meninas falou pra mais vocês fais
isto se não eu perco a minha
calma e bato em vocês duas.