

EGLE PONTES FRANCHI

redação final da Tese defendida por
Egle P. Franchi em 02/10/87

DA ORALIDADE A ESCRITA.

Data: 2-10-87

Ass: 

Articulando aspectos sociais,
linguísticos e psicológicos
ao processo pedagógico da
alfabetização

Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade Estadual de Campinas (SP)
como requisito parcial para obtenção do
título doutor em Educação, na área de Me-
todologia do Ensino, sob a orientação do
prof. dr. Paulo Freire.

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

1987

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Paul Henry

Cellulose Nitrate

1875

Mr. Allen
H. Smith

À meus pais, Egre e Domingos, que com seu amor
me fizeram e ainda iluminam minha trajetória.

Lembrando-me, com saudade, da Elza Freire.

Índice

Introdução.	
Pressupostos, metodologia e hipóteses de trabalho.	1
Capítulo 1.	
A fala das crianças nas "brincadeiras de círculo".	19
1.1 - Os primeiros contactos: papéis e regras do jogo.	21
1.2 - A importância da contextualização na obtenção dos dados.	35
1.3 - Dramatização e realidade.	43
1.4 - Aspectos relevantes, para a alfabetização, da modalidade oral das crianças.	51
1.5 - Sobre o que falam as crianças.	71
Capítulo 2.	
Avaliação e preparo das crianças para a alfabetização.	79
2.1 - Concepção que as crianças fazem da escrita.	83
2.2 - Avaliação dos níveis de pré-alfabetização das crianças.	87
2.3 - Aproximando as crianças de diferentes níveis : o papel da interação cooperativa	99
Capítulo 3.	
Descobrimos e reconhecendo a escrita na fala.	125
3.1 - A ênfase na significação e na contextualização	131
3.2 - Construindo o conhecimento no diálogo	144
3.3 - Individualização no ensino	156
3.4 - Lidando com a modalidade coloquial das crianças	159
3.5 - Lidando com os diferentes tipos de desvios	168
Capítulo 4.	
Trabalhando com textos: leitura, construção e reconstrução	177
4.1 - Transformando os textos da Cartilha	182
4.2 - O primeiro livro	198
4.3 - A produção individual: uma conquista	218
Conclusão	239
Bibliografia	251
Documentação - em anexo.	

Introdução.

Pressupostos, metodologia e hipóteses de trabalho.

Para explicar o fracasso que ocorre logo no início da escolarização, em que mais da metade dos alunos são reprovados (ou agrupados, no chamado Ciclo Básico, em classes para extensão do processo de alfabetização, o que somente disfarça o problema), estão sendo evocadas causas de natureza social, econômica, cultural e educacional. O problema é complexo e tem nítidas implicações sócio-políticas, pois, repetência e "evasão", baixo nível econômico da clientela e alta seletividade do ensino estão claramente associados. Como educadora, comprometida com as camadas populares, tenho concordado com o fato de que a escola não é apenas um canal de reprodução social. Embora não seja somente da escola que dependa a transformação da sociedade, nem por isso devo deixar de unir-me à luta que garanta a todas as crianças o acesso à escola e, sobretudo, aos esforços de reflexão, teorização e prática que assegurem ao processo pedagógico a eficiência necessária à permanência e ao aproveitamento de todos os alunos. Um trabalho de qualidade e de efetiva socialização dos conhecimentos acumulados e sistematizados.

Têm-se feito grandes avanços nessa matéria: têm-se estudado a escola, suas condições de funcionamento, a formação de seus professores, as causas de fracasso da clientela. Restam, sempre, aspectos problemáticos e, principalmente, os de natureza mais estritamente pedagógicos, como no caso da reflexão sobre a alfabetização. De fato, apesar do avanço considerável na compreensão teórica do processo de alfabetização, por exemplo, na América Latina, não tem sido evitado que o fracasso no início da escolarização ultrapasse os limites de um problema educacional para constituir-se em um problema sócio-político de trágicas dimensões.

De fato, o interesse que o tema da alfabetização desperta produziu um aumento significativo de seminários, artigos, livros, pesquisas e teses. É o caso da contribuição das pesquisas de cunho psico-genético de Emília Ferreiro, que tem repercutido no Brasil em vários grupos de pesquisadores e educadores. Para referir alguns (excusando-me desde já pelas omissões), lembro como Telma Weisz (em São Paulo), Ester Pilar Grossi (em Porto Alegre), Terezinha Nunes Carraher e Lúcia Browne Rego (no Recife) têm procurado difundir e aprimorar esse tipo de pesquisa e essa inovação conceitual na pedagogia da alfabetização. Profissionais vindos de outras áreas, sobretudo da linguística, como Miriam Lemle (no Rio de Janeiro), Mary Kato (em São Paulo), Maria Bernadete Abaurre, Luiz C. Cagliari e João Wanderley Geraldi (em Campinas), Magda Becker Soares e Marco Antônio de Oliveira (em Belo Horizonte), vêm produzindo pesquisas que oferecem não somente bases teóricas para a reflexão pedagógica mas uma "limpeza do campo de investigação" de inúmeros preconceitos e equívocos linguísticos. Para não me estender na enumeração, basta recorrer aos inúmeros títulos da década de oitenta na bibliografia.

Essas investigações privilegiam, segundo propósitos e quadros teóricos específicos, diferentes faces do problema. Embora extremamente valiosas e indispensáveis, deixam sempre um espaço aberto à pesquisa pedagógica e metodológica, que às vezes, até minimizam. De fato, o "pedagógico" tem recebido as conotações depreciativas de um processo "diretivo" e "normativo" e muitos trabalhos que se preocupam com metodologia do ensino são acusados (sic) de "pedagogismo". E' como se métodos, técnicas, exercícios, trabalhos dirigidos e o próprio papel do professor devessem ser marcados pela pecha de anti-democráticos e autoritários, como outras formas de modelagem de comportamentos e de repressão, quando não se reduzem ao mero acompanhamento ou, no máximo, coordenação de um desenvolvimento espontâneo e "natural" que teria suas próprias razões e mecanismos intrínsecos [1].

[1] - Tem havido uma severa reavaliação dessa tendência que deriva para o "democratismo" e para o "espontaneísmo" em educação. Vejam-se, por exemplo, em várias passagens de Libâneo (1986) e em Snyders (1974), as advertências que se vêm fazendo à não-diretividade em pedagogia. Também P. Freire tem chamado a atenção para as consequências do abandono, por parte do professor, de seu "papel de ensinar", em consequência de confusões entre relações de autoridade com autoritarismo, democracia com democratismo, ação diretiva e disciplinadora com ação repressiva e castradora, técnica com tecnicismo, treinamento com mecanicismo. Cito, dentre as muitas, duas passagens. Para P. Freire, "a educação, qualquer que seja ela - a educação autoritária como a educação democrática - ambas implicam uma certa diretividade. O problema que se coloca é que uma educação democrática tem uma diretividade que se limita" na medida em que abre ao educando as possibilidades de optar e de criar, de indagar e reformular, sem converter-se em manipulação (1982, p. 93). E o papel do professor é um "papel testemunhal" em que jogam importante função "sua autoridade e sua competência". "Um professor que não leva a sério sua prática docente, que não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta pelas condições materiais indispensáveis a sua prática docente, que se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes, se anula como professor" (1986, p. 14).

Ora, como observa bem Sonia Kramer, é preciso (re)comprometer o termo "pedagógico", dando-lhe um caráter de prática social. Ela indica mesmo alguns caminhos e, entre eles, ouvir os professores e refletir teoricamente sobre suas dificuldades ou sobre o sucesso de sua prática. Em termos mais gerais, à luz da teoria

que se elabora sobre o ensino-aprendizagem da leitura e escrita, diminuir a defasagem entre aquilo que se sabe sobre a alfabetização e como se faz essa alfabetização em sala de aula: na discussão corrente entre abordagens filosóficas e históricas, psicológicas e psicolinguísticas, linguísticas e sócio-linguísticas estaria faltando o crivo da análise pedagógica [2].

[2] - Kramer, 1986; p. 30-31. C. Franchi tem insistido, em várias palestras a professores e pedagogos, na necessidade de os universitários saírem de seus gabinetes para ouvir os professores e refletir teoricamente sobre sua prática. Referindo-se a um antigo professor seu, observa: "Trata-se de insistir em um aspecto fundamental que tem sido esquecido por muitos linguistas que se ocupam do ensino da língua: devemos aprender a refletir teoricamente sobre a prática de muitos professores que, no trabalho de sala de aula, conseguem resultados surpreendentes com base sobretudo em atitudes e intuições adequadas sobre a natureza da linguagem e o caráter da atividade pedagógica, mesmo quando suas concepções explícitas ficam longe do que essa reflexão teórica suporia mais acertado" (1986, p. 47).

Posso colocar nessa perspectiva os objetivos desta tese. Ela pretende descrever os mecanismos presentes na relação pedagógica que se desenvolve entre alfabetizador e alfabetizados, refletir teoricamente sobre eles a partir de conceitos oriundos de várias fontes, tentando explicá-los e sistematizá-los. Uma tese de pedagogia e metodologia enquanto prática social e interativa. Preciso repetir de novo o que disse no meu primeiro livro: antes de tudo, sou uma professora primária que reelabora sua própria ação e teoriza a partir dela. De certo modo, a atitude de professora prevalece sobre minha atitude de pesquisadora em educação.

Aproveito sempre os conhecimentos produzidos nas mais diferentes áreas, como leitora atenta, sem pretender inovar nesses domínios para os quais não disponho de formação específica. E já é uma lição da prática: todos os professores, como eu, já dispõem de sínteses introdutórias, sérias e competentes, que lhes permitam extrair os princípios fundamentais (psicológicos, linguísticos, sociolinguísticos) em que embasar, criticamente, sua ação

pedagógica. O professor não precisa (nem tem tempo, nem pode) dominar todos esses campos do conhecimento; a pesquisa nessas múltiplas áreas não é viável enquanto o professor se ocupa de uma atividade didática com clientela heterogênea. Deve, porém, iluminar cada passo do processo em que se envolve para buscar compreendê-lo e generalizar os modos desse "fazer". Em outros termos deve atuar em uma pesquisa, que se coloque sob o referencial pedagógico: uma pesquisa que vise a descrever e sistematizar a prática, de modo que seja possível a outros professores usufruírem dessa descrição, ajustando seu trabalho aos conhecimentos teóricos, segundo as inúmeras variáveis pessoais e interpessoais em jogo na sala de aula.

Não pretendo propor uma nova forma de estudar a alfabetização, nem receitar novas técnicas. Meu interesse é para um trabalho pedagógico que mostre uma alfabetização que se aproxime do processo natural do desenvolvimento psicológico da criança, acompanhando a maturação dos processos cognitivos envolvidos; por outro lado, que não situe esses processos exclusivamente no sujeito alfabetizando, mas nas relações sociais mais complexas que supõem a formação dos conhecimentos como "contrução" social e coletiva, estreitamente vinculada aos usos sociais da linguagem. Essa é a razão pela qual tomo como pressuposto básico que a alfabetização se vincule sempre a processos significativos e interativos: por isso, optei por uma proposta que "envolva" (literalmente) a alfabetização na oralidade das crianças, no diálogo, na discussão e contradição. Não se trata propriamente de voltar à velha tese da escrita como pura representação da expressão oral: trata-se de imergir as primeiras escrituras, limitadas por razões técnicas,

em um ambiente de rica oralidade onde esses fragmentos de escrita se contextualizem.

E isso não é uma questão de técnica, de procedimentos ou de estratégia, mas de método, no sentido mais forte desse termo: envolve concepções próprias do exercício da linguagem e do exercício pedagógico, envolve pressupostos e princípios gerais de natureza filosófica e sociológica, envolve atitudes em relação ao processo e aos participantes dele. Em vez de promover ao estatuto de métodos meras táticas e técnicas (globais, de sentencição, de palavrção, etc.), revejo-as e revejo procedimentos e estratégias na realidade do dia a dia que não é estática e dada: é criada, numa aprendizagem recíproca, pelos participantes do processo -- professor e alunos.

Meu esforço de generalização da prática tem assim um propósito explícito: ele se dá nesse nível do que chamei método, deixando aberta aos professores uma variedade de caminhos e experiências. Cada professor tem sua história pessoal, habilidades e talentos próprios, modos de relacionar-se com as pessoas, qualidades a explorar que respondem melhor a suas iniciativas do que às minhas. A realidade social, pessoal e linguística dos alunos também será outra em cada situação pelo que, tanto pelo lado do professor quanto pelo lado dos alunos, não se pode assegurar, em princípio, o sucesso de sugestões técnicas particulares. O problema para o alfabetizador é de como proceder, respeitadas as grandes dimensões metodológicas, para sempre reinventar-se como professor e reinventar seus procedimentos.

O que poderia parecer um entrave torna-se um desafio: o professor também se coloca como um aprendiz. Nem sempre ele disporá de informações satisfatórias prévias sobre a realidade social e

linguística de seus alunos, nem pode ele parar o processo para pesquisá-la: tem que desenvolver sua sensibilidade para confiar nela. (Em todo processo de decisões há uma parte de conhecimento e (in)formação e uma parte de intuição e improviso.). Deve ele dar-se todo ao processo de interpretação da realidade mutável, avaliar os obstáculos e prever os meios de enfrentá-los, aproveitar cada passo bem sucedido e saber reconhecer os seus equívocos. Não como quem busca no nada, mas como quem realimenta e reconstrói a ação sobre sua própria história e experiência [3]. Também sobre a história que constrói a cada dia, com competência.

[3] - Comparem-se, sobre essa permanente reconstrução da prática na realidade mutável mas sob a luz de princípios metodológicos mais gerais, vários trechos de Freire e Faúndez, 1985; ps. 41-42, p. 61, ps. 66-67, etc.

E' impossível, para quem pretende assumir os riscos dessa permanente revisão, fazendo variar procedimentos e estratégias, deixar de ser criativo e crítico. Mas também não pode deixar de ser um observador sensível: na alfabetização há muitos aspectos específicos a considerar e não se deve supor que todas as informações necessárias à prática já estejam catalogadas e analisadas. Nesse sentido, recomprometendo a noção de pedagógico e revalorizando a noção de método em um nível mais abrangente e abstrato, me proponho a examinar a alfabetização.

Para atender aos propósitos que estabeleci acima, minha função de professora e meu papel de pesquisadora tem que fundir-se em uma pesquisa participante. Por pesquisa participante não entendo aquela que envolve o pesquisador na prática examinada em situações excepcionais e circunstanciais. E' preciso acompanhá-la e coordená-la em todos os seus acontecimentos e suas etapas. E'

preciso que o pesquisador se insira pessoalmente como um dos elementos e um dos agentes do processo [4]. Por isso, depois de um trabalho prévio de acompanhamento na pré-escola, assumi a responsabilidade da alfabetização em uma classe regular, da rede de ensino oficial do Estado de São Paulo. Essas atividades se realizaram no final do ano de 1984 e durante todo o ano de 1985 [5].

[4] - Vejam-se, sobre pesquisa participante, os textos publicados em C. R. Brandão, (organizador), 1981, e as referências feitas neles. Tomo o termo "pesquisa participante" em um sentido amplo: trata-se de uma pesquisa qualitativa que exige o contacto contínuo e direto do investigador com o contexto em que ocorrem os fenômenos que estão sendo pesquisados. A preocupação fundamental é menos com resultados e mais com o próprio processo, pelo que o material a ser analisado é extremamente rico e variado, consistindo sobretudo de descrições circunstanciadas de episódios e fatos. Na análise, predominam procedimentos hermenêuticos, de interpretação contextual da rede de fenômenos, buscando-se captar a significação deles na perspectiva dos participantes. Nem por isso, deixam de valer os pressupostos teóricos (quando não filosóficos e ideológicos) sob cuja luz o pesquisador observa o processo. A propósito, vejam-se Bogdan e Biklen, 1982. Uma excelente síntese e avaliação crítica se encontra em Ludke e André, 1986, sobretudo os capítulos 2, 3 e 4.

[5] - Aproveito para agradecer a diretora do EEPGG "Dr. Tomás Alves" de Sousas (Campinas), professora Antonia Bombach, pela disponibilidade com que me acolheu em sua escola, possibilitando meu trabalho e confiando nele.

Dada a complexidade da situação em que me envolvi, servi-me de variados procedimentos de coleta e análise das informações relevantes para a pesquisa. Utilizando um aparelho simples, gravei durante todo o processo, alternadamente, situações de diálogo e manifestações das crianças. A princípio, houve pequenos problemas de curiosidade (ativadora e inibidora, conforme o aluno); logo, porém, o gravador se tornou um objeto familiar, parte do material de sala de aula, como a lousa e o giz. E pude colher inúmeras peças bastante informativas e significativas para a análise do processo. Essas gravações, no início diárias e mais tarde rarefeitas, foram transcritas à medida em que se faziam. A primeira utilização desse material foi para uma pesquisa aproximativa da linguagem das crianças. Mas não me serviram somente para esse fim ou para a futura documentação da tese: serviram-me para um estudo

contínuo do comportamento das crianças, suas aspirações, desejos, idiosincrasias, em um permanente replanejamento das atividades.

Outro instrumento utilizado sistematicamente, foi o diário de classe. Substituía, com ele, o gravador, que não podia estar o tempo todo ligado, anotando não somente o conteúdo e a evolução das atividades mas, ainda, fragmentos de diálogo espontâneo, reações das crianças em situações problemáticas, indicações sobre fatos e circunstâncias que julgava, no momento, relevantes para os propósitos da tese. Essas anotações eram recompostas diariamente com as gravações efetuadas, formando um quadro bastante informativo de cada atividade realizada para uma avaliação contínua do processo. É preciso notar que o procedimento de coleta dos dados era facilitado pelo fato de haver sempre crianças agindo e interagindo na sala de aula, debruçadas sobre o papel ou na lousa: isso me oferecia momentos intercalados para uma anotação rápida e imediata, sem depender da memória a longo prazo para a manutenção da fidelidade das expressões e contextos.

Durante o tempo em que me ocupei das aulas, só era possível uma análise de cada dado ou conjunto de dados e uma categorização provisória para referências futuras. A ênfase não era posta na análise e categorização dos dados para a organização da tese, mas na avaliação contínua e realimentação do processo em seu curso. Acrescentem-se a esses dados todos os elementos escritos, sejam por mim (preparo de material didático, de exercícios, observações, etc.), sejam os elementos elaborados pelas crianças (desenhos, tarefas, pequenos bilhetes, textos, etc.). Enfim, levei em consideração o resultado de múltiplas entrevistas (sempre que possível informais e físgadas em momentos oportunos) com as próprias crianças e seus pais.

A análise e organização desse dados, na reflexão posterior às atividades em sala de aula, tiveram duas balizas fundamentais: em primeiro lugar, as próprias etapas do processo; em segundo lugar, alguns grandes temas que ganhavam proeminência, quer por organizar os fatos em torno de alguns problemas, quer por se agruparem sob uma mesma questão teórica. Fiz, assim, uma descrição mais detalhada de momentos do processo: a fase da pré-alfabetização (conceitos e habilidades já desenvolvidos e a desenvolver), a fase da instrumentação (seus problemas e as estratégias utilizadas), a leitura, a produção dos primeiros textos. Por outro lado, os elementos de fato nessa descrição me orientaram na avaliação de algumas hipóteses mais gerais, que deixo para enumerar abaixo.

Tratando-se de um projeto pedagógico, há sempre a questão da eficácia do processo em que nos envolvemos. Em uma pesquisa participante, com os propósitos que me animam, fica difícil, senão impossível, adotar procedimentos clássicos de avaliação. Por isso, optei por um processo de "avaliação iluminativa". Dado o fato de que a pesquisa incide sobre uma situação específica e não repetível (cada classe deve ser tomada como um exemplo único de circunstâncias e costumes, de opiniões e estímulos de trabalho, de concepções e preconceitos, de histórias particulares que influenciam as relações no processo), essa avaliação não se faz com base em padrões externos por comparação e correlação, mas entre momentos do próprio processo, "iluminando-o" no sentido de mostrar o seu próprio desenvolvimento. Retomando, em síntese, o que discuti em outro lugar [6], lembraria que essa avaliação:

a - leva em conta todos os dados, tomados em princípio como relevantes, procurando estabelecer sua composição e interação em

uma totalidade complexa, sem a preocupação em delimitar variáveis previamente selecionadas por critérios exteriores ao processo;

b - embora se baseie em uma descrição de estágios iniciais e finais como momentos mais informativos da avaliação (e nisso modifica um pouco opinião anterior), não emprega pré ou pós-testes com a finalidade de fixar elementos e critérios independentes para a avaliação;

c - tem óbvias dificuldades para a incorporação de procedimentos estatísticos (mesmo quando venha a utilizar algumas comparações de frequência), preferindo uma avaliação qualitativa que coloca ênfase nas características do processo;

d - leva em conta as diferenças individuais para a qualificação do aproveitamento em diferentes momentos da aprendizagem.

[6] - Refiro-me à introdução em minha tese de mestrado, "E as crianças eram difíceis" (não publicada no livro do mesmo nome) feita nesta Faculdade de Educação, 1982, ps. 6-8 e 149-153. Leia-se, particularmente, Parlett e Hamilton, 1975.

Apesar de todos esses cuidados, não se deve desconsiderar uma comparação genérica, ainda qualitativa, entre os resultados dos procedimentos adotados para a alfabetização e os resultados conhecidos da alfabetização na prática corrente. Em outros termos, torna-se fácil comparar os resultados do processo em que nos envolvemos, meus alunos e eu, e o grau de aproveitamento constatado habitualmente nas escolas da rede pública do estado.

Para completar essas notas introdutórias relativas aos pressupostos filosóficos e pedagógicos e à metodologia da pesquisa, resta-me fazer uma síntese das hipóteses mais específicas desta tese. Elas ficarão aqui um pouco densas e sem maiores justificativas; mais importante será retomá-las, uma a uma, no desenvolvimento da própria pesquisa, associando-as à prática a que serviram

de base (como hipóteses de trabalho) e aos fatos que parecem confirmar sua validade pedagógica.

Um princípio pedagógico elementar é que a prática se defina sobre um conhecimento, quanto minucioso possível, da realidade em que se insere. No caso particular da alfabetização, além de uma avaliação da realidade sócio-econômica, esse conhecimento envolve um exame cuidadoso da linguagem da criança. O ponto de partida é a consciência de que essas crianças já possuem um "saber" extremamente complexo da língua e dos múltiplos recursos expressivos nela contidos, de que se servem na expressão e comunicação oral. No capítulo 1, relato as estratégias de que me servi para ter acesso a essa "gramática" [7], e descrevo os resultados de uma análise simples e operacional de suas peculiaridades.

[7] - "Gramática" se usa no sentido do saber interiorizado pela criança sobre as regras da linguagem que utiliza. Aproximadamente, no sentido de "competência" de Chomsky.

Além desses aspectos, mais estritamente linguísticos, Emília Ferreiro chamou a atenção dos alfabetizadores para alguns aspectos cognitivos. É preciso levar em conta, também, o "saber" das crianças a respeito da própria escrita: como elas a concebem? que propriedades específicas identificam nos objetos escritos? Algumas respostas a essas questões podem ser obtidas não somente via entrevistas diretas, mas pela observação e classificação dos primeiros materiais "escritos", desde os grafismos até aos ensaios de uma escrita alfabética. O capítulo 2 descreve os resultados da avaliação das crianças, com base nos critérios e níveis estabelecidos em Ferreiro (1985, 1986-a, 1986-b), Ferreiro e Palacio (1979), Ferreiro e Teberosky (1979). Embora esses conceitos pos-

sem desenvolver-se independentemente da escola, trabalhei sob a pressuposição de que o professor deve programar atividades visando, se não a uma homogeneização da classe, pelo menos a uma aproximação das crianças aos níveis de maior avanço nessa conceitualização. Os capítulos 1 e 2 descrevem, assim, fases preparatórias que incluem os cuidados de conhecimento da realidade social, linguística e cognitiva das crianças e descrevem as estratégias adotadas, tanto na avaliação dessas condições preliminares, quanto no preparo dos alunos. Embora não aceitando reduzir esse preparo para a alfabetização a uma questão de "maturação" ou "prontidão", não deixei de cuidar do desenvolvimento de habilidades motoras e perceptivas indispensáveis às tarefas de discriminação e reprodução fina dos traços e sequências gráficas.

O capítulo 3 se ocupa do processo de instrumentação para a escrita, isto é, da fase de alfabetização em um sentido mais restrito. Considerando que o processo de aquisição da técnica da grafia é necessariamente restritiva em relação à riqueza da linguagem oral das crianças, estabeleci, como base da alfabetização e como mediação inicial necessária, uma forte correlação entre a oralidade e a escrita. Como observei acima, não se trata de considerar (equivocadamente) a escrita como mera transcrição de expressões orais: trata-se de inserir os fragmentos de escrita, desde os primeiros, em uma atividade dialogada em que se tornem sempre carregados de significação e se contextualizem.

Assim, do ponto de vista da linguagem, assumo a hipótese de que a alfabetização tem que operar sobre elementos significativos (como parte da atividade de representação e significação da linguagem). Isso não implica que o início da alfabetização deva incidir sobre unidades significativas mais amplas (enquanto objetos

linguísticos escritos) - sentenças, relatos, histórias; inclusive para evitar as dificuldades desses métodos no domínio dos processos combinatórios de análise e síntese indispensáveis à produção de escritas ainda não vistas ou praticadas. Tomei, ao contrário, a própria atividade oral das crianças como o meio conveniente para assegurar às primeiras atividades de escrita um contexto comunicativo e significativo. Um dos cuidados mais importantes a considerar nessa prática é o de uma permanente atenção para a modalidade coloquial das crianças e uma contínua associação desta à modalidade padrão, culta, da escrita.

Do ponto de vista cognitivo, considero que conhecer não é um processo puramente subjetivo e individual: a construção dos conhecimentos é sobretudo resultante de uma intensa interação com os outros. É certamente outra razão para uma prática discursiva, dialogal, que admita a negociação, a contradição, a partilha. A hipótese fundamental em Jogo é a de que a coordenação de diferentes esquemas das ações individuais (inclusive e sobretudo as ações que se fazem na linguagem e pela linguagem) constitui a fonte da construção social dos sistemas convencionalizados. É claro que a ênfase em uma atividade social, em um trabalho coletivo e conjunto, não exclui, nem na prática, nem na teoria, o trabalho individual e seu contínuo acompanhamento.

A alfabetização não é, pois, um processo mecânico de mera correlação entre dois sistemas de representação; de fato, é preciso sempre considerá-la nesse quadro em que a linguagem se concebe em seu caráter social e constitutivo dos sistemas de representação das relações da criança consigo mesma, com os outros e com o mundo. Isso, porém, não implica uma desconsideração dos aspectos técnicos e manipulativos da escrita. Ocupei-me bastante do

estabelecimento dos passos graduais e hierarquias de dificuldades, bem como da seleção das formas mais adequadas para os processos de análise e síntese e de exercícios sistemáticos de fixação (sempre inseridos na prática dialogal estabelecida como pressuposto).

As sugestões de Miriam Lemle (1983; 1987, ps.25-29), embora comprometidas com algumas hipóteses teóricas relativas à linguagem e à aquisição da linguagem de que não compartilho, me foram muito úteis na prática da instrumentação. Em uma primeira etapa, as crianças desenvolveriam a hipótese de "um casamento monogâmico" entre sons e letras, isto é, de uma estreita correlação entre escrita e fala. Em uma segunda etapa, as crianças se dariam conta da arbitrariedade nessa correlação e substituiriam as generalizações da etapa anterior por sinais de insegurança e inquietação. Com uma nova hipótese, na etapa seguinte, resolveriam parte desses problemas, estabelecendo que há certas regularidades contextuais entre fala e escrita, condicionadas por determinados ambientes ou oriundas da morfologia. O trabalho do professor não é o de contrariar as hipóteses iniciais insuficientes, mas oferecer, gradualmente, o material de fato necessário e as condições de trabalho satisfatórias para a construção, pelas próprias crianças, dessas hipóteses sucessivas.

Finalmente, no quarto e último capítulo, me preocupam mais particularmente os processos de leitura e produção de textos pelas crianças já instrumentadas. Não que esses processos não me tenham ocupado antes: como verão, a alfabetização toda se dá estreitamente ligada a eles, sob o pressuposto de que ler e escrever não se reduzem ao domínio do sistema gráfico. Mesmo tendo vinculado tão fortemente a aquisição da escrita à oralidade, sem-

pre tive em mente que "escrever nunca vai ser a mesma coisa que falar" e ler nunca vai ser a mesma coisa que realizar uma decodificação do texto em um sistema fonético. De fato, o texto tem uma certa autonomia, enquanto objeto significativo e comunicativo, quando é produzido, e supõe uma atividade criativa do leitor, quando lido.

Durante o processo inicial de alfabetização os textos eram produzidos oralmente, funcionando eu como anotadora e escriba; logo que instrumentadas, sob minha orientação, as próprias crianças reconstruíram suas composições, lendo-as, discutindo-as e transformando-as. No capítulo 4, porém, acompanho-as escrevendo-os por inteiro, em uma atividade individual: num primeiro momento, são esses textos um instrumento de comunicação e expressão de si próprias; logo, porém se tornam modos próprios de representar a realidade, incluída nessa representação a imaginação e a fantasia; enfim, se constituem em um objeto lúdico de apreciação e de prazer estético.

Espero ter conseguido aliar, nesta tese, sob a força dos pressupostos políticos e ideológicos que me movem, de um lado as exigências da pesquisa científica em educação, de outro lado os propósitos de cumpri-las como uma contribuição ao estabelecimento de um contacto real entre essa pesquisa e a prática pedagógica de meus colegas professores. Minha intenção foi, também, fazer resultar desta pesquisa um texto simples e coerente, sem excessiva linguagem técnica e adornos desnecessários, para que ele não somente exprimisse uma atitude diferente em relação ao processo de alfabetização, mas também, e sobretudo, pudesse adaptar-se às peculiaridades de cada domínio da pesquisa no seu anseio de inter-

disciplinaridade e às possibilidades e preocupações de cada alfabetizador em sua prática.

É possível que, no meu trabalho, se encontrem alguns aspectos singulares e originais; mas também estou interessada em que o professor-leitor se reencontre nele pela similaridade de acontecimentos e circunstâncias que tem encontrado na sua prática: uma espécie de convivência no espaço simbólico de meu texto. Ao leitor-especialista solicito que tenha em mente esses propósitos e a necessidade de uma visão de conjunto dos múltiplos aspectos coligados no processo de alfabetização, quando lhe pareça que simplifico demais os elementos da teoria que elaboram. Que não se feche em seu domínio de investigação, nem em um tema ou família de temas, mas considere o desenvolvimento da linguagem na criança em uma perspectiva dinâmica, cujos parâmetros e faces de aproximação são todos solidários, quando situados do ponto de vista do professor.

* * *

Capítulo I

A fala das crianças nas "brincadeiras de círculo".

Para poder preparar mais adequadamente o meu projeto de trabalho na alfabetização, em novembro de 1984, iniciei minhas atividades em uma classe de pré-primário na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau "Dr. Tomás Alves", do distrito de Sousas, a nove quilômetros de Campinas (São Paulo). A maior parte das crianças (vinte e três) iria compor, com outras, a primeira série de que me encarregaria no ano seguinte.

Chamei esse programa preparatório de "brincadeiras de círculo" porque, embora tudo se passasse no horário escolar e na sala de aula, os alunos se reuniam em um círculo ou em pequenas rodinhas, para diversas brincadeiras. Essas atividades se desenvolveram durante uma hora e meia todos os dias, do início de novembro a meados de dezembro [1].

[1] - Conteí sempre com a colaboração da profa. Bernardete A. de Lima, responsável pela classe, que me auxiliou, sempre atenciosa e gentil, no conhecimento de seus alunos e nas atividades desenvolvidas.

Os objetivos desse programa eram sobretudo o de familiarizar-me com os alunos e com as características da comunidade de

que provinham, bem como levantar informações sobre sua realidade social e linguística. Para que minha interação com eles fosse eficiente, era preciso que nos conhecêssemos mutuamente: eles, nesse contacto mais à vontade, perceberiam minha maneira de comportar-me com eles, meu jeito de ser; eu, penetraria em seu mundo e aprenderia com eles os vários modos pelos quais representavam sua realidade cotidiana. Penso ser desnecessário insistir na importância dessa permuta de idéias e representações, dessa formação de imagens recíprocas, para um trabalho conjunto que envolveria antes de tudo a linguagem.

Além disso, nós poderíamos estabelecer juntos, na medida em que ampliássemos essa interação, as "regras do jogo" que iríamos jogar. (Alusão a Wittgenstein.). Quais as minhas intenções? De que instrumental nos serviríamos? Quais as regras implícitas comuns dessa interação? Haveria hora de falar e hora de calar? Quais os objetivos muito particulares que eu tinha e que objetivos eles poderiam estabelecer para si próprios? Sobretudo, nessas primeiras atividades em comum, deveríamos estabelecer os laços afetivos que iriam ser tão importantes para o trabalho comum.

Interessava-me, sobretudo, descobrir as características próprias da fala das crianças. Como já vimos na introdução, propunha-me a basear o trabalho de alfabetização sobre a modalidade oral em que as crianças se expressavam. Era por isso indispensável conhecer, quanto minuciosamente possível, as peculiaridades de seu léxico, de sua sintaxe e morfologia e mesmo aspectos discursivos relativos aos temas e intenções de sua fala. Para a obtenção desses dados, não desejava servir-me de técnicas e instrumentos como formulários ou questionários que, por ficarem muito distantes das condições de situação espontânea, seriam certamente

inibidores e pouco informativos. Meu esforço se dirigia para criar situações de fala, diretamente vinculada a seus interesses e a sua vida, para que aí sua linguagem brotasse livre das restrições habituais na escola. Sempre que possível (ajudada pela professora Bernardete), anotava as condições de situação e as expressões espontâneas das crianças, sobretudo aquelas que pareciam mais características de sua fala; logo que todos nos familiarizámos com o gravador, passei a gravar sistematicamente todas as manifestações das crianças, que transcrevia logo a seguir para não perder as impressões e a memória da situação discursiva em que se tinham produzido.

Este capítulo se destina a relatar os aspectos mais importantes dessa interação inicial com as crianças, visando a caracterizar as situações de obtenção de dados sobre a fala das crianças. Destina-se, ainda, a descrever, mesmo que intuitivamente, as características dessa fala que vão servir-me para o posterior processo de alfabetização.

1.1 - Os primeiros contactos: papéis e regras do jogo.

Sem muito preaviso, eu me fui introduzindo, vagarosa e silenciosamente, na rodinha dos alunos. Era o momento em que estavam acostumados a agrupar-se, no início da aula, com a professora Bernardete, para contar as novidades do dia. As crianças me observaram um tempo, como se perguntassem a que eu vinha, mas logo estabeleceram comigo um diálogo. (Claro: eu é quem era a novidade do dia).

(1)

-- Quem é você? Você é outra tia?

-- Não. Não sou outra tia.

[Sem que pudesse continuar a identificar-me, outra criança questionou:]

-- Então que qui cê veio fazê aqui?

-- Vim porque estava curiosa para saber o que acontece nesta rodinha.

-- Ah! mais você é grandi i num é tia? Como cê chama?

-- Eu chamo Eglê. Eu sou a Eglê e você quem é?

[Apontei para o menino que me fez a pergunta e logo continuei, como quem busca um assunto:]

-- Aqui é primeiro ou segundo ano?

-- Nããão! Aqui é prezinho, num sabi?

[2] - Estive muito em dúvida sobre o modo de transcrever a fala das crianças. Óptar por uma transcrição fonética, torná-la-ia ilegível aos não familiarizados. Adotei, por isso, uma transcrição aproximativa. Tenho consciência de sua inadequação para propósitos de análise linguística, mas consigo, por meio dela, passar aos leitores as informações mais relevantes sobre a fala das crianças para os propósitos desta tese.

As crianças logo foram identificando-se pelo nome. Somente três crianças não o fizeram, entre as quais a Sterlléia; estava ela mais interessada em continuar o assunto que a minha chegada interromperia: o nascimento de seu irmãozinho. Excitadíssima, ria a todo momento. Já o Gabriel, carrancudo, manifestava a raiva por ter esquecido o dinheiro recebido do pai para comprar "Chipz". O Gustavo se punha acabrunhado: tinha chegado tarde e perdido seu lugar favorito na rodinha.

Aproveitei-me dessas situações para iniciar uma brincadeira com as crianças. Os alunos iriam manifestar, a seu modo, diferentes sentimentos e atitudes. Um dramatizava a alegria com pulos e

a fisionomia escancarada; para a tristeza, fechavam o rosto e imitavam choro; outros rangiam os dentes, contraíam os músculos da face e davam murros na mesinha para expressar sua raiva. Uma criança disse estar com saudades da "tia Bernardete" (que tinha saído um pouco da classe) e a Miriam, carinhosamente, começou a passar a mão em meus cabelos dizendo que eu era a "nova tia". Outra enrolou uma blusa de lã e passava a mão sobre ela dizendo que estava acariciando sua boneca; e o Jorginho, muito safado, pegou o gorro da Camila e acariciou o "pompom" dizendo que era a cara de seu gato. Nessa hora a classe observou a expressão real de raiva e brabeza da Camila, contra a provocação do Jorginho. Durante esse "faz-de-conta", em parte real, eu ficava observando a originalidade das crianças e mesmo alguns aspectos das relações peculiares que se estabeleciam no grupo. Mas, mesmo procurando tornar a brincadeira espontânea, era óbvio o meu papel de provocadora das situações e, na perspectiva das crianças, de observadora diferenciada para quem dirigiam os olhares e a manifestação.

Este ponto no relato serve-me já para alguns comentários iniciais. Eu tinha imaginado o meu papel entre as crianças não como o de uma "nova tia", mas como o de uma animadora, a "colega mais grande" do grupo. Tinha a ilusão de conseguir desfazer as diferenças (de papel social e de idade) participando, como uma entre os outros, das "brincadeiras de círculo". Estava talvez caindo na peça do "democratismo" escolar, que imagina possível mascarar a relação de dependência entre os alunos e o professor nas escolas. No fundo, queria evitar "substituir", no carinho das crianças, a professora efetiva. (Por outras experiências, sabia como os professores se enciumam das interferências de estranhos no "seu" domínio.) Começo por desmanchar esse meu equívoco em uma

reflexão sobre o equívoco geral dos que pretendem uma dissolução do papel do professor.

Qualquer leitor deve ter observado que as crianças não caíram nessa peça. Logo me identificaram por um papel específico e diferenciado: "Você é outra tia"? E mesmo quando tentei evitar essa distinção, tinham lá suas razões para contestar-me: "Ah! mais você é grandi i num é tia?". É preciso notar que "tia", nesse contexto, já não possui os traços semânticos de uma suave e carinhosa relação de parentesco. "Tia" é substituto de "professora". As pessoas podem ter a ilusão de que as palavras carregam sempre consigo, para todos os contextos, as conotações que adquiriram pelo seu uso em outros. Mas não é necessariamente assim. Usada como tem sido usada na escola, a categoria "tia" já se foi reconstituindo nesse contexto e, na maioria das situações de sala de aula, vem já associada a aspectos autoritários, que o comportamento das professoras-tias manifesta nessa situação. Deixem-me trazer um episódio ocorrido dias depois como ilustração.

Fazíamos, em classe, atividades de dramatização. Uma das alunas quis representar o papel de professora. Colocou um dos vestidos da "mala de fantasias" [3], pegou um livro e um estojo preto. Colocou tudo sobre a mesa como eu costumava fazer, explicando que o estojo era o gravador. Com um giz na mão, foi logo gritando com dois colegas:

(2)

-- Pará di falá, sinão vô mandá ocêis imbora!

-- Eu falu mais ainda, prontu.

-- E'? I eu fico cum dor di cabeça, nervosa.

-- Discupa.

-- Si voceis num pará di conversá voceis ficum di castígu!

-- Discupa, tia. Nós somu matraquinhas, mais num vamü mais fazê issu porque sinão a senhora grita di novu e nós fi-camu assustadus.

Não cabíamos (espero), a colega Bernardete e eu, nesse modelo de professora. Mas a imagem da "tia", com dor de cabeça e nervosa com o comportamento irrequieto das crianças, já estava construída por um estereótipo social ou pela observação dos gritos que poderiam bem ouvir nos corredores e em salas vizinhas.

[3] - A "mala das fantasias" era a mala que eu levava à escola, com todo tipo de indumentária e bugigangas para caracterizar a situação e os alunos por ocasião das dramatizações.

O uso de "tia" somente disfarça a relação necessariamente assimétrica entre o educador e seus educandos. Um receio de incorporar os aspectos autoritários da tradição escolar, pela ilusão de que, mudando-se o nome, mudam-se as relações. Isso se pode ligar à história recente da educação: acostumamo-nos a reagir contra o formalismo das relações entre professor e aluno na pedagogia tradicional. Uma das formas dessa reação, que de um modo geral toda escola moderna apresentou, com matizes às vezes específicos a diferentes expressões desse movimento geral, foi a tendência de, centrando a prática educativa na criança, tentar igualizar professor e aluno. Posicionar-se contra o formalismo do educador tradicional não leva a reduzir o professor a uma réplica do aluno. O educador não é propriamente um animador, nem um colega mais velho, nem alguém similar a parente ou tio, mesmo quando tenha de animar, de transmitir experiências de uma vivência amadurecida e de ligar-se aos alunos por laços de afetividade. Ainda que não seja autoritário e repressivo, o professor dirige e coor-

dena as atividades em sala de aula. Não somente dirige (que é o traço da autoridade), 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 [4].

[4] - Paulo Freire observava, nas discussões de orientação, que essa questão do uso de "tia" não deixa de refletir alguns aspectos ideológicos negativos. Por um lado, é como se a professora devesse envergonhar-se de ser professora, tentando ocultar o seu papel sob um nome de parentesco. Por outro lado, sendo "tia" dos seus "sobrinhos", por que lutar pela melhoria das condições de trabalho e de salário? Há um componente de "idealização" no uso de "tia" semelhante ao que durante tanto tempo paralisou o movimento dos docentes com idéias tais como "missão nobre", "trabalho desinteressado", etc.

Um precursor bem mais distante dessa atitude teria sido Rousseau, com sua idéia libertária de educação negativa, na desconsideração da ordem constituída. Isto animou outros renovadores até ao excesso; a liberdade da criança seria o único princípio básico em educação: o "laissez-faire" na pedagogia. A infância e adolescência tem um sentido próprio, tem de falar por si. Essa idéia se desenvolveu sobretudo na Alemanha, com o chamado "movimento juvenil" que nas colinas de Meisner, em 1913, proclamava pela voz de milhares de adolescentes "querer configurar sua vida por sua própria resolução, com sua responsabilidade própria e com íntima veracidade". Os alunos, nessa tendência, se agrupavam à vontade em redor dos mestres em chamadas "kamaradschaften": o professor era somente um "camarada", sem condições de colocar aos discípulos seus pontos de vista intelectuais ou morais, estabelecidos em outros momentos e para outras necessidades.

Entretanto, é importante que a educação concilie a formação da individualidade, a constituição dos alunos como "sujeitos", com a integração das perspectivas históricas e sociais que compõem o sistema cultural e político em que se inserem. Não há por que imaginar a educação como um contínuo processo de ruptura dos princípios e regras (em um sentido cultural, antropológico, histórico e social de regras) que estruturam esse sistema. Nem há por que confundir, nesse processo, o papel específico do professor e mesmo sua "autoridade" com os vícios do autoritarismo.

Na verdade, eu tinha planejado desenvolver com as crianças uma atividade em que experimentassem diferentes processos e meios de expressão e representação. Desejava, ainda, que comesçassem a experimentar os vários meios pelos quais se pode "guardar" a memória do que se diz. Esses eram objetivos em meu plano, que não haviam nascido da cabecinha das crianças; elas não planejam comunicar-se e expressar-se: criadas as condições de um exercício pleno da linguagem, simplesmente se comunicam e se expressam. Por isso havia provocado as várias formas de comunicação corporal e gestual de vários sentimentos que relatei acima. Quando o Jorgi-

nho, talvez mais empenhado em demonstrar carinho do que em irritar a Camila, imaginava seu gatinho no "pompom" do gorro de lã, surgiu-me a idéia de sugerir uma mudança de atividade. Por que não desenhavam o seu animalzinho de estimação ou seu brinquedo predileto ou mesmo um de seus amigos favoritos? E seria interessante que se desenhassem também; não os conhecia bem e pelo desenho poderia começar a reconhecê-los mais facilmente.

(3)

-- Num acho não [contestou logo o Daniel]. Eu não sô capaiz de "desenhá eu como eu pareço".

-- Eu sô [disse o Gustavo]. E você coloca a genti "no quadru da classi".

-- E', mais num cabi tudo mundo [foi a vez do Ricardo].

-- Já sei [sugeriu a Flavinha]. Vamus fazê tudo num cartaiz só. Você compra e amanhã a genti faz cada um ele na cartolina e põe o nomi. [Nessa ocasião as crianças já sabiam mais ou menos identificar o seu nome. Então, o Jorginho, que sempre falava forte e gritado interrompeu:]

-- Ah! não. Vão (vamu) fazer hoje mesmo, naquela folha grandona do chão. Podi? Di quem ela é?

-- E' minha. Achei que poderia ser útil hoje para nós. E não é que vai ser mesmo?

Tratava-se de uma folha bem grande, de papel de embrulho de uma loja, que eu havia trazido de casa e colocado propositalmente em um canto, no chão da classe. (Sempre me servia de materiais assim.) Imaginava justamente despertar para ela o interesse de alguma criança, como foi o caso do Jorginho. As crianças se atiraram para o papel e, aí, surgiu o problema repartição do espaço.

Assumi o comando: dividi o papel em várias dobras, ajudei as crianças a comporem pequenos grupos, e cada grupo por sua vez esparramou-se no chão, em torno de sua parte no papel de embrulho, para desenhar-se.

(4)

-- Olha! eu sô a qui tenho um "rabo" com essa fita no cabelo (Miriam).

-- Venha vê. Eu tenho u cabelo bem curtinho (Camila).

-- Meu tênis é amarrô, viu? Puxa! Você num vai conseguir nunca sabê nóis (Cristiano).

-- Bobo! E o nomi? Ela sabi lê (Camila).

[Os alunos discutiram o papel dos nomes escritos sob as figuras. Mas não havia outros Antônio, outros Carlos e outras Míriam nas séries mais avançadas? Era preciso marcar no quadro que se tratava de alunos daquela série.]

-- Vamos colocar um nome no quadro? [Sugeri.]

-- "Alunos do Pré" (Juninho).

-- Não. "O Prezinho" é mais bunitu (Karina).

-- Eu acho "Os amigos" (Gabriel).

-- Que tal se a gente unisse as idéias do Gabriel e da Karina, ... "o prezinho" ... "os amigos" ... "os amigos" ... "o prezinho" ...

-- "Os Amigos do Prezinho" [gritou o Daniel].

-- E' issu aí!

-- Bacana, seu.

-- E onde você acha que devo escrever o nome? [Perguntei à Sterlléia.]

-- Escrevi aqui. Aqui im cima (apontando com o dedinho).

Rodeada pelas crianças escrevi o título do quadro no local indicado, pronunciando-o bem alto e compassado, mas sem soletrar. Cada um corria o dedo pelas letras, como se estivessem lendo "Os amigos do prezinho".

As crianças haviam passado, de uma atividade livre de representação figurativa a uma relação mais direta com a escrita e sua função de memória das informações, sobretudo manifestando, a final, suas "intencões" de leitura. Sinto algumas cócegas de comentar, já neste ponto, alguns aspectos dessas atividades, mas deixo os comentários para depois de outros dois episódios relevantes para a discussão que desejo fazer.

A questão relativa aos vários modos de "gravar" as informações que desejamos recuperar mais tarde (uma ponte inicial para a compreensão do papel da escrita que pouco a pouco se queria introduzir), permitiu-me introduzir o problema do gravador que já vinha despertando a curiosidade das crianças. Era preciso que elas soubessem por que e para que ele me era tão importante. Conversamos sobre sua utilidade para mim. Por outro lado, despertei neles o interesse pela lembrança do que iria acontecendo na sala de aula: todo mundo gosta muito de ouvir sua própria voz e eu gostava também muito de ouvi-los.

Todos quiseram gravar no fim da aula alguma coisa. No início houve um pouco de inibição, mas logo, "puxados" pelos mais desembaraçados, foram esquecendo-se do gravador e soltando sua fala. No começo, falavam de um modo estereotipado que fazia lembrar um pouco um jogo de perguntas e respostas; depois conseguiram soltar-se e expressar-se com muito maior espontaneidade e desembaraço.

(5)

-- Eu sô a Karina.

-- I eu sô o Cristiano.

-- Eu tô pensanu in saí cuma garota.

-- Gostaria di brincá cum bunequinha.

-- Eu muntei o cavalu e tirei fotu.

-- Um dia meu pai foi jogá bola e aí feiz dois gol e ganhô um troféu.

-- Sabi do que a "tia" Bernadete tá gostanu? E' di viajá. Ela disse otro dia.

-- Hoje eu tô gostanu di uma coisa. Quem qui adivinha?

Era o fim da aula e pude perceber que tinha obtido um primeiro sucesso: as crianças pareciam ansiar por que eu voltasse no outro dia. O importante era conseguir manter aquela convivência agradável e natural de diálogo. De fato, no dia seguinte, mesmo chegando eu devagarinho, as crianças foram logo saindo da rodinha a meu encontro, pedindo o gravador e logo dispendo-se para ouvir o resultado:

(6)

-- Credo! Que voz fininha qui eu tenho!

-- O Jorginho fala tudo gritado, né?

-- Minha voz tá boa, né?

-- Ei Karina. Você precisa falá mais alto.

Quando as vozes terminaram, mostrei-lhes como também podiam "ouvir o silêncio": somente o barulhinho do girar do tape; lá fora, na rua, um cachorro latindo, o motor de um caminhão; um lápis caindo na sala. Foi então que veio a surpresa que lhes havia pre-

parado: começava no gravador a voz delicada da Nara Leão na música alegre de um trecho de "Os Saltimbancos" do Chico Buarque. As crianças foram logo servindo-se dos "instrumentos de percussão" que eu havia levado em minha mala: caixas de papelão e latas, que eram os "bumbos" e "caixas", arame grosso que soava como os triângulos, tampas de panela como "pratos". Não havia instrumentos para todas as crianças e, outra vez, tivemos que nos organizar: uns tocavam, outros dançavam. Da bagunça inicial, passou-se logo a uma discussão generalizada sobre como adaptar instrumentos e passos de dança ao ritmo das diferentes músicas que se seguiam. Havia hora para os bumbos das caixas de papelão, mais surdos e mais apropriados às músicas profundas e misteriosas. Havia hora de um ritmo mais leve e suave, para o som dos "triângulos" de arame. E havia hora de alegria e de marcha, em que o ritmo da dança crescia e as tampas de panela entravam em ação. Quando o cachorro, da música dos saltimbancos, protestava por se tornar "cada vez mais cão", sua irritação se manifestava nas latas e pratos.

Havíamos passado, em dois dias, por diferentes formas de manifestação pessoal: a fala descontraída; os gestos e esgares; a escrita e a gravação; a música, a percussão, o ritmo e a movimentação corporal. Havíamos experimentado vários modos de fazer correspondências entre essas diversas formas de manifestação e situações, temas, sentimentos. Havíamos experimentado a necessidade de gravar, recordar, reproduzir. Não se havia porém explicitado nada disso como em uma lição escolar: tratava-se somente de viver essas diferentes experiências. Esses eram alguns dos objetivos que eu havia selecionado e em cuja direção orientava meus alunos,

mesmo que tudo parecesse ter sido absolutamente casual, nascido das crianças, independentemente de meu projeto. Por isso, quero discutir um pouco aqui o papel do educador no planejamento das atividades e, nesse planejamento, a importância da improvisação.

O professor, às vezes, no seu esforço de preparo da aula, planeja as atividades em todos os seus detalhes. Por exemplo, imaginem que eu tivesse preparado para cada aluno o seu próprio quadrinho, já enfeitado de florzinhas, com o nome de cada um escrito em destaque. Pior ainda se preparasse os desenhos para pintura. Ou que já montasse questões fixas: o que que vocês acham que vocês têm de diferente dos outros? Vamos dar um título ao nosso quadro? Que título vocês acham mais interessante?

Esse tipo de preparo reduz bastante as iniciativas das crianças e faz perder-se a possibilidade maravilhosa do imprevisto e da surpresa. Coordenar as atividades é muito saber orientar a atuação dos alunos para esse espaço de espontaneidade e aproveitá-las todas, para que todos se sintam responsáveis pelo trabalho comum. Aquele papel de embrulho das Casas Pernambucanas, que deixei a um canto, não tinha nada de "escolar". Não era coisa de sala de aula. Por isso, conseguiu provocar toda uma discussão, até que o Jorginho lhe atribuísse uma função na atividade que exerciam. Era um achado dele. Por isso era também uma forma de criar: saber manusear e dar função a materiais simples que estejam à disposição. O fato de que tal papel de embrulho não se prestava a uma atividade conjunta de todos os alunos, colocou-nos um problema de organização: às vezes temos que decidir sobre a vez de cada um. Por outro lado, escrever o nome sob as figuras já não era um simples ritual escolar; tinha a função identificadora derivada de um problema real: como a "tia" vai poder identificar

as figuras por detalhes pouco claros como "o rabo" e a fita da Mirian, pelo cabelo curtinho da Camila e pelo tênis "amarron" do Cristiano? "Puxa! você num vai consegui nunca sabé nóis!"

Imaginamos, às vezes, que as atividades se desenvolvem melhor quando dispomos de um sofisticado material de apoio. Meus instrumentos musicais - as caixas de papelão, as tampas de panela, os arames e as latas - não tinham certamente a sonoridade dos bumbos, tímpanos e triângulos e mesmo levaram um certo desconforto à vizinhança. Mas possuíam um aspecto provocador importantíssimo: levavam a um rico exercício de transformação. Muito aprendemos quando conseguimos brincar de trenzinho com caixinhas de fósforo, de cavalo com cabos de vassoura, de aviõezinhos com dobraduras de papel. Não sei se já nos demos suficientemente conta de quanto perdemos com a perda desse antigo esforço de simbolização criadora, que as fábricas de brinquedo substituíram sem compensação. Além disso, o jogo de acompanhamento musical não pôde ser uma atividade desordenada: foi preciso outra vez dividir papéis (participar da orquestrinha ou dançar) e estabelecer em comum critérios de conveniência entre o ritmo das músicas, seu programa, os instrumentos e o ritmo corporal. Se tudo estivesse planejadamente pronto, não teríamos nem esse esforço transformador, nem questões a resolver em comum.

Planejar não é prever uma rotina mas um ato de imaginação; e coordenar é saber criar as condições para uma atividade conjunta em torno dos problemas que o professor prevê e que ele sabe adequados aos objetivos que se propõe. Aproveitar-se dos movimentos dinâmicos desse processo participativo em que cada um se situa com suas peculiaridades. Nesse processo, mesmo quando decide, o professor não responde mais a um problema ou necessidade que so-

mente ele tem# decide sim, mas sobre uma questão que já se tornou uma questão para todos.

O termo mais apropriado talvez seja o de negociação. O professor, quando orienta, coordena e mesmo decide, não o faz sem considerar o ponto de vista das crianças e suas questões reais. Ele não pode estabelecer por conta própria todas as regras do jogo# é preciso partilhar as intenções. Um exemplo disso foi o da introdução do gravador na sala de aula e a discussão sobre por que e para que usá-lo.

Este ponto é fundamental. Se o professor deseja orientar as atividades em sala de aula para o exercício da linguagem, a compreensão de seus aspectos, ele não pode esquecer-se de que a linguagem não é possível fora desse espaço interacional, em que todas as condições dialogais se estabelecem pela negociação recíproca das intenções e das pressuposições. Outra vez, a interação não supõe uma anulação das diferenças individuais e sociais dos participantes, mas uma adequada distribuição e tomada de papéis na interlocução. Nessa interação o educador continua o educador. Mas também o Jorginho continuava o Jorginho com sua voz gritada e sua agressividade decisiva. A Karina continuava a Karina tímida e de vozinha baixa. A Sterlléia continuava a Sterlléia dispersiva e irrequieta que me obrigava a estar sempre a procurar-lhe uma tarefa no grupo. E como perceberia essas diferenças individuais, para orientá-las e conjugá-las na atividade de grupo, se eu igualasse todos em uma atividade planejada em seus mínimos detalhes? Se os prendesse a um material delimitado e limitante, sem nenhum lugar para a improvisação. Se eu impusesse o silêncio ou uma fala parcimoniosa sem abrir a possibilidade da discussão, dos desacertos e da negociação?

1.2 - A importância da contextualização na obtenção dos dados.

Um dia cheguei bem silenciosa na sala de aula, abri minha bolsa, peguei meu talão de cheque e fiz menção de preenchê-lo.

(7)

-- Ih! Você também vai comprar a flauta?

[Naquela ocasião, havia um vendedor de flautinhas de madeira que estava sempre em frente à escola.]

-- E', eu ia. Mas agora resolvi não comprar mais. E como você adivinhou, Ricardo? Eu não falei nada.

[Nesse momento iniciei a gravação. O gravador já não era percebido com surpresa pelas crianças.]

-- Craru. Você pegô o talão di cheque e ia iscrevê. Só podia sê pra comprá a frauta.

-- Isso mesmo. Você adivinhou. Vamos fazer um jogo diferente, só com gestos? Cada grupo combina o que o outro vai ter que adivinhar só se expressando por meio de gestos.

-- Num pode falá?

-- Não. Nem uma palavra.

As crianças formaram cinco grupos e cada grupo representava para a adivinhação dos colegas.

(8)

-- Ele tava comenu cumida i chupanu laranja.

-- Comeno banana!

-- Chupano sorveti!

-- Comendo.

-- Dançano "brake".

Os alunos perceberam logo que nem sempre a interpretação pelos gestos é completa. O grupo da Camila, por exemplo, interpretou o gesto do grupo do Juninho como simplesmente "comendo". Mas o grupo queria que falassem que estavam "comendo doce de abóbora". O problema é que não conseguiam uma representação para "comer doce de abóbora". A gente discutia como a comunicação pela mímica, pelo ritmo e pela música, por expressões corporais não é tão satisfatória quanto a que se obtém por meio das expressões verbais. Resolvemos, então, somar todos esses meios em pequenas representações teatrais.

O estímulo para a nova atividade consistia em uma sequência de gravuras: a- um índio, com uma cesta de frutos ao lado, comendo uma maçã; b- crianças brincando com balões coloridos; c- um menino sorrindo com sua bolsa a tiracolo; d- uma menina com a mão no rosto como se estivesse envergonhada; e- um preso atrás das grades. Solicitava às crianças para colocar-se no lugar de uma dessas personagens e falar algo que poderiam estar dizendo. Mas o resultado esteve longe do que eu esperava, pelo que conhecia já da animação e disposição das crianças:

(9)

-- O índio tá comenu.

-- O índio tá alegre.

-- Eles tão alegri.

-- A minina pegô a bichiga.

-- Ele tá sorrinu.

-- Ele tá contente por causa qui...qui...

-- A minininha tá sorrinu.

-- O homi tá presu.

-- O homi tá na cadeia.

As gravuras não faziam sentido para as crianças; não somente as que envolviam o índio e o preso, mas também as que mostravam cenas infantis. Por isso as expressões obtidas foram tão pouco significativas. Não me foi possível alterar a situação nem insistindo para que fizessem de conta que eram eles mesmos as personagens. Duas pequenas exceções, em que as crianças parecem ter saído da posição de observador de gravuras e ter-se colocado na situação e construído a si mesmas como personagens, como o sujeito real do narrado [5], não alteram esse quadro repetitivo:

(10)

-- If! Tá gostoso. Acho que vô comê mais daqui a poco. (Antônio Carlos)

-- Vai istorá essa bichiga, eim! (Karina)

[5] - Cláudia T. G. de Lemos, em seu artigo sobre programas de intervenção na pré-escola ("Teorias da diferença e teorias do déficit...") se refere ao grau de "decentração" do sujeito que já é atingido pelas crianças em sua prática oral e mostra como essa mesma decentração é exigência para uma escrita eficiente. A pertinência de suas observações parecem confirmadas pelo trabalho de S. Scollon sobre como sua filha Raquel aprendera a ler e a escrever sem qualquer instrução formal. Estágio fundamental nesse processo foi, segundo ele, a capacidade de "ficcionalizar-se como sujeito", em outras palavras de colocar-se como sujeito narrador que constrói a si mesmo como personagem, ou sujeito do narrado.

Não é que as crianças não sejam capazes de "fazer de conta"; bem ao contrário, o jogo do "faz de conta" antecede, e de muito, a idade escolar [6]. O problema estava em que eu, pelo recurso às gravuras e pela tentativa de forçar a substituição da personagem pelo próprio narrador, estava escolarizando (no mau sentido de "escolarizar") a situação. Podem-se comparar facilmente as frasezinhas incolores desse exercício, com a espontânea riqueza da conversa de Ricardo comigo no episódio do cheque. Naquela ocasião, o Ricardo não somente interpretou o meu gesto mas ainda contextualizou-o em uma situação de sua vidinha diária - o que

vinha ocorrendo na escola. Em vez de frases secas e repetidas ("O índio tá alegri", "eles tão alegri", etc.), sua argumentação corre solta e desinibida: "If! você também vai comprar a frauta?", "Craru! Ocê pegô o talão di chequi e ia iscrevê. Só podia sê pra comprá a frauta."

[6] - Uma reflexão sobre a aquisição das estruturas narrativas pela criança e o papel dos adultos (de certa forma restritivo) nessa aquisição pode ser feita com base nos textos de Maria Cecília Perroni, sua tese de doutorado (1985) e o artigo de 1984 - "A Bela e a Fera da aquisição da linguagem".

Era, por isso, necessário mudar as estratégias, se eu quisesse obter das crianças expressões mais ricas e variadas que me permitissem conhecer sua linguagem. Se estava certa em minha análise, o fracasso da atividade anterior ligava-se à ausência de um contexto onde a linguagem das crianças pudesse ancorar-se. Tentei, por isso, levar a "simulação" da realidade um pouco além da gravura [7]. Estava certa de que se as crianças vivessem a situação elas começariam a falar mais expansivamente.

[7] - Em 4.2.1 (veja-se também nota [16] do cap.4), discuto mais demoradamente as desvantagens, na alfabetização, da utilização excessiva de gravuras para a leitura e a escrita.

No dia seguinte, a gravura de ilustração era a de um pipoqueiro com três crianças comprando pipocas. Mas, para que as crianças aderissem ao jogo do teatrinho, fui colocando sobre a mesa uma grande bacia de pipocas, um saleiro, molho de mostarda, copinhos de plástico para o serviço e uma caixinha com notas de mil cruzeiros e outras tantas moedas divisionárias. Já não foi possível organizar a classe em grupos: cada um ia logo antecipando-se e assumindo o papel de pipoqueiro ou comprador. E os diálogos transcorriam agora muito mais à vontade:

(11)

-- Eii! Aqui tem muita genti no pipoquero. Eu só sô pipoquero agora. O'í o pipoquero aqui!

-- Pôí bastante!

-- Bastanti? Num é o seu!

-- Nem seu.

-- Pipoquero!

-- Qui dia bunitu, não, Gabriel. [Percebendo que eu ainda confundia os nomes do Gabriel e do Daniel:] O nome desse aí é Gabriel.

-- E'. Mais ênchi de sal aí; ênchi.

-- Enchi não, eim. Dá o dinheiro primero.

-- Brigadu.

-- Péra, aí. Eu isqueci di pagá.

etc.

Em um dos rodízios, o "novo pipoquero" era filho de um pipoqueiro do bairro:

(12)

-- Eii! Vô pô um poquinho de sal aqui e vô misturá. Lá vai a pipoca!

-- Cadê seu pai, eim.

-- Tá lá in casa.

-- Ah! tá fazeno pipoca lá tameim?

-- Tá.

-- I a mãe?

-- Tá in casa tameim.

-- Fazeno pipoca tameim?

-- Já cabê? [Referindo-se a outra criança que queria mais:]

Tá otro. Di quantu?

-- Di quatro.

[O pipoqueiro ia pegando um copo menor, mas a criança reclamou:]

-- Ei, ei! O copo tem de sê mais grandí. Mais grandí qui o di dois.

-- Ah! Issu mesmu.

Alguém foi fazendo um comentário lateral para mim:

(13)

-- Sabi. O bichinho vem nu denti, entra nu denti, come tuda pipoca i comi o denti junto.

Deixem-me explicar melhor o que se entende aqui por contextualização. Tanto a produção como a interpretação das expressões linguísticas sempre dependem de inúmeras condições contextuais. Sem querer esgotar aqui todas essas condições, alguns exemplos servirão para esclarecer este aspecto fundamental da linguagem humana [8].

[8] - Para um estudo das "condições de produção" no discurso indicaria textos como os de Maingueneau (1981), de Haquira Osakabe (1979,a) e (1979,b), e o capítulo quarto da tese de doutorado de M. I. Hadler-Coudry (1986).

Em primeiro lugar, a interpretação depende das relações que se estabelecem entre os interlocutores: qual a imagem que uns formam dos outros na interlocução? Logo que cheguei às rodinhas do prezinho, como eu era uma estranha no círculo, iniciou-se logo uma negociação entre mim e as crianças: "Quem é você? Você é outra tia"?... "Mas você é grande e num é tia?" Por outro lado, co-

mo já observei antes, eu mesma queria passar às crianças uma imagem favorável, não a imagem de uma professora, para tentar (um pouco ilusoriamente) "facilitar nossa interação" e criar condições para um diálogo natural. Esse jogo de imagens é fundamental também para a produção, para a seleção das formas linguísticas, para as atitudes discursivas. Basta a imagem formalista do professor tradicional para dificultar o exercício da linguagem espontânea e toda fala, nas situações de sala de aula, pode virar um jogo artificial de perguntas e respostas: as crianças falam quando questionadas.

Um outro aspecto dessa situação discursiva é o conhecimento mútuo que os interlocutores têm uns dos outros, as pressuposições de fato que compartilham, as informações que julgam ser de domínio comum. Como se poderia, por exemplo, interpretar convenientemente o diálogo (12) acima, se os interlocutores não partilhassem a informação de que o pai do pipoqueiro, no teatrinho, era de fato um pipoqueiro em Sousas? Do mesmo modo, o comentário feito em (13) faz mais sentido quando se conhecem as admoestações das professoras sobre a cárie dentária. Adquirir esse mútuo conhecimento, conhecer melhor as crianças e seu mundinho, o modo como representam a realidade, seus interesses e aspirações pessoais, etc. e fazer-se conhecer pelas crianças, sem disfarces nem artifícios, deve ocupar uma boa parte inicial do trabalho da professora que pretende dedicar-se a qualquer nível do ensino da linguagem. Já insisti antes [9] no papel fundamental da interação interpessoal muito rica para o próprio exercício da linguagem.

[9] - Foi essa interação dialógica espontânea e intensa a base do trabalho com as crianças, relatado e discutido em meu livrinho As crianças eram difíceis... - A redação na escola, editado pela Martins Fontes, São Paulo, 1984 (3a. edição em 1986).

É necessário, ainda, lembrar que a linguagem se constrói e se interpreta em situações dialogais reais, isto é, quando o tema da conversa, quando o modo e a forma da conversa e a própria conversa resultam de uma conveniência vital. É certo que se pode falar e escrever como se não houvesse interlocutores e sobre temas abstratos muito distantes do cotidiano da linguagem. Pode-se até "falar" sem falar, respondendo mecanicamente a questões rituais, e a escola é o exemplo mais claro disso. Infelizmente. Mas para que a linguagem se desenvolva, sobretudo com crianças, é fundamental que ela se enraíze na cotidianidade, na vida, em temas e questões que façam sentido no aqui e no agora.

Em contraposição à artificialidade das "tarefas escolares", é a tudo isso que estou chamando "contextualização". É possível reproduzir todas essas condições na sala de aula? De fato, como observei antes, o professor, por mais que o disfarce, é sempre uma personagem diferenciada no meio das crianças: é um adulto, marcado pelo estereótipo social de quem dirige; enfim, é professor. Por isso, a exigência de um grande esforço de interação do professor com as crianças, em que não se pode deixar de considerar a dimensão afetiva, para que estas possam constituí-lo no papel de interlocutor: alguém com quem se pode e com quem se quer falar. Outro lado da mesma questão está em se deixar falar: no diálogo (2) a criança nos passa justamente a imagem da professora disciplinadora que exige o silêncio: "Para di falá". Se devemos entender, entretanto, a "disciplina" como o estabelecimento consensual e social das condições necessárias para a atividade em sala de aula, precisamos começar a desejar que se fale. O papel do professor não é o de um silenciador, mas o de quem coordena as situações discursivas das crianças para que cada uma vá assumindo

o seu papel no trabalho socializado. Contribuindo e permitindo que os colegas contribuam.

Um último ponto, ainda, neste tópico. A sala de aula, embora um espaço cotidiano das crianças, tem muito pouco a ver com a cotidianeidade a que me referi acima. Seu universo e "paisagem" são sempre limitados, independentemente dos instrumentos e materiais de que se sirva o professor. No exercício espontâneo da linguagem, em sala de aula, salvo um número restrito de temas evocados pela situação, existe sempre algo de "palco" e "representação". E o sucesso é maior quando mais proximamente os participantes - professor e alunos - são capazes de jogar nessa simulação. Talvez por isso o interesse e a importância, nas classes iniciais, da dramatização. Nela, ao nível das representações, as crianças conseguem reviver, de uma forma concreta, situações de vida.

1.3 - Dramatização e realidade.

Um primeiro aspecto positivo dos processos envolvidos na dramatização é a de dar largo espaço à simbolização. Lembremo-nos de que Piaget associa a representação infantil ao exercício intenso da função simbólica ou semiótica, com um papel importantíssimo no desenvolvimento cognitivo. Não me refiro ao comportamento imitativo e simbólico que precede a linguagem e do qual ela nasce, mas ao comportamento que se estende e se reforça pela linguagem, por meio do qual a criança assimila o real, analisa e organiza suas experiências, para compreender o mundo.

Os "teatrinhos" significam para as crianças não somente uma ocasião de entretenimento e diversão mas uma experiência emocio-

Resumo.

Esta tese, mesmo servindo-se de contribuições de diferentes áreas para a pesquisa em alfabetização, visa a estudá-la de um ponto de vista estritamente pedagógico, recomprometendo a noção de "pedagógico" com a prática social. Não se trata de propor novas técnicas mas de aproximar a alfabetização do processo natural de desenvolvimento psicológico da criança, acompanhando a maturação dos processos simbólicos e cognitivos envolvidos. É um trabalho de metodologia, se se dá ao termo "método" seu sentido mais forte: envolve uma reflexão sobre o exercício pedagógico e, neste caso particular, sobre o exercício da linguagem, envolve, também, pressupostos e princípios gerais dela decorrentes, atitudes em relação ao processo e seus participantes. Quanto à forma de investigação, opta-se por critérios qualitativos e procedimentos de avaliação iluminativa, apropriados a uma pesquisa participante em educação.

Uma primeira parte da tese (capítulos 1 e 2) examina a realidade linguística dos alfabetizandos, as peculiaridades da modalidade coloquial, em que já se expressam e se comunicam eficazmente, e os aspectos cognitivos diretamente relacionados à concepção que fazem da escrita. Estudam-se, ainda, as atitudes do professor diante da linguagem da criança e os modos de intervenção pedagógica no sentido de aproximar alunos em diferentes níveis de predisposição à alfabetização, de modo a tornar eficiente o trabalho conjunto.

Larga atenção, de modo mais enfático no capítulo 3, é dedicada ao processo de instrumentação dos alfabetizandos para a escrita. Organizam-se as estratégias, assumindo-se o pressuposto de que a alfabetização deve construir-se sobre a base da rica oralidade da criança. Por um lado, essa atividade oral oferece o ambiente mais natural em que os primeiros fragmentos de escrita se tornam significativos e se contextualizam; por outro lado, considerando-se os aspectos restritivos da aquisição da técnica da escrita, a atividade oral oferece o contraponto de uma atividade expressiva e criativa. Procura-se evitar, assim, a falsa contradição entre atividades de linguagem, abertas e produtivas, e atividades sistemáticas destinadas à aquisição dos aspectos técnicos e, de certo modo, mecânicos da escrita. Adota-se a hipótese de que os resultados dessas atividades se podem transpor harmonicamente de uma à outra: são interpenetráveis e complementares.

Finalmente, estudam-se os passos das crianças desde o início da alfabetização até à interpretação e produção fluente de textos. Examinam-se os avanços da concepção de texto, desde as primeiras intensões de leitura e escrita, até o momento em que o texto ganha sua autonomia como objeto de expressão, de fruição e prazer estéticos. Embora estes aspectos se tratem mais diretamente no capítulo 4, a tese mostra toda a alfabetização ancorada fortemente nesse processo de produção, durante um certo período oral e depois, com as crianças convenientemente instrumentadas, por escrito.

Alguns temas percorrem toda a tese: o papel do professor, a eficácia do trabalho conjunto na construção dos conhecimentos, a natureza social e dialogal da linguagem, a importância da contextualização seja para tornar significativos os elementos utilizados no processo de alfabetização, seja para a obtenção de informações e dados sobre a realidade e o aproveitamento das crianças.

Candidata: Eglê Pontes Franchi.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Freire.

nal compartilhada. Ao contrário do teatro adulto em que há atores e público diferenciados, no teatrinho infantil as crianças são tanto atores como auditório. Fazendo o jogo de autor-ator, ao transformar-se em um "outro", à medida em que as crianças se fundem nas personagens, elas mais claramente se identificam e se constituem como sujeitos sociais. Nesses jogos, assumindo os mais diferentes papéis, intensifica-se a decentração em relação a si mesmas e a abstração e conceituação em relação ao mundo, que as faz crescer em direção à expressão e à comunicação. Nesse processo de transformação, partindo dos limites entre o real e o imaginário, a criança atuante extrai conscientemente, mergulhada no processo criativo, a compreensão essencial e necessária para trabalhar sua condição de ser social e de ser "falante".

Por isso é que as crianças, em várias ocasiões, mesmo não estando entre os elementos do grupinho de dramatização, deixavam sua condição de assistentes para participar da "ação". Foi assim quando duas crianças representavam na frente da classe uma vendedora e uma compradora em uma loja de tecidos. A compradora procurava preocupada algo em sua bolsa:

(14)

-- Ih! O dinheiro num tá mais aqui drentu! Quem robô? Quem robô?

[As crianças da assistência logo se manifestaram:]

-- Eu num robei!

-- Nem eu!

-- Eu é qui num fui.

-- Nem eu! credo.

-- (E a dona da loja:) Agora você num compra mais.

-- Compru, di graça.

--- Di graça não. Cum chequi.

--- Eu possu pagá cum chequi?

--- Podi.

[E neste ponto, o Juninho interferiu, assumindo o papel de um narrador que descreve as ações:]

Intão a dona da loja ia cortá o tecido.

--- Quantu?

--- Dois metru prá fazê vistidu. I tó u chequi, i brigadu.

Além desses aspectos intrínsecos ao papel das "representações", há outros aspectos extrínsecos interessantes na dramatização. Um deles está no fato de que, nesse jogo, mesmo as crianças mais tímidas acabam por manifestar-se. Deixem-me trazer um exemplo disso. Havia sempre um grupo de alunos mais silenciosos: os que se constituíam mais como platéia e ouvintes dos desembaraçados. Diante de uma gravura - dois carros chocando-se, com os motoristas brigando e um guarda carrancudo lavrando a multa - eles não pareciam suficientemente estimulados. Fiz na lousa o desenho de uma rua e coloquei dois deles com um carrinho de plástico nas mãos para reproduzirem a condução dos veículos e o acidente. As crianças libertaram-se da gravura (e da timidez) e passaram a representar a situação. Era como se tudo estivesse acontecendo naquele instante:

(15)

--- ... Brrrrr..... BUMUM!!!

--- Num olha ondi anda?

--- O volanti qui tava ruim.

--- Ah! nada. Cê ultrapassô a faxa.

--- Que isso?! O volanti qui a ficina num arrumô bem.

-- (O guarda!) E' ele ultrapassô aqui e num podia, i agora...multa di deiz mil.

-- Ih! tô duru.

-- Vai na delegacia. Vai preso.

(Dirigem-se à "delegacia".)

-- Oi seu delegado, eli sofreu acidente (Querendo dizer "ele provocou um acidente.")

-- Ele tá presu.

Foi ainda no processo de pequenas dramatizações que as crianças foram aprendendo a estruturar suas expressões (havendo mesmo críticas e sugestões) bem como a organizar seu discurso em unidades textuais em que logo emergiu o relato. Já observei, no episódio (14), a interferência do Juninho no papel de narrador com o intuito de completar as informações que as condições elementares de representação não permitiam recriar. Um outro episódio representativo disso: as crianças reproduziam no teatrinho uma gravura em que um caboclo capinava ao lado de sua casa, observado pela mulher à porta de sua casa; ao alto havia uma igreja com fiéis entrando.

(16)

-- Oi muié. Eu vô prantá alguma coisa aqui qui tá muito maciu.

-- Tá bão, podi prantá pru mor di nós cumê dispois. Mais vão na igreja. Vem jantá primeru i vem tomá café.

-- Tô prantanu cenora, muié.

-- Vem logu pra num perdê a igreja!

[A Miriam, numa explosão de riso comentou que a igreja não ia nunca sair do lugar. Mas o teatrinho continuou.]

--- Tá bão.

[E outra criança da classe completou a estorinha:]

Pegaro um barco, atavesaro u riu, felizes dero risada e a mulhé foi fazê café.

Isso ocorreu também quando dois meninos reproduziam a coleta de lixo:

(17)

--- Brrrrrrrr... (Imitando o caminhão de lixo,) Lixero! Lixeru! Brrrrrr

--- Ih! Isquici de trazê u lixo.

[E a Mirian resolveu relatar um fatozinho de sua vida, interrompendo a representação:]

--- Minha tia, às veiz ela, o lixeru passa e ela nem pois u lixu lá fora. Depois ela dexa lá até manhecê. O cachorro vem lá e coisa tudo u "sanitu". Derruba tudo lá.

--- (O Jorginho, com ar de malandrinho:) I aí a tia grita: Sai daíiiiiii cachorru!

Aproveitando-me dessas intenções narrativas que se manifestavam de várias formas, resolvi construir coletivamente uma estorinha. O Jorge quis começar:

(18)

Todus us dias Fabinho andava di cavalu. Ele armuçava, depois ia andá.

(Juninho:) Discansava um poco, né?

[As crianças, por minha sugestão uniram as duas idéias:]

Todus us dias Fabinho armuçava, discansava um poco i aí ia andá di cavalu".

(Gustavo#) A mãe dele, a Maria, tinha medo que ele caísse.

(Karina#) -- Cuidadu! Cuidadu! que você vai cair já já.

(Jonatham) -- Eu não caio. Eu não caio não porque eu sei andar no cavalo.

(Jorginho#) Ficava até de noite fora, até sete horas. Voltava, ficava cansado. A mãe dele já estava dormindo. O pai estava acordado assistindo televisão.

(Cristiano#) Estava acordado porque não podia perder o trabalho. Trabalhava de noite. E o menino ia dormir.

CO Ricardo interrompeu meio irritado e disse que haviam esquecido de uma parte da história:

-- O menino não rezou pra dormir.

É preciso destacar a importância do trabalho conjunto, seja nos episódios de dramatização, seja na composição coletiva, para o desenvolvimento da criatividade verbal nas crianças. Não se trata de uma noção de criatividade que se baseie no comportamento "divergente" ou em uma "originalidade" pessoal [10], mas convergente, que consiste na habilidade de tratar e discutir conjuntamente as experiências, organizando-as e estruturando-as no discurso ou no texto. Criatividade que depende do diálogo, da crítica, das objeções e ajustes recíprocos na interação social.

[10] - C. Franchi (1986, ps.6-17), onde se apoia minha reflexão sobre a noção de criatividade. Nesse trabalho Franchi chama a atenção para que não se confunda "criatividade" somente com uma manifestação subjetiva e pessoal de comportamentos desviantes, originais, surpreendentes. Há uma criatividade "sujeita a regras", num sentido antropológico, criativa que nasce do diálogo e do conflito, da troca de opiniões, da interação.

O papel do professor nessa atividade coletiva é diferente do das crianças. Ele não participa das falas nem da composição dos relatos, mas medeia as relações entre os alunos para criar as

condições da situação dialógica. Sugere e anima para interromper os momentos de silêncio e indecisão, encoraja as crianças a improvisar suas falas evitando quanto possível os estereótipos comuns na situação, estabelece o ritmo da atividade pela alegria de sua participação, insiste e questiona para recompor o fio perdido das estorinhas; manifesta sobretudo sua compreensão da essencialidade do teatrinho, isto é, uma representação de vida, feita de gente para gente.

Por outro lado, o professor é quem cria as condições materiais para a caracterização do ambiente e das personagens na representação, embora as crianças não necessitem sempre disso para seu jogo de "faz-de-conta". Não é necessário cenário e guarda-roupa. Eu e as crianças, por exemplo, reuníamos em uma mala ("a mala das fantasias") todo tipo de tarecos: chapéu, bolsa, paletó, avental branco, vestido, gravata, sapato de salto alto, maleta, boneca e outras bugigangas, que na representação podiam transformar-se num outro plano de simbolização. O chapéu virava nenê, o lápis virava termômetro, um estojo virava gravador, como o pompom do gorro da Camila tinha virado o gatinho de estimação do Jorginho.

O momento melhor do professor é justamente quando ele começa a sentir que pode ficar à margem. Quando ele deixa de ser um expectador privilegiado. Continuando professor, consegue evitar que sua presença e seu papel institucional interfiram na espontaneidade e naturalidade da relação entre as crianças nas atividades de linguagem; a de ir ampliando sempre mais o leque das opções. Somente nesse sentido é que se pode dizer que o professor se torna um outro entre as crianças. Foi assim, por exemplo, que as crianças começaram a dispensar-se de sugestões prévias e gravu-

ras, tomando a pouco e pouco as iniciativas. O Gustavo trouxe um dia um boné de guarda e um apito:

(19)

--- Hoje eu vô sê um guarda de trânsito. Prrrrr...Prrrrr...

Quem qué passá, quem qué passá? Venham atravessá.

--- Seu guarda, põe um vermelhu pra eu passar?

--- Podi passá.

--- Muito obrigado.

[O Ricardo concluiu:]

E a Camila atravessô a rua muito segura porque o guarda ajudô ela.

Em outro dia, o Juninho saiu da "rodinha", foi para a mesa da professora Bernardete dizendo estar ali no balcão de sua loja. Tinha trazido um embrulho:

(20)

--- Sou o vendedor dessa loja. Quem qué comprá um presentí?

Adivinhi o que qui é.

--- Eu quero comprá um joguinho.

--- Não é joguinho qui tem aqui drentu.

--- Uma boneca?

--- Não.

--- Um carrinho?

--- Não.

--- Uma caixa cheia di brinquedu?

--- Não, não, não. Quem qué comprá um miquinhu?

--- Eu!

--- Tô. É cinco mil.

--- Qui caru! Num possu, mais eu gostei muito do miquinhu.

Penso que o relato das atividades neste item e no item anterior são suficientes para exemplificar as atitudes, estratégias e procedimentos adotados durante o período curto de acompanhamento das crianças no prezinho. Os objetivos foram atingidos: estabelecer entre mim e as crianças a base de um conhecimento recíproco prévio e criar as condições de uma fala espontânea para que pudesse conhecer também sua linguagem. Durante as férias, pude analisar mais cuidadosamente as peculiaridades dessa linguagem.

1.4 - Aspectos relevantes, para a alfabetização, da modalidade oral das crianças.

Como observa Miriam Lemle (1987, p.5), o professor alfabetizador é, de todos, o que enfrenta os maiores problemas linguísticos, e todos de uma vez. Tem, por isso, que aliar seu trabalho de professor a uma vocação de pesquisador da linguagem. Não se trata de uma pesquisa científica, no sentido acadêmico do termo. O professor se encontra diante de um compromisso diário de trabalho com um grupo de crianças que não constituem normalmente um grupo de "sujeitos" sob controle, nem se dispõe do tempo necessário para análises linguísticas mais cuidadosas. De fato, como muitos já têm observado, pode-se esperar, sobretudo em São Paulo, "uma grande heterogeneidade linguística" caracterizada por uma variedade de "dialetos em uso" (Cagliari, 1982, ps.7-8), consequência da diversidade de classe social, capacidade econômica, origem regional, etc. de nossos alunos. Além disso, a atividade contínua do professor não pode aguardar, para uma melhor fixação de obje-

tivos e seleção das estratégias pedagógicas, que uma pesquisa local, no sentido mais estrito desse termo, chegue a seu fim. Nem por isso pode o professor eximir-se de recorrer às fontes de que disponha para compreender, quanto possível, os fenômenos de linguagem que ocorrem diante dele e as propriedades linguísticas envolvidas.

Estou bastante consciente de que, com o grupo diversificado de 25 alunos a que me dediquei, com o "corpus" obtido da fala espontânea desses alunos (em um simples gravador portátil), com um tempo mínimo de exame e com o uso de uma bibliografia elementar [11], o estudo da modalidade oral dos meus alfabetizandos não pode oferecer nenhuma surpresa. Mas meu propósito não era a solução de problemas de análise e teoria linguística. Era somente o de apurar minha sensibilidade em relação à fala peculiar das crianças. O de desenvolver uma percepção prática acurada dos pontos focais de variação, o suficiente para enfrentar com lucidez as questões da alfabetização. O de familiarizar-me com a linguagem das crianças* com o aspecto linguístico de uma realidade humana e circunstancial sobre a qual deveria atuar durante todo ano na alfabetização.

[11] - Indico alguns livros mais recentes: Kato (1985, 1986), Tasca e Poersch (1986), Leme (1987), além de artigos de Abaurre, Cagliari, Geraldí arrolados na bibliografia.

Com essas observações e reservas iniciais que estabelecem os limites e propósitos de minha análise, passo ao relato dos aspectos linguísticos da modalidade oral das crianças.

1.4.1 -

Começarei pelos aspectos relativos às alterações de pronún-

cia dos sons da fala. Faço isso mediante uma mera enumeração, com as observações que julguei relevantes em cada caso [12].

[12] - Adotarei, neste texto, as seguintes convenções de notação. As barras inclinadas "/.../" delimitam a transcrição de uma representação fonêmica. Os colchetes "[...]" delimitam a transcrição de uma representação fonética, isto é, a pronúncia ou uma cadeia de sons da fala. Represento as grafias e letras, delimitando-as por "'...'", Farei isto, porém, somente para as cadeias fonêmicas, fonéticas ou gráficas diretamente relevantes para a passagem. Lembre-se, porém, o que observei na nota [2], p. 22.

I - De um modo generalizado entre as crianças, as vogais [e] e [o], quase não ocorrem em posição final não acentuada. Sofrem um processo de redução (levantamento) que torna indistintos na fala [e]/[i] ou [o]/[u]. Somente em aproximadamente 5% das ocorrências (15 sobre 300) percebe-se mais um [o] ou um [e] finais (quadro, lixo, lixero, gritado, cruzado, gosto, livre, gente, contente, bastante, presente, ele...). São exemplos dessa mudança:

(21)

alegri	essi	sabi	denti	verdadei	longi	seti
sorveti	chequi	vontadi	contenti	genti	tristi	podí
comi	bastanti	ênchi	grandi	pegui	tomati	ondi

(22)

trabalhu	novu	cachorru	bruçu	cavalu	fotu	carru
gritadu	gostosu	olhu	presu	queru	logu	quantu
issu	mesmu	metru	tijolu	vistidu	castigu	lixu

A mesma variação ocorre no caso de monossílabos átonos. Assim, a conjunção 'e', as subordinativas 'que' (ao contrário do interrogativo 'que') ou 'se', as preposições 'de' e 'em', bem como pronomes clíticos como 'te' e 'se', pronunciam-se invariavelmente [i], [equi], [edi], [im], [ti], [si] (23,a). É o caso,

também, das palavras átonas e clíticas em que ocorre na escrita um 'o' e artigos e contrações de preposições com os artigos, preposições e conjunções, como se pode ver em 23,b.

(23)

- a - Ele tava comenu cumida i chupanu laranja.
Dá uma pipoca aí i dá o sal aí.
Que qui eli tem?
Agora tem qui guardá.
Que qui cê tá achanu ruim si o Inepesse paga?
Pára di falá..... I eu fico com dor di cabeça.
Tá im casa tamein.
Tá bom. Ti dô mais.
Seu guarda, eu si perdi.....Ele tinha si perdido.
- b - Veio us dono falaro assim...
I tó u chequi i brigadu.
Sabi, o bichinhu vem nu denti, entra nu denti...
Eu gostu di brincá cu joguinho.
E'. I eu queru pipoca cum sal.
Tava acordado porque num podia perdê o trabaio.

Nos casos que estudamos acima, dois aspectos facilitam a tarefa do alfabetizador. Em primeiro lugar o fato de que tal pronúncia se estende à maioria dos falantes do português brasileiro, independentemente de classe social e mesmo de fatores regionais (com a exceção conhecida de certas regiões do sul do país). Não se trata de formas estigmatizadas. Em segundo lugar, o fato de que um número mínimo de palavras do português e, assim mesmo, de muito baixa frequência no vocabulário da criança, é pronunciado e grafado com 'u' e 'i' em posição final: o alfabetizador pode, por

isso, tratar estes casos singularmente, quando ocorrem, e generalizar a grafia 'e' e 'o' em posição final, correspondente às pronúncias [i] ou [e], e [u] ou [o].

Mais problemáticos são, para o alfabetizador, os casos em que as grafias 'e' e 'o' correspondem às pronúncias [i] e [u] em posição não final da palavra. Por exemplo, quando [e] e [u], pretônicos (tomando-se como parâmetro a pronúncia pressuposta na forma gráfica), passam a a [i], (24,a), e [u], (24,b), quando seguidos de uma sílaba tônica em [i]:

(24)

a -	minino	minina	mintira	vistido	priguiça	isquici
	bixiga	pidiu	pidia	quiria		
b -	pudia	durmi	durmia	cumi	cumida	

assimilação que se mantém nos derivados (mintiroso, bonequinha, minininha, priguiçoso, cumidona) [13]. Também, quando o [o] pretônico se pronuncia [u] em ambientes em que vem precedido de uma bilabial sonora (/b/ ou /m/):

(25)

buneca muntei armuçava bunito

[13] - Anotei somente um caso de dissimilação: [piqueno] por [pequeno]. Poder-se-ia também considerar a forma mais frequente [isqueci] como uma resistência à aplicação da regra de redução referida no texto, para evitar a sequência de [i] em [isquici], observada somente duas vezes.

Observe-se, enfim, que o [e] pretônico também alterna com um [i], quando precedido e seguido da sibilante alta /s/, (26,a), ou em ambientes nasais, (26,b), com algumas exceções que anotamos (como [escola], [estadual], por sinal relacionadas com uma situação formal escolar, e [então]):

(26)

a- iscrevê istorá isprorô isqueci discupa disrumá
 sigura vistidu sinhora istudá discansava
b- imbora imbaxo intão ? sinhora ? mintiroso

Embora generalizados entre as crianças, esses casos devem ser considerados mais complexos em uma hierarquia de dificuldades. Não se trata de uma regra de posição simples como no caso dos exemplos (21) e (22). E há sempre os riscos de uma extensão a palavras em que se pronuncia [i] e se grafia 'i' (comparem: [mini-no]/'menino', [divino], 'divino'. De fato, logo depois que trabalhamos esse tipo de palavras, o Cristiano se embaraçava: "Comu iscrevi? E' pequinique ou piquinique". E eu mesma me surpreendi em dúvidas se arrolava ou não entre elas a palavra 'bexiga'. Afinal, era 'bixiga' ou 'bexiga'.

II - Embora a língua escrita persista em ignorar, há uma sistemática redução dos ditongos [ei] e [ai] e do ditongo [ou] na modalidade oral do Português do Brasil. Como observa M. Lemle (1978, ps. 68-70), essa monotongação já avançou tanto no Rio de Janeiro (e também em São Paulo) que já deixou de ser percebida como marca linguística de uma fala em modalidade não-padrão. Em outros termos, a redução dos ditongos nos contextos a serem estudados já não constitui uma variante estigmatizada socialmente.

A monotongação de [ou] em [o] não parece estar restrita a contextos determinados. Aparece em situações em que [ou] se encontra seja em posição não acentuada, (27,a), seja em posição tônica, (27,b), independentemente do ambiente fonético em que se encontra:

(27)

a- istoryá poquinho robô robei

b- otro otra notra poco loco troxe

Essa monotongação tem um papel muito importante na alfabetização pois se estende às formas da terceira pessoa do pretérito perfeito de verbos da primeira conjugação (e às formas da primeira pessoa do presente do indicativo de "estar/tar", "ser", "dar" e "ir"):

(28)

pegô ultrapassô pagô arrumô robô isprorô sô vô

falô atravessô tirô limpô pulô fritô tô dô

Um dos casos dessa redução merece uma observação à parte. Trata-se da monotongação em "trouxe". Além da forma reduzida "troxe", anota-se também a forma "truxe", que parece terem sido especializadas respectivamente para a terceira e a primeira pessoas:

(29)

-- Ele tinha si perdido.

-- Tinha? I ocê troxe ele?

- Truxe.

A monotongação de [ai], (30,a) e de [ei], (30,b) ocorre em contexto em que o ditongo precede uma consoante chiante como em:

(30)

a- faxa caxa imbaxu

b- dexo dexe lixeru pexe beju

A monotongação de [ei] se estende, ainda, a contextos em que vem seguido de [r] como nos exemplos:

(31)

pipoquero lixero/u dinheiro/u predrero paderu

Anotei uma única exceção: uma pronúncia mais formal [dinheiro]. Observe-se de passagem que nessas palavras se encontra a maioria dos casos em que não se procedeu à redução do [o] (final) em [u].

Um outro caso de monotongação ocorre na terceira pessoa plural de formas verbais terminadas no ditongo [ãu], grafado 'am'. No caso do pretérito perfeito, como em 'falaram', a redução do ditongo é generalizada, incidindo sobre a vogal posterior e acompanhada de desnasalização (32,a); no caso das outras formas verbais consideradas a redução do ditongo é menos observável e não vem acompanhada de desnasalização (32,b):

(32)

a- Veio os donu falaro...

Eles pegaro...

Eles atravessaro...

Eles dero...

b- Si vocês num pará di conversá vocês ficum di castigo.

De um modo geral, a forma do pretérito perfeito (32,a) pronuncia-se mais perceptivelmente com um [o] final. Houve somente uma exceção a essa monotongação em "João e Maria foram..." em que as crianças estavam já em uma atividade mais formal, tentando construir comigo um pequeno relato, no papel do "narrador" e utilizando uma linguagem mais elaborada.

Resta-me a observação de dois casos de expansão de monoton-

gos em ditongos. O primeiro caso é o da ditongação que ocorre nas palavras oxítonas terminadas por uma fricativa alveolar ou palato-alveolar, conforme o dialeto, que é bastante generalizada no centro-sul do país. Assim, minhas crianças pronunciam as palavras grafadas entre parênteses sempre como:

(33)

(mas) mais	(fez) feiz	(faz) faiz	(vez) veiz
(pôs) pois	(dez) deiz	(vocês) voceis/oceis	(nós) nós

O segundo caso, também generalizado, é a pronúncia como ditongo [ei] final tônico (grafado 'em') em palavras como:

(34)

beim heim tambeim/tamein ningueim

Para a alfabetização, esse caso se inclui entre os outros problemas causados pela grafia excepcional de outros ditongos nasais finais [ãu] e [ãi], que se grafam com 'o' e com 'e', como em 'fogão' e 'mãe' e o caso das formas verbais de terceira pessoa do plural, discutidas antes, que se grafam com 'am'.

III - Alguns fenômenos parecem relacionar-se menos com o contexto fonético e mais com aspectos prosódicos do ritmo geral da fala. É o caso de palavrinhas funcionais, átonas - artigos, preposições, conjunções, que estão sujeitas a pronúncias singulares, na medida em que tendem a tornar-se clíticas, formando com outras palavras uma só palavra fonética. Refiro-me, por exemplo, à monotongação que contrapõe a forma negativa átona [num] à forma tônica e autônoma [nãu], (35); às reduções de [para] em (36); às contrações e aglutinações dos exemplos de (37):

(35)

a- Eu num caio. Eu num caio não porque eu sei andá no cavalu

b- Num acho não.

c- Ela num abriu. Ela só feiz di conta.

Não?

d- Cê num vai pará di falá?

Eu? Não.

(36)

a- Ele mi dá dinheru pra comprá pipoca...

b- Ajuda eu pa num mordê u cavalu.

c- pá num amacetá u anjinho da guarda.

(37)

a- João e Maria foram comprá pão pro café...

b- Ela caçô rato pos ratinho qui nasceu comê.

c- (Eu tô gostanu...) di brincá cos meus amigo.

d- Sai ca minha mãi i co meu pai.

e- Ele tem um negócio cum nomi difíciu.

Outras palavras, de uso funcional muito frequente, também sofrem algumas reduções excepcionais. Por exemplo, "você", como nos exemplos"

(38)

a- Si vocêis num pára di conversá, vocêis ficum di castigu.

b- Eu sei qui ocê tá gostanu di sabe nossus nomi.

c- Que qui ce tá achanu ruím?

Do mesmo modo, pelo seu caráter de palavra funcional, se poderiam tratar as reduções do verbo "estar" (observáveis nos exemplos acima, como "tô", "tá", bem como "tive", "tava", etc.), conside-

rando-se o seu papel frequentíssimo de auxiliar na formação de formas verbais perifrásticas ("tava achanu", "tô venu", etc.). As reduções de "estar" se estendem, entretanto, a outras posições:

(39)

-- Ele tava ali vendenu tomati...

-- Nunca mais cê fica longi di seu pai.

-- Tá.

IV - No que diz respeito às consoantes e grupos consonantais, deixem-me considerar inicialmente fenômenos que envolvem formas verbais. Começo pela apócope generalizada do [r] no dialeto chamado "caipira", que predomina na modalidade oral da região. Trata-se de um fato extremamente relevante pela multiplicidade das formas infinitivas verbais que ocorrem na fala e nas quais a supressão do [r] é mais consistente:

(40)

namorá	brincá	passená	jogá	andá	viajá	nadá	ficá
iscrevê	sabê	comê	querê	trazê	manhecê	mordê	fazê
saí	durmi	caí	pô	(qué)			

No caso das formas infinitivas, somente 5 sobre 100 ocorrências (desenhar, comprar, passar, sair, ler), e justamente em situações de relato, não apresentaram a supressão do [r]. Pelo menos no caso de minhas crianças, não parece confirmar-se a hipótese de Votre (citado por Lemle, 1978, p.71) de que a supressão seria mais frequente nos verbos de primeira conjugação e sucessivamente menos frequente na segunda e na terceira conjugações, sendo enfim mais baixa no caso do verbo "por".

Uma outra forma verbal, a da primeira pessoa plural, condi-

ciona também uma apócope bastante generalizada: a do [s] da terminação pessoal [mos], com a conseqüente redução do [o] final em [u]. A concordância verbal, no caso dessa forma, normalmente se cumpriu e as ocorrências foram:

(41)

somu vamu ficamu chegamu fizemu

Como um terceiro caso relativo ainda às formas verbais, resta falar do gerúndio. Trata-se da redução a [n] do grupo consonantal [nd], que não parece ocorrer em elementos lexicais de outras categorias ("mandu", "quandu") mas observou-se sistematicamente, com uma única exceção ("comendo") em todas as demais trinta ocorrências de gerúndio. São exemplos:

(42)

pensano chupanu chorano gostanu achanu levano
comenu fazenu vendenu sorrinu durmino assistinu

V - Enfim, consideremos quatro últimos casos de mudanças consonantais. Trata-se das diferenças entre modalidade oral e modalidade padrão-escrita que envolvem [lh], [l] e [r].

Dada a precariedade da gravação de que me servi, não me foi possível estabelecer com certeza a pronúncia de 'lh' (em palavras como "mulher", "trabalha"): como uma consoante simples, palatal, o que me pareceu ser o caso mais geral, ou como um grupo [li], perceptível em falas mais lentas ("trabália"). Uma observação é a de que somente um aluno (salvo no caso do diálogo trazido no exemplo (16) de 1.3.1) efetuava a vocalização dessa palatal:

(43)

óia trabaia trabaiava

No caso do [l], houve substituição por [u], som produzido na mesma área da cavidade bucal, nas duas ocorrências em que se pôde observar o fenômeno: [difíciu] e [animauzinho]. Uma outra ocorrência que pode explicar-se no mesmo quadro foi a de [discupa] por [desculpa]; de fato, a supressão do [l] deve explicar-se pela assimilação e crase. Podem-se, ainda, aproximar do caso anterior ocorrências como [armuçava] e [devorvi]: a pronúncia do [l] é articulada como alveolar pelas crianças (em palavras como "lado"), aproximando-se do ponto de articulação do [r] retroflexo característico da região.

A mesma substituição de [l] por [r] se observa nos grupos consonantais dos exemplos:

(44)

craru ("claro") frauta ("flauta") isprorô ("explorou")

Anote-se, finalmente, a deslocação (metátese) do [r] em sílabas complexas (45,a) e no exemplo isolado de 45,b:

(45)

a- drentro predreru

b- merolhá (melhorar)

1.4.2 -

A descrição de alguns aspectos morfo-sintáticos e sintáticos da modalidade oral das crianças a serem alfabetizadas tem um papel menos diretamente relacionado com a aquisição da representação gráfica. Vou entretanto registrá-los aqui, porque um melhor conhecimento da modalidade oral, mesmo com as limitações e reservas que fizemos inicialmente, serão sempre de grande ajuda para a compreensão dos problemas observados nos primeiros textos escri-

tos. Por outro lado, orientam o professor para uma atitude valorativa da linguagem da criança em seu trabalho escolar.

I - Já no parágrafo anterior (1.4.1), observamos que vários aspectos diferenciados da modalidade oral estão vinculados a determinadas formas morfológicas: a variação observada parece sensível ao caráter funcional, gramatical, dos itens em que ocorre. Lembremos em síntese alguns deles:

- no caso da redução do ditongo de "trouxe", as formas resultantes [truxe] e [troxe] se contrapõem para a expressão da primeira e da terceira pessoas do pretérito perfeito;

- as formas de terceira pessoa do pretérito perfeito sofrem um processo de redução do ditongo e desnasalização características: [fizero], [falaro];

- de modo semelhante, as formas de primeira pessoa do plural, nos casos em que se faz a concordância, apresentam uma terminação característica, com apócope do [s] final: [fomu], [saí-mu];

- a redução do grupo consonantal [nd] em [n] se mostra sensível à categoria verbal do gerúndio: [falanu], [comenu] (mas, ao contrário, [mandu], [quandu]);

- processos específicos operam sobre as palavras átonas de categorias dêiticas (artigos, pronomes) ou conectivas (conjunções, preposições), mesmo que se considere, no caso, o papel importante da composição de unidades acentuadas e rítmicas da frase ([cos], [cuma], [pra], [pa], [ocê], [cê],...).

Vale acrescentar, aqui, outra forma de redução que também se mostra sensível a propriedades morfossintáticas e à acentuação frásica e, pois, não justificável em termos exclusivos de ambien-

tes fonéticos. Trata-se da redução de algumas formas do imperativo, sobretudo as que ocorrem mais frequentemente e podem mesmo ter às vezes mera função fática ([tó], [péra], [ói]). De um modo geral, essas formas são enfaticamente acentuadas, reduzindo-se às vezes praticamente a sua sílaba tônica. São exemplos:

(46)

a - Eu queru di quatro (saquinho de pipoca).

Tó!.

b - Tó! comi logu

c - Péra aí, qui eu isquici di pagá.

d - O'i mulhé.

f - O'i o pipoquero.

II - Várias observações podem ser feitas sobre o emprego das formas pronominais. Começo por lembrar o fato de que, no português falado no Brasil, os pronomes átonos clíticos estão sendo substituídos por outras formas de expressão da função anafórica ou dêitica que possuem. Esse desuso, porém, não atinge todas as formas pronominais clíticas do mesmo modo. Continua, por exemplo, resistente, o clítico (objeto direto ou indireto) de segunda pessoa - "te/ti", apesar da generalização do uso de "você" (gramaticalmente, de terceira pessoa) para referir o interlocutor, bem como há ocorrências de "me/mi" e "se/si":

(47)

a- Tá bom, ti dô mais.

b- Eu ja ti falei, heim?

c- Mi ajuda a protegê nu trabalhú.

d- Ele tinha si perdidú.

Essas formas alternam com pronomes tônicos e são somente formas tônicas que substituem os pronomes clíticos de terceira pessoa, acusativos (cf. também o exemplo (52)):

(48)

- a- Ajuda eu pa num mordê u cavalu.
- b- Você num vai consigui nunca sabê nóis.
- c- I ocê troxe ele?
- d- ...Tirô o pexe du saquinho, limpô e fritô ele pra comê.
- e- Eu gostu é di cavalu. Eu puxo ele.

Tarallo (1985, ps. 41-43) observa que uma outra forma de substituição do pronome clítico na posição de objeto direto vem desenvolvendo-se de modo mais acelerado: em vez de "eu o puxo", em extinção na fala do Brasil e mesmo de "eu puxo ele", a língua falada vem favorecendo a implementação do que ele chama "anáfora zero", isto é, a mera supressão do objeto direto: "eu puxo". A identificação do objeto ficaria a cargo da situação imediata ou do contexto ou turnos anteriores do diálogo. Não pude confirmar essa hipótese nos poucos dados de que me servi, embora encontrasse exemplos:

(49)

- a- Ele pegô i pois a vara na carroça.
- b- Dipois eli foi catá minhoca, ele pois a minhoca no anzol, tacô assim e pegô pexe.
- c- -- E onde você acha que devo escrever o nome?
-- Escreve aqui.

Deve-se considerar, porém, que Tarallo relaciona a preferência para a estratégia da "anáfora zero" ao fato de que as formas

com pronomes tônicos ("sabê nóis", "tirô ele", "ajuda eu"...), carregam um estigma sociolinguístico bem mais acentuado: consciente desse estigma, o falante tenderia a preferir a estratégia mais aceita da "anáfora zero". Se a hipótese de Tarallo está correta, a escolha aparentemente indiferente de uma ou outra estratégia indica justamente que, em relação a esse aspecto da sintaxe do português as crianças não manifestam sensibilidade para a relativa valorização ou desvalorização das estratégias concorrentes.

No caso entretanto da posição de sujeito, deve-se observar que as crianças dificilmente deixam de preenchê-la com o pronome "ele". Como já tem sido apontado em alguns estudos, a posição de sujeito tende cada vez mais a ser preenchida (evitando-se os "sujeitos ocultos") particularmente na terceira pessoa. Assim, é natural encontrar na fala das crianças trechos como:

(50)

a- Minha tia, às veiz ela, o lixeru passa e ela nem pois u
lixo lá fora. Depois ela deixa lá até manhecê.

b- Daí ela viu a janela aberta i pulô. Ela caiu lá imbaxo e
ficô livre. Ela caçô ratu pos gatinho...

Uma última anotação sobre as construções reflexivas. Como se sabe, o paradigma dos pronomes reflexivos do português ("me", "te", "se", "nos", "vos") se está reduzindo ao emprego da forma "se/si" independentemente da pessoa gramatical envolvida. Assim falam as crianças:

(51)

-- Seu guarda, eu si perdi.

-- Cadê seu pai?

-- Num sei.

-- Quando ce tinha si perdidu onde seu pai tava?

-- Ele tava ali, tava vendenu tomati, né. I dipois eu si perdi.

-- Nunca mais cê fica longi di seu pai.

-- Tá.

-- Eu achu seu pai.

-- Paaaaaaaai!

-- O quê? Ondi cê foi?

[O menino no papel de guarda voltou-se para o "pai"]

-- Ele tinha si perdidu.

-- Tinha? I ocê troxe ele?

-- Truxe.

-- Brigadu.

Em alguns casos, porém, nota-se que mesmo essa forma reflexiva começa a ser substituída por formas pronominais tônicas, com um valor de "eu mesmo", "ele mesmo" ("ele viu ele mesmo no espelho"):

(52)

a- Eu não sou capaz de desenhar eu como eu pareço.

b- Vamos fazer tudo num cartaz só. Você compra e amanhã a gente faz cada um ele na cartolina e põe o nome.

[Entenda-se "cada um a si mesmo"]

III - Na fala coloquial do português do Brasil, mantém-se inalterada a concordância nominal em gênero. Mas não é o caso da concordância em número. Observem-se os exemplos:

(53)

- a- Um dia meu pai foi jogá bola e aí feiz dois gol...
- b- (Eu to gostanu) di brincá cos meus amigu.
- c- Ocê tá gostanu di sabê nossus nomi.
- d- Dois metru prá fazê vistidu.
- e- Veiu us donu falaro assim...
- f- Ela caçô ratu pos gatinho qui nasceu comê.

Os dados são evidentemente insuficientes para discutir as várias hipóteses possíveis sobre os fatores que determinam a distribuição das ocorrências de formas no plural. Assim, observo somente que as posições iniciais na sequência de elementos do sintagma nominal (artigos, numerais, pronomes determinativos no caso dos exemplos) são as que favorecem o aparecimento do plural, ficando o núcleo nominal invariável.

O mesmo se pode dizer quanto à concordância verbal, isto é, os exemplos anotados são insuficientes para qualquer coisa mais do que indicar tendências. O que pude observar é que as minhas crianças realizaram a concordância verbal, de um modo generalíssimo, com o sujeito de primeira pessoa (singular e plural) e com o sujeito de terceira pessoa do plural no caso em que as formas são bastante "salientes", ou seja, bem distintas das formas singulares:

(54)

- a- Nós somu matraquinhas.
- b- Nós ficamu assustadus.
- c- Num vamu.
- d- Nós saimu tudo alegri...
- e- A genti pegamu um filhotinhu...

(55)

- a- Eles dero...
- b- Eles pegaro...
- c- Veio us donu falaro...
- d- João e Maria foram...
- e- Elis tão alegri
- f- Vocêis ficum di castigu.

A não concordância ocorreu mais visivelmente nos casos em que o sujeito veio posposto (60,a-b) e na terceira pessoa do plural pouco distinta da forma singular (cantam/canta)»

(56)

- a- Veio us donu...
- b- E' quinhentus...
- c- Si vocêis num pára...
- d- Eles gosta...

IV - Sem maiores comentários, coloco alguns exemplos em que as crianças apresentam diferenças no emprego de pares de verbos relacionados. De um modo geral, trata-se do uso de formas não causativas por causativas ou de causativas por não causativas [14]:

(58)

- a- Oi seu delegado. Ele sofreu acidente (querendo dizer que ele tinha provocado um acidente).
- b- Vô tomá uma big injeção nele (= vou dar uma big injeção).
- c- Ele tava ali, tava vendenu tomati (em um contexto em que sabe que o pai estava comprando tomate).
- d- Você num vai consegui nunca sabê nóis (= conhecer-nos).

[14] - Attié-Figueira (1982, 1985) ocupou-se longamente desse fato durante o processo de aquisição da linguagem. Ela observa frequentes construções como "sai o esmalte do dedo", por "tira o esmalte do dedo" e, inversamente, "tirou o esmalte" por "o esmalte saiu". Mas essas construções se encontram, com menor frequência, na linguagem coloquial do adulto.

O conjunto dessas observações são insuficientes para caracterizar a sintaxe da fala coloquial das crianças e, certamente, não contribuem para qualquer avanço nessa área. Mas valeu a pena anotá-las para o meu propósito de mostrar, ainda que superficialmente, como o professor deve buscar conhecer essa realidade linguística variável. Serviram-me muito no curso da alfabetização e na orientação da produção de textos: permitiram-me antecipar problemas e questões e tê-los ordenados para graduar as atividades de aprendizado da escrita.

1.5 - Sobre o que falam as crianças.

Eram crianças do prezinho. Falavam de suas brincadeiras, reações, de aspectos da família e da vizinhança, dos acontecimentos do bairro. Falavam por falar, do que ia ocorrendo na aula, porque conversar era o modo mais fácil de estabelecer entre si e comigo relações mais comprometidas. Embora imersos em sua vida, deixavam entrever preocupações, conceitos que faziam de si e da sociedade envolvente. Não vou estender-me nesses tópicos: bastam duas indicações como sugestões de futuras pesquisas.

1.5.1 -

Já tem sido observado em outros estudos [15] que as crianças denotam grande sensibilidade para a variação linguística. Não so-

mente percebem os fenômenos da variação na fala dos outros como indicam ter consciência, em alguns casos, do valor ou estigma social que lhes é atribuído. Voltemos um pouco ao diálogo (16) que reproduzo abaixo, para um comentário neste particular. Como observei acima, durante todo o período de coleta e análise das falas das crianças, elas, com exceção do Cristiano, não faziam a substituição de [lh] por [l] como em "paia", por "palha" ou "trabaia" por "trabalha". Entretanto, procurando caracterizar a fala do caboclo, as crianças fizeram essa substituição no diálogo referido. Além disso, utilizaram-se, com a mesma intenção estilística [16], de expressões cuja ocorrência já não foi possível constatar em nenhuma outra passagem que graveis: "arguma", "pru mor di", "dispois".

(59)

-- Oi muié. Eu vô prantá alguma coisa aqui qui tá muito ma-
ciu.

-- Tá bão, podi prantá pru mor di nóis cumê dispois

-- Tô prantanu cenora, muié.

-- Vem logu pra num perdê a igreja.

-- Tá bão.

Pegaro um barco, atravessaro u riu, felizes dero rizada e
a mulhé foi fazê café.

Embora como mero indício, observe-se que, no comentário, quando já não se tratava da fala do caboclo, a forma utilizada foi "mulhé" e não "muié". Outra indicação sobre esse cuidado na reprodução da fala do caboclo está no fato de que em toda essa passagem os atores marcaram muito mais pronunciadamente o caráter retroflexo dos [r] que, aliás, é uma característica da fala de toda a

região.

[15] - Eu mesma observei isto em alunos da 3a. série do primeiro grau. Referi-me ao fato no meu livro indicado na nota [9]. Vejam-se particularmente o capítulo 2 (p. 53 e sgs.) e o comentário às redações das crianças às ps. 121-123.

[16] - Discuti com Sírio Possenti os aspectos relacionados a esta passagem. Ele chama a atenção para o fato de que pelo menos dois aspectos estilísticos merecem ser aqui observados. O primeiro deles se relaciona com a normal incapacidade, assinalada por Labov, de um falante manter consistentemente um mesmo estilo, seja o vernáculo, seja o padrão, o que indica que um falante, normalmente, tem a sua disposição diversos recursos expressivos de valor social diferente - e, portanto, de valor estilístico diferente porque o efeito não é o mesmo na escolha de um ou de outro (cf. o artigo de Labov, "Estágios na aquisição do inglês standart", publicado em Fonseca e Neves (1974). Este aspecto pode, neste diálogo (15), ser comprovado por duas ocorrências de "muié" e uma ocorrência de "mulhé"; isto é, o falante não mantém a forma "muié", que lhe parece ser marca do dialeto caipira, de vez que "mulhé" é a forma típica de seu dialeto.

O segundo aspecto, decorrente desse primeiro, que demonstra o conhecimento de mais de uma forma para a "mesma coisa", é a capacidade de seleção, de escolha que o falante demonstra normalmente seja: a) porque na sociedade ele desempenha diversos papéis e seleciona formas linguísticas que considera compatíveis com esses papéis; b) por outras razões, entre as quais podem ser incluídas situações lúdicas (o falante quer imitar alguém ou quer caracterizar a fala de personagens nas histórias que conta) e razões, como a explorada pelas crianças no trecho a que se refere esta nota: uma solicitação para que, numa dramatização, se represente um papel, o do caipira.

É interessante observar que existem no diálogo (15) outras formas que, para outros falantes, caracterizariam o caipira, como "prantá", "fizero", etc. Para a criança, entretanto, que não se considera caipira, essas formas são usuais; assim, o que em sua fala corresponde mesmo a uma representação da fala caipira somente as que, no diálogo, ela seleciona fora de seu dialeto e pronuncia exageradamente. (Leia-se Possenti, 1986.)

Em outros diálogos aparece muitas vezes a interferência dos assistentes para "corrigir" a fala dos atores. Dou somente um exemplo:

(60)

--- Cristiana, Cristiana!

--- Qui é, mãi?

--- Ah! você derrumou tudo a casa, né? [Risadas gerais]

--- Derrumou a casa?!] ... Agora tem qui guardá.

--- Ah! mãi. Num queru guardá. Tô cum priguica.

--- Prá disrumá você num tava cum priguica, né? Agora vai guardá tudo.

A "mãe", mesmo continuando o diálogo como se não tivesse percebido

do os comentários da classe a respeito da forma empregada - "der-
rumou" -, na primeira oportunidade ajustou-a à forma mais utili-
zada (como pude constatar mais tarde) pelas crianças - "disru-
mar".

A atenção das crianças era voltada para as formas mais es-
tigmatizadas socialmente ou divergentes em relação a sua modali-
dade oral, sem que sequer se dessem conta dos muitos outros tra-
ços, em sua própria fala, igualmente marcados. Mas o fato de se
aperceberem tão claramente dos fatos da variação já basta para
indicar o caminho ao professor no tratamento desse tema: o de ex-
plorar a sensibilidade das crianças para a variação e colocá-la
em discussão na classe. Desde o princípio aproveitei essas oportu-
nidades para mostrar às crianças que existem muitas maneiras de
falar e que todas elas têm o seu papel nas situações de comunica-
ção. O ponto mais importante é que nunca interferi para "corri-
gir" a fala das crianças ou propor substituições de expressões
por outras. Elas deviam poder manifestar-se livremente na modali-
dade com que se identificavam e com que identificavam sua família
e sua comunidade. Essa explicitação das diferenças facilitou mui-
to, mais tarde, o trabalho da relação entre sua fala e a fala pa-
drão que predomina na língua escrita.

1.5.2 -

Ainda um segundo e último tópico de certo modo relacionado
ao anterior. Podia-se notar que as crianças, embora com idades
variáveis entre seis e sete anos, demonstravam também sensibili-
dade para as diferenças sociais e os problemas que enfrentavam na
situação sócio-econômica mais desfavorecida [17], a que pertencia
a maioria delas.

[17] - Indico sumariamente os dados relevantes que refletem as origens e situação socio-econômica dos meus alunos. A distribuição segundo os níveis ocupacionais dos pais, calculados de acordo com a "escala de prestígio ocupacional" (Hutchinson, (1960)), pode ser vista no quadro abaixo:

níveis	nº de alunos	%
1	zero	-
2	zero	-
3	zero	-
4	2	8%
5	8	33%
6	9	38%
7	5	21%
24		100%

Os sete níveis foram agrupados em três com base nos estudos de A. S. Gouveia e R. J. Havighurt. As categorias 1 e 2 representam o estrato superior; as categorias 3 e 4 representam o estrato médio em que somente dois alunos se encontram, ou seja, 8%; as categorias 5, 6 e 7 representam o estrato inferior em que se encontram 22 alunos, ou 92% dos alunos.

Retomem o exemplo (14). Nele, o teatrinho começou com uma compradora procurando algo em sua bolsa e gritando: "Ih! o dinheiro num tá mais aqui drentu! Quem robô? Quem robô?". Ora, no fundo, o pobre se sente sob acusação constante: uma das manifestações do poder de classe está em indigitar logo o pobre como um suspeito permanente. E as crianças, um pouco por serem crianças (outro suspeito permanente nas relações com os adultos) e muito por serem na maioria pobres, se sentiram logo na obrigação de excusar-se, mesmo que não participassem do grupo de representação:

-- Eu num robei!

-- Eu é qui num fui!

-- Nem eu, credo!

Mas um outro episódio mostra melhor a perspicácia das crianças para as situações de injustiça de sua condição social. Foi quando os alunos, aproveitando-se do fato relatado pela Sterlléia de que seu irmãozinho havia adoecido e a mãe o levava ao médico, resolveram dramatizar a situação. A classe vibrou quando o Ga-

briel, o médico, vestido em um paletó de meu marido e com uma gravata do pescoço aos pés, óculos no nariz e uma maleta nas mãos, chegou para examinar o bebê (uma boneca) da Flavinha:

(61)

-- Que qui ele tem?

-- Tá cum feбри muito alta.

-- Vô pegá o termórmetro qui tá na mala.

[-- Nossa! a mala é mais grandi qui o nenê!]

-- Quantu qui ele tem?

-- Tem dois e meio. [Risadas.]

-- I então?

-- Vô tomá uma big injeção nele.

-- No bumbum?

-- E'.

-- Nhé...Nhé... Nhéeee... [O Jorginho foi quem, sem ser solicitado, imitou o choro do bebê.]

-- Quando qui ele vai merolhá?

-- Dois meses, ele tem um negócio cum nomi difíciu.

-- Quantu qui é?

-- Cinco mil.

-- Qui caru! Ainda bem qui o Inepesse paga! Eu num tenho dinheiro.

-- Pega otro médico intão otra veiz.

[A Miriam interceptando o diálogo:]

-- Pega mesmu. Essi isprorô.

[E o Jorginho, de seu lado:]

-- Que qui cê tá achanu ruim si o Inepesse paga?

Uma primeira observação a respeito desse diálogo é a cons-

ciência do uso que fazem os médicos (e muitos outros, como os intermediários burocráticos entre os serviços e a população) de uma linguagem técnica e "difícil" com a qual acentuam a assimetria da relação com seus pacientes mais pobres: "tem um negócio com nome difícil". Por parte dos que dominam as linguagens técnicas ou os segredos dos despachos, não há nenhum cuidado em reduzir essa distância que lhes interessa e lhes serve. E essa é uma das formas mais fortes de discriminação pela linguagem [18]. Mas o diálogo diz mais. Deixa bem clara a imagem de uma classe médica que se paga da doença e da dependência dos doentes: "Pega otro médico intão otra veiz"; "Pega mesmu. Essi isprorô". O pior é que as crianças já demonstram a estranha ética social que vai grassando nessas relações e se manifesta sobretudo nos escândalos de instituições como as previdenciárias: o INPS paga e por isso "que qui cê tá achauu ruim si o Inepesse paga?"

[18] - Transcrevo aqui passagem da "Proposta para o Ensino de Língua Portuguesa", elaborado pela equipe de língua portuguesa da Coordenadoria de Normas Pedagógicas (São Paulo, 1986): "Toda atividade administrativa, burocrática, jurídica, não somente adota uma linguagem padrão mas ainda uma linguagem formulística e técnica que favorece a instituição dos "mediadores" ou despachantes entre as pessoas simples do povo e a administração. Tem que haver outros (advogados, políticos, representantes, etc.) que falem por elas: os que dominam a linguagem artificial ("o latim") em que suas questões e problemas são equacionados e administrados" (p.15). Essa é uma entre as várias formas de discriminação pela linguagem a que se refere o texto.

Estabelecendo condições dialógicas de manifestação espontânea o professor pode fazer aparecer a cotidianidade das crianças nas relações entre si e com seus familiares, mas também possibilita a discussão e a expressão das contradições sociais em que vivem: a imagem da mãe autoritária, da professora-tia disciplinadora, do caboclo e do médico; são elementos indispensáveis para a proposição de temas que desmascarem a ideologia em que tais imagens se constroem.

Capítulo 2.

Avaliação e preparo das crianças para a alfabetização.

A maioria das crianças cuja linguagem estudei no período final do pré-zinho, como descrevi no capítulo anterior, eu as reencontrei na primeira série. Dentre as atividades de linguagem que desenvolvemos juntos durante o ano letivo, uma grande parcela se incluía entre as estratégias para a alfabetização, entendida aqui no sentido mais estrito de aquisição e domínio dos processos de representação gráfica. Vou deixar para o próximo capítulo essas atividades instrumentadoras e de correlação entre a oralidade e a escrita. Neste, ficarei ainda no plano vestibular da alfabetização. Examinarei a concepção que as crianças faziam da escrita, avaliarei o grau de compreensão de cada uma com base em suas manifestações sobre a escrita e os grafismos de que se servem para "escrever" e descreverei as estratégias de interação cooperativa utilizadas para aproximar os diferentes níveis em que se encontravam, tendo em vista um trabalho mais ou menos uniforme de alfabetização. Algumas palavras introdutórias são necessárias.

Reconhecendo o débito que todos temos a Emília Ferreiro, vale a pena lembrar algumas das conclusões de sua cuidadosa pesqui-

sa sobre a "pré-história" da alfabetização (o estudo do que já "sabem" as crianças sobre a escrita, as hipóteses que constroem sobre ela) e a evolução da escrita no processo de escolarização. Mesmo sem "ler" e sem "escrever", o exercício exploratório sobre a escrita, nas garatujas e grafismos primitivos, não é somente um "puro jogo" de faz-de-conta de que estão ausentes quaisquer hipóteses inteligentes sobre a escrita. Um estudo extremamente cuidadoso desses antecedentes mostrou, ao contrário, um certo tipo de "saber", uma concepção determinada da escrita, diferente da concepção de um escrevente adulto mas nem por isso irrelevante para o processo de alfabetização [1].

[1] - Refiro-me especificamente a Emília Ferreiro (1985, p.9): "Estas escritas infantis têm sido consideradas displicentemente como garatujas, "puro jogo"... Aprender a lê-las - isto é, a interpretá-las - é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida. Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar". Mas se pensarmos que as crianças não "devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber", mesmo sem autorização institucional para tanto. Saber algo "não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como "conhecimento". "Saber" quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos. Que esse "saber" coincida com o "saber" socialmente válido é um outro problema (embora seja esse, precisamente, o problema do "saber" escolarmente reconhecido)."

O ponto fundamental dessa descoberta está em que, em um processo pedagógico no qual, apesar da variedade dos métodos, sempre se considerou como passiva a perspectiva do sujeito da aprendizagem e como nula a sua contribuição, foi possível descobrir "uma linha evolutiva que procede por conflitos cognitivos semelhantes, até nos detalhes do processo, aos conflitos cognitivos constitutivos de outras noções fundamentais" (Ferreiro e Teberosky, 1979, p. 363). É possível, por exemplo, comparar esses ensaios sobre a escrita às atividades epilinguísticas na construção dos objetos linguísticos a que Cláudia Lemos e outros [2] têm dado grande importância no processo de aquisição da linguagem. A

criança, em um caso e no outro, formula hipóteses e predições sobre a natureza da linguagem ou sobre a natureza da escrita, que constituem o mecanismo fundamental de sua compreensão dos processos e relações em jogo no sistema de representação que está adquirindo.

[2] - Pesquisas pesquisas sobre aquisição da linguagem e desenvolvimento cognitivo, feitas por C.T.G. de Lemos, E. Albano, e outros (no IEL-Unicamp) têm mostrado como a aquisição da linguagem é um processo de construção, na interação social, em que o sujeito tem um papel ativo, não meramente receptivo. Cf. De Lemos (1978), (1981), Camaione e outros (1985).

Desse ponto de vista, o professor-alfabetizador não pode deixar de perguntar-se a respeito dessa conceitualização preliminar da escrita, construída pelas crianças. O que pensam a respeito da escrita? Para que ela irá servir-lhes? Quem escreve na sociedade em que vivemos e com que finalidade? Que papel tem a escrita como instrumento social e ideológico? Passaram elas já do desenho para uma noção de grafia? Ou seja, perceberam já o caráter simbólico e arbitrário da escrita e distinguiram a representação gráfica das representações icônicas e figurativas? Que hipóteses formulam sobre aspectos do sistema gráfico e suas propriedades - a linearidade, o caráter discreto dos elementos na construção, a função desses sinais gráficos, o valor das oposições diacríticas, etc.?

Para obter algumas respostas a essas questões, que pudessem pelo menos fundamentar minhas hipóteses de trabalho, procedi a uma avaliação prévia mediante entrevistas e exame de material. Descrevo essa avaliação e seus resultados no primeiro item deste capítulo. Não posso, porém, deixar de fazer uma advertência prévia, que, de certo modo, corresponde à que já fiz a respeito da análise dos aspectos linguísticos da fala das crianças: não se podem tomar minhas observações como suficientes para confirmar ou

infirmar hipóteses avançadas por Emília Ferreiro sobre a evolução do processo de escrita; pela simples razão de que não se podem comparar experimentos, da extensão dos que ela fez, com a avaliação de um pequeno grupo de alunos. Os objetivos são bem outros. Num caso, trata-se de chegar a uma descrição de processos complexos envolvidos nessa evolução, baseada em um conjunto geral de hipóteses teóricas sobre a aquisição do conhecimento em geral (por exemplo, a teoria psicogenética de Piaget). No meu caso, trata-se de basear-me nos achados dessa pesquisa, como ponto de partida para fazer um diagnóstico prévio da relação que se estabelecia entre meus alunos e a escrita. No máximo, eu visava, como observei acima, a fundamentar hipóteses de trabalho com um objetivo prático, imediato e circunstancial. Assim, diferenças e aparentes contradições, que eu possa apontar no confronto entre os dados por mim obtidos e os dados de uma pesquisa mais ampla, têm somente um valor prático: conclusões normalizadas por procedimentos estatísticos não podem repetir-se em situações concretas muito peculiares, como a de uma sala de aula. E a consciência disso é importantíssima para a mediação correta entre a teoria e prática.

No item seguinte deste capítulo, descreverei as consequências pedagógicas que extrairei desta avaliação. Tratarei sobretudo de equacionar, ao nível da prática, um problema real que se apresenta a todo professor. A avaliação faz aparecerem índices efetivos de uma heterogeneidade nos estágios de conceitualização. Mas E. Ferreiro mesma adverte para não tomar essa avaliação como base para mais uma discriminação entre as crianças. É muito menos como novos testes de prontidão. Em outros termos, não há que distinguir as crianças, com base nesses resultados, em diferentes

grupos, cada qual mais ou menos preparado para tipos diferentes de exercício. A classe ali se mostra, como ela está sendo e se vai fazendo, com sua realidade mutável, incluída nela essa heterogeneidade. E cabe ao professor descobrir o modo de lidar com essa situação.

2.1 - Concepção que as crianças fazem da escrita.

Os alunos do primeiro ano trazem à escola diferentes motivações para a alfabetização. Seria importante conhecê-las, parte pelas razões que nos oferece Emilia Ferreiro, parte pelo caráter interacional e intersubjetivo do processo pedagógico em que conviveríamos, os alunos e eu. Para conhecer-nos melhor devíamos compartilhar seus pré-conceitos e preconceitos.

Ocupei-me, por isso, em várias entrevistas descontraídas, reunindo-me cada vez com três alunos. Evitando as entrevistas individuais, conseguia facilitar o estabelecimento de relações mais adequadas, servindo-me dos mais desembaraçados para estimular os mais inibidos e tímidos. Todas as crianças davam uma resposta padrão quando lhes perguntava por que se mostravam tão contentes de estar no primeiro ano: "porque agora vô aprendê escrevê", "porque agora vô aprendê lê". E para quê aprender a ler e a escrever?

(62)

a- Pré dipois ficá grandi.

b- Minha mãí fala qui é bom pra mim um dia sê genti na vida.

(63)

a- Pré mim num sê burro.

b- Pré ficá cum boa cabeça.

(64)

a- Prá mim ganhá dinheiro quandu eu fô grandi.

b- Pra mim aprendê as coisa pro homi do bar num inganá nóis.

(65)

a- Prá lê istorinha.

b- Purque eu quero lê as coisa nas revistinha.

c- Pra mim lê tudas coisa nos cartaiz.

As respostas semelhantes às de (65) não foram as mais numerosas. E são as únicas que se referem a um objetivo imediato para a leitura, relacionando-as a atividades da vida das crianças. Mesmo assim, é importante observar que sua relação com a escrita ainda é marcadamente passiva: elas acreditam que não têm nada a dizer e, conseqüentemente, nada a escrever; seu papel em relação à escrita é a de meros "receptores", leitores e, da leitura, devem tirar informações, recomendações ou lazer que lhes preparam os adultos. A criança, frente à escrita, já "foi colocada em seu lugar": a de "tabula rasa" sobre a qual se deve imprimir um conhecimento privilegiado socialmente, possível somente quando a criança é submetida a um ensino sistemático e institucional.

Mais nitidamente aparecem marcadas, já na pré-escola, com essa avaliação de si próprias e da instrução formal, os alunos que se manifestam como em (63): a manter-se no estado em que estão, jamais poderão "ter uma boa cabeça" e ficarão para sempre "burros". Sua ignorância já está estabelecida socialmente, como ponto de partida para o trabalho instrucional da escola. Não se tem refletido ainda suficientemente sobre o papel negativo para o desenvolvimento da criança dessa auto-desvalorização, nem sobre o enorme equívoco de confundir "conhecimento" com "conhecimento so-

cialmente aceito" [3]. Como observam Bettelheim e Zelan (1984, ps. 28-29), esse preconceito inculcado ideologicamente nas crianças tem sérias consequências não somente para o processo de ensino-aprendizagem mas para o comportamento futuro, psicológico, das crianças. Desde logo elas se colocam "na situação defensiva bem conhecida dos fracos quando lidam com os fortes, e as crianças são os fracos em relação a seus professores" (que encarnam a imagem de todos os adultos). As crianças "se sentem especialmente fracas, inexperientes e inseguras perante seus próprios julgamentos quando ainda não podem ler adequadamente".

[3] - No meu livrinho - As crianças eram difíceis ..., p. 145 (cf. nota [9] do cap.1), lembro como é fator negativo para o desenvolvimento da criança essa precoce desvalorização de si própria, sobretudo quando é acentuada na escola. Meus alunos de uma 3a. série classificavam-se uns aos outros como "burrinhos" ou tão "burrinhos" quanto os outros, para justificar o seu fracasso escolar. E uma de suas grandes descobertas (deles mesmos e de seus pais) foi justamente a de que não eram tão burrinhos assim. A mãe de uma das crianças me dizia no fim do curso: "Otro dia ainda minha filha me disse: num sabia qui eu num era burra. A dona feiz vê qui eu possu aprendê". Outra mãe expressava o mesmo alívio: "Essi jeitu da sinhora ponhá grandeza nas fala das criança levô elas longe. As história que minha filha já sabi escrevê, isso mostra pra genti qui ela tem boa cabeça".

Outras respostas colocam as razões para "aprendê lê i escrevê" baseadas em um certo valor social da escrita. Indiscutivelmente, a escrita tem sido sempre um instrumento de poder que contrapõe letrados a não-letrados. É natural que já se perceba nas crianças o reflexo desse "valor" da escrita, como nas propostas de (64): aprende-se a ler para não ser mais inocente e indefeso diante dos outros (que se representam na imagem do "dono do bar") ou para servir-se da escrita na luta por uma ascensão social futura (para "ganhá dinheiro" quando crescer). Ou de outro modo, colocam-se os objetivos da alfabetização em um tempo muito distante: os adultos motivam as crianças a aprender a ler e a escrever para sair de sua atual condição de crianças e para que venham a

ser um dia "genti grandi"!

Esse valor prático e futuro da leitura e da escrita (sobre-
tudo da leitura, pelo papel passivo que se atribui às crianças)
acaba negligenciando os valores e funções mais imediatos e atuais
para a vida e o desenvolvimento delas, enquanto crianças. E os
objetivos mais momentâneos são os que mostram alguma eficácia pa-
ra levá-las a se integrarem no processo de escolarização. Lembro-
me de uma outra passagem de Bettelheim e Zelan. Insistem eles na
importância de orientar os esforços educacionais, desde o início
da alfabetização, para o desenvolvimento do desejo de se tornar
um leitor - essencialmente uma atitude interna para a leitura.
Chamam, porém, a atenção para a ineficácia de objetivos postos no
horizonte da idade adulta. "Aprender a ler agora a fim de ser ca-
paz de desfrutar da literatura" (ou ser gente grande, ou obter
sucesso na vida, etc.) "em um momento muito mais tarde - que para
a criança do Jardim da infância ou aluno da primeira série muitas
vezes significa alguns três ou mais anos mais tarde" (ou muito
mais) "os quais, nessa tenra idade, são vividos como uma eterni-
dade - é uma experiência estéril no momento presente"....."Ficar
motivado com recompensas adiadas, requer um compromisso com o
princípio da realidade em preferência ao princípio do prazer".

De fato, um compromisso de realidade desse tipo exige o su-
cesso de inúmeras experiências de aprendizagem ao longo do pro-
cesso escolar. Na idade em que estão, a realidade está ainda se
constituindo como representação, através dos processos lúdicos (e
portanto, simbólicos) em que as crianças se envolvem. Por que jo-
gá-las no jogo adulto em vez de viver o prazer de brincar com
elas o seu próprio jogo? Valorizar esses aspectos, valorizar seu
modo de conhecer e de experimentar a vida, dar-lhes crédito e im-

portância pelo que são agora - crianças -, operando no interior de suas regras e conceitos, não é uma receita mas é certamente um bem melhor começo. Mobilizar sua inteligência e imaginação para um trabalho imediato e imediatamente vinculado a seu mundo de experiências.

2.2 - Avaliação dos níveis de pré-alfabetização das crianças.

Servindo-me de procedimentos semelhantes aos de E. Ferreiro, apresentava para cada aluno, em entrevistas individuais, cinco figuras (cavalo, boca, galo, pão e cebola) e uma sexta gravura de um menino lendo um livro. Com uma conversação inicial, descontraía o entrevistado. Mostrava-lhe uma gravura por vez e pedia-lhe que escrevesse o nome da figura. De início, a reação da criança era de espanto. Eu insistia, porém, dizendo que poderia escrever como imaginasse: para ela, o modo de escrever seria exatamente do jeito que criasse e não de outro. As crianças, cada uma em sua vez, acreditaram em mim, entusiasmaram-se e convenceram-se de que podiam escrever. Nenhuma se recusou à tarefa: puseram-se a "escrever" e, logo depois, a "ler" o que haviam "escrito".

Investigando as particularidades de cada uma das "escrituras" e das "leituras" efetuadas pelos alunos e com base nas categorias e critérios de Ferreiro e Palacio (1982), pude classificar os meus alunos em grupos e subgrupos que se podem ver no quadro abaixo:

Padrões evolutivos

Níveis	categorias	lnº de alunos	porcentagem
Pré-silábico	A	4	16%
	C	9	36%
	D	1	4%
Silábico	E	4	16%
	F	1	4%
	G	3	12%
Silábico-alfabético	H	2	8%
Alfabético	I	1	4%
Totais		25	100%

Demorar-me-ei um pouco mais na ilustração e comentários relativos às escrituras do nível pré-silábico, deixando para o final algumas observações sobre as crianças que demonstravam fazer hipóteses mais adiantadas sobre a natureza da escrita.

2.2.1 -

O nível pré-silábico é aquele em que na escrita não se nota a busca de qualquer correspondência entre grafias e sons, caracterizando-se por grafismos primitivos, escritas unigráficas e sem controle de quantidade de grafias. Na "leitura", as crianças não fazem corresponder partes da escrita a partes da palavra ou síla-

bas, deslizando o dedinho em um só movimento por toda a extensão da "palavra escrita". Nesse nível se encontrava a maioria dos alfabetizando, isto é, 56% . Suas escrituras variam: há escritas unigráficas com pseudo-letras e casos de não diferenciação entre as palavras (categoria A); há um bom grupo de alunos que, ainda sem controle da quantidade, já se serve de grafias convencionais e de procedimentos de diferenciação entre as palavras (categoria C); finalmente, há somente um caso em que já se obtém uma diferenciação máxima controlada (categoria D).

Deve-se, no entanto, considerar que as crianças, nesse nível, já tinham escalado algumas etapas em sua evolução na compreensão das propriedades da representação escrita. De fato, já tinham conseguido uma distinção básica entre desenhar e escrever. Quando mostrei os desenhos para o Jean Carlos, pedindo-lhe que escrevesse o nome das figuras, ele me perguntou:

(66)

-- Num é pra desenhá, né? E' pra escrevê mesmu, né?

E a Camila disse que queria escrever e desenhar também (I-1)

(67)

-- Vô desenhar e vô escrever porque si eu só desenhar a genti num podi lê, né?

A escrita pré-silábica demonstra, por isso, "intenções de escrever" diferentemente das primeiras experiências figurativas: as formas gráficas já não reproduzem a forma dos objetos, nem seu contorno. Começa-se a operar já com duas propriedades fundamentais: a arbitrariedade das formas utilizadas e a ordenação linear, como primeiras manifestações de escrita. Apesar da arbitra-

riedade, aparecem, no caso de meus alunos, inúmeras formas convencionais de letras; receberam-nas, certamente, do contacto com os mais velhos, da televisão, de outros meios escritos, das experiências do prezinho.

As crianças tinham visto, antes, sobretudo letras cursivas que são as que, com poucas exceções, aparecem em suas "escritas". Aprenderam também a grafar, no prezinho, alguns algarismos e souberam distingui-los convenientemente de escritas para "ler". A Sterlléia foi uma exceção: serviu-se desses algarismos para "escrever" a maioria das palavras (I-2). Isso indica um estágio menos avançado na compreensão do caráter simbólico das grafias; e foi justamente essa aluna a que por mais tempo manteve uma atitude de "copista", ficando ao nível de "desenhar letras", aliás com perfeição. De qualquer modo, alcançou o nível alfabético, ao fim do período escolar (I-3).

Outras três crianças escreveram escritas unigráficas, servindo-se de uma ou no máximo duas grafias para cada nome. Duas dessas crianças mostraram um repertório mais ou menos fixo, sem diferenciar as palavras umas das outras (I-4). Quando as interroguei sobre isso, notei que a igualdade de grafia não constituía qualquer problema: apesar da identidade objetiva da escrita, afirmavam ter escrito palavras diferentes.

São casos excepcionais entretanto. De um modo geral, as crianças utilizaram diferentes letras em quantidade variável. Isso revela a compreensão de uma outra propriedade da escrita: a do caráter discreto e distintivo dos elementos na escrita. Parece-me que se deveria estabelecer uma distinção categorial mais nítida entre as crianças que constroem sua "escrita" com grafismos contínuos (I-5) e crianças que se servem de "letras" como elementos

Ilustração I

1.  pance bla x
2.  dianx
3.  alnace x
4.  bema x
5.  bemal x
6.  alam x

Camila

Ilustração 2

- 1 - 4
- 2 - B
- 3 - Br
- 4 - B
- 5 - 8
- 6 - 5 6 4 2 3 1 0 7

Início do ano

Ilustração 3

- caralo
- lora
- zebola
- pão
- galo
- Imenetalado

Fim do ano

Sterlléia

1. Ca 2. C

3- E 2

4-9

5 - 0

6-02

Fernanda Silva

1- Ja

1. 2

3 2

4 - 1

5 2

602

Flávia

Handwritten signature

Grafismos de Ale andra

Ferreiro e
Teberovsky

discretos distintivos. Alguns exemplos mais notáveis disso podem ser encontrados em alunos que, embora no nível pré-silábico, e portanto sem estabelecer correspondência entre grafias e sons, serviram-se, entretanto, de algumas "letras" básicas como elementos de diferentes construções. Foi o caso da Patrícia e da Priscila (I-6). Essas crianças e a maioria das que se encontravam nas categorias C e D, mostraram basear-se no que Emília Ferreira chama de "hipótese da quantidade mínima de grafias", isto é, serviram-se de no mínimo três grafias, porque "com poucas letras não se pode ler".

De dois diferentes modos, porém, pode-se reconhecer entre as crianças desse nível a manutenção de um certo "realismo" que as mantém ainda em uma etapa intermediária entre o figurativismo do desenho e a arbitrariedade dos símbolos gráficos (Rego, 1983). A construção gráfica de um significante pode ser determinada por outro tipo de considerações, envolvendo aspectos do objeto representado. Assim, quando perguntei ao Gabriel por que a palavra "pão" era tão grande, ele me respondeu:

(68)

— Porque a bengala que minha mãe compra é grandona.

Do mesmo modo, a palavra "cavalo" estava representada por uma "escrita" bem menor, e sua explicação "realista" era a de que estava "escrevendo u cavalinho de plástico de seu chavero", pequeno, menor do que sua boca, "mais grande" quando estava aberta (I-7). Para o Jorge também (I-8), a variação na quantidade de grafias utilizadas tinha a ver com o tamanho do objeto representado. Por isso, a palavra "cavalo" era bem grande: o cavalo era grande e ele podia "muntar nele".

(69)

-- E por que também é tão grande a palavra "pão"?

-- Porque minha mãe compra um sacão di pão!

Esse mesmo realismo, mas observado por um viés bem diferente, pode estar presente em outro aspecto que, na opinião de Emilia Ferreiro, é considerado um momento muito importante da evolução da leitura e escrita dos alunos. Trata-se do que se costuma chamar de "hipótese do nome". Começemos por alguns exemplos: quando pedi para a Fernanda e para a Flávia que dissessem o que iriam escrever sobre a gravura, cada uma falou:

(70)

-- Um minino lenu u livro.

-- O minino tá venu a revista.

Coincidentemente, ambas possuem escritas unigráficas e escreveram essas orações com duas grafias reproduzindo um "o" e um "e" (veja-se a ilustração I-4).

Perguntei à Fernanda onde tinha escrito "livro" e ela apontou para o "o" e logo deslizou o dedinho para o "e" falando "menino"; foi para o "o" novamente e repetiu "livro". Ela estava representando uma oração completa - "u minino lenu o livro" - e sua primeira leitura mostra isso; mas, em sua "escrita", bastava-lhe a representação das pessoas e objetos envolvidos no processo, isto é, bastavam-lhe as representações básicas dos dois nomes - "mininu", "livro" - para dar conta do evento completo. Do mesmo modo, a Flávia, ao reler o que tinha escrito, suprimiu da "leitura" os artigos e o verbo: apontando o "o", disse "mininu" e apontando o "e", disse "revista".

Ilustração 6

1-FEAPB

2-PAI

3-ALP

4-APL

5-PIA

6-Adicional

Priscila

1-ALP

2-ALP

3-LPA

4-LPA

5-LPA

6-LPA

Patrícia

Ilustração 7

- 1- dai
- 2- salar
- 3- rancle
- 4- lenilenmo
- 5- runcleor
- 6- rntau

Gabriel

Ilustração 8

- 1- o mo o i
- 2- or
- 3- llo
- 4- Durgoruep
- 5- lor
- 6- ia

Jorge Augusto

Ilustração 9

1- K 2 O 3
2- A Maka

3- Mado

4- Kadmda

5- gado

6- Maboatio

André Luís

Ilustração 10

1- clo

2- not

3- true

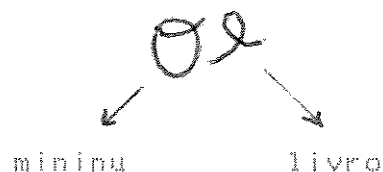
4- mal

5- lomei

6- otinmie

Daniel

(71)



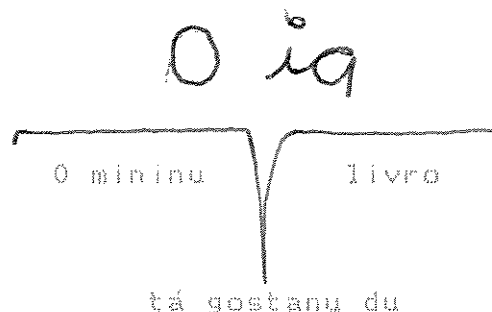
Outro bom exemplo disso foi a leitura feita pelo Jean Carlos. Ele "escreveu", para a última gravura, uma grafia P e "leu": "O mininu tá lenu". A minha pergunta sobre onde estava escrito "menino" ele apontou para essa grafia; insisti perguntando-lhe onde estava escrito "está lendo". Ele pensou um pouco e depois respondeu:

(72)

--- Num tá escrito. E' só o mininu qui tá lenu qui tá escrito.

Também significativo é o caso do Jorge (veja-se a I-8). Embora esteja no nível pré-silábico, faz uma perfeita segmentação da oração em suas unidades. Ele "escreveu", em sua última grafia, - "O mininu tá gostanu du livro" - e "leu"-a da seguinte forma: começou pela grafia inicial (semelhante a um "O"); passou o dedinho por ela e leu: "O mininu". Aí parou o movimento do dedo sobre o espaço em branco entre essa grafia e a seguinte e leu: "tá gostanu du". Finalmente, avançou o dedo para as duas últimas grafias e leu: "livro".

(73)



Ferreiro e Teberosky (1979, 334 e sgs.) pensam que esse recurso sistemático de excluir da "leitura" os determinantes e os verbos, fazendo que a escrita represente os nomes, embora não seja ainda concebê-la como expressão gráfica, já é um importante passo nessa direção. O texto "retém somente um dos aspectos potencialmente representáveis, o nome do objeto (ou objetos) que aparecem na imagem, deixando de lado outros elementos que se podem predicar dele". De fato, como vimos no exemplo (72), existe já uma distinção entre "o que está escrito" e "o que se pode escrever". O que está "escrito" e "é lido" corresponde sempre a orações completas, mas a criança faz a hipótese de que, para representar essa oração, basta-lhe representar os objetos envolvidos no processo.

Entretanto, esse procedimento aponta, também, para uma possível permanência de aspectos próprios à representação "realista". De fato, uma hipótese plausível para a explicação dessa forma de pensar a representação de orações complexas é a de que a criança continua presa aos aspectos estáveis da representação figurativa: leva em conta os objetos e deixa de lado a representação das ações, processos e relações que se estabelecem entre eles para compor o evento.

2.2.2 -

Embora o tenha classificado ainda no nível pré-silábico (categoria D), o André Luís se mostra em um momento intermediário de evolução para o nível silábico (I-9). Há vários indícios de que já vem operando com unidades linguísticas. Além de variar a quantidade e o repertório de grafias para diferenciar uma escrita das

outras, já se pode observar a presença de letras (às vezes uma só) que correspondem a sons das palavras "escritas". Por exemplo:

(74)

K ʒ O X - K(a-v)a(l)o = cavalo

Omoka - (am)oka = boca

gadeo - Ga(de)o = galo

Quando representou a oração da gravura 6 - "o minino tá leno" -, o André Luís já não operou com a "hipótese de nome"; ao "ler", passou o dedinho pelas duas primeiras grafias e disse "o mininu" e disse "tá leno" ao passar o dedinho pelas grafias restantes da sequência:

(75)

o mininu tá leno

[Um detalhe: ele frizou bem o "o" final em sua pronúncia]

Agrupei oito crianças no nível silábico. Não somente diferenciam as "escritas" umas das outras mas, na leitura que fazem dessas escritas, demonstram os primeiros esforços de associar diferentes grafias a diferentes unidades silábicas. A importância de levar em consideração a divisão da palavra em suas sílabas componentes é enorme; é que a escrita começa a estar ligada diretamente à linguagem. Talvez melhor: as crianças já não buscam estabelecer correspondência entre a representação escrita e a realidade representada (como no caso de vinculação da quantidade

das grafias ao tamanho do objeto representado, ou de segmentos da grafia a objetos envolvidos nos eventos representados - "hipótese do nome"); estabelecem agora uma correspondência entre unidades ou elementos da escrita (grafias ou sequências de grafias) às unidades discretas que identificam na própria sequência sonora - as sílabas. Isto, como observa Hermine Sinclair (1982, p.101), não pode causar nenhuma surpresa, já que, de fato, as unidades básicas da linguagem oral são as sílabas e não os fonemas. As crianças levam, pois, em conta aspectos linguísticos da relação entre escrita e oralidade. Em outros termos, percebem que entre a significação das expressões e a escrita existe a mediação de uma sequência sonora, as expressões tal como as pronunciam.

Esse momento da evolução, em que já se mostra uma certa capacidade de análise da fala, não significa que as crianças já pudessem reconhecer as palavras em sua forma individual. Trata-se de uma divisão em sílabas, como um dos recortes possíveis das emissões, que pode coexistir com dificuldades no que diz respeito a outros recortes possíveis (em palavras, em sintagmas constituintes, etc.) quando se passa à "escrita" de unidades mais amplas, como a de orações. Por exemplo, o Daniel (I-10) tanto fez corresponder o número de letras ao número de sílabas na "escrita" e "leitura" da sua palavra "cavalo", quanto escreveu as outras palavras com mais letras e ajustou sua leitura em "sílabas" ao que "escreveu": as primeiras letras para as primeiras sílabas e o resto para as outras. Ao passar para a "leitura" da oração, ele mantém ainda um critério linguístico, só que faz corresponderem as letras não mais a sílabas mas a palavras.

Como se pode, ainda, observar no caso de Daniel, o fato de se basearem para a "leitura" em uma hipótese de decomposição da

palavra em sílabas não significa que produzam suas "escritas" com a presença completa ou quase completa de sinais convencionais dos valores sonoros. Logo, porém, a criança começa a incorporar à hipótese silábica a busca de representações convencionais dos sons, reproduzindo-se às vezes vogais, às vezes consoantes e às vezes, mesmo, combinações desses elementos em sílabas. É o caso da Lucila (I-11) e do Adriano (I-12) em que se podem observar, em cada representação silábica, uma ou mais grafias que correspondem a letras de vogais ou consoantes efetivamente realizadas na palavra representada. Melhor, ainda, no caso do Ricardo (I-12)

A hipótese silábica entrará continuamente em conflito com a hipótese da quantidade mínima de grafias quando se trata de "escrever" monossílabos, como já tinha notado Emilia Ferreiro. Assim, se observarem as ilustrações (I-10) e (I-11), mesmo as crianças que mais consistentemente operavam com a hipótese silábica tiveram problemas com a palavra "pão". Escreveram-na com pelo menos três grafias, sem necessariamente estabelecer correspondências sonoras, e às vezes com número maior de grafias:

(76)

	(Adriano)
	(Lucila)
	(Ricardo)
	(Miriam)

Observe-se que o Cristiano apresenta o mesmo problema com a palavra "pão", embora já esteja, como veremos, em um nível silábico-alfabético:

(77)

	(Cristiano)
---	-------------

Esse problema com os monossílabos decorre do fato de que a quantidade de grafias resultante da aplicação da hipótese silábica (bastaria uma única letra) é menor do que a quantidade mínima de grafias exigida pela hipótese da quantidade (são necessárias três letras para que "se possa ler") e também obviamente menor que os modelos de escrita alfabética observáveis no seu meio ambiente.

De todos os alunos, somente dois - o Nilso e o Cristiano - (I-13) apresentaram oscilações entre a escrita silábica e a alfabética. Eles já fazem, em alguns casos, corresponder, uma a uma, grafias a sons de um modo quase sistemático e com uma grande quantidade de letras usadas com o valor sonoro convencional. O critério de quantidade mínima que afeta marcadamente as produções de nível silábico é, agora, compensado pela análise fonética que permite combinar letras. É interessante notar que algumas das grafias desses dois alunos representam sílabas e outras fonemas que entram na composição de sílabas. Não que eles omitam letras: trata-se de construções sobre dois tipos de hipóteses de correspondência, indicando a superação do nível silábico em etapa intermediária para o nível da sistematicidade alfabética. Finalmente, nesse último nível de pré-alfabetização, só se pode classificar um dos alunos, o Antônio Carlos (I-14), cujas construções, apesar de alguns enganos ocasionais, já não se baseiam em uma correspondência entre grafias e sílabas mas, sistematicamente, entre grafias e fonemas.

No parágrafo seguinte, descreverei as estratégias utilizadas para aproximar quanto possível as crianças dos níveis mais avançados de conceptualização da escrita.

Ilustração 11

1 - Cuo

2 - aua

3 - uua

4 - uua

5 - Cuo

6 - aua

Lucila

Ilustração 12

- 1- clo
- 2- Bca
- 3- Ba
- 4- atiy
- 5- gla
- 6- omeo

Adriano

- 1- carddi
- 2- Barco
- 3- Biro
- 4- Urcadu
- 5- caro
- 6- olouao

Ricardo

Ilustração 13

1- creno

2- man

3 sbal

4 maco

5 galan

6 omendon

Cristiano

1 - cerlo

2. loo

3 sbla

4. poa

5-olon

Nilso

Ilustração 14

1- Caralo

2- Borca

3 DeBda

4 Bão

5 galo

O Muriel lenda

Antônio Carlos

2.3 - Aproximando as crianças de diferentes níveis:

o papel da interação cooperativa.

Bem poucas crianças haviam já construído as hipóteses adequadas à natureza da escrita, seu caráter representativo, a propriedade discreta e combinatória de seus elementos, a correspondência parcial do sistema da escrita a aspectos da fala. Mas era preciso levar em conta que todos, no momento, estavam querendo, muito motivados, aprender a ler e a escrever, embora por razões que iam das sugestões dos adultos a um interesse mais prático e orientado para suas vidinhas. Se não podia iniciar o trabalho somente com os mais preparados, porque poderia frustrar os que não tinham alcançado o desenvolvimento conceitual necessário, também não podia dedicar a estes maior atenção, com os riscos de desinteressar os primeiros.

Teria, pois, que programar atividades preparatórias que, pela sua variedade, pudessem interessar a todos, mesmo que não representassem, para os mais avançados, um conteúdo ou uma habilidade "nova". Formulei, para mim mesmo, algumas hipóteses de trabalho.

- Havia outros objetivos educacionais a propor-lhes, distintos do objetivo mais imediato de obter uma relativa homogeneização da turma para a alfabetização. Por exemplo, estabelecer com as crianças e estimulá-las a construir juntas um relacionamento cooperativo, através de um trabalho conjunto e participado (que já tinha caracterizado o ambiente anterior do prezinho).

- A avaliação do rendimento escolar daquelas crianças não poderia ser baseado exclusivamente em função do progresso, em passos sucessivos, na alfabetização. Assim, os mais adiantados

podiam esperar um pouco. Em tempo, atividades mais diretamente ligadas ao processo de alfabetização seriam propostas e seus resultados avaliados, quando estivesse segura de que todos os alunos pudessem participar efetivamente delas.

- Como condição de manutenção do interesse de todos, adiantados ou não, as atividades preparatórias tinham que possuir algumas características: corresponder a uma multiplicidade e variedade de estratégias diferenciadas, apresentar uma certa "novidade" senão no que diz respeito aos objetivos de conteúdo, pelo menos na forma de sua organização.

Uma primeira opção teria o apoio nas pesquisas e na reflexão teórica de Nelly-Clermont (1978, p.47-49), a respeito de situações em que se trabalha com turmas heterogêneas de alunos: a de um trabalho socializado e em grupo. Ela nos mostra como em "certas fases do desenvolvimento da criança, a ação comum de vários indivíduos, exigindo a resolução de um conflito entre as suas diferentes centrações, vem a resultar na construção de novas coordenações no indivíduo". Observa que, "quando de uma interação entre dois indivíduos" que se encontram a elaborar "certas formas de coordenar suas atividades, tanto o indivíduo que se encontra já relativamente mais avançado como aquele que o está menos, podem progredir". Consequentemente, podia acreditar que não somente as crianças já em nível silábico iriam beneficiar-se de uma coordenação interindividual mas também as do nível pré-silábico, pois o trabalho em conjunto suscitaria em uns e em outros estruturas que seriam mais consistentes e persuasivas do que o trabalho individual.

A idéia era, pois, muito simples: ampliar, quanto possível, o intercâmbio entre os próprios alunos, fazê-los interagir, tro-

car reciprocamente suas informações e noções, auxiliar-se mutuamente. Descartando uma igualdade de atitudes e nível de aproveitamento (que não se deve esperar), o importante era aproximá-los no sentido social dessa aproximação e no sentido de uma partilha de seus referenciais sobre a escrita. De fato, foi na comparação de pontos de vista que se criou a oportunidade para a percepção das diferentes perspectivas sob as quais eventos e objetos podiam ser vistos e interpretados. Foi na ação recíproca que os alunos puderam juntos construir ou reconstruir e reforçar os esquemas conceituais básicos para a apropriação da leitura e da escrita.

Uma outra estratégia utilizada foi a de propor atividades que permitissem às crianças operar sobre modos de representação e sobre sua própria fala para levá-las a formular hipóteses sobre a escrita. Como ponto de partida para a alfabetização, elas deveriam: a) - construir a diferença entre o caráter icônico de certas sinalizações e o caráter simbólico, arbitrário, dos sinais gráficos; b) - perceber o papel distintivo de traços diacríticos na organização desses sinais; c) - compreender que, embora arbitrários, esses sinais não são imotivados: há uma correspondência entre eles e a organização silábica das palavras e frases (em um primeiro passo) e há uma correspondência entre a construção alfabética dessas sílabas e aspectos fonéticos da fala. Correspondência, aqui, não significa, obviamente, uma relação biunívoca.

Devo fazer duas observações importantes. A primeira delas tem a ver com a observação de que o avanço das crianças pelos vários níveis - do grafismo à escrita alfabética - não depende necessariamente de estratégias pedagógicas. As crianças passam de um nível de conceitualização ao seguinte, sem saltos, tanto no trabalho escolar, como fora dele. De fato, fora da escola, rece-

bem uma informação extremamente variada sobre a escrita, vêem letras e textos por todos os cantos, paredes e vídeos, mesmo que de modo desorganizado e às vezes contraditório. Mas, como observa Emília Ferreiro [4], isso não quer dizer que o professor deva limitar-se a ser um mero espectador de um processo espontâneo. O professor pode criar condições para uma experiência organizada e dirigida que facilite às crianças a observação dos aspectos relevantes da escrita, a formulação de hipóteses mais adequadas a essa observação e apresse a formação dos conceitos necessários.

[4] - Veja-se Emília Ferreiro, 1982, p. 12, sobre a autonomia desses processos em relação à escola. Mas leve-se, também, em conta Emília Ferreiro, 1985, p. 17.

Uma segunda observação tem a ver com a relação entre a escrita e a fala, particularmente com os aspectos fonético-fonológicos da fala. Tem sido posta muita ênfase, e com evidente razão, no fato de que a escrita comum não é um sistema de representação fonética. Será muito fácil observar que se usa a mesma letra para representar segmentos sonoros distintos e letras distintas para um mesmo segmento e nem mesmo se dispõe, às vezes, de uma letra que caracterize apropriadamente sons particulares. Um estudo fonético deveria passar, pois, pela elaboração de símbolos especiais ou, como sugere um professor, por uma primeira escrita em símbolos de um sistema gráfico fonético internacional. Mas há outro lado da mesma história: o fato de que o alfabeto comum corresponde aproximativamente aos segmentos da fala e o próprio princípio alfabético consiste justamente em representar segmentos sonoros por letras. Optei, por isso, decididamente, por deixar que as crianças fossem descobrindo intuitivamente essa correspondência e elas mesmas descobrissem também, mais tarde, as irregu-

laridades e lacunas do sistema. Isso se verá melhor no parágrafo destinado à descrição da instrumentação dos alunos.

Não posso relatar aqui passo por passo a multiplicidade das atividades que desenvolvemos, as crianças e eu, nesse período preparatório. Limito-me, por isso, a reproduzir os exemplos mais significativos. Devo, porém, advertir, para evitar malentendidos, que as atividades exemplificadas não se realizavam isoladas ou seriadas. Em cada ocasião, elas se combinavam com outras múltiplas atividades, sobretudo de linguagem oral, muitas vezes respondendo a imprevistos decorrentes da própria situação dinâmica da sala de aula.

2.3.1

Para criar as condições de um diálogo aberto entre as crianças, que favoreça à dinâmica social do grupo, o professor não precisa preocupar-se em demasia com os "conteúdos". Incidentes que poderiam parecer incômodos e perturbadores para a "disciplina" da classe são, na verdade, um interessante filão. Foi o caso do Jorge e seu cachorrinho, que teimava em acompanhá-lo para dentro da sala de aula. Já que se discutia em classe a questão das partes do corpo, as crianças logo tomaram o cachorro como "objeto de experiência":

(78)

--- O'ia meu! Qui cabeça dura qui eli tem!

--- E'. A minha tamein é dura i ele abri e fecha o(s) zolio
comu nós.

--- O'ia a boca dele.

--- Num é boca. E' fucinho, seu burro!

- Boca é issu, igual à minha, cum língua.
- A língua deli é cumprida.
- A minha tamein. Alcança o quexo. Qué vê?
- I a minha vai até o nariz.
-

De um modo geral, porém, eu orientava as discussões e o diálogo sobre algumas questões que me pareciam relevantes, como a orientação no espaço e no tempo, envolvendo as noções de "em cima", "embaixo", "antes", "depois", "à direita", "à esquerda". Formavam-se pequenos grupos ou grupos maiores de alunos, lembrando as "brincadeiras de círculo" do pré. Usavam-se diferentes meios, como coleções de objetos, gravuras, manifestações espontâneas. Desde logo, estimulei-os a compor coletivamente, na forma de exposição, textos mais complexos que resumissem suas conversas e discussões. Um exemplo é o que resultou de uma atividade sobre quatro gravuras que os alunos deveriam ordenar segundo um critério temporal. Cada grupo formulava um pequeno período sobre sua gravura e, em comum, decidiam como deveriam ordená-los. O Nilso, ajudado pelo seu grupo, começou:

-- O sol bateu na janela do quarto de Joãozinho.
e o Daniel, do mesmo grupo, colocou-se no papel de Joãozinho e completou:

-- Oba! Que bom. Vê podê i brincá.

Sucessivamente, grupo por grupo, compuseram sua estorinha:

(79)

O sol bateu na janela do quarto de Joãozinho.

-- Oba! Que bom! Vê podê i brincá!

Lavô u rostu, iscovô us denti i pois uma ropa [Gabriel]. Foi

tomá seu café cum leiti, pão i margarina [Reinaldo].

Dipois, eli foi brincá di bola co seu amiguinho i seu cachorrinho [Flávia e Miriam].

Mas esse texto simplezinho tinha levado a maiores discussões antes de chegar a sua forma. Eu provocava os alunos:

(80)

-- O Joãozinho demorou mais para tomar café do que para se aprontar?

-- Achu qui prá tomá café.

-- Eu não. Eu demoru mais pra mi aprontá do que prá tomá café qui eu ingulo num minuto.

-- Cê num comi pão?

-- Eu não.

-- Cê num toma leiti?

-- Não, ôôô! Só café i as veiz chá qui eu num gostu.

-- Eu não. Eu demoru porque minha mãi qué qui eu coma pão cum margarina.

Desse modo, havia um balanço constante entre as sugestões frias das gravuras e aspectos da cotidianidade dos alunos, entre a fala discutida e já, de um certo modo, planejada em comum e a fala espontânea que deixava escapar pelo texto pedaços de sua vida, de suas diferenças, de seus pequenos problemas. E quando eu percebia um maior entusiasmo dos alunos pela sua composição, discutia com eles, desde esse primeiro período, a conveniência de selecionar a estorinha entre as que iriam compor, futuramente, o primeiro livro de leitura [5].

[5] - O "Primeiro Livro" foi composto, parcialmente, com redações das crianças (anexado a esta tese). Pode-se ver, na página 28 desse Primeiro livro, o texto "Joãozinho e seu amiguinho", que foi reelaborado em conjunto pelos alunos, inclusive no que diz respeito à escolha da norma-padrão e da modalidade coloquial.

Foi o caso de (79). Assim, era preciso escolher-lhe um título e reproduzi-la para guardar sua memória. Isso propiciava uma continuidade na discussão. A Flavinha sugeria: "A brincadeira de Joãozinho"; Miriam: "Joãozinho e seu cachorrinho"; Camila: "Joãozinho e seu amiguinho". Colhi a opinião dos alunos e a da Camila foi que obteve maior número de opiniões favoráveis. Mas restava o problema de gravar a estória. Os alunos queriam repeti-la, mas eu desligara o gravador. Como haveriam de lembrar-se mais tarde de como tinham falado?

Disse-lhes que iria substituir a gravação pela escrita. Fui colocando na lousa o que cada grupo ditava ("foi assim!", "num foi assim!") até chegar à forma final do texto. As crianças se interessaram muito pela escrita que se integrava, nesse instante, a objetivos bem pessoais e imediatos: era algo com que lidavam "aqui e agora" e não um aprendizado para "ficar grande um dia"! Os alunos não estavam preparados para ler, mas "liam" comigo na medida em que me faziam ler e se esforçavam para controlar a fidelidade com que eu reproduzia o que tinham falado. E não deixava de ser uma leitura, pois associavam ao texto escrito a significação que eles mesmos haviam construído previamente, selecionando juntos a melhor forma, corrigindo a que não julgavam corresponder a suas intenções.

Lembro-me de uma passagem de Abaurre e outros (1985, ps.6-7) que serve a este ponto: "Se a escola propiciasse a emergência do texto escrito desde o início do processo de aquisição da escrita, se soubesse ser "escritor" e "leitora" para os alunos no estágio

inicial desse processo, quando as crianças, embora não conheçam e não dominem ainda os instrumentos de escrita e leitura, podem já manifestar suas próprias "intenções de escrita" e "intenções de leitura", aí sim estaria permitindo que os aprendizes de escrita e de leitura se apropriassem de fato do ato de escrever e de ler". Em outros termos, por esse procedimento compartilhado com o professor, as crianças se vão inserindo no mundo da escrita, ou melhor, está-se inserindo a escrita no mundo das crianças, favorecendo, pela operação direta sobre o texto e pela vontade possessiva de guardá-lo (gravá-lo), uma melhor compreensão do papel da escrita. É como se favorecêssemos às crianças um primeiro momento de uma ligação estética e afetiva com o seu próprio texto. E não importa que esse texto apresente características especiais de originalidade e beleza, como o avaliam os adultos: qualquer texto, na sua simplicidade, é um ato singular de criação!

Vale a pena um segundo exemplo, para mostrar como variam as condições que o professor pode explorar para atividades similares. O Antônio Carlos resolveu um dia relatar sua experiência com os patinhos no Rio Atibaia, que corta a vila de Sousa. Era o dia de contar-se uma "estória verdadeira". As crianças ouviram entre crédulas e desconfiadas as aventuras de um "super-pato" e acharam que era uma boa peça para o seu livro de leitura. Uma a uma, conforme lembravam partes da narrativa e na ordem de suas próprias iniciativas, foram as crianças ditando-me o texto para a cópia na lousa e depois em meu diário:

(81)

Uma pata tinha três filhotinhos [Flávia]. Um dia, a pata foi pra água com seus patinhos [Daniel]. Os patinhos estavam

com fome e afundaram na água [Priscila].

Então, um patinho estava querendo pegar três peixes, afundou muito e se perdeu [Jonatham]. Perto tinha uma cachoeira e o patinho começou a correr perigo [Nilso].

Tinha um tronco segurado por duas pedras e o patinho subiu no tronco e se agarrou num galho [Jorge].

Nisso veio o Super-Pato e salvou o pobrezinho do patinho [Antônio Carlos].

Seja qual fosse o fato real dessa "estorinha verdadeira", o Antônio Carlos ouviu atentamente a "leitura" que cada criança fazia do texto escrito na lousa e ele mesmo se espantou da autenticidade do relato:

(82)

-- Puxa! Até parece qui eu tô venu tudo otra veiz! Só um negócio: eu inventei essa coisa do super-pato. Sábi, fui eu o super-pato. Eu qui peguei o patinho.

Entre realidade e fantasia, reelaborando experiências de seu dia a dia ou reelaborando juntos as experiências do coleguinha, os alunos recriavam a realidade e a representação, construían a significação do texto que eu escrevia num processo inverso do da leitura. Ou numa "leitura" que ainda não era da palavra mas a do seu mundo (P. Freire, 1982, p.16).

Nessas, e em muitas outras atividades com textos, frases, avisos, ou com seus próprios nomes escritos, leitura e escrita iam tornando-se experiência concreta para os alunos porque, por um lado, eram meios de expressão e revisão de suas próprias intenções significativas e, por outro lado, faziam parte de seus

jogos e da interação entre eles na sala de aula. Nesse trabalho, as crianças se igualavam na compreensão do uso e função da escrita, completando o que traziam de casa para a escola.

Para algumas crianças que em sua pequena existência ainda não tinham sido cercadas de estímulos suficientes para a leitura e a escrita, cujo ambiente onde viviam não favorecia esse aprendizado, o contacto com esse material escrito tinha maior importância. Podiam, por si sós, tirar conclusões sobre o funcionamento da escrita e formular hipóteses sobre seu sistema, mesmo sem considerar as questões mais diretamente ligadas às noções sobre as quais discutiam (como a de orientação espacial e temporal). Mas além desse aspecto do desenvolvimento conceitual, havia também um ganho nas atitudes e comportamento sociais. Refiro-me a isso no item seguinte.

2.3.2

Em todas essas atividades, autorizava, valorizava e estimulava atitudes e um comportamento cooperativos. Era importante que refletissem juntas sobre as questões, que ajudassem e fossem ajudadas por seus colegas, que trocassem entre si informações, palpites, sugestões. Afastava, assim, o fantasma da avaliação individual da escola.

Como exemplo, deixem-me referir uma das atividades em que se procurava desenvolver nos alunos a independência esquerda-direita. Tratava-se de um jogo: as crianças recebiam questões elaboradas por mim, como - "Quem está do lado direito do Júlio César?", "O que está do lado esquerdo da Fernanda Sato?", "Fulano, fique na esquerda do armário.", etc. Tinham que discuti-las em grupo. Em seguida, sorteavam-se duas crianças, uma de cada grupo, para

responder a essas questões, ganhando ou perdendo pontos conforme acertassem ou errassem. Mas a graça da história não está nas regras do jogo mas em como se jogava.

Três crianças eram canhotas e começaram a apresentar dificuldades na tarefa. Foi preciso tratar socialmente o problema e abrir a questão para a sensibilidade dos colegas. Expliquei por que aquelas crianças se serviam da mão esquerda: elas se sentiam bem assim e eu gostaria muito que continuassem desenhando e escrevendo do modo como se sentissem melhor. As crianças, sem qualquer discriminação, começaram a considerar importante integrá-las ao grupo e ajudá-las. Criaram pequenos artifícios para "ensiná-las" a diferenciar mais rapidamente direita/esquerda. A Karina trouxe um dia dois aneizinhos de brinquedo e fez questão de colocar carinhosamente na mão direita das duas meninas que se confundiam no jogo. O Jorge trouxe para a classe umas fitinhas de Bom Jesus de Pirapora (um centro de romaria em São Paulo) para todos colocarem no braço direito, apesar de os canhotos não serem de seu grupo.

Era bonito perceber que os objetivos de "ganhar o jogo" eram superados por uma idéia de cooperação que nascia deles mesmos, espontaneamente. Bastava-me criar as condições de um diálogo franco e aberto. Não seria mesmo excessivo dizer que a noção de cooperação é tão forte quanto a de competição, como se o jogo somente valesse a pena se todos tivessem as mesmas chances. Esse procedimento cooperativo se estendeu, como veremos, a todas as outras situações: quando um aluno apresentava dificuldades em qualquer atividade, ou era mais lento, ou tinha problemas de entendimento, ele mesmo solicitava a ajuda dos colegas. Outras vezes eram os colegas que se ofereciam. Até antes do que eu, as

crianças se davam conta desses pequenos problemas:

(83)

-- Possu i ajudá a Priscila que num tá entendeno direito essa coisa.

-- O Jean inda tá no começo. Eu já cabei i vô ajudá eli. Possu?

Se havia acordo, juntavam-se as carteiras e o trabalho ia sendo feito a dois, a três, com grande proveito recíproco. O Nilso, por exemplo, que já se desincumbia mais facilmente (por ser repetente) das tarefas iniciais, estava sempre sujeito a desinteressar-se e a mostrar-se irrequieto; mas integrava-se completamente ao trabalho quando se ocupava em auxiliar os colegas.

Deixem-me ilustrar, ainda, com um caso mais particularizado a importância desse comportamento cooperativo. Uma das alunas, a Sterlléia, tanto nessas primeiras atividades como durante todo o processo de alfabetização, mostrava-se sempre insegura e apresentava maiores dificuldades em progredir do que os colegas. Exigia de mim um esforço dirigido e uma atenção particular; bastava que me ocupasse com a classe em geral, para que se "desligasse" e passasse a fazer excitadamente qualquer coisa. E era óbvio que não podia dirigir-me somente a ela. Mas o grupo de colegas assumia a incumbência de atendê-la e muitas vezes obtinha melhor êxito do que eu mesma. Percebi que, de certo modo, ela se sentia melhor trabalhando com as coleguinhas, como se suas dificuldades ficassem assim divididas com os outros e de certo modo diluídas. Enfim, eram relações partilhadas entre iguais, de coleguismo. É importante fazer o elogio da "naturalidade" com que o problema era considerado:

(84)

-- Veja como a Sterlléia fez lindu hoji. Tudú certu.
[Karina].

-- Dexa eu hoji ensiná a Sterlléia? [Fernandinha Silva].

Mas a Sterlléia, nesse jogo espontâneo, também tinha suas opções - a de recorrer às coleguinhas ou a de tentar fazer sozinha!

(85)

-- Possu fazê juntú cu'a Priscila hoji? Ela vai mi ensiná i
eu vô fazê tudinho dipois sozinha.

-- Hoji achu qui eu cunsigo fazê sozinha!

Não resisto aqui a fazer alguns comentários marginais. Fosse quais fossem suas dificuldades, a Sterlléia se sentia integrada na turma, participando das atividades orais e copiando tudo o que lhe caía às mãos. Eu tinha admiração e um respeito muito grande por esses seus esforços pessoais, mesmo que os resultados viessem bem mais lentamente. E ela percebia isso e encontrava razão para valorizar-se assim como ela era, sem modelos de avaliação nem objetivos muito rígidos a alcançar. Quando ela lia, mais tarde, uma palavra, era uma festa! Sentia-se realizada e feliz. Porque, aliás, cada um tem sua medida e um valor pessoal conforme sua medida e não conforme "padrões" estabelecidos em escalas estatísticas e médias. Remanejá-la para uma outra classe de crianças que não tinham passado pela pré-escola (e a Sterlléia tinha) para um período "preparatório" mais longo, seria uma solução fria que a retiraria do convívio com as coleguinhas com quem podia dividir suas dificuldades e pequenos sucessos. "A política de remanejamento, sendo levada às últimas consequências e de uma maneira

não habilidosa, acaba fazendo com que a criança fique sem vínculos tanto com as outras crianças quanto com o professor" [6]. Sensível como era a Sterlléia, remanejá-la seria deixá-la cair num desestímulo cujos prejuízos seriam maiores do que o pequeno ganho que pudesse ter. Mas voltemos ao tema anterior.

[6] - A citação é extraída do texto da palestra proferida por Maria Helena Souza Patto, no encontro de Ciclo Básico, organizado pela Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Essa palestra foi parcialmente publicada no documento do Projeto Ipê; S. Paulo: CENP, 1985 (p.17).

O importante é caracterizar o próprio espaço da sala de aula como um ambiente de cooperação recíproca: dar lugar de direito e de fato às trocas mútuas de informação e de opinião. As críticas mais comuns que se ouvem dos professores ao trabalho em grupo são de duas naturezas. A de que essa estratégia favorece aos mais desinibidos e reduz os tímidos à dependência. A de que não se pode esquecer que o ensino-aprendizagem tem uma importante dimensão individual que não se pode apagar. De fato, o professor não pode deixar de considerar a necessidade de atividades que exijam dos alunos a concentração de esforços individuais. Mas o trabalho cooperativo, quando se integra aos hábitos sociais das crianças, não se confunde com uma exibição de liderança: transforma-se em um exercício de partilha que abre espaço, em círculos menores e mais discretos, a uma participação de todos, mesmo que com diferentes papéis. Por outro lado, o trabalho em equipe não se opõe à individualização. Ao contrário, a constitui. Tem sido observação frequente de psicólogos e psicolinguistas que o sujeito não se constitui em um processo individual e ilhado, mas na escolha de papéis próprios em interação com o outro e na imagem reflexa do outro. (Veja mais sobre o tema em 3.3.)

A cooperação entre os alunos aparece sempre como o "meio mais apto a favorecer a troca real do pensamento e a discussão". É a que faz constituírem-se as questões e os problemas reais no processo da aprendizagem. Essa afirmação, em um quadro piagetiano, baseia-se essencialmente na constatação da aparição simultânea das condutas operatórias e das condutas cooperativas e em uma análise estrutural de sua interdependência. De fato, em ambos os casos, pressupõe-se a reversibilidade e a reciprocidade; assim, a atividade operatória interna e a cooperação externa não são, no sentido mais preciso dos termos, senão dois aspectos complementares de um único e mesmo processo, visto que o equilíbrio de um depende do equilíbrio do outro.

É claro que, para obter da cooperação os resultados benéficos esperados, é essencial que a criança tenha a percepção de seu colega enquanto parceiro e "par": parceiro, no sentido de atribuírem a sua ação objetivos imediatos comuns; par, no sentido que se sintam iguais, embora em nível de desenvolvimento diferente. Se a relação, na sala de aula, é unidirecionada, professor-alunos, ou mesmo dos alunos ao professor, essas qualidades de "parceria" e "paridade" ficam impossíveis. Como observa Kamii e De Vries, "as relações adulto-criança nunca poderão ser relações entre iguais, mesmo no caso de nos esforçarmos bastante por isso" (Perret-Clermont, 1978, ps. 37 -39). Serão sempre, como já observamos de início nesta tese, relações assimétricas, mesmo que as disfarçemos com os nomes de "tia" ou de "colega mais velha".

2.3.3 -

As atividades nesse período preparatório eram quanto variadas possível. Demoro-me em algumas que se relacionam mais direta-

mente com propriedades da escrita que eu desejava tornar pouco a pouco mais transparentes: a linearidade, o caráter discreto de seus elementos, o papel de traços diacríticos sutis, sua orientação, sua correspondência a propriedades da fala.

Como sempre, serviam-me quaisquer elementos que as crianças colecionavam: canudinhos, palitos de sorvete ou de fósforo, sementes, pedrinhas. Com esses materiais as crianças se divertiam em fazer seriações crescentes e decrescentes, comparando-os pelo tamanho e forma, compondo com eles figuras e "escritas". O importante era que passassem do nível da mera construção para o nível das representações. Assim, o Adriano colocava grãos de milho em linhas retas, da esquerda à direita: eram as suas "escritas com milho". E a Sterlléia ordenava, com o grupo, as pedrinhas pelo seu tamanho e dizia que eram "a fila das pedrinhas", como as filas dos alunos que se formavam para entrar nas salas de aula: primeiro os menores, depois os maiores, aqui as meninas, ali os meninos. A primeira pedrinha era a Camila ou o Gustavo, a última a Miriam ou o Nilso.

Logo as pedrinhas viravam carros em uma "pista" feita no chão da classe. Cada carro tinha que obedecer à sua direita, mão e contra-mão, permissão e proibição de estacionamento. Era o bom momento para a improvisação: por que não orientávamos o trânsito com os sinais habituais? Os alunos me ajudaram a desenhar "sinais de trânsito", que logo eram colocados nas "ruas" como advertência aos "motoristas". Alguns desses sinais ainda mantinham traços figurativos (como o "pista derrapante" que Antônio Carlos desenhou) mas outros eram inteiramente arbitrários. A discussão desses aspectos me levou a imaginar outro "jogo de sinais".

Cuidei que esses sinais já apresentassem diacríticos mais

arbitrários e menos figurativos, como os que teriam que enfrentar na distinção das letras. Cada um deles representava um comando:

(86)

	= sentar no chão		= levantar
	= correr		= parar
	= bater palmas		= abaixar

E o jogo do senta-levanta começou (no pátio, para evitar a perturbação das salas vizinhas). As crianças, muito rapidamente, passaram a "ler" os códigos com facilidade. Era divertido para elas (e cansativo para mim), tanto que no dia seguinte as crianças passaram a me desafiar, exibindo os sinais para que eu executassem as tarefas: "cê sabi o qui é?". Virou mania, na classe, cada grupo estabelecer seus "códigos secretos", como os do grupo do Jorge (87-a) ou os do grupo da Camila (87-b):

(87)

a- 	= hora do recreio
	= ir no banheiro
	= empinar papagaio depois da aula
	= jogar bolinha de gude no recreio
b- 	= ir juntas para o recreio
	= ir tomar água
	= tomar merenda juntas

Entremeavam-se a esses jogos, em que as crianças criavam as regras e as convenções, estabelecendo os símbolos e as significações, atividades mais tradicionais de reconhecimento da orientação e dos traços diferenciais de pares de letras e de sequências

de letras (P b/ b P; b d/ d b; If / Tf; etc.) ou mesmo o de uso de letras na composição de pequenos códigos de grupo que aguçavam a atenção para a relevância de traços distintivos mais finos. Mas não se limitavam essas experiências de codificação a sinais gráficos: experimentavam o valor dos gestos, de assobios combinados; faziam-se jogos de palavras começadas com o mesmo som ou que rimavam ou que ofereciam contrastes de tonicidade, ritmo e entoação.

Pouco a pouco, desse reino mágico de sinais, íamos voltando para as palavras. O sentimento de ritmo foi logo transformado em um pequeno concurso, para ver qual o grupo que melhor batia o ritmo de ditos populares cadenciados e cantigas de roda. Alguns com caixinhas de fósforo, outros com taboinhas, outros com as mãos e até com os pés, as crianças acompanhavam:

(88)

a - Café com pão
 manteiga não
 Café com pão
 manteiga não

b - Escravos de Jó
 jogavam caxangá
 tira, pói(nh) a direita que vá
 guerreiros com guerreiros fazem zig zig zá

Através dessas atividades a criança estava aguçando seu ouvido para as sílabas tônicas e para seu efeito rítmico nas expressões. Não se tratava, como deve parecer claro, de ensinar ao aluno número de sílabas, tonicidade, altura da voz, etc.

Tratava-se somente de fazê-las utilizar-se, de maneira funcional e produtiva, desses elementos sonoros e facilitar-lhes uma experiência em que pudessem passar desses jogos de percepção a hipóteses sobre a estrutura rítmica de palavras e orações.

Algumas das atividades destinavam-se já a colocar em evidência a sequência das unidades silábicas. Cada criança em seu papel ia fazendo sequências de traços que correspondessem às unidades silábicas que identificavam. Começaram por exercícios bem simples, como a reprodução do canto dos passarinhos e do latido de um cachorro, que apareciam em uma estorinha narrada. A cada "piu" e a cada "au", um tracinho:

(89)

Piu, piu. Piu, piu, piu. Piu, piu.

- - - - - - -

Au. Au, au. Au, au, au, au!

- - - - - - -

Quiseram "escrever" desse jeito outras palavrinhas e os seus próprios nomes. Tudo começou com um jogo dos nomes que correspondiam às palmas batidas pelos alunos: havia nomes de duas, três, e mais palmas. Quando um aluno batia três palmas, levantavam-se a Priscila, a Camila, a Fernanda, o Gabriel, etc. Sempre havia alguém que entrava em dúvida e não se dava conta do número de sílabas de seu nome e perdia o ponto. E essas brincadeiras ingênuas tinham lá seu encanto: um dia surpreendi os alunos brincando de "palmas" no recreio. Depois passou-se à simulação da escrita: um grupo batia palmas, tantas quantas eram as sílabas dos nomes e outros assinalavam com os tracinhos as batidas dessas sílabas:

dro das descobertas", envolvendo a família silábica do "ca":

(116)

-- E', mais aqui num tem acento como você pois onti na losa.

[Camila, falando das vogais para formar "cuíca".]

-- Mais ói comu eu iscrevi. [A Flavinha mostra para mim o acento na palavra "cuíca" que escrevera no caderno.]

-- Si eu tirá o "i" fica "cuca". [A Karina, batendo em sua cabecinha.]

-- I di trais prá frente fica "cacu"... cacu di vidro. (Gabriel)

-- A genti fala "cacu". Mas vejam como é que eu escrevo...

Lembrando-me de experiência anterior que me mostrara a sensibilidade das crianças para as variações linguísticas (veja 1.5.1, p.71), eu aproveitava sempre essas oportunidades para mostrar que as crianças podiam falar "cacu", que é assim que, de fato, falavam e todo mundo fala. Mas na forma escrita o que aparecia era mesmo "caco".

(117)

-- Eu possu dizê "cacu" i "caco"? (Miriam)

-- E'. Mais a genti iscrevi "caco". (Fernandinha Silva)

-- E' igual aquilo qui você falou otro dia. Qui eu possu falá "buneca" e "boneca" (Fernandinha Sato).

Concordei lembrando-lhe que, na lição da escola, ela ia escrever "boneca", ao que a Fernandinha Sato retrucou:

(118)

-- Mais im casa eu possu brincá di buneca e iscrevê "buneca", né?

Entre as duas formas, a Fernandinha fazia a sua escolha: sua boneca podia até virar "boneca" na escola, mas lá em casa, a boneca tinha que ser "boneca", que era a forma com que mais se identificava e identificava sua relação afetiva com a boneca. A norma convencional da escrita não se tornava assim uma violência, mas um relacionamento criativo com a linguagem. O termo pode parecer-lhes forte mas não encontro outro a não ser "violência": a ruptura que a escola pode provocar pela imposição da norma culta com um acento desvalorativo do modo próprio de falar das crianças e com o qual ela se identifica e identifica os outros de seu grupo. Isso ocorreu logo no início da alfabetização e foi estendendo-se no processo de aprendizagem, sobretudo nas fases mais adiantadas, nos casos em que a correspondência entre fala e escrita ficava mais problemática. As crianças, como que brincando com a linguagem, desencadeavam em coro a prática da novidade recém-descoberta. Eu falava:

-- "Bunito" a gente pode também dizer ...?

-- "Cumida" a gente escreve...?

-- "Boneca" equivale a ...?

e as crianças completavam com a forma correspondente. Outras vezes, na lousa, bastava escrever com uma flechinha, para as crianças completarem a relação:

BUNITO --->

CUMIDA --->

BUNECA --->

As oportunidades para o estabelecimento dessas relações entre a escrita e a fala não faltam. Ao contrário, acompanham todo o processo de alfabetização. É o caso do levantamento das vogais finais. Servia-me do fato de que, embora a pronúncia habitual na região fosse [cavalu], a pronúncia [cavalo] não criava qualquer oposição fonológica nessa posição final e era aceita como possível, sem reação, pela criança:

cavalu ---> cavalo	sorveti ---> sorvete
lixu ---> lixo	genti ---> gente
tijolu ---> tijolo	podí ---> pode
***	***

Ou quando as crianças "descobriram" a palavra "leitero" e eu descobri que as correções já podem vir de casa:

(119)

-- Iiii! Num é "leitero". É lei-tei-ro! (Camila)

O professor deve fazer então o contrário do que sempre faz. Em vez de entrar no esquema das "correções da fala" ele deve reorientar os alunos de uma questão normativa para uma questão de fato: que é interessante descobrir como as palavras podem ser usadas de modos diferentes pelas pessoas, que a maioria fala "leitero" (como é o caso da modalidade coloquial da região) e alguns preferem "leiteiro"; que, na escrita, é esta última forma que está representada, o que não obriga a gente a falar e mesmo a ler "leiteiro", a não ser quando pretendemos usar uma modalidade mais padrão. Fiz assim, e logo repetíamos o nosso coro oral:

pipoquero ----> pipoqueiro

verdurerero ----> verdureiro

padero ----> padeiro

Falo de coro porque, no início da alfabetização, era uma atividade sobretudo oral. As crianças tinham descoberto, por exemplo, "leitero", quando ainda não dominavam a escrita de sílabas como 'pa', 'pi', 'po' ou 'que' e 'ver' para escrever todo o paradigma acima e nem sempre dispunham de instrumentação para as palavras que correlacionavam em seus jogos. Mas com isso, já iam afinando seu ouvido e sua sensibilidade para os inúmeros desencontros, nas peripécias da alfabetização, entre a modalidade coloquial de sua fala e a modalidade convencional da escrita. Sobre tudo, ampliavam o material de fato e as observações pessoais para, por si mesmas, irem construindo novas hipóteses alternativas sobre a escrita que corrigissem a hipótese anterior, mais linear, de uma correspondência inteira entre fala e escrita.

Como essa não correspondência aparece o tempo todo e nas mais variadas circunstâncias, o professor não deve tentar "resolver" todos os problemas em uma só ocasião. O aprendizado de uma nova modalidade deve também respeitar uma certa progressão no tempo, sem um acúmulo de informações que as crianças não possam elaborar de uma só vez. Afinal, ela tem a vida toda, isto é, o primeiro grau inteiro, para aprender. Por exemplo, quando apareceram as famílias fonêmicas com sons nasais - [am], [em], [im],... - surgiu a oportunidade de trabalhar um pouco com as crianças as correlações entre:

imbora ---> embora

imbaxo ---> embaxo

intão ---> então

Ocorriam, porém, ao mesmo tempo outros aspectos, com que não me preocupava no momento, como a correspondência entre "embaxo " e "embaixo". Concentrava-me, cada vez, em um tipo de problema. Somente depois, na ocasião certa em que nos ocupávamos do emprego de "x" nos segmentos '...vogal+i+x+vogal' em pares como

caxa - caixa

pexe - peixe

dexe eu sair - deixe eu sair

é que as próprias crianças se recordaram da palavra "embaxo", como a tinham escrito, e quiseram incluí-la na lista.

E assim se foi passando, a cada passo, desde o "cacu" e o "leitero" das primeiras lições até à ditongação de "voiz", de "veiz", de "deiz" da última lição da cartilha. Com o cuidado de considerar essas grafias como uma hipótese de representação tão adequada quanto as convenções que presidem ao nosso sistema gráfico, levando as crianças a compará-las e a compreender o valor social relativo de cada uma.

3.2.2 -

O processo de alfabetização não se limitou, pois, a um exercício de "grafias": foi sempre um espaço aberto para as crianças atuarem epilinguisticamente [16] sobre sua própria linguagem e sobre as formas socializadas de sua representação. Os alunos co-

meçaram logo a dar-se conta da arbitrariedade desses sistemas e da não biunivocidade entre a fala e a escrita. Percebiam mais e mais assimetrias, como letras que representavam diferentes sons (extensão, peixe, fixo); sons com mais de uma representação gráfica (Camila, Karina, pipoqueiro; cigarro, sol, pássaro); letras com realização fônica nula (homem, habitação); sobretudo diferenças entre a realização de uma palavra em sua modalidade oral e a correspondente forma escrita (embaixo/embaxo, vez/veiz, trouxe/troxe, truxe).

[16] - Por atividade epilinguística, refiro-me à atividade que toma a própria linguagem como objeto de reflexão e de operações transformadoras, distinguindo-a, entretanto, da atividade metalinguística que consiste na descrição (em uma linguagem técnica) dos fenômenos da linguagem. Vejam-se o documento da Cenp, referido na nota [3] (ps.17-18) ou o texto Franchi, 1986; ps. 66-67.

Perceber e dar-se conta são termos pouco apropriados. Na verdade, as crianças elaboravam e construíam essas diferenças como novo tipo de conhecimento partilhado. A Karina se desconsolava:

(120)

-- Agora sim! "Peixe" é com "x" i "explosão" qui eu pensei qui fosse cum "s" de "escola" tamein é cum "x".

[E o Jorge, colocando as duas mãos na cabeça, comentou alto:]

-- Iiiii! Isso é muito difíciu. Agora qui eu consígui lembrá qui "cigarro" é cum "c" i "sino" é cum "s" di sapato, vem mais coisa ainda prá guardá nessa cabeça. Assim ela vai istorá!

[O Cristiano não concordou e entrou no diálogo:]

-- Ah vá! Prá guardá é fácil. Iscreve umas veiz no papel di pão.

- Umas veiz não. Eu priciso iscrevê um montão. Eu sô burro.
-- Burro nada. Você até já ganhô o bingo.
-- E'. Mais era fácil. Da letra qui iscreve i num fala.

[Referindo-se ao jogo sobre a lição do "homem".]

As próprias crianças, como se vê, sabiam que não bastava descobrir as coisas: era preciso muito exercício. Normalmente, eu solicitava (levava a fazer, sem obrigar) que as crianças escrevessem algumas vezes as palavras, que lhes causavam problemas, no que a gente chamava de "bloco das dúvidas". Quando os alunos já se sentiam seguros quanto à escrita da palavra, não escreviam. Mas nunca houve ninguém que não escrevesse: os alunos gostavam (ao contrário do que se pensa às vezes) desse exercício repetitivo de escrita, como se quisessem praticar a habilidade recém conquistada. Acho mesmo que eu poderia relacionar esta atividade ao que diz Piaget sobre as extensões ativas de uma prática adquirida: são "jogos práticos" semelhantes àqueles que ocorrem logo após a criança ter adquirido a capacidade de correr, pular ou saltar. Correspondem também a certos jogos epilinguísticos que a criança faz quando adquire certas estruturas linguísticas e as fica depois experimentando sozinha.

Embora cada uma dessas palavras difíceis, cuja escrita já haviam dominado, já tivesse sido objeto de um trabalho real de linguagem e contextualizada (como já vimos), esses exercícios, as crianças os faziam sem outra finalidade que a de vê-las escritas, pouco importante nesse momento o que significavam: o que era de seu agrado era o fato de sentir que podiam grafar sozinhas certas palavras, sem precisar pedir-me qualquer ajuda. Era o prazer de ver sua prática funcionar.

O papel desses exercícios de escrita não pode ser subestimado. O conhecimento, por exemplo, da forma gráfica de 'explicar', 'chale', 'trouxe', com esse esquisito 'x' em vez de 's', 'ch' ou 'c', só pode ser adquirido pela familiaridade com a imagem escrita dessas palavras. As crianças sabiam muito bem do valor do treinamento: "iscreve uma veiz no papel di pão" ou "essa precisa ir pro broco das dificultadi". As palavras difíceis tinham seu próprio encanto: além do próprio prazer da escrita (até da cópia) as crianças viam nela um desafio, inclusive para o jogo do bingo que elas consideravam divertido e inteligente.

Reconheciam, pois, que, para aprender determinadas palavras, só mesmo repetindo algumas vezes sua escrita e brincando com elas em diferentes contextos. Nisso apareciam as diferenças de cada um na rapidez da aprendizagem, que eu tratava como coisa natural, estimulando as crianças a uma auto-avaliação: cada um sabia quando treinar mais ou treinar menos. E pude observar até um certo entusiasmo que as crianças colocavam nesses exercícios. Mais uma vez valeria a pena o professor (e sobretudo certos teorizantes) não colocar, em um mesmo plano, a condenação (correta) de uma alfabetização puramente mecânica e a condenação (equivocada) de todo trabalho de fixação das práticas mediante um treinamento sistemático. E a não medir o prazer das crianças pelo próprio gosto.

3.5 - Lidando com os diferentes tipos de desvios.

O processo de instrumentação das crianças não ultrapassou o período habitual. Os resultados, sem serem surpreendentes, foram os esperados. Pudemos observar que as crianças, já nos princípios

de setembro, estavam bastante seguras em relação à escrita: já haviam terminado a cartilha e começavam a ler qualquer coisa que lhes caísse às mãos. Tal segurança as animava a se aventurar pelos primeiros textos escritos mais espontâneos. E isso, porque se sentiam instrumentadas para a transcrição de expressões significativas para si próprios e para os outros. Antecipando uma discussão que farei mais adiante, é bom notar que as crianças estavam já bem conscientes de que a linguagem não é um jogo particular de "faz de conta", mas uma atividade que supõe vários níveis de coordenação com os outros e a adoção de convenções comuns, comunicativas. No avanço conceitual das crianças em relação à escrita esse é um passo fundamental.

Isso não significa que não aparecessem problemas de escrita. Ao contrário da leitura, feita a partir de textos que já impõem seus próprios parâmetros de regularidade e normatividade, na escrita de suas composições espontâneas tinham que tomar como base, ainda privilegiada, a modalidade oral de sua linguagem. Reapareciam, portanto, as consequências da discrepância desta com a linguagem escrita.

As crianças podiam ler bastante bem "aniversário", "amarelo", "programa", "correndo", "mendigo", "voar", "bravo", "bloco". Mas ao escrever deixavam logo refletir sua linguagem. Não era, por isso, raro encontrar nos bilhetes e nas primeiras composições escritas: 'niversaro', 'marelo', 'pograma', 'correno', 'mindingo', 'avoar', 'brabo', 'broco'. Palavras assim alternavam com formas gráficas convencionais, porque muitas já haviam sido trabalhadas antes. E isso oferecia novas oportunidades para discutir as diferenças entre a escrita e a fala e a trabalhar novamente as convenções gráficas. Algumas vezes, a palavrinha era tratada como

um acontecimento isolado (bravo/brabo), constituindo mais uma questão lexical. Outras, quando formavam um paradigma - marelo/amarelo, niversaro/aniversário, bobra/abóbora; cortá/cortar, cheirá/cheirar, mexê/mexer, etc. - aconselhavam uma revisão em conjunto e mais sistemática. De novo: a alfabetização é uma paciência persistente.

Um cuidado importante a tomar, no caso desses e outros desvios em relação à convenção gráfica ou à norma padrão, é cada um seja tratado com as estratégias adequadas à fonte do problema. Há os que decorrem de diferenças entre fala e escrita, de caráter puramente fonético (como os de ditongação e supressão de ditongos ou levantamento de vogais ('tamein', 'vassora', 'leitero', 'tumatiti', 'imbora', ...)) ou envolvendo, além disso, aspectos morfológicos ('falô', 'fumo', 'escrevê', ...); há os que derivam exclusivamente dos aspectos convencionais do sistema gráfico ('bluza', 'páçaro', 'pasarinho', 'caxorro', 'extensão', 'chale'...). Começo por esta última classe de disgrafias [17].

[17] - Uso o termo disgrafia no sentido mais geral de desvios de grafia, sem nenhuma referência ao uso específico desse termo na patologia da linguagem.

Neste caso, o tratamento da questão supõe variado e repetido acesso às formas gráficas e exercícios de fixação que a imaginação do professor pode multiplicar segundo condições de manutenção do interesse e prazer dos alunos. Aquilo que eu já chamei antes de "familiaridade" com as formas. Sobretudo, deve o professor ter em mente que esse tipo de disgrafias depende muito da maior ou menor probabilidade de acesso à escrita de diferentes e múltiplas palavras: o trabalho deverá estender-se, por isso, muito além do período de alfabetização propriamente dito, dependendo do cuidado

paciente em todo o primeiro grau. (O que me obriga a advertir contra o absurdo das avaliações globais do aproveitamento do aluno, sem considerar esse trabalho gradual, efetivamente realizado, sobre formas ou paradigmas de formas.)

Nesses casos, não há concessões possíveis: [cachorro] se escreve 'cachorro', e essa é a forma que pode aparecer. Os cuidados do professor podem ser resumidos nos seguintes passos:

- o preparo cuidadoso das aulas e uma atenção contínua às atividades em curso, para antecipar-se aos alunos, escrevendo na lousa a palavra na forma convencional e acompanhando os alunos nas carteiras para levá-los a fazê-lo em suas escritas;

- o desenvolvimento conceitual a que nos referimos no início deste item: a criança deve ter percebido o valor das convenções na interação comunicativa (como vimos: gostar de escrever "certo") e devem ter consciência de suas próprias dificuldades e do valor da instrumentação;

- a criação de um ambiente interacional bem "à vontade" para que os alunos nunca se acanhem de perguntar o tempo inteiro "como iscrevi?" ou "iscrevi pra mim na lousa", quando eles se estão aventurando sozinhos na construção de um pequeno texto; revejam o caso dos bilhetinhos (ps. 154-155);

- a criação de oportunidades variadas para as crianças recontextualizarem as palavras já estudadas, para exercícios de reescrita (fazer "reaparecerem" as oportunidades de uso das palavras "difíceis");

- exercícios sistemáticos sobre paradigmas de formas que dependam de certos aspectos morfológicos ('beleza', 'pobreza', ... 'andaram', 'comeram', ... 'manhoso', estudioso'...); preciso insistir em que as crianças são particularmente sensíveis a esses

aspectos morfológicos de sua 'linguagem'.

- o cuidado de avaliar as crianças exclusivamente pelas palavras a que já tiveram acesso (o que me obriga advertir contra o absurdo das avaliações globais do aproveitamento do aluno, sem considerar esse trabalho puntual, efetivamente realizado, sobre formas ou paradigmas de formas)

[18] - Servi-me com bastante proveito não somente de Kato, 1978, como de material não publicado, gentilmente cedido por ela. O material me ajudou a explorar, com as crianças, os conjuntos paradigmáticos sobre que podiam construir hipóteses sobre a regularidade na escrita. Tratava-se de exercícios explorando propriedades distribucionais da linguagem, desde os mais simples (levando à construção de palavras, como alguns mais complexos, conjugados a aspectos morfológicos. O leitor pode multiplicar esses exercícios a partir de alguns exemplos.

Quando a oportunidade se oferecia, colocava na lousa uma palavra, ou fragmento de palavra ou mesmo de orações, que as crianças completavam:

'b'---	(belo)	'bel'-----	(manha)	'manh'-----
's'--- ---- ola	(triste)	'trist'--- ---- eza	(estudo)	'estudi'--- ---- oso
'c'---	(pobre)	'pobr'-----	(bondade)	'bond'-----
...	...	...	...	...

---	'o'	---	'samba'	---	'sambam'
medic ---	'a'	o menino ---	'pula'	os meninos ---	'pulam'
---	'ina'	---	'joga'	---	'jogam'
---	'amento'	---	'nada'	---	'nadam'
		---	...		...

---	[pulô] --->	'pulou'	---	[brigaro] --->	'brigaram'
ele			eles		
ela ---	[brigô] --->	'brigou'	elas ---	[pularo] --->	'pularam'
---	[falô] --->	'falou'	---	[falaro] --->	'falaram'
-----		'comeu'	---	[comero] --->	'comeram'
...	...		---	...	...

O trabalho com essas regularidades leva as crianças a um (como) "sentimento da forma", à habituação com uma configuração "normal". Eu peguei, um dia, uma expressão significativa do Antônio Carlos: "— Falá eu falo "ismola", mais é isquisito iscrevê ismola, né?"

Tudo isto já foi muito repetido em diferentes estudos, mas vale dois exemplos. Quando as crianças trocavam bilhetinhos pre-

cisavam escrever o que jamais tinham escrito nem lido. Lembrem-se do problema da Miriam com a palavra "instante", do Nilso com a palavra "fumaça", do Gabriel com a palavra "manhosa", de um menino com as palavras "chupeta" e "chupando". São inúmeras as palavras que se vão introduzindo a pouco e pouco já sem a balisa das lições da cartilha. E nesses casos, as crianças devem estar muito à vontade para perguntar - "como é qui iscreve?" - e têm todo o direito de experimentar uma forma gráfica que o professor atento vai levando a comparar com as formas gráficas dicionarizadas. E não pode ser avaliado negativamente pela virtude de arriscar-se a escrevê-las. Não é, pois, o caso de "corrigir" no sentido punitivo do termo ou de avaliar os alunos por "erros" que não são erros de grafia (enquanto violação de regras sistemáticas) mas somente "erros" enquanto necessidade de ajuste à arbitrariedade das convenções.

Os primeiros textos escritos, além disso, ultrapassam os exercícios sistemáticos em outro sentido. As cartilhas privilegiam, talvez por razões de facilitar a ilustração, palavras que são nomes de objetos. Entretanto, em suas primeiras frasezinhas escritas, aparecem inúmeras formas verbais com dificuldades próprias. De repente, a criança precisa de palavras como "espremer" ou "ficasse", como na composição sobre a borboleta que relatarei no capítulo seguinte, em que a Miriam queria escrever:

-- ... queria pegar ela e espremer bem até que ficasse morta.

ou de "(es)tivesse" e "acariciar", como na escrita do Daniel:

-- ... queria que ela tivesse na minha carteira para acari-
ciá-la...

Esses casos vão certamente estender-se até o fim do primeiro grau, com maior ou menor frequência dependendo de como a própria professora estimule a criatividade e, por outro lado, da atenção e cuidado do próprio aluno. Pode-se até refinar a classificação ampla das disgrafias que envolvem somente regras e convenções do sistema gráfico, levando em conta critérios mais finos e particulares: casos de fones com mais de uma representação gráfica, casos de letras com mais de uma realização fonêmica, casos de fones sem representação gráfica, casos de letras sem realização fônica, casos de dígrafos, etc. Mas o aspecto fundamental que deve orientar a priorização no tratamento em classe é a distinção entre questões de grafia que envolvem uma diferente realização fônica e questões de grafia que não envolvem essa diferença. É claro que as primeiras podem implicar dificuldades de codificação e decodificação (na medida em que a grafia pode corresponder a outra expressão oral que não a esperada) e causar distorções no objetivo prioritário de comunicabilidade do texto escrito pelas crianças.

Passo agora à outra classe de desvios. Quando a criança escreve "tivesse" por "estivesse", "tumati" por "tomate", "arrumá" por "arrumar", "broco" por "bloco", "otra" por "outra", etc. não se trata obviamente de "erro" de grafia: trata-se da manutenção da hipótese de uma correlação estreita entre a fala e a escrita, base transitória do processo de alfabetização; supõe um diferente tipo de trabalho e de aprendizado: o de uma outra modalidade de linguagem, escolar e mais formal. Alguns desses desvios (claro: em relação à norma padrão) são menos estigmatizados do ponto de

vista regional ou social, por estarem amplamente difundidos na linguagem oral mesmo das classes mais favorecidas. É o caso do levantamento das vogais finais, supressão do /r/ final, sobretudo nas formas verbais infinitivas, e mesmo a supressão da semivogal em certos ditongos - "padero", "leitero". Outros, porém, são fortemente discriminados e funcionam como identificadores das classes desfavorecidas, como a permuta do /l/ pelo /r/ em "broco", "crasse", "argodão"; a aférese ou epêntese de elementos iniciais como "marelo", "godão", "avoar", "amarrom".

O mais importante é, no caso, abrir desde cedo a discussão em classe sobre as diferentes modalidades ou variações dialetais e tornar consciente, nas crianças, a função social dessas diferenças. E como as crianças logo entendem isso! Rapidamente, conseguem estabelecer correspondências precisas entre essas diferentes formas. Tendo-se acostumado a compará-las e a utilizá-las entre diferentes situações (formais e coloquiais) com a mesma naturalidade, dispõe do material de fato necessário para fazer novas hipóteses sobre a natureza da relação entre sua fala e a escrita: conseguem sobretudo detectar um conjunto de relações arbitrárias entre seu modo de falar e a norma-base da escrita. O professor deve, por isso, cuidar para não deixar afluir, mesmo que involuntariamente, os arraigados preconceitos discriminadores no tratamento dessas formas. Deve, por exemplo, evitar diferenciar como mais graves ou mais evitáveis as formas estigmatizadas socialmente. Não há nenhuma razão para considerar mais natural uma troca de "s" por "z" na grafia da criança - "bluza" - e menos natural e mais seriamente reprimível a grafia "bruza"; ou considerar mais natural, passável, a grafia "bloco" e manifestar maior repulsa à grafia "broco".

Esses desvios não são exclusivos das crianças de nível econômico mais baixo, mas predominam entre elas. O professor deve considerar essa dificuldade acrescida à escrita não como uma dificuldade ou uma deficiência verbal. O seu modo de falar não pode ser visto como um dialeto social marginalizado, a partir de um enfoque ideológico classista. Trabalhar de modo idêntico a grafia da filha do professor que escreve "bluza" e "bloqu" e a grafia da filha do favelado que escreve "bruza" e "brocu" é não compartilhar esse tipo de preconceito de classe [19].

[19] - Apesar de não me ocupar neste trabalho de uma análise rigorosa do condicionamento de classe social com relação à linguagem, há indiscutivelmente uma conotação ideológica na posição de classe do falante. Há propósito veja-se Noelle Bissieret, 1979 e M. Gnerre, 1985.

Capítulo 4.

Trabalhando com textos: leitura, construção e reconstrução.

Vimos já que as palavras que os alunos reconheciam ou construía já no início da alfabetização eram sempre inseridas na situação imediata ou em relatos e relacionadas ao cotidiano. Mesmo as palavrinhas da cartilha eram previamente contextualizadas para assegurar uma "leitura" significativa. A dificuldade ficava maior quando, em vez dos pequenos textos que construía e eu escrevia para eles, procuravam reconhecer as palavras nos textos da Cartilha: ficavam geralmente frustrados, pois a maior parte desses textos eram vazios, construídos sem outro objetivo que o de desenvolver habilidades de decodificação e moldados exclusivamente com propósitos de exercitá-los na fixação de famílias fonêmicas. Tinham só a aparência de histórias ou textos.

Se nos preocupamos somente com a adequação do texto às estratégias da alfabetização (em sentido restrito: domínio graduado do sistema gráfico), transformamos os textos em pretexto, excluindo a construção contextualizada do sentido que deve envolver ativamente os pequenos leitores. Com isso, sacrificamos a razão mesma do aprendizado da leitura. Como diz Sara Zimet [1], preci-

samos desde logo deslocar nossa ênfase de uma "leitura para aprender a ler" para a "leitura com significado quando se aprende a ler". E continua observando como "a fantasia e a realidade da vida das crianças são plenas e ricas, comparadas com as cenas e as palavras pálidas dos textos de leitura para principiantes". É um outro modo de chamar a atenção para a contradição persistente no processo da alfabetização: uma linguagem oral rica de recursos expressivos e cheia de vida - uma linguagem escrita restrita e submetida à "lógica" de um aprendizado por etapas.

_____. *Como ensinar a ler e escrever*. São Paulo: Ática, 1977.

[1] - Sara Goodman Zimet, em "What Children Read in School", citada em Bettelheim e Zelan, 1984; p. 32.

Na primeira parte deste capítulo, enfrentarei o desafio de conciliar as exigências aparentemente conflitivas de atender às necessidades de um desenvolvimento gradual da escrita, sem tornar a atividade, sobre ela, limitada e maçante: tornar a leitura desafiadora, criativa e significativa para os alunos. A chave estava na reconstrução ativa dos textos pelas próprias crianças. Foi assim, ora substituindo, ora ampliando, ora recompondo as estori-nhas, que ajustaram os textos a seus interesses e fizeram da leitura uma atividade de recuperação do que elas mesmas haviam produzido. Aliás, toda leitura, mesmo a mais linear e literal, não pode deixar de ser, ao mesmo tempo, um trabalho criativo de construção do sentido, na medida em que cada leitor contextualiza o texto segundo suas próprias condições e intenções [2].

[2] - A leitura nunca é um mero processo de "decodificação" de mensagens. Embora envolva o recurso a regras gramaticais do sistema linguístico de que se serve o texto, supõe sempre um processo de contextualização por parte do leitor e processos de inferência a partir do conhecimento e dos esquemas já construídos pelo leitor. Como observa Maria Luiza Canavarros Palma (1984), todos os interlocutores, quem diz ou escreve e quem lê e interpreta são co-produtores na construção do sentido do texto.

Um outro modo de reequilibrar as práticas de linguagem – por um lado, necessariamente criativas e constitutivas, por outro lado técnicas, no aprendizado da escrita – foi desenvolver, concomitantemente, uma rica atividade oral de elaboração discursiva. Mesmo antes de dominarem o beabá, as crianças já foram postas a elaborar pequenos textos para o seu Primeiro Livro de leitura, que eram gravados e transcritos por mim. Nesse trabalho, ora individual, ora conjunto, foram desenvolvendo competência textual e descobrindo os padrões da textualidade: a idéia de que o texto se compõe como unidade temática e não como mera soma de frases desconectadas; o uso do texto como lugar não somente de um processo de representação da realidade mas de reflexão sobre e contraposição das “realidades”; a fruição do texto como um objeto estético, com intenções de graça e beleza, mesmo quando próximo da cotidianidade. Ainda, na medida em que eu reproduzia os seus achados por escrito na lousa, iam concebendo o texto como um objeto gráfico, singularmente composto em seu espaço-fundo. Todos esses aspectos, de coesão e coerência textual, de ações e reflexões, de escolha e estilo, de composição e arranjo, tinham que ser discutidos por todos nesse trabalho de elaboração conjunta.

Essa característica de processo repartido à ação de cada um, dava também aos textos seu valor fundamental de interação comunicativa. Se de início, impossibilitados de ler, “liam” como quem só manifesta intenções de leitura, logo cada um pôde arriscar-se com seus próprios textos, e por eles realizar suas próprias ações comunicativas. E dado o interesse e o esforço que punham nisso, suas próprias dificuldades os levavam a querer dominar os aspectos técnicos envolvidos e a desejar, quanto mais cedo possível, alfabetizar-se.

E' um truque muito simples: um processo dialético entre a instrumentação e a atividade criativa. Os pequenos ganhos na instrumentação, eram logo carreados para a outra e, desta, vinham novos estímulos para o trabalho mais miúdo e sistemático com alfabetos e famílias, que voltavam com novas descobertas para a composição textual. Tudo, sempre em paralelo a uma rica atividade oral, com a multiplicação dos interlocutores, com o diálogo, a escolha e a contradição (ver nota [10] do cap. I, p.48). Criavam-se, a todo o tempo, os espaços para a elaboração e a criação da criança que se expandia pela oralidade em que todo pequeno escrito se contextualizava. Assim, os textos iniciais se associavam à criança e ao seu mundo, ou voavam com ela pela fantasia a acontecimentos imaginários, abrindo-lhes novas perspectivas, em que integravam cada palavra, mesmo as mais esquisitas da Cartilha....

Preciso observar que no Primeiro Livro, composto em parte com textos iniciais produzidos e selecionados pelas crianças ainda oralmente, incluíram-se poemas e fragmentos literários. Estes tiveram um papel fundamental: o de levar as crianças à fruição de textos mais cuidados, para além do seu contexto imediato e cotidiano; o de permitir-lhe o acesso a diferentes recursos expressivos e modos de representar a realidade, para além de seu universo e de seus hábitos de linguagem; o de integrar em suas relações mais próximas, outros personagens e autores. Na medida em que Vinicius de Moraes, Mário Quintana, Clarice Lispector conviviam no mesmo livro, lado a lado com os pequenos escritores-alunos, ficava mais fácil essa integração, desmitificando (e desmistificando) o papel do autor e dos textos escritos. Alternando as funções de leitor e autor (de autor-leitor e de leitor-autor) com autores "consagrados", estes eram incluídos na perspectiva das crianças e

seus textos incorporavam-se como parte de sua própria prática.

Finalmente, no terceiro e último parágrafo deste capítulo, serão mostradas as primeiras composições escritas pelos alunos. Pode-se ver o resultado desse trabalho socializado, da construção e reconstrução dos textos em uma perspectiva social e aberta, em uma manifestação mais individual e subjetiva em que os textos se transformam em uma reflexão consigo mesmo e em expressão pessoal.

Talvez não seja demais me repetir: a produção desses primeiros textos se apoiava diretamente sobre a aquisição da "técnica" da representação pela escrita, na medida em que desejavam escrever o que falavam e contavam [4]. Queriam entender o que eles e os coleguinhas escreviam; queriam fazer-se entender pelos outros; queriam também jogar o novo jogo da transcrição pelo prazer particular do sucesso no exercício da nova habilidade adquirida. Embora seja fundamental na alfabetização a compreensão da escrita como representação da atividade significativa da linguagem, não se pode descartar o interesse e aplicação das crianças que derivam da prática mesma da escrita, como um jogo de transcrição gráfica: para o iniciante, essa prática tem os encantos de uma atividade lúdica e divertida. E o professor pode explorar esses distintos aspectos da psicologia da criança.

[4] - "Escrever não será ... uma questão apenas de técnica. ... O ato de escrever é, primeiro e antes de tudo, a questão do desejo. Ora o desejo de os outros se reproduzirem em nós, através das palavras, ora o nosso desejo de nos reproduzirmos." Bernardo, 1985; p. 6.

Assim, a atividade de instrumentação das crianças nunca foi uma atividade de pura reprodução e ativação de esquemas prévios dados: foi um trabalho de reconhecimento e de reconstrução em conjunto que se abriu, a final, para o conhecimento e a construção em um processo criativo e individual.

4.1 - Transformando os textos da Cartilha.

Os "pseudo-textos" da Cartilha eram, de fato, muito pobres. Elaborados sob critérios puramente "didáticos" sobre um feixe de frases soltas, dificilmente relacionadas entre si, deixavam de ter a coesão mínima da continuidade temática de uma pequena história. Deixem-me exemplificar com a lição do "Dado". O dado mesmo esgotou-se quando forneceu a família dos "da", "de", "di", "do" e "du". E o pequeno texto (p. 40 da Cartilha) aparecia assim:



O cadeado caiu...

O dedo de Dida doía, doía!

Essas pequenas orações, sem qualquer relação, não tinham nada para animar os alunos. Independentes, justapostas, estáticas, tornavam-se ainda menos atraentes quando comparadas às múltiplas sugestões da ilustração. As crianças, habituadas a manifestar-se livremente, queriam dizer muito mais sobre essas gravuras:

(121)

-- Vão (vamos) fazê otra estorinha. Essa é chata.

-- A genti podia falá mais coisa da Dida.

E o trabalho de reconstrução do texto teve início. Preciso lembrar como eu costumava preparar as crianças previamente, selecionando com antecedência palavras descobertas por elas que poderiam servir para recompor os pequenos textos da Cartilha. Foi assim que, naquele dia, fui colocando no flanelógrafo, palavra por palavra (que as crianças liam interessadamente):

viu	vou	meu	vai
mala	catá	dedo	médico
vovó	caiu	doía	dodói
cadeado	ai!	coitada	

As crianças se entretinham na leitura dessas palavras, relacionando-as já às primeiras idéias para a futura estorinha que desejavam compor. Era um "aquecimento". E as crianças começavam a viver a gravura, colocando-se no papel da personagem:

(122)

-- Podi ficar Dida mesmo. (Sterlléia)

-- E' o apilido daquele jogador, né? (Jorge)

-- Dida é minina, seu! (Sterlléia)

-- Num é nomi não. E' apilido qui servi pros dois. O meu é "Jô" e da minha prima tamein. I ela chama Josimara. (José Roberto).

Enfim, chegava-se a um acordo. A Dida ficava Dida. E nesse trabalho comum o texto começou a fluir. As palavras conhecidas e escritas na lousa ou colocadas no flanelógrafo eram usadas naturalmente nas expressões. E apareciam também invenções novas e o próprio modo de falar das crianças. As frasezinhas frias da Car-

tilha se estenderam em um texto vivido e dramatizado pelas crianças: prevenida, eu já tinha trazido um grande cadeado, com que fechamos a "mala das fantasias" que passou a representar a "mala da vovó". Escrevemos um cartaz com a palavra - MÉDICO - e o pregamos na porta da classe. As crianças primeiro dramatizavam seu texto e, da representação, acabou saindo a versão abaixo, cujo título também resultou de uma discussão e escolha:

A caída do cadeado.

[Narrador:] -- Dida viu a mala da vovó co cadeado.

[Dida] -- Vou catá o cadeado!

Ui! ele caíu!

Ai meu dedo!

[Narrador:] -- O cadeado caiu no dedo de Dida e ele doía.

[Dida:] -- Ai, ai, ai!

[Narrador:] -- Coitada da Dida, ela vai no médico co dodói.

O texto não era uma maravilha, pelos critérios de originalidade dos adultos, mas possuía duas qualidades a destacar: era o objeto de uma construção criativa a partir dos materiais escritos de que os alunos já dispunham; era deles, resultado de sua própria construção. Um texto ainda condicionado e por várias razões limitado, mas não estereotipado.

Enquanto iam dramatizando, eu trascrevia o texto em letra de forma na lousa, tomando o cuidado de reproduzir sua linguagem. Assim, conservei o 'co' e o 'catá', pois, na ocasião, os alunos ainda não estavam instrumentados para escrever "com o" e "catar". Ao contrário, quando a criança disse [vô catá] e [eli], lembrei-

lhes de que, mesmo a gente falando assim, valia a pena começar a escrever 'vou' e 'ele'. Um princípio metodológico simples: cada coisa a seu tempo! Cobrar pelo que já se deu.

Aproveitávamos para repetir os exercícios de correlação entre formas escritas e a fala das crianças, multiplicando os dados para a formação da hipótese da relativa arbitrariedade nessa correlação, seja mediante o nosso "coro", seja com exercícios do tipo exemplificado na nota [18] do capítulo anterior.

Todas as crianças queriam ler o texto escrito na lousa. Afinal, elas o tinham construído, decidido a pontuação, estabelecido as condições de coesão e continuidade, e a leitura era uma extensão natural e prazerosa desse trabalho. Isso é que transformava a tarefa mais árida de aquisição da escrita em um sentimento de apropriação e de posse. Assim mesmo, tomava cuidado para que a repetição não se tornasse cansativa: ora dividia os papéis entre os grupos de narradores e personagens, ora pedia para fazerem uma leitura individual; sempre cuidava para que as manifestações, na leitura, fossem espontâneas, contínuas, moduladas pela entoação conveniente, mais tímida em uns, mais enfática em outros.

Antes de apagar a lousa, era preciso guardar a estorinha, ou para lê-la mais tarde no livro de leitura ou em exercícios de recapitulação.

(123)

-- Você num gravô?

-- Toca aí na fita.

-- Eu gravei, mas a fita vai ficar comigo. E vocês?

Sugeria uma cópia. E as crianças se entusiasmavam com a possibilidade de elas mesmas colecionarem no caderno suas histórias:

já não era um exercício mecânico de reprodução. A cópia se tornava uma situação de escrita natural e cheia de intenções comunicativas. De um certo modo, uma conversa consigo mesmas. Algumas, ao transcrever as frases, repetiam-nas baixinho com sua melodia, como que saboreando de novo o seu sentido. Tinha tido o cuidado de orientar o texto para as palavrinhas que já conheciam ou podiam compor com as sílabas conhecidas; por isso, escreviam com facilidade. E a fluência da fala ajudava muito a fluência da escrita. A criança, de vez em quando, queria acrescentar uma "coisa dela":

(124)

-- Num poti iscrevê qui a Dida era minina?

-- Mi ajuda a iscrevê ...

Nesse ambiente, podia até fazer as exigências adicionais de "escrever com letra bonita", "manter os parágrafos indicadores das falas", "não esquecer a pontuação". Tudo fazia parte do mesmo encantamento.

Mas não eram somente os textos da cartilha que se utilizavam para essas construções. Era preciso estar atenta a qualquer oportunidade, às vezes mesmo uma pequena safadeza dos mais moleques. Um exemplo: um dia o Adriano descobriu a palavra "arame"; lembrou-se de uma de suas sapequices e contou-a na classe. Enquanto ele contava, fui colocando na lousa, como quem não queria nada, as palavras já conhecidas pela classe, na ordem em que surgiam:

arame	tia	cotucou	riu	coitado
botou	dele	berro	catou	levou
cadeira	viu	ai!	tacou	tomatada
		dói	tomate	cara

As crianças fizeram, às vezes ajudadas por mim, a leitura das palavras na lousa. E resolveram reproduzir o relato. O Cristiano seria o narrador; a Karina, a tia; o Adriano, fazia o ponto do palco para lembrar o que realmente (?) tinha acontecido. O texto final ficou assim:

O A r a m e

O Adriano colocou um arame numa cadeira.

A tia dele não viu e cotucou o bumbum.

Ela deu um berro.

-- Ai! como dói.

O Adriano riu muito.

A tia catou um tomate e tacou nele.

O coitado levou uma tomatada na cara!

Como de costume, as crianças preparavam a representação: uma borracha substituiu o tomate, um giz serviu de arame, uma criança tomava o lugar do Adriano, outra ficava a tia. Vinham para a frente da sala e liam o texto da lousa, narrando graciosa e expressivamente o acontecido. Certamente a fluência dessa leitura, sem cacoetes e silabações, decorria em grande parte dessa contextualização que facilitava o jogo de inferências, numa leitura mais global, que já não era simples "decodificação".

Mas o texto não chegou a essa forma muito facilmente. Tinha havido muito debate, discordâncias, acordos de ocasião. Por exemplo, logo que o Cristiano disse que botou um arame na cadeira, a Camila interferiu, reproduzindo alguma lição já aprendida em sua casa:

(125)

-- Você num é galinha. Galinha é qui bota.

As crianças, com os protestos do Cristiano ("Mais eu vô iscrevê 'botô'), resolveram procurar outra palavra. Arriscaram um "pois", um "ponhô", só que ainda não sabiam escrevê-las. Para não deixar o entusiasmo cair (nem interromper a fala com uma lição antecipada) fui escrevendo bem devagar, ao lado da palavra 'botou' a palavra 'co...lo...'. As crianças iam lendo e completaram: "Colocô!". Que se escreve? "Colocou"!

Uma palavra do Cristiano foi logo recusada. Ele falou "bunda" e não "bumbum" como ficou no texto. As duas palavras seriam novas, pois não tínhamos trabalhado a grafia das nasais. Mas elas eram bastante sugestivas para trocar por uma bem comportada "ná-dega", que já poderiam escrever. Deixei a discussão prosseguir:

(126)

-- Ave! E' feiu falá issu! (Camila)

-- Põ i bumbum. (...?)

-- I bumbum num é a mesma coisa qui bunda? (Ricardo)

-- E'. Mais você num alembra que a tia falô que é feio falá bunda? (Miriam)

-- Eu num alembro. Eu lembro! (Ricardo)

-- I si eu quisé eu falu "alembro" i pronto. (Miriam)

-- Issu ela podi falá, mais "bunda" é sem iducação. (Camila)

-- Eu não. Eu num falo bumbum nada. Isso é bunda mesmo. Que qui tem? (O Nilso, batendo no trazeiro.)

-- Minha mãi fala pra falá bumbum. (Karina)

-- I a minha tamein. I si a genti iscrevemos "bunda" i aí a mãi vai lê!? (Camila)

-- Eeeeeee! Intão vão (vamos) fazê votação. Aí acaba cum essi
fala-fala. (Juninho)

O resultado da disputa e votação está no texto. E isso me lembra que o Adriano também usou outro "nome feio", seguindo o grito de dor da titia ("Ai! comu dói! fia da puta"). A classe desatou uma gostosa risada, olhando de viés para mim, mas todos ignoraram a expressão tanto na dramatização, quanto na elaboração do texto.

Três anotações: isso revela como inúmeras regras de linguagem já estão pré-fixadas e alicerçadas na autoridade dos adultos, mesmo que não claramente definidas no intercâmbio conversacional das crianças (particularmente dos meninos); e que mesmo sentindo-se mais à vontade em minha presença, a professora era a encarnação dessa autoridade ("a tia [a do prezinho] falô..." e os olhos inquisidores); ainda, começavam a perceber que nem tudo o que se fala se escreve: o começo de uma hipótese bastante importante. Mas a decisão de não usar "nomes feios" foi tomada nessa reflexão conjunta pelos próprio alunos: o sentimento da maioria é que deveria prevalecer. Não fiz nenhuma imposição nem recomendação. Eu também rira com as crianças (não sei se meio desapontada) e respeitara a explosão da tia na fala do Adriano.

Esse respeito mútuo, das crianças entre si (na medida em que davam atenção às objeções recíprocas) e entre mim e as crianças, facilitava o estabelecimento, na maioria dos casos, de uma "disciplina" consensual. Um respeito mútuo, que é a fonte principal do comportamento autônomo (sem nenhuma contradição: regrado); uma autonomia de comportamento e fala sem confundi-la com o "deixa ir e deixa estar", nem confundir (sem medo do "chavão"!) a liberdade

com a licença e a licenciosidade. Há certamente em jogo os fatores de escolha individual, resultantes da própria intenção expressiva e dos critérios relevantes dessa expressividade. Por outro lado, há os fatores sociais de cooperatividade que supõem a convenção (se preferirem: a conveniência) e o acordo. Um acordo que já vinha de nossas experiências comuns e que já acostumara as crianças a levar em consideração o ponto de vista dos outros, desde quando gravávamos suas criações coletivas no prezinho.

Não impor decisões, o que poderia levar as crianças a tentar impô-las logo que se sentissem à vontade para fazê-lo, não implica que não se devam buscar outras fontes de decisão comuns, em que se respeitem os sentimentos e as opiniões dos outros. Aprender até a deixar entre parêntesis ou na reserva suas próprias opiniões. Através desse respeito mútuo contruído na interação é que as crianças constroem não somente palavras e textos mas aprendem a coordenar suas ações e intenções, modificando umas, transformando outras, relacionando-as eficazmente entre si. Assim é que vejo cada uma das pequenas decisões acima, das próprias crianças - dizer "cutucô" mas escrever "cotucou", usar "botô" ou "ponhô" mas escrever "colocou", não falar ou escrever os nomes ditos feios, etc. - ao mesmo tempo uma prática de sabedoria e conhecimento e uma prática de ética social. De fato, na multiplicação das opções, relativas ao léxico, à forma das expressões, à modalidade culta ou coloquial de seu uso, inclusive a opção "de optar pela opção dos outros", está o lado intelectual do aprendizado. E é moral, em um sentido bem específico e fundamental, a busca de um consenso em uma comparação e votação justas em que confrontam e equilibram as próprias opiniões.

Deixem-me sair desse longo entre-parêntesis, em que fiz, em voz alta, uma reflexão sobre a prática, e voltar para os textos das crianças. Penso que os exemplos são também um modo de fazê-la. Algumas vezes, as estorinhas "chatas" e mal costuradas da cartilha se transformavam em uma única narrativa. A lição da "barata" (p. 49 da Cartilha) era assim:

Maroca viu a barata.

A barata comeu a abóbora.

A abóbora era amarela.

Lauro matou a barata.

E a lição da "barraca" (p. 51 da Cartilha):

O burro corria, corria no barro.

O arreio do burro caiu.

Eu amarrei o burro na barra.

Eu arrumei o arreio no burro.

Não gostaram das estórias (embora, para poder não gostar, já tinham lido):

(127)

-- Virgi! Maroca??

-- Barata comeno abobra???

-- Amarrá u burro na barra????

Alguém sugeriu fazer uma estória com barata e burro juntos e, apesar de normalmente deixarmos o título para o fim, já foi propondo um: "O burro e a barata". Os alunos me pediram para co-

locar algumas palavras na lousa para poderem fazer a estória, ou porque o título não lhes sugeria muito, ou porque começavam a esperar rotineiramente por esse apoio. Na dúvida, resolvi quebrar essa rotina: expliquei-lhes, então, que não poderia colocar nenhuma palavra sem saber o que iriam contar. E sugeri, para fazer variar as estratégias, que comessem, juntos, a fazer um desenho em que entrassem a barata e o burro. Era uma experiência nova: fazer desenho em grupo. Cada turma, com seus gizos coloridos, escolheu seu espaço na lousa.

Desenhando a várias mãos e com diferentes sugestões, era como se estivessem fazendo o projeto da nova narrativa, como sempre entremeando acordos e discordâncias, problemas e soluções:

(128)

-- Eu num acho qui essi burro tá olhando pra barata.

-- Ah, é? Então faiz eli olhá pra vê si é fáciu.

(Grupo da Karina)

-- Nossa! Faiz menos perna nessa barata!

-- I quantas perna ocê acha que ela tem?

(Grupo da Miriam)

[Nem eu sabia e, por isso, folheamos juntos a cartilha para contar o número de pernas que uma barata tem.]

-- Eu num sei fazê burro direito não, mais essi é o arreio deli, viu?

-- Qui burro gozado!

-- E' porque tá atolado na lama, né?

-- Dexo pô uma orelha mais grande neli.

-- Isso mesmo. Quem é orelhudo é burro.

-- Océ, né, Junhinho!

-- A vó, viu.

(Grupo do José Roberto)

-- Iiiii! aquele grupo lá não feiz barata! (Lucila)

-- Vá, vá... Você qui num tá veno. A barata já entrô dibaxo
dessi armário na nossa istória. (Jorge)

Ajudado pelas discussões ocorridas na feitura do desenho e por algumas questões que eu fazia (Quem viu a barata? Como é mesmo que a barata se chamava? O que o burro disse? E o que fez o Néco? etc.), cada grupo montou a sua estória e a contou para a classe. Foi o grupo do José Carlos que mereceu os maiores aplausos e a estória deles foi escolhida para ir para a lousa. Como de hábito (sempre antecipar-se!), fui triando as palavrinhas e escrevendo-as em sequências:

burro - bocó - viu - barata - Lelé

rurrirrirrirriiiii!

teve - medo - correu

Neco - dono - dele - berrou

não - corra - vou

arreio - caiu - atolou - na - lama

errou - rumo - de novo

buuuuuurro

coitado

A triagem era condicionada pelas famílias fonêmicas estudadas. Mas essa limitação do vocabulário espontâneo, utilizado

oralmente, era compreendida pelas crianças como correspondendo às diferentes tarefas: contar uma estória "bem bunita" e depois escrever o que já podiam. O meu papel era importante em ajudar as crianças a encontrar um sinônimo ou transformar uma expressão em outra que soubessem ler e escrever, mantendo quanto possível o valor significativo das suas escolhas originais. Desse modo, expressões como

- a - estava com medo
- b - Neco que era o dono dele
- c - seu burro
- d - errou o caminho
- e - gritou
- f - Coitadinho do Bocó

que continham grafias ainda não dominadas por eles, foram substituídas por

- a - teve medo
- b - Neco, o dono dele,...
- c - não corra, burro
- d - o burro errou o rumo ("rumo" tinha sido vista na cartilha)
- e - berrou
- f - coitado do bocó

mas sempre com o assentimento dos autores que liam alto para ver se "ficava bom".

Com essas idas e vindas, chegamos à versão final que substitui-

tuíu, na leitura, as duas lições da Cartilha:

O burro e a barata.

O burro Bocó viu a barata Loló.

-- Rurrirrirrirrirriiiii!

Ele teve muito medo e correu. O Néco, o dono dele, berrou:

-- Não corra, burro! A barata voou!

O burro correu, correu, e o arreio dele caiu e o Bocó atolou na areia. Errou o rumo e o Neco berrou de novo:

-- O burro buuuurro!

Coitado do Bocó.

Só que não consegui repetir, no caso, a atividade de dramatização. Sempre havia quem quisesse ser o narrador ou o Neco. O narrador começava a estória e as crianças deixavam para ele a tarefa de zurrar; não houve, porém, quem aceitasse os papéis de burro ou de barata:

(129)

-- Ah! É' horrive sê burro! (Zé Roberto)

-- Eu não, credo, num quero sê burro! (Jean)

-- Barata, eu? Qui nojento!

-- Eu tenhu medu i gumito quando veju uma barata. (Flavinha)

Não podia insistir para não desestimular a classe. Mas fiquei pensando comigo mesma nessa estranha fusão entre a representação e a realidade (vejam o item 1.3, p. 43): as soluções cênicas (com que eu pensava simular a realidade) eram mais que fantasia para as crianças e participavam de aspectos da experiência

real. Mesmo acostumados à dramatização e a colocar-se "no lugar" do outro, as crianças, de certo modo, se fundiam nesse outro: não poderiam representar nem o burro "buuuurro" nem a barata repugnante.

Na leitura, entretanto, não houve constrangimentos e até se divertiam em avaliar quem melhor zurrava como um burro. [Até me ensinaram como zurrar.] Percebi que as crianças leram tanto a estorinha que acabaram por decorá-la. O texto já estava na lousa; pediram-me para apagá-lo: que eu o ditasse, só para ajudar sua lembrança e a lembrança das "regrinhas" de escrita com que tinham problemas:

(130)

- Eu isqueço quandu tem letra grandi. (Gustavo)
- I eu isqueço dos tracinho quandu o meninu fala.
- I daqueli ponto quando a genti pengunta.
- Si a genti errá você diz.

Fizemos, por isso, o ditado do texto inteiro, aproveitando-o para rever todos os aspectos de distribuição de espaço e os sinais demarcativos próprios da escrita (pontuação, travessão, parágrafos). Até então, como uma atividade ligada ao "jogo do bingo", somente tínhamos feito ditado de palavras soltas, já "descobertas" pelos alunos, ou que apresentavam dificuldades específicas e tinham sido transportadas para o "bloco das dúvidas". E mesmo um ditado, como trabalho auxiliar, pode ser utilizado com interesse pelos alunos: desde que complemente um trabalho prévio de compreensão e construção do sentido, o ditado não se torna uma mera graficação de palavras ou, pior ainda, de sons produzidos por outros [5].

[5] - Estou certamente de acordo com as críticas que se fazem ao uso excessivo do ditado (sobretudo como procedimento de avaliação). Como diz Emília Ferreiro (1984, p. 3), "a simples graficação de um texto produzido fora de todo contexto significativo e de toda intenção comunicativa, não constitui uma situação de escrita real." Não se pode, entretanto, fazer do ditado uma questão de oito ou oitenta: dentre os exercícios de fixação, o ditado, como a cópia e inúmeros pequenos jogos de reconhecimento, tem sua eficácia. O equívoco é confundir um instrumento técnico subsidiário com o método de alfabetização que, como vimos, pressupõe a construção da significação e a contextualização da escrita.

Mesmo o trabalho de pontuação já estava bastante simples. Em primeiro lugar, porque já haviam exercitado os sinais apropriados através dos "balões de fala" dos desenhos: uma espécie de transição entre a fala e o texto escrito das crianças. Além disso, porque a demarcação no texto fazia corresponderem unidades que já tinham caracterizado bem em sua fala espontânea, não somente pela entoação e as pausas, mas pela própria troca de personagens nas várias dramatizações. Como já observei antes, as crianças faziam o "script" de suas dramatizações na lousa e nisso haviam treinado bem não somente a "troca" de turnos de um diálogo, mas ainda os sinais de pontuação (final, exclamativo, interrogativo) como índice de seu valor (como diferentes atos de fala) e de sua entoação característica. Há, pois, também, toda uma instrumentação prévia e concomitante sobre esses aspectos do texto escrito (como vimos em 3.1).

Com variadas estratégias e toda essa prática, que somente exemplificamos, as crianças começaram a querer terminar logo com a cartilha e já se punham na expectativa do Primeiro Livro, sobre o qual vinham ouvindo desde o início da alfabetização:

(131)

-- Si a genti termina logo essa Cartilha a genti vamos lê tudo sozinha. (Camila)

-- Aquele monte di istorinha qui tudo mundo feiz dos desenho? (Cristiano)

-- Aquelas do Primeiro Livro, né?

-- Num veja a hora di acabá essa Cartilha! (Juninho)

-- Eu istudo todo dia ela pra acabá. (Karina)

-- Eu tamein!

-- Eu tamein!

-- Eu tamein!

Essa euforia ecoava na classe depois de cada avanço que sentiam na alfabetização. Já era tempo de passar para o Primeiro Livro. Pois passemos.

4.2 - O Primeiro Livro.

As atividades de produção oral de textos [6] que acompanharam todo o processo de alfabetização foram sempre muito intensas. A proposta de colocá-las em um Primeiro Livro (que eu comporia graficamente), um livro que seria dos alunos - autores - e para eles lerem, acrescentava um propósito a mais aos seus trabalhos e tornava-os mais excitantes.

[6] - Estou usando o termo texto em um sentido amplo, que abrange não somente o discurso escrito mas também o discurso oral, atualizado em uma dada situação, independentemente de sua extensão.

Queriam que colocasse em seu livro desde a simples legenda dos desenhos que faziam até o relato dos acontecimentos na sala, a descrição de sua vida, de seus sonhos. Esse material era formado, sobretudo, dos textos construídos quando ainda não dominavam a escrita. Por isso, tudo era transcrito na lousa por mim. Lia o

texto para que as crianças pudessem confrontar e sugerir modificações conforme o que tinham falado. As crianças queriam "ler" também, com meu auxílio, embora tudo ainda não passasse de uma "intenção" de leitura. Na verdade, essa "leitura" só era possível porque as crianças, sabendo o conteúdo do que estava "lendo", se consideravam envolvidas pessoalmente no relato ou estorinha grafados.

A minha ajuda era muito importante para elas: primeiro eu lia realmente o que tinham falado e depois, acompanhando com a régua a sequência, manejava construtivamente sua "leitura" para que não se esquecessem de detalhes importantes. O principal, porém, é que eu não entrava inteiramente no jogo do "faz de conta": transmitia-lhes, com muita clareza, a idéia de que, embora estivessem agindo inteligentemente e com propósitos determinados, não obstante isso, tinham que esforçar-se e trabalhar ainda bastante para obter o conhecimento real do sistema gráfico necessário a uma leitura compreensiva.

Não que não reconheça a relevância, no processo de alfabetização, da manifestação das intenções de escrita que, como observou Emília Ferreiro, dão sentido às primeiras garatujas e grafismos, e da manifestação dessas intenções de leitura. Mas essa alavanca inicial não basta para mover, permanente e continuamente, as crianças. Muito importante é fazer as crianças sentirem que uma nova aventura lhes pode abrir um mundo novo para sua curiosidade e imaginação, só à medida em que possam ler realmente; a vontade de ler não somente seus escritos, mas também o de seus colegas, da professora, dos outros exigia deles um aprendizado: aprender a ler seu texto e o dos outros supõe um acordo e o domínio de certas convenções.

Foi a consciência dessas condições, concomitante ao envolvimento afetivo com seus próprios textos, que possibilitou uma rápida evolução do domínio da técnica: esta tornava-se motivada, merecedora de um esforço particular e uma atenção redobrada. Logo que avançavam alguns passos nesse domínio, mais bem preparados para a leitura, solicitavam eles mesmos, de vez em quando, a "revisão" de seus primeiros textos. Gostavam de revê-los na lousa. Um dia retomava um, outro dia outro: o autor, a classe e eu trascrevíamos juntos a fala do narrador, atendendo a sugestões de modificação (inclusive de ajuste à modalidade escolar de linguagem que vinham praticando). Isso parava, quando os alunos decidiam que o texto já estava pronto para o Primeiro Livro.

4.2.1 —

Para dar um exemplo desse trabalho coparticipado e de corresponsabilidade, lembro-me que muitas vezes as crianças chamavam a atenção para detalhes que me haviam passado despercebidos. O critério já estabelecido para a ordenação dos textos no Primeiro Livro era o da ordem alfabética do nome dos autores. Desse modo, o texto do Reinaldo, feito sobre seu desenho, "O Salvamento", que contava o heroísmo de um bombeiro (ele próprio), seria seguido do texto do Ricardo, "O Incêndio". E o Antônio Carlos levantou a questão:

(132)

— Comé qui o salvamento vem antes do incêndio?

Embora as duas estorinhas tivessem sido feitas independentemente, as crianças resolveram que, nesse caso, tinha que ser mudado o critério de ordenação dos textos, a ordem alfabética, e os textos

deveriam ser considerados como uma continuação um do outro (ps. 16 e 17 do Primeiro Livro, anexo).

Esse mesmo respeito às opções das crianças se estendia a aspectos mais diretamente relacionados à linguagem dos textos. Eles protestavam se inadvertidamente eu fazia mudanças ao transcrever os textos e insistiam, particularmente, na fidelidade de reprodução de suas expressões. Queriam, principalmente, manter a fala de suas personagens. Isso me revelava uma sensibilidade precoce a respeito das variações de estilo: era para tornar essas falas adequadas aos efeitos de sentido que intencionavam provocar. A linguagem da escola, para as crianças, desmerecia a fala das personagens: era como estas perdessem sua identidade. Assim, quando o Adriano gritava:

Socorro! Socorro! Fui robado

era "robado" mesmo que ele queria ver no texto (p. 3 do Primeiro Livro) e não "roubado" como, sem notar, escrevi. Também, para o Gustavo, sua coca-cola "tava geladinha" e não, na forma que já conhecia, "estava geladinha" (p. 9 do Primeiro Livro). Na leitura do texto do Jean (p.10 do Primeiro Livro), era a classe toda que remedava a fala da macieira:

Qué maçã?

e ninguém aceitava uma transcrição na modalidade da escola - "Quer maçã?". E quando a Lucila contava para a classe "A fome do patinho" (p. 23 do Primeiro Livro), resistiu a todas as sugestões de mudança da fala do patinho: "Tô cum fome. Vô procurá cumida", cuja entoação a classe toda repetia.

(133)

-- Aí num é "istô cum fomi"? (Camila)

-- Eli num dissei "istô". É "tô cum fomi".

Acabamos por estabelecer um acordo entre nós. As falas das personagens, as crianças decidiam como eu devia transcrever; as partes do narrador, todos cuidaríamos de aproximá-las quanto possível da convenção da escrita escolar.

Esse ajustamento recíproco abrangia outros aspectos da construção do Primeiro Livro chegando até às ilustrações [7]. Quando fomos reler a estória do coelhinho "Lili, e suas malandragens", feito por ocasião da Páscoa, surgiu um problema. Sete crianças tinham participado da elaboração do texto, mas todos os alunos fizeram um desenho para ele. Escolheram a ilustração do Cristiano (que não havia participado da elaboração do texto). Mas o texto era grande e o desenho não caberia na mesma folha.

[7] - A própria capa do Primeiro Livro resultou de um trabalho de escolha dos desenhos e composição deles por parte dos alunos. O desenho em destaque (a macieira do Jean) foi escolhida para ampliação também por eles. As crianças foram comigo à gráfica e lá soubemos do alto custo da impressão colorida; daí a decisão de o livro ser todo impresso em branco e preto. Aproveito para agradecer o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, pelo auxílio na composição gráfica desse Primeiro Livro.

Sempre muito prática a Miriam sugeriu:

(134)

-- A genti podi cortá as figurinha i colá no meu da istória.

-- I vai istragá tudo o desenho? (Flavinha)

-- Dá pra recortá sem istragá. (Juninho)

[Nisso, A Karina olhou para mim com arzinho interrogativo e arriscou:]

-- A Eglê podia recortá pra nós com uma tisorinha bem afiada.

-- O quê que o Cristiano acha disso? Posso recortar?

-- I a genti podia tamein pô o nome do Cristiano. Eli num feiz a istorinha mais feiz o desenho. (Daniel)

-- Podi recortá essa última parti do desenhui qui até já tem o nomi deli. (Gabriel)

Depois de tantas insistências e gentilezas, o Cristiano concordou em que eu recortasse o desenho. E o texto ficou ilustrado (p. 39 do Primeiro Livro).

A gente, às vezes, não resiste e resolve tomar iniciativas que julga interessantes para os alunos sem consultá-los. Assim, no caso das ilustrações do Primeiro Livro, resolvi que, além dos textos já ilustrados pelos alunos ou com ilustrações selecionadas pela classe, haveria textos que eu deixaria sem qualquer desenho para que eles mesmos ilustrassem posteriormente à vontade. Outros, ainda, ficariam com desenhos simplificados para eles colorirem [8]. Mas quando, mais tarde, receberam o seu Primeiro Livro, pude observar que quase nenhuma criança se interessou em colori-lo. Ou preferiam completar a ilustração com outros detalhes e adornos ou se contentavam em ler e reler a estória. Afinal, "ler" o desenhado eles já sabiam muito bem, e colorir já "tinha inchido". Então, acontecia o inverso: o texto impresso era muito mais atraente para eles do que a gravura. Era muito mais vivido, muito mais informativo, mais cheio de lembranças, e sua leitura é que constituía o verdadeiro desafio [9].

[8] - Os desenhos do Primeiro Livro foram carinhosamente feitos por Renata Braga Campos Franchi que acompanhou o meu trabalho.

[9] - A propósito de como as ilustrações interferem na aprendizagem da leitura, vejam-se Bettelheim e Zelan, 1984 (p.33 e sgs.) e as referências que fazem. De fato, as cartilhas trazem cada vez menos palavras e mais ilustrações: as crianças se interessam pelas gravuras e as "lêem" muito mais do que os textos, que continuam chatos e maçantes. Mesmo quando lêem os textos, são levados a fazê-lo com apoio nas gravuras que lhes fornece um esquema de inferências (de "adivinhação") no sentido mais condenável [veja-se a nota 11 do capítulo anterior].

4.2.2 -

O Primeiro Livro se compunha, pois, em grande parte, de textos elaborados oralmente pelas crianças, no período inicial da alfabetização. Como já disse, essa atividade oral funcionava como o ambiente das atividades mais técnicas e repetitivas exigidas pela gradualidade do aprendizado da escrita e como o espaço de criação livre em que as crianças se introduziam nos princípios de organização do texto. Será bom rever um pouco as estratégias utilizadas nesse processo de construção.

Um primeiro conjunto de textos - "O que 'dizem' nossos desenhos" (no Primeiro Livro, da p. 2 à p. 27) - foram os primeiros que as crianças elaboraram, ainda no período preparatório da alfabetização. Cada aluno havia feito um desenho de sua escolha e contava uma estorinha sobre ele para toda a classe; esses textos passaram por sucessivas revisões, mediante procedimentos que já comentei no parágrafo anterior.

Outros textos resultaram de trabalhos em grupo, partindo de gravuras, em que a composição da história (associada a outros objetivos de conhecimento, como os processos de localização espacial ou ordenação temporal) era feita a várias mãos (ou melhor, a várias cabecinhas visto que ainda não dominavam a escrita). Um bom exemplo é o texto - "Joãozinho e seus amiguinhos" - cujo processo de elaboração já foi descrito no item 2.3.1 (ps. 104-105). Combinavam-se, sempre, os estímulos mais frios das várias gravuras a uma discussão acalorada que trazia para o texto aspectos mais ricos da cotidianeidade dos alunos. No mesmo estilo foram compostos os textos - "A bronca da mamãe" e "Fabiana e seus brinquedos" (ps. 31 e 33 do Primeiro Livro).

O uso de gravuras como ponto de partida para a produção de

textos não pode ser exagerado: deve ser uma entre diferentes abordagens e estratégias. Trabalhei muito pouco com esse tipo de estímulo, justamente para evitar algumas das desvantagens desse procedimento. Mais óbvios e mais discutidos são os prejuízos no caso da leitura (vejam a nota [9] acima), mas também podem ser observados no caso da produção dos textos. De fato, como a criança "lê" as gravuras, estas acabam por tornar-se uma espécie de guião, que limita suas opções e reduz a expressividade própria das crianças. O procedimento possui as vantagens e desvantagens do trabalho de "reprodução": a gravura já "diz" o que a criança deve dizer e sua utilização exige, por parte do professor, o cuidado de estimular, via discussões e diálogo, transformações e extensões desse "texto" prévio, para que as crianças consigam expressar-se a si mesmas.

Exemplo de uma outra estratégia para a produção oral de textos, que recolhi no Primeiro Livro, é a estória do "Super Pato" (p. 46 do Primeiro Livro), cujo processo de elaboração descrevi no parágrafo 2.3.1 (ps. 107- 108), cuja releitura sugiro ao leitor. Os alunos eram convidados a relatar, de vez em quando, um acontecimento verdadeiro (embora a noção de "verdadeiro" das crianças deixasse sempre entrar sua fantasia). Os coleguinhas, depois, reconstruíam o texto em um processo de apropriação e contribuição. Essas construções, a partir de acontecimentos vividos pelas crianças, podiam ficar no próprio âmbito da sala de aula: o acontecimento relatado era o de uma atividade (como a da "Hora da Novidade", p. 43 e 44 do Primeiro Livro), de um episódio alegre (como a do "Aniversário do Jorge", p. 48 do Primeiro Livro) ou de uma festinha da escola (como a de "Nossa Festa Junina", p. 49 do Primeiro Livro); eles resultam da elaboração e reelabora-

ção, em várias etapas de trabalho, da classe toda, com a escolha das passagens e das ilustrações que julgaram mais interessantes e significativas.

Algumas vezes, os textos tinham uma destinação especial. Por ocasião da Páscoa, os coelhinhos invadiam a propaganda nas televisões, os adornos das vitrinas, os cartazes da escola. E acabaram pulando dentro da sala de aula:

(135)

-- Vamu fazê uma istória de coelhinho? (André)

Como o André era um dos "quietinhos", peguei no ar a oportunidade de atendê-lo. Por que a gente não fazia uma estória de coelhinhos e dava de presente para os pais no dia de Páscoa? ("Iii. Mais quem é qui iscrevi?")

Em diferentes grupos, foram compostos os textos - "Lili e suas malandragens", "Cabeça grande e perna curta" e "O coelhinho comilão" (ps. 39, 40 e 42 do Primeiro Livro), que eu transcrevi e de que fiz as várias cópias necessárias para o "presente" aos pais. Provavelmente, o estímulo especial da composição dessas estórias fez que as crianças se colocassem muito mais em sua construção. De fato, em todas elas, apareceu o aspecto jocoso de suas próprias malandragens, transpostas para a figura ingênua e carinhosa dos coelhinhos: acordar o dorminhoco com uma lata de água, a "carinha de santo" do travesso que se disfarça, as brincadeiras de bola na rua com os gritos de "Gooooool", as gulodices sugeridas pela própria propaganda da páscoa em que os chocolates se simbolizavam nas cenouras enormes do coelhinho comilão. Os coelhinhos eram um retratinho deles mesmos, em que se revelavam para os pais. Cada um levou a sua cópia, com meu recado:

"E' uma simples historinha mas, como a Páscoa, traz o início de uma vida nova para seus filhos. Foram eles que a fizeram juntos, espontânea e lindamente como vocês podem ver: colocaram nela toda sua imaginação e sua vontade de aprender a escrever. Logo vão conseguir escrever e ler suas próximas composições".

O valor acrescido desses textos, por suas funções especiais, tornou impossível selecionar "o melhor deles" para o Primeiro Livro. Nenhum grupo queria abdicar de seu próprio texto. E, por isso, a decisão melhor foi a de incluí-los todos. Eles podem ser lidos no exemplar anexo e vale a pena compará-los com o texto da cartilha sobre o coelhinho. Neste, a preocupação "didática" com os "lha" e "nha" (que, como mostrei, pode ser atendida por outras estratégias) acaba por embaralhar coelhos com orelhas e telhas e velhas: não há uma tecitura temática nos remendos grudados a tesoura e cola. Ao contrário, nos textos construídos das crianças, essas sílabas aparecem quando necessário - "coelho", "dorminhoco", "carinha", "anjinho", "lhe", "tamanho", "caminhão", "nenhum", "pedacinho", "melhor", "coelhinho", "armadilha" - mas obedecem a necessidades do próprio relato e se inserem com naturalidade no co-texto. Comparem, aqui, a lição da cartilha com a versão original (sem as revisões posteriores) somente do primeiro deles.

Orelhudo é o coelhinho daquela velha.

A velhinha lia o bilhete do filho.

A velhinha ouviu o barulho no telhado.

A telha caiu na orelha do coelho.

-- Coitadinho do meu coelhinho! (Cartilha, p.79)

Lili e suas malandragens.

Lilo era um coelho muito dorminhoco (Flávia). Lili era seu amigo muito sapeca. Ele estava pensando em jogar uma lata de água em Lilo, que só queria dormir de manhã (Flávia e Karina). Não é que ele jogou mesmo? (André)

-- Ui! Ui! (Priscila).

O dorminhoco acordou tudo ensopado e Lili deu no pé e se escondeu. Só bem depois saiu do esconderijo com uma carinha de santo. (Gabriel)

Lilo não desconfiou de nada e muito delicadamente cumprimentou seu amigo: (Adriano)

-- Oi, Lili. (Priscila)

Muito malandro e com cara de anjinho o Lili disfarçou:

-- Oi, Lilo (Daniel)

Antes de descrever outros dois grupos de textos do Primeiro Livro, faço alguns comentários. Quando, bem mais tarde, os alunos reviam os textos para a "edição" do livro e os liam em voz alta, acontecia uma festa de reencontro. Não somente porque os textos eram realmente mais interessantes do que os da cartilha: eles tinham o interesse maior de ser textos em que se reconheciam, reconheciam seus achados e lembravam as expressões de seus colegas:

(136)

-- Ah! issu fui eu!

-- Num é dessi jeito qui a Lucila falô!

-- Num foi "passô o zipe" qui a Flávia sonhô. Foi "bateu a porta".

-- Ich qui istória legau a nossa!

Isso facilitava enormemente uma leitura expressiva, com sua melodia, com perfeita consciência das unidades, sem paradas, fragmentações e silabações. Era gostoso ouvir a voz às vezes meiga de certas meninas, outras vezes safada e brejeira dos meninos quando liam suas histórias. Confesso que sua fala expressiva suplantava em muito a qualidade de minha própria leitura dos textos: eu não conseguia a mesma graça nos diálogos nem a mesma entoação característica. Eu mesma pedia que eles falassem de novo para que eu pudesse pegar o jeito e ler do modo como se expressavam. E como me esforçava para obter êxito, os alunos percebiam que eu também aprendia com eles. Nessa ação recíproca, aprender deixava de ser uma tarefa somente deles e o estímulo ficava redobrado em produzir uma leitura expressiva e significativa. Era um desafio mútuo que enfrentávamos todos muito interessados, o que melhorava sensivelmente os resultados.

Acho muito importante observar esse novo modo de estabelecer interesses comuns. Muito já se tem criticado o fato de que as lições dos livros de leitura para principiantes são áridas e vazias. As histórias divertidas, que existem muitas, dificilmente se prestam para o trabalho concomitante do aprendizado da escrita. Os autores tentam fazer crer às crianças que o seu objetivo é o de proporcionar-lhes um entretenimento agradável (daí o excesso de gravuras). Acontece que o adulto, nesse esforço, como acredita que aprender a ler é já por si só um objetivo importante e capaz de estimular os alunos (com razão em parte), constroem textos como instrumentos de tarefa, que a criança é obrigada a deglutir e assimilar. De certo modo, explorei uma outra vertente do interesse: não só o que deriva daquilo que é divertido para as crianças, mas o que deriva da revisão e reconstrução dos próprios textos

que construíram oralmente.

Mas as leituras das crianças, para merecerem sua atenção e interesse, não precisam ser somente as "divertidas": às vezes, devem elas ocupar-se de suas experiências, mesmo que desagradáveis. Um exemplo disso está no texto que eu mesma compus, utilizando gravações das falas das crianças em uma atividade que visava a trazer à discussão um problema real em sua vida familiar. Bom tempo antes, no início da alfabetização, eu havia gravado a reação de alguns (Daniel, Jonathan, Gabriel, André, Sterlléia, Flávia e José Roberto) à chegada de um novo irmãozinho ou irmãzinha em suas casas. As manifestações gravadas foram recompostas por mim, meses depois, em uma espécie de "script" teatral para uma representação. Ao encontrá-lo na lousa, as crianças envolvidas, que agora já sabiam ler, logo se reconheceram nele e mostravam na fisionomia um grande encantamento e surpresa.

Lembrando juntos quem disse o quê e como, organizamos a leitura confrontando em conjunto a fala de cada criança, ajustando-a à entoação dada pelo respectivo autor. Depois, tendo o Ricardo como narrador e como personagens as próprias crianças envolvidas nos fatos que tinham dado origem ao texto, iniciamos uma leitura dramatizada (veja-se a versão no Primeiro Livro, ps. 35 e 36):

(137)

O nenê chegou! (Ricardo)

-- Vou brincar com ele! (Daniel)

-- Vou dá tudo os meus brinquedos prá ele. (Jonathan)

-- Eu dei uma boneca! (Gabriel, que segundo a mãe adorava a irmãzinha)

-- Eu não. Num dei nem vou dá nada. (André, que tinha sido muito tempo filho único)

-- Logo escuto seu chorinho. (Sterlléia)

[Nesse momento, quando a classe toda seguia atenta a leitura o Jorge, lá de trás, de modo muito engraçado, se antecipou e fez o choro do nenê, como sempre, em voz muito alta:]

-- Nhé...nhé...nhé... nhéééé

[E a Flavinha continuou com expressão triste e enciumada:]

-- Meu quarto já ficou prá ele. A mamãe diz: Fique quieta, não faça barulho que ele precisa dormir! - E eu tenho que brincar quietinha.

O nenezinho acordou. (Ricardo)

-- Deixa que eu vou lá. (José Roberto)

-- Que rosto fofinho! Vou dá um apertãozinho. (Flávia)

-- Vou puxá seu cabelinho. (André)

[E o Jorge entra em cena novamente:]

-- Nhé...nhé...nhé...nhé...

[E todos, a meu pedido, leram juntos como se fossem jograis:]

Está chateado, nenezinho? Não vou nunca mais beliscar você nem puxar seu cabelinho se isso lhe dói tanto. A gente gosta muito de você; viu, irmãozinho? viu, irmãzinha?

Como observam, o texto fazia aparecerem diferentes dificuldades de ajustamento das crianças à nova situação em casa. Ao lado da generosidade de alguns, os ciúmes de outros - "num dei, nem vô dá nada" (para o nenê). Ao lado do prazer de conviver com o novo irmãozinho, o desagrado pelos privilégios do nenê que rouba a atenção da mãe, tira o quarto do mais velho e o obriga a "brin-

car em silêncio". Ao lado do afeto que se manifesta nos gestos e diminutivos de carinho, a agressividade dos nada inocentes "apertãozinhos" e "puxões de cabelo". Ao publicar esses sentimentos contraditórios, vendo-os no texto lidos e discutidos, as crianças os situavam em um quadro de normalidade, retirando deles os aspectos negativos derivados das reprimendas dos adultos. Assim, aprendiam a conviver com o desejo de ferir o competidor infantil e com o amor que sentiam por ele e que, no fundinho, me confessavam.

O tema desse texto, "A chegada do nenê", e os temas de um outro conjunto de textos inseridos no Primeiro Livro ("Já sei me lavar", "O que fala nosso cão", "Mamãe, eu quero", "O sonho de Flávia", "O que custa ser gentil"; ps. 32, 37, 45, 53 e 55), me foram inspirados por uma cartilha austríaca, a que tive acesso pelas citações e comentários feitos em Bettelheim e Zelan (1984, ps. 215-224). Nesses textos havia sempre uma boa aproximação das pessoas, animais, objetos e eventos à realidade psicológica das crianças, embora os textos tenham sido ajustados por mim a aspectos da realidade local e moldados de modo encantador pelas próprias crianças, segundo suas vivências.

O objetivo geral a que eu visava era o de ampliar o universo da criança trazido à escrita: era preciso ultrapassar os aspectos de brincadeira, jogo e entretenimento para tornar também os textos (sua construção, reconstrução e leitura) o instrumento de uma reflexão delas mesmas sobre aspectos mais problemáticos de sua vida e de suas relações com os adultos. Deve-se desfazer a imagem de uma criança tola e irresponsável, para quem não existe nada além de divertir-se e brincar: muito ao contrário disso, as crianças trazem para a escola, como vimos em inúmeras passagens

desta tese, preocupações precoces com dificuldades pessoais, familiares, sociais, econômicas. (Lembrem-se das conversas sobre o médico e o Inepesse, do pobre que é sempre o vilão e o ladrão da história, do café da manhã que é só chá sem pão, do nenê que tira o quarto e a liberdade da Flavinha ...)

E muito melhor do que dar de presente às crianças frases estereotipadas sobre essas situações ou ditar normas de comportamento social é abrir-lhes a possibilidade de expressar-se livremente em relação a esses problemas. E' outro lado do comportamento criativo. Assim, quando a criança foge da água e finge de lavar-se ("Já sei me lavar") podem discutir-se condições de higiene pessoal. Ou simplesmente ocupar-se com seu animalzinho de estimação ("O que fala nosso cão"). Tornar, por exemplo, a criança consciente de seu papel em casa ao ajudar a mãe em suas lidas domésticas, trazendo para o texto não o estereótipo da mãe ("minha mãe é uma flor" e semelhantes) mas o da mãe que tem seus limites de generosidade e pode até ralhar e cobrar ("Mamãe, eu quero"). Poder incluir, entre os sonhos das crianças, o lado penoso de seus pesadelos ("O sonho de Flávia"). Até acentuar um pouco as regras sociais de polidez, de boas maneiras, de jeito de falar com os outros ("O que custa ser gentil").

Como os textos, embora utilizando sugestões da cartilha austríaca, eram inteiramente elaborados pelas crianças (caso de "O sonho de Flávia") ou construídos com o auxílio de minhas questões (caso de "O que fala nosso cão") ou reconstruídos por elas (caso de "Mamãe, eu quero" em que mudaram as expressões de seus desejos) [10], disso decorria que as "lições" não eram passadas diretamente às crianças: elas é que tiravam suas próprias conclusões, mesmo que indiretamente levadas pela figura do adulto que já tra-

ziam de casa.

[10] - Fracassos também dão boas lições. Houve um caso em que as crianças não fizeram mais do que encontrar o nome da personagem - Aninha - no texto "Já sei me lavar". Sua participação foi muito reduzida. Penso estar nisto a causa de ter sido o texto pelo qual menos se interessaram. Não faziam nenhuma referência a ele e nem pediram para repeti-lo uma vez sequer, ao contrário dos outros pelos quais mostravam até uma certa fascinação.

De um certo modo, isso também era repassado aos pais que acompanhavam o trabalho das crianças. Particularmente, no dia da "festa da leitura" [11], os maiores aplausos foram para a dramatização com a leitura do texto "Mamãe, eu quero". As mães se reconheciam e reconheciam as crianças em passagens como:

-- Manheeee! conta uma estória?

-- Não. Agora não posso.

-- Ah! Por quê. Eu quero agora.

-- Você não está ouvindo nada?

e ficavam felizes com a disposição (!?) de ajudar das crianças:

-- Vem, vassourinha. Vamos Juntas varrer a sala e ajudar a mamãe.

[11] - A "festa da leitura" foi organizada para a entrega do Primeiro Livro, no salão da escola, na presença dos pais. Antes do guaraná com bolo, houve várias apresentações dos alunos. Tudo era lido: primeiro cada um leu diante do microfone, a legenda que fizera no início do ano para seus desenhos; leu, ainda, um texto de sua escolha dos muitos que haviam composto em conjunto. Enfim, leram um texto de autor (Quintana e Linspector) e cantaram juntos, lendo a letra, "A Casa" de Vinicius de Moraes. Somente duas alunas apresentavam ainda dificuldades de leitura, tendo participado somente das atividades em grupo.

Em um outro sentido, procurei ampliar o universo textual das crianças. No conjunto de textos descritos acima, a preocupação maior era a de uma variação na temática dos textos; já no conjunto de textos que descreverei a seguir, além da variação temática, desejava expor as crianças a diferentes formas e estilos e à fruição estética do texto literário [12]. A leitura das histórias e relatos que elaboraram ou reconstruíram tinha seu papel no pro-

cesso de aprendizagem, mas era necessário que aprendessem também a apreciar os textos criados por autores que, embora fisicamente distantes, tentavam aproximar-se deles em seus textos. Essa era, sobretudo, a função dos poemas e fragmentos literários no Primeiro Livro: o de fazer os alunos perceberem, de repente, como a linguagem não somente serve para comunicar mas pode ela mesma ser tomada como material para a construção de objetos estéticos, de caráter lúdico, destinados a um momento de gosto e fruição.

[12] - Devo à professora Marisa Lajolo a gentileza de me orientar na seleção dos textos literários que foram incluídos no Primeiro Livro.

Eu procurava facilitar a comparação e o contraste entre os modos de tratar um mesmo tema, introduzindo o texto literário ao lado do texto que eles mesmos haviam construído. Por exemplo, os alunos haviam construído um texto sobre o seu cãozinho - "O que fala nosso cão" (p. 37 do Primeiro Livro). Nele, o cão tinha sido visto como um cão-de-guarda, valente e ameaçador. Uma das meninas, porém, estava ainda pensando em seu cachorrinho de pelúcia: havia um outro jeito de pensar o animalzinho de estimação? E "A cachorrinha", de Vinícius de Moraes (p. 38 do Primeiro Livro), com suas rimas em diminutivos, cheias de meiguice, veio mostrar esse outro lado carinhoso:

Mas que amor de cachorrinha!

Pode haver coisa no mundo

mais branca mais bonitinha

do que a tua barriguinha

crivada de mamiquinha?

Pode haver coisa no mundo
mais travessa, mais tontinha,
que esse amor de cachorrinha
quando vem fazer festinha
remexendo a traseirinha?

Um outro exemplo. As crianças estavam revendo uma de suas histórias de coelhinho - "Cabeça Grande e Perna Curta" -, discutindo sua versão final para a edição do Primeiro Livro (p. 40). Nesse trabalho, fantasia e realidade se aproximavam muito. Era como se o texto desse mesmo vida à personagem da história, tanto que algumas crianças estavam com pena do "Perna Curta". O coelho naniquinho e feio (no desenho das crianças), que não conseguia marcar nenhum gol, nem conseguia pegar a cenoura para comer e crescer, foi justamente o que ganhou a preferência das crianças. Ele tinha um encanto que o "Cabeça Grande", forte e egoísta, não tinha. O que é que faz a gente ligar-se aos outros por essas simpatias inexplicáveis?

Ao preparar o livro, coloquei logo ao lado da história do coelhinho um texto de Clarice Lispector, sobre uma galinha simpática mas de pescoço feio:

Peço a você o favor de gostar logo de Laura porque ela é a galinha mais simpática que já vi. Vive no quintal de dona Luísa com as outras aves. É casada com um galo chamado Luís. Luís gosta muito de Laura, embora às vezes brigue com ela. Mas briguinha à-toa.

Acho que vou ter que contar uma verdade. A verdade é que Laura tem o pescoço mais feio que já vi no mundo. Mas você

não se importa, não é? Porque o que vale mesmo é ser bonito por dentro.

Você tem beleza por dentro? Aposto como tem. Como é que sei? E' que estou adivinhando você.

De modo semelhante, a estória do "Super-Pato" (do Antônio Carlos) ficava ao lado do "pato pateta" (de Vinícius); ao lado da festa junina que as crianças relataram, a "pipoca" rebentava na "panela da maroca" (de Elias José). O que é importante observar é que as crianças apreciavam de verdade esses textos e manifestavam uns aos outros suas preferências:

(138)

-- Eu achu tão linda a estorinha da Laura! (Antônio Carlos)

-- Já li num sei quantas vezes! (Flávinha)

Já a Camila dizia que gostava da "Laura" mas, porque a menina da "porteirinha" (referindo-se ao texto "A Porteirinha" de M. Quintana) tinha dentinhos de rato iguais aos seus, nunca se cansava de ler aquela "lição".

O Primeiro Livro, pois, era realmente um livro, e não um mero instrumento de tarefas em classe. Um livro para gostar, para ler em classe e para ler "num sei quantas vezes" em casa: o prazer da leitura. Mas também o "fazer": tanto na leitura dos textos que eles mesmos compuseram, quanto na leitura dos textos literários, os alunos buscavam relacioná-los a suas atividades, a sua vida e a si mesmos, lendo-os para extrair e, mais do que isso, construir com o autor ou autores a sua significação e o seu valor particular. Como diz M. Lajolo (1985) a boa leitura é quando se lê para atribuir significado ao texto: para relacioná-lo à vida,

para que o texto renove os olhos com que vemos o mundo, os outros, nós mesmos; "lê-se para viver o que se leu".

4.3 - A produção individual: uma conquista.

A intenção deste parágrafo é a de fazer uma breve apresentação, à guisa de exemplo, dos primeiros textos individuais das crianças. Não pretendo nem analisá-los a fundo, nem tirar deles reflexões teóricas mais complexas. Eles servirão como uma espécie de balisa para a avaliação do relativo sucesso da alfabetização ao lado da capacidade de leitura no parágrafo anterior.

Já observei que o trabalho conjunto na construção e reconstrução da escrita nunca excluiu o trabalho individual. Embora os textos aproveitados no Primeiro Livro refletissem a contribuição de diferentes alunos, em um trabalho compartilhado, cada um tinha exercitado muito livremente suas próprias idéias e opções, tinham feito valer suas iniciativas. De fato, não havia na classe constrangimentos prévios que estabelecessem o gênero e a espécie do texto escrito, nem modelos rígidos, nem clichês automatizados. Do bilhetinho ao sonho, do relato de ocasião à narrativa fantasiosa, tudo se tornava objeto de apreciação, revisão, recomposição. Nem havia preocupações com o erro ou com críticas precoces: reduzindo quanto possível a valorização da norma culta e aceitando os enganos de grafia como parte necessária da aprendizagem, os "erros" se tornavam um objeto natural sobre o qual os alunos trabalhavam e elaboravam suas hipóteses. Nesse espaço, eu era para eles uma interlocutora sempre presente, de certo modo privilegiada; buscavam na minha participação não somente o estímulo, mas uma orientação

de trabalho; questionavam-me antes, durante e depois da escrita para suas dúvidas e para uma avaliação que prezavam.

Esse ambiente permitiu manter intensas as intenções iniciais da escrita. Logo que se sentiram instrumentados, relativamente confiantes com respeito ao domínio do sistema gráfico, ninguém mais segurava sua vontade de aventurar-se na escrita. Com a leitura de Quintana, Vinicius, Linspector, Elias José, porque os tinham apreciado muito, começavam a fazer uma concepção de texto como ultrapassando o simples desejo de "comunicar": texto como construção e, de certo modo, artesanato. Ampliavam certamente o repertório dos recursos expressivos, mas o fundamental é que ampliavam o seu repertório conceitual a respeito da escrita. E como não tinham outras peias senão as do próprio sistema de representação, seus textos vinham com um cheiro de terra do lugar ou com expressões singelas de seu universo interior, de suas emoções, de suas características pessoais.

4.3.1 -

Bastava um acontecimento singular e uma breve indicação minha para o texto desabrochar. Um dos primeiros textos, por exemplo, ainda bem simplezinho, nasceu de um episódio ocasional. Um dia, a Priscila, ao sentar-se, fez voar uma grande borboleta negra que estava sob a carteira. A classe toda alvoroçou-se até que a borboleta se abrigasse entre as cortinas. Por que cada um não escreve o que sentiu?

Os alunos se puseram a escrever a partir de um pequeno mote: "O dia em que apareceu uma grande borboleta debaixo da carteira da Priscila...". (Esses e outros textos das crianças podem ser vistos na documentação em apêndice.) Alguns manifestaram, contra-

ditoriamente, seu próprio sentimento em relação à borboleta negra:

(139)

a- ... "queria pegar ela e espremer bem até que ficasse morta

-- Você ti pegá e ti espremeeeeeee.

(Miriam)

b- ... eu fiquei triste e queria que ela tivesse na minha carteira para acariciá-la e dizê-la:

-- Você vai sê meu animauzinho de estimação!

(Daniel)

Outros manifestaram mais diretamente suas próprias reações:

(140)

a- ... fiquei muito assustado e queria gritar:

-- Meu paieeee mi ajuda! Manhee onde oce tá?

Mas nem meu pai veio me ajudar, nem minha mãe estava na classe.

A Eglê calmou a gente e a borboleta ficou quieta na cortina.

(Antônio Carlos)

b- ... e disse pra eu baixinho:

Mais uma borboleta não [faz] mal a ninguém.

Aí me soceguei.

(Fernanda Sato)

Enfim, outros se puseram um pouco à distância, como observadores

mais neutros:

(141)

a- ... foi muito engraçado.

-- Cruis! gritou o Jorge e saiu correndo e a borboleta foi atraís dele pra pega.

Todo mundo riu que a borboleta queria pegar o Jorge. Nós demu rizada e a Eglê disse que borboleta não fazia nada mais eu fiquei morta de medo.

Pensei que fosse um bicho.

(Fernanda Silva)

b- ... e eu pensei:

-- Isso parece um passarinho!

Mas não era e era uma grande e preta borboleta que ficou quetinha na cortina. Nós também ficamu quetinhos por que a Eglê disse que borboleta era boua.

O que julgo importante notar nesses primeiros textos é que, embora diante do mesmo acontecimento, cada criança pode manifestar-se a seu modo, sem quaisquer balisas prévias. O ambiente de liberdade de expressão e a confiança no valor de seus próprios achados é fundamental para essa pluraridade de manifestações. Não há nada de parecido nesses textos com o estereótipo das redações que pude analisar na terceira série do 1º grau (no livro a que me referi na nota [9] do cap. 1), cuja forma seria aproximadamente:

Era uma vez uma borboleta negra. Ela chamava Mimi. Um dia ela se escondeu na carteira e aí a minina sentou e então, aí e ela viveu muito feliz.

Pode-se até dizer que esse tipo de composição apresenta pelo menos uma estrutura. Mas a estruturação do texto, a cada passo mais complexa, tem que ser um trabalho de construção do próprio "autor" e depende dessas experiências espontâneas da criança.

Uma outra observação sobre essas redaçoezinhas: nelas praticamente não aparecem "erros" de grafia propriamente ditos (volto logo a isto): trata-se quase sempre de problemas de ajuste entre a forma gráfica e a forma oral, na modalidade coloquial da criança, com o uso de símbolos gráficos convenientes, embora não os convencionais. Além disso, há já uma clara percepção do espaço gráfico, do valor distintivo dos parágrafos, travessões e (em certo grau) da pontuação. Tudo isso mostra como as crianças tinham aproveitado o trabalho com pequenos textos escritos nos exercícios em que predominava ainda o ambiente oral.

De certa forma, essa dependência da oralidade fica visível no fato de que, nessas primeiras redaçoezinhas, embora as crianças apresentem uma certa dificuldade na organização da narração, as expressões das personagens (ou sua própria fala) são sempre de grande graça e espontaneidade. Como observei antes, quando ainda eu me fazia de escriba de seus textos, sempre exigiam que se mantivesse fidelidade total à fala das personagens. Era essencial para eles conservá-las tal e qual na escrita. Assim a Miriam contrapõe "pegar" e "espremer", na fala do narrador, a "ti pega" e "ti espremeeeeeee", em sua fala; do mesmo modo, o Antonio Carlos contrapõe, nas duas situações, "pai" e "mãe" a "paiee" e "manheee", bem como "estava na classe" a "onde oce ta". Exemplos mais claros disto, podem ser vistos em duas pequenas composições do Gustavo e da Fernanda Sato:

O castelo

O Gustavo fazia um castelo bem grande e sua irmã que chama Flávia fazia bolo de areia.

-- O'i meu boinho Gustavo

-- E', seu bolinho está bonito, responde Gustavo.

Mais veio uma onda i adeus castelo e o bolinho também e a onda levou e os dois ficaro tristes.

A Regina e o baldinho.

A Regina foi pesca com o baldinho no mar e conseguiu pescar um peixinho

-- Viu pegui um pecinho!

-- Você conseguiu pegar um peixinho?

Venha ajudar fazer o castelo, disse Renato.

-- Não eu vo pega otu pecinho no bodinho..

Essa utilização intencional, e pois estilística, não impede é claro a existência de invasões da fala da criança na fala do narrador e um sincretismo das modalidades padrão e coloquial. Como observa bem Mary Kato (1986, p.123), desautomatizar o uso do próprio dialeto para amoldar a produção à norma prescrita pela escola é, para a criança, um processo lento e gradual. Tenho observado, porém, que ele é acelerado pela consciência, por parte da criança, das questões de variação e por essa manipulação intencional dos efeitos de sentido que a variação produz (ver nota [16] do cap. 1, p. 73). Sobretudo, fica bem claro que, embora não sendo capaz de estabelecer ainda essa distinção entre forma es-

crita convencional e sua fala em todas as palavras de que se serve, digamos "no varejo", a criança já estabeleceu, de modo bem firme e consistente, a hipótese da existência dessas diferentes modalidades e do privilégio de uma como padrão da escrita.

Essa relativa autonomia da escrita, aparece ainda em outras manifestações das crianças. Elas, muitas vezes, buscam efeitos gráficos especiais para expressar alguns traços, não considerados na convenção linear da escrita. Há nessas experiências uma marca bem forte de intencionalidade. Isso já foi observado por diferentes pesquisadores e, de um outro modo, mostram a sensibilidade da criança para a correlação e as diferenças entre a escrita e aspectos da fala [13]. Assim aparecem na escrita o alongamento das vogais nos casos de chamamento ("manheeee!) ou mesmo de ênfase e irritação ("vo ti espremeeee!), como também na pequena composição abaixo:

Spectro-Men

O monstro chegou na cidade. Socorro, socorro!

-- Zuuuuurrrriizuuuuurrrrii.

Pegou um homem e já ia indo. Então apareceu o Specto Men e salvou o homem que o monstro pegou.

-- Eta! Spectro Men fóórrrti, disse o homem.

(Gustavo)

[13] - Maria Bernadete Abaurre me passou um exemplo interessante. Um aluno de uma escola pública de periferia em Aracaju, desenha e constrói as falas de duas personagens, uma delas um repórter de televisão. Como se sabe, na televisão predomina o "carioquês". O aluno tentou reproduzir os aspectos diferentes da fala do repórter, investindo também a forma gráfica dessa significação acrescida: "Boa tarrrrde. Querrrrrr trrrrabalharr na televisão?"

Outras vezes, usam efeitos especiais para caracterizar, fantasiosamente, uma fala "dialetal" completamente diferente, como a do marciano, na história do Antonio Carlos:

O Rei e o disco.

Um rei gorduchão travava muitos duelos com os outros reis. Um dia a tarde um disco voador pousou no terraço do castelo. Quando o rei acordou teve um ataque nervoso quando viu os marcianos.

-- Deus dos céus o que éis isso eim meu reinado?

-- Ìssõ ẽ umã Ìnvãssãõ mãrcĩãñã.

onde os tildes sucessivos representam a "nasalidade" da fala dos robots e computadores nas versões de programas de televisão.

O ponto relevante, para o estudo do processo de aprendizagem da escrita, é que as crianças conseguem ultrapassar os aspectos "gamaticalizados" ou "codificados" da escrita para elaborar seu material, investindo-o de significação própria em uma atividade criativa. Ultrapassam assim a mera transcrição de um enunciado oral, para revelar um processo singular de expressão em que recriam, para um leitor à distância, aspectos da situação conforme somente elas os captam em suas emoções.

Deixem-me trazer somente um outro exemplo que mostra esse passo à frente, pela utilização de aspectos puramente gráficos como o tamanho e a forma da palavra escrita. Aparentemente, a criança se serve de uma confusão entre o tamanho do objeto e o tamanho da escrita; mas não se trata de uma volta a hipóteses do período pré-silábico. Naquele caso, tratava-se de um realismo so-

brevivente, que transferia às palavras as propriedades físicas das coisas representadas. Agora, ao contrário, trata-se de tomar as propriedades das palavras para expressivamente representar aspectos das coisas: um caso, pois, de investimento de sentido em traços não codificados no sistema gráfico. Na parte relevante da primeira redaçãozinha (do Cristiano), a que me refiro, o menino ganhara um presente do pai, em um grande embrulho; só que dentro do embrulho havia sempre outro embrulho até chegar-se a uma "piquitica", "tudo dobradinha", nota de mil cruzeiros:

Foi abrindo logo o embrulho
do presente e ia ficando curioso
porque depois de um embrulho tinha
outro embrulho tinha outro, outro
outro outro outro outro outro

Em outra composição, sobre um "autorama" que ganhara (na fantasia) de seu patrão, o Nilso se serve de recurso semelhante para destacar a satisfação pelo presente:

autorama
— Que Presentações!
Brigadei vin, João

Todos esses sintomas é que me levaram, no início deste capítulo a afirmar, em relação aos alunos, um avanço conceitual importante, já não em relação à escrita mas em relação à noção de texto: este se vai, a pouco e pouco, distinguindo da mera transcrição e mesmo do mero instrumento prático de comunicação, para

ganhar o estatuto de um objeto artesanal, prazeroso no ato mesmo de construção e na degustação. Não que as crianças alguma vez me expressassem essa mudança conceitual: ela se adivinha no modo pelo qual interagem com o seu próprio texto.

Há, pois, uma desvinculação clara entre "escrever" e "falar", embora os reflexos da fala se mantenham e haja mesmo a intenção de "reproduzir" a fala, o que é sintoma (sem contradição) desse distanciamento. Alguns autores, tendo em mente esse momento de ruptura e visando a apressá-lo, criticam métodos de alfabetização que se apoiem muito fortemente na oralidade. Talvez tenham razão. Mas ainda prefiro deixar que as coisas aconteçam a seu tempo, embora criando todas as condições para que aconteçam. Isto é, penso que a autonomia do texto escrito é uma hipótese a ser construída pela criança no curso da alfabetização e isso somente é possível quando já tenha passado por uma hipótese de correlação entre fala e escrita, em seguida por uma consciência da arbitrariedade dessa relação e, desse passo, tenha conseguido tomar o objeto escrito e até manipulá-lo como fonte autônoma da criação do sentido. De modo semelhante aos níveis e etapas que Emília Ferreiro viu na pré-escrita, haveria também níveis e etapas progressivas e graduais no modo de conceber o texto. Está aí uma hipótese que mereceria estudos mais cuidadosos.

Vale a pena relatar um episódio na sala de aula, menos pelo que possa ter de singular ou surpreendente e mais pelo caráter simbólico dessa transformação do texto em um objeto valorizado por si só. Um dia, no fim do ano, a Camila chegou agitada, dizendo que havia trazido algo para a "hora da novidade". Fazia muito tempo que já não se fazia mais essa brincadeira do prezinho. Ela mostrou aos outros um pequeno embrulho:

(142)

-- Qui é qui tem nele?

-- E' uma caixa de fósforo?

-- E' lógico. Mais isso num vale. Isso você tá vendo. [O papel era transparente]. Eu quero saber o que tem dentro.

As crianças não tinham sucesso. A Camila foi tirando da caixinha uma folha de caderno. Desdobrou-a devagarinho, provocando curiosidade, e começou a ler "uma coisa muito horrível que tinha acontecido na sua rua":

O padeiro xingado.

O padeiro gostava de ganhar dinheiro e ganhava dinheiro vendendo pão. Ele perguntava para as donas da rua:

-- Qué pão, Dona?

Um dia ele perguntou para uma Dona que estava no fundo do quintal se ela ia querer pão. A Dona gritou:

-- Não! - mas o padeiro não escutou.

-- Vai quere pão hoje, Dona!

-- Nããããão!

-- Vai quere pão hoje, Dona!

-- Eu já disse que não seu pato xoco!

O padeiro nunca mais vendeu pão para Ela até que ficasse boazinha. A mulher estava morrendo de fome porque no café da manhã não tinha pão. Ela pedia um pedaço de pão para nós porque era seu vizinho. Nós num dava não porque sabia o que que aconteceu entre a Dona e o padeiro porque achava que o padeiro estava certo e não dava mesmo pão para a Dona.

Em sua inocência infantil, o episódio significa bem o passado na história da alfabetização dessas crianças. O texto escrito pela Camila se havia tornado um objeto de valor, em lugar do caminhãozinho, da boneca, dos bibelôs e bugigangas que antes embrulhavam para a "hora da novidade". Isto é, o texto escrito parecia definitivamente integrado como objeto de prazer e novidade. Além disso, o texto trazia para a classe um aspecto cultural bem claro: na pequena vila de Sousas (como em toda pequena vila brasileira) as histórias de vizinhos, no diz-que-diz-que dos grupinhos sentados à porta pela tardinha, eram um tema favorito. A Camila, de repente, recolhia essas falas, verdade ou mentira, com a curiosidade de uma "pequena antropóloga".

O texto vinha embrulhado em sua aura de mistério para a descoberta dos coleguinhas: era como se a Camila antecipasse já os efeitos da novidade e da surpresa que aumentavam o seu encanto. Para ela, o momento da leitura de seu conto, bem devagar, "desembrulhando-o" pouco a pouco, compensava todo o tempo que levava para escrevê-lo. (Era só ver a satisfação na carinha matreira.) E conseguia criar, nos olhares e ouvidos atentos, uma expectativa e mesmo uma tensão entre ela e os destinatários de seu texto.

Não importa que não fosse um "texto literário". Importa observar como, de repente, um "conto" brota sem protocolo e sem cobrança escolar, com um forte cheiro do lugar: uma transmutação da anedota e da fofoca. E logo que se torna texto, tem essa vocação de descobrir-se, de publicar-se, de ser dado aos outros para a fruição e para o deleite. É claro que, nessas condições, o texto é muito mais que um instrumento de comunicação: não é um bilhete, não é um relato; é, no sentido estrito do termo, uma composição.

4.3.2 -

A tese deveria terminar aqui, saboreando-se a surpresa da Camila. Devo, porém, rever, em algumas observações finais, os problemas de escrita que subsistiam e o modo de ocupar-me deles. Falei no item anterior sobre o sincretismo lexical, gramatical e gráfico que consiste na convivência de formas provenientes de diferentes modalidades de fala com formas correspondentes às exigências da modalidade padrão da escrita.

Essa alternância de formas-padrão e formas-coloquiais se dava mais frequentemente como casos de variantes de pronúncias:

ti / te	calmou / acalmou	curtina / cortina
atrais / atrás	pra / para	quetinha / quietinha
boua / boa	baxinho / baixinho	otro / outro, etc.

A adequação dessas formas ao padrão da escrita depende, é claro, de um aprendizado que diz menos respeito à grafia do que à aquisição de um domínio da modalidade culta da língua. Nem por isso o alfabetizador deve escusar-se de enfrentar essa questão. Vali-me sempre das estratégias que mais demoradamente expus em 3.4

Nesse mesmo conjunto existem, porém, formas escritas que se distinguem da forma oral mas que não podem ser associadas a uma modalidade culta: isto é, a forma oral correspondente está generalizada. É o caso de "ti" por "te", "pedi" por "pede", etc. que eu tratava como outros casos de não correspondência entre grafia e som. O professor deve explorar quanto possível a sensibilidade das crianças para esses fatos, levando sempre o problema à discussão da classe: vai se surpreender com a capacidade das crianças de formular hipóteses adequadas. Conto somente mais um caso:

eu recopiava a redação da Lucila para o mural de classe (ver no item anterior) e escrevi "boa" por "boua". E a Lucila soletrando: (143)

-- Bo-a? Qui é isso?

-- E' a mesma coisa que boua, uai (André).

--

-- Ah! E' qui nem quandu eu descubri "voua" e você disse qui falava "voua" mas iscrevia "voa" no broquinho (Cristiano)
[O Cristiano se referia à lição da "vaca", onde aparecia as palavras 'voa' e 'voou']

No momento eu não me havia dado conta dessa possível generalização. As próprias crianças me abriam a oportunidade para tratar sistematicamente esse caso de expansão do monotongo em ditongo. Por que não aproveitá-la? E conversamos um pouco sobre "o passarinho que voa", "a mamãe que coa o leite porque o André não gosta de nata", "da nata que é boa para a saúde", etc.

E' deixar as crianças operarem epilinguisticamente sobre seus próprios dados de linguagem, mas estar atenta para oferecer-lhes, nas circunstâncias oportunas, as condições para que façam, desse exercício lúdico, o ponto de apoio para as hipóteses generalizadoras indispensáveis para a transformação dos episódios em fonte de conhecimento e saber.

Os erros típicos, entretanto, encontrados mais em um aluno, menos em outro, mas relativamente distribuídos por toda a classe eram constituídos pelos casos problemáticos de correspondência entre som e letra:

sidade, soceguei, dizastre, prezente, aparesseu, sedo, etc.

E, como tenho insistido, não há como corrigi-los sem oferecer às crianças oportunidade de se familiarizarem com as formas convencionais num processo teimoso e paciente de repetição.

Muitos desses desvios podem ser com vantagem relacionados a aspectos morfológicos, como já vimos. Assim o caso da supressão final do "r" no infinitivo, mas também o "partil" do Daniel e o "morrerão" (por morreram) do Jean Carlos. O trabalho com a morfologia padrão é, aliás, importante por outras razões: nesse domínio se manifestam diferenças sensíveis e bastante estigmatizadas da linguagem coloquial. Encontram-se disso muitos sinais nos textos das crianças:

"nós demu", "ficamu", "os dois ficaro", "fumu", etc.

Restam os problemas de pontuação, que não são poucos. Mas a minha experiência é de que as crianças conseguem revê-la quase sozinhas, quando seus textos são trazidos para a leitura em classe e pequenas dramatizações: sua própria entoação expressiva vai destacando as unidades de informação no texto e indicando a acentuação apropriada. Mas era o fim do ano e já não houve tempo para revisar com eles esses últimos textos.

O aspecto pedagógico mais importante, entretanto, é o professor ter bem consciência de que tais "desvios", sejam quais forem seu caráter ou discriminação social, não podem ser evitados todos de uma só vez. Eles vão estender-se certamente até o fim do primeiro grau e não podem ser objeto de trabalho em um momento final da alfabetização. Não quero com isto dizer que é para deixá-los como estão: um dos objetivos da escola é certamente levar os alunos a dominarem as formas padrão e as convenções da escrita

mas as crianças estão somente no início desse trabalho. Cuidando de selecionar para trabalho em classe ora um, ora outro desses desvios, sobretudo os generalizados e relativamente sistemáticos, tratando individualmente aqueles que são próprios deste ou aquele aluno, avaliando-os somente pelos conteúdos desses programas especiais, o professor deve projetar esse processo para os vários anos de trabalho com a linguagem.

Principalmente, o professor deve acompanhar o tempo todo o trabalho de escrita dos alunos. Não pode estar postado lá na mesa vigiando por sobre os óculos e esperando os resultados: tem que estar disponível para as perguntas e já ter construído para as crianças a imagem dessa disponibilidade para que realmente se sirvam dela:

(144)

-- Qui raiva! si eu num tivesse esquecido di perguntar pra você, eu escrevia "sosseguei" cum essis dois esses.

-- Puxa! Tem treis esses essa palavra!

-- Iiii! esqueci que os "oso" era cum esse. (Reinaldo)

-- Eglê. O Jorge disse qui "disastre" é com esse.

-- E' com esse di casa e é "desastre" i não "di"!

Essa troca de opiniões e mesmo discussões eram um excelente momento para confrontos e comparações. O aluno se sentiam mesmo no direito de fazer suas opções contra as convenções da escrita e a linguagem padrão. Por exemplo, a Fernanda tinha escrito a expressão: "e disse pra eu baxinho" que eu, sem consulta, troquei na transcrição por "e disse baixinho para mim". Mas ela protestou:

(145)

-- Egle, você não iscreveu do jeito qui eu disse. Eu disse "pra eu". Tá certo qui eu isqueci do "i" no "baixinho". Mais eu falo "para eu baixinho". Você errou a minha escrita.

Ela tentava convencer-me de que lhe parecia esquisito o modo como eu havia escrito sua expressão. A questão, porém, não era chegarmos a um acordo: era justamente poder servir-se a criança produtivamente dos desacordos, para dispor da opção de, às vezes, escrever como queria, outras vezes, escrever o mais próximo possível das exigências da norma escolar. E na maioria dos casos, as crianças operavam com esta segunda opção.

Coloco, sem maiores comentários, três redações em que se observa bem o manejo da escrita padrão. Descontados alguns chavões ("ficou muito triste", "foi para casa feliz") e uns poucos erros de grafia, essas redaçõezinhas são surpreendentes para o mês final de trabalho que ocupamos com elas.

A borboleta

Era uma borboleta muito bonita.

Ela ia no bosque e conversava com todos os animais.

A melhor amiga dela era a coruja.

Assim então ela ficou contente e foi para sua casa feliz e disse para a mamãe:

-- Manhe como é bom tê amigos!

-- Sim ter amigos é coisa melhor do mundo respondeu sua mãe.

(Karina)

A lotu e as vaca.

Um homem chamado Carlos tinha 5 vacas.

Ele tirava leite e vendia por 10 mil cruzeiros e um dia ele ficou rico e ficou feliz porque ganhou na lotu

-- Que bom não te que trabalha, levanta sedo, armaça ruim. Como é bom ganha na lotu!

E daquele dia o homem não teve mais que trabalhar e levantar sedo e só comia carne e frango e a carne era das vacas.

(Cristiano)

A flor morta.

Uma borboleta estava voando e viu uma flor no jardim.

Outro dia, a borboleta voando, viu a flor morta e a borboleta ficou muito triste.

-- Coitadinha da flor morta, vou leva-la pra minha casa.

Em casa pois água na flor mais ela continuou morta.

-- Num tem jeito di cuidá docê, frorzinha qui pena!

Nem eu falar ela escutou tava morta mesmo.

(Reinaldo)

Essa consciência da norma culta e, ao contrário do caso da Fernanda, uma opção por ela como base para a escrita sobretudo do narrador pode ser vista em dois últimos exemplos. O Daniel, que a prezava particularmente buscar expressões mais formais (foi dele a expressão, que já trouxe acima - "queria que ela (a borboleta) tivesse na minha carteira para acariciá-la e dizê-la"), usava, em

outra redação um raro verbo "haver", no sentido de existir

Monte de cabeças viajando no foguete!

Um foguete pousou na lua e um monte de cabeças saiu para fora assustando todo mundo porque a cabeça do monte de cabeças era monstruosa.

O monte de cabeças ia e para onde ela passava todo mundo assustava. Ele ficou triste e resolveu voltar para o foguete e partil para sua casa.

Quando chegou em casa ele falou:

-- Não a (há) lugar melhor que o lar.

Aí eu acordei e já tinha na cabeça ... etc.

E o Jean Carlos, que em sua fala normalmente não utiliza a concordância verbal, somente no final da narrativa "desviou-se" da concordância padrão:

O dizastre.

A gasolina do foguete acabou os homens pularam do avião, saltaram do avião com paraquedas e os paraquedas abriram.

-- Deus meu onde estamos caindo?

E caíram no mar e todos morrerão. Os pais deles vai chorar muito.

Começa a haver, pois, por parte da criança, um controle formal, que se combina com uma busca dos padrões institucionalmente aceitos. De certo modo, poder-se-ia falar em um "policiamento

consciente": mesmo que eu evitasse discriminar as expressões de sua modalidade oral (para deixar que o texto fluísse espontaneamente), não se pode subestimar nem o acesso prévio das crianças às formas padrão, nem as correções e discriminações linguísticas que certamente se estendem além da escola. Em outros termos, assiste-se ao surgimento de uma concepção do texto com um caráter institucional: as crianças são livres também para exigir do texto, por sua própria natureza um objeto social e público, qualidades de aceitabilidade e valorização social que logo descobrem estar associada às normas padrão.

Alguns autores, referindo-se a esse fato, explicam-no de modo preconceituoso. Falam em um "sentimento da linguagem" que levaria o aluno a descobrir a "natural vocação para as belezas e graças da expressão correta e bem construída". (Alguns vão mais longe, vendo na norma culta um "ideal linguístico" que acaba por se impor por sua plasticidade e elegância). Não se trata evidentemente disso. É qualquer coisa como um moleque que, de repente, não quer sair mais em público de calças curtas. Explico-me: a busca de certos padrões depende crucialmente do caráter social e público do texto. Daí a importância de ampliar o espaço social dos escritos iniciais das crianças, tornando-os objeto de troca, de intercâmbio. Não exclusivamente na relação estreita entre aluno e professor que avalia e corrige, mas na relação ampliada entre todos os alunos e entre os alunos e seus familiares. A isso serviram bem as estratégias como a inclusão das legendas e pequenas histórias das crianças no Primeiro Livro (publicá-las!), ou a festa da leitura, ou o estímulo para tornar alguns textos um presente de páscoa, etc. Socializar o texto significa também mais do que esperar das crianças "um texto expressivo e original", "es-

pontâneo" [14], em uma espécie de linguagem privada (existe linguagem privada?), levá-las a produzir um texto comunicativo, publicável, legível e interpretável pelos parceiros da experiência.

[14] - Pode ser que textos espontâneos, que a criança "escreve" parte com o material gráfico que conhece e parte com aparências de escrita, tenham algum papel em uma etapa inicial da alfabetização (uma aparência de texto, como os grafismos em relação ao nível alfabético da escrita). Fala-se que a criança manifesta nesses textos intenções de textualidade: ao professor caberia somente entrar nesse jogo "atribuindo", de sua parte, significações ao texto. Prefiro, entretanto, insistir na importância do esforço conjunto para superar, via instrumentação, essas manifestações iniciais. Penso, mesmo, que a avaliação pedagógica positiva dessas experiências merece uma reflexão mais cuidadosa.

Fim do ano. O projeto pedagógico para a continuação do trabalho, nos próximos anos, deveria prever uma extensão dessa nova base conceitual sobre o texto, uma ampliação das habilidades de leitura e escrita, permitindo aos alunos analisar e rever seus próprios textos e os textos de outros autores, descobrindo-se neles ou reconstruindo-os criticamente. Ampliar, ao lado do contexto interacional e social em que a escrita nasceu na sala de aula, o espaço intertextual para, proporcionalmente, ampliar as condições de construção da significação e de interpretação dos significados construídos. Dizendo de outro modo: fazer da interação na sala de aula, concreta e mesmo afetiva, um ritual de passagem para o espaço cultural e simbólico mais amplo, a que todos tem direito.

Conclusão.

A estruturação desta tese, salientando aspectos relevantes e tópicos específicos do processo de alfabetização em sala de aula, mostrou uma certa independência entre os diversos capítulos, apesar de refletirem um trabalho gradual e progressivo sob os mesmos pressupostos teóricos. Cada um dos capítulos, dentro de seus próprios limites, apresentaram-se de certa forma conclusivos. Não, obviamente, no sentido de que encerrem um trabalho que supõe continuidade e constância durante quase todo o primeiro grau, mas na medida em que exploram certas proposições teóricas e metodológicas e avaliam os resultados de tomá-las como hipóteses do trabalho pedagógico.

Vale a pena, porém, nesta parte final, enunciar resumidamente as principais convicções que se foram formando no curso da prática e da análise dessa prática, em relação aos temas abordados. Aqui elas terão um ar categórico de "teses", simplesmente porque, em um certo momento da reflexão, tenho que colocar entre parênteses minhas dúvidas e, com base no trabalho que pude desenvolver, transformar as hipóteses em pontos de apoio para a reflexão crítica subsequente.

Proporcionar um ambiente agradável desde o início da escolaridade, onde a naturalidade narrativa e expressiva da criança

nunca seja aprisionada por regras do "bem dizer" é a melhor maneira de favorecer a desinibição do aluno e possibilitar-lhe o exercício de uma fluência verbal espontânea que fazem eclodir o repertório individual a ser trabalhado na alfabetização. Como as classes são compostas de alunos de diferentes origens sociais, de diferentes hábitos linguísticos, de diferentes valores e comportamentos individuais, o tratamento natural da maneira de exprimir-se das crianças é o modo de desfazer a desigualdade, dissolvendo-a na compreensão e aceitação recíprocas. Essa atitude é condição mínima de uma interação em que não há qualquer discriminação à "publicidade" da fala: deixa-se aflorar o direito de cada um de propor, duvidar, interrogar, opinar, responder e rejeitar; sobretudo, o direito de cada um de estabelecer uma relação própria com sua palavra.

Durante a análise de meu trabalho e seus resultados, ficaram em evidência duas consequências benéficas, para a aprendizagem, dessa ambientação da alfabetização em uma rica interação e atividade orais. Do ponto de vista linguístico, essa parece ser a melhor solução para o conflito a que aludi na introdução; por um lado, a criança chega à escola dominando as estruturas fundamentais de sua linguagem e já a exercita de modo pleno para objetivos comunicativos e expressivos em sua atividade coloquial cotidiana; por outro lado, no caso da escrita, está necessitada de um aprendizado sistemático das convenções gráficas o que a limita a um exercício parcial e fragmentário, muito distante da riqueza de sua oralidade.

Em um primeiro momento, a atividade oral oferecia o suporte contextual necessário em que as primeiras manifestações possíveis de escrita ganhavam sua significação atualizada. Não se limitava

a criatividade verbal da criança que se expandia nas conversas, discussões, relatos circunstanciais. Ao mesmo tempo, criava-se o espaço necessário para fazer ganharem vida, dentro dele, as palavras que respondiam a certas necessidades de gradualidade no domínio do sistema gráfico, mesmo quando não vinculadas à codificação das crianças e à cultura local (nossas "emas" e "mimos", "cucos e cuias", "iodos" e "rumos"). Nesse caso, o conhecimento das grafias era acompanhado de outra forma de desenvolvimento lexical e nocional.

Além disso, resolve-se um segundo conflito. Os métodos que dão ênfase à compreensão da palavra escrita na alfabetização sugerem que se deva operar, desde o início, com objetos linguísticos escritos extremamente complexos. A inserção da escrita em um contexto oral evita seus defeitos mais notados: sem perder nada em termos de significação e contextualização, são oferecidas, às crianças, condições de operarem inicialmente sobre elementos simples, em que a correspondência mais estreita entre grafias e sons (as famílias fonêmicas do 'pa'/'ba', do 'ta'/'da', do 'fa'/'va') permite explorar a hipótese inicial da criança sobre a correlação entre escrita e fala. Possibilita, ainda, mais facilmente, a formação da hipótese da escrita como um sistema combinatório e produtivo: a partir de objetos iniciais, ser capaz de construir novos objetos complexos por processos de análise e síntese. Penso que, colocando o processo de alfabetização no pano de fundo da oralidade, consegui reunir as vantagens de duas vertentes técnicas: a tendência a explorar as possibilidades combinatórias do sistema gráfico (sobretudo, no meu caso, operando sobre unidades silábicas) e a tendência que respeita o pressuposto da escrita inicial já como representação significativa. Conciliei, ainda, a

necessidade de partir-se de palavrinhas vinculadas à cotidianidade das crianças e a importância de tornar cotidianas novas e surpreendentes palavras.

Posso fazer, agora, algumas observações finais sobre o desenvolvimento cognitivo e conceitual. Embora o acesso sistemático das crianças aos artefatos da indústria cultural já lhe possibilite formular hipóteses preliminares sobre a escrita, sua natureza simbólica e propriedades específicas, o alfabetizador pode criar as condições estimulantes adequadas para um mais rápido desenvolvimento conceitual. Com uma ampla exposição dos alunos aos fatos relevantes, relativos a diferentes processos simbólicos, à natureza rítmica da fala e da composição de suas unidades, pude ver as crianças, num breve período preparatório, escalarem rapidamente do nível pré-silábico ao nível silábico-alfabético, satisfatório já para um trabalho aproximativamente homogêneo.

Devo destacar, no caso, a extraordinária importância da opção decisiva por um trabalho conjunto, dialogal. É nele, como resultado da contribuição recíproca de crianças, com diferentes níveis de desenvolvimento, que as hipóteses conceituais mais facilmente são estabelecidas e examinadas criticamente. A chave metodológica é a de que o conhecimento não é somente o resultado de um trabalho isolado do sujeito, mas o fruto (ainda outra vez) de um processo interativo e mesmo conflitivo. E esse é o melhor caminho para assegurar às crianças, com suas diferenças, uma socialização mais distributiva dos conhecimentos.

De fato, pude observar que foi sempre no diálogo e nas discussões entre as crianças que se explicitaram as hipóteses relativas a novos aspectos da linguagem, como a hipótese fundamental das irregularidades na correlação entre a fala e a escrita. Em um

primeiro momento, a discussão incidia sobre alguns fatos isolados derivados das discordâncias entre as modalidades coloquial e padrão-escrita ou de problemas decorrentes do próprio sistema gráfico (o contraste, por exemplo, entre [fumu] e 'fomos' ou [discupa] e 'desculpa'; o 'ka' e o 'ca' da [Karina] e da [Camila], o 'ce' e o 'se' de [cebola] e de [série]). Na medida, porém, em que tais observações se tornavam o tema de uma conversa, 'tematizavam-se' logo na forma de hipóteses de generalização provisória.

O alfabetizador deve estar sempre atuante e disponível para aguçar a sensibilidade e a atenção das crianças para o material de fato relevante e preparar a situação em que elas possam participar ativamente desse trabalho de construção de hipóteses. Deve, ainda, explorar imaginativamente essa situação, para fazer surgirem novos fatos, mediante os quais elas as confirmem ou reelaborem, avançando a pouco e pouco na especificação dos inúmeros casos em que a não correspondência entre fala e escrita se manifesta. Preciso fazer três observações sobre isto.

Em primeiro lugar, insisto sobre a importância de distinguir cuidadosamente, para a seleção das estratégias pedagógicas e atividades em sala de aula, duas diferentes questões que as crianças levantam à sua primeira hipótese de uma correlação mais estreita entre fala e escrita. Por um lado, as que decorrem da contraposição entre a modalidade coloquial da criança e a modalidade padrão da escrita supõem menos um trabalho sobre grafias e mais um domínio harmônico (a nível da manifestação oral) dessas duas modalidades. Por outro lado, as dificuldades decorrentes da inconsistência das convenções gráficas, exigem uma familiaridade com as formas escritas das palavras, supondo exercícios contínuos: aproveitar todas as oportunidades para recolocá-las em foco em dife-

rentes contextos e situações e criar, imaginativamente, as circunstâncias para esse "reaparecimento".

Em segundo lugar, o professor deve saber que a definitiva incorporação desse aprendizado circunstancial à "normalidade" da escrita não é trabalho para um ano só: deve estender-se a toda alfabetização. (Podem-se observar nos primeiros textos das crianças, apesar do seu grande avanço em relação às "escritas" do início do ano, a permanência de inúmeros problemas.) Disso decorre a necessidade de situar o domínio da escrita em uma perspectiva a longo prazo e trabalhar com as crianças (e avaliá-las!) em passos sucessivos: um problema de cada vez, dando tempo ao tempo.

Finalmente, é fundamental distinguir os elementos inteiramente arbitrários da escrita e os aspectos diferenciais que podem ser tratados sistematicamente, seja com base em restrições de posição (casos como pedi/pede, iscola/escola, etc.), seja com base em variações dialetais determinadas (broco/bloco, padero/padeiro, etc.), seja com o apoio de regularidades baseadas na morfologia da língua (belesa/beleza, cortô/ cortou, falaro/falaram, etc.). Miriam Lemle (1987) ordenou esses diferentes aspectos em três distintas etapas da alfabetização. Faço, somente um reparo que deve merecer, porém, estudos mais cuidadosos. Na prática da alfabetização, aproveitando as "descobertas" dos próprios alunos e explorando as questões que eles mesmos levantavam, não me pareceu aconselhável estabelecer uma seriação muito rígida: em um mesmo período, estava frente a questões envolvendo esses diferentes aspectos e pude explorar, com sucesso, em uma mesma etapa, tanto regularidades baseadas na posição, quanto regularidades baseadas em diferenças dialetais sistemáticas e regularidades baseadas em aspectos morfológicos. Servi-me das oportunidades em que esses

diferentes aspectos se colocavam em evidência no processo de descoberta dos alunos. Na verdade, quando as crianças rompem a barreira da hipótese do "casamento monogâmico" entre a escrita e a fala, todos eles explodem e o professor não consegue evitar tratá-los numa mesma etapa (com as reservas que fiz acima).

Quando os linguistas insistem, com razão, na grande diferença entre escrita e fala e nos advertem contra a redução da alfabetização a um exercício de transposição desta naquela, penso interpretá-los corretamente dizendo que o alfabetizador não pode deixar de colocar esse fato fundamental em perspectiva. Nem por isso ele pode deixar de levar em consideração e respeitar no processo pedagógico a progressão do próprio desenvolvimento conceitual da criança sobre a escrita: de uma "escrita" figurativa e realista a uma "escrita" com sinais discretos e até distintivos embora ainda não correspondentes ao sistema gráfico convencional; da descoberta dessas propriedades da escrita, à hipótese de um sistema convencional com propriedades combinatórias em um processo produtivo; de uma hipótese de uma correlação estrita entre os sistemas gráfico e oral a uma hipótese decisiva sobre a não correspondência entre a escrita e a fala. Esse último passo é o início de um desenvolvimento conceitual, que me surpreendeu pela rapidez, relativo já à a própria concepção de texto. Mas isso merece uma referência especial que farei logo abaixo. Antes, uma palavrinha sobre a questão da contraposição entre a norma culta, escolar e a realidade dialetal das crianças.

Quando tenho insistido na importância de o professor jamais discriminar as crianças ou suas falas e escritas pelas diferenças dialetais da linguagem espontânea mais estigmatizadas socialmente, logo me perguntam: então não é mais para ensinar a norma cul-

ta? não é mais para corrigir nada? A polêmica é falsa e sem propósito. O respeito à modalidade coloquial das crianças não é incompatível com o aprendizado da norma culta. Ao contrário, como ambas sempre estiveram associadas, desde o início da alfabetização, seja nas primeiras elaborações de texto, seja durante toda a instrumentação, por isso mesmo foi muito mais fácil à criança compreender as variações linguísticas, perceber os valores sociais atribuídos a uma e outra, progredir no domínio da norma culta a ponto de, em certos casos, poder optar segundo as circunstâncias de seu texto.

A produção de textos, no sentido amplo que demos ao termo, não foi de modo algum uma espécie de coroação do processo. Ao contrário, essa atividade começou antes mesmo da alfabetização no sentido mais restritivo. Desde as brincadeiras de círculo e nas primeiras aulas, as crianças se ocuparam, numa atividade dialógica, em construir os textos, enquanto eu funcionava como seu escriba e copista. Assim compuseram as legendas de seus desenhos e mesmo relatos de ocasião para o seu futuro Primeiro Livro. Assim compuseram pequenas histórias. Assim, recompuseram e reelaboraram, com minha orientação, os textos da Cartilha, tornando-os mais adequados a suas intenções significativas. Na verdade, a produção de textos e sua "leitura" acompanharam todo o processo de alfabetização e lhe forneceram a base para o exercício escrito. Poderia falar em uma perspectiva "discursiva" da alfabetização.

É importante lembrar que escrever não deve ser considerado somente "dom" ou o resultado de uma "inspiração" individual. De novo, ressalto o proveito para os alunos de uma construção negociada e partilhada de seus diferentes textos. Foi também no espaço de uma rica oralidade, entre as concordâncias e discordâncias,

achados singulares e apreciação coletiva, que esses textos ganharam sua forma e composição. O texto se tornou definitivamente escrito somente quando as crianças se sentiram suficientemente instrumentalizadas. No início, puderam usá-lo como instrumento de comunicação, quase ainda substitutivo da fala, em situações cotidianas e de sala de aula. Logo, porém, tanto o texto, como o próprio sistema gráfico, começou a ganhar sua autonomia: as crianças passaram de um texto "instrumento" para um texto "artefato". Enfim, a elaboração do texto se foi tornando um processo lúdico, criativo, de construção de representações e de significações próprias e o texto um objeto de apreciação e de prazer.

Mas não nos façamos ilusões. Nada disso seria possível sem levar em conta os aspectos perceptivos, motores e manipulativos do domínio da escrita e sem dar muita atenção aos aspectos técnicos da instrumentação dos alunos, ocupando-se gradual e longamente com eles, coletiva e individualmente.

Tenho razões para considerar positivamente os resultados obtidos. Eles puderam ser constatados na leitura fluente da festa do Primeiro Livro e nos escritos que comentei no último capítulo e exemplifiquei na documentação em anexo. Eles se confirmam, também, em uma comparação simples. Dos vinte e cinco alunos que iniciaram o trabalho comigo dois alunos deixaram a escola por motivos de mudança. Dos vinte e três restantes, um teve seu aproveitamento prejudicado por razões de saúde (40% de ausências em relação ao número de aulas), uma não tinha estímulos e condições em casa para obter sucesso e uma última e única aluna não o obteve, embora tivesse participado animadamente de todas as atividades. De qualquer modo, mesmo esses três alunos conseguiram progressos

significativos (alcançaram o nível alfabético), apesar das dificuldades com os aspectos produtivos do sistema gráfico e na leitura.

Considerando esses três alunos como casos de não aprovação, de acordo com os padrões habituais da escola, tem-se um excelente resultado: um sucesso na alfabetização para 87% dos alunos. Basta lembrar que, há cerca de quarenta anos, não mais que 50%, e frequentemente menos que 50% das crianças brasileiras conseguem aprender a ler e a escrever na primeira série do primeiro grau. Segundo os dados do SEEC-MEC, de cada 1000 crianças da primeira série, em 1963, apenas 449 passaram à segunda série. Dez anos depois, em 1964, de cada 1000 crianças da primeira série, apenas 438 chegaram à segunda. A situação não parece ter melhorado em nada na década de oitenta, pelos dados que se dispõe nas várias Secretarias Estaduais de Educação (veja-se M. B. Soares, 1985, p. 20). Espero ter mostrado que é possível modificar profundamente essa história de fracassos, mesmo em condições habituais da rede pública do ensino e com materiais didáticos simples, com uma correta alteração de método.

Método? Alguns críticos da educação não tem insistido justamente em que o método não produz conhecimento? E qual foi precisamente o meu método: ele não pareceria a alguns uma seleção eclética (com uma certa conotação pejorativa) de procedimentos inscritos em diferentes métodos?

Retomo, para concluir, uma distinção que fiz na introdução. Devo, provavelmente, concordar em que explorei as possibilidades técnicas propostas em vários modelos de alfabetização. Nesse caso, há qualquer coisa de ecletismo. Estamos, porém, falando de técnicas, variáveis e variavelmente adaptáveis às condições espe-

cíficas da sala de aula, de sua realidade e das relações que nela se estabelecem. Mas eu falo de método em um sentido mais amplo e abrangente: aquela reflexão e planejamento que envolvem pressupostos e concepções sobre o objeto do ensino-aprendizagem, atitudes e princípios gerais norteadores da prática. Resumo: nesta tese,

- concebe-se a linguagem como um trabalho, uma atividade construtiva, histórica e social que supõe a interação;

- nessa atividade se constituem as significações e as representações;

- o aprendizado da escrita deve ser desde o início significativo e, pois, contextualizado discursivamente;

- essa contextualização se dá pela mediação da oralidade;

- a mediação da oralidade supõe um respeito grande à realidade linguística e dialetal da criança;

- enquanto nas atividades orais se mantém e se desenvolve a criatividade verbal da criança, o alfabetizador cuida de instrumentá-la nos aspectos técnicos da escrita;

- nesse caso, é preciso estabelecer, com base em pressupostos cognitivos, linguísticos e psicológicos, os passos graduais da alfabetização segundo uma hierarquia de dificuldades;

- semeada no discurso oral, a escrita progride e desabrocha na produção efetiva de pequenos textos.

E' com base nesses princípios metodológicos abrangentes que se torna possível generalizar a minha prática, deixando-se larga margem para o planejamento do professor com seu próprio modo de ser e de fazer. De qualquer modo, eu espero ter sido lida como quem se esforça para rever, redimensionar e recuperar a dimensão pedagógica na alfabetização. Parafraseando Libâneo (1986, p. 56):

"Numa perspectiva de educação crítica, direcionada para uma pedagogia social que privilegia uma educação de classe no rumo de um novo projeto de sociedade, a escola pública" continua possuindo "um papel relevante e indispensável". Mas para isso é preciso estudar e refletir, "dar aulas, fazer planos, controlar a disciplina, manejar a classe, dominar o conteúdo e tudo o mais. Que os bons e críticos leitores me entendam! Os professores da escola a que me refiro não estão lendo" esta tese; "entretanto é neles que penso quando se trata de uma boa instrumentação teórico-prática para que, por essa via, tomem consciência do lado político de sua prática". E continuem a ensinar.

* * *

Bibliografia

(De referência e de apoio)

- Abaurre, M. B. M. (1981). "Processos fonológicos segmentais como índices de padrões prosódicos diversos nos estilos formal e casual do português do Brasil". Em *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 2. Departamento de Linguística; IEL-UNICAMP.
- (1983). "Regionalismo linguístico e a contradição da alfabetização no intervalo". Comunicação apresentada no Seminário Multidisciplinar sobre Alfabetização, PUC-São Paulo.
- Abaurre, M. B. M. e L. C. Cagliari (1984). "Textos espontâneos na primeira série". Mimeografado. Departamento de Linguística; IEL-UNICAMP.
- Abaurre, M. B. M.; L. C. Cagliari; M. A. C. C. Magalhães e S. C. Lima (1985). "Leitura e escrita na vida e na escola". Manuscrito. Departamento de Linguística; IEL-UNICAMP.
- Aebli, H. (1978). *Didática psicológica* (3a. edição). São Paulo: Nacional.
- Attié-Figueira, R. (1982). "Aprendendo a estrutura dos enunciados que indicam mudança de estado, locação, sem a participação de agente". Em *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 3. Departamento de Linguística, IEL-UNICAMP.
- Bachmann, C; J. Lindenfeld e J. Simonin (1981). *Langage et communications sociales*. Paris: Hatier.
- Back, E. (1978). "Ensino da língua e integração social". Em *Linguística e ensino do vernáculo*. Da revista *Tempo brasileiro*, 53/54. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Balzan, M. (1972). "O estudo do meio". Em *Didática para a escola de 1º e 2º graus*, de vários autores. São Paulo: Edibell.
- (1983). "A pesquisa em didática: realidades e propostas". Em Candau, organizadora.
- Beisiegel, C. de R. (1974). *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira.
- Bernardo, G. (1985). *Redação inquieta*. Rio de Janeiro: Globo.
- Bernstein, B. - organizador (1973). *Class, codes and control*, 2. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bettelheim, B. e K. Zelan (1984). *Psicanálise da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Bisol, L e M. H. D. Veitt (1986). "Interferência de uma segunda língua na aprendizagem da escrita". Em Tasca Poersch, organizadoras.
- Bisseret, N. (1979). *Education, class language and ideology*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bogdan, R. e S. K. Biklen (1982). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Borel, M. S. (1966). *Langage oral et écrit - pédagogie des notions de base*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bourdieu, P. e J. C. Passeron (1975). *A reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bouvier, J. C. - organizador (1980). *Tradition orale et identité culturelle*. Paris: CNRS.
- Braga, D. B. (1983). "A compreensão do texto didático: um assunto a ser pesquisado". Em *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 2. Departamento de Linguística Aplicada, IEL-UNICAMP.
- Brandão, C. R. - organizador (1981). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- (1981). "Pesquisar, participar". Em Brandão, C. R. (organizador).
- (1981). *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.
- Brandão, Z. (1979). *Democratização do ensino: meta ou mito?*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Brito, P. L. (1984). "Em terra de surdos-mudos". Em Geraldí, organizador.
- Cagliari, L. C. (1981). *Elementos de fonética do português brasileiro*. Tese de livre-docência. IEL-UNICAMP.
- (1982). "Leitura e alfabetização". Em *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 3. Departamento de Linguística, IEL-UNICAMP.
- Calvet, L. J. (1981). *La tradition orale*. Paris: P.U.F.
- Camacho, R. G. (1984). *Conflito entre norma e diversidade dialetal no ensino da língua portuguesa*. Tese de doutorado. UNESP - Araraquara.
- (1986). "Variação linguística e ensino de língua". Em *XII Anais dos seminários do GEL em Lins-SP*.

- Camaioni, L. (1979). "Child-adult and child-child conversations - an interactional approach". Em E. Ochs e Schieffelin - organizadores, *Developmental Pragmatics*. Nova Iorque: Academic Press.
- Camaioni, L.; M. F. P. de Castro Campos e C. T. G. de Lemos (1985). "On the failure of the interactional paradigm in language acquisition: a re-avaluation". Em W. Doise e D. Palmieri - organizadores, *Individual and Social Development*. Londres: Academic Press.
- Candau, V. M. - organizadora (1983). *A didática em questão*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- (1983). "A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância". Em Candau, organizadora.
- Carraher, T. N. - organizadora (1983). *Aprender Pensando*. Recife: Secretaria de Estado da Educação e UFPE.
- (1986). "Alfabetização e pobreza". Em Kramer, organizadora.
- Carraher, T. N. e L. B. Rego (1981). "O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura". Em *Cadernos de Pesquisa*, 39. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Castro, A. D. (1974). *Piaget e a didática*. São Paulo: Saraiva.
- Cazden, C. B. (1982). "La lengua escrita en contextos escolares". Em Ferreira e Palácio - organizadoras.
- CENP (Coordenadoria de Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo). *Proposta para o ensino da língua portuguesa - 1º grau*. (ante-projeto). São Paulo: SE-Cenp.
- (1985). *Reverendo a proposta de alfabetização*. São Paulo: SE-Cenp.
- Chiappini-Leite, L. M. (1983). *Invasão da Catedral*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- De Lemos, C. T. G. (?) - "Teorias da diferença e teorias do déficit: reflexões sobre programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização". Mimeografado. Departamento de Linguística; IEL-UNICAMP.
- (1981). "Interactional processes and child construction of language". Em W. Deutsch, organizador. *The child construction of language*. Londres: Academic Press.
- (1986). "Interacionismo e aquisição de linguagem". Mimeografado. Departamento de Linguística; IEL-UNICAMP.
- De Mello, G. N. (1986). *Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória* (2a. edição). São Paulo: Loyola.
- (1987). *Magistério de 1º grau. Da competência técnica ao compromisso político* (7a. edição). São Paulo: Cortez.
- De Paiva, M. C. A (1986). "Ortografia e Alfabetização". *Boletim*, 7. Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN).
- Downing, J. (1982). "La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura". Em Ferreira e Palácio, organizadoras.
- Ferreiro, E. (1984). "La practica del dictado en el primer año escolar". *Cadernos de investigaciones educativas*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.
- (1985). "A representação da linguagem e o processo de alfabetização". Em *Cadernos de pesquisa*, 52. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- (1986-a). *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- (1986-b). *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. e M. G. Palácio (1979). *El niño pre-escolar y su comprensión del sistema de escritura*. México: Organización dos Estados Americanos.
- organizadoras (1982-a). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- (1982-b). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. (Fascículos 2 e 3). México: Organización dos Estados Americanos.
- Ferreiro, E. e A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fonseca, M. S. V. e M. F. Neves - organizadoras (1974). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca.
- Franchi, C. (1986). "Criatividade e gramática". Manuscrito. A ser publicado em *Trabalhos em Linguística Aplicada*. IEL-UNICAMP.
- Freire, M. (1983). *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (1970). *Pedagogia do Oprimido*. [6a. edição, 1976]. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (1976). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (1981). "Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação". Em C. R. Brandão, organizador.
- (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- (1986). "Universidade e compromisso popular". Seminário na PUC-Campinas.
- Freire, P. e A. Faundes (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. e S. Guimarães (1984). *Sobre educação (diálogos)*: 1-2. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Gebara, E. J. A. Romualdo e T. M. Alkmin (1984). "A linguística e o ensino da língua materna". Em Geraldi, organizador.
- Geraldi, J. W. - organizador (1984). *O texto na sala de aula*. Cascavel (Pr.): Assoeste Editora Educativa.
- (1984). "Concepções de linguagem e ensino do português". Em Geraldi, organizador.
- Gnerre, M. - (1985). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.
- Goodman, S. K. (1982). "El proceso de lectura: consideraciones através de las lenguas y del desarrollo". Em Ferreiro e Palacio, organizadoras.
- Haddler-Coudry, M. I. (1986). *Diário de Nacciso: avaliação e acompanhamento longitudinal da linguagem de sujeitos afásicos, de uma perspectiva discursiva*. Tese de doutorado. Campinas: IEL-Unicamp.
- Halliday, M. K. (1975). *Learning how to mean*. Londres: Edward Arnold.
- Ilari, R. (1985-a). *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes.
- (1985-b). "O que significa ensinar língua materna?". Mimeografado. Departamento de Linguística; IEL-UNICAMP.
- Kato, M. (1978). "Projeto e elaboração de material para a alfabetização do adulto". Em *Linguística e ensino do vernáculo*. Da revista *Tempo Brasileiro*, 53/54. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- (1985). *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- (1986). *No mundo da escrita - uma perspectiva sociolinguística*. São Paulo: Atica.
- Kramer, S. - organizadora (1986). *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos.
- (1986-a). "Alfabetização: dilemas da prática". Em Kramer, organizadora.
- Kramer, S. - (1986-b). "Diferentes significados da alfabetização". Em *Ânde*, 10.
- Kramer, S. e M. Abranovay (1985). "Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade". Em *Cadernos de Pesquisa*, 52. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Labov, W. (1966). "Estágios na aquisição do Inglês standard". Em Fonseca e Neves, organizadoras.
- Lahud, M. (1981). "Linguagem e ideologia". Em *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 2. Departamento de Linguística; IEL-UNICAMP.
- Lajolo, M. (1985). "Lê-se para viver o que se leu". No *jornal Educação Democrática*, 18. SEE-São Paulo.
- Lemle, M. (1978). "Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa". Em *Linguística e ensino do vernáculo*. Da revista *Tempo Brasileiro*, 53/54. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- (1983-a). "A variação na forma fonológica - relevância na alfabetização". Em *Boletim*, 5 da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN).
- (1983-b). "A tarefa da alfabetização: etapas e problemas do português". Em *Letras de Hoje*, 15, 4.
- (1987). *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Atica.
- Libâneo, J. C. (1984). "Didática e prática histórico-social". Em *Ânde*, 8.
- (1986). *Democratização da escola pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos* (4a. edição). São Paulo: Loyola.
- Lobato, L. M. P. (1978). "Teorias linguísticas e ensino de português como língua materna". Em *Linguística e ensino do vernáculo*. Da revista *Tempo Brasileiro*, 53/54. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Lopes, J. (1981). *Rega teatro*. São Paulo: Centro de Teatro e Educação Popular.
- Luckesi, C. C. (1983). "O papel da didática na formação do educador". Em Candau, organizadora.
- (1986). "Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo". Em *Ânde*, 10.
- Ludke, Menga e M. E. D. A. André (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária (EPU).
- Machado, L. Z. (1983). *Estado, escola e ideologia*. São Paulo: Brasiliense.
- Magalhães, M. I. S. e S. M. B. Ricardo (1981). "O fator cultural na compreensão da Leitura". Em *Ensaio de linguística aplicada ao português*. Brasília: Thesaurus.
- Maineuneau, D. (1981). *Approche de l'énontiation en linguistique Française*. Paris: Hachette.
- Marcuschi, L. (1985). *Linguagem e classes sociais*. Porto Alegre: Movimento.
- Micotti, M. C. de O. (1970). *Métodos de alfabetização e o processo de compreensão*. Arquivos Rio-Clarenses de Educação, 1. UNESP-Rio Claro.
- Oliveira, M. A. (1983). "Resíduos históricos como um caso de variação sincrônica no português do Brasil". Em *Ensaio de Linguística*, 9. Faculdade de Letras da UFMG.
- Oliveira, R. D. e Oliveira M. D. (1981). "Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la". Em C. R. Brandão, organizador.
- Osakabe, H. (1979-a). *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kayrós.
- (1979-b). "Sobre a noção de discurso". Em *Sobre o discurso*. Publicação das Faculdades Integradas de Uberaba: série Estudos, 6.
- (1982). "Considerações em torno ao acesso ao mundo da escrita". Em *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre.

- Palma, M. L. C. (1984). "Produção de texto". Em *Leitura: teoria e prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Pécora, A. B. (1983). *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Perret-Clermont, A. M. (1978). *A construção da inteligência pela interação social*. Lisboa: Socicultur.
- Perroni, M. C. (1983). *Desenvolvimento do discurso narrativo*. Tese de doutorado. Departamento de Linguística; IEL-UNICAMP.
- (1984). "A bela e a fera da aquisição da linguagem". Em *Iberoamericana*, 2/3.
- Piaget, J. (1948). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- (1950). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
 - (1956-a). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Collin.
 - (1956-b). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
 - (1959-a). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
 - (1959-b). *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
 - (1967). *Seis estudos de psicologia*. São Paulo: Forense.
 - (1970). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense.
 - (?). "Exame dos métodos novos". Tradução mimeografada de M. A. Rodrigues Cintra de textos publicados na *Encyclopédie Française*, XV.
- Piaget, J. e B. Inhelder (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Possenti, S. (1981). "Discurso e texto: imagem e/de constituição". Em *Sobre a Estruturação do Discurso*, vários autores. Departamento de Linguística; IEL-UNICAMP.
- (1986). *Discurso, estilo e subjetividade*. Tese de doutorado. Departamento de Linguística; IEL-UNICAMP.
- Rego, L. L. B. (1983). "O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização". Em Carraher, organizadora.
- Rockwell, E. (1985). "Os usos escolares da língua escrita". Em *Cadernos de Pesquisa*, 52. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Romualdo, J. de A. (1981). "Linguagem e estratificação social". Em *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 2. Departamento de Linguística; IEL-UNICAMP.
- Saviani, D. (1985). "Sentido da pedagogia e papel do pedagogo". Em *Ánê*, 9.
- (1987). *Escola e democracia* (16a. edição). São Paulo: Cortez.
- Sinclair, H. (1982). "El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas". Em Ferreiro e Palacio, organizadoras.
- Smolka, A. L. B. (1987). *Alfabetização como processo discursivo*. Tese de doutorado. Campinas: FE-Unicamp.
- Snyders, G. (1974). *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* Lisboa: Moraes.
- Soares, G. M. R. (1977). *Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita*. Rio de Janeiro: Papeleria América.
- Soares, M. B. (1985). "As múltiplas facetas da alfabetização". Em *Cadernos de Pesquisa*, 52. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Tarallo, F. (1985). *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Atica.
- Tasca, M. e J. M. Poersch (1986). *Suportes linguísticos para a alfabetização*. Porto Alegre: Sagra.
- Teale, W. H. (1982). "Toward a theory of how children learn to read and write naturally". Em *Language arts*, 59, 6.
- Veado, R. M. A. (1983). "Redução do ditongo: uma variável sociolinguística". Em *Ensaios de Linguística*, 9. Faculdade de Letras, UFMG.
- Zverev, I. D. (1983). *Méthodes d'enseignement dans l'école soviétique*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Documentação parcial e exemplificativa.

nome Miriam
idade 7 anos
1ª série A

O dia em que apareceu uma grande borboleta debaixo da carteira da Priscila queria pegá-la e apertá-la bem até que ficasse morta.

- Vá lá pega e te apertaaaaa.

nome Daniel
idade 7 anos 1ª série C

O dia em que apareceu uma grande borboleta debaixo da carteira da Priscila eu fiquei triste e queria que ela tivesse na minha carteira para abraçá-la e beijá-la.

- Você vai ser meu animazinho de estimação?

nome: Antônio Carlos
idade: 8 anos 1ª série A

O dia em que apareceu uma grande borboleta debaixo da carteira da Priscila fiquei muito assustado e queria gritar!

- Meu pai, me ajuda! não sei o que fazer!

Mas nem meu pai veio me ajudar nem minha mãe estava na classe.

A Esfê calou a gente e a borboleta ficou quieta na lartina.

Fernanda da Silva Brito 1ª série A
Idade de 7

O dia em que apareceu uma grande borboleta debaixo da carteira da Priscila foi muito engraçado.

— Cruz! gritou o Jorge, saiu correndo e a borboleta foi atrair dele pra pega.

Todo mundo riu que a borboleta queria pegar o Jorge. Nós deixo rizada e a Eli disse que borboleta não fazia nada mais eu fiquei morta de medo. Pensei que fosse um bicho.

Nome: Lucila

Idade: 7 anos

1ª série A

O dia em que apareceu uma grande borboleta debaixo da carteira da Priscila e eu pensei:

— Isso parece um passarinho!

Mas não era, era uma grande e preta borboleta que ficou quietinha na cortina. Nós também ficamos quietinhos porque a Eli disse que borboleta era boba.

Fernanda Sato

idade 4 anos

1ª série

Um dia em que apareceu uma grande
borboleta de cores da cor do Bicho no campo
eu senti medo porque pensei que fosse um
bicho perigoso e olhou pra ela com medo.

Mais, uma borboleta não mal a ninguém!
Eu me esqueci.

nome: Gustavo

idade: 7 anos

O Castelo

O Gustavo fazia um castelo
bem grande e sua irmã que chama
Flaviana fazia bolo de oreio.

- Oi meu boiinho Gustavo.

- E, seu boiinho está bonito, res-
ponde Gustavo.

Mais veio uma onda e adeus
castelo e o boiinho também a onda
leveu e os dois ficaram tristes.

Fernando Sato
idade 7 anos

A Regina e o baldinho

A Regina foi pescar com o baldinha no mar e com a segie pescar um peixinho.

74 - Viii! peguei um pecinho!

- Você conseguiu pegar um peixinho? Venha ajudar fazer o castelo, disse Reginoto.

- Não eu vou pega o tuzquinho no bordinho.

nome: Gustavo

inside = 7 ans

Aprēķito Mena

O monstro chegou na cidade, Socorro,
Socorro! - ziiirranziiiriiii

Encontrei um homem e já ia indo.

Entre o velho e o Specto Malm e
salvou o homem que o monstro pegou

- Eta! Spēts Mēs formidālie
domā.

nome: Antonio Carlos Vinton 1ª série A
idade 8 anos

O rei e o disco

O rei gostava de brincar muito deles
com os outros reis.

Um dia a tarde um disco voando pousou
no terraço do castelo. Quando o rei, acordou teve um
ataque nervoso quando viu os marcianos.

— Deus dos céus, o que é isso em meu
reinado?

— Isso é uma invasão marciana.

nome: Lucila

Os irmãos de Sara

— Olá eu vou pescar um peixinho com
o meu boudinho!

O irmão de Sara falou: Sua bobagem não
dá, tem que ser com vara.

— Vem, ajuda eu fazer um castelo.

— Lá bem tem que ir né? não

E Sara nem pode pescar seu
peixinho

Don't be too soon embroiled

André Luz

Zezinho esperava um presente do natal do seu pai.

mas quando chegou o dia ele recebeu um lindo presente ele ficou muito contente e pensou:

- ② phai ở bên may may

Foi abrindo logo o embrulho do presente e ia ficando curioso porque depois de um embrulho tinha outro embrulho tinha outro, outro, outro, outro, outro, outro, outro, outro.

Quando Zezinho já tinha perdido a esperança aparecer de repente a mãe de uma leala, pequitica tudo dobradinha uma nota de 1000 cruzeiros.

— pain m^{re}ce qu'ira. Ingoma ou a'.

O padeiro xingado

O padeiro gostava de ganhar dinheiro
e ganhava dinheiro vendendo pão.

Ele perguntava para as Donas da rua:

— Que pão Dona?

Um dia ele perguntou para uma
Dona que estava no fundo do quintal
se ela ia querer pão. A Dona gritou

— Não. Mais o padeiro não escutou.

— Vai querê pão hoje Dona!

— Não!

— Vai querê pão hoje, Dona?

— Eu já disse que não seu pato
Neco! O padeiro nunca mais vendeu
pão para ela até que ficasse boazinha.

A mulher estava morrendo de fome
porque no café da manhã não tinha
pão. Ela pediu um pedaço de pão
para nós porque era seu

vizinho. Nós num dava não
porque sabia o que que aconteceu
entre a Dona e o padeiro

porque achava que o padeiro
estava certo e não dava
mesmo o pão para a Dona
(lamula).

1ª série A

nome: Reinaldo Frata Junior
idade 7

A flor morta

Uma borboleta estava voando e viu uma flor no jardim.

Outro dia a borboleta voando, viu a flor morta e a borboleta ficou muito triste.

— Coitadinha da flor morta vou levá-la pra minha casa.

Em casa pois água na flor mais ela continuou morta.

— Hum tem jeito de vida daí? Fazerinha qui perra!

Nem eu falar da escutou ta morta mesmo.

Daniel
idade 7 anos 1ª série C

Monte de colegas viajando no foguete.

Um foguete pousou na lua e um monte de colegas saíram para fora assustando todo mundo, porque a colega do monte de colegas era monstruosa.

O monte de colegas ia e para onde ele passava todo mundo assustava. Ele ficou triste e resolveu voltar para o foguete e partir para sua casa.

Quando chegou em casa ele falou:

— Não é lugar melhor que o lar!

Aí eu acordei e já tinha na colega o que ia com os dois bebês de monte de colegas que falava igual a eu.

Plan Carlos Simões idade 7^a série A
8 anos

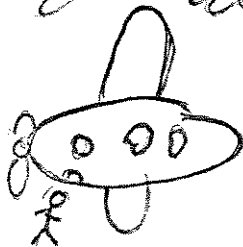
O dia 20 de

A gasolina do foguete acabou
os homens pularam do avião, saltaram
do avião com paraquedas e os paraquedistas
abriram

— Deus meu onde estamos caindo!



E cairão no mar



todos morrerão. Os
pais deles vão chorar
muito.

Nome: Karina Gilson Ricci

idade 7 anos

1ª série A

A borboleta

Era uma borboleta muito bonita.

Ela ia no bosque e conversava com todos animais

A melhor amiga dela era a coruja.

Assim então ela ficou contente e foi para a sua casa feliz e disse para mamãe:

— Mamãe como é bom ter amigos!

Sim ter amigos é coisa melhor do mundo responder sua mãe.

Nome: Cristiana Salvione

idade: 8 anos

1ª série A

A lotu e a vaca

Um homem chamado Carlos tinha 5 vacas. Ele tirava leite e vendia por 10 mil cruzeiros. um dia ele ficou rico e ficou feliz para sempre.

— Que bom não ter que trabalhar, levanta cedo, arruma ruim. Como é bom ganhar na lotu!

É daquele dia dia o homem não teve mais que trabalhar e levantar cedo e só comia carne e frango e a carne era das vacas.

Seixas 3 de Dezembro de 1985
Nome: André Luiz Pinzon
Idade: 7 anos

A menina e o papagaio
— Que um pedacinho de pão, lero?
— Curupaca, Curupaca... eu
quero!

A menina então que-se Chamava
Claudia deu o pedacinho de pão.
— É Claudia! esta uoum delicia!
— É lero voçê gosto?

A felicidade de João

Antonio Carlos

O pai de João chegou em casa, ele tinha
viajado para a Argentina. João correu e
perguntou: — Papai o senhor trouxe
alguma coisa para mim?

O pai de João deu-lhe um embrulho,
João estava tão curioso que rasgou rapi-
damente o papel do embrulho.

Que felicidade, era um video-game,
que ele tanto queria.

Nome: Antonio Carlos Anton
idade: 8 anos:

A praia brava

O mar estava muito bravo e os dois irmãos
estavam fazendo um castelo e uma onda forte
estava vindo na direção deles e Rafael disse:
— Sai da frente se não você nasce
com essa onda e perde do nosso castelo.
Respondeu a onda leve ele embora.
~~~~~

Nome: Cristiana Salvioni  
idade: 8 anos

### A menina e o papagaio

Rita tinha um papagaio.  
Ela queria dar um pedacinho de  
pão pra ele.  
Mas invece de comer o pão ele  
biscou o dedo de Rita.  
— Ai ai seu papagaio cego!  
não viu meu dedo?

nome Wanell  
idade 7 anos

Ci onda forte,  
Renato estava fazendo castelo quando veio  
uma onda forte e derrubou o castelo.

— Qui pena, tava montado seu castelo  
de novo e vive para sua irmã;

— Será que vem outra onda forte?

Sua irmã respondeu que não vinha logo não,  
outra onda igual aquela.

nome: Gustavo Galanti

idade: 7 anos

A arara  
Bura dava todos os dias comida  
para arara.

Chegará cedo e punha água para  
arara e punha farela.

A arara ficava toda agitada e parece  
que dizia:

— Ci arara come tudo mamãe.  
Como foi soura mãe do arara.

nome Gabriel  
idade... 7... anos 1ª série A

O Soro  
— Soro, que biscoito?  
Katia deu o biscoito para a arara e a arara ficou muito arranhada:  
— Soro loro obrigado! Soro loro obrigado de de  
Que loro inteligente viu? é só que ele repete tudo.

nome Jean Carlos  
idade: 8 anos

### A praia

Chico e Raquel foram à praia  
Chico estava fazendo um  
castelo de areia

Raquel queria pegar um  
peixe com o balde  
Chico falou: - não se pega  
peixe no balde

— É será que não?

### O castelo

A Maria gosta de jogar A.  
Paula gosta de fazer castelo.  
Um peixe pulou fora da água  
Maria ficou agustada. Corte de cabelo.

nome José Roberto  
idade 8 anos 1ª série A

A Paula e seu papagaio

A Paula sempre dá comida e água para  
seu papagaio. Ele gostava muito dela e ela  
gastava muito dele. Paula sempre perguntava:  
— Papagaio você quer mais comida.

nome Ricardo dos Santos idade 8 1ª série A

O bicho falante

Um bicho estava numa casa e o bicho ficou  
com medo do carrão e o bicho falante falou:  
— quem é? é meu Dono? e o Dono não apa-  
resceu.

— Vem Dono to com medo.

O bicho falante era uma carrão que tinha  
medo do papel do carrão e o Dono queria  
engoma de e apareceu. Cai a carrão de vezada.

— Virge esse bicho tem dente! é de no pé.

ca e ca

nome: Reinoldo Frata Junior  
idade: 7 anos

O teimozo.  
— Pai quero fazer um castelinha!  
Marta fez um castelo mas seu irmão destruiu,  
O pai disse para o menino fazer  
outra vez o castelo.  
Mas ele não fez, ele era teimozo.  
e a menina ficou chorando.  
— Páilee, não.

nome: Rinaldo Frata Junior  
R. série  
idade 7,

Todos os dias Flavia acordava cedo e ia dar comida para o loro.

Legava da escola e ia pegar comida para o loro.

Flavia pegou uma xícara com água e o loro mordeu o dedo de Flavia e ela chorou muito.

— Mãe! o loro bitou o meu dedo tá doendo.

— Ah minha filha está doendo? Vou por remédio.

nome: Camila  
idade: 7 anos

### Ana e seu irmão

Ana e seu irmão estavam de férias e foram passar as férias na praia.  
O irmão de Ana foi pescar e pescou um grande peixe e comeram no jantar.  
— Ah que gostoso peixinho.  
Amanhã você pesca mais né Renato?  
A mãe ficou tão feliz! qui tãtã comido de grassa

Sousas, 3 de Dezembro de 1985

nome: Fernanda Sato

idade 7 anos

### O papagaio danado

A menina foi dar um pedasso de pão para o papagaio:

— Que pão papagaio?

Ela deu um pedasso e o papagaio bicom o dedo da menina:

— Meu papagaio, qui danado! Meu dedo doi, viu rei danado, que ta pensando.

nome: Fernanda Silva  
idade: 7 1ª série A

## A borboleta

A borboleta estava voando quando apareceu um caçador.

Ela chorava para ele não matar ela e dizia:  
- Socorro! Socorro! não me mate.

Não não me mate por favor porque eu tenho um filhinho!

O caçador não matou não. A borboleta ficou muito agradecida.

nome: Flávia Fernandes de Moraes  
1ª série A

idade: 7 anos.

## Isabel e seu Loro

Isabel dava comida todos os dias para o loro.

E ele respondia agradecendo:

- Loro Loro Loro!

Isabel gosta muito de animais.

Ela tinha também um gatinho e um cachorrinho chamado Totó.

Isabel gostava muito de todos e cariciava-os eles.

nome: Flávia Fernandes de Moraes  
idade: 7 anos: 1ª série A

### Luis e seu castelo.

Luis gosta muito de brincar de areia.

Ele estava fazendo um lindo castelo.

Ele tinha uma irmã chamada Carolina, ela ajudava a fazer o castelo.

De repente um peixe pulou fora da água e ela gritou:

- O corvo! O corvo!
- O que foi Carolina?
- Um peixe pulou da água.
- Carolina você é medrosa!

nome Karina

idade 7 anos

1ª série A

### A folha agradeceu

A folha voava no vento e levava para todo lugar. Ela pensava que ia cair no lago e ia se machucar.

Ela caiu e um menino salvou a folha e a folha ficou muito alegre e agradeceu o menino.

- Obrigado viu
- Dinada!

Sourar 3 de dezembro  
Nome: Lucila F. nocencio de Oliveira  
idade 7 anos

## Amorino e o papagaio

Fabiana brincou muito com o papagaio e depois foi para a Escola.

Na Escola lembrou que não tinha dado comida para o papagaio e pediu para sua tia: tia

— Tia posso ir da comida para o meu papagaio?

— Vai, mas volta logo tá?

Ricardo ganhou uma bicideta.  
Foi presente de sua madrinha.  
Ele foi passear na praça.  
Seu amigo Sérgio pediu para dar uma volta.

Ricardo deixou

Priscila

9 anos



Nils

O presentão

Nils

Nils é um menino bonzinho e trabalha para João. No seu aniversário João deu para ele um embrulho grande.

Dentro do embrulho tinha um gatorama.

— Que Presentação!

Brigado viu João.

Nome: Lucila Inocencio de Oliveira  
idade: 7 1ª Série A

### A árvore de natal

Chegou o natal e a Ana queria uma boneca. E ela disse para o papai Noel:

— Oi, eu quero uma boneca bem bonita e um ursinho bem bonzinho!

— Tá, voce vai te sua bonequinha

E a menina ficou muito contente porque ganhou sua boneca que estava embaixo da árvore de natal.

nome: Fernanda  
idade: 7 - - - anos

O menino estava fazendo um castelo e ficou muito bonito. Ele foi nadar e quase se afogou.

— Socorro! Socorro!  
O peixinho se assustou e pulou fora da água.  
— Você assustou o peixinho porque ele pulou fora da água. Malvado que você é.

nome: Miriam  
idade: 7 anos  
1ª série A

A menina e o ursinho carinhoso  
A menina tinha um ursinho carinhoso e um dia ela foi ao jardim brincar com seu ursinho. Ele disse:

— Mamã venha me trocar!  
— Eu não, eu não sou sua mãe e por isso eu não vou te trocar.

O ursinho ficou muito triste porque ele era carinhoso.

Então sua amiga carregou ele e acariciou sua derinha.

— Bêê bêê meu ursinho quidinho

