

Eglê Pontes Frenchi

E AS CRIANÇAS ERAM "DIFÍCEIS"

(relato de uma pesquisa participante tendo por objeto principal as atividades em linguagem escrita, com crianças da terceira série do primeiro grau)

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Área de Metodologia do Ensino, sob a orientação do Prof. Dr. Joaquim Brasil Fontes Junior.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1982

UNICAMP
BIBLIOTECA

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

COMISSÃO JULGADORA

Aos meus pais,
esposo e filhos,

tantas vezes meus mestres.

AGRADECIMENTOS

Ao prof.Dr.Joaquim Brasil Fontes Junior pela paciência, dedicação e constante estímulo com que orientou esta tese.

Ao meu marido Carlos que lançou o germe desse trabalho, iluminou carinhosamente pontos que para mim eram obscuros e reviu a redação final.

Aos professores-amigos do Instituto de Estudos da Linguagem e da Faculdade de Educação que pacientemente me ouviram e deram contribuições valiosas com sua experiência e conhecimentos.

À FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo que parcialmente financiou esta pesquisa.

Aos meus pais que, além da confiança e incentivo permanentes, assumiram parcialmente minhas obrigações domésticas e familiares sem o que não poderia ter realizado este trabalho.

Quero lembrar, de modo especial os meus alunos que não participaram comigo desta tese como "sujeitos de experiência" mas, estiveram comigo em um processo humano que nos enriqueceu mutuamente:

Almiro Ferreira dos Santos
André Carlos Renardi
Elianes José Barbosa
Marcelo Antonio Cezarini
Marcio dos Santos
Maurício Keshima
Vanderlei Ap.da Silva
Clarice Moreira da Silva
Eliane Ap.Rigato Paulino
Érica Adriana Labella
Evanil Vieira
Jovelina Barbosa de Jesus
Nilza Gabionetta
Renata Alves de Paula
Rosemary Francelino do Prado
Sílvia Pasquanelli
Simone Paz de Melo.

"A. sinhora como que bateu nas costa dela,
feiz ela sortá as palavra não só na boca,
mas na mão tamém."

(mãe da Clarice)

"Essa língua que nós fala num é assim er-
rada, nós num precisa tê vergonha dela."

(mãe da Evanil)

"Esse jeito" de "ponhá grandeza na fala
da criança levô ela longe."

(mãe da Eliane)

(Fragmentos de entrevista realizada com os pais
das crianças que participaram comigo desse trabalho)

Í N D I C E

AGRADECIMENTOS

INTRODUZINDO/1

NOTAS/11

CAPÍTULO I

NOSSA ESCOLA: PREOCUPAÇÕES/14

AQUELES ALUNOS ERAM DIFERENTES/18

O "CLIMA" DA CLASSE/22

O QUÊ E COMO ESCREVIAM MEUS ALUNOS?/28

PARA VALORIZAR AQUELAS CRIANÇAS, PARTI DE SUA LINGUAGEM/43

NOTAS/52

CAPÍTULO II

COMO FAZER OS ALUNOS PERCEBEREM AS VARIAÇÕES DA LÍNGUA E RESPEITÁ-LAS/58

APRENDIZADO DAS PRIMEIRAS CONVENÇÕES DA ESCRITA NA REPRESENTAÇÃO DO DIÁLOGO/64

UMA PRIMEIRA PAUSA PARA AVALIAÇÃO DO PROCESSO/67

NOTAS/78

CAPÍTULO III

AS CRIANÇAS COMEÇAM A OBSERVAR E REPRODUZIR ESTÓRIAS/80

REVELANDO OS PEQUENOS "AUTORES" DA CLASSE/89

PARA ILUMINAR DETALHES E ASPECTOS DAS REDAÇÕES/107

NOTAS/134

CAPÍTULO IV

CONCLUSÕES?/138

BIBLIOGRAFIA/154

ANEXOS/161

INTRODUZINDO

Este trabalho nasceu do interesse em refletir "teoricamente" sobre as experiências de um longo convívio com crianças das primeiras séries do primeiro grau: sou antes de tudo uma "professora primária", com oportunidade de fazer essa reflexão após vinte e cinco anos de trabalho efetivo que me causou encanto e prazer apesar de todas as dificuldades, derivadas principalmente de uma estrutura oficial do ensino inadequada. Refletir sobre essas experiências não é tomá-las como modelo, mas colocar sob luz todos os seus aspectos, positivos e negativos. É tentar um quadro de realidade, quase descritivamente, para que outros o compreendam, o alterem, completem, avaliem, formulem a partir dele novos propósitos.

A extensão e complexidade das situações reais em sala de aula me obrigaram a fazer certos recortes: o primeiro deles é que tomo as experiências de um semestre de curso, com uma turma de alunos de uma escola de bairro, como se fosse um resumo de todo o meu trabalho. O segundo é que me limitarei a descrever e discutir as atividades relativas à produção de textos, à redação escolar.

No início, em projeto que formulei para esta tese e que apresentei à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pensava em uma pesquisa e dissertação que estudasse e avaliasse as consequências da imposição da norma culta nas primeiras séries do primeiro grau. Tomaria como "pivot" da análise as consequências dessa imposição para a criatividade. Por isso, muito do meu esforço inicial se dirigia a encontrar estratégias em que as crianças pudessem preparar-se para a produção dos textos sem os prejuízos de uma estigmatização de sua própria linguagem e, por outro lado, a descobrir instrumentos e critérios de medida da criatividade que permitissem avaliar as vantagens dessas estratégias. Intuitivamente, já vinha observando que a imposição da norma culta era, na maioria das classes de comunicação e expressão, um fator de inibição; em 1980 já havia experimentado com uma classe normal diferentes estratégias com relativo sucesso; as crianças chegaram ao final de um mês e meio a um nível excelente de redação (ver por exemplo o texto, não corrigido, de Adriana, no anexo 7). E a base dessas estratégias era o respeito ao dialeto da criança, fazendo que o dialeto culto nunca se impusesse como padrão substitutivo ou

corretivo, mas como uma outra opção de linguagem, destinada a determinados propósitos e fins, sem nada ter a ver com "bom gosto" ou expressividade.

Esse projeto se caracterizava, ainda, por uma extrema linearidade: aplicavam-se certas estratégias, escolhiam-se alguns instrumentos fixos de avaliação da criatividade, verificavam-se as mudanças de resultados em testes iniciais em relação a testes finais, associava-se o resultado positivo eventual às estratégias aplicadas (supostamente com o controle de todos os fatores intervenientes). Entretanto, pronta para iniciar a minha pesquisa, recebi na escola uma classe "montada", com alunos-problema, "indisciplinados", os "mais fracos". Na opinião da escola, uma classe sem quaisquer condições de aproveitamento, um caso "patológico" (sic). Poderia eu fazer abstração de todos os problemas que envolviam aquelas crianças? esquecer a realidade social muito peculiar em que viviam? deixar à margem as condições especiais decorrentes de uma "seletividade" na escola, restringindo ainda mais o espaço das crianças já estreitado pela "seletividade" da escola? Como poderia atribuir àqueles alunos o estatuto de "sujeitos de experiência", reduzindo sua realidade para efeitos de um tipo pesquisa que assume como pressuposto a anulação da complexidade e da interferência de fatores? Mesmo que conseguisse resolver todos esses problemas de maneira satisfatória, como impor aos alunos uma sucessão de atividades pré-moldadas pelos objetivos da pesquisa, quando todo o tempo disponível seria pouco para as atividades a definir-se pelos objetivos de mudança de seu comportamento?

O tom dessas questões poderia fazer pensar que estou contrapondo a "professora" à "pesquisadora", ou o trabalho visando a resultados práticos e concretos ao trabalho destinado a produzir certos conhecimentos teóricos da situação pedagógica. Ao contrário. Tinha aprendido com Paulo Freire como é equivocado esperar por "uma educação que não seja teórica, mas prática" e como "toda prática educativa implica uma teoria" e vice-versa. Como a teoria sem prática é verbalismo ou blá-blá-blá, mas como a prática sem reflexão teórica é ativismo irresponsável.⁽¹⁾ As condições especiais de uma pesquisa na situação efetiva de sala de aula - um processo intersubjetivo extremamente rico e dependente de tantos fatores prévios e circunstantes (em outros termos, uma resposta às minhas questões) não me levavam a abandonar o projeto de pesquisa ou o estudo teórico mas a alterar profunda-

mente a metodologia de pesquisa. Por sorte, esse tipo de problema é o centro de um debate nos estudos contemporâneos em educação, e pude, com a participação do meu orientador e com o auxílio de outros colegas da Faculdade de Educação, de finir as linhas deste trabalho. Penso importante escrever al guns parágrafos para justificá-las, seguindo as orientações para uma pesquisa participante e adotando uma prática de ava liação que ilumine cada passo do processo em suas variações.

Mesmo em situação de pesquisa, o aluno será sempre um indivíduo sujeito às condições específicas do grupo que se forma na sala de aula; a sala de aula é um espaço que reflete a "nossa" escola (um dos instrumentos do aparelho ideológico que mascara a realidade social). Necessitava, des de logo, de um método dialético que me permitisse compreender a situação específica no interior dessa realidade: o fenômeno só pode ser estudado como parte de uma realidade complexa e esta tem que ser encarada como uma estrutura dinâmica em que os elementos interagem.

Assim, um fenômeno, um aspecto do processo, só po de ser avaliado como um momento do todo, não como partes que se estudam isoladamente e cujas características se somam em uma simples reunião: cada aspecto se cria e se desenvolve em virtude da interação dos elementos e partes. Não há fatos a descrever ou resultados a avaliar, nos processos que envolvem relações humanas intersubjetivas, sem um forte pressuposto de consciência social, pois que "o próprio conceito de fa to é determinado pela concepção total da realidade social"⁽²⁾ e certamente, tanto ou mais, qualquer princípio ou critério de avaliação.

A totalidade complexa da realidade social, entre tanto, aparece de início "caótica e obscura", mesmo quando se tenta delimitar o tempo e o espaço a observar. O pesquisador é, por isso, tentado a isolar "fenômenos" ou aspectos do fenômeno suscetíveis de uma avaliação mais "precisa" com os instrumentos analíticos de que dispõe; se possível, mesmo a tentar traduzir esses aspectos em traços "quantificáveis" para uma "medida" mais efetiva de controle e avaliação. Essas reduções ou cortes, porém, deformam a realidade, em outros termos, depois de trabalhar com esses fragmentos esterilizados, pode-se compor com eles as mais diversas "formas" de realidade, muitas vezes bem distante da realidade que se

deveria tomar como ponto de partida. Assumi por isso o risco de uma análise em que os elementos não se isolavam por critérios metodológicos exteriores mas me iam sendo dados por uma série de idas e voltas da intuição da realidade como um todo para suas manifestações, lidas cada vez de um ponto de vista diferente: o processo em estudo ia assim pouco a pouco sendo articulado e compreendido sobre o fundo de uma percepção ainda grosseira mas viva de sua configuração global (3); e o próprio procedimento de observar e os instrumentos de análise e síntese, de compreensão e avaliação, se iam alterando pelos resultados da observação a passo e passo.

Por exemplo, da observação de que os alunos sofriam um processo de desvalorização pessoal, de uma forte inibição de sua capacidade de linguagem, de que os seus textos escritos iniciais mostravam um quase "temor" da escrita (tudo isso ligado a uma situação social complexa que incluía a seletividade da escola e na escola, a estigmatização de sua linguagem fora da escola e na escola, de sua própria concepção de escola como "obrigação" e mesmo "punição"), passei a me questionar sobre como valorizá-los, sobre como liberar o aluno da imagem de uma situação de produção do texto escrito como situação de coerção, como liberá-lo pelo menos temporariamente da norma escolar que lhe é imposta e alheia a seu discurso oral (4), como transformar a classe em um ambiente de trabalho coparticipado e agradável. Na medida em que fui exercitando-me com eles nas primeiras atividades, apurando os primeiros resultados, voltava a esse quadro geral para rever o processo seja para redimensionar a ação, seja para rever minha reflexão sobre ela.

Assumindo esses pressupostos, podia unir sob os mesmos princípios geradores não somente a minha prática pedagógica como ainda a reflexão que a descrevia e procurava explicar. Penso que isso caracteriza bem a função de observadora participante, ao contrário da observadora que por preconceitos metodológicos faz o possível para se descomprometer, para não "interferir" indevidamente no processo a observar. Optei por uma forma de observação que admite todos os dados, que não os ajusta a sistemas de categorias já prontos, que permite a criação e a modificação das categorias descritivas à medida em que se desenvolve a observação em que o pesquisador se insere pessoalmente como um dos dados e um dos agentes do processo. (5)

A observação participante é uma forma de trabalho pouco empregada em pesquisas educacionais. De um modo geral os métodos de ensino são avaliados no sistema a que me referi antes, em função de testes e questionários, sem que haja uma preocupação em acompanhar o que realmente acontece em uma determinada sala de aula e participar disso. Ora, a aprendizagem não pode ser considerada apenas um fenômeno cognitivo ou psicológico: "ela depende crucialmente de uma relação social (e afetiva) entre o professor e aluno".⁽⁶⁾ Na pesquisa participante, o objetivo não é verificar certas qualidades do "produto" em função de certos procedimentos isolados, mas avaliar o processo na multiplicidade das relações estabelecidas entre todos os participantes: os resultados, dificilmente codificáveis e quantificáveis, se referem mais à forma e modo das atividades realizadas em interação (inclusive com o pesquisador). Isso não impede que se utilizem menções de resultados e mesmo dados numéricos, quando eles se incluem naturalmente como parte da descrição geral: são elementos descritivos entre outros.

Parlett e Hamilton⁽⁷⁾ justificam a decisão pela pesquisa participante em virtude do fato de ser "o ambiente de aprendizagem" um fator que influencia todo o processo e que por ele é influenciado e alterado". Daí insistirem na mudança dos procedimentos de avaliação que se desloca dos resultados para o processo em sua inteireza. De fato, a avaliação por testes e questionários ignora o que é mais relevante, isto é, que um programa de atividades, quando colocado em prática, sofre continuamente inúmeras modificações, toma formas diferentes conforme varia a situação de sua realização. Transforma-se em um "modelo abstrato" cujos "elementos constituídos são acentuados ou diminuídos, estendidos ou truncados por professores, administradores, técnicos e alunos, que interpretarão e reinterpretarão o sistema de ensino em função de sua situação particular".⁽⁸⁾ Essa variação do programa segundo um permanente acompanhamento do processo em cada uma de suas circunstâncias é aliás uma qualidade inerente de todo processo que se queira "pedagógico" ou "educacional".

Em consequência disso, deve-se ter consciência de que cada classe deve ser tomada como um exemplo único de circunstâncias e de costumes, de opiniões e de estímulos de trabalho, de concepções e preconceitos, que influenciam o pro-

cesso ensino-aprendizagem, afetando os resultados desse processo. Além disso, e mais importante do ponto de vista teórico-metodológico, o processo ensino-aprendizagem em se iniciando visa a alterar e efetivamente altera o conjunto inicial de pressupostos e se inclui com seus acontecimentos entre as circunstâncias, não podendo nunca ser tomado como partindo de uma situação fixa e imutável até a avaliação final.

Foi de muita importância para mim ter reconhecido a diversidade e a complexidade dos diferentes ambientes de aprendizagem, pois isso exigiu de mim (como queria) estabelecer estreita relação entre o estudo-pesquisa e o ambiente (em sentido amplo) onde devia trabalhar com aquelas crianças "difíceis". A motivação delas e seu eventual rendimento dependeria dos fatores variáveis iniciais e das alterações produzidas pelas estratégias que eu pusesse em andamento. Nesse caso particular, dependeria da forma pela qual eu pudesse predispor-las a uma interação social adequada e muito interpessoal, o que tornava em parte e desse ponto de vista sem sentido a distinção entre cognitivo e afetivo. Interesse ou desinteresse, bom ou mau rendimento passam a ser verificados em função do ambiente de aprendizagem como um todo e não de alguns componentes desse meio, considerados independentemente. Os alunos não retêm apenas os conteúdos ou desenvolvem determinadas habilidades, trabalhados pelo professor, mas se inserem em uma relação particular com este e assimilam novos modelos de realidade que constantemente são transmitidos em todo o processo.

A avaliação iluminativa (que é como a chamam Parlett e Hamilton)⁽⁹⁾, pela qual optamos, não se constitui em um modelo mas sim em uma forma de abordagem adaptável a cada caso específico, sendo a própria natureza do problema o que determina os procedimentos a serem empregados. Esses procedimentos não são (como não o foram) previamente definidos, mas surgiram aos poucos à medida em que se foi revelando sua necessidade e adequação. Apesar de a avaliação iluminativa não apresentar um esquema fixo e formal como base metodológica, três aspectos são fundamentais e comuns em sua utilização em diferentes casos:

- aceita todos os dados procurando descrever sua composição e interação em uma totalidade complexa, sem a pre

ocupação em delimitar variáveis previamente selecionadas por critérios exteriores ao processo;

- não emprega pré ou pós-testes com a finalidade de fixar momentos privilegiados de avaliação, como se todo o processo intermediário estivesse garantidamente livre de oscilações que se devem levar em conta;

- não aceita generalizações estatísticas, preferindo uma avaliação qualitativa.

Detalhemos melhor estes pontos.

A despreocupação em delimitar variáveis provém do fato de que as pessoas e circunstâncias sofrem mudanças durante a pesquisa; se o pesquisador trabalhasse com variáveis definidas, ele estaria impedindo-se de adaptar-se às mudanças e teria que ignorar novas variáveis introduzidas independentemente de sua vontade no decorrer do trabalho. No que diz respeito aos testes, a experiência tem mostrado a insuficiência das pesquisas tradicionais, nas quais os estudantes são pré-testados e, depois de um certo tempo, testado novamente, atribuindo-se ao programa desenvolvido os resultados obtidos. A maior parte desses experimentos não puderam na verdade ser perfeitamente controlados e simplesmente colocam entre parêntesis os fatores que interferem no curso do processo, como se não existissem. Isso cria dificuldades para as generalizações que são feitas a partir dessas pesquisas; - aliás, se eventualmente se conseguisse controlar rigorosamente os fatores que podem ser introduzidos de fato, a situação resultante seria totalmente irreal. Enfim, a avaliação iluminativa não se preocupa com informações quantitativas, seja quando se deixam de lado aspectos importantes sob a acusação de "subjetivismo", seja quando se visa a traduzir em termos mensuráveis aspectos qualitativos.⁽¹⁰⁾ Ao contrário despreza generalizações estatísticas e aceita casos atípicos, a diversidade de interesse e de opiniões. Está aí porque ela ocorre preferencialmente em situações concretas de sala de aula e mediante uma observação efetiva e real.

Esse tipo de avaliação se amoldou bem a meu trabalho, fundado basicamente em uma observação do processo real: realizou-se a partir do mais diverso tipo de dados e comentários interpretativos, registrados a partir de manifestações ou inferências sobre aspectos latentes de minha classe, compatíveis com essas manifestações. Utilizei dados anotados das diferentes situações em classe, dados das redações, epi-

sódios relatados, conversas com os alunos, transcrições de minhas falas e de falas espontâneas dos alunos, entrevistas, documentos, observações de estudiosos que tiveram acesso a meu trabalho, etc. Embora essas informações não tivessem sido coligidas mediante instrumentos estandarizados, tive o cuidado de manter sempre dia a dia, em ordem, não somente a documentação produzida em classe, mas o relato detalhado de cada uma das situações.

Sobre todo esse conjunto de dados, houve um permanente trabalho interpretativo que desempenhava duas funções: por uma parte, fornecia os elementos necessários à permanente mudança e quase improvisado de decisões a respeito da prática pedagógica efetiva, tornando a programação flexível e adaptável à variação observada; servia, além disso, como base acumulada para a interpretação final que apresento nesta dissertação. Na verdade, esta dissertação já é uma reflexão e reinterpretação desse contínuo e constante esforço interpretativo que acompanhou cada atividade ou conjunto de atividades no processo.

Nas conclusões deste trabalho espero poder avaliar este tipo de avaliação.

Resta-me descrever em resumo a forma pela qual organizei esta dissertação. No capítulo primeiro procuro transcrever e discutir todo um conjunto de reflexões preliminares baseadas por sua vez em informações iniciais, que serviram de base e ponto de partida do meu trabalho. Nesse sentido, expresso minhas convicções a respeito do que seja nossa escola e que papel exerce em nossa realidade social. (Nossa escola: preocupações). Descrevo as características da classe e seus problemas, decorrentes sobretudo de ter sido ela formada por alunos fracos e rejeitados por indisciplina e outras razões (Aqueles alunos eram diferentes). Mostro em seguida, por um relato dos primeiros contactos com os alunos em sala de aula, o ambiente formado por esse grupo "selecionado" (O clima da classe). Estudo ainda como era a realidade da linguagem escrita desses alunos (O quê e como escreviam meus alunos) e completo o capítulo com uma reflexão sobre o uso da linguagem e as variações dialetais, buscando causas e hipóteses de trabalho. Visei, em todo esse conjunto de temas, fundamentar na realidade escolar e social da classe, bem como em diferen

tes perspectivas teóricas (sobre a linguagem, a educação, o currículo) as decisões iniciais de uma prática pedagógica. A organização interna do capítulo se determina pelas inquietações que me colocavam questões como: O que é a escola? o que penso de sua função social? e que consequências as respostas me fazem prever para entender meus alunos e orientar minha prática? Quem eram e como eram aqueles meus alunos na escola e fora dela? Como poderia inserir-me como coparticipante de um mesmo processo no meio deles e no grupo particular que formavam em sala de aula? qual o clima da sala? Que dizer de uso da linguagem e do domínio que já tinham obtido no exercício da linguagem escrita? que textos conseguiam produzir? Que concepção de linguagem deveria assumir? como entender e situar a linguagem das crianças? por que falavam como falavam, e escreviam como escreviam?

No capítulo segundo descrevo as primeiras atividades com a classe. Elas tinham como objetivo criar um espaço de interação adequado ao exercício livre da linguagem e fornecer os primeiros instrumentos convencionais da linguagem escrita. Destaco a decisão, bastante importante para meu trabalho, de valorizar a linguagem das crianças e levá-las a identificar-se com seu próprio dialeto (Como fazer os alunos perceberem as variações da língua e respeitá-las). Das convenções da linguagem escrita privilegiei inicialmente a representação do diálogo (Aprendizado das primeiras convenções da escrita na representação do diálogo). Faço desde logo a avaliação desses primeiros passos (Uma primeira pausa para avaliação do processo) para "iluminá-lo" e permitir decisões subsequentes.

No capítulo terceiro, começo a descrever e avaliar as estratégias mais diretamente ligadas à produção dos textos. O primeiro passo foi o de levar os alunos à reprodução de histórias (As crianças começam a observar e reproduzir histórias) com objetivos de instrumentação. Logo descrevo as várias técnicas utilizadas para o treinamento da produção de textos próprios (Revelando os pequenos "autores" da classe), mostrando que não me servi de nenhum recurso especial não disponível e possível em qualquer situação real da rede escolar do Estado. Faço desde logo uma avaliação geral do processo - acertos, enganos, problemas, dificuldades, tanto em relação às estratégias utilizadas como em relação ao desempenho e atitudes dos alunos. Finalmente (Para ilu-

minar detalhes e aspectos das redações), proponho uma análise mais cuidadosa das próprias redações das crianças, procurando mostrar o avanço por elas feito no domínio das técnicas de produção de texto.

Acrescento nas "conclusões" uma reavaliação geral do processo em que estudo problemas do método de pesquisa adotado, examino alguns aspectos da prática que me parecem mais diretamente relacionados ao relativo sucesso obtido.

N O T A S

1. Ver, entre outros textos, Paulo Freire, "A alfabetização de adultos - crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica" (Santiago, 1968) em Ação Cultural para Liberdade e outros escritos, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

2. Karel Kosik, Dialética do Concreto, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, pg. 44.

3. As idéias ainda me são sugeridas parcialmente por Karel Kosik, op.cit., pg. 29.

4. V. Cláudia Lemos "Coerção e Criatividade na produção do Discurso Escrito em Contexto Escolar: algumas reflexões" Em Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau Vol.III SE/CENP/UNICAMP, São Paulo, 1978, pg. 54.

5. Sara Delamont e outros no livro Explorations in Classrooms fala das diferentes denominações dada a esse tipo de observação: "microethnographical" por Smith e Geoffrey, "naturalistic" por Mac Donald, "ecological" por Parlett, "antropológica" ou "etnológica" por Delamont e Hamilton.

Essa observação baseada na forma como é empregada em antropologia social, na psiquiatria e na sociologia, só recentemente passou a ser utilizada em pesquisas educacionais.

6. Michael Stubbs, Language, School and Classrooms. Contemporary sociology of the school General editor John Eggleston - Met Luen Co. Ltd. London pag. 70. A passagem entre parênteses é minha.

7. Malcon Parlett e David Hamilton "L'Evaluation illuminative; une démarche nouvelle dan l'Etude des Programmes d'Innovation" Paris, Institut International de Planification de l'education, 1975 (Mimiografado)

8. Malcon Parlett e David Hamilton, op.cit.,pg.09

9. Sigo no fundamental o artigo citado na nota 7.

10. Penso que esta crítica visa: 1ª) ao privilégio da quantidade como dado pretendidamente objetivo e como único adequado a procedimentos de medida e avaliação. 2ª) à tentativa indiscriminada de transformar aspectos qualitativos, atitudes, estados psicológicos etc. em meros reflexos de unidades quantificáveis (unidades de tempo, de espaço percorrido, número de manifestações etc.). 3ª) à rejeição de observações sobre fatos, circunstâncias e pessoas baseadas na experiência e intuição justificada do observador. É claro porém que a quantidade é um aspecto da realidade e há características dessa realidade suscetíveis de tradução em termos numéricos. Eu mesma faço uso de porcentagens e contagem no interior desta tese mas que como se poderá ver possuem um valor descritivo não privilegiado em relação a outras formas e meios de observação.

CAPÍTULO I

NOSSA ESCOLA: preocupações

Hoje tudo parece ir muito bem. A escola de primeiro grau com duração de 8 anos é obrigatória para todos e aberta para todas as crianças com 7 anos; todas só podem sair de uma escola com vaga em outra; reformulam-se os currículos; oferecem-se, em princípio, condições de formação segundo a capacidade de cada um; cresce vertiginosamente o número de matrículas!

Nessa perspectiva de uma proclamada evolução (compatível com um ideário liberal) mantêm-se intocáveis, quase por inércia, alguns valores "básicos": a pontualidade, a ordem, a dependência do adulto 'doador' de experiências, a obediência, enfim as condições da disciplina regrada, do exterior do processo de aprendizagem e de seus principais participantes.

Mas, sob este invólucro de benefícios, intenções, sentimentos e atitudes positivos, há entre pais, alunos e professores um mal estar que inquieta e questiona.⁽¹⁾

Assim, entre os pais, há um desagrado geral quando percebem a distância entre o que os seus filhos são obrigados a aprender na escola e a vida real. Entre os pais trabalhadores a preocupação é maior ainda pois, sabem que a escolaridade é necessária. "E o sabem por duas vias: primeiro pela prática quotidiana da discriminação social que usa frequentemente o diploma para limitar o acesso aos cargos mais remunerados, mais prestigiosos e que dão maior poder; segundo pela ideologia liberal contida na educação difusa presente no seu próprio ambiente familiar e profissional sem falar nos veículos de comunicação de massa e na própria escola. Levam então seus filhos à escola (não feita para eles) e estes fracassam. Percebem as razões do fracasso escolar dos filhos como incapacidade, carência ou na melhor das hipóteses como imaturidade, associada à idade." ⁽²⁾

Também, entre os alunos: devem conformar-se com um modelo prefixado de "bom aluno" que só escuta, obedece, atento, dócil, disciplinado e por esses 'méritos' é avaliado; cujas qualidades de espírito crítico e reflexão são deixadas nas "introduções" e "proclamações de princípio" sem inspirar uma prática efetiva, quando não apagadas e subjúgadas pela repressão do mestre.

De um lado, os alunos são submetidos a contínuos trabalhos com notas, questionários que chegam a lhes causar tensões e ansiedades, de outro lado, recebem da escola um mundo de conteúdos insólitos que não têm nem significação nem utilidade imediata para eles. Conteúdos separados da realidade quotidiana, de

uma prática real. Conteúdos fechados ou fracionados que devem ser assimilados por todos durante um ano. Se isso não acontecer, como de fato não acontece, pois nem todos são iguais, aceita-se com o "fantasma da reprovação".

Do ponto de vista do uso da língua, devem adequar seu dialeto à bela linguagem que normalmente não é a sua, nem a de seus pais, nem a de sua comunidade mas a única oficial da escola, a única certa. Tudo o que na linguagem corrente do aluno não corresponda às normas é corrigido e estigmatizado pelo mestre.

Finalmente os professores também estão preocupados e percebem o nível dos alunos baixando de ano para ano. Interrogam a causa do desinteresse dos alunos e seu fracasso. Acusam então os programas, os alunos ou os próprios colegas de profissão. Entretanto, por sua formação e por causa das exigências do contexto em que a escola está inserida, não deixam de transmitir certos valores aos alunos, dia após dia, ano após ano, através de certas práticas pedagógicas: a aprendizagem do sentimento de inferioridade, da submissão, a aprendizagem do "cada um por si", da competição, do respeito do 'status quo', da ordem estabelecida por outros, do medo, do conflito.

É fácil verificar como o comportamento pedagógico que reflete esses valores acaba por apagar a imaginação freiar a criatividade, por dividir e isolar os alunos inculcando-lhes indiferença distante ou a dependência. São valores que mal distanciam o interesse em preservar e desenvolver a nossa sociedade industrial que se alicerça sobre uma separação entre as tarefas intelectuais dirigentes de um lado e as tarefas mais humildes e simples de execução de outro. É desta "divisão social e técnica do trabalho" que resulta a divisão de nossa sociedade em classes. E a Escola também tem uma preocupação: é a de fazer aparecer como normal e inevitável esta divisão das sociedades em classe, convencendo cada um da "justiça" do processo de seleção (se o aluno não consegue passar de ano, o problema é de imaturidade, de incapacidade do próprio indivíduo) do "serviço" que a Escola está prestando à sociedade que, na realidade não é um serviço senão prestado exclusivamente à industrialização, à modernização, aos interesses econômicos do capitalismo; formam-se, de fato, nessa Escola grupos dirigentes e uma parcela favorecida de mão de obra especializada, enquanto a grande maioria somente passa por ela, sem obter da educação (sic) formal instrumentos de ascensão social e humana: voltam submissos às tarefas onde a falta da capacidade crítica e de iniciativa (que lhes

foram negadas) torna-os peças ajustadas do grande mecanismo capitalista.

A Escola se caracteriza assim, como instituição que promove a melhoria da força de trabalho no esforço de contribuir para a reprodução do capital. Ocorre, porém, que as exigências desse esforço tendem a ampliar os contingentes dos que são gratificados com tal aperfeiçoamento. Daí, pela própria maneira como tal aperfeiçoamento se dá, a Escola (apesar dela) introduz elementos de oposição ao "modo capitalista de produção." "Ao mesmo tempo em que ela aumenta a competência técnica e teórica do trabalhador, opõe-se à divisão entre o saber (como força produtiva) e as relações de produção. Dessa maneira, a escola contribui para acirrar os antagonismos entre a classe possuidora e a classe proletária, pois o ensino possibilita a apropriação coletiva do saber, ao passo em que este, enquanto força produtiva, é reivindicado como propriedade exclusiva da burguesia.

A escola reflete, dessa maneira, em seu próprio seio, as contradições inerentes ao sistema capitalista: nascida dele para sua manutenção, contribui, ao mesmo tempo, para seu enfraquecimento.

Diante disso, o sistema só pode procurar defender-se da escola pela limitação do acesso ao saber, pela instauração de barreiras à democratização do ensino, pela alteração do saber que a escola transmite, de modo a limitar seu poder sobre a estrutura sócio-econômica." (3)

É nessas condições que o sistema escolar, para preservar o tipo de sociedade prevalescente, acaba por servir-se de elementos camufladores da própria realidade escolar pois, o domínio da política educacional estatal, nunca pode dar-se pela violência mas precisa criar meios para que os indivíduos das camadas sócio-econômicas inferiores possam ter opções de escolha pelo menos aparentemente livres.

Dentro de cada momento do capitalismo, a nossa Escola assume diferentes formas: vai desde a total exclusão das classes dominadas (fracasso, reprovações, evasão) a sua inclusão. Inclusão essa que se dá atualmente dentro do modelo liberal (igualdade de oportunidades para todos). Mas, a forma que ela está tomando hoje não é senão o resultado provisório de um movimento contínuo de mudança. E as mudanças sempre têm suas raízes em pequenas coisas, em pequenos gestos, em tentativas diversas que se defrontam muitas vezes com dificuldades mas, sempre deixam sua marca.

Tem-se consciência de que a mudança da escola supõe um esforço muito mais amplo de revisão geral das estruturas de poder. Mas, "é algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança da sociedade.

Poderá dizer-se que a mudança da percepção não é possível antes da mudança da estrutura na razão mesma do seu condicionamento por esta.

(...) A mudança da percepção da realidade pode dar-se "antes" da transformação desta, se não se empresta ao termo antes a significação de dimensão estagnada do tempo, com que lhe pode conotar a consciência ingênua.

A significação do "antes" aqui não é do sentido comum. O antes aqui não significa um momento anterior que estivesse separado do outro por uma fronteira rígida. O antes pelo contrário, faz parte do processo de transformação estrutural.

Desta forma, a percepção da realidade distorcida pela ideologia dominante, pode ser mudada, na medida em que no "hoje" em que se está verificando o antagonismo entre mudança e permanência, este antagonismo começa a se fazer um desafio.

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade conflitiva, implica num novo enfrentamento dos indivíduos com sua realidade. Implica numa "apropriação" do contexto, numa inserção nele, num já não ficar "aderido" a ele, num já não estar quase sob o tempo, mas nele.

(...) O que opta pela mudança se empenha em desvelar a realidade. Trabalha com, jamais sobre os indivíduos, a quem considera sujeitos e não objetos, incidências de sua ação." (4)

Foi essa reflexão que me levou a dar uma resposta à análise de minha realidade quotidiana pois, professora primária que sou, com uma experiência de 25 anos enraizada nas salas de aula, quis agora não só constatar mas, fazer mudando, documentando e avaliando quatro meses do dia a dia de um trabalho direto com as crianças, com sua linguagem.

Foi pensando na relação existente entre língua e organização social, nas condições em que as diferenças linguísti-

cas relacionáveis à origem social funcionam como campo de conflito (a escola é o campo privilegiado onde se cristaliza esse conflito linguístico) que escolhi como foco desse trabalho a valorização da linguagem da criança socialmente desfavorecida.

Realmente, um esforço para mudar algo que pode ser uma pequena ação mas que espero não ter sido inócuo, foi o meu "viável histórico" pois, como diz Paulo Freire "o fato de que determinadas circunstâncias históricas em que se encontra o educador não lhe permitam participar mais ativamente, deste ou daquele aspecto constitutivo do processo de transformação revolucionária de sua sociedade, não invalida um esforço menor, em que esteja engajado, desde que este seja o esforço que lhe é historicamente viável."⁽⁵⁾

AQUELES ALUNOS ERAM DIFERENTES

Como foi exposto na introdução mais detalhadamente, o projeto inicial deste trabalho visava a

1) colocar em discussão minha própria prática de elaboração de atividades que desenvolvessem a 'capacidade' de linguagem em crianças das 1as.séries do primeiro grau; uma revisão crítica dessa prática

2) utilizar uma experiência real, de muitos anos, que venho acumulando em um contínuo e sucessivo trabalho com crianças de 3a.série, na área de comunicação e expressão; fazer sobretudo que a reflexão teórica e metodológica não se desligasse da situação efetiva e real de sala de aula nas escolas da rede estadual nem de uma vivência pessoal que tem alimentado minha atitude e o exercício do meu magistério;

3) tomar como foco da análise os problemas advindos da imposição da norma (padrão) culta às atividades da linguagem nessas séries e o seu reflexo na criatividade em textos escritos.

Supunha, mesmo, de início a possibilidade de trabalhar (como vinha sendo hábito na minha escola)⁽⁶⁾ com duas classes distintas nessa área da comunicação e expressão; disporia

de condições para o uso de determinados instrumentos de levantamento de dados e avaliação com grupos de controle.

No entanto, foi-me designada uma só classe e de tal modo caracterizada que logo determinaram profundas alterações no projeto e sobretudo nas atitudes e decisões da professora, que nesse ponto suplantavam qualquer imagem da pesquisadora que eu fizesse de mim.

Pelas peculiaridades que logo se indicaram, logo se impunha um longo período em que, para a linguagem, eu e os alunos nos tornássemos interlocutores reais uns dos outros. Sem esse espaço de interlocução, em condições de efetiva interação pessoal (mais que formal ou "institucional") como pensar a linguagem?

De fato, a classe, logo se mostrou como uma autêntica "classes de rebotalhos" tão relegada pelos professores.

Não só eu percebi esse fato; as crianças parece que já se tinham acostumado a ser constantemente punidas e humilhadas diante dos outros. O histórico escolar anterior dessa classe revelou que, de dezessete alunos, onze já tinham enfrentado o "fantasma da reprovação" e, o que era ainda pior, durante a sua curta vida escolar, a maioria passou por uma fileira de, pelo menos seis professores diferentes. (7)

Qualquer leigo podia constatar a confusão criada na cabecinha dessas crianças, assim como um sentimento de autodesvalorização porque, na verdade, esses alunos foram rejeitados por serem "mais fracos" ou "indisciplinados" ou por terem "problemas mentais". Eles aceitavam essa realidade pois, na escola, isso também já lhes tinha sido incutido desde o início: cada qual tem o que merece, de acordo com seu mérito pessoal. Entretanto essa aceitação da lei da escola não foi, como pude notar, uma aceitação passiva: as crianças se preveniam e agiam segundo a expectativa que se faziam das expectativas que deveríamos ter de seu comportamento como "mau" aluno.

"A autodesvalorização torna-se um modo de reação persistente que a criança transporta de uma turma para a outra. Além disso, na escola, certas crianças possuem uma fama que as precede e persegue, ou que pode até mesmo vir de irmãos mais velhos cuja passagem não foi apreciada.

(...) A desvalorização atinge o indivíduo de forma íntima, na imagem que tem de si. Por isso, frequentemente é eficaz para alguns, permitindo que se desenvolvam comportamen-

tos de submissão. Na idade adulta, o indivíduo desvalorizado em sua infância julga frequentemente, que tem o que merece, o que é capaz de ter: ele mesmo forjou sua sorte, com suas magras capacidades.

Para que a desvalorização, golpe direto na dignidade da criança, seja vivida como tal, é preciso que aquele que a sofre reconheça nela sua natureza opressiva. A desvalorização é uma forma sutil de opressão. A opressão engendra a revolta e isso é válido também para a escola. Vivida como opressão, a desvalorização pode engendrar o ressentimento. O ressentimento acumulado contra àqueles que põem, sistematicamente em destaque, os lados mais fracos do outro, que o ridicularizam aos olhos dos demais e que o desprezam, transforma-se em ódio. (8)

Eis então uma das causas da revolta que pude observar entre a quase totalidade dos alunos da classe; a revolta que se manifestava ou com as crianças atirando objetos, recusando-se a agir, tendo cóleras agressivas ou sacudindo os ombros, tornando-se indiferentes e inibidas recusando-se a responder ou questionar.

Na verdade se sentiam distantes, esquecidos dos professores a não ser quando tornadas objeto de repreensão ou "sacos de pancada" (na expressão delas).

Estava ali não o espaço arranjado para um experimento educacional, mas a realidade concreta na qual tinha que agir: aquela que tão bem Paulo Freire definiu como "algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Mas, todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida".(9)

Uma realidade, não estática para a observação passiva dos olhos, mas para ser transformada.

Aqueles alunos não eram iguais. Eram "selecionados", acomodados ao insucesso escolar e marcados como alunos-problema. Não poderia pensar só em controlar o grupo e fazê-lo objeto de meu trabalho pois, controlar simplesmente aquelas crianças significaria reprimí-las novamente e como consequência o trabalho ou o programa "seria cumprido" com uma gritante diferença de qualidade e quantidade de outra 3a.série. O que a Escola estava dando para aqueles alunos não era o suficiente. Não podia mudar a escola mas, o modo de agir, a maneira de relacionar-me com os pais e as crianças, os objetivos do trabalho, a maneira de

enfocar o conteúdo, tudo isso poderia e teria que ser conformado àquela realidade singular.

Seria ingenuidade minha acreditar na escola única. Mas, é porque acredito que a escola única "é parte inseparável do ideal democrático que faz sentido denunciar as diferenças existentes como efeitos da seletividade do ensino. Podemos aceitá-las estrategicamente como o momento necessário de um processo de expansão quantitativa do ensino. Mas nossa ação deve ser no sentido de diminuí-las, não de legitimá-las." (10)

Dentro destas considerações, achei que era de grande importância a minha ação junto àquelas crianças para ajudá-las a ser de determinada maneira, para ajudá-las a descobrir a viver valores pois, acredito não ser possível educar a não ser partindo de certos valores, partindo de perguntas como: Que qualidades vou incentivar nas crianças? Quais os horizontes que preciso abrir-lhes a fim de ajudá-las a verem as contradições que possam existir em suas opiniões, para colocar-lhes questões, para fornecer-lhes dados esclarecedores? Que meta poderia ajudá-las a descobrir? Qual a atitude constante que teria que assumir perante a classe para que as crianças comesçassem a autovalorizar-se sentindo-se como indivíduos que também merecem respeito?

Para oferecer respostas adequadas a essas questões, respeitando-se a situação peculiar de desnível da classe, certamente não poderia adotar pura e simplesmente uma redução dos objetivos e das exigências. Isso significaria pressupor que essas crianças deveriam, por princípio, ter reduzidas suas expectativas de formação. Adaptar o trabalho às condições da classe ou adequar as atividades ao nível da classe não significa dar aos alunos apenas uma parte e sim inventar maneiras de ensinar-lhes tudo: de outro jeito, em outra sequência, com outro ritmo, organizando e reorganizando o material conforme suas respostas, sempre que fosse preciso.

Essa tarefa ultrapassa certamente os esforços desenvolvidos em um período escolar mas vale a pena, como contribuição parcial a um desejável acúmulo de experiências, relatar como a tentei cumprir.

O "CLIMA" DA CLASSE

Vou desenvolver apenas detalhes importantes e significativos das atividades, cujas características contribuíram: para mostrar onde os alunos estavam, os sistemas que eles já tinham dominado, o que iam alcançando, como me vinculava às crianças, que tipo de relação já começava a estabelecer com elas.

Desses contactos iniciais nasceu o "clima" da classe que orientou as mudanças no trabalho e adaptações às circunstâncias no decorrer de toda sua execução.

O primeiro contacto com os alunos foi um monólogo em que me apresentei, falei do tempo que trabalhava na Vila, do pessoal que conhecia lá, algumas experiências interessantes com crianças daquele local:

— Gostaria de saber o nome de todos vocês. Quero que me digam como faço para logo saber quem é quem.

Um silêncio constrangido entremeado de risadinhas maldosas, foi de súbito interrompido por inúmeros alunos gritando e dando sugestões ao mesmo tempo. Sugeri que, um de cada vez apresentasse sua opinião à classe.

Um aluno logo sobressaiu falando muito alto:

— Cada um fala seu nome pra dona!

Do fundo da classe uma menina gritou:

— Nem boa é essa idéia, seu bosta!

— Sua fia da puta, bosta sua mãe!

Não houve qualquer tempo de intervir e ordenar o "diálogo."

Professora da classe média dos bens comportados fui surpreendida pelos alunos e devo confessar que a situação me era desagradável e a resposta à primeira aproximação desorientante. O fato é que já estava nela. Como agir? Reprimir ou punir como primeira alternativa certamente não favoreceria a criação de um clima predispondo ao surgimento de relações amistosas entre professora e alunos. Além do mais, o objetivo inicial que me fixara era o estabelecimento de relativa autonomia para facilitar aos alunos envolver-se eles mesmos no processo de orientar sua própria aprendizagem.

Seria contraditório punir pois punir me levaria a ignorar as influências externas que levaram aquelas crianças a se manifestar como o fizeram.

Bem sei que expressões como aquelas são comuns e fazem parte da linguagem e da vida daquelas crianças, em casa e entre os companheiros.

Por outro lado, independentemente de qualquer valor que associasse às expressões dos alunos, o comportamento delas era obviamente negativo à formação de uma situação harmoniosa para o diálogo e a interação recíproca. Aí estava o primeiro aspecto a modificar e refazer.

Deveria levar mais em consideração a rivalidade entre as duas crianças do que as expressões usadas para exprimi-la.

Então falei firme, cortando qualquer possibilidade de continuação da disputa:

— *Acho que a classe não está interessada em ouvir brincadeiras entre colegas.*

E dirigindo-me ao menino:

— *É, essa é uma ideia, mas, eu gostaria de ter outras!*

Logo apareceram mais opiniões que foram colocadas na lousa das quais surgiu uma brincadeira que se transformou improvisadamente na atividade inicial dos alunos.

Cada um voltava-se para o colega mais próximo:

— *Quem é você? O colega respondia e fazia a mesma pergunta ao outro e assim sucessivamente até o último aluno.*

Assim começaram nossos primeiros contactos integrativos não só meu com as crianças mas, das crianças entre si. Essas iam começando a exibir uma certa espontaneidade querendo falar mais de si, de suas casas, dos professores que tiveram.

Uma primeira "lição" que me sobra é a de que o importante é intervir para alterar e reorientar o processo de interação na sala de aula. Essa intervenção não precisa ser negativa ou repressiva mas positiva e ativa de participação e coordenação. Punir ou repreender poderia certamente alterar o processo mas ir além disso e esvaziá-lo, paralisá-lo.

Observe-se, também, a função e as condições do 'improvisado'. Se o professor efetivamente se integra entre os alunos ele acaba por desenvolver uma certa sensibilidade para estimular uma atividade improvisada que nasce delas. O importante aqui é que esta se substitua à "planejada" na obtenção dos mesmos objetivos. Mais espontânea, mais lúdica, perde o caráter mecânico e simulado de "atividade escolar" para ser um momento

da vida real das crianças.

Para a comunicação escrita, pedi que as crianças preenchessem cuidadosamente uma ficha de informação: (11)

Ficha informativa

- 1) - Meu nome é.....
- 2) - Nasci no dia.....do mês.....do ano.....
- 3) - Tenho.....anos
- 4) - Nome de meus pais:.....e.....
- 5) - Tenho.....irmãos
- 6) - Papai trabalha.....
- 7) - Mãe trabalha.....
- 8) - A casa onde moramos tem.....cômodos e pertence a
.....

O comentário sobre o preenchimento dessa ficha foi motivo para uma nova atividade de comunicação oral: o dia do nascimento das crianças e as estações do ano que a ele correspondia; a valorização das profissões em que os pais trabalhavam; a valorização do trabalho das crianças ajudando os pais.

Também o fato dos alunos já estarem na 3a.série e serem capazes de ler e escrever, levou-me a questioná-los sobre algo que poderiam escrever, sondando seus interesses.

Um certo alarido povoou a classe durante toda atividade mas, sempre prefiro esse bulício à passividade. Compartilho da idéia de que a "disciplina" não é sinônimo de silêncio mas, é "sinônimo de trabalho, diálogo, camaradagem, afeto e respeito mútuo". (12)

O alarido e bulício eram parte e não empecilhos dessa disciplina entendida como condições de trabalho. Como imaginar diferentemente a atividade viva de crianças de 9 a 12 anos?

A seguinte atividade escrita veio a seguir:

— Pense um pouco e responda as perguntas abaixo:

- 1) - Você gosta de escrever?
- 2) - Por que?
- 3) - O que gostaria de aprender na 3a.série?
- 4) - Invente uma estorinha
- 5) - Para que serve a escrita para você?

Convenci-me, a partir dessas primeiras observações da classe e das características dos alunos, de que não devia estabelecer outro objetivo inicial senão o de associar-me verdadeiramente aos meus alunos, aproximar-me deles e aproximá-los de mim, criar um espaço de interação efetiva para que passassem a agir de modo espontâneo e criativo. Era mais importante retirar das atividades de sala de aula o seu caráter compulsório e artificial, mudar neles uma atitude agressiva e negativa decorrente de um longo período em que foram desvalorizados, repreendidos e reprimidos.

Confiei, inicialmente, na capacidade de improvisar: uma atividade planejada poderia interessar aquele tipo de alunos? Assim, no outro dia, de uma manhã quente e corrida dos alunos pelo pátio, encontrei-os abanando-se furiosamente com cadernos, folhas, as mãos. Foi o sinal para passarmos todos a estudar o que é que eles manifestavam pelo seu comportamento. Como cada um se expressa a si próprio e comunica-se com os outros não somente pela linguagem, mas ainda pelos seus gestos.

A aula se transformou em um jogo de mímica: cada aluno combinava comigo (coordenando) coisas para "dizer" à classe. Os outros disputavam entre si a interpretação. Pouco a pouco, num ambiente de brincadeira, as crianças chegaram a várias conclusões:

a) - uma mesma "mímica" ou encenação com gestos podia ser interpretada de várias maneiras, conforme as situações que cada interprete associava a ela; a comunicação por gestos, em um grupo não treinado especificamente para isso, não era muito segura;

b) - diversas questões (como "qual é a cor do seu tenis?" "o cachorro do Maurício é esperto?" "vamos comer po lenta no jantar?") não puderam ser expressas convenientemente pelos gestos;

c) - na sociedade em que vivem, a linguagem oral é o instrumento básico de comunicação, seja quanto for a contribuição dos gestos para ela.

Foi então que julguei dispor de ambiente adequado para discutir com eles o resultado do questionário escrito que lhes havia passado no dia anterior (cf. pag. 24):

— Vocês não estavam presentes lá em minha casa quando eu estava lendo os questionários. Mas vocês estavam comunicando muita coisa quando responderam às questões; por exemplo, sabem

o que a maioria gostaria de aprender a escrever na terceira série? Estorinhas. Quase todos alunos responderam que gostariam de aprender a escrever estorinhas. E tenho certeza de que vão conseguir. (13)

Assim, partindo de um objetivo fixado pelo próprio grupo, já recebendo e depositando maior confiança nas crianças, pude aumentar os contactos amistosos para obter cada vez maior espontaneidade, iniciativa, contribuições voluntárias por parte de alunos que me pareceram, antes, tão rebeldes e indiferentes. De fato, pude trabalhar intensamente junto a dezesseis das vinte crianças com que comecei a terceira série. Destas, três foram transferidas por mudança, um deles, o Márcio não conseguiu avançar um mínimo passo sequer no trabalho de elaboração de textos que pretendia organizar com a classe. E antes de passar a uma análise e diagnóstico da situação dos alunos no que se relaciona especificamente a sua redação, desejo fazer um parêntesis com esse caso individual.

O Márcio é capaz de ler mas, quando escreve, não consegue concatenar as sílabas e as palavras ficam quase todas incompreensíveis. O histórico escolar desse aluno nos mostrou o seguinte: 1a.série - reprovado por três vezes; 2a.série - reprovado por três vezes. Portanto, já com 13 anos, cursando essa 3a.série, não conseguiu se igualar à classe por mais que eu o ajudasse dando-lhe um tratamento especial. Além disso, era muito revoltado com tudo e com todos; um "indisciplinado".

Nosso relacionamento não podia ser melhor: incentivei-o bastante e fiz de tudo para que sua "deficiência" não fosse muito notada pela classe. Tomava parte em todas atividades de comunicação oral; na comunicação escrita, não deixei de elogiar as palavras que conseguia escrever por completo e a ordem que tentava manter no caderno.

Mas, como não me foi possível dar-lhe um tratamento extra-classe individual, não consegui igualá-lo aos colegas. Estive a questionar-me: Estaria diante de um caso patológico? O Márcio seria uma criança a mais para engrossar as fileiras dos "léxicos-disortográficos" ou dos "disgráficos"? Ou suas dificuldades escolares teriam explicações psicogenéticas? (Soube que sua irmã apresentava problema semelhante e sua mãe não conseguiu ser alfabetizada).

O importante seria que as respostas a essas questões não fossem somente parar num arquivo ou numa tese de mestrado, mas correspondessem a medidas efetivas a serem tomadas

em favor do menino. Não se podia querer que o Márcio continuasse a vegetar durante mais e mais anos nos bancos da mesma turma ou avançasse "por antiguidade" sem ter, por isso, obtido qualquer melhoria em seu comportamento e conhecimentos.

Entretanto, esbarrei logo com grandes dificuldades causadas pela ausência de um psicólogo na escola, existência de serviços especializados disponíveis, pela desinformação da mãe que mostrou mesmo um certo conformismo "si ele conseguisse pelo menos tirá um diploma do quarto ano já tava bom".

Vale a pena lembrar que as dificuldades escolares das 16 crianças de minha classe e seus "problemas de comportamento" tinham muitas vezes sido caracterizados como de caráter "patológico". Discordo inteiramente disso. E, assim, o caso do Márcio, trato-o também com certa reserva e prudência. "Na situação atual, caracterizada pela frequência desmesurada tanto das dificuldades quanto do fracasso escolar, torna-se impossível distinguir as crianças cujas dificuldades revelam fatores extra-escolares, de ordem patológica individual (disfunções instrumentais, problemas de relação), daquelas cujos problemas são criados ou acentuados pelo sistema escolar e pela defasagem existente entre a escola e tudo o que constitui, além disso, a vida de inúmeras crianças. Torna-se evidente que aquilo que, até agora, levou as crianças a um atendimento ou a uma turma especial por dificuldades escolares não era, na maioria dos casos, o fato de que suas dificuldades fossem mais graves do que os de muitos outros, que fossem doentes, enquanto que os outros eram normais, mas sim diferentes fatores aleatórios: presença ou ausência de um psicólogo na escola, ansiedade e informação dos pais, limite de tolerância e ideologia do professor, interesse que este sente pela criança, existência de serviços de turmas ou de estabelecimentos especializados disponíveis. De fato, se certas crianças que são acolhidas por instituições ou por pessoal especializado revelam problemas referentes em sua maioria à patologia individual, elas apenas testemunham a função seletiva da escola, de que são o produto inevitável. É legítimo procurar os mecanismos psicológicos através dos quais se forma o fracasso escolar, mas, primeiro, é preciso tomar consciência da sua significação em relação à política escolar geral".(14)

Infelizmente, nas condições de trabalho da rede escolar do Estado e dadas as evidentes limitações de nossa formação de professoras não foi possível distinguir, no caso particular do menino Márcio, entre tantos e tão heterogêneos fatores. Nem foi possível encontrar procedimentos e atividades especiais que me permitissem falar hoje de algum progresso dele. O máximo

que se pôde fazer foi integrá-lo de qualquer modo ao grupo, valorizar sua participação em toda atividade que não envolvesse a produção de texto escrito, envolvê-lo no mesmo ambiente afetoso, sem puní-lo por deficiências que se deveriam poder minorar.

Com o relato desse caso particular, completo as informações relevantes para caracterizar "o clima" geral da classe. Resta, ainda, oferecer uma análise das primeiras redações produzidas pelas crianças, respondendo a uma das questões da ficha informativa passada no primeiro dia de aula (cf. pag.24). Essa análise permitirá estabelecer um diagnóstico a respeito de seu comportamento específico na atividade de produção de texto, os problemas que enfrentam com a linguagem escrita. Ao mesmo tempo, oferece uma base para a comparação final dos resultados dos processos em que fomos, eu e os alunos, envolvidos durante os quatro meses de trabalho no primeiro semestre.

O QUÊ E COMO ESCREVIAM MEUS ALUNOS?

Para a análise das primeiras redações das crianças, servi-me de critérios práticos. Em vez de enumerá-los aqui, prefiro ir refazendo essa análise passo a passo, procurando colocar em evidência os aspectos que me pareceram mais relevantes para os propósitos pedagógicos. A atitude que solicito a quem me acompanhe nesse estudo é a de não se situar diante do trabalho como se os objetivos fossem os de uma análise linguística ou de uma análise do discurso. Não possuo formação suficiente nessa área para avançar além de um certo plano prático. Espero fornecer somente indicações para quem melhor do que eu possa fazer esse estudo.

A primeira impressão que as redações causam é a de que os textos foram produzidos com fragmentos de memórias de estorinhas ouvidas ou lidas em livros didáticos. Não possuiriam nenhum esquema organizador. As orações se reuniriam em sequências ordenadas pela cronologia dos fatos, agrupando-se porém em parágrafos ou períodos de modo inteiramente arbitrário. Não é bem assim, no entanto. Embora curtas e pouco criativas, as redações apresentam certos esquemas de construção e certos modos de coesão interna. É importante que sejam identificados.

Vou transcrever aqui duas estorinhas curtas, para exemplificar.⁽¹⁵⁾ Ambas se constituem em dois blocos de orações:

- (1) "Eu e o meu golega fomos pescar no rio comesou a pu-

xar e ele viu e puxou e o anzol enroscou e ele subiu na árvore para denherosça e o anzol caiu direto do riu.

Eu tinha 50 cruzeiros e ele foi comprar anzol para amarrar o anzol na linha e o anzol dele enroscou no meu e a linha dele caiu e ele foi cata e caiu norio". (Red.2)

- (2) "Era uma vez eu tinha um pintinho ele era muito bonito ele era agostumado comigo aonde eu ia ele ia atrás ele era meu.

Um dia minha tia estava na minha casa e estava aquela correria e o meu irmão pisou nele e ele morreu eu fiquei muito triste". (Red.9)

No ex.(1) o texto se organiza em duas sequências de eventos. Cada parágrafo começa pela narração de alguns fatos que condicionam o aparecimento de um problema central; segue-se um esforço para solução (que é um final desastroso tão ao gosto das crianças). O problema que centraliza os dois parágrafos é o fato de o anzol enroscar ("o anzol enroscou" ou "o anzol dele enroscou no meu e a linha dele caiu"). No 1º parágrafo o esforço para "denherosça" o anzol fá-lo cair "direto do riu" o que abre a perspectiva da segunda série de acontecimento do segundo parágrafo. Assim, nem a divisão de parágrafos é totalmente arbitrária, nem as estorinhas deixam de possuir uma certa forma de organização, cada uma delas, é claro, diferente.

Como nesse exemplo (1), porém, os parágrafos que formam o núcleo da estória, isto é, os que se destinam a relatar acontecimentos sucessivos, são organizados pela regra simples de "um fato puxa o outro" mesmo que leve o leitor a perder o fôlego pela continuidade das orações sem qualquer sinal demarcativo de fim de unidade. (Veja adiante o exemplo (9)).

O exemplo (2) apresenta o esquema mais seguido. Toda uma sequência inicial, maior ou menor, constitui uma apresentação da personagem, suas características seja por qualificativos seja por um estado ou fato peculiar. Essa apresentação se anuncia pela expressão "era uma vez" (8 vezes em dezesseis redações).

Uma segunda parte é constituída de uma sequência de acontecimentos quase sempre na forma do exemplo (1) em um ou dois parágrafos. Também neste caso, a criança se utiliza de

um código de abertura: "Um dia...". Na maioria dos casos, abrevia-se a apresentação, como nas redações 3, 4, 7, 8, 10, 12, 14, 15. Outras vezes, como no exemplo (2) (ou nas redações 6 e 11) apresentação e série de acontecimentos se equilibram em extensão e interesse.

- (3) ["Era uma vez um cachorinho chamado rex.
 Ele é branco pintadinho de maron.
 Ele tem sua casinha e ele come aros carne
 e bebe leite, o agua.
 Rex é meu companheiro.
 Eu cuido dele desde que ele nasceu.
 Eu e rex somos muitos amigos
 De manhã ele vem correndo me dar bom dia.
 Um dia rex estava briabando com um gato.
 Eu fiquei bravo com ele.
 Um certo dia eu e rex fomos passear.
 E o mesmo gato estava lá.
 Rex nem ligou e os dois ficam muitos amigos.
 E sempre foram muitos amigos.
 E eu gostei muito que eles ficaram amigo".
 (Red. 6)

Nesse exemplo (3), já se pode ver a terceira parte dessa organização simples da estorinha. Geralmente se acrescenta ao relato uma "coda" em "gran finale":

- (4) "...e ele morreu eu fiquei muito triste".
 (Red. 9)
- (5) "E assim acabou a estória do cachorrinho".
 (Red.11)
- (6) "Depois que ele morreu minha casa ficou muito triste".
 (Red.15)

Como no caso das outras partes do texto esse final se constrói sobre um clichê e possui sua marca de início (de um modo geral um "e" que expressa um valor terminativo como em "E acabou-se a estória e morreu vitória".

As crianças, pois, se comportam como respondendo a uma certa exigência de organização do texto. Contar uma estorinha (ou redigir um texto), em uma situação escolar, corresponde a preencher, de algum modo, um esquema estereotipado pelos adultos. Por um lado, essa atitude perante o trabalho escolar

permanece por longo tempo; Cláudia Lemos⁽¹⁶⁾ mostra bem, analisando trabalhos de estudantes universitários nas provas de vestibular, como as redações se compõem pelo preenchimento, com um conteúdo qualquer, desses estereótipos. E já deve merecer atenção esse problema, quando se reencontra, consideradas as diferentes condições, em crianças que apenas se iniciam na "arte de contar" por escrito. Por outro lado seria importante investigar as fontes desses estereótipos. Está além dos propósitos desta tese avançar nesse caminho. Mas, a partir de uma observação intuitiva, posso pensar em duas hipóteses. Uma delas, o hábito que tem o adulto (e os professores) de "falar" às crianças segundo uma imagem que fazem dela como incapazes de compreender um texto não esquemático. Isso cria um "jeito" de contar histórias: "Era uma vez um não sei o que ...Um dia aconteceu isto e aquilo. Então, moral da história, ...". Sirio Possenti⁽¹⁷⁾ em um artigo recente, chama a atenção para esse tipo de comportamento linguístico do adulto em suas relações com as crianças. Outra hipótese, a de que o estereótipo se forma a partir dos próprios livros didáticos. Na verdade, podem combinar-se as duas, porque, de um modo geral, o livro didático reproduz o mesmo comportamento do adulto a que me referi.

Para concluir estas observações sobre a estrutura geral das estorinhas das crianças, preciso dizer que nem sempre a ordenação sequencial dos acontecimentos é coerente e conexa. Bastam dois exemplos:

(7) "Era uma vez um cão aí no mesmo instante um coelho ladrão viu cenouras..."
(Red. 1)

(8) "Um dia bem bonito uma raposa feliz encontrou um coelhinho amarelo ela ficou mais feliz porque tem agora um amigo perto dela para fazer que a raposa pedir muito feliz a raposa falou para o coelho assim..." etc.
(Red.16)

Passo a analisar agora o modo com que as crianças constroem os "parágrafos" ou "período". Na verdade, antes de chamar "período" (um conjunto de orações composto por coordenação ou subordinação, assinalado graficamente por um ponto final), poderia se falar mais de "blocos de orações", muitas

das quais meramente justapostas, e que as crianças fazem coincidir normalmente com os parágrafos na disposição gráfica do texto. O caso mais representativo é o exemplo que se segue:

- (9) "Era uma vez uma menina chamada chapeuzinho vermelho e a sua mãe que chamava Maria.
Chapeuzinho vermelho estava apanhando flores sua mãe chamou.
Chapeuzinho vermelho o que é mamãe vai levar doces à vovôzinha está bom mamãe mais não vá pelo caminho da floresta chapeuzinho vermelho vai pelo caminho do rio estabom mamãe mais como chapeuzinho vermelho era muito sapeca foi pelo caminho da floresta e la encontrou o lobo mau ele fingiuse que ele machucou a perna ele enguliu a menina e a vovozinha depois os casadores mataram o lobo mau e tirou a vovozinha e a menina eles ficaram muito agradecido as".

(Red.8)

Há um problema óbvio de aprendizado dos sinais de pontuação. Mas não se trata somente de pontuação. Há algumas razões de pensar que a criança compõe assim um bloco de expressões correlacionadas cuja coesão⁽¹⁸⁾ é assegurada por "e... e... e..." ou "ele...ele... ele...". No primeiro caso é mais óbvia a natureza conectiva (ou "continuativa") da conjunção. Para não multiplicar muito os exemplos revejam (1) e (2). No segundo caso trata-se de elementos anafóricos, isto é, que relacionam expressões do enunciado em que estão com elementos anteriores no discurso; desse modo as orações se ligam pela relação anafórica que se estabelece entre elementos comuns: em outros termos, as duas orações "falam" de um certo modo dos mesmos elementos. Outras expressões que são usadas com o mesmo valor são "assim", "aí" etc. Vale a pena indicar mais dois exemplos muito reveladores desse uso do anafórico:

- (10) "Um dia ele achou um minhoquinha e a pata falou me da esta minhoca e ele com medo que a mãe dele batia nele e um dia ele ficou bonhente (doente) e ele moreu".

(Red.14)

- (11) "Ela se aproximouse e cheirou a fror Ela desmaiou Quando acordou ela avoou mas ela não conseguiu

avocar alto.

Ela consuntou um médico e ele disse para fazer muito exercícios Ela tentou mais nada adiantou. Ela foi consultar outro médico e ele disse que tinha de ir na montanha fror da alegria ela foi ..." etc.

(Red. 3)

O exemplo anterior já mostra um dos outros recursos para estabelecer uma certa coesão no texto, nem sempre garantido somente pela coordenativa "e" e pelo uso de relações anafóricas: a repetição. Em várias redações se encontra uma forma de paralelismo (tão ligado a todo exercício inicial de redigir) como o que se faz entre as expressões iniciais dos dois últimos parágrafos:

"Ela consuntou um médico e ele disse..."

"Ela foi consultar outro médico e ele disse..."

Veja-se, a propósito, o exemplo (1) composto por dois parágrafos de estruturas paralelas que já descrevemos.

Às vezes, a repetição corresponde a uma espécie de "retomada" de uma expressão anterior, que oferece a base para a continuidade do discurso e que foi deixada para trás pela intercalação de uma outra expressão; na leitura, as expressões repetidas têm até uma entoação especial:

- (12) "Um dia ela voi pasear na jadim em con tou uma for muito boninta ela a abelhinha foi lá e chupou a flor e derrepente desmaio porque a flor era venenosa ela desmaio e a senhora borboleta passou e viu a abelhinha desmaiada e viu e chamou o médico".

(Red.10)

Essas repetições que "retomam o fio da meada", tem também uma clara função anafórica, e por isso aparecem reduzidas e simplificadas (Um dia ela voi pasear no ja-dim..." - "...ela foi lá..."; "...e viu a abelhinha desmaiada..." - "...e viu...").

Para encerrar esse inventário de recursos coesivos que de um certo modo "estruturam os parágrafos das crianças, deixem-me ainda apontar outros dois. O primeiro somente exemplifico, sem maiores comentários. Trata-se de uma substituição da coordenativa "e" por "ai", que, embora apare-

cendo em uma só redação, logo se mostrou bastante frequente nos alunos:

- (13) "Era uma vez um cão aí no mesmo instante um coelho ladrão viu cenouras e foi roubar aí o cão viu e latiu muito aí o dono soltou correu, correu e aí o coelho passou a cerco..." etc.

(Red. 1)

No caso do segundo modo, o artigo de Sírio Possenti estudando diferenças no uso da anáfora e de repetições em diferentes discursos, em uma passagem particular, se refere ao uso de repetições em textos escritos para crianças como em:

- (14) "Era uma vez um homem que tinha uma galinha. Era uma galinha como as outras. Um dia a galinha botou um ovo de ouro.(...) E a mulher começou tratar bem da galinha. Todos os dias a mulher dava mingau para a galinha.(...) E a galinha todos os dias botava um ovo de ouro".

O comentário que faz serviu-se para levantar a hipótese de que os estereótipos formais encontrados nas estori-nhas das crianças derivam do uso pelo adulto de uma "lingua-gem infantil", consequência da "imagem" que o autor da estori-nha faz da criança e da sua capacidade de exercício da lingua-gem.

O que Sírio Possenti comenta nesse exemplo "é a re-petição contínua de a galinha e a mulher. (Há outros mecanis-mos, pois não se trata, evidentemente, de um texto composto através de uma única estratégia, mas a repetição é notoriamen-te dominante). Porque não sua substituição por anafóricos ou pura e simplesmente sua elipse (há um caso, mas poderia haver mais)? Minha hipótese provisória é a mesma. A autora quer que a criança "entenda perfeitamente" e imagina que pela re-petição esta tarefa lhe será facilitada. (É muito comum que autores de literatura infantil façam de seu público imagem de pequenos idiotas; isso se verifica facilmente nas temáticas e na linguagem. É uma questão de imagem não necessariamente correta, mas extremamente produtiva".(19)

Ora, uma das redações parece mostrar bem como essa linguagem estereotipada é assimilada pelas crianças. É como se a criança aceitasse a imagem que o adulto vende dela mes-ma e a adotasse como base para a construção de seu próprio

texto. Refiro-me à redação 13 em que, ao contrário das demais, o recurso à anáfora como procedimento de coesão textual é substituído inteiramente por repetições, na forma de (15):

- (15) "Ã... ã... ã...
De manhã bebe está chorando sua irmã Rita fala bebê
você quer maçã Bebe olha e começou
ã... ã... ã...
.....
Eu quero o colo da mamãe bebê não é bobo".
(Red.13)

Os exemplos utilizados nesta descrição sumária (e uma rápida leitura das estorinhas das crianças no anexo 3) já são suficientes para mostrar que do ponto de vista sintático as crianças compõem suas redações com recurso sobretudo na mera justaposição ou coordenação. Para se ter um índice geral dessa peculiaridade basta observar que relações de coordenação (justaposições, aditivas, adversativas) foram utilizadas em 73,37%, calculados sobre o número das conexões entre orações.⁽²⁰⁾ As orações tradicionalmente consideradas subordinadas temporais e causais, introduzidas por "porque" e "quando", na verdade, mantêm a independência das duas estruturas oracionais correlacionadas: alguns as consideram como relações coordenativas. Se adotássemos esse ponto de vista o total das coordenações chegaria a 82,45%. (Para os que apreciam informações mais detalhadas, a análise do modo de composição das orações foi resumida no quadro 1 do anexo 4).

É óbvio que não estou considerando que a construção de textos inteiros mediante mera justaposição ou coordenação é um sinal negativo em si mesmo a respeito da capacidade de redigir. Autores que dominam, com grande habilidade o manuseio dos mais diferentes recursos expressivos da língua podem optar por um determinado tipo de composição em lugar de outro para atender a certos propósitos e obter certo efeito estilístico qualquer. O problema com os alunos é que eles não demonstram estar exercendo uma opção entre vários processos de construção do texto mas, adotando aquele que é o único de que dispõe na atividade escrita. Os alunos sabem fazer assim, e não de outro jeito.

Todos os dados de observação utilizados na descrição anterior indicam que os alunos não possuem, no exercício da escrita, um bom nível de "flexibilidade linguística". Essa noção tem sido utilizada para caracterizar a capacidade do aluno

em fazer variar o tipo de orações empregadas em seu texto. (21)

Levou-se em conta a tendência a utilizar excessivamente uma mesma classe de orações (como é o caso das primeiras redações dos alunos).

Procurei, porém, ir um pouco além dessa noção meramente quantitativa de flexibilidade. Na verdade a descrição da estrutura das estorinhas, dos modos de coesão interna desses textos, e mesmo os índices relativos aos tipos de oração utilizados têm, para mim, uma função mais descritiva; não estou propensa como observei na introdução a aceitar tais elementos como "critérios de medida". Mesmo porque, desconfio do papel e relevância desses critérios em geral como índices exclusivos de criatividade. O aluno pode variar os modos de abordagem de um tema - variar o modo de caracterizar as personagens, o modo de ordenar temporalmente os eventos, o modo de estabelecer conflitos e imaginar soluções, o modo de marcar linguisticamente a natureza e o papel das unidades discursivas - enfim, em um só termo o modo de estruturar o seu texto sem necessariamente fazer variar as classes das expressões utilizadas. É da consideração desses aspectos mais variados que eu posso situar os meus alunos em um grau relativamente baixo de flexibilidade sem, necessariamente precisar estabelecer uma escala e definir um índice numérico para esse grau.

De acordo com o quadro 1 (anexo 4), os alunos com puseram uma média de 12,93 orações por estorinha em uma média de 3,81 períodos. Se excluirmos os casos excepcionais das redações 3, 6 e 12, essa média cai respectivamente para 11,3 e 2,5. A capacidade de produzir um número maior ou menor de orações tem sido associada a uma maior ou menor "fluência linguística".⁽²²⁾ Algumas vezes, simplesmente se contam as orações produzidas na produção de um texto na execução de uma atividade determinada, outras se estabelece um período de tempo dado como limite para a atividade-resposta. A fluência linguística assim entendida seria um outro índice de criatividade. Na verdade para utilizar esses dados com esse valor eu ainda necessitaria estabelecer uma média padrão por algum critério adequado tomada como base de comparação.

Não me interessei por estabelecer esse tipo de avaliação. E além das razões que ofereci acima ao falar da flexibilidade linguística, há ainda outra razão para esse desin

teresse. Observei que a mera construção de um certo número de orações dificilmente pode servir de bom sintoma de fluência linguística, sem uma análise complementar. De fato, se comparar (16) com (17) abaixo, (16) extraída da redação 2 (exemplo (1)), vai-se ver logo que o número de orações como índice de fluência linguística depende, muito, de sua complexidade; a única oração de (17) exige certamente muito maior domínio dos recursos expressivos da língua que as cinco orações de (16):

- (16) "Eu e o meu golega fomos pescar no rio comesou a puxar e ele viu e puxou e o ansol enroscou..."
- (17) "Todas essas inúmeras considerações a respeito do mais importante problema do momento, as eleições, não convenceram os indiferentes cidadãos a uma atitude mais condizente com sua qualidade de..." etc.

Geralmente se corrige essa distorção avaliando a fluência conceitual manifestada nos textos, isto é, o número de conceitos utilizados para a construção das orações.⁽²³⁾ Prefiro fazer um rápido estudo da estrutura superficial das orações utilizadas pelos alunos e verificar o seu grau de complexidade.

Para começar, devo esclarecer que utilizei o mais simples critério para identificar uma estrutura como "oração" e para avaliar a sua complexidade. Considerei que, pelo menos na língua portuguesa, se pode tomar o verbo como o núcleo de uma oração. Identifiquei certas estruturas básicas como orações mínimas padrão, isto é, aquela representada por um verbo e seus complementos (incluído sujeito). Uma complexidade maior advém de expansões dos elementos dessas estruturas básicas. Sei bem que esse critério é extremamente simples e discutível.⁽²⁴⁾ Entretanto, para os objetivos que me propus e dada a simplicidade da redação das crianças, os critérios me parecem suficientes e sua simplicidade não os torna irrasoáveis.

Voltando às redações das crianças, a maior parte das estruturas oracionais utilizadas pelos alunos foram estruturas de complexidade mínima e além disso, quase sempre com o elipse de elementos. São oraçõezinhas que nunca ultrapassam três constituintes elementares como em:

- (18) "Rex é meu companheiro" (Red. 6),
 "Ela avoou" (Red. 3),
 "...em com trou uma éga..." (Red. 8),
 "...em con tou um a for..." (Red.10),
 "...um coelho passou a cerca..." (Red. 1).

Em muitos casos a oração se compõe de um único verbo, ficando elípticos tanto o sujeito como eventuais complementos:

- (19) "...e latiu..." (Red. 1),
 "...acordou..." (Red. 3),
 "...e puxou..." (Red. 2),
 "...e viu..." (Red.10).

O estudo das construções mais complexas acaba mostrando que, também de um modo absolutamente geral os alunos constroem as orações com expansão de um único elemento:

- (20) "...eu tinha um cavalo peto..." (Red. 4),
 "...um coelho ladrão viu cenouras..." (Red. 1),
 "...ele come aros, carne..." (Red. 6),
 "...ela não cosseguia avoar..." (Red. 3),
 "Um dia Garni acordou..." (Red.12).

Se somarmos as orações de mínima complexidade às orações com uma única expansão chega-se a mais de 90% de todas as orações utilizadas pelos alunos. É absolutamente excepcional encontrar-se uma oração complexa (Sic) como (21)

- (21) "Um dia bem bonito uma raposa feliz encontrou um coelhinho amarelo..." (Red.16),

e parece que ao tornar mais complexa a estrutura, os alunos tendem a perder o controle da construção e a perder a conexão sintática da oração produzida:

- (22) "... e ele com medo que a mãe dele batia nele e um dia ele ficou muito bonhente (doente)..."
(Red.14),
"...para fazer que a raposa pidir muito feliz..."
(Red.16).

Quero ainda chamar a atenção para alguns outros aspectos relevantes a meus propósitos, revelados pela análise das redações das crianças. Como se sabe, uma das características da linguagem coloquial da região (ou mesmo do português falado no Brasil) é o uso do pronome do caso reto, tônico, em posição pós verbal, para substituir o nome - objeto direto:

- (23) o gato matou ela,
eu vi ele.

O uso das formas oblíquas átonas pertence quase exclusivamente à linguagem escrita. Ora, nas redações das crianças encontrei pelo menos 22 ambientes em que o nome-objeto direto estaria habitualmente representado por um pronome anafórico; entretanto os alunos em nenhum caso utilizaram, quer a forma coloquial, quer a forma culta deixando sempre a construção elíptica como em:

- (24) "...um coelho ladrão viu cenouras e foi roubar aí o cão viu e latiu aí o dono soltou correu..."
(Red.1),
"...fomos pescar no rio comesou a puxar e ele viu e puxou e o ansol enroscou..."
(Red.2).

Anoto este fato para poder mais tarde correlacioná-lo com o eventual emprego das formas átonas do pronome que, como se sabe é um dos índices de utilização do dialeto culto.

Há outros aspectos das redações das crianças que apontam para a interferência do uso habitual de um dialeto não standard. Embora não correlacionados com a análise estrutural das orações deixo-os já apontados aqui.

O primeiro deles se relaciona a concordância tanto nominal quanto verbal. Considerando-se o número reduzido de ambientes em que foi possível textar essa variação em todas as redações somente 13 vezes aparecem

sujeitos no plural e somente 14 vezes apareceram nomes no plural com adjetivos ou pronomes adjetivos passíveis de concordância.

No caso da concordância verbal, as únicas vezes em que o sujeito se encontrava distante do verbo (duas vezes) e posposto (uma vez) a concordância não se fez:

(25) "... os casadores mataram o lobo mau e tirou a vovozinha e a menina" (Red.8)

"... um dia os dono deles resolveram espiar para ver o que era Quando olhou" (Red.11)

"...um dia vei (veio) meu pimos veio em minha ca sa" (Red.15)

De um modo geral a concordância se fez nos casos em que o sujeito ocupava a posição pré-verbal (salvo uma exceção, na Redação 11).

No dialeto coloquial da região, sabe-se que de um modo geral se flexiona no plural o determinante (o artigo, por exemplo) deixando na forma singular os demais componentes do sintagma nominal. Em cinco das oito situações correspondentes, assim fizeram os alunos:

(26) "os bolinho" (Red.7)

"todos o cachorro" (Red.11)

"os dono deles" (Red.11)

"cinco patinho" (Red.14)

"meu pimos" (Red.15)

distinguindo-se porém o último exemplo dos anteriores. Também de um modo geral, não se faz a concordância do adjetivo predicativo com o sujeito. Em duas das cinco ocorrências de predicativo com sujeito plural, não houve concordância:

(27) "eles ficaram amigo" (Red.6)

"eles ficaram muito agradecido as" (Red.8)

(Vejam, no segundo exemplo, a manifestação clara de insegurança quanto à forma a usar: agradecido ou agradecidas). Nas outras três não deixou de haver problema, pois a

criança (Red.6) repetiu nessas posições uma concordância do intensivo "muito" com o adjetivo:

- (28) "Eu e rex somos muitos amigos"
 "os dois ficaram muitos amigos"
 "e sempre foram muitos amigos".

Um caso isolado, em que o adjetivo "muito" deveria concordar encerra este inventário:

- (29) "fazer muito exercícios" (Red.3)

Penso que esses dados, embora insuficientes, indicam algumas tendências já observadas em outros trabalhos: a tendência a não efetuar a concordância com sujeito distante ou posposto ao verbo, a reservar a marca de plural no sintagma nominal ao determinante, a não fazer concordar em número o predicativo com o sujeito.

Em segundo lugar, quero fazer referência aos problemas relativos à grafia. Embora não vá discutir especificamente nesta tese o processo utilizado para levar as crianças à escrita segundo as regras convencionais da grafia, vale a pena apontar aqui a situação que encontrei nas primeiras redações. Os alunos cometeram inúmeros erros, que correspondem (de modo bem simplificado) aos seguintes tipos mais frequentes:

a) - Erros em que a criança substitui uma letra (ou letras) por outra que mantém representada a mesma forma fonética, como em "belesa", "comessou", etc. ou representa pronúncia atual do português, como em "começarão" (por começaram);

b) - Erros em que a grafia não corresponde à representação fonética, apesar de ser a palavra pronunciada segundo os padrões habituais, como em "comesou", "ansol", etc.;

c) - Erros que se podem associar a uma diferente pronúncia e, conseqüentemente, a uma variação dialetal na linguagem das crianças, como em "sou" (por sol) e "voutou" (por voltou) ou como em "frô" (por flor) em "pobrema" (por problema); ainda como em "frô", "cata" (por catar), "enrosca" (enroscar), correspondendo à pronúncia que substitui o "l" em final de sílaba ou em grupos consonantais por "r" e apaga o "r" em posição final de palavra; como em "veia", "paia" ou "família" (por velha, palha, família); como em "moreu", "co-reu", "cachorinho", etc.;

d) - Erros decorrentes de uma equivocada separação de unidades na escrita como em "porisso", "oque", "apaixonouse", "derrepente", ou em sentido contrário "em com trou".

e) - Erros em que a grafia se afasta totalmente da representação fonética, reflexo provável de má alfabetização, como em "bonhente" (doente), "denherosça" (desenroscar), "vei" (veio), "seu" (sol).

O fato que vale a pena destacar é o de se encontrar a maioria dos erros dentre os que refletem uma variação dialetal o que exige do professor mais do que simples exercícios de correção de grafia. De fato, somente exigir que a criança escreva "rio", apesar de pronunciar e escrever "riu", leva-a muitas vezes a escrever "caio" (por "caiu"), generalizando uma regra sem que se dê conta da arbitrariedade relativa das convenções de ortografia. A distância entre a grafia e a representação da pronúncia de seu dialeto, torna o problema da ortografia mais que um problema de ortografia: é preciso levar as crianças a compreender as variações dialetais e a comparar a sua pronúncia com a pronúncia padrão.

Embora reconheça que minha análise das primeiras redações foi feita com instrumentos bem simples, penso que ela permitirá fazer-se uma idéia mais precisa da realidade linguística das crianças manifestada em sua linguagem escrita. Vale a pena apontar estes aspectos fundamentais:

1. as redações das crianças se constroem segundo modelos estereotipados de narrativas "infantis", repetindo os esquemas das estorinhas contadas pelos adultos ou dos livros didáticos;
2. as crianças não "inventam" as histórias nem relatam episódios de sua vidinha real; recorrem outra vez ao fabulário tradicional ou a histórias lidas em livros da série anterior;
3. as crianças não dominam a pontuação; mais que isso, constroem os seus períodos como sequências de orações simplesmente justapostas ou coordenadas por "e" ou ligadas por outros procedimentos como a anáfora, a repetição, o uso de partículas continuativas como "aí", "então";
4. particularmente, não distinguem na escrita a "fala do narrador" da "fala das personagens" nos poucos diálogos que utilizam;

5. as orações das crianças são extremamente simples, reduzindo-se quase todas a expressões de "complexidade zero" - oraçõezinhas de uma, duas e no máximo três palavras lexicais;
6. as crianças refletem em seu texto características de seu próprio dialeto, seja no uso dos pronomes, seja na concordância, seja na ortografia.

Devo ainda advertir que no início das aulas, no curso das atividades reais em sala de aula e com a obrigação de atender às crianças já no dia seguinte, não pude fazer uma análise tão cuidadosa. Consegui, mediante uma avaliação mais sumária e valendo-me da intuição treinada em tantos anos de ensino, chegar praticamente aos mesmos pontos gerais. Mas hoje percebo que a possibilidade de utilizar mesmo as técnicas simples de análise que utilizei e o apoio de uma bibliografia mesmo tão limitada me teriam evitado alguns enganos de decisão e a seleção mais adequada de algumas atividades e procedimentos. Posso avaliar melhor agora as deficiências de minha avaliação, para um diagnóstico mais instrutivo da situação da linguagem escrita das crianças. Em termos gerais, ficam aqui duas observações: a primeira, relativa à necessidade de se colocarem os linguistas ou os teóricos da linguagem também a serviço da formulação de técnicas simples e de utilização rápida e fácil para o uso do professor nas situações concretas e não só para as pesquisas acadêmicas, levando em consideração sobretudo a necessidade de um diagnóstico quase imediato, em tempo de utilizar-se na prática escolar do dia a dia e de todo o dia. A segunda observação, a de que não se devem minimizar esses instrumentos de análise, porque a intuição não nos diz tudo; particularmente, não nos permite encontrar as razões mais internas ao próprio processo de redigir dos alunos, aspectos relativos à própria estruturação do texto, certamente relevantes para instruir e informar a seleção dos objetivos e estratégias no planejamento curricular.

PARA VALORIZAR AQUELAS CRIANÇAS, PARTI DE SUA LINGUAGEM

Tenho assistido, há tanto tempo professora de primeiro grau, a um declínio da espontaneidade e criatividade

verbais das crianças, iniciando-se no momento em que entram para a escola e culminando na 3a. e 4a. séries. Entre nove e doze anos, a criança que vinha expressando-se livremente ao representar a sua própria visão do mundo, torna-se mais inibida e fechada a qualquer tipo de manifestação (gráfica, verbal, plástica ou dramática). Seria esse momento regressivo a consequência dos fenômenos de desenvolvimento biológico ou psicológico? ou seria a consequência dos modelos educativos - racionais, intelectuais, realistas ou linguísticos - impostos pela sociedade e sobretudo pela escola?

"A análise da situação comprova que pode haver casos de superposição dos dois fatores, outros com a predominância de um deles; entretanto verifica-se que as crianças que sempre foram estimuladas a produzir criativamente, não perdem o seu interesse pelas atividades artísticas e de disponibilidade criadora, donde se poderia concluir que seria mais uma crise condicionada do que natural e, portanto, reversível!"(25)

Que pensar, considerando essa observação, a respeito daqueles meus alunos? Como entender a completa ausência de espontaneidade e de originalidade que os fazia quase voltar ao balbúcio e os amarrava a esquemas estereotipados, preenchidos por uma dúzia de oraçõezinhas vazias de qualquer conteúdo expressivo? Entre as condições dessa decadência certamente estava a escola, com seus mecanismos repressivos, disciplinadores, como examinei no primeiro item deste capítulo. Vítimas dos padrões de avaliação dessa escola, os próprios alunos já não valorizavam a si próprios: colocavam-se à margem da escola, mesmo dentro dela, sem qualquer estímulo para uma atividade criativa ou produtiva; eles já sabiam que eram "incapazes" ou "casos perdidos", e certamente rejeitavam interagir num sistema que não era para eles e que não tinha qualquer relação com sua vida real. Encontravam sua forma de manifestar-se no comportamento agressivo, na violação do código imposto de disciplina, na rejeição dos valores prestigiados pela escola. Não encontrando, enfim, na escola nem um ponto de referência, eram crianças sem imaginação e sem linguagem. Particularmente do ponto de vista de sua linguagem escrita, suas composições cheias de erros de pontuação, de ortografia, de concordância não deveriam merecer da escola senão uma porção de riscos vermelhos, pontos de interrogação e mais uma nota baixa.

Penso que na minha última observação estou tocando em um dos aspectos da escola que mais diretamente contribuem

para a regressão da criatividade das crianças, sobretudo as crianças mais desfavorecidas que trazem mais fortes na linguagem os "desvios" do dialeto de sua classe social. Estou referindo-me à imposição das convenções e das normas do dialeto padrão escolar e culto. Com relação a isso, os meus alunos tinham outra razão para inibir-se e retrair-se: o uso de uma linguagem marcada por variações estigmatizadas como "vulgares", "incorretas", "feias", de mau gosto. A escola nunca se livrou do forte preconceito de que o "bom uso" da língua é privilégio de uma elite, enquanto o povo, a maioria, a usa mal e sem "bom gosto". (26)

De fato, os esforços dos docentes para levar as crianças a utilizarem a língua segundo os padrões da norma culta (na escola, baseada na linguagem escrita) vêm acompanhados habitualmente de um processo de desprestígio e de ridículo das formas dialetais utilizadas pela criança (em razão da idade, de sua origem regional ou de seu meio social). Embora não se tenham feito pesquisas satisfatórias que avaliem todas as consequências desse comportamento para o desenvolvimento da linguagem da criança, ele é certamente uma das condições restritivas mais fortes que explicam o caráter regressivo do processo inicial da escolarização a que me referi acima. Tenho certeza de que não é sem graves consequências que se rompe o sistema linguístico da criança, que esta se sente submetida a situações de ridículo no uso das expressões dialetais de sua linguagem doméstica e paterna: que se acrescente às várias formas de opressão e repressão a que já está submetida (enquanto oriunda de uma classe menos favorecida) a repressão linguística e a opressão da normatividade "gramatical" e culta.

Penso logo em dois modos pelos quais o comportamento impositivo e normativo em relação à linguagem das crianças pode contribuir para sua falta de espontaneidade e originalidade: pela própria radical incompatibilidade (que se tem demonstrado em várias dimensões da atividade humana) entre o comportamento autoritário e a criatividade livre; pelo fato de que o rompimento do sistema linguístico da criança (que é sempre uma violência) inibe os mecanismos de representação, reduzindo a expressividade. Isso talvez explique as observações de Bernstein a respeito de uma clara relação entre a estrutura social, a utilização da linguagem e a "educabilidade". As crianças das classes mais desfavorecidas não possuem como as outras muitas possibilidades de acesso a um mundo diversificado e mais rico em informações; o seu mundo fica qua-

se circunscrito aos limites de seu bairro ou vila e às relações de sua comunidade. O recurso a certas representações (via rádio ou mesmo televisão) não substituem experiências - mais ricas de vida. Do ponto de vista funcional, a linguagem se exercita em situações locais e perfeitamente delimitadas: é uma linguagem dialogal e situada. Por outro lado, no seu ambiente, o dialeto social é o instrumento adequado de comunicação; para uma satisfatória interação com a família e colegas, em seus primeiros grupos sociais, certamente não podem "falar difícil" ou servir-se do dialeto das classes privilegiadas dominantes, mesmo que sejam expostas a ele. Possuem assim uma linguagem diferenciada e restrita sobretudo no que diz respeito ao léxico, aos tipos de discurso, aos temas sobre que lhes é dado discorrer. Fora de sua comunidade, fora do seu espaço vivencial de interação, a estigmatização de suas formas dialetais restringe ainda mais seu exercício de uma linguagem ativa. A escola se transforma, nesse sentido, no lugar mesmo de inibição e restrição ao contrário do que parecem dizer seus "objetivos" educacionais. Podem-se percorrer nessas linhas as razões do insucesso dessas crianças no sistema de educação formal e institucionalizada, desatenta em relação a essas peculiaridades.

A teoria de Bernstein, entretanto, foi compreendida de maneira largamente errônea. Em muitos casos se entendeu que Bernstein marcava com um estigma a mais essas crianças: justificaria o insucesso das crianças no processo educativo como uma inevitável consequência de sua linguagem restrita. Não creio que sua idéia fosse de que a linguagem das classes trabalhadoras seja inferior à das classes burguesas, nem que as crianças das classes trabalhadoras sejam menos "educáveis" do que as outras. Ele queria mostrar que, se as crianças das classes burguesas adquirem um tipo de expressão oral que podemos classificar como de linguagem culta (ou mais próxima a esta), isso lhes dá uma vantagem adicional dentro dos contextos educativos formais, por causa da maneira em que os processos educacionais são organizados nas instituições atuais.⁽²⁷⁾

A esse respeito, de fato, Bernstein não tinha a intenção de desvalorizar a linguagem das crianças das classes trabalhadoras e isso aparece claro no trecho seguinte: "Dizer que um código é restrito não significa dizer com isso que uma criança é não verbal nem, no sentido técnico, desfavorecida no plano linguístico, pois ela possui a mesma inteligência tácita para o sistema de regras linguísticas que qualquer outra

criança. (...) Embora a subcultura ou a cultura, por suas formas de integração social, engendre um código restrito, isso não significa que o discurso produzido e o sistema significante sejam desfavorecidos do duplo ponto de vista linguístico e cultural, nem que as crianças nada tenham a dizer na escola, ou que os frutos de sua imaginação não sejam significativos. Isso também não significa que tenhamos que ensinar às crianças uma gramática formal. Não significa, tão pouco, que tenhamos que intervir em sua linguagem. (...) Se a cultura do professor deve fazer parte da consciência da criança, é preciso em primeiro lugar que a cultura da criança esteja na consciência do professor. Isso pode querer dizer que o professor deve poder compreender a linguagem da criança em lugar de tentar deliberadamente transformá-la".⁽²⁸⁾

O que tenho, na verdade, observado na minha experiência docente é que o professor não procura "compreender a linguagem da criança" e se esforça para "deliberadamente transformá-la" com todas as consequências que examinei acima. Aliada a outros fatores e razões - ao caráter conservador e elitista da escola, à "seletividade" negativamente diferenciada de classe como a minha, aos efeitos negativos da auto-desvalorização dos alunos, à sua inadaptação ao sistema de valores "disciplinares" do comportamento escolar, à artificialidade das situações de linguagem em sala de aula, ao uso de uma gramática analítica e classificatória, etc. - essa forma sutil de repressão linguística e de agressão à linguagem familiar e socialmente utilizada pelas crianças levam-as não ao desenvolvimento de sua competência comunicativa mas à "perda da linguagem".

Em vários domínios ou áreas de conhecimento e aprendizagem na escola, a criança deve ser capaz de constituir novos "sistemas de referência", organizados mediante relações entre novos termos e noções que situam os "objetos" em diferentes níveis de abstração; mediante a linguagem, ela deve ser capaz de construir, em outros termos, novos sistemas de mediação para estruturar e compreender a realidade. Carlos Franchi⁽²⁹⁾ fala de uma função "constitutiva" ou estruturante da linguagem como um trabalho que permite não somente compreender a realidade tal como os outros a "vêem", mas alterar essa visão e predispor à mudança. É a linguagem a mediadora para a construção dos sistemas de referência próprios às outras áreas do conhecimento humano. Limitar a capacidade do exercício da

linguagem é limitar a capacidade desse trabalho individual e social: o regresso na linguagem é o regresso em todas as áreas do conhecimento e sobretudo é uma redução das possibilidades de uma interferência ativa, dinâmica, transformadora.

Os psicólogos russos, como Luria e principalmente Vygotsky, já possuíam há muito tempo essa visão dinâmica da linguagem, oposta à visão estática: isso quer dizer que a linguagem não é somente reflexo determinado do mundo, não é apenas manifestação exterior de um pensamento íntimo pré-elaborado. A linguagem "informa, torna possível e mesmo produz algumas espécies de pensamento. Isso implica que, quanto mais conhecemos a linguagem de um indivíduo ou de um grupo, mais podemos fazer deduções sobre seu pensamento".⁽³⁰⁾ Assim, nossa visão da realidade e nossa própria capacidade de atuar inteligentemente sobre ela estão estreitamente ligadas ao exercício da linguagem. Sem querer chegar aos extremos da hipótese de Whorf, é indiscutível que da linguagem, dos sistemas mediadores que ela constitui (ou se constituem por ela) depende nosso modo de ver o mundo.

Por outro lado, a maneira como utilizamos a linguagem está estreitamente ligada à maneira pela qual entendemos a estrutura social e nela interagimos. Os autores russos, acima citados, entendem por esse modo um dos outros aspectos dinâmicos da linguagem. Falam de uma função "auto-reguladora" da linguagem: "no momento em que internalizamos a linguagem, internalizamos "a sociedade". Luria mostrou, por exemplo, que as crianças internalizam a linguagem de tal maneira que se tornam sistemas auto-reguladores, em lugar de ecos passivos que respondem aos estímulos sugeridos por Skinner e alguns de seus colegas behavioristas. E, assim, a linguagem é o único atributo humano que nos permite aprender, pensar de uma maneira criadora e mudar, do ponto de vista social."

(...) "O interesse que os sociólogos dedicam à linguagem está intimamente relacionado ao ponto de vista psicológico dos russos, para quem o homem se torna humano sobretudo por meio do sistema auto-regulador da linguagem. Em termos sociológicos isso significa que as crianças são socializadas, em grande parte, através da linguagem, e que os seres humanos também adquirem a faculdade de se revoltarem (ou de modo menos dramático, a faculdade de mudar) por meio da linguagem: a linguagem não apenas nos ajuda a compreender por que as coisas são como são, como nos permite, igualmente, ver o que poderia acontecer."⁽³¹⁾ Para voltar a um artigo citado de C. Fran

chi, a linguagem não é somente um instrumento pelo qual se vê o mundo através de um certo conjunto de categorias fixas e imanescentes: a linguagem é também o instrumento de revisão e "subversão" dessas categorias pressupostamente imutáveis, possibilitando-nos passar de um universo de representação a inúmeros outros universos possíveis. (32)

Se estas observações estão corretas (e correspondem à mais prometedora concepção de linguagem) podem-se ver melhor os riscos que a escola assume ao reprimir o exercício da linguagem das crianças mais desfavorecidas: não se trata somente de limitar os resultados que exigem delas no quadro restrito dos objetivos da educação formal e institucional; trata-se de enviá-las para um recanto de condenada marginalidade, sem os instrumentos de uma ação eficaz que tenha por consequência uma visão renovada da realidade e um esforço de mudança das estruturas sociais. E não seria esse o resultado "desejável" do ponto de vista de uma instituição destinada a manter o sistema social injusto? excluir as crianças das classes trabalhadoras de uma verdadeira participação futura?

Mas há outro aspecto importante da linguagem para o qual Vygotsky chama a atenção. A linguagem, os sistemas de referência que constitui para a possibilidade da comunicação, não são somente o resultado de um trabalho social, uma herança que se adquire passivamente; a aquisição da linguagem e seu desenvolvimento somente se consegue em ambientes de rica interação social. Cláudia Lemos⁽³³⁾, levando em consideração esse ponto de vista, tem desenvolvido toda uma teoria da aquisição da linguagem baseada nesse pressuposto interacional. O desenvolvimento da linguagem não se daria em função de uma atividade interior e isolada do sujeito mas fundamentalmente a partir dos jogos de interação com o adulto e principalmente a mãe. E o estudo da aquisição da linguagem por inúmeras crianças, que Cláudia Lemos e outras colegas da Universidade Estadual de Campinas tem acompanhado desde as manifestações pré-verbais até à emergência das mais diferentes construções, tem mostrado de modo muito nítido o papel não somente condicionante mas verdadeiramente constitutivo da interação social.

Não penso que é excessivo passar desses dados à proposta de que tal interação não é somente básica aos processos de aquisição da linguagem mas também para todo o processo de desenvolvimento posterior. E assim, como propor atividades de comunicação e expressão numa situação "social" inteiramente esvaziada de uma relação humana e de vida? De fato,

a situação de sala de aula, para aqueles meus alunos era um "parêntesis" em sua vida: a escola mesma os segregava em uma "classe especial" de alunos-problema; não se pretendia poder dizer muita coisa a eles e eles somente podiam tentar dizer qualquer coisa que "queriam que dissessem" e que não tinha nada a ver com eles. O ambiente era de mútua e consciente "exclusão" recíproca.

Penso que foi a partir desse tipo complexo de reflexão que envolveu desde o caráter da escola até à natureza da linguagem - passando por uma tentativa honesta de entender aqueles alunos e sua situação - que nasceram algumas decisões aparentemente tão simples:

1. aqueles alunos precisavam ganhar de novo confiança em si mesmos e para valorizar-se deveriam começar por valorizar a sua própria linguagem, reconquistá-la, voltar ao seu exercício pleno como expressão de si mesmos e meio de interagir com os outros, inclusive a professora;
2. deveria começar-se por um longo e contínuo processo de reconstrução das relações adequadas dessa interação entre mim (que representava o adulto, a escola e o repressor) e as crianças; era preciso que nos tornássemos interlocutores reais; só com um relacionamento pessoal que suplanta-se o formal e institucional é que eu poderia atuar num espaço de interlocução espontânea e livre, propícia ao desenvolvimento da linguagem infantil;
3. deveria evitar impor a linguagem culta e as convenções da escrita como algo que substituisse necessariamente a linguagem própria das crianças e própria de sua classe social; evitar contrapor o "bom uso" da língua como privilégio de uma certa classe ao "mau uso" que, pelo preconceito nosso, faziam; ou contrapor um "errado" e um "certo"; era preciso reabrir as comportas de liberdade e autoconfiança para que os alunos já não se limitassem previamente a um exercício de adivinhação daquilo que "querem que eles digam";
4. estava convencida de que por esse caminho as crianças se livrariam dos estereótipos formais, iriam progredir em fluência e flexibilidade linguística como resultado natural da devolução à linguagem delas de suas funções comunicativa e expressiva;

5. na linguagem escrita ainda aparecem mais fortemente os embaraços do comportamento redutor e repressivo da escola⁽³⁴⁾; era preciso levá-los a dominar certas convenções para que o texto escrito fizesse sentido para as crianças mesmas; bastaria, esperava vincular a atividade escrita a uma necessidade de expressão pessoal e a uma necessidade de adquirir instrumentos de interação social e não torná-la uma "tarefa escolar" ou um exercício alienante.

Uma observação final. Tudo isso jamais significou para mim deixar as crianças à margem das convenções e normas do dialeto culto. Eu estava convencida de que, se não tinha o direito de violar a sua linguagem e repetir os procedimentos de estigmatização e desprestígio de seu dialeto na escola, também não tinha o direito de privar os alunos do acesso a um dialeto pelo qual seriam depois - injustamente embora - avaliados pela sociedade. Eu não tinha o direito de privá-los de um instrumento de ação no interior do sistema dominante - com o qual, ou apesar do qual, ou contra o qual deveriam poder agir segundo suas próprias decisões. O problema não está em que as crianças venham a dominar um outro dialeto (tão próximo do seu); nem tem sentido opor ao dialeto culto afirmações tão preconceituosas como as que se referem ao dialeto dito "vulgar" ou "caipira", isto é, alegar que o dialeto culto é "menos" expressivo, ou "menos" comunicativo, numa inversão ingênua da teoria do "bom uso" e do "mau uso". O problema está em levar as crianças a dominar esse dialeto culto padrão sem que necessariamente o tomem como excluindo o seu próprio dialeto; sem que assumam, contra si próprias, os preconceitos sociais que o privilegiam.

Aliás, partir da linguagem das crianças é mesmo um truísmo pedagógico. Pois de onde se haveria de partir?

N O T A S

1. V. Attention École em Documento Idac nrs. 16/17, Genebra, 1973.

2. Luiz Antônio Cunha, Educação e Desenvolvimento - Social no Brasil, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978, pag.122

3. Luiz Antônio Cunha, "Notas para uma leitura da Teoria da Violência Simbólica" na Revista Educação e Sociedade (4), Campinas; FE-UNICAMP, 1979, pag.102.

4. Paulo Freire, "O papel do trabalhador social no processo de mudança" em Ação Cultural para a Liberdade, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, pags.39/40.

Foi proposital esta citação tão longa. Me desculpe o leitor mas, achei que só o autor poderia condensar tanto, num trecho de rara beleza, reflexões tão importantes.

5. Paulo Freire, "Algumas notas sobre conscientização" em Ação Cultural para a Liberdade, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, pag.147.

6. Sou professora da E.E.P.G. Agr. "Dr. Antônio Carlos de Couto Barros" situada na Vila Santana, Distrito de Sousa, distante 9 km. de Campinas. O Conjunto Habitacional da Vila Santana, construído pela Cohab, abriga famílias de renda baixa em decorrência da desqualificação profissional, gerando os subempregos. Daí a grande maioria dos habitantes da Vila, pertencer ao estrato inferior e a minoria ao estrato médio inferior (Ver anexo 1).

7. Eis o histórico do processo educativo anterior em que os alunos se envolveram:

- reprovados na 1a.série	- 8 alunos
- reprovados na 2a.série	- 3 alunos
- nunca sofreram reprovações	- 5 alunos
Total de alunos	- 16

Dos 5 alunos nunca reprovados, 4 deles passaram

por quatro professores diferentes entre a 1a. e 2a. séries.

Só uma aluna (vinda de outra escola) teve um histórico escolar que se pode considerar normal.

8. Liliane Lurçat "Desvalorização e auto desvalorização na escola" em Democratização do Ensino: Meta ou Mito? - org. Zaida Branda, 1979, pags. 62 e 70.

9. Paulo Freire "Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação" em Pesquisa Participante org.de Carlos R.Brandão, 1981, pag.35.

10. Guiomar Nano de Mello "Fatores intra- escolares como mecanismos de seletividade no Ensino de 1º grau" na Revista Educação e Sociedade nº 2, 1979, pag.75.

11. Essa ficha informativa teve como principal finalidade o levantamento do nível sócio-econômico dos alunos da classe (V.anexo 2).

O contacto com os pais e mais um questionário - oral feito aos mesmos, vieram clarificar certas respostas dos alunos tornando-as fidedignas.

Segundo as questões aplicadas aos pais, os indicadores utilizados para a categorização foram os seguintes:

- a) trabalho do pai: dono ou empregado:
 se dono, quantos empregados
 profissão e cargo
 grau de instrução
- b) trabalho da mãe: no lar ou fora
 profissão
 grau de instrução
- c) propriedade: casa- número de cômodos
 carro
 T.V.
 geladeira, televisão, toca-fitas
- e) outros aspectos: quantas pessoas moram na casa
 meio de transporte usado
 quantas pessoas colaboram com o orçamento da casa.

12. Maria Tereza Nidelcoff - Uma escola para o povo, Editora Brasiliense, São Paulo, 1978, pag. 74.

13. Talvez a resposta da criança tenha sido induzida pelo próprio questionário no qual se incluiu um pedido "invente uma estorinha". Se essa questão tivesse sido separada da pergunta: "o que você gostaria de escrever na 3a. série?" quem sabe o resultado fosse outro. Penso mesmo ter sido uma falha colocando a questão e o pedido na mesma atividade.

14. Monique Vial. "Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar". Em Democratização do Ensino: Meta ou Mito? org. Zaida Brandão, Rio de Janeiro: Francisco Alves, pags. 19/20, 1979.

15. Todas as primeiras estorinhas das crianças encontram-se no Anexo 3.

16. V. Cláudia Lemos "Coerção e Criatividade na Produção do Discurso Escrito em Contexto Escolar: Algumas reflexões". Em Subsídios à Proposta Curricular da Língua Portuguesa para o 2º grau Vol. III, SE/CENP/UNICAMP. S. Paulo, 1978

17. Sírio Possenti "Discurso e Texto: Imagem e/ de Constituição". Em Sobre a Estrutura do Discurso UNICAMP, pag. 39/62, 1981.

18. Transcrevo aqui (parcialmente) a noção de coesão textual de Halliday e Hasan na leitura de Sírio Possenti op.cit.(pag.42) seguida da nota 4 (pag.59)

"Para Halliday e Hasan, texto é uma unidade de significação caracterizada pela propriedade da textura ou coesão, o que quer dizer que seu elemento constituidor é a presença de uma unidade numa sentença para cuja interpretação é necessária a interpretação de alguma outra unidade na sentença anterior ou numa das sentenças anteriores. Exceto, evidentemente, se o texto for completo de uma só sentença, caso em que a estrutura faz as vezes de coesão, isto é, o que é estruturado é a fortiori coeso. A coesão é realizada de várias maneiras...etc."

"Nota 4

Halliday e Hasan citam os seguintes mecanis-

mos coesivos que faço acompanhar de exemplos dos próprios autores:

- a) anáfora "Lave e tire os caroços de seis maçãs cruas. Coloque-as num prato" (as é anafórico de seis maçãs cruas)
- b) repetição: "Lave e tire os caroços de seis maçãs cruas. Coloque as maçãs num prato..." (maçãs, acompanhado do artigo, é a repetição de seis maçãs cruas)
- c) elipse: "Você gostaria de ouvir outro verso? Conheço mais doze" (Há uma elipse de versos depois de doze) etc.

19. Sírio Possenti op.cit.pags.50/51.

20. A cada período de orações, corresponde um número $(n - 1)$ de conexões. Considerando-se um número médio de orações por período, pode-se obter o número médio de conexões por

$$\left(\frac{n}{m} - 1\right) m = x$$

isto é

$$n - m = x$$

onde

m = número de períodos e

n = número de orações

21. J.P.Guilford "Creativity: its measurement and development". Em:Parnes,S.J. e Harding,H.F. A source Book for creative thinking. New York, Charles Scribner's Sons, - 1962, pag.158/159.

22. J.P.Guilford op.cit. pag.158/159.

23. V.Lyris Wiedemann. Influência de Diferentes Situações - Estímulos na Criatividade em Redações.Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (tese de mestrado: Mimeografada), pag. 48, 1976.

24. A respeito dessas descrições valem ainda as observações que fiz sobre o uso por mim de noções e técnicas de análise linguística nesta tese (ver pág.28).

25. Maria Helena Novaes, Psicologia da Criatividade, Petrópolis, Vozes, 1972, pag.125.

26. Para não ir mais longe na história das representações linguísticas, gostaria de lembrar que elas sempre estiveram ligadas à valorização da linguagem de uma elite, participante de projetos de conquista de poder ou expansão do poder nacional. A época de Richelieu, na França, teve, por exemplo, o seu gramático: Vaugelas. Para ele, o árbitro da língua era o uso. Mas quem fala em uso sempre fala em "bom uso" e "mau uso". O bom uso, para Vaugelas, era o que faziam da linguagem a família real, os cortesãos e damas da corte, ou mesmo os empregados e cavaleiros da corte pela felicidade de participarem do mesmo "bom ambiente" da corte. A "boa linguagem" era a linguagem dessa elite (como a elite do "Chateau de Rambouillet"); o povo usava sempre uma linguagem vulgar e desprezível. E como à "boa linguagem" estava associada o bom gosto, o povo era sempre de pouca imaginação, despolido de "mau gosto" em todas as suas manifestações (apud Carlos Franchi, "Criatividade e Gramática", artigo mimeografiado).

27. V.Denis Lawton "Pesquisas sobre as relações entre linguagem e escola" em Democratização do Ensino: Meta ou Mito? org. Zeida Brandão, pag. 28.

28. Basil Bernstein "Uma crítica ao conceito de educação compensatória" Em Democratização do Ensino: Meta ou Mito, pags. 53 e 55.

29. V.Carlos Franchi "Linguagem Atividade Constitutiva" em Almanaque, 5. Brasiliense, São Paulo.

30. Denis Lawton op.cit. pag.27.

31. Denis Lawton op.cit. pag.28.

32. V.Carlos Franchi op.cit.

33. Cláudia Lemos "Jogos Demonstrativos da Estrutura de Eventos..." 1978.

34. O professor Maurizio Gnerre tem particularmente insistido em seus últimos trabalhos no uso da linguagem escrita como arma de marginalização das classes menos favorecidas e de exercício de dominação sobre elas.

CAPÍTULO II

COMO FAZER OS ALUNOS PERCEBEREM AS VARIAÇÕES DA LÍNGUA E RESPEITÁ-LAS

Todos os exercícios destinados diretamente a estímulos para reprodução e produção de textos, foram acompanhados de diferentes atividades sempre objetivando:

— reforçar nos alunos a sensibilidade para diferentes usos da linguagem conscientizando-os da existência de variações dialetais e do seu pretígio social relativo.

— levar as crianças a compreender o fato de que os usos da língua, independentemente de seus mecanismos, são regidos por certas convenções.

— caracterizar adequadamente o dialeto padrão como variação socialmente prestigiado, mas, equivalente ao dialeto da criança do ponto de vista da expressividade e comunicatividade (valorização do dialeto da criança).

— levar o aluno a observar a oposição entre o padrão culto e o popular.

— levar a criança a produzir frases, orações, expressões em ambos os dialetos em questão.

Evitei quaisquer "correções" diretas, baseadas nas normas do dialeto culto, tendo em vista que o objetivo inicial não era levar as crianças a substituir desde o início o seu dialeto por um padrão culto escrito. Todo material produzido pela criança era tomado como fonte de informações para uma permanente avaliação com base na qual se fixavam objetivos futuros e atividades correspondentes. Quero destacar o fato de que, em cada atividade, a atenção da criança somente era despertada para as impropriedades relativas ao objetivo ou objetivos mínimos que estavam fixados. Todos os demais desvios (relativos ao vocabulário, à ortografia, à concordância, etc.) eram anotados em separado, para tratamento posterior.

Em todas as atividades segui um certo esquema geral: iniciava sempre com um diálogo com as crianças e entre as crianças sobre um fato interessante acontecido na escola ou na sala de aula ou no bairro; desse diálogo é que se extraía o conteúdo de uma pequena comunicação por escrito. Uma primeira atividade, por exemplo, iniciou com a própria molequice das crianças; o Elianes contava na classe, para o colegas:

*— Nós tava escreveno e o Celo levantou; então o Marco ti
nô a cadeira e o nego, bumba no chão.*

Transcrevi com a maior fidelidade possível a linguagem coloquial do Elianes, exatamente como ele contava o fato aos colegas. Mostrei então que, se o Elianes tivesse vindo falar comigo ou com Dona Diná (a diretora) poderia ter falado a mesma coisa de maneira diferente. Fui provocando a classe a fornecer ela mesma as variantes das expressões em um dialeto culto. O resultado foi escrito na lousa:

— Nós estávamos escrevendo e o Marcelo levantou; então o Marcos tirou a cadeira e ele caiu no chão.

Exercícios tão simples como esse permitiam salientar que se fala de modo diferente conforme a classe social, a função social e a ocasião e circunstâncias da fala: quando estamos entre amigos do bairro, quando estamos em uma situação mais formal e cerimoniosa.

Então nós podemos utilizar a língua de maneira diferente. Isso vocês mesmos podem ver, que as pessoas usam a língua cada qual a seu modo. Assim, por exemplo, enquanto um lavrador fala:

*— Nós fumo ontem passeá,
uma professora diz e quer que os outros digam:*

— Nós fomos ontem passear.

Vocês entenderam muito bem o que o lavrador falou; o modo pelo qual ele fala também é certo e funciona muito bem para todas as necessidades dele. Só que os professores têm outra maneira de falar e querem ensinar para vocês essa outra maneira. É bom saber falar de várias maneiras. (1)

Vou relatar, sem maiores comentários aqui, diferentes atividades mais ou menos no mesmo estilo que propus aos alunos nessa primeira parte do curso. Farei uma discussão e avaliação posteriormente.

Em uma delas, procurei com as crianças identificar diversas figuras populares do bairro e estimulei-as a fazerem pequenas frases na forma em que eles (o padeiro, o dono do barzinho da vila, o pipoqueiro, etc.) realmente as fariam. Como contraponto, as crianças procuravam refazer essas frases em uma linguagem "escolar". A idéia básica era, simplesmente, aguçar sua atenção para diferenças dialetais. O exercício iniciou-se oralmente sendo depois transformado em uma tarefa por escrito. Trago dois exemplos mais significativos:

(1) Pedreiro — João, buca os tijolo.

Verdureiro: — Oi a verdura o verdureiro.

Padeiro: — Quem qué leite fresquiho.

Lixeiro: — Bote o lixo na rua.

Se essas pessoas tivessem falado na linguagem da escola elas poderiam também falar assim:

Pedreiro: — João vá buscar os tijolos.

Verdureiro: — Olha a verdura do verdureiro.

Padeiro: — Quem quer leite fresquinho.

Lixeiro: — Por favor, coloque o lixo na rua Dona.

(Aluno: Vanderlei Aparecido da Silva). (2)

(2)

Pedreiro: — Va busca pedra João.

— Por favor vai buscar pedra João.

Padeiro: — Oi o pão quentinho dona.

— Olha o pão quentinho Dona.

Verdureiro: — Oi a verdura fresquinha quem vai compra.

— Olha a verdura fresquinha quem vai comprar.

Lixeiro: — Passa cachorro ocê rasgo o saco di lixo.

— Passa cachorro você rasgou o saco de lixo.

(Aluna: Érica Adriana Labella).

Nos exemplos acima, respeito a grafia e os poucos sinais de pontuação marcados pelos alunos. Tomei a decisão de os ir introduzindo muito pouco a pouco nas diferentes convenções da escrita. Assim, no caso, o primeiro objetivo nesse sentido foi o de apresentar-lhes uma só dessas convenções, isto é, o uso dos dois pontos e do travessão na introdução da fala da personagem. No momento, não fiz nenhuma observação ou correção: somente fiz com que os dois pontos e o travessão fizessem parte do enunciado da atividade, escrito na lousa.

Essa atividade foi seguida de várias discussões com os alunos sobre o tipo de diferença que eles notavam. Nem todos tinham a mesma sensibilidade para essas diferenças; em alguns casos, os alunos transcreviam aproximadamente a fala coloquial ou cotidiana das personagens, dependendo de meu auxílio para encontrar a forma correspondente no dialeto culto. Nessas discussões, acabou ficando claro que as diferenças no uso da linguagem, não decorrem somente de diferen-

ças nas classes ou funções sociais dos usuários; podem decorrer também das diferentes situações de uso em que uma mesma pessoa se encontre.

Não é do mesmo modo que a gente fala quando está entre amigos, entre os familiares, ou quando nos dirigimos ao prefeito, à diretora, ou vamos a um encontro para pedir emprego, etc. O que pensariam as pessoas presentes, se você dissesse ao sub-prefeito:

— Oi cara, a escola da Vila Santana tá precisando duma coisa, os taco derruba a gente, chove dentro.

Do mesmo modo, imagine agora que você, chegando em casa, dissesse à sua mãe:

— Preciso que meu uniforme esteja destubrantemente limpo, minha bolsa impecavelmente arrumada. A senhora poderia fazer o especial favor de me providenciar tudo para amanhã?

Nos dois casos todos poderiam estranhar seu comportamento porque você esqueceu que, em situações formais, isto é, naquela em que estava o sub-prefeito a gente não fala como a gente fala - em situações informais, com a família ou os amigos.

O exemplo abaixo, retrata o resultado dos exercícios que seguiram nessa direção (distinguindo situações formais de informais):

- (3) a mamãe - situação informal
 — Manhe passa meu avental.
- o delegado - situação formal
 — Por favor senhor delegado o senhor poderia mandar um guarda noturno na Vila Santana.
- o amigo - situação informal
 — Cleonice vamos brinca de boneca.
- o padeiro - situação informal
 — Padeiro dá um pão pra mim.
- a diretora - situação formal
 — Por favor dona Diretora a senhora poderia dar a lista de material para mim.
- o verdureiro - situação informal
 — Dá um pé de alface pra mim verdureiro.

(Aluna: Clarice Moreira da Silva)

Os alunos, mais rapidamente do que eu supunha, demonstraram logo uma grande sensibilidade para os diferentes usos da linguagem e, por indicações que se podem ver nos exemplos, para o problema social do prestígio relativo associada a essas formas. Exposições e discussões sucessivas colocaram, por isso, em foco e em questão tópicos como:

- a) - O dialeto identifica a pessoa como pertencente a um determinado grupo social ou a uma determinada comunidade; no seu grupo, cada qual utiliza seu próprio dialeto.
- b) - De um modo geral, um grupo rejeita e até ridiculiza o modo de falar que lhe parece estranho; não é somente o grupo escolarizado que se ri do dialeto caipira; as pessoas também rejeitam as que falam "cheio de "esses" e "erres". (Na classe, coincidentemente, uma das alunas - Simone - chegara recentemente do Rio de Janeiro e tinha problemas de adaptação com os alunos que a consideravam "exibida").
- c) - Na sociedade, um grupo que é economicamente privilegiado e detém o poder social distingue o dialeto culto, base para a linguagem escrita, como a forma "boa", "correta" de usar a linguagem.
- d) - Mas nenhuma dessas formas é mais correta ou melhor do que a outra, embora seja esse dialeto culto que a escola procura impor a todos os alunos como a forma adequada de usar a linguagem.

Vemos como é diferente a maneira de se expressar dos trabalhadores da roça ou mesmo da cidade e a maneira de falar do grupo social que a escola ensina. Assim, quando um menino vem da roça e fala - "eles foi passeá" - a professora logo "corrige": "eles foram passear". Se as duas maneiras são corretas, por que escolheram justamente o modo em que o professor, o engenheiro, o médico, os donos das chácaras falam para ser seguido por todos e ensinado nas escolas?

A resposta é simples: a sociedade escolhe justamente a linguagem do grupo social mais poderoso, que tem melhores condições econômicas, que vive melhor e que por isso acaba dominando os outros. Escolhe essa linguagem e acaba impondo aos outros grupos sociais. Assim, a norma culta, a língua oficial, isto é, esta língua que vocês estão aprendendo na escola não é a única correta, nem os outros modos de falar são errados.

Mas é bom para vocês aprender a falar e a escrever de a-

cordo com essa norma culta e socialmente preferida. Quando saírem da escola vão precisar dela para não serem barrados em empregos ou em outros grupos só por causa do dialeto que vocês usam. Muitas vezes a sociedade avalia as pessoas por meio da linguagem. É bom vocês dominarem essa linguagem não somente para obter uma boa avaliação mas principalmente para saberem se estão sendo justa ou injustamente avaliados.

Essas diferentes atividades - diálogos, pequenos exercícios escritos, exposições do professor seguidos de discussão e verificação, etc. - foram acompanhados também da leitura e exploração de textos escritos em que a linguagem culta do narrador vinha acompanhada de diálogos em diferente dialeto. Assim, por exemplo, os textos e atividades correlacionadas a eles que se encontram no início do anexo 6.

Em duas semanas estava em condições de propor um questionário e um exercício para avaliação parcial dos resultados desse trabalho. O questionário foi feito para respostas orais, em classe, em ambiente já de mútuo auxílio de uns alunos aos outros:

- *A sociedade é formada de um só grupo social?*
- *Como a gente pode distinguir um grupo do outro?*
- *Quem é capaz de me fazer uma frase do grupo dos jovens?*
- *E do grupo social dos trabalhadores da roça?*
- *Essa linguagem é bem aceita por todos na sociedade?*
- *Por que sim? ou por que não?*
- *Por que a linguagem dos professores, dos médicos, das pessoas mais ricas é que foi escolhida para ser ensinada na escola?*
- *A língua que vocês falam é errada? Mas ela é diferente da língua que aparece escrita?*
- *Por que pode valer a pena aprender a norma culta?*

O procedimento adotado não foi feito por escrito, nem documentado, exatamente para não caracterizá-lo como uma "atividade escolar". Perdeu-se na precisão dos dados (para efeito desta tese) mas ganhou-se na movimentação da classe e no fato de que cada um, respondendo, traduzia aos outros aspectos do problema que nem todos haviam ainda captado bem. Esse questionário foi seguido de uma tarefa por escrito em que os alunos deveriam assumir o papel de "escritor escolarizado", respeitando sempre que possível a norma culta. Como exemplo, transcrevo a provinha do aluno André Carlos Renardi:

- (4) pipoqueiro:
 — Quem qué compra pipoca de 5 cruzeiro
 você:
 — Eu quero comprar pipoca de 5 cruzeiros
 baleiro:
 — Qué bala hoje menino
 você:
 — Sim quero bala hoje
 você:
 — Toninho me dá um doce
 dono do bar:
 — Que doce você quer
 servente:
 — Num gosta desta sopa
 você:
 — Sim gosto desta sopa
 você:
 — Me dá um elastiquinho carteiro
 carteiro:
 — Hoje não tenho
 professor:
 — Amanhã quero o dever
 você:
 — Vou estudar bastante

APRENDIZADO DAS PRIMEIRAS CONVENÇÕES DA ESCRITA NA REPRESENTAÇÃO DO DIÁLOGO

O que normalmente deveria ocorrer com alunos de 3a.série é que já tivessem adquirido alguns conhecimentos sobre a representação escrita do diálogo. Entretanto, como já se pôde ver pelos trabalhos escritos das crianças, isto não tinha ocorrido com esta classe. A aprendizagem de recursos próprios à comunicação escrita teve que ser simplesmente iniciada.

Continuei, como nas primeiras atividades, a partir do aperfeiçoamento da comunicação oral das crianças, servin-

do-me sempre que possível das situações de diálogo efetivo, da "conversa" das crianças. Um aluno havia faltado à aula e as perguntas, respostas e exclamações dos alunos foram destacadas para o estudo da entoação característica com que eram pronunciadas:

- (5) — Alguém faltou hoje?
 — O Almiro faltou à escola.
 — Outra vez!

ou

- (6) — O Almiro faltou à aula?
 — O Almiro faltou à aula.
 — O Almiro faltou à aula!

Nessas frases podemos estar usando as mesmas palavras. Mas em cada uma delas estamos fazendo atos diferentes. Na primeira, estamos interrogando e queremos que a pessoa com que falamos nos retribua com uma informação de que necessitamos para continuar a conversa. Na segunda, estamos afirmando alguma coisa, dando uma informação à pessoa com quem falamos. Na terceira, nem estamos querendo nem estamos dando uma informação: estamos manifestando nossa atitude diante de um fato que aconteceu (estamos admirados, espantados, irritados com isso).

Não foi difícil aos alunos perceberem que a diferença de sentido das orações utilizadas no pequeno diálogo, as diferentes ações que praticávamos falando, não eram marcadas na expressão senão por diferentes entoações interrogativas, afirmativas e exclamativas. Aos pares, eles dramatizaram, em frente da classe, pequenas situações de diálogo, escolhendo cada qual as personagens para representar: o peixeiro, o dono do bar, o pipoqueiro, a professora, a diretora, etc. Por um lado, divertiam-se com o esforço de caracterizar a linguagem de cada um segundo o seu modo de falar. Por outro eram levados a marcar muito claramente na entoação o tipo de expressão que produziam. Para cada tipo de oração, eu colocava na lousa o sinal gráfico de pontuação que representava na escrita a entoação da linguagem (. ? !). Ao mesmo tempo, para cada alternância de personagem ou turno do diálogo, reproduzia os sinais gráficos do travessão e dos dois pontos.

Os alunos receberam o seu último exercício escrito (o da última avaliação parcial a que me referi na página 63 para corrigi-lo pontuando segundo as convenções aprendidas. Como sempre, a avaliação dos resultados se fez passo a

passo: nesse caso tratava-se de utilizar os pontos afirmativo, interrogativo e exclamativo; consequentemente, o travessão e os dois pontos já se incluíam no enunciado do exercício e não se considerou o uso da vírgula.

Exercícios deste tipo foram repetidos em três ou quatro aulas sucessivas visando ao completo domínio do uso da pontuação. Ao mesmo tempo, a dramatização de situações aumentava pouco a pouco o seu domínio da técnica do diálogo. A variação das situações era uma condição para manter o interesse dos alunos; uma das situações de melhor sucesso foi a conversa telefônica entre eles sobre questões relativas à escola. Como nos casos anteriores a uma dramatização seguiu-se a representação do diálogo na lousa com a participação de todos, uma leitura claramente entoada, uma verificação dos diferentes sinais gráficos utilizados.

Selecionei também vários textos de livros de leitura particularmente ricos em diálogos e com variados tipos de oração para fazer com os alunos exercícios específicos de exploração dos aspectos que vínhamos estudando. Não me demorei aqui sobre as técnicas utilizadas para o trabalho com esses textos (veja-se anexo 6); chamo a atenção somente para as vantagens que pude tirar da dramatização do texto pelos alunos. Cada um assumia um determinado papel, inclusive o papel do narrador e pouco a pouco os alunos se foram agrupando em pequenas "troupe" segundo suas afinidades. Para uma classe irrequieta era uma oportunidade excelente de manifestação tanto que chegavam a "ensaiar" a representação minutos antes de entrar em classe, nas calçadas ou no recreio. Eram os próprios alunos-platéia que por seus aplausos avaliavam o desempenho do grupo.

Quando da exploração do texto "A meninada" (anexo 6) introduziu-se um novo tipo de atividade. A idéia era variar quanto possível as estratégias para abranger todos os alunos com seus gostos e peculiaridades. Solicitei que os alunos fizessem um desenho para ilustrar o texto e nesse desenho reproduzissem os diálogos nos "balões" comumente utilizados nas histórias em quadrinho. O exercício serviu para explicitar a função dos "travessões" na linguagem escrita (que vinham aparecendo sem mais observações no enunciado de vários exercícios anteriores); de fato, eles transpunham para os balões os segmentos do texto iniciados pelos travessões.

Esse tipo de exercício foi multiplicado com o au-

xílio de uma série sucessiva de folhas mimeografadas (pgs. 68 a 73) cada qual apresentando um grau maior de dificuldade.⁽³⁾ Nos quadros de folha 1, os alunos tinham somente que construir a expressão da fala de uma personagem de acordo com a situação representada. Nos quadros de folha 2 os balões a serem preenchidos correspondem a uma expressão de cada uma das duas personagens. Os quadro de folha 3 (pgs. 70 e 71), correspondem já a uma sucessão de acontecimentos e a fala de uma personagem deveria ser construída não somente de acordo com cada situação representada mas com as situações sucessivas: já se exigia dos alunos a construção de peças de um diálogo assegurando-lhe uma continuidade discursiva além da correlação entre o discurso e a sucessão dos eventos. Os quadros de folha 4 deixam espaços para a invenção de um diálogo completo entre duas personagens. Cobra-se ainda dos alunos a transcrição desses diálogos distribuindo os turnos em diferentes parágrafos com o uso do travessão.

A realização dos exercícios foi sempre acompanhada de outras técnicas como a da dramatização, do trabalho coletivo na lousa, da correção dos enganos, da seleção dos trabalhos considerados melhores pelos alunos. O que resta acrescentar é que o exercício do quadro 3 foi o que apresentou a maior dificuldade pelo maior número de restrições que impunha à seleção das expressões adequadas.

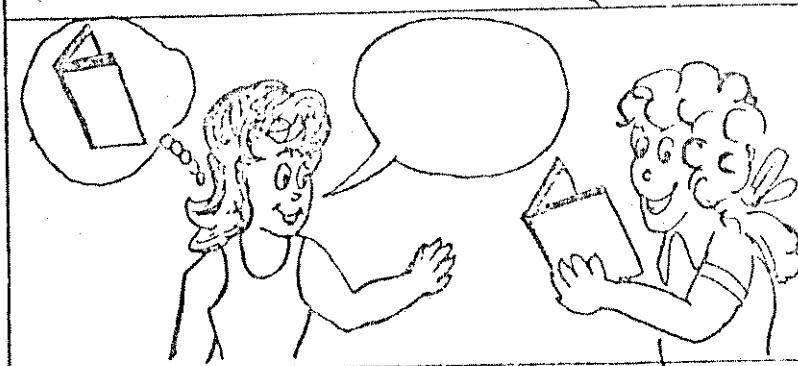
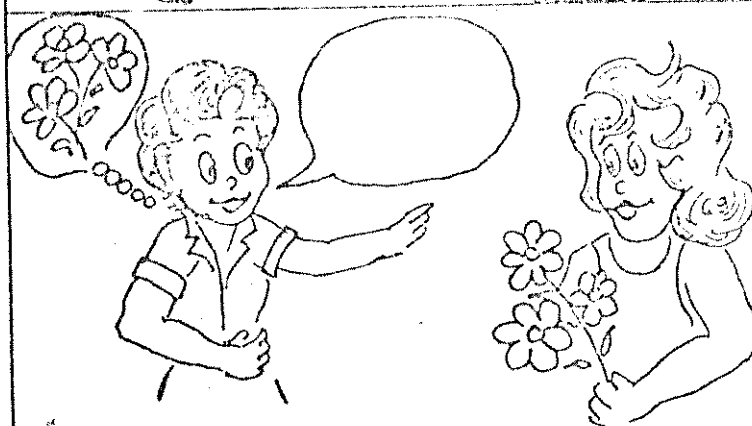
Um exercício final foi feito para verificar o aproveitamento dos alunos. Os alunos escolheram duas personagens - o sorveteiro e o menino - e construíram um pequeno diálogo entre eles. Recomendou-se um cuidado especial com a pontuação. Coloco à página 74 dois exemplos desse exercício. Apesar de se ter verificado boa compreensão das técnicas de elaboração escrita do diálogo, os enganos anotados na utilização da pontuação foram tratados em atividades especiais que incluo no anexo 5.

UMA PRIMEIRA PAUSA PARA AVALIAÇÃO DO PROCESSO

Como observamos acima, as crianças mostraram uma grande sensibilidade para as diferenças no uso da linguagem, para as diferenças dialetais, para alguns dos aspectos levantados em classe sobre as relações entre a norma culta e o poder, bem como sobre a função da escola nessas relações. Vale

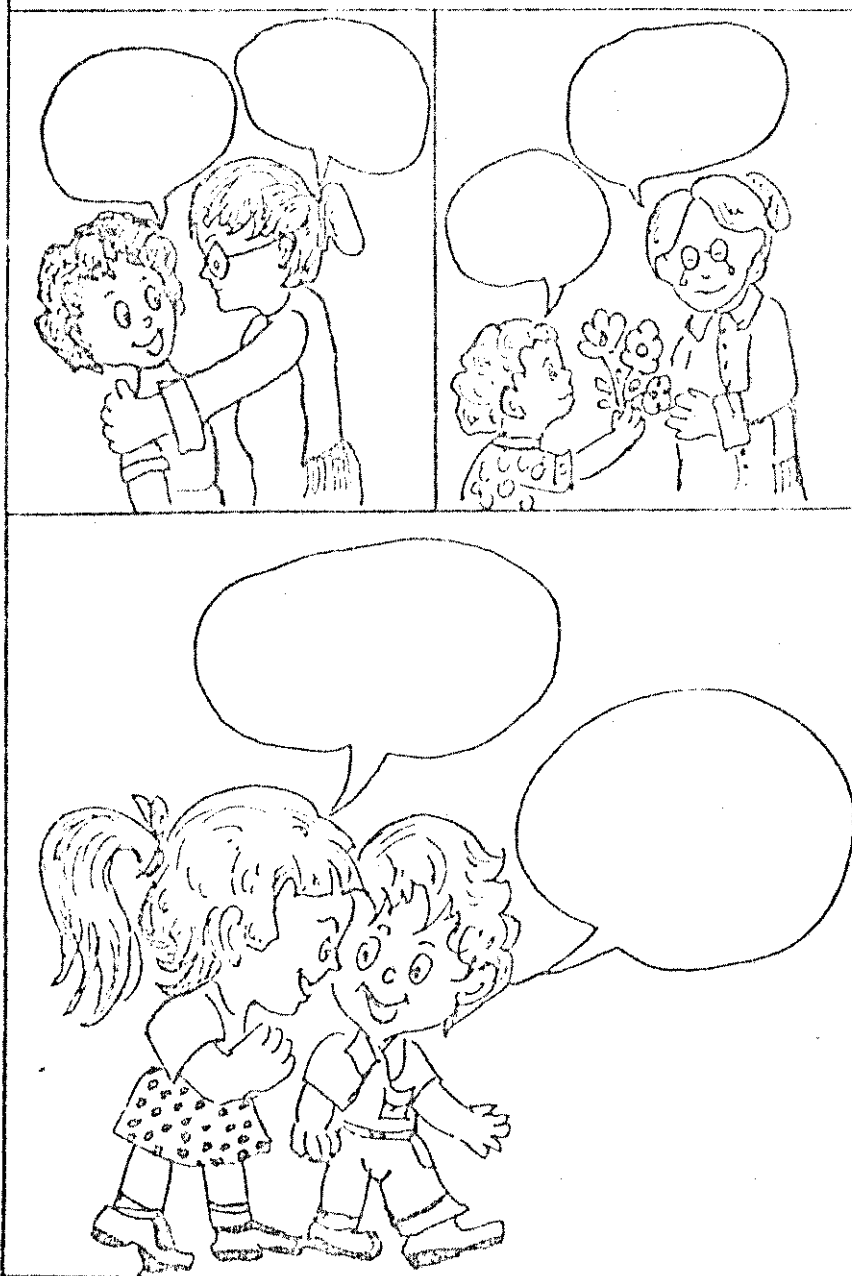
(Folha 1)

Todas as pessoas pensam. Para que os outros saibam o que estamos pensando temos de nos expressar através de palavras ou gestos... Observe os balões de pensamento. Agora, escreva nos balões vazios, o que cada criança está pensando.



(Folha 2)

Observe as cenas de cada quadro.
Imagine um diálogo entre essas personagens e
preencha os balões de fala.



(Folha 3)

Observe as cenas do quadro abaixo.
Você terá que completar um dos balões
para estabelecer um diálogo entre as
personagens.

Eu queria
tanto ir ao cinema!
Mas sozinha...
Será que a Vera
iria comigo?



Oba!
Olha a Vera!
Vera... a. a



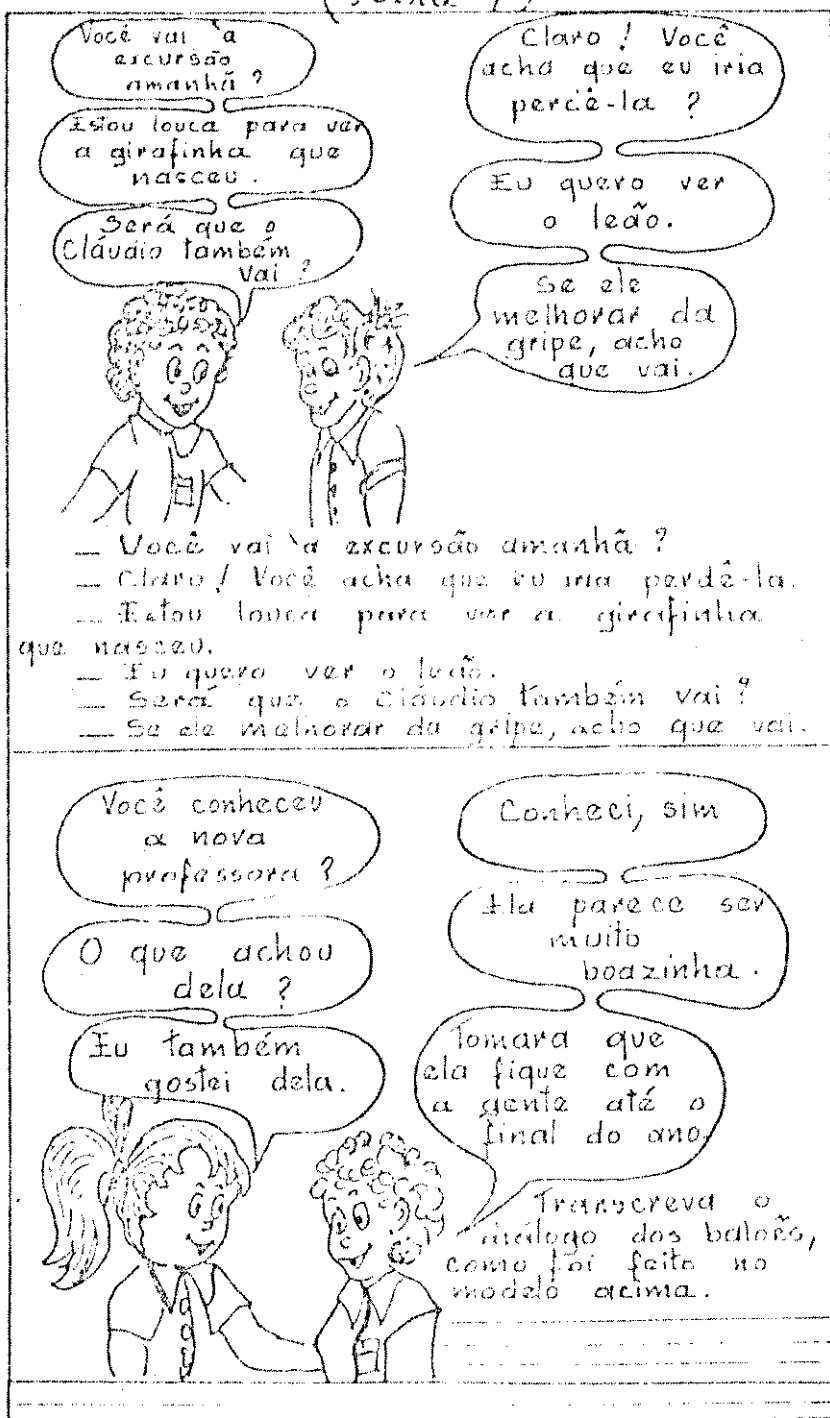
Tudo bem, Carlos
aonde você vai?



(Folha 3 cont.)

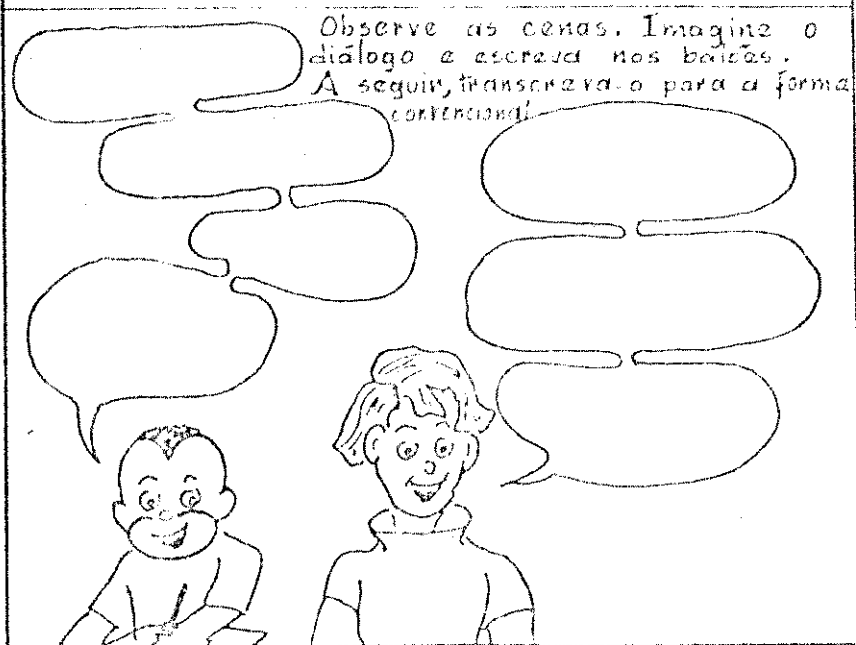
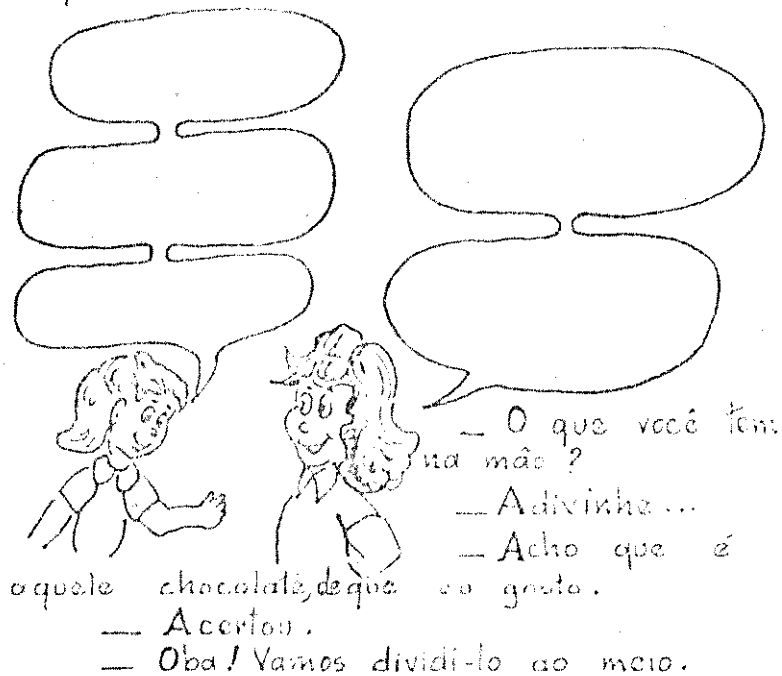


(folha.4)



(folha 4 cont.)

Coloque nos bolões as falas das personagens.

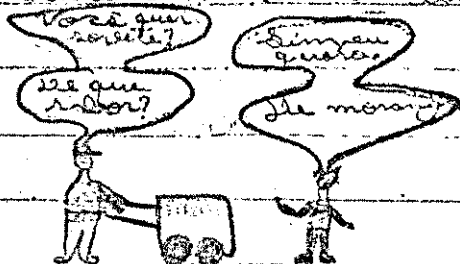


Aluna: Vanderlei P. da Silva

Faça um desenho onde existam dois personagens.

O sorveteiro e a menina.

Escreva nos "bolões" um diálogo entre eles.



Copie as personagens não estão presentes. Escreva e não se esqueça dos traços e pontuações.

— Você quer sorvete?

— Sim eu quero.

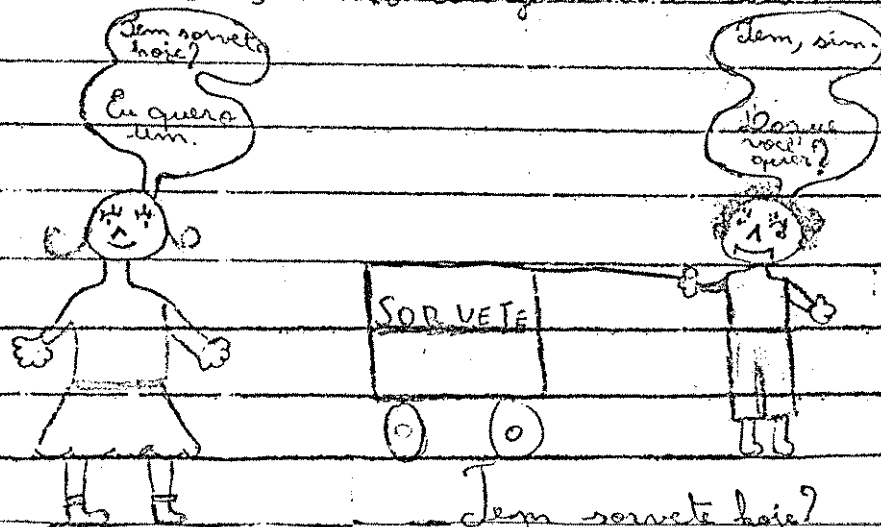
— De que sabor?

— De morango.

Aluna: Joviana Barbosa de Jesus.

O sorveteiro e a menina.

Escreva nos "bolões" um diálogo entre eles.



Tem sorvete hoje?

Tem, sim.

Eu quero um.

Porque você quer?

a pena destacar algumas características para as quais os alunos foram mais perspicazes e sensíveis.

Em primeiro lugar, as crianças não separaram as diferenças especificamente dialetais daquelas que decorrem do uso de certas etiquetas sociais de "boa educação". Espontaneamente, passaram a servir-se, nos seus exemplos escritos em linguagem formal e segundo a norma culta de expressões como "por favor", "a senhora", "dona" que não se reconheciam normalmente na sua forma establanada de dirigir-se aos outros.

- (7) — Bote o lixo na rua
.....
— Por favor coloque o lixo na rua Dona.
- (8) — Por favor senhor delegado o senhor poderia mandar um guarda noturno na Vila Santana.
- (9) — Por favor dona diretora a senhora poderia dar a lista de material para mim.

Provavelmente as crianças identificavam as "etiquetas sociais" e as expressões de acordo com a norma culta como exigências derivadas de uma mesma fonte; em outros termos, tratava-se de regras de uso submetidas às mesmas condições de "bom gosto", "boa educação", apanágio do mesmo grupo social.

Outro traço interessante, e que está correlacionado com esse mesmo tipo de comportamento, é o uso de atos indiretos de fala para suavizar ordens ou pedidos diretos. Assim, nos exemplos (8) e (9) as crianças usam a forma interrogativa modal para fazer pedidos.⁽⁴⁾

Mas o fato mais notável e relevante para os meus propósitos é o de que as crianças identificaram diferenças dialetais que correspondem exatamente às que manifestaram nas suas próprias primeiras redações. Assim, opuseram com muita facilidade formas como:

- (10) a) nois tava escreveno
b) nós estávamos escrevendo
- (11) a) tirô a cadera
b) tirou a cadeira
- (12) a) ocê rasgo o saco di lixo
b) você rasgou o saço de lixo
- (13) a) quem qué leite
b) quem quer leite

- (14) a) ...vamos brinca de boneca
 b) ...vamos brincar de boneca
- (15) a) ...busca os tijolo
 b) ...vá buscar os tijolos
 etc.

Facilmente se podem localizar nas primeiras redações dos alunos, e na análise que delas fiz, manifestações desses desvios dialetais (supressão do "u" na 3a. pessoa do passado perfeito, supressão dos "r" finais, forma sincopada do gerúndio, diferente concordância nominal, etc.). Penso que a consciência dessas diferenças foi uma das razões determinantes do quase desaparecimento delas nas seguintes atividades em que os alunos tiveram que utilizar a linguagem escrita segundo a norma culta.

Esta consciência das diferenças dialetais e do valor intrínseco igual de sua própria linguagem simples teve também o condão de desinibir e aproximar as crianças. Pude comprová-lo, indiretamente, pelas manifestações dos pais nas entrevistas finais que com eles mantive. Sem querer antecipar os dados dessas entrevistas (V. Conclusões?) refiro somente o fato de que vários deles fizeram explícita menção a esse aspecto como fator positivo para a mudança de comportamento das crianças. Observaram como seus filhos queriam "remedá" a professora ("não cum ar de deboche") para a conquista de um novo dialeto; como foi importante para eles saber que "essa língua que nois fala num é assim errada" e "nois num precisa tê vergonha dela".

De fato, os alunos continuavam "indisciplinados", agressivos, em muitas ocasiões. Mas já se auxiliavam mutuamente na realização das tarefas, já se organizavam para as atividades e dramatizações, já demonstravam alguma confiança em si próprios. Sobretudo, distinguiam as horas de atividade em que desejavam produzir como alunos "normais", das horas em que eu tinha de suportá-los com seu comportamento irrequieto, quando por absoluto cansaço eu deixava o interesse da classe baixar.

Uma circunstância ocasional me permitiu avaliar a diferença no comportamento e na auto-confiança dos alunos. Certo dia, por ocasião dos exercícios de pontuação, a diretora avisou que um repórter da Rádio Central de Campinas vi-

ria entrevistar os alunos da escola de Vila Santana. Como sempre fazia, isso foi motivo para uma atividade exploratória:

Hoje vocês vão ser entrevistados por um repórter. Sabem o que faz um repórter? Onde vocês já viram um repórter? Vamos treinar para fazer uma entrevista com ele?

Fiz-me repórter e passei as perguntas à lousa (aproveitando para insistir, com giz colorido, nos sinais de pontuação, objetivo específico daquela aula):

Repórter: — Como você se chama?

Aluno: —

Reporter: — Onde mora?

Aluno: —

e assim por diante.

A chegada do verdadeiro repórter foi tranquila, com todos querendo ser entrevistados, disponíveis, atentos e até "disciplinados". Os alunos não somente estavam preparados mas se sentiam seguros. Dramatizaram com firmeza e desembaraço textos como "Meninada" e "Futebol" (ver anexo 6), discutiram a copa do mundo, responderam com grande sentido de relevância às questões propostas. E aqueles alunos, temidos e relegados antes, como "caso perdido" foram justamente aqueles que o repórter ocupou durante quase todo tempo disponível da entrevista. Realmente, eram os mais independentes e interessantes.

Uma observação final sobre o aprendizado dos sinais gráficos de representação do diálogo. Depois dos exercícios sistemáticos desenvolvidos, não foi mais necessário, em nenhuma ocasião, voltar aos aspectos de pontuação e grafia estudados. Os resultados parece estar ligados à estratégia de introduzir um sinal a cada passo e cada um a seu tempo sem acumular exigências múltiplas de uma lista de regras. No fundamental, a estratégia decorre de uma obviedade: fixar objetivos graduais e escalares e considerar exclusivamente esses objetivos para efeito de avaliação.

N O T A S

1. Esses trechos em cursiva correspondem bastante aproximadamente a exposições feitas aos alunos em classe. De um modo geral elas são extraídas dos textos que eu preparava nos planos de aula; entretanto na situação efetiva muitas vezes tinha que modificá-los; essas modificações eram anotadas posteriormente na revisão em casa feita dia a dia. É claro que as exposições eram sempre interrompidas por questões dos alunos e por um permanente diálogo com eles. Elas servem para indicar o tom geral das informações básicas que procurava discutir.

2. Para evitar alongar demais esta tese com a documentação completa dos exercícios realizados por todos os alunos, adotei o procedimento de alternar o aluno cujo exercício transcrevo de modo a que todos eles estejam algumas vezes apresentados

3. Os desenhos e os exercícios correspondentes foram extraídos do "Subsídios para Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa - 3a.série - 1º grau."

4. Tem sido muito utilizada ultimamente a noção de ato de fala na descrição e explicação dos fatos da linguagem. De modo bastante intuitivo, observa-se que as expressões da linguagem não se destinam somente nem exclusivamente a veicular informações, a traduzir pensamentos: quando se fala praticam-se ações destinadas a alterar a situação e o comportamento dos interlocutores; fazem-se afirmações, admoestações, convites, interrogações, ordens, ameaças, etc. Os atos de fala são muitas vezes marcados por recursos expressivos próprios (verbos como declaro, ordens, proibo, entoações características, ordem das palavras, etc.) Algumas vezes pratica-se um ato mediante a expressão característica de um outro como em:

Você não quer fechar a porta?

Você talvez pretende passar o resto de sua vida na cadeia,

que, apesar da forma interrogativa e dubitativa expressam respectivamente um pedido ou ordem e uma ameaça. A estes se chama atos indiretos de fala.

CAPÍTULO III

AS CRIANÇAS COMEÇAM A OBSERVAR E REPRODUZIR ESTÓRIAS

Os alunos daquela classe, pelas observações que fiz e apontadas na análise de suas primeiras redações, não tinham tido oportunidade de entrar em contacto com textos escritos a não ser com os de livros didáticos (de primeira e segunda séries). E de um modo geral, esses textos não são textos de boa qualidade. Mais grave: eles não correspondem a nenhum aspecto da realidade das crianças além de serem explorados em situação artificial. O mesmo se diga em relação à distância entre a linguagem das crianças e a linguagem escolar desses textos.

Isso ajuda a explicar por que as crianças não dispunham de qualquer habilidade para construir um discurso espontâneo: procuravam ajustar sua composição aos modelinhos limitados e repetitivos a que tinham tido acesso. Sabe-se, além disso, que tais modelos são apresentados pelos próprios professores como esquemas de composição. Embora me repetindo, insisto em que a imagem que as crianças fazem da escola as leva a anular qualquer espontaneidade verbal em favor de "respostas certas", isto é, adequadas à idéia que fazem das exigências do adulto. Seria difícil supor que se dispusessem a "correr o risco" de uma "resposta errada" por sua própria conta fugindo aos modelos que lhes foram propostos⁽¹⁾.

Coloquei, por isso, como objetivos iniciais das atividades com linguagem escrita:

- levar a criança a ter contacto com textos organizados de modo variado, a fim de romper com os estereótipos já assimilados;
- levar a criança a ampliar o seu vocabulário;
- levar a criança a compreender e reproduzir estruturas de oração e período mais complexas, indispensáveis no texto escrito, partindo de seu próprio vocabulário ampliado;
- levar a criança a dominar as convenções gráficas do texto escrito;
- ampliar o contacto das crianças com o dialeto culto, aumentando sua sensibilidade para as diferenças entre esse dialeto e o seu próprio dialeto.

Considerarei esses objetivos como objetivos instrumen-

tais escalares em relação ao objetivo a mais longo prazo de levar as crianças a utilizar a linguagem escrita como meio de comunicação e expressão de si mesmas.

O destaque desses objetivos não deve significar que eu tenha deixado à margem outros mais amplos, ainda não inteiramente atingidos: eu devia continuar trabalhando com a classe com atitudes e um relacionamento tais que levassem as crianças a se auto-valorizar; a identificar-se pela linguagem com o seu próprio grupo social, respeitando-a; a constituir-se uns aos outros (e a constituir a mim mesma) como interlocutores reais numa interação satisfatória. (Ver pág.50)

Para atender aos objetivos indicados na página anterior, foi adotada a estratégia de exploração de textos visando a uma reprodução final pelos alunos. Na organização dessa atividade, que engloba na verdade inúmeras atividades correlacionadas, seguimos no fundamental as sugestões dos "Subsídios para a implementação do guia curricular" preparados pela Coordenadoria de Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado.⁽²⁾ Adotei essas sugestões primeiro porque se trata de resultados da experiência de professores especialmente habilitados; segundo, e principalmente, porque achei importante para um trabalho pedagógico, realizado nas condições reais da rede escolar do Estado, que as técnicas e materiais utilizados estivessem sempre disponíveis e ao alcance de qualquer professor dessa rede a quem minha experiência pudesse servir. Não haveria, como não houve, o uso de recursos especiais normalmente inexistentes em escolas como a da Vila Santana. É claro que, como no caso de qualquer outra sugestão de estratégias didáticas, seu uso supõe adaptações, revisões, de modo a torná-las mais eficientes para os objetivos definidos de acordo com a realidade escolar e social dos alunos. Assim, os passos, que descrevo abaixo, para a aplicação das técnicas sugeridas nos "Subsídios", estão já modificados parcialmente; além disso, sua aplicação em minha classe exigiu cuidados, atitudes, linguagem e paciência especiais.

Os passos de exploração de texto e reprodução foram os seguintes:

- 1 - Escolha das histórias com gradação de complexidade, com progressivas dificuldades de estrutura e vocabulário, com aumento progressivo de personagens e situações;

- 2 - leitura expressiva da estória para a classe;
- 3 - estudo dos recursos expressivos (sintáticos e outros) utilizados no texto;
- 4 - interpretação oral do texto pelos alunos;
- 5 - dramatização da estória pelos alunos;
- 6 - exercícios de ordenação e reordenação das unidades do texto;
- 7 - representação ou ilustração do texto por meio de desenhos feitos pelos alunos;
- 8 - reprodução da estória pelos alunos e comparação com o texto original.

Esses passos merecem algumas observações a respeito de decisões de execução. No caso da escolha dos textos a explorar e reproduzir acabei por manter os cinco primeiros textos apresentados nos "Subsídios". Essa decisão decorreu da observação de que eles correspondiam muito de perto a meus propósitos, e não de razões de comodidade.

Adotei sempre iniciar qualquer atividade tomando como base a situação da classe e as condições de desempenho das crianças, observadas em análises anteriores. Ora, a primeira redação - "O lápis e o apontador" - se ajustava bem a esse propósito; foi escrita por um aluno de uma escola de primeiro grau (3a.série) de São Paulo; essa apresentava características de estrutura e composição muito semelhantes à encontrada "em embrião" nas primeiras redações de meus alunos. Transcrevo-a aqui para fazer observações mais detalhadas:

(1) O lápis e o apontador⁽³⁾

Era uma vez um lápis e um apontador. Os dois eram muito amigos e trabalhavam sempre juntos. Sempre que a ponta do lápis quebrava, lá estava o apontador para ajudá-lo.

Certo dia, o lápis vendo o apontador triste, perguntou:

— Amigo apontador, por que está tão triste?

O apontador respondeu:

— Estou triste porque ontem meu dono me lavou e eu enferrujei. Agora não aponto mais.

— Ora, amigo apontador, eu tenho um truque infalível! Quebro a minha ponta e quando nosso dono for me apontar, verá sua lâmina enferrujada e lhe comprará outra.

Assim fizeram e deu certo. Finalmente, o apontador voltou a funcionar.

Notem que o texto se compõe no esquema mais geral adotado pelas crianças (Ver pág. 29). Há uma apresentação das personagens, introduzidas pela expressão "era uma vez"; o episódio se abre com a "chave" — "certo dia..."; e uma pequena dificuldade se resolve a final: "... deu certo. Finalmente,...". Do ponto de vista dos recursos sintáticos utilizados, o texto não ultrapassa os limites observados nas primeiras redações dos meus alunos; por exemplo, as orações são quase todas de mínima complexidade, com uma ou outra expansão localizada de elementos da oração (um sintagma coordenado, um ou outro adjunto adnominal e adverbial). Entretanto, a redaçãozinha já mostra aos alunos como variar os modos de coesão das expressões com o uso das subordinações que são as primeiras a aparecerem no texto narrativo das crianças: temporais, causais, reduzidas de gerúndio e de infinito (ver as indicações do quadro I (anexo 4) e dos quadros II e III (anexo 4). A simplicidade da redação e o fato de ter sido escrita por um aluno de 3a.série do 1º grau permitia simplificar o número de passos da primeira atividade, saltando o estudo do vocabulário e das dificuldades sintáticas eventuais;— isso permitia um melhor teste do interesse e capacidade de atenção dos alunos em atividades sucessivas sobre um mesmo texto. Finalmente o texto era um exemplo próximo de "invenção inteligente e imaginativa" de uma criança da idade deles e não o texto de um autor consagrado distante, com história e biografia: esse fato foi bem explorado em classe para estímulo dos alunos.

Dentre os demais textos — "A pequenina Fernanda", "A pulga ambiciosa", "Rodrigo e seus chinelos", "A margaridinha" — um deles, este último, reproduz o mesmo esquema de composição; outro, "A pulga ambiciosa", faz variar esse modelo muito pouco; os outros dois, já apresentam aos alunos um modo de composição e construção bastante diversificado favorecendo os exercícios destinados a atingir o meu primeiro objetivo; romper os modelos estereotipados de narrativa das crianças. A observação poderá ser facilmente verificada pela leitura dos textos colocados no anexo 7.

Não deixei, porém, de fazer uma pequena adaptação dos

diálogos de dois dos textos escolhidos, para atender a um outro dos meus objetivos: a permanente comparação entre a linguagem coloquial e o dialeto culto da linguagem escrita. Assim, alterei a fala das personagens, procurando representar aproximadamente a fala espontânea de meus próprios alunos:⁽⁴⁾

(2)

.....

"Ao vê-la uma formiga perguntou-lhe:

— Pra onde vai com tanta pressa?

Ela deu um suspiro e respondeu:

— Ah! vou pra cidade comprá um bilhete de loteria.

— Pra quê?

— Pra tirá a sorte grande.

.....

("A pulga ambiciosa")

(3)

.....

— Onde tá o outro chinelo?

Surpreso ouviu uma vozinha fina e chorosa.

— Tô aqui. Ai... Ai...

.....

("Rodrigo e seus chinelos")

Note-se, ainda, que os textos apresentam uma progressiva dificuldade pelo uso de construções sintáticas mais complexas, vocabulário mais raro, diálogos mais extensos. Por isso, a partir do segundo texto, tive que reservar um tempo maior para as atividades do terceiro passo. Num primeiro momento, estudava-se o vocabulário novo e insistia-se nas dificuldades ortográficas; utilizava para isso as anotações que vinha fazendo dos erros mais comuns dos alunos como "derrepente", "esparamada", "comesou", etc. Dentre as atividades, os alunos copiavam as palavras utilizando giz colorido na lousa e lápis de cor nos cadernos para saliência das dificuldades de modo a facilitar a retenção na memória; formavam pequenas frases com as palavras novas e difíceis; trabalhavam na separação de sílabas. Esse era um momento de uma certa baixa no interesse dos alunos (salvo pelo uso do lápis de cor) pelo que associava esses exercícios a jogos que se realizavam nas sextas feiras, como o jogo do bingo (ver anexo 5).

Ainda nesse momento, os alunos se exercitavam na construção de derivações das palavras. É bom lembrar que para uma reprodução os alunos deveriam dispor de diferentes formas

derivadas para atender a diferentes opções de construção das orações:

(4) ... O pai estranhou aquela maneira de deitar.

... O pai mostrou estranheza daquele jeito de deitar.

Num segundo momento desse passo, discutia algumas dificuldades sintáticas, comparando o texto com as observações que tinha das redações das crianças. Por exemplo, chamava a atenção para aspectos da concordância verbal e nominal, destacava os usos de formas átonas oblíquas dos pronomes pessoais trabalhando com eles as relações anafóricas, chamava a atenção para as unidades do texto e a pontuação correspondente. Em toda essa fase não utilizei expressões metalinguísticas ou classificatórias nem cobrei "matéria gramatical" (nesse sentido) dos alunos.

A respeito do quarto passo, basta uma breve observação. Normalmente verificava a compreensão do texto e reconstruía com os alunos suas partes principais mediante questionários do tipo:

(5) Quais são as personagens da estória?
Como Fernanda costumava dormir?
O que quer dizer "dormir de bruços"?
etc.
(Relativo ao segundo texto).

De um modo geral, as respostas dos alunos eram "fragmentos" de orações correspondentes somente ao escopo da interrogação, como é natural num diálogo de perguntas e respostas. Isto era suficiente para a finalidade desse passo. No terceiro texto, porém, sentindo maior dificuldade dos alunos levei-os a substituir as respostas fragmentárias por respostas completas. Além de perguntas visando à análise do texto, como:

(6) Quais as personagens que conversam na estória?
Como a formiga fala?
etc.

ordenei as questões sobre as personagens e acontecimentos:

(7) Quem era Joli?
Onde ele vivia? e o que fazia?
Que insetos tomaram conta de seu corpo?
Como elas estavam se sentindo?

etc.

(Relativo ao texto "A pulga ambiciosa")

anotando as sucessivas respostas na lousa:

(8)

- Um cachorro.
 - Latas de lixo.
 - Pulgas.
 - Muito mal.
- etc.

Os alunos logo perceberam o resultado dessas respostas: não formavam uma estorinha; repetiram-se as questões e os alunos procuravam a resposta mais completa possível, obtendo-se a final uma reprodução aproximada do texto.

Aproveitando o fato de que as vezes o exercício era interrompido pelo final de uma aula, fazia verificações de retenção do texto na memória, no princípio da aula do dia seguinte.

Depois desses quatro primeiros passos, as crianças estavam prontas para a dramatização do quinto passo. Conforme o número de papéis de personagens na estorinha, acrescidos do "narrador", formavam-se "grupos de representação" de alunos de maneira que todos ou a maior parte deles tivesse oportunidade de participar da dramatização do texto. Já me referi antes à importância dessa atividade para aqueles meus alunos. Foi interessante notar que, pouco a pouco, essa atividade devolveu-lhes confiança, expansividade e retirou-lhes a timidez para as tarefas de classe; inicialmente, os alunos se encorajavam evitando ir à frente; insisti em que não tinha nenhuma importância se cometessem enganos, se se esquecessem dos papéis, porque eu ia funcionar sempre como "ponto" lembrando-lhes as falas, como se fosse um ensaio, até chegarem a um bom resultado. Em pouco tempo, essa era a atividade preferida pelos alunos. Formaram grupos afins para a dramatização, criavam mecanismos próprios de aprendizado ajudando-se mutuamente: os que eram mais desajeitados ouviam amigavelmente os mais desembaraçados e procuravam imitá-los. Mudando o comportamento normalmente agressivo, faziam com que o desempenho de uns fosse dependente e complementar do desempenho dos outros e substituíram a disputa e a animosidade entre eles por cobranças e exigências voltadas para o trabalho comum. Os alunos se tornaram pouco a pouco exigentes para com os outros e muito mais para consigo mesmos. Tornaram-se independentes de mim, a ponto de se irritarem quando eu interferia antecipando as

falas: nesse caso, faziam o possível para modificar a minha sugestão, compondo de outro modo, suas próprias expressões. Tomavam ao pé da letra o que eu ensinara:

Se o Joli é um cachorro, não façam dele um cavalo. Mas procurem reproduzir a estória com suas próprias expressões. A estória fica mais bonita com as palavras de vocês. (5)

As crianças estavam, com esses passos, prontas para reescrever a estória. Assim, os passos de ordenação e reordenação das unidades do texto e de ilustração da estória através de desenhos tinham mais o efeito de uma prévia revisão, geralmente feita em um outro dia, para a atividade escrita. No caso da reordenação das unidades, apresentadas em uma sucessão de fatos desordenados, aproveitava às vezes para prévios exercícios de escrita, reforçando o aprendizado de palavras de grafia difícil para os alunos. No caso dos desenhos, aproveitava para refazer o tipo de atividade anterior em que se isolavam as falas de diferentes personagens para transcrevê-las em "balões", correspondentes a turnos de diálogos marcados na escrita por travessão.

O trabalho com o texto "Margaridinha" foi o único que se afastou desse processo em que se compuseram várias atividades antecedendo e preparando a reprodução escrita. O texto já foi apresentado de início às crianças em segmentos, colocados fora da ordem sequencial dos acontecimentos (ver anexo 7). A atividade das crianças consistiu em encontrar a ordenação adequada desses segmentos, recortar os trechos e recolocá-los na ordem correta em uma folha em branco. (6)

Com esse amplo preparo, o último passo, o da reprodução da estorinha foi sempre realizado muito bem por todos os alunos. Assim mesmo lia expressivamente o texto antes da reprodução, passando gradativamente de uma leitura bem espaçada (um a dois parágrafos cada vez) para uma leitura menos espaçada e finalmente global do texto, da primeira estorinha à última do conjunto das reproduções. Devo advertir que, para essa primeira fase de exercícios, cobrei dos alunos uma reprodução do texto obedecendo à sequência dos fatos tais como apresentados, conservando as mesmas personagens, sem ampliações nem mudanças.

Embora tivesse uma idéia exata de como a classe estava desenvolvendo-se, e de como já estava no momento de deixá-las livres para a composição de suas próprias estorinhas,

resolvi fazer uma avaliação bimestral em que trabalhassem praticamente sem o meu auxílio direto. Das várias partes dessa avaliação (cópia, interpretação de texto, exercícios de pontuação, ortografia) destaco aqui a reprodução. Utilizei um texto redigido por uma criança de 3a.série, minha aluna na escola da Vila Santana em 1980. A menina Adriana era do bairro e todos a conheciam. O texto, por outro lado, referia-se à fazenda Santana, lugar de passeio e reinação de todas as crianças (ver texto no anexo 7). A escolha não foi desmotivada: queria justamente utilizar o texto como um estímulo a mais para as atividades seguintes de composição livre. Se a Adriana podia fazer por que não eles?

O resultado dessa avaliação e o progresso sucessivo dos alunos nas várias reproduções, deixou de considerá-los mais longamente aqui, visto que, para mim, o momento certo dessa avaliação seria quando estivessem redigindo suas próprias histórias. De qualquer modo, reproduzo exemplares de diferentes trabalhos dos alunos na documentação do anexo 7. Lá se poderá observar como os alunos, mesmo reproduzindo estorinhas, já começam a trabalhar o texto com espontaneidade e pequenas inovações de estilo.

Faço, porém, algumas observações finais. Uma primeira para chamar a atenção sobre a importância de um procedimento que utilize as mais variadas estratégias para o preparo de uma determinada atividade. Uma reprodução precedida exclusivamente de leitura acaba por privilegiar os alunos que menos necessitam da reprodução. Poderia servir como um instrumento de avaliação ou teste para obtenção de informações mas não como instrumento de aprendizado. Os alunos se caracterizam normalmente nas escolas por extrema heterogeneidade linguística⁽⁷⁾ e de níveis ou graus de habilidade. Em consequência, variando as estratégias e multiplicando os tipos de abordagem de um mesmo tópico, fornecem-se a todas as crianças condições de obter resultados aproximadamente homogêneos.

Uma segunda observação visa a evitar um malentendimento das opções que fiz. As limitações que impus às primeiras reproduções decorrem do objetivo básico de instrumentação que atribuí a essas atividades. Assim, não havia ainda proposto nenhuma atividade baseada em um texto que levasse os alunos a exercícios criativos: ampliação da história, alteração do roteiro, criação de novas personagens, reestruturação da composição, etc. São atividades que imagino devem vir em sequência ao trabalho pedagógico, além do ponto em que paro nesta tese.

REVELANDO OS PEQUENOS "AUTORES" DA CLASSE

A reprodução das estorinhas motivou de tal maneira a classe que passar para a produção de textos foi uma etapa imperceptível para as crianças. Embora tivesse sempre que estimular cada nova atividade, nesse momento os alunos queriam escrever e se sentiam capazes de escrever. Talvez seja impossível tabular e medir de algum modo a importância desse fator para o aproveitamento manifestado pela criança: o ambiente da classe era barulhento, inquieto, mas já era um ambiente de trabalho. Em outros termos, e no sentido que dei à palavra disciplina (pág. 24) era um ambiente disciplinado, em condições de permitir às crianças um esforço de criação e composição.

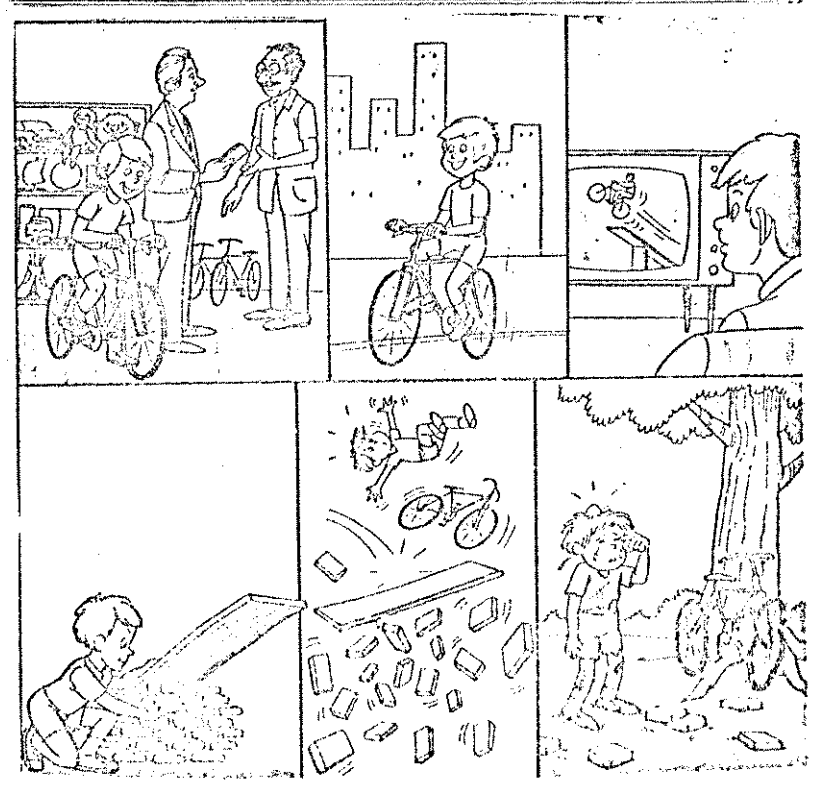
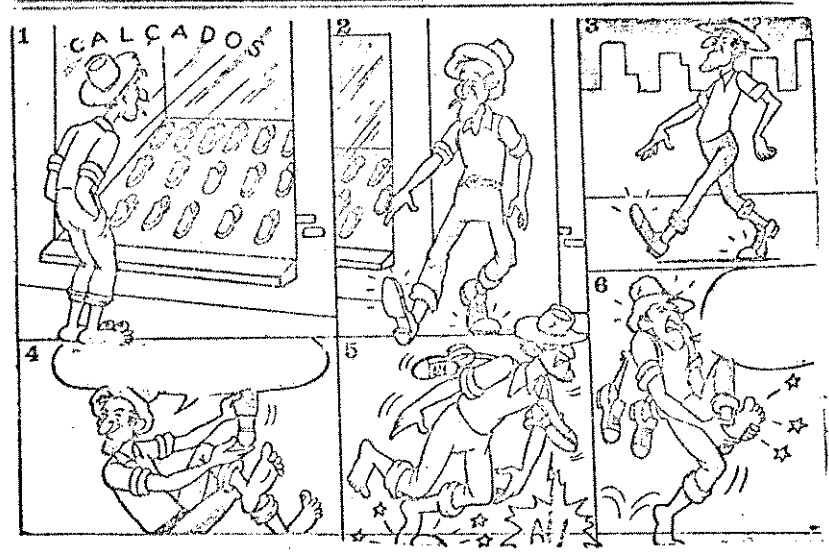
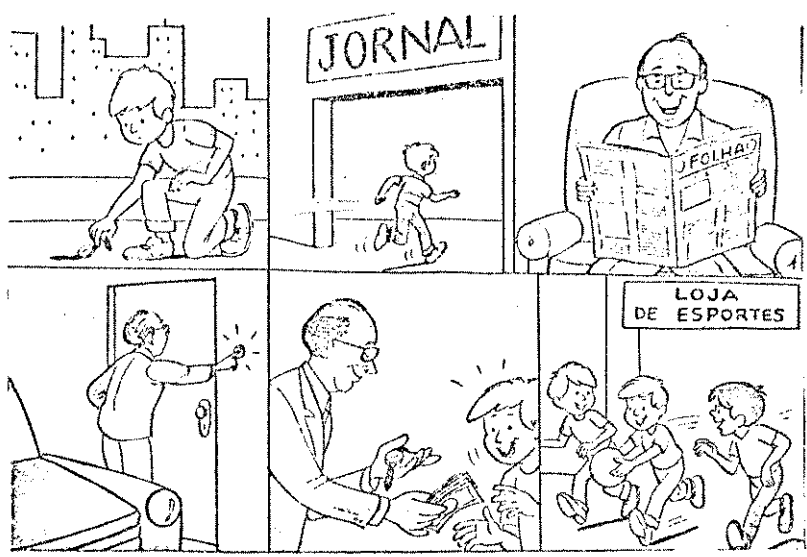
Apesar dessa avaliação, estabeleci uma sequência de atividades com uma escala de dificuldades, levando as crianças de uma quase tradução de quadrinhos em textos até à composição construída por elas em todas as peças. As atividades de produção do texto foram divididas em quatro etapas:

- a) estorinhas compostas a partir de gravuras de 6 quadros ordenados segundo os acontecimentos;
- b) estorinhas compostas a partir de gravuras de 6 quadros, não ordenados (ver pág. 91).
- c) estorinhas compostas a partir de um parágrafo inicial dado; (8)
- d) estorinhas livres compostas a partir de diferentes estímulos.

As três primeiras etapas, com variações que descreverei depois, eram ainda divididas em alguns passos preparatórios:

1. observação das gravuras para levantamento de detalhes, nomes de objetos e pessoas, sugestão de situações (no caso das 1a. e 2a. etapas);
2. levantamento do vocabulário ortográfico;
3. questionário para discussão em conjunto das diferentes situações e diferentes possibilidades de interpretação das gravuras ou diferentes possibilidades de sequência do parágrafo inicial;
4. experiências de redação coletiva;
5. redação do texto pelas crianças.

GRAVURAS UTILIZADAS NA 1ª. ETAPA



O objetivo do primeiro passo era fornecer aos alunos elementos de vocabulário e expressões necessárias a várias opções de interpretação das gravuras. Utilizava as próprias informações deles estimulando a complementaridade dos conhecimentos de uns para outros (sempre que possível). Eu coordenava, estimulava o trabalho e ficava disponível para atender às solicitações dos alunos completando as informações que buscavam. Uma das funções que assumia era a de fazer valer a maior diversidade possível de caminhos interpretativos, para possibilitar diversidade de escolhas.

No caso da segunda etapa, o trabalho era precedido de uma discussão sobre a ordenação dos quadrinhos numa sequência adequada de acontecimentos.

O objetivo do segundo passo era o de evitar a introdução de grafias erradas em palavras novas ou palavras conhecidas mas não escritas normalmente pela criança. O aspecto bastante arbitrário de inúmeras grafias foi logo percebido; por isso, apreciei verificar que adotaram, daí para a frente, o comportamento de evitar elas mesmas escrever palavras sem prévia consulta a respeito de uma grafia duvidosa ou desconhecida. Em todo tipo de atividade escrita, mesmo respostas a questionário, apontamentos, listas de palavras, etc., tinha que estar atenta às múltiplas dúvidas que as crianças levantavam. Outro aspecto comportamental interessante dessa atitude das crianças era o zelo por uma certa perfeição que começava a aparecer, ao contrário do comportamento desleixado e indiferente das primeiras aulas. Uma manifestação de interesse que acompanhava outros sinais sensíveis que já podia observar.

Na terceira etapa (estórias a partir de um parágrafo inicial), o exercício de vocabulário e grafia se fazia acompanhando a discussão das várias sugestões de continuidade do texto. Como no caso das etapas com gravura, ia anotando na lousa as palavras que surgiam e que suspeitava pudessem apresentar dificuldade para as crianças.

Esses dois primeiros passos acabavam tendo uma outra função: na medida em que as palavras e expressões iam sendo anotadas na lousa, elas funcionavam como "chaves" ou lembretes para a retomada do tema no momento da redação escrita. Como já observei antes, insisto no fato de que o número e a disposição das palavras na lousa deixavam abertos vários caminhos para a opção livre de composição dos alunos, que eram discutidos e revistos por ocasião do terceiro

ro passo. Na verdade o questionário somente se fez no caso das duas primeiras etapas, isto é, no caso das estorinhas estimuladas por conjunto de gravuras;

(9) Onde vocês acham que poderia ocorrer essa estória?

Quando poderia acontecer esse fato?

Como poderia estar o dia ou a tarde?

Qual o nome do menino?

etc.

(Relativo ao primeiro conjunto de gravuras)

Chamei de experiências de redação coletiva (quarto passo) um conjunto de diferentes atividades que visavam a proporcionar uma troca de experiências entre os alunos e a levá-los a um exercício rico de manifestação pessoal de uns a outros. Uma delas consistia em solicitar contribuições a respeito da redação: sugestão de expressões, de diferentes continuações de texto, de diálogos, etc. Esses diferentes sugestões eram discutidas, aprovadas ou rejeitadas ou modificadas, anotadas pelos alunos. A partir delas, podiam compor-se diferentes versões alternativas de redações "coletivas".

Uma das técnicas era distribuir entre os alunos as gravuras: cada um dos responsáveis fazia a opção por uma das versões, expondo-a oralmente frente à classe. Cada aluno continuava a exposição, comprometido a dar continuidade à versão do quadrinho anterior. No caso das estórias estimuladas por um parágrafo inicial dado, vários alunos se dispunham a ir construindo oralmente, peça por peça, uma versão. Sempre, em qualquer caso, tomei o cuidado de dar oportunidade a todos os alunos e de criar as condições para a construção de diferentes versões possíveis.

Dado o interesse dessas atividades e a importância que lhes atribuo no desenvolvimento da capacidade redacional das crianças, faço desde já um parêntesis para avaliação parcial.

Um dos primeiros resultados sensíveis desse exercício de composição coletivo foi o desenvolvimento da fluência linguística da criança. O esforço por continuar a estória, levava-os muitas vezes a estendê-la por vários parágrafos. Por outro lado, tomando a noção de flexibilidade em um sentido bastante geral (enquanto capacidade de fazer variar as abordagens de um mesmo tema), o proveito dos alu-

nos nesse aspecto foi bem visível. De certo modo, preciso retomar observações que já fiz antes: o importante nesse momento não era destacar ou premiar um ou outro aluno que já dispusesse dessa fluência e flexibilidade numa redação particular, feita entre as conchas das mãos. Ao contrário desse comportamento individualista (cada texto é uma propriedade inviolável), tão estimulado pela escola cheia de preconceitos sobre "originalidade" e qualidades literárias do texto, optei por um comportamento social de coparticipação. Em consequência todos os alunos puderam aproveitar-se das contribuições mútuas e desenvolver-se de modo mais semelhante e homogêneo.

A gente pode não entender alguma coisa ou não se sentir capaz de realizar uma outra coisa. Mas a gente tem que procurar participar de qualquer jeito. Fazer muito esforço para isso. Ninguém vai ser chopin.

Agora, não tem nada de mal procurar o auxílio dos outros ou auxiliar os outros, para realizar juntos uma tarefa.

Essas atividades coletivas possuíam, em vários aspectos, funções pedagógicas similares às da dramatização - (nas atividades de reprodução descritas no item anterior, pág. 86. Um dos objetivos fundamentais de comportamento era, assim, estimular e ampliar nos alunos os gestos de cooperação recíprocos que apareceram por ocasião da dramatização. Algumas das idéias sugeridas por um aluno eram aprovadas e admiradas por outros e não havia problema quando as adotavam como suas. Vale a pena um exemplo; uma das redações da terceira etapa era estimulada pelo parágrafo inicial:

(10) "Pimpim e Zazá eram dois lindos paixinhos..."

Várias continuações foram sugeridas. Entre elas, uma da aluna Simone:

(11) "... Se conheceram numa linda e grande alga marinha".

Por alguma razão, sobretudo especificidade e propriedade da expressão "alga marinha", ou talvez pelas qualidades sonoras (poéticas) dessa expressão, os alunos a aplaudiram muito, e alguns deles a incorporaram a suas redações variando o contexto.

Esse procedimento não excluía os pequeninos prazeres das descobertas pessoais, mesmo que para nós adultos

e para nosso gosto, as expressões pudessem ter valor duvidoso. Quando um aluno julgava ter construído uma expressão peculiar, geralmente marcada por grande espontaneidade, era logo rodeado pelos outros que discutiam o achado. Quase sempre, pediam que eu lesse as passagens em voz alta para todos poderem apreciá-las. Lembro-me, por exemplo, como se divertiram com a leitura da redação "A pescaria em Maracanã", da aluna Nilza:

(12)

.....

Toni quis dar uma de grandão, caiu no rio, tchibum!

.....

Enquanto isso, Henrique saiu pulando para a beira do mato.

Toni gritou:

— Aonde você vai?

— Estou com dor de barriga, precisa falar?

(Anexo 10)

Eu então, como adotaram um certo tipo comum de solução no caso da estória do "pardalzinho" que se iniciava com um parágrafo-estímulo:

"Certa manhã de inverno, Carlinhos encontrou um filhotinho de pardal, quase morto embaixo de uma árvore".

Quase todos preferiram um final que devolvesse ao pardalzinho a liberdade. Algumas das soluções foram muito aplaudidas:

(13)

"Ele estava curado.... mas ele (Carlinhos) seguiu-o até que ficasse peludo, sadio e gordo.

Carlinhos então soltou-o e falou:

— Viva neste ninho, ele é todo seu pois eu não iria aguentar sem o seu canto tão lindo."

(Vanderlei: "A Liberdade do Pardalzinho" anexo 8)

(14)

.....

"Já estava na hora de libertar você. Venha todas manhãs cantar para eu poder me levantar. Se eu não quiser me levantar, bica, bica o meu pezinho....

(Aluna Nilza: "A libertação do pardal"; anexo 8)

Em virtude dessa prática, será fácil reconhecer a existência de algumas partes ou esquemas comuns em várias redações. Mas a independência e autonomia dos textos vai aumen

tando sensivelmente para constituir a tônica das últimas redações desta fase de atividades. Em compensação (se é preciso buscar "compensação"), ia consolidando a conquista de objetivos que considerava fundamentais:

- criara-se na classe o espaço desejado de uma rica interação;
- os alunos se relacionavam como um grupo de colaboração e co-participação nas atividades;
- eu reduzia o meu papel ao de coordenação, uma outra entre eles;
- a competição se caracterizava de um modo saudável, estimulante;
- o interesse (mesmo com altos e baixos) nascia desse mesmo espaço, afastando bastante o caráter de "tarefo", "dever" das atividades;
- redigir começava a ser uma atividade ligada ao impulso natural de expressividade de si mesmos, e mesmo parte de suas vidas (ver pág.103).

Foi refletindo sobre essa avaliação que pude passar para a última etapa, a da composição de estorinhas com estímulos mais gerais, sem o caráter limitativo de orientação dirigida dos trabalhos das primeiras etapas. O trabalho dos alunos também passou a ser muito mais individual, limitando-se minha participação a ir percorrendo as carteiras para resolver dúvidas ou reforçar a motivação inicial dos que se sentiam menos "inspirados". Essas redações objetivavam, para mim, a coleta de um material que me fornecesse uma avaliação mais diferenciada das possibilidades individuais de meus alunos.

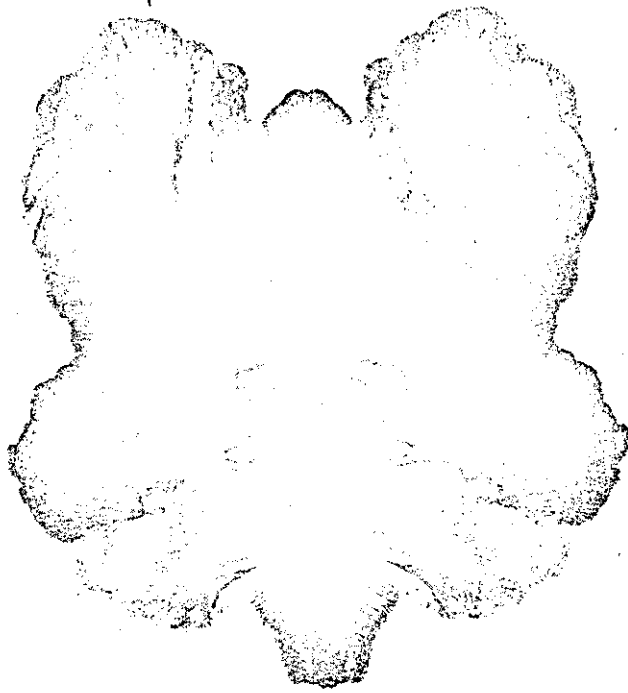
Fizemos três redações. Na primeira, fazia-se sobre folhas em branco um borrão, espremendo-se no papel uma gota de tinta de três cores. Os alunos escreviam palavras e expressões sugeridas pela forma desses borrões em suas folhas: "borboleta", "pássero", "pato voando", "morcego", "mulher batman", "pião", "foginete", "rosa", "orquídea", "bico de mamadeira", "pirolito", "dois canarinhos", "dois gatinhos felizes", "duas corujinhas conversando", etc.⁽⁹⁾ (ver págs. 97 e 98). Depois escreviam uma estória com uma das expressões.

A segunda redação se fez na forma de uma reprodução ampliada. Passei-lhes um texto reduzido solicitando que

lorboleta

pato

voando



garvão

passaro

flor

A lorboleta

desconhecida

licho desconhecido

morcego

legue

nome: Elaine Cipariada Rigatto Paulino

Op
Dois canarinhos



Vanderlei

Dois gatinhos felizes

duas conzinhas conversando

ampliassem a estória, criando novas situações e alterando como desejassem as existentes no texto:

(15) A gravata.

Ontem, Carlinhos encontrou uma gravata - nas costas de uma cadeira. Quando colocou a gravata no pescoço, Carlinhos procurou o espelho para ver o efeito. Naturalmente, o menino não gostou, porque ela passava da cintura, chegando abaixo do joelho.

O jardineiro aparava a grama com o tesourão.

Pedindo o tesourão emprestado o menino cortou a gravata pelo meio. (10)

Finalmente, para o terceiro exercício de redação, usei a técnica da multiplicação das palavras. Colocada uma palavra na lousa (a palavra "prenda", por se estar em época da festa junina da escola) os alunos procuravam outras correlacionadas ("pratos", "garfo", "carne", "boi"...), no jogo de "uma palavra puxa a outra". Os alunos eram convidados a fazer um círculo às cegas sobre o papel onde as palavras estavam copiadas. Deviam compor uma estorinha que utilizasse o maior número possível de palavras contidas no círculo. (11)

Essas e outras redações serão analisadas mais minuciosamente no item seguinte. Quero deixar contudo algumas observações e avaliação geral desde logo.

Como se poderá observar melhor depois (e compulsando os textos redigidos pelas crianças que se documentam aqui nos anexos 8, 9 e 10), as crianças demonstraram maior originalidade, sensibilidade e produziram melhores estorinhas quando as restrições ou limites impostos no seu trabalho foram menores. Foi o que ocorreu no uso da "técnica do borrão". Nesse caso, conseguiram variar bastante os temas, o modelo de construção da estorinha, obtiveram melhores diálogos e chegaram a redigir alguns trechos de muito bom gosto. No caso da "técnica de multiplicação das palavras", embora todos tivessem construído longas redações com alguns episódios interessantes, eram levados pela exigência de incluir determinadas palavras a somar peças não muito bem conexas, artificialmente, desestruturando o texto. A técnica pode ter alguma eficiência para estimular uma fluência linguística mas deixa a desejar se o resultado esperado é um texto coerente e bem organizado.

Essa observação crítica me dá ocasião de comentar outros dois aspectos negativos que observei nas técnicas empregadas por mim. Ao estimular os alunos mediante parágrafos iniciais, não tomei o cuidado de evitar certos "começos bonitos", do tipo habitual:

- (16) "Certa manhã de inverno..."
 "Numa linda manhã primaveril..."

Essa falta de atenção veio reforçar o defeito na formulação das perguntas com que provocava a interpretação das séries de gravuras, nas primeiras etapas do trabalho sobre produção de texto. Entre essas questões (ver pág. 93) - sempre havia uma ou outra como:

- (17) Quando poderia acontecer esse fato?
 Como poderia estar o dia ou a tarde?
 etc.

quase sempre no início do questionário. A consequência foi que os alunos se sentiram animados a principiar um grande número de redações com as famosas "formulinhas":

- (18) "Uma bela manhã, numa quinta feira ensolarada..."
 (Nilza: A gravata)
 "Num belo dia de primavera..."
 (Eliane: A Borboleta Desconhecida)
 "Num belo dia de sábado..."
 (Simone: A Borboleta que Maria Arranjou)
 "Era uma manhã de sol..."
 (Simone: A Pescaria de Mário e Júnior)
 "Um belo dia de quinta feira..."
 (Simone: A gravata)
 etc.

Pode parecer um detalhe, mas isso mostra como apesar de todo o meu esforço, as crianças continuavam muito sensíveis para captar sinais de favorecimento por mim de um ou outro aspecto das redações: os alunos mais facilmente adotam um modelo ou uma fórmula do que se dispõem a criar livremente por razões sobre as quais já tenho insistido, relacionadas à sua concepção de escola e de trabalho escolar bem como do que seja para elas "aprender". Um outro ponto pode mostrar o mesmo efeito negativo de uma falta de cuidado na exposição da matéria. Quando ensinei pontuação, no início das ativida

des com a classe, associei sempre o travessão aos dois pontos. Assim, para cada fala transcrita com o sinal do travessão, havia precedendo um nome de personagem (Fulano disse: ... Beltrano respondeu: ...). Ao construir seus diálogos, algumas crianças perderam muito da naturalidade e sequência, pelo fato de se sentirem obrigadas a fazer o mesmo tipo da introdução a cada turno:

- (19) "... o jardineiro disse espantado:
 — O que você vai fazer com isto menino?
 Carlinho disse:
 — Eu vou cortar uma rosa para minha mãe.
 O jardineiro disse:
 — Eu empresto mas traga logo o tesourão que eu ocupo.

 (Clarice: A gravata)
- (20) "... e Maurício disse:
 — Calma André, na minha latinha há bastante minhocas.
 E André disse:
 — Ainda bem que você tem bastante minhoca.

 (Maurício: A pescaria)
- (21) "... Mamãe disse:
 — Não está cansada hoje filha?
 Eu respondi:
 — Hoje eu estou contente, fui boa na prova e agora vou pescar com meu colega.
 Ela respondeu:
 — Vá, mas não volte tarde.
 Eu disse:
 — Sim, mamãe.
 Eu passei na casa de meu colega e disse:
 — Vamos Henrique já estamos atrasados para a pescaria

 e disse:
 — Hoje estou com sorte Henrique!
 Ele disse:
 — É bom que nós pegamos muito assim eu como bastante.

Eu respondi:

— Sim, é mesmo...

(Eliane: Henrique, o comilão de peixe)

Um outro aspecto geral que vale a pena referir é o da grande oscilação que alguns alunos manifestaram em suas redações: passam com grande rapidez de uma redação boa a uma desastrada, ou de uma péssima a uma excelente. Para exemplificar, deixem-me comparar alguns trechos de duas redações da mesma aluna:

(22)

.....

"Chegando lá logo se abraçaram depois estava todos os netos da vovó e na hora do almoço Andreia deu seu presente e falou:

— Vovó, eu trouxe este presente de Campinas.

— Olha! Que lindo leque vermelho!

Vovó adourou muito o legues, era só tar calor e-la já se abanava com ele.

E deste dia em diante vovó a passou ficar com o leque de lá pra cá.

.....

(Jovelina: O leque da vovó)

.....

De repente quando a menina foi subir caiu no rio e gritou:

— Socorro, socorro, mamãe, papai!

— Rita, eu escutei a voz da Silvana.

— Imagina, meu bem!

— Então eu me enganei.

Mas o pai da Silvana quando olhou, a menina já estava quase morrendo, boiando na água. Coitadinha!

Pegou-a e levou para o hospital,...

Quando ela viu sua mãe e seu pai, correu abraçá-los.

Saíram e foram felizes de vida porque Silvana não morreu.

(Jovelina: A insistência de Silvana)

Isso nos adverte de que o trabalho, apenas iniciado do três meses e meio antes, exige ainda uma certa continuidade, um processo contínuo de aprendizado para consolidar-se em um comportamento natural e constante. Sobretudo necessita um esforço para manter o comportamento dos alunos frente a seu trabalho escolar e frente aos seus próprios textos com as qualidades que apreciamos anteriormente (ver

pág. 96). Fazer com que redigir não seja responder a uma "provinha" bimestral mas uma necessidade vital. A propósito, quero ainda relatar outro episódio para exemplo.

Vimos como os alunos se interessavam uns pelos trabalhos de outros. Como participavam juntos dos seus pequenos sucessos. O que porém me causou muita admiração foi o fato de que as redações, inseridas já em sua vidinha escolar, chegaram também à comunidade e ao bairro. Em várias ocasiões a vizinhança se reunia em torno dos pequenos textos. Em um dos casos, o "pequeno autor" era o Almiro. Tendo perdido sua avó, substituíra-a no afeto por uma velhinha do bairro. A estorinha construída a partir de um borrão, reproduzia a história desse afeto:

- (23) Um dia, vovó estava muito triste e eu perguntei:
 — Por favor, fique mais alegre vovó.
 Aí eu fui até minha casa, apanhei quatro botão de rosa.
 Fui para lá, entreguei os botões de rosa.
 Aí perguntei:
 — Agora a senhora se sente mais feliz?
 Daí, vovó chegou do serviço, e foi ver vovó. Mais vovó estava muito ruim e vovó também perguntou:
 — Como se sente? Precisa de algum remédio?
 Nossa! vovó está melhorando!
 Muito obrigado meu Deus por ter curado minha vovó, vou rezar muito, eu sei que o senhor é bom
 Aí no outro dia, o menino trouxe mais rosas e ela já estava curada e muito contente.
 — Obrigada meu netinho querido, pela flor e por ter se preocupado comigo.
 Aí vovó convidou o netinho para almoçar e ele falou:
 — Vou avisar mamãe.
 — Vá mesmo meu netinho.
 Isso que é gente boa! Ele é muito bonzinho.
 (Almiro: A flor da vovó)

Certamente não se trata de uma peça literária. Notam-se os artifícios para ligar o texto (aí...aí...daí...), iatos, enganos de concordância. Mas o importante é que o Almiro se sentia mesmo dentro de seu texto: o "menino", de que fala, alterna e se confunde com o "eu" do narrador. A vizinhança toda se reuniu para ler a história e a senhora que se reconheceu na história como a "avó" se sentia comovida e agradecida. A mãe lembrava o fato em seu depoimento nas en-

trevistas que colhi ao final do semestre:

"Toda vizinhança foi ver as coisas que o Almiro escreveu. E a estória dedicada à vó dele como-
veu todo mundo. E agora, toda hora, só quer com
por estorinhas e mostra orgulhoso pra todos."

Com todos os seus defeitozinhos, essa redação ga-
nha outra avaliação e mérito se a compararmos com a primei-
ra que retranscrevo aqui:

(24) Era uma vez um cão aí no mesmo instante um coe-
lho ladrão viu cenouras e foi roubar aí o cão
viu e latiu muito aí o dono soltou correu, correu
e aí o coelho passou a cerco e o cachorro voltou.
Ola vizinho ola meu vizinho eu vou sair e vou
soltar o cachorro quem entrar vai sair mordido.
(Almiro: O cão e o coelho ladrão)

É claro que eu não podia propor-me como objetivo
transformar aqueles meus alunos em "pequenos autores". Nem
podia ter a pretensão de obter delas textos inteiramente a-
cabados. Satisfaço-me bastante com a mudança de atitude -
frente ao texto de um menino (e de outros) como o Almiro. É
um bom resultado ter conseguido despertar neles a ambição
de ser "autores". Divertia-me em vê-los identificar-se co-
mo tal na epígrafe de suas redações. E, certamente, a sim-
ples comparação de seus trabalhos iniciais com trabalhos fi-
nais, em leitura direta, sem mais análises, já permite ver
que tinham ganho já muitíssimo em fluência, em flexibilidade,
em originalidade, em espontaneidade. Em uma palavra, em
criatividade.

Como fiz no caso do Almiro, vou facilitar ao lei-
tor a comparação, transcrevendo aqui mais dois pares de re-
dações (a primeira, e uma outra selecionada por mim, mostren-
do progressos significativos):

(25) a) Havia uma abelhinha muito alegre.

Um dia ela foi passear na jardim em con tou uma for-
mui bonita ela a abelhinha foi lá e chupou a
flor e derrepente desmaio porque a flor era veng-
nosa ela desmaio e a senhora borboleta passou e
viu a abelhinha demaiada e viu e chamou o medi-
co.

A borboleta ficou muito contente de estar curada.
(Evanil. Primeira redação)

b) Maria era uma pobre menina.

A sua família era pobre, como estava chegando os dias das mães Maria ficou pensando o que ela iria dar para sua mãe.

Maria e sua família morava numa bela floresta.

A menina encontrou um caipira com um gato na mão e disse:

— Você vai jogar esse belo gato?

O caipira respondeu:

— Vê sim.

Maria disse:

— Então, porque não dá pra mim?

— Se você quisé eu dou pa ti.

Maria agradeceu muito o caipira e foi para casa.

O gatinho que Maria ganhou era branco como uma neve e as listas cor de abóbora. Maria deu muito alimento para o gatinho. Passou dois dias, o gatinho estava forte e sapéca. Maria amarrou no pescoço do gatinho uma fita vermelha e um versinho.

Chegou o dia das mães. Maria deu o gatinho para sua mãe.

Maria deu aquele gatinho com amor e carinho.

(Evanil: O presente da mamãe)

(26) a) Era uma vez um cachorrinho chamado Lulu ele éra muito massinho.

Um dia Lulu foi andar pela rua e viu uma casa ali tinha uma velhinha e um gatinho ela estava fritando bolinho e o cachorro foi lá e pegou os bolinho e a velhinha pensou que era o gato e deu uma surra.

A velhinha disse

Esta surra que eu dei em você é para você se comportar bem.

(Clarice: Primeira redação)

b) Num belo domingo de manhã Carlinhos, de apenas cinco anos, levantou, lavou rosto e tomou o seu café da manhã. Depois que ele tomou o café Carlinhos viu uma gravata na costa de uma cadeira. Carlinhos foi pönhar em volta do pescoço e ficou muito grande. Naturalmente o menino não gostou porque ficou abaixo do joelho.

Ele foi abrir a janela e viu o jardineiro com um

tesourão e teve uma idéia:

— Eu vou pedir emprestado o tesourão do jardineiro.

Carlinho foi lá no jardineiro e falou se ele não podia emprestar o tesourão. O jardineiro disse espantado:

— O que você vai fazer com isto menino?

Carlinhos disse:

— Eu vou cortar uma rosa para minha mãe.

O jardineiro disse:

— Eu empresto mas traga logo o tesourão que eu ocupo.

O menino foi para sua casa e cortou a gravata.

Depois ele levou o tesourão para o jardineiro e disse:

— Muito obrigado, você foi um amigo.

Carlinhos chegando perto de sua casa escondeu a gravata, seu pai disse:

— Meu filho, você não viu uma gravata que estava na costa de uma cadeira?

O menino assustado disse:

— Eu não vi não, papai.

Seu pai foi trabalhar sem a gravata.

No outro dia Carlinhos esqueceu e colocou a gravata e seu pai falou:

— Bonito heim, seu moleque você vai ver agora. Pegou uma vara e bateu em Carlinhos.

— Isto é para você aprender não mexer na minha coisa.

Carlinhos chorando disse:

— Desculpe papai, desculpe nunca mais eu mexo nas suas coisas.

Seu pai ficou arrependido de bater naquele menino e disse:

— Filhinho vamos passear?

Carlinhos todo contente disse:

— Oba! Vamos papai.

Quando chegou no caminho Carlinhos viu um homem com uma gravata e disse para seu pai:

— Papai compre uma gravata para o senhor.

Seu pai respondeu:

— É mesmo eu vou comprar outra gravata para mim.

Chegou na loja e o pai do menino comprou uma gravata azul marinho e Carlinhos perguntou:

— Papai e aquela gravata que eu cortei o senhor me dá ela?

— Claro que dou você disse que não vai mexer na minhas coisas. Aquela gravata fica de presente para você.

(Clarice: A gravata)

Posso anotar os enganos na concordância, as repetições, uma ou outra expressão como "ponhar"; também se vê que a redação da Clarice, dividida em dois capítulos, seria mais leve e ligeira se não se repetissem tanto os anúncios das falas: disse, respondeu, perguntou... (o que já observei dever-se provavelmente a engano meu nos exercícios de pontuação). Mas não tenho dúvida em considerar que o progresso é mais que visível e muito além das expectativas que eu mesma me fazia.

Poderia mesmo simplesmente continuar transcrevendo pares de composições como essas. Entretanto, julgo muito importante detalhar um pouco mais a análise, sobretudo pela relevância que elas tiveram para o próprio encaminhamento de meu trabalho.

É o que farei no próximo item.

PARA ILUMINAR DETALHES E ASPECTOS DAS REDAÇÕES

As redações das crianças foram avaliadas passo a passo, para informar a prática pedagógica subsequente; mas não me será possível trazer aqui uma análise exaustiva e detalhada de todas. Devo, por isso, selecionar alguns aspectos que procurarei iluminar, possibilitando uma avaliação do efetivo progresso dos alunos. Não parece relevante aos meus proósitos apresentar resultados de uma avaliação individual, tentando mostrar que por algum critério determinado, cada aluno, ou a média da classe, obteve um número significativo de "pontos e mais" em uma dada escala. Interessa-me fazer observar que, em diferentes aspectos, há uma alteração qualitativa das redações das crianças: todas elas, uma vez uma, outra vez outra, vão demonstrando que são capazes de se expressar por escrito quando se sentem motivadas, quando se sentem no momento e lugar propício para uma mani-

festação pessoal. Quero lembrar observação já feita nesta tese de que os alunos, mesmo apresentando todos um progresso visível, não obtém resultados uniformes no curso do processo. Um dia, para um dado tema, com uma certa estratégia de desenvolvimento da atividade, respondendo a um estímulo particular, ora é uma, ora é outra criança que me surpreende com um texto excepcional relativamente ao ponto de partida inicial da classe.

Para começar com um dos tópicos da análise das primeiras redações, lembro que elas foram todas reproduções parciais e desajeitadas de estorinhas do fabulário infantil tradicional ou de textos dos livros didáticos das primeiras séries do primeiro grau. Por outro lado, apresentavam-se marcadas pelo estereótipo de organização estrutural dessas estorinhas. Um ponto a verificar é como as crianças, de um modo bastante geral, conseguiram fugir a essa dependência construindo relatos e narrativas de sua própria invenção, seguindo novas formas de composição.

A avaliação desse aspecto não pode ser feita do mesmo modo sobre todo material de textos produzidos pelas crianças. As primeiras atividades de produção de textos foram feitas, ainda, sob uma orientação muito restritiva: tratava-se de histórias feitas a partir de sequência de quadros (ver pags.89 a 92), que decidiam sobre o tema, sobre o modo de desenvolvê-lo, sobre episódios e sequência dos acontecimentos. Esse material, portanto, não é adequado para uma avaliação da inventividade das crianças. Seu objetivo ainda era o de instrumentação. Algumas observações, porém, já poderão ser feitas sobre as redações compostas a partir de um primeiro parágrafo (ver letra C, pág.89).

É bom recordar, desde logo, que nos caso dos textos elaborados com auxílio dessa técnica utilizou-se amplamente a discussão em classe, numa forma de redação coletiva que descrevemos à pag.93. Assim, apesar de expressivas manifestações individuais, os textos refletem um esforço comum das crianças, resultado desse trabalho conjunto. De um modo particular as redações compostas a partir dos dois primeiros parágrafos-estímulo ("Certa manhã de inverno..." e "Pimpim e Zazá eram...") acabaram apresentando esquemas gerais de organização adotados pela maioria das crianças. Cada redação, porém, realiza de maneira distinta as unidades desses esquemas gerais, variando também a forma da lingua-

gem com maior ou menor sucesso.

No caso de "Certa manhã de inverno...", em que o parágrafo inicial se referia ao encontro de um pardalzinho quase morto, as estórias prosseguem:

- o menino, Carlinhos, fica com dó e leva o passarinho para casa;
- há diferentes diálogos com a mãe que, apesar de várias atitudes, acaba por auxiliar a criança no cuidado e tratamento do pássaro;
- o pardalzinho fica curado e forte;
- o menino, embora triste, solta o pardal para a liberdade.

Como tenho feito em outros lugares desta tese, mesmo que as redações selecionadas e citadas estejam documentadas em cópia nos anexos, reproduzo aqui uma das redações que realiza bem esse esquema:

(27) Certa manhã de inverno Carlinhos encontrou um filhotinho de pardal quase morto embaixo de uma árvore.

Pegou o pobre passarinho e levou-o para casa e disse a sua mãe:

— Mamãe! Mamãe! Venha ver o que eu achei corra.

Sua mãe rapidamente correu para ver o que aconteceu, dizendo:

— Nossa o que aconteceu filhinho?

Ele respondeu:

— Mamãe, eu achei este passarinho ele estava debaixo de uma árvore quase morto.

Ele criou o passarinho até ele ficar bem grande. Depois passado um tempo Carlinho resolveu soltar o pássaro e disse:

— Vá para a liberdade meu pobre pássaro. Mas volte para me visitar.

(Eliane: sem título)

A título de exemplo, vejam-se alguns pequenos trechos que mostram a busca de soluções, no interior desse esquema geral, para o encontro do passarinho, para o diálogo com a mãe, para o diálogo com o passarinho na hora de libertá-lo, etc.:

- (28) "Pegou o filhotinho e pôs dentro da camisa e o filhotinho estava quase quentinho..."
(André: O pardal)
- (29) "— Será que mamãe vai deixar você ficar em casa?
— Piu, piu, piu, piu.
— Acho que ele está com fome. Fique aqui se não mamãe pode te ver".
(Silvia: A gentileza do menino)
- (30) "— Filhinho, porque você trouxe este filhotinho de pardal?
— Mamãe, é para cuidar dele, deixe-o ficar, mamãe!
Ela não resistiu, deixou ficar."
(Simone: O pobre pardal)
- (31) "O pardalzinho já estava ficando bom. Passando alguns tempo o pardal ficou forte, bonito e gordo.
Carlinhos falou ao passarinho:
— Já estava na hora de libertar você. Venha todas manhã cantar para eu poder me levantar. Se eu não quiser me levantar, bica, bica o meu pezinho para poder me levantar."
(Nilza: A libertação do pardal)

No caso da redação estimulada pelo parágrafo apresentando Pimpim e Zazá, os dois peixinhos, o esquema geral mais adotado foi o seguinte:

- os dois peixinhos se encontram ("no fundo do mar", "atrás de uma grande pedra", "em uma linda e grande alga marinha", "em uma gruta");
- em alguns casos, namoram (com diálogos de um encontro amoroso);
- casam-se e têm filhos.

Numa segunda parte,

- há uma situação de perigo, representada algumas vezes por outros habitantes do mar ("tuba rão", "polvos", "ostras gigantes"), em outros casos pelos pescadores e seus anzóis;
- a solução normal é um ato de heroísmo (geralmente do Pimpim, mas também da corajosa mãe Zazá), com final feliz, (uma única vez o final é trágico com o desaparecimento de Pimpim e a morte de um filho).

A estorinha de Simone representa uma das realizações mais bem sucedidas desse esquema, principalmente porque ela liderou bastante a discussão preparatória; aliás, de todos os alunos, Simone era a que tinha uma experiência vivida de beira-mar, no Rio de Janeiro, de onde fora transferida. Seria o caso de insistir no fato de que uma redação não resulta somente das atividades em sala de aula: beneficia-se das experiências concretas de vida que formam o "background" para o exercício da linguagem

(32) Pimpim e Zazá são dois lindos peixinhos. Viviam sempre juntos procurando comida para comer. Se conheceram numa linda e grande alga marinha. Muito tempo depois, Zazá teve três filhotinhos muito bonitinhos e dourados. Pimpim ficou muito feliz.

Mais tarde os três peixinhos estavam numa gruta brincando de esconde-esconde e outras brincadeiras. Então apareceu na gruta um peixe-espada muito feroz. Cricri e Dourada gritaram:

— Socorro, mamãe!

— Socorro, papai!

E Zazá foi ver o que é que estava lá, Zazá falou:

— Dourada e Cricri aonde vocês estão?

Cricri falou:

— Estou aqui, mamãe!

Zazá, devagarinho pegou uma pedra e tacou no peixe espada quebrando a espada do peixe.

Pimpim ficou observando como a Zazá agia bem!

(Simone: A coragem da Zazá)

Como fiz no caso da redação anterior, vale a pena mostrar como as crianças iam traduzindo em seus termos diferentes aspectos dessa estrutura geral:

(33) Numa noite muito escura Pimpim estava passeando com uma idéia de arrumar uma namorada. Ia indo de repente viu uma peixinha em perigo uma baleia queria comer. Pimpim perguntou:

— Como você se chama?

— Eu me chamo Zazá, gritou, socorro, socorro salve me.

.....

(Silvia: A inteligência de Pimpim)

(34) "... e Pimpim pediu a mão de Zazá em casamento. -

Ela ficou tão envergonhada que até deu um suspiro e disse:

— Ah! Fais dois anos que ninguém pede minha mão em casamento.

Mas Pimpim respondeu:

— Agora eu estou pedindo sua mão em casamento, você aceita?

Zazá ficou meio sem jeito mais quis."

(Renata: O orgulho de Pimpim)

- (35) "Eles brincam de esconde-esconde se escondendo atrás das rochas e embaixo das areias. Zazá, Pimpim e seus dois filhotes tem muito tempo para brincar e comer bastante."

(Maurício: A espartezia de Pimpim)

- (36) "Os dois filhos eram tão bonitinhos que levou a floresta para conhecer os peixinhos e quando estavam no caminho viram o barco de pesca. Correram para a gruta:

— Fiquem aí.

E o Pimpim e Zazá foram lá. Zazá tão esperta que conseguiu tirar a isca do anzol e levou para os dois gemios. Pimpim ficou tão admirado de ter visto aquilo!"

(Marcelo: sem título)

A terceira redação composta nessa técnica iniciava com um parágrafo que levava as crianças a uma fazenda vizinha ao bairro. Neste caso, cada aluno seguiu seu próprio caminho na medida em que o texto se transformava (em geral) em um relato de pequenas aventuras, dos períodos de lazer de sua própria vida. Os alunos demonstraram já boa fluência, mas a estrutura das redações acabou resultando em episódios agrupados, com várias personagens e diferentes sucessos. Os textos perdem bastante em coesão e força. Quase todos reproduzem redações de "passeio" que tantas vezes encontramos na escola:

- há convites iniciais para um piquenique;
- participam o pai, a mãe, crianças e amigos;
- (correspondendo à situação real da fazenda Santana, cruzada pelo rio Atibaia) organiza-se uma pescaria; em algumas redações um passeio a cavalo, pastoreio de gado;
- entremeiam-se episódios diversos, muitos relatando um perigo qualquer (cobras, tombos de cavalo, corridas de vaca, dor de barriga, etc.).

Vou deixar algumas conclusões que já podiam ser tiradas dessas redações para o final deste item, para evitar tornar-me repetitiva. Assim, a melhor maneira de completar essa apresentação dos resultados desta série de atividades (redações feitas a partir de um parágrafo inicial) é transcrever três redações cuja feitura me parece mais bem acabada e imaginosa:

- (37) Certa manhã de inverno Carlinhos encontrou um filhotinho de pardal, quase morto embaixo de uma árvore. Então ele pegou-o para criá-lo. Sua mãe lhe disse:
- Você acha que vai curá-lo, Carlinhos?
- Sim, mamãe, eu vou fazer o possível.
- É, não custa nada tentar, meu filho.
- E dona Josefa foi ao supermercado comprar comida para ele. Enquanto isso ele ia fazendo curativo no coitadinho.
- Depois dona Josefa trouxe o alpiste e disse que seu Manuel falou que é a melhor comida para pardal.
- Logo depois, ele estava fazendo assim:
- Piu, piu, piu, piu, piu.
- Ele estava curado depois foi tirado o curativo e ficou despenado mas ele segurou-o até que ele ficasse peludo, sadio e gordo.
- Carlinhos então soltou-o e falou:
- Viva neste ninho, ele é todo seu pois eu não iria aguentar sem o seu canto tão lindo!
- (Vanderlei: A liberdade do pardalzinho)

- (38) Pimpim e Zazá eram dois lindos peixinhos. Os dois moram no fundo do mar e brincam de esconde-esconde atrás de uma rocha.
- Um dia ele viu uma linda peixinha e começou a gostar dela. Outro dia ele foi nadando e viu Zazá e falou:
- Você é uma linda peixinha. Você não quer namorar comigo?
- E Zazá deu uma respiradinha e disse:
- Ah! Como eu quero namorar com você. Sabe você é lindo!
- Então os dois se casaram e tiveram dois filhinhos deu o nome de Douradinho e o outro chama-se Flip. Os dois filhinhos era ainda pequeno.

Um dia um peixinho estava chamando porque estava com fome e seu pai disse:

— Espere um pouco eu vou buscar comida a você. Quando ele ia saindo ele viu uma poeira e disse a sua mulher:

— Não saia daqui tem um animal feroz aqui.

E Zazá perguntou a seu marido:

— Que bicho que está aí fora?

E ele respondeu:

— É um polvo pegou nossos dois filho Douradinho e Flip.

Então Zazá pegou e saiu pra fora e puxou a perna do polvo e fez cosquinha na barriga dele e conseguiu salvar os dois seus filhos.

E Pimpim se orgulho muito de sua mulher e disse a ela:

— Você é corajosa. Eu estou orgulhoso de você!

(Nilza: Orgulho de Pimpim)

(39)

Numa linda manhã primaveril, Paulinho resolveu ir até a fazenda Santana. Sua mãe que adorava ir en tão também foi.

Quando chegaram a fazenda, ele começou a correr de alegria, e corre de cá e corre de lá.

Paulinho tinha ouvido seus amigos dizer que quando a gente está de roupa vermelha, a vaca corre atrás. Mas ele e sua família estavam todos de vermelho. Quando olha para trás ele vê a vaca, e começa a correr desesperado, sua mãe que não corria nada escondeu.

Mas seu pai morria de dar risada, mais que morria, ele ria tanto por que nunca vaca vai pegar, isso é uma brincadeira que a turma diz.

Então seu pai falou:

— Vamos embora Paulinho e, Maria, a vaca não come gente!

Foram embora porque já estava escurecendo.

Paulinho falou:

— Papai e mamãe, olha vamos embora eu estou com medo!

— Medo do que menino?

Então foram embora todos felizes mas pela cara de Paulinho ele não gostou.

(Jovelino: O medo de Paulinho e sua mãe)

A última série de atividades, em que a produção de textos foi mais livre, corresponde à reprodução ampliada do pequeno texto "A gravata", o uso da técnica do borrão e o uso da técnica de multiplicação de palavras (ver págs. 96 a 99). Quero descartar logo a composição feita com a técnica da multiplicação das palavras como instrumento adequado de avaliação. Já fiz observações críticas a essa técnica empregada por mim: de fato, o conjunto de palavras delimitado ao acaso constituiu ao mesmo tempo um fator de dispersão e um fator ^Rdestrutivo muito forte. Por um lado, as palavras não formavam um esquema bem configurado por correlações (morcego, louça, prenda, corte, prato, faca, dormir, etc.; filhote, pequeno, gigante, animal, caminhão, etc. - ver anexo 9 - levando as crianças a forçar situações, multiplicando episódios mal coesos só para cumprir a tarefa de empregar o máximo possível de palavras. Por outro lado, essa mesma fonte de incoerência impedia a imaginação livre da criança: ela ficava presa a poucas opções, resumindo-se sua inventividade a descobrir uma artimanha ou truque para costurar os episódios em um texto. Um mero jogo de encaixe.

No caso da redação "A gravata", a solução comum mais geral foi a de ampliar o texto para incluir o pai e suas reações diante da travessura do Carlinhos. As redações se incluem no tema habitual de "reinação e castigo ou perdão". Há, contudo, uma grande variação na construção das situações, nas atitudes e falas das personagens. Exemplifico.

Alguns alunos buscaram ampliar o início do texto, complicando a descrição do achado da gravata nas costas da cadeira pelo menino:

(40) "Num domingo, Carlinhos levantou da cama e correu para o quarto de seu pai. Chegando lá, Carlinhos bateu na porta e ninguém atendia e ele abriu a porta do quarto entrando devagarinho viu a gravata dependurada nas costas da cadeira".

(Marcelo: A gravata)

(41) "Numa bela manhã, numa quinta feira ensolarada, o pai de Carlinho foi trabalhar e esqueceu a gravata na costa de uma cadeira. Carlinho viu e saiu correndo atrás de seu pai para lhe dar a gravata mas não deu tempo de entregar. Então

Carlinho pegou a gravata e colocou nele mesmo."

(Nilza: A gravata)

Para conseguir o tesourão, a fim de cortar a gravata, os alunos descreveram diferentes artifícios utilizados pelo menino. A passagem foi bem discutida por eles na fase de preparação, do que resultou uma tendência geral ao uso de uma mentira que justificasse a entrega de um tesourão pelo jardineiro a um menino de cinco anos. As variações são interessantes:

(42) "Olhou pela janela, viu um jardineiro, foi até o jardim e pediu:

— Empr^{este}-me um pouco o tesourão?

— Pra que?

O menino falou:

— Para cortar uma rosa.

— Tome, mas traga logo, o jardineiro disse."

(Evanil: A gravata)

(43) "Ela viu o jardineiro cortando a grama com o tesourão. E foi lá emprestar a tesoura.

— Seu João, o senhor empresta a tesoura?

— Pra que, Carlinhos?

— É para cortar a grama que está subindo pela escada.

— Tudo bem."

(Vanderlei: A gravata)

(44) "Carlinhos teve uma idéia:

— Vou pedir o tisorão para o jardineiro.

Foi e pediu:

— Jardineiro, mamãe falou para você emprestar o tisorão para ela!

— Está bem, mas fala para ela ir logo.

— Eu falo sim!

Carlinho foi correndo e cortou a gravata."

(Érica: A gravata)

(45) — "Acho que eu vou brincar com essa gravata. Ah! Mais é muito grande, acho que vou cortar.

Aí, o menino olhou para trás viu o seu Arlindo cortando a grama. Seu Arlindo, enquanto foi pegar o boné porque o sol estava muito quente, Carlinhos devagarinho apanhou o tesourão e saiu correndo para cortar a gravata."

(Renata: A gravata)

E no final vão aparecendo várias imagens do pai, reproduzindo-se às vezes com perspicácia (embora nem sempre com felicidade) cenas domésticas bem comuns em nosso meio:

(46) "...seu pai estava zangado com a mãe de Carlinhos e disse para a mãe de Carlinhos:

— Onde está minha gravata?

— Onde está?

Carlinhos amedrontado disse:

— Foi eu papai, foi eu.

O pai de Carlinhos disse:

— Aonde está minha gravata?

O menino disse:

— Eu cortei-a.

Vagner, pai de Carlinhos, deu umas palmadas e Carlinhos tomou juízo."

(Evanil: A gravata)

(47) "Quando seu pai viu ficou muito zangado com Carlinhos e lhe xingou e quase bateu nele, só não bateu porque a mãe de Carlinhos não deixou.

E agora só ficava xingando porque a gravata era para ele ir em uma reunião. Teve que comprar outra e custava mais de mil cruzeiros.

Então desse dia em diante Carlinhos ficou triste e queria contar e explicar mas seu pai nem sequer escutava. Carlinhos ficou de castigo do dia vinte de março até o dia quinze de novembro. Só saía pra ir no pré-primário, nada mais.

(Jovelina: A gravata)

Sugiro agora que volte o leitor ao exemplo (26b), pág. 105 em que se transcreve a reprodução da Clarice. Ela estava certamente em seu dia de grande vontade de escrever. Para todas as passagens encontrou soluções originais, diálogos interessantes, expressões felizes. Estruturou sua redação em dois bem desenvolvidos capítulos, garantindo a cada um características de unidade, distinção e coerência.

A releitura desse texto é melhor sugestão que descrevê-la.

O progresso dos alunos no que diz respeito a originalidade e inventividade, bem como no que se refere à capacidade de estruturação do texto fica mais visível nas redações compostas pela técnica do borrão. Há variações de nível, como é de se esperar, mas os alunos construíram todos

os textos com recurso exclusivo a suas lembranças e imaginação.

Dentre os temas, predominam ainda relatos de cenas familiares. São desse tipo "O pião", da Clarice; "O presente da mamãe", da Evanil (já transcrita em (25) à pág. 105, "A chupeta perdida", da Sílvia (ver anexo 9). Esta última, com todos os traços de ingenuidade de uma criança de terceira série, é um outro bom exemplo de como os alunos começam a buscar novas formas de organização de seu texto:

- a primeira parte do texto relata um episódio inocente: o sumiço de uma chupeta e o esforço do pai para encontrá-la;
- duas orações intermediárias, deixam transparecer que o episódio se inseria em um contexto de crise;
- a crise se manifesta na segunda parte do texto, com uma solução trivial.

Vou transcrevê-lo para que esse aspecto da estruturação fique em relevo:

(48) [Numa noite muito escura Eliana perdeu sua chupeta
seu pai teve de ir a casa de sua avó.
Chegando lá sua avó falou:
— Meu filho o que veio fazer aqui a esta hora?
Seu pai falou:
— Vim buscar a chupeta de sua neta Eliana.
Chegando em casa Eliana começou a gritar:
— Viva, viva, como papai ficou bonzinho.
Sua mãe ficou muito admirada mas não disse nada.
Quando chegou o domingo seu pai começou a gritar
com Eliana e com sua mãe. Sua mãe começou a chorar.
Eliana correu chamar sua avó sua avó falou:
— Eliana vamos deixar seu pai e ir para São Paulo.
Lá em São Paulo viveram sempre felizes.

(Sílvia: A chupeta perdida)

Dessas redações que refletem pequenos pedaços da vida observada pelas crianças em seu bairro é um exemplo também a que transcrevemos antes em (23) à pag. 103 ("O presente da vovó", do Almiro). Para quem conviveu com as crianças, outras redações refletem bem não somente aspectos de vida no bairro como valores expressos no discurso ideológico liberal burguês que alimenta pequenas ilusões: o prêmio da obediência e da virtude, a possibilidade de acesso a situações me-

lhores com base no esforço pessoal. Já tenho aludido a esse tipo de tema. Transcrevo somente um outro exemplo:

- (49) Certo dia, minha irmã saiu apressada para sua aula de balé. Ela tinha que ensaiar para próxima peça musical.
- Mas era um dupla e a qual dupla que ganhar iria ganhar uma coroa muito linda e colorida.
- Mais ela ficou muito triste porque não podia ganhar. Heliane sua irmã viu aquela tristeza e lhe disse:
- Tenha fé e tudo você conseguirá.
- Raquel olhou para sua irmã e disse:
- Eu vou enfrentar todos os perigo e conseguirei a coroa que eu sempre desejei.
- Passava mais e mais tempo e Raquel treinando e passava dia e mais dias e finalmente chegou o dia que ela queria.
- Raquel entrou no palco sem jeito ela olhou todos os cantos e em cada canto tinha uma dupla mais ela não tinha dupla. Assim mesmo batalhou e ela disse:
- Eu irei vencer de todo jeito.
- E Raquel começava a girar, girar e ficou tão emocionada que até começou a dar passos complicados. Ganhou a coroa e ficou feliz.
- (Renata: A coroa de Raquel)

Alguns alunos, entretanto, já arriscam sua imaginação na composição de fábulas. Melhor que descrever a composição dessas fábulas é transcrevê-las aqui:

- (50) Era uma vez uma borboleta que vivia passeando na floresta. Um dia a colorida estava na floresta e viu um enxame de abelha e correram encima da colorida e ela perguntou:
- O que vocês vão fazer para mim?
- E depois todas as abelhas falaram:
- Nós pegamos você para nos salvar dos caçadores de caixas de abelhas.
- Está bem, venham comigo meus amigos vou levar bem longe daqui na onde tem um caixão de abelha que abandonaram.
- Chegando lá despediram da borboleta e a colorida caminhou para sua casa na floresta.
- (Marcelo: A bondade da borboleta)
- (51) Numa bela manhã primaveril, uma borboleta chamada Atíria resolveu dar uma voltinha, ela pediu pa

ra sua mãe:

— Mamãe, posso dar uma voltinha?

— Pode, mas não vai longe filhinha. Posso precisar de você.

— Está bem, mamãe.

Quando Atiria estava voando apareceu um caçador que chamava João e rapidamente pegou sua rede, mas Atiria era muito esperta, voou depressa para sua casa.

Sua mãe lhe perguntou:

— Filhinha, o que aconteceu?

— Um caçador queria me caçar, mamãe, mas agora está tudo bem mamãe.

— Que alívio, filhinha! Pensei que os caçadores tivessem pego você!

— Não, não mamãe. Eu voei bem depressa ele me perdeu, por isso eu cheguei em casa mamãe não precisa ficar assustada.

João foi embora porque não achou nenhuma borboleta.

Atiria e sua mãe ficou muito contente de ver sua filha como ela é.

(Érica: O caso da borboleta Atiria)

Essas redações deixam ainda à vista defeitos de coesão e conexidade e dificuldades de construção. São limitadas ao nível e escolaridade dos alunos. Há no entanto sempre um ou outro aluno que obtém resultados mesmo excepcionais. O progresso do Vanderlei (de quem já reproduzimos uma redação à pág. 113) é um desses casos. Completo as transcrições com sua fábula:

- (52) Era uma vez um canário que queria se casar. Mas ele não tinha uma namorada e então pensou:
- Se eu não for procurar uma amante eu nunca vou me casar.
- Então ele saiu feliz, para procurar uma companheira. A pouca distância ele viu uma canária sozinha, e então pensou:
- Vou ver se tenho sorte.
- Lá foi ele.
- Chegando perto dela ele perguntou:
- Você não tem marido?
- Bem que eu queria ter, mas ninguém gosta de mim.
- Você quer namorar comigo?
- Claro que quero!
- Após seis meses de namoro eles se casaram. E ti-

veram um filho chamado Juquinha. Eles gostavam muito do filho.

Juquinha cresceu e teve que estudar. Lá na escola tinha os colegas: José, Joãozinho, Robertinho e Zezinho.

Depois ele ficou grande e teve que trabalhar.

E o canarinho que queria se casar ficou muito contente de ter casado.

(Vanderlei: Os dois canarinhos)

Desse conjunto de apresentações mais ou menos sistêmicas dos resultados das crianças, podemos já concluir (penso que tranquilamente) que elas deram passos admiráveis de progresso no domínio das técnicas de produção do texto. Vou adotar outra perspectiva, enumerando e discutindo os aspectos em que as observações mais suportam essa avaliação descritiva; a melhor maneira de colocar em evidência os aspectos positivos dessa avaliação é colocá-la contra o fundo dos tópicos levantados (1 a 6) a respeito das primeiras redações das crianças (págs. 42 e 43).

1. As crianças assumem uma nova atitude em relação a seu texto. Colocam-se diante dele com muita naturalidade, conseguindo transformá-lo muitas vezes em formas de expressão pessoal. Os exemplos disso estão em toda parte, mas podemos destacar alguns. Recorde-se o episódio do Almiro, relatado à pag.103 relativo a "A flor da vovó", exemplo (23), em que se expressam sentimentos efetivos muito menos para a escola e muito mais para as pessoas do bairro nele interessadas. Lembrando a pobreza de crianças como a Evanil, o presente de "um gatinho" com uma "fita vermelha" e um "versinho" amarrados no pescoço não é somente uma solução abstrata em um texto mas um gesto concreto de carinho (exemplo (25 b)).

Nas entrevistas com as mães das crianças (V. Conclusões?) vê-se bem como as redações perderam o caráter frio de exercício escolar para se transformar em uma atividade coparticipada pela família.

Essa atitude me parece um dos fatores básicos para a espontaneidade das crianças que se manifesta sobretudo nos trechos em que descrevem suas experiências de vida infantil. A figura da mãe que é quem participa sempre dos cuidados do pardalzinho (exemplos (27), (30), (37)), quem segura o braço punitivo do pai (exemplo (47)), quem primei

ro suporta as irritações do pai e responde pelas meias faltando, pela gravata sumida (exemplo (46)). As várias imagens de pai, o que perdoa e convive com o filho (exemplo (26b)), o que castiga e dá palmadas (exemplo (46)), o que xinga e não escuta (exemplo (47)), o que manifesta um comportamento incoerente e insuportável (exemplo (48)). Os pequenos truques infantis para suas reações (como nos exemplos (42) e (45)). Os ajustes do namoro, refletindo sempre a iniciativa do macho e as reticências, os suspiros ou "respiradinhas" da eleita (exemplos (34), (38), (52)); e assim por diante.

2. Essa espontaneidade se manifesta bastante nas situações de diálogo. As crianças conseguiram reproduzir falas de personagens com muita fidelidade e sabor. Penso que isso se deve, principalmente, a dois fatores. Um deles, o fato de que se dispunham a dramatizar com enorme interesse (ver pág. 66) e desempenhavam seus papéis com muita naturalidade. No exercício espontâneo desses papéis, utilizavam uma linguagem coloquial animada e viva. Outro, o fato de que não se sentiam limitados pelas exigências de uma linguagem culta, que entretanto iam dominando cada vez melhor ao assumirem o papel de narrador. Vejam, por exemplo, como ficaria o diálogo construído pela Clarice (26), com uma pequena e fácil correção:

- (53) "— O que você vai fazer com isto menino?
 — Eu vou cortar uma rosa para minha mãe.
 — Eu empresto mas traga logo o tesourão que eu ocupo.

 — Muito obrigado, você foi um amigão.

Há muitos exemplos dessa espontaneidade nas páginas anteriores. Destaco alguns e acrescento outros:

- (54) "— Junior, vamos pescar?
 — Aonde José?
 — Lá no Segui!
 — Só se for escondido, é proibido pescar lá.
 — Está bem.

(Elíanes: As piranhas) ver anexo 10

- (55) "— Mamãe, posso dar uma voltinha?
 — Pode, mas não vai longe filhinha. Posso precisar de você.
 — Está bem, mamãe.

— Filhinha, o que aconteceu?

— Um caçador queria me caçar, mamãe, mas agora está tudo bem.

— Que alívio, filhinha! Pensei que os caçadores tivessem pego você!

— Não, não mamãe. Eu voei bem depressa, ele me perdeu. Por isso eu cheguei em casa, não precisa ficar assustada.

(Érica: O caso da borboleta Atiria; exemplo (51))

(56) "— Se eu não for procurar uma amante eu nunca vou me casar.

.....

— Vou ver se tenho sorte.

.....

— Você não tem marido?

— Bem que eu queria ter, mas ninguém gosta de mim.

— Você quer namorar comigo?

— Claro que quero!

(Vanderlei: Os dois canarinhos; exemplo (61))

(57) "— Rita, se a menina quer pescar, deixe-a.

.....

— Socorro, socorro, mamãe, papai!

— Rita, eu escutei a voz da Silvana.

— Imagine, meu bem!

— Então eu me enganei.

(Jovelina: A insistência de Silvana; ver anexo 10)

Esse cuidado em reproduzir espontaneamente as falas das personagens se mostra às vezes num esforço de representar variações dialetais ou ideótipos infantis:

(58) "— Você vai jogar este belo gato?

— Vô sim.

— Então porque não dá pra mim?

— Se você quisé eu do pa ti.

(Evanil: O presente da Mamãe; exemplo (25b))

(59) "— Aonde que ocois mora?

— Nós moramos na cidade.

.....

— Acho qui vô armuçá coceis. Tô cum fome. E assim fez.

(Eliane: O pique-nique; ver anexo 8).

(60) "— Papa, papa, olha um fiote de tataluga.

— Cadê o filhote de tartaruga, minha filha?

(Maurício: A tartaruga esperta; ver anexo 8).

As crianças, nesses e em muitos outros exemplos, fazem da linguagem diferenciada das personagens um recurso estilístico expressivo. Não somente mostram como tomaram consciência dos fatos da variação linguística, mas operam com ela quando julgam interessante ou necessário.

3. Mesmo tendo sido utilizada a técnica de coparticipação na organização do texto, as crianças sempre buscam soluções próprias e originais. Em todo este item estive exemplificando esse esforço quando descrevi a estrutura geral das redações, pelo que não me parece necessário insistir nisto aqui. Gostaria porém de chamar a atenção para alguns casos especiais: diferentes soluções encontradas na redação da Clarice (exemplo (26b)), a sensibilidade na redação do Vanderlei (exemplo (37)), o espírito alegre da Nilza em "A pesca de maraçonã" (anexo 10) e em "Orgulho de Pimpim" (exemplo (38)), a originalidade das fábulinhas dos exemplos (50), (51), (52) do Marcelo, da Érica e do Vanderlei, respectivamente.

Todos os alunos, porém, tiveram em um ou outro texto seus bons achados. E colocavam muito empenho em trabalhar sozinhos seus textos finais. (Posso dar o meu testemunho pessoal: jamais notei nos alunos, quando se debruçavam sobre as carteiras para essa redação final, o comportamento habitual de tentar copiar dos outros. Sentiam no trabalho uma grande satisfação pessoal, sendo essas as horas de silêncio absoluto na classe costumeiramente buliçosa e faladora. Se eu os apressava ou tentava reduziro tempo para a redação, ou quando alguns se sentiam menos dispostos ou estimulados, me "ameaçavam": "Então eu vou dar uma de chopin", que era o comportamento rejeitado pelo grupo.)

4. As redações apresentam também originalidade, ou pelo menos grande diversidade, na forma de organização do texto. Estamos bem distantes das fórmulas de apresentação/episódios/desfecho ou começo/meio/fim das primeiras redações. Os esquemas gerais elaborados pelas crianças para as redações do "pardalzinho" (pág. 113) e dos "peixinhos" (pag. 111), são mais complexas e decorrem já de exigências do próprio tema. E existem várias "experiências" de construção como no caso do exemplo (26b) várias vezes referido, do exemplo (48), do exemplo (51), etc.

Um ou outro aluno já começa a experimentar ou-

tros procedimentos de ordenação do texto, quebrando a ordem temporal dos acontecimentos e fazendo antecipações:

- (61) — Venha em casa para nós irmos pescar. Eu sei aonde tem bastante peixe, tem cará, tuvira, pacu, traira e pintado, etc.
 Foi assim que nós resolvemos ir pescar.
 — Vamos rancar minhoca? disse para minha prima.
 — Vamos!

 (André: A pescaria; ver anexo 10).

Outros evitam apresentar desde logo a personagem pelo seu nome (no estilo - "era uma vez um... chamado..."), trazendo o nome mais adiante no texto, em relação anafórica com uma personagem que já participou de vários acontecimentos. Encontram-se exemplos em "A gravata" - da Nilza; (anexo 8) em "A coragem de Zazá" - da Simone (exemplo (32)), "O passeio a cavalo" - do Vanderlei (anexo 8).

Do mesmo modo experimentam-se novos "finais", como nas redações do "pardalzinho" (exemplos (27), (31), (37)) ou nas redações dos "peixinhos" (exemplos (32), (38)) ou na "pescaria" da Eliane:

- (62) — Hoje estou com sorte Henrique!
 — É bom que nós pegamos muito que assim eu como bastante.
 — Sim é mesmo! Você tem razão, é um comilão de peixe.
 (Eliane: Henrique, o comilão de peixe; anexo 10)

5. Correspondentemente, são as relações entre os diferentes acontecimentos ou as exigências de desenvolvimento do tema que asseguram a coesão do texto. Um exemplo para expressar melhor isto: na redação "A vergonha de Luciano", da Sílvia, a idéia central é a de contrapor, em uma disputa entre irmãos, o gosto de superioridade dos mais velhos ao sucesso do mais novo. A menina acentua inicialmente a primeira parte dessa relação, opõe em seguida um fato que contrariaria a expectativa criada, explora a final as consequências desse fato pondo em relevo o comportamento das personagens: (surpresa, desapontamento, sentimento de desforra):

- (63) Numa manhã de domingo Guilherme e seus irmãos foram pescar. Os irmãos de Guilherme achavam que ele não ia pescar nada. Seu irmão Marcos falou:
 — Guilherme, saia da beira do rio, você sabe

muito bem que você só tem cinco anos!

Assim que Marcos falou, Guilherme pegou um peixe.

Seu irmão Henrique quis dizer mas não conseguiu porque ele que tinha onze anos ainda não tinha conseguido nada. Seu irmão Luciano ficou envergonhado e não quis mais pescar. Guilherme falou:

— Luciano, porque você não quer pescar?

— Eu não quero pescar porque eu estou cansado.

— Aaaaaaa! Não minta seu bobo eu sei que você não quer vim pescar porque você não pega peixe.

.....

(Sílvia: A vergonha de Luciano)

Explorando melhor as relações de causa-consequência, antecedência-contemporaneidade-posterioridade, comparações e correlações, etc. as crianças amarram melhor as unidades de seu texto. Podem por isso evitar a forma anterior de coesão baseada quase exclusivamente em uma mera justaposição de orações, em sequências infindáveis de aditivas, ou em repetitivos pronomes anafóricos.

Posso apontar um bom índice do progresso dos alunos nesse aspecto da estruturação interna dos períodos, fazendo uma análise comparativa entre as primeiras redações e os últimos textos das crianças.

Separei um conjunto de 48 redações selecionadas (três por aluno), sendo 12 (de 32 possíveis) dentre as redações da última série de atividades (técnica do borrão e reprodução ampliada); 16 (de 48 possíveis) dentre as redações da terceira etapa de atividades (feitas com parágrafo inicial dado); 20 (de 96 possíveis) dentre as redações das primeira e segunda etapas (feitas a partir de séries de quadrinhos). Veja-se quadro II do anexo 4. Submeti-as a uma análise mais minuciosa acompanhando os procedimentos e decisões que adotei em relação às primeiras redações.

A maneira mais fácil de mostrar os índices obtidos é examinar no quadro (63) os resultados resumidos dos quadros apresentados no anexo 4. Eles representam:

a) uma síntese dos resultados da análise das primeiras redações;

b) uma síntese dos resultados obtidos das redações selecionadas conforme indicação acima;

c) uma síntese dos resultados obtidos na avaliação das redações sobre "A pescaria" (anexo 4-quadro III).

feitas dois meses após as atividades descritas nesta tese, para verificar a fixação dos objetivos.

Considerando que no caso b estudaram-se três redações por aluno, uniformizamos os resultados para efeito de comparação dividindo-os por três. Os resultados se examinam assim para um número básico igual de dezesseis redações.

(63)

Redações:	Principais		Selecionadas para a avaliação				Verificação de fixação dos objetivos			
	n.º	% (1)	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Períodos	64	-	209	-	243	-	-	-	-	-
Orações	220	-	448	-	446	-	-	-	-	-
Coordenções	Justapostas	51	33,11	30,66	14,69	36	17,73	51,09		
	Aditivas	57	37,01	72,33	34,66	65	32,01			
	Adversativas	5	3,24	8	3,83	5	2,46			
Subordinações	Temporais	8	5,19	11	5,27	9	4,43	48,25		
	Causais	6	3,89	8	3,83	8	3,94			
	Completivas	12	7,79	11,33	5,43	16	7,88			
	Relativas	4	2,59	10,33	4,95	7	3,44			
	Reduzidas (2)	11	7,14	46,66	22,36	44	21,67			
	Outras (3)	0	0	10,33	4,95	14	6,89			
			26,62	46,80						

(1) - Porcentagem calculada sobre o número de conexões possíveis (ver nota 20 do cap. 1.º).

(2) - Reduzidas de infinito e de gerúndio (independentemente do tipo de relação estabelecida).

(3) - Inclui-se nessa rubrica: comparativas ou conformativas, consecutivas, condicionais, poren-téticas.

Essa análise das redações mostra um aumento significativo da fluência linguística (no sentido estrito em que usei o termo antes; ver pág. 36), a média dos períodos por redação passa de 3,81 a 13,08 (número ligeiramente aumentado na redação "A pescaria" realizada dois meses após o término das atividades consideradas para efeito desta tese: 15,18 períodos por redação); do mesmo modo, a média de orações por estorinha passa de 12,93 a 26,12 (nas redações "A pescaria", 27,87). Ao contrário disso, as crianças reduzem bastante o número de orações justapostas de 33,11% nas primeiras redações para 14,69% (17,73% em "A pescaria"), bem como reduzem o uso da coordenação em geral (de 73,37% a 53,19% e finalmente 51,09%) com aumento correspondente e progressivo nas subordinações.

Que sentido estou atribuindo a esses dados? Recordo que na análise das primeiras redações (vejam-se (1), (2) e sobretudo (9) do cap.1º, entre outros) verifiquei que as crianças compunham seu texto mediante "blocos de orações" quase sempre meramente colocadas lado a lado, ou sucessivamente coordenadas por sequências de "e", mostrando um baixo nível de fluência e flexibilidade linguísticas. Esses mecanismos uniformes e monótonos se substituem agora por uma divisão muito mais ampla do texto em períodos; esses períodos se conectam entre si pelos próprios enlaces discursivos que permitem a continuidade do texto; nesses períodos, por sua vez, as orações se conectam mediante recursos diversificados de coordenação e subordinação.

Não se verifica somente um aumento das relações de subordinação, mas uma variedade maior de tipos de subordinada. Aparecem agora, além de temporais, causais e completivas, um número maior de relativas, de reduzidas, de comparativas, consecutivas, condicionais, etc. Assim, a composição melhor do texto, a maior flexibilidade (em sentido amplo) na escolha dos esquemas de estruturação geral do texto, vem acompanhada também de uma maior flexibilidade linguística. Isso ocorreu independentemente de exercícios gramaticais especiais.

Esses dados tem que ser tomados com as cautelas já indicadas à págs.36 e 37. De fato, o número das orações deve sempre vir acompanhado de um estudo de sua complexidade interna. Sem adotar aqui um sistema especial de "cálculo" dessa complexidade sintática (dado o quanto discutíveis são as propostas correntes), me limito a comparar as reda-

ções atuais com as primeiras com base nas decisões simples que apontei à pág.37. Basta dizer que nas redações selecionadas, para análise, as orações de complexidade mínima (formadas por no máximo três palavrinhas) correspondem a menos de 55% das orações utilizadas pelos alunos. Recorde-se que nas primeiras redações chegavam a mais de 90%. O normal, agora, é construirem os alunos expressões bem mais complexas (do tipo que se contavam no dedo nas primeiras redações; ver pág.38). Comparem-se estes fragmentos de redação:

- (64) a) - "...um coelho ladrão viu cenouras / e foi roubar / aí o cão viu / e latiu muito / aí o dono solto / correu / correu /..."
(Almiro: primeira redação)
- b) - "Numa bela tarde de sol seu Rodrigo resolveu telefonar dizendo..."
(Almiro: O passeio maravilhoso)
- (65) a) - "...comesou a puxa / e ele viu / e puxou / e o ansol enroscou..."
(André: primeira redação)
- b) - "Depois da refeição eles foram ver os cavalos, burros, porcos, vacas e galinhas. / Depois começou a anritecer / e eles foram embora. Paulinho ficou com dor de barriga por que comeu um peixe com os olhos."
(André: Numa linda manhã primaveril)
- (66) a) - "Ela se aproximouse / e cheirou a fror / Ela desmaiou / quando acordou / ela avoou /..."
(Elíanes: primeira redação)
- b) - "Ele ficou na vitrine de uma loja de sapatos esperando a loja abrir. / Ele estava fumando seu picadão, com o chapéu de palha e uma calça pula brejo."
(Elíanes: O casamento de Zeca com Mariana)
- (67) a) - "O preto fouteu para casa / eu fui muta nele / e galopou / e saiu num raio."
(Marcelo: primeira redação)
- b) - "A Carla, no domingo, levou uma picada de escorpião / e teve que ir ao farmacêutico para tomar uma injeção."
(Marcelo: O acontecimento)
- (68) a) - "Mas quando dona Teresa acabou de falar / a carrocinha estava pegando Totó / e virou uma mordida."
(Maurício: primeira redação)

- b) - "Num sábado chuvoso a noite na casa de Lucia na, entrou bem de masinho um filhote de taruga. / Então a irmã mais nova disse:..."
(Maurício: A Tartaruga esperta)
- (69) a) - "Ele tem sua casinha / e ele come aros x, car ne / e bebe leite. Rex é meu companheiro."
(Vanderlei: primeira redação)
- b) - "Chegando lá, Paulinho e sua família foram até a casa de seu tio /, e ficaram lá uma h ra. / Depois do pique-nique eles retornaram à casa do tio de Paulinho."
(Vanderlei: O passeio a cavalo)
- (70) a) - "Um dia Lulu foi andar pela rua / e viu uma casa / ali tinha uma velhinha e um gatinho / ela estava fritando bolinho / e o cão foi alá / e pegou os bolinho..."
(Clarice: primeira redação)
- b) - "O menino saltando, virou cambalhota para ci ma com sua bicicleta. / Henrique ficou infeliz, com sua blusa rasgada, seu shorts, seu joelho raspado / e o pior perdeu a bicicle ta."
(Clarice: O presente de Henrique)
- (71) a) - "Era uma vez / eu tinha um pintinho /ele era muito bonito / ele era agostumado comigo / a onde eu ia / ele ia atraz / ele era meu."
(Eliane: primeira redação)
- b) - "Um dia, depois que o pai de Carlinhos saíu para trabalhar /, o menino sapeca entrou no quarto de seu pai / e viu uma gravata nas cos tas de uma cadeira."
(Eliane: A Gravata)
- (72) a) - "Um dia ele achou um minhoquinha / e a pata falou / me dá esta minhoca / e ele com medo que a mãe dele batia nele / e um dia ele vi cou muito bonhente / e ele morreu."
(Rosemary: primeira redação)
- b) - "E o tio das crianças colocou-as no seu belo carro / e foi no zoológico. / Chegando lá, as crianças queriam ver o urso, cobras, macacos, etc."
(Rosemary: A gentileza do tio)

E assim por diante, como o leitor facilmente veri ficará nas redações já transcritas e constantes da documenta ção nos anexos.

6. Uma rápida leitura dos exemplos acima permitem ver que os alunos também avançaram no domínio do dialeto padrão

culto. Nessa área de avaliação é que se notam às vezes súbitas oscilações das crianças: a capacidade de automatizar o uso de construções de uma língua ou forma dialetal recém-adquirida depende certamente de uma prática mais longa do que a que puderam ter. Deixem-me, primeiro, mostrar um exemplo desse problema:

(73) a) -

Era liquidação, então como domingo era dia das vovós, ela comprou um leque para dar a sua vovózinha.

.....

Chegando lá, logo se abraçaram depois estava todos os netos da vovó e na hora do almoço Andréia deu seu presente e falou:

.....

Vovó adourou muito o leques, era só tar calor ela já se abanava com ele.

.....

(Jovelina: O leque da vovó)

b) -

Sua mãe não queria deixar porque sabia que era perigoso.

Seu pai disse:

— Rita, se a menina quer pescar, deixe-a.

.....

Mas o pai de Silvana quando olhou, a menina já estava quase morrendo, boiando na água. Coitadinha!

Pegou-a e levou para o hospital, demorou um pouco veio a notícia que a menina não tinha morrido.

Quando ela viu sua mãe e seu pai correu abraçá-los.

.....

(Jovelina: A insistência de Silvana)

Entre as duas redações houve somente uma atividade mais (a produção do texto pela técnica da multiplicação de palavras), embora entre elas houve dois meses (julho e agosto) de intervalo. Acontece que a última redação "A pescaria" - foi realizada com chamada especial de atenção para o uso de uma linguagem escrita padrão. Nessa fase inicial parece, portanto, que a busca dessa forma de linguagem é um processo muito consciente, grandemente auxiliado pela percepção das variações dialetais.

Fiz uma análise especial dessas últimas redações para avaliar o progresso dos alunos no uso do dialeto

culto. Tomei como índices privilegiados dois aspectos já observados nas primeiras redações: o uso de formas pronominais átonas e a concordância.

Lembre-mos de que nessas redações, em todos os casos de sujeito distante ou posposto, no plural, não houve concordância; em cinco dos oito ambientes de concordância nominal (com adjetivo predicativo ou adjunto adnominal) não houve concordância (ver pág.40 - cap.I). Nas últimas redações, houve 61 ambientes de concordância com sujeito formado por nome plural, dos quais 17 sujeitos pospostos ou distantes. Houve somente um caso de não concordância:

- (74) "Seu Miguel, pai de Nilton, colocou a minhoca no anzol, Nilton e Sérgio também colocou."
(Érica: A pescada)

Nessas mesmas redações ("A pescaria") encontram-se 48 ambientes de concordância nominal. Pelas primeiras redações era de esperar-se mais de 62% de casos de não concordância, isto é, aproximadamente 29 casos. Entretanto, encontrei em todas elas somente 4 exemplos (Maurício, Vanderlei (2) e Érica).

No que se refere às formas átonas do pronome oblíquo, recorde que apareceram 22 ambientes adequados a seu emprego nas primeiras redações. Como observamos (ver pág.39 - cap.I), em nenhum caso essa forma apareceu, preferindo as crianças fazer elipse. Já nestas últimas redações, dos 15 ambientes, 8 foram preenchidos com as formas átonas apropriadas. Esse uso, aliás, foi frequente em redações anteriores:

- (75) Então ele pegou-o para criá-lo. Sua mãe lhe disse:

— Você acha que vai cura-lo, Carlinhos?

.....

... ele segurou-o até que ele ficasse peludo, sa dío e gordo.

Carlinhos então soltou-o e falou:

.....

(Vanderlei: A liberdade do pardalzinho)

- (76) ... Juracy estava passeando na rua quando um cão mordeu-a.

.....

Cidinha mãe dela logo se aprontou para leva-la à farmácia.

.....

(Clarice: A idéia desastrosa)

- (77) Viram aquela linda e desconhecida borboleta e Paulo disse a Ana:
 — Ana vamos caçá-la?
 (Eliane: A borboleta desconhecida)
- (78) Teve um filhinho deu-lhe o nome de Fric e o outro de Frac. Depois que veio os dois peixinhos Zazá e Pimpim faziam de tudo para agradá-los.

 (Jovelina: A tristeza de Zazá)

Além dos aspectos indicados acima, pode-se constatar que praticamente desapareceram dos textos o reflexo dialetal (tão visível nas primeiras redações) das formas como catá (por catar), matá (por matar), voutô (por voltou), pegô (por pegou), frô (por flor) e semelhantes. Estas foram, aliás, as formas preferidas pelas crianças quando voluntariamente representaram em turnos de diálogos o dialeto coloquial caipira de sua região.

Penso importante concluir chamando a atenção para dois comentários que fiz já em outros pontos mas vale a pena repetir aqui. Considerando-se o ponto de partida dessas crianças e o pequeno período de atividades, deve-se desejar uma prática contínua e constante bem mais longa para a criação dos automatismos necessários ao uso das formas cultas; é de esperar-se uma certa insegurança no uso dessas formas, o que permite conviverem expressões de um e outro dialeto com o efeito bizarro do trecho transcrito acima de Jovelina (78). A outra observação é mais uma hipótese de trabalho: pela minha experiência, os resultados que descrevi acima apontam fortemente para uma conclusão um pouco surpreendente: é respeitando o dialeto das crianças, despertando nelas a consciência das variações dialetais que mais facilmente as levamos a dominar o dialeto padrão culto.

N O T A S

1. Em tese recente defendida no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP (Departamento de linguística aplicada) Denise Bertoli Braga chamou a atenção para o fato de que o "esquema" de representação em que a criança situa a escola chega mesmo a dificultar a compreensão de um texto didático. O texto de que a autora se serviu para estudos de compreensão e retenção de memória se referia a cultura adquirida e a cultura espontânea bem como ao processo de valiação de aspectos culturais historicamente no tempo. Nas respostas da criança esse aspecto da valiação da cultura e de sua modificação no tempo foi praticamente ignorado; uma das hipóteses da autora é de que o texto lido, na sua forma de apresentação vinculava cultura à escola de modo particularmente saliente; como consequência as crianças fixaram a noção de cultura como algo imóvel a ser recebida como dado. As crianças deixaram transparecer essa concepção de escola (e de cultura) em frases desviantes que não tinham nada a ver com o texto referindo-se a ela como uma obrigação, dever moral etc.

Nas redações feitas por meus alunos, várias vezes a escola apareceu como "castigo", obrigação penosa:

"— O que você está fazendo com essa gravata?

— Papai desculpe, foi minha culpa.

.....

Aí papai falou:

— Vou por você na escola.

E o menino começou a chorar..."

(Almiro: "A Gravata")

2. "Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o primeiro grau 3a.série" SE-CENP.

3. Jairo Lazzarino, aluno da 3a.série da E.E.D. P.G.E. "Dr.Edmundo de Carvalho" em "Subsídios..." cf. nota 2. Há uma observação de que o texto foi revisado e em parte reformulado por professoras de português.

4. Como observação marginal anoto o fato de que as crianças, nas dramatizações utilizavam uma linguagem coloquial semelhante mas, nas reproduções por escrito, "corrigiam"

a fala das personagens de acordo com as normas da linguagem escrita culta, mesmo alunos, como o Elianes (ver anexo 7-Reproduções) que apresentavam fortes reflexos dialetais nas suas primeiras redações.

5. V. Nota 1 do cap.II

6. A avaliação posterior dessa atividade mostra o cuidado que se deve ter no preparo das atividades para evitar enganos que reduzem sua eficácia. O leitor atento logo vai observar que utilizei um texto construído no modelo mais comum da narrativa infantil, com "chaves de abertura" abrindo cada novo episódio: "era uma vez...", "mas, um dia...", "no dia seguinte...", "no terceiro dia...". E os recortes insidiram justamente nesses pontos, de modo que, embora não tenha condições de avaliar com precisão, as crianças não precisavam compreender o texto, necessariamente para descobrir a ordenação adequada; bastava usar as "chaves".

7. V. Roberto Gomes Camacho "Duas fases na aquisição de padrões linguísticos por adolescente. Campinas: UNICAMP - tese de mestrado mimeografada, 1978.

8. Esses tipos de atividades me foram ainda sugeridos pelos "Subsídios ao Guia Curricular". Ver nota 2 acima. As gravuras foram escolhidas por mim e tiradas do livro "Comunicação Atividades de linguagem" de Reinaldo Mathias Ferreira primeiro grau - livro 3 que tinha sido adotado em anos anteriores e a escola possuía um grande número de exemplares usados. Dois parágrafos iniciais para estímulo, foram extraídos dos mesmos "Subsídios":

"Certa manhã de inverno, Carlinhos encontrou um filhotinho de pardal, quase morto embaixo de uma árvore".

"Pimpim e Zazé eram dois lindos peixinhos..."

O terceiro foi escolhido pelos alunos.

"Numa linda manhã primaveril Paulinho resolveu ir até a Fazenda Santana".

9. Embora com outra finalidade, essa técnica me foi sugerida, em parte, por Guilford quando examina os principais processos mentais implicados na criação.

10. O texto e a atividade me foram sugeridos por um trabalho realizado por uma equipe do IEL - UNICAMP em convênio com MEC - SENP, não publicado.

11. Essa técnica foi sugerida em cursos de aperfeiçoamento dos professores da Rede Estadual organizados pela CENP.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÕES?

Dada a função de uma dissertação de mestrado e o seu caráter de um quase exercício metodológico, tive que fixar limites um pouco estreitos de tempo e extensão para este meu trabalho. Assim, vou chegando a estas "conclusões", com uma certa parcialidade inevitável, quando estou (estávamos os meus alunos e eu) apenas no início. De fato, o processo pedagógico supõe continuidade e constância, seja ele daqui em diante coordenado por mim ou por outrem. E, por isso, este capítulo final não é final e não ser porque encerra a dissertação: deve ser entendido como uma nova pausa de re-avaliação, iluminando alguns aspectos do processo para opções e decisões subsequentes.

Essa perspectiva se situa bem no quadro da pesquisa participante e está de acordo com o tipo de avaliação (iluminativa) que adotei, principalmente quando o meu trabalho é olhado pelo seu lado de uma prática real. Olhado, porém, pelo prisma da reflexão teórica e metodológica que acompanhou essa prática, coloca-se a expectativa de algumas consequências, mesmo que venham a assumir a provisoriedade de "hipóteses de trabalho" mais bem determinadas e justificadas.

Em resumo, seja pela perspectiva da continuidade do trabalho pedagógico, seja pela exigência do trabalho dissertativo, devo responder a algumas questões:

- a que mudanças de comportamento (social e verbal) o processo, até o ponto descrito, levou meus alunos? que problemas ainda persistem para orientar ou reorientar nossa prática com eles?

- com que aspectos do processo, com que procedimentos essas mudanças estão mais diretamente relacionadas? qual o valor explicativo dessas relações? ou, mais prudentemente, em que podem contribuir no estudo relativo ao tema central desta tese?

- que observações podem ser interessantes para o debate sobre pesquisa em educação?

Embora sem responder uma a uma as questões acima, vou tê-las em mente nestas conclusões. Não pretendo oferecer resoluções definitivas aos problemas que levantam, porque estou muito consciente das limitações pessoais e das limitações dos instrumentos utilizados. De um modo geral, pelo esquema

de construção desta dissertação, todas essas questões já foram objeto de várias considerações; recomenda-se, pois, uma certa brevidade, um trabalho de síntese com destaques.

1. Os alunos, no início do semestre, tinham sido agrupados pelos aspectos que a escola considerava negativos em seu comportamento. Por isso não tinham por que nem para que estar juntos, participando de um processo de formação: eram rejeitados por não ter respondido às exigências da escola; tinham sido convencidos de que eram "burros", incapazes de atender a essas exigências por causa de falhas pessoais e não por causa de deficiências da escola. Embora rejeitando a escola (que os excluía e diferenciava negativamente), era mais simples para eles convencer-se a si mesmos disso ("eu sou burro mesmo!") como justificação de seu comportamento.

A essa discriminação da escola, com a consequente auto-desvalorização, respondiam com um comportamento "indisciplinado" e agressivo. Agrediam-me na medida em que representava, em princípio, a escola com suas tarefas, repreensões, notas baixas, cartinhas aos pais, etc.; agrediam-se mutuamente porque cada um se representava no outro ("você é tão burro como eu!"). Seu comportamento, mais que de desinteresse, era de rejeição: rejeição da escola e das atividades da escola, rejeição do grupo que lhes era imposto.

Vivendo e concebendo a escola e seu papel nela de modo negativo (e com razão), não devia surpreender a ninguém que não desejassem dialogar, reduzindo suas manifestações a agressões verbais (gritos inúteis e imotivados aparentemente, gozações, xingos, provocações variadas e impertinentes), ou a gestos de rebeldia.

Acrescente-se, aos aspectos inibidores e repressivos da escola, um mais diretamente ligado à linguagem: a imposição da norma culta. Por "imposição" não quero entender aqui o fato de que se incluísse entre os objetivos instrucionais o domínio dessa norma em situações formais, particularmente de linguagem escrita. Refiro-me a que - a) estigmatizava-se a linguagem da criança, atribuindo à linguagem padrão um valor corretivo e substitutivo; b) - as crianças não eram avaliadas pelos passos progressivos que eventualmente pudessem fazer no domínio dessa norma em resposta a atividades graduadas, se-

gundo objetivos escalares: eram avaliadas, em bloco, pela sua linguagem, pelos mais variados reflexos dela em sua escrita; estavam definitivamente entre os que falavam mal e escreviam errado.

As primeiras redações das crianças correspondiam ponto por ponto a essa situação. A aceitação de estereótipos tanto na estrutura da narrativa como na forma de construção linguística do texto correspondia à busca aproximativa de "modelos" do adulto, à necessidade de responder (a seu modo) às condições de um trabalho cuja única finalidade e realidade deviam encontrar no espaço formal, institucional, regrado; nada podiam ter com qualquer atividade ou fala espontânea, pois tinham que ser encarados como tarefas para as quais deveria existir uma fórmula determinada. Por outro lado, não havendo nada exterior ao texto que lhe desse sentido, bastaria dar a ele uma aparência de texto, grudando uma frase a outra, justapondo-as até obter uma certa extensão. Nessa situação artificial, perdia-se toda fluência natural e flexibilidade da linguagem, de onde as frases elípticas, sincopadas, truncadas. A imposição da norma padrão não lhes permitia, além disso, nenhuma experiência em relação aos diferentes usos da linguagem nem qualquer avaliação das diferentes situações comunicativas: por isso, as expressões mais formais de fórmulas mal adquiridas vinham intercaladas a expressões com fortes reflexos dialetais. Enfim, nada esperando de si mesmos, não havia por que criar, por que inventar algo de sua "própria cabeça"; tentavam reproduzir estorinhas como quem busca na memória uma lição já passada.

2. Neste ponto, devo extrair uma lição para mim mesma. Foi de importância decisiva para meu trabalho ter evitado, mesmo como base para atividades relativas ao desenvolvimento da linguagem escrita, um diagnóstico inicial estritamente (ou estreitamente) linguístico. Em outros termos, foi muito importante para mim não limitar a observação prévia, para o planejamento específico de atividades de linguagem, a uma pesquisa puramente estrutural, seja identificando deficiências de linguagem, seja descrevendo, contrastivamente, diferenças linguísticas.

Sem querer entrar em um debate para o qual não tenho competência, eu não quis assumir uma interpretação res

tritiva (e certamente equivocada) dos trabalhos de Bernstein; para essa interpretação, o insucesso daquelas crianças estaria ligado, deterministicamente, à pobreza inerente da linguagem das classes menos favorecidas, sem oportunidade de um exercício rico e variado da linguagem. Aquelas expressões truncadas, sem imaginação, sem coesão, sem continuidade seriam consequência de uma linguagem utilizada em situações limitadas de satisfação de necessidades cotidianas. Uma interpretação assim poderia ser dominada pelo preconceito de que deficiências da linguagem teriam ocasionado deficiências cognitivas, levando a projetos curriculares fortemente inclinados para programas especiais de correção dessas disfunções.

Também foi muito importante não tomar como ponto de partida a exigência de um conhecimento detalhado das diferenças estruturais entre o dialeto das crianças e o dialeto padrão. Isso me teria paralisado à espera de descrições acabadas do especialista em sociolinguística. E provavelmente sem poder tirar delas grande auxílio, dada a heterogeneidade da linguagem do grupo de crianças, formado por razões nada compatíveis com um estudo desse tipo. Não que não tenham importância esses tipos de pesquisa científica. Dela procurei extrair cuidados e princípios gerais; mas era preciso situar os trabalhos escritos dos alunos em um contexto mais amplamente (embora mais vagamente) apreendido: tentar identificar com os instrumentos à mão todos os fatores contextuais (quantos possíveis à minha sensibilidade) que inibiam e deformavam aqueles trabalhos.

Assim, não pude limitar o problema a uma análise bem enquadrada de suas redações (ou outras manifestações verbais) em circunstâncias de tarefa escolar, mas estudar essas manifestações naquele contexto real de uso, naquela situação real. Talvez melhor: situar o problema exatamente onde estava: na ausência total, dentro do arremedo da escola, de situações reais e estimulantes de uso da linguagem. A realidade da escola (e infelizmente ela era real), a imagem que de si mesmos faziam os alunos, a imagem que formavam dos outros, as condições de possibilidade de sua participação e os modos dessa participação, tudo isso contribuía para destruir o ambiente de interação onde somente são possíveis o processo comunicativo e instantes ricos de expressão pessoal.

Em resumo, foi muito importante não ter fixado os objetivos de meu trabalho com base em um catálogo de de-

ficiências linguísticas a corrigir, ou de diferenças a considerar comparativamente, mas ter partido de um esforço de compreensão do processo em que deficiências e diferenças se transformavam em entaves à formação daquelas crianças, marginalizando-as.

Esse compromisso com todos os aspectos da situação para os quais pude ser sensível em minhas limitações, mostrou-me que, para levar os alunos a escrever "bem", eu deveria começar por alterar as condições da sala de aula, transformando-a num espaço adequado para o exercício real da linguagem. Isso significava alterar a imagem que se faziam de si próprios, mostrando-lhes que não eram "tão burros assim"; alterar a imagem que faziam dos outros, eu incluída; libertá-los de todas as formas de repressão que inibiam sua criatividade; transformar as relações sociais entre eles de modo a fazer deles e de mim, parceiros, coparticipantes de uma atividade comum orientada por todos. Em outros termos, oferecer-lhes a oportunidade de uma experiência humana e social que lhes permitisse uma outra concepção de "aluno", de "professora", de "escola", não ensinada em um discurso ideológico vazio, mas vivida.

3. Em relação às estratégias adotadas para a consecução desses objetivos, penso que é interessante distinguir dois aspectos. Uma parte dos procedimentos, exercícios, atividades se destinavam a instrumentar os alunos para o desempenho em língua escrita; tratava-se de exercitá-los nas convenções dessa forma de representação no que dizia respeito à pontuação, ao uso do espaço gráfico, às regras de grafia; cuidava-se de colocá-los em contacto com diferentes formas de estruturação do texto; devia expor-se o aluno a textos redigidos em estilo formal e em dialeto padrão. No caso desses objetivos, chamo a atenção para o fato de que as atividades propostas, em sua maior parte, não foram diferentes das que estão disponíveis a qualquer professor da rede escolar: segui basicamente um roteiro preparado pelas equipes de coordenação pedagógica da CENP e os guias curriculares.

Essas mesmas técnicas, entretanto, tinham sido utilizadas com aqueles meus alunos e, em sua maioria, eles não tinham respondido positivamente a elas: tinham sido reprovados uma, duas e até três vezes. Por isso mesmo, meu

trabalho aponta para a hipótese forte de que o problema daqueles alunos (e de quantos outros!) certamente não se resolve simplesmente com a busca de novas técnicas ou metodologias, mas com uma profunda modificação nas atitudes. Isto me leva ao segundo aspecto sobre o qual devo por ênfase.

Aqueles objetivos maiores e básicos a que me referi no fim do item anterior (alteração das condições interacionais da situação) não dependem de atividades específicas, como se fossem unidades estanques. Eles estabelecem condições de seleção e orientam a organização de toda e qualquer atividade em sala de aula. Isto é, durante todo o processo o professor deve manter uma grande coerência e consistência de valores e atitudes de modo a criar e manter sempre as condições adequadas de interação que no caso particular dos meus alunos passava por uma modificação completa das "imagens" dos participantes do processo, deles próprios, e uma modificação completa da sua percepção do espaço escolar.

Essa coerência procurei mantê-la quanto possível (advertindo, porém, para o fato de que eu devia "educar-me" no curso do processo, com os riscos naturais de acertos e enganos ou de reflexos de princípios e atitudes que eu mesma punha em xeque). Penso que mostrar os cuidados para manter sempre em vista aqueles objetivos básicos, me obrigaria a reescrever a dissertação, pelo que neste momento deixo somente breves indicações:

a) - Um dos fatores mais importantes para a mudança das condições interacionais foi evitar, a todo custo, a estigmatização da linguagem das crianças. O respeito pelo modo de falar (e pelos reflexos desse modo de falar na escrita) não se manifestou somente mediante discursos ou exposições ideológicas vazias; manifestou-se em todos os passos do processo, em uma contínua e progressiva aproximação, por atos concretos. Num primeiro passo, estava despertar nos alunos a consciência das variações linguísticas; na verdade, percebi logo que se tratava menos de "despertar uma consciência" que emergentemente já possuíam (ligada ao seu próprio sentimento de rejeição) mas colocar explicitamente o problema das variações, fazer os alunos discutí-lo, modificar os valores preconceituosos que se atribuíam a elas. Num segundo passo, levá-los a comparar o seu próprio dialeto com o dialeto culto da língua escrita, nessa atitude renova-

da que excluía tomar este como "superior", "correto", "melhor" ou de "bom gosto". Disso extraíram logo as consequências desejadas: as variações de um dialeto formal e culto em relação a seu dialeto regional ou coloquial não possuem um valor "inerente" mas um valor funcional; o uso de um ou de outro é mais uma questão de estilo, de diferença de propósitos na comunicação, de percepção das diferentes situações sociais de uso; finalmente, os alunos puderam utilizar "estilisticamente" os fatos de variação.

Essa atitude frente à variação linguística teve vários papéis importantes na consecução de meus objetivos. Por um lado, retirou-se uma das marcas mais sensíveis que levavam as crianças a desconfiar de si próprias; na medida em que não viam mais sua linguagem condenada com tinta vermelha e castigada com pontos a menos na avaliação, sentiram-se novamente como indivíduos capazes de "falar" ("nóis não precisa ter vergonha dessa língua que nós fala!"). Por outro lado, tinham "autorização" para falar e escrever sem necessidade de se policiar o tempo todo; isso ampliou grandemente as oportunidades de comunicação e expressão pessoal, levando as crianças a um rico intercâmbio de idéias entre si e comigo: eram as bases para uma modificação nas relações sociais do grupo. Surpreendentemente, ainda, desenvolveu-se nelas um interesse enorme pela norma padrão, por falar e escrever de outro jeito ("mas essa língua da escola também é uma boa, falar os dois jeitos!"). Descobriu-se, enfim, o papel altamente motivador de uma experiência diversificada no uso estilístico da linguagem; abriam-se às crianças opções em vez de reprimí-las com imposições unilaterais.

b) - Em todas as atividades preparatórias e finais de produção de texto, procurei evitar o trabalho isolado, estimulado pelo preconceito de "criação individual". A criatividade não se desenvolve numa redoma mas em um "contexto vital e social". "Ela não se manifesta em um ato individual isolado, de êxtase, quase lúdico. Desenvolve-se no diálogo e na contradição; na multiplicação dos interlocutores" (Franchi, "Criatividade e Gramática").

Assim, a atividade escrita das crianças se desenvolvia sempre a partir de discussões, de sugestões, de processos de escolha. Para esse efeito, serviram muito as dramatizações com a formação de grupos afins de "represen-

tação" e ensaio; as atividades de preparo coletivo das reproduções; as técnicas de redação coletiva em que os "achados" individuais sempre eram submetidos à apreciação (e mesmo à apropriação) dos outros.

Também neste caso a função dessas atividades era múltipla e levava ao mesmo tempo a vários de meus objetivos básicos. Uma das funções era levar os alunos a conviver e a encontrar os propósitos e fins dessa convivência, estabelecendo entre si relações sociais mais maduras. Na experiência do aplauso e da aprovação dos outros, descobriam pouco a pouco o seu próprio valor como resultante de suas contribuições ao grupo. Continuava-se o esforço para conseguir deles uma autovalorização pessoal e a mudança correspondente de sua participação social.

c) - Um papel fundamental desempenhou também a avaliação do rendimento, utilizada também com os mesmos objetivos. Nesse sentido, mudei profundamente sua função no processo. Estava mais interessada em descobrir o que acertavam, que progressos faziam, que mudanças positivas apresentavam. E assim, todos eles puderam sempre merecer uma menção elogiosa, passaram a ter o gosto de ouvir e ler "muito bem", "ótimo", "como você melhorou". Isto sem nenhum favor porque a avaliação já não era global, nem baseada em padrões fixos de qualidade, mas incidia sobre cada um dos pequenos projetos e cada um de seus pequenos avanços no processo.

Lembro-me de como produziram excelentes efeitos - pequenos artifícios e cuidados. Por exemplo, o fato de selecionar dentre os textos a reproduzir alguns com a estrutura de narrativa que já haviam assumido como estereótipo, ao lado de outros mais inovadores para uma implícita comparação. O fato de ter introduzido entre esses textos redações de alunos da terceira série, sobretudo o texto de uma aluna que conheciam no bairro. O fato de ter transformado as redações em um momento de manifestação pessoal vinculado a suas próprias vidinhas e as circunstâncias de seu bairro, com seus lugares, com suas personagens típicas, com sua vizinhança e seus problemas.

Não penso que exista qualquer coisa de excepcional, de muito original ou novo nas estratégias que foram adotadas para alcançar os objetivos educacionais e de mudança de atitude que eu me propunha. De fato, na medida em

que as revejo e sobre elas reflito, reencontro princípios já claramente enunciados pelos que se têm dedicado à teoria da educação, à teoria do currículo ou à teoria da linguagem (em seus vários domínios). O aspecto diferente sobre o qual quero chamar a atenção, como contribuição à discussão metodológica, é o esforço para tirar desses princípios conhecidos ta das as suas consequências; para encontrar a mediação entre esses princípios e a prática efetiva; para utilizá-los no en tendimento do quadro holístico, global, do processo pedagógico, evitando a incoerência da "fragmentação" da realidade para propósitos de análise e descrição.

4. Vale a pena, mesmo com o risco de tornar-me um pouco repetitiva, resumir aqui as mudanças de comportamento que observei em meus alunos.

a) - Modificaram profundamente sua atitude em relação ao trabalho escolar assumindo-o como uma atividade de um grupo (eu incluída) que possuía alguns objetivos comuns: demonstrar a si mesmos que eram capazes de resolver sua con tradição com a escola, determinando por si próprios as con dições de sua participação, dentro dela.

b) - Sentiram-se valorizados pelos resultados positivos que obtinham na consecução de objetivos bem delimitados e escalares: modificaram a imagem que faziam de si próprios na medida em que a refaziam na imagem que eu fazia deles ("eu não sou tão burro assim!"); daí, uma consequente mu dança em relação à imagem que faziam dos outros, transformando-os em parceiros de uma atividade e esforço comuns.

c) - Conseguiram compreender muito bem (e muito além do que eu supunha possível) a natureza da linguagem e o caráter social das variações dialetais; naturalmente, valorizaram sua própria linguagem, seu modo de dizer, sua comu nidade linguística, apreendendo - se não como uma atividade re flexiva pelo menos em suas atitudes e comportamento - que os diferentes usos da linguagem formal e informal dependem de circunstâncias e das situações reais diferenciadas, dos pro pósitos do usuário, das pressuposições a respeito dos interlocutores na interação comunicativa.

d) - O comportamento agressivo, substituíram-no em muitas oportunidades por um comportamento solidário em que

se auxiliavam mutuamente na solução de problemas, na resolução de dificuldades pessoais. A competição pessoal assumiu um caráter bastante positivo: o de uma cobrança recíproca de responsabilidades no trabalho coparticipado. Continuavam ruidosos, irrequietos, até impertinentes para as expectativas de adulto que eu ainda mantinha, mas eram os agentes decisivos de sua própria "disciplina", no sentido que dei a esse termo: eram os responsáveis pelas condições satisfatórias da realização de suas atividades comuns.

e) - Não se faça dessa descrição a visão de um paraíso. O comportamento das crianças nunca se tornou uniforme. Em muitas ocasiões tive que explodir, ralhar. Mas já o podia fazer com os mesmos direitos deles, como membro ativo do mesmo grupo, e com base nas mesmas opções comuns. Houve dias desastrosos em que saí da aula desesperançada, com um sentimento de frustração e um cansaço tão grande que somente uma vez me lembro ter sentido em todos os vinte e cinco anos de magistério. Mas o importante de minha avaliação não é que eu tivesse conseguido fazê-los "anjos" refinados. O importante é que em muitas ocasiões e de um modo consistente e consciente essas crianças mostraram ser capazes desse comportamento solidário, de agir segundo pressupostos e opções comuns, de atuar uns sobre os outros de maneira positiva, de decidir segundo suas próprias razões de modo adequado à situação, de compor entre si e comigo os seus esforços.

f) - O meu papel, nesse novo contexto, também transformou-se. Era uma função de coordenação dessas atividades coletivas cujo sucesso residia muito mais em uma relação afetiva que se estabelecera entre nós do que no exercício de autoridade. Não era um papel somente de "facilitador do processo ensino-aprendizagem" (nos termos de C. Rogers) porque o próprio desempenho desse papel específico na relação com os alunos supunha o fato de eu ter conseguido minimizar esse papel: a gente se estimava mutuamente, eu me comprometia pessoalmente com eles, eles se comprometiam comigo porque gostávamos de estar juntos e trabalhar juntos.

g) - Essas mudanças dos aspectos interacionais das crianças em grupo tiveram seus reflexos na produção individual. Limitei-me na dissertação a examinar sua produção escrita. Penso ter mostrado como passaram de um comportamento tímido e restrito à produção de textos expressivos, criati-

vos, abertos. Guardadas as limitações de idade e escolaridade, todos os alunos passaram a buscar no texto os instrumentos de sua expressão. Foram originais na invenção; procuraram construir seus textos segundo as condições dessa invenção livrando-se dos estereótipos e clichês; ganharam de modo surpreendente mesmo para mim em fluência e flexibilidade de linguística; preocuparam-se em conseguir - e conseguiram em grande parte - dominar a linguagem para usá-la segundo as condições de uso e de sua análise das circunstâncias e propósitos do texto. Por isso, mesmo quem busque analisar suas redações a partir do padrão de um dialeto culto, implicado pelo estilo formal que se espera dos textos escritos, não tem mais por que diferenciar os alunos dos demais alunos no mesmo nível de escolaridade. Mesmo desse ponto de vista mais estreito, essa opinião favorável foi emitida por seis professoras familiarizadas com o ensino no primeiro grau.

Penso que não preciso ir além desses traços gerais; pela maneira em que construí esta dissertação será fácil neste ponto reencontrar os fatos e anotações mais detalhadas que justificam a avaliação positiva que fizemos acima. É positiva em um grau muito significativo para qualquer tipo de "medida" em qualquer procedimento de avaliação.

5. Não posso deixar de levantar, entre esses aspectos positivos, dois diferentes problemas que me preocupam, dois fatores de perturbação para os quais deveria estar atenta nos projetos de sequência de meu trabalho.

O primeiro deles se refere ao fato, já discutido no corpo da dissertação, de que o rendimento, o comportamento e as atitudes dos alunos ainda estavam sujeitos a fortes oscilações. Diferentes "incidentes", mínimas variações no meu comportamento, outras circunstâncias que nem sempre pude identificar eram suficientes para alterar bastante o comportamento do aluno na atividade programada para o dia e reduzir bastante a qualidade dos resultados de seu trabalho. Além de exemplos que eu mesma trouxe antes, será fácil observar variações nas redações que trago nos anexos. É verdade que todos, em uma ocasião ou outra, demonstraram excelentes possibilidades. Mas deve preocupar-nos bastante o fato de que também todos tinham "o seu dia" desastrado. Pen-

so que isso nos mostra somente uma obviedade que se deve levar sempre em conta: o trabalho pedagógico é uma longa paciência e o papel formador da escola não se completa com alguns períodos bem sucedidos; ele supõe constância e sobretudo consistência no comportamento dos adultos que participam desse processo em anos sucessivos e contínuos. Fico a me perguntar como serão esses alunos daqui a algum tempo, se esse período de esforço comum e coparticipação, de liberdade e opção consciente for seguido de outros em que a escola mostre de novo sua face costumeira - disciplinadora, castradora, repressiva, punitiva, seletiva.

O segundo me é lembrado por essa mesma inquietação. A relação que se estabeleceu entre mim e meus alunos ganhou aspectos fortemente afetivos. Poderia criticar-me por transformar relações estabelecidas para os efeitos de um trabalho formador comum em relações pessoais tão fortes? Quero pensar que não, mas a continuidade do trabalho tem que considerar a necessidade de levar os alunos a não mais depender desses encontros de "dois corações" que "se uniram, um tendo confiança no outro" (como diz a mãe de um dos alunos mais "reberde"). Como conseguir que os alunos se preparem para enfrentar a inconsistência do comportamento dos adultos envolvidos em sua formação? Como evitar que essa inconsistência seja por eles pela solução da hipocrisia ou da indiferença ou do medo, isto é, pelo ajuste dependente do comportamento?

6. Percebo que minha análise dos resultados e a vinculação que estabeleço entre eles e determinados aspectos de minha prática pedagógica pode merecer a crítica de que se trata de impressões subjetivas, de um mero trabalho "interpretativo". Mas no procedimento que venho adotando existe mesmo um convite consciente a esse esforço de interpretação. Não estou querendo assumir, por opção, uma distância fria e "objetiva" dos fatos de que não fui somente "observador", mas parte. Entendo, mesmo, que a interpretação será tanto melhor quanto mais o pesquisador se comprometa pessoalmente com seu trabalho e com os participantes dele.

Talvez seja esse mesmo tipo de compromisso, de "proximidade", que explica por que as mães das crianças, sem nenhuma formação específica e sem nenhuma técnica de análise,

chegam tão perto da mesma interpretação que faço. Vou transcrever e comentar aqui as entrevistas com essas mães que me pareceram mais relevantes. (Eu peço que apaguem delas as eventuais expressões elogiosas que me são feitas e que são naturais nesses contactos entre mãe e professora. Estou interessada é em mostrar a sensibilidade que demonstram pessoas que a escola, cheia de preconceitos, exclui do processo pedagógico, chamando-as somente para campanhas de arrecadação de fundos. E justamente as observações mais sutis, e mais perspicazes, vieram das pessoas mais simples e pobres, aquelas que tais preconceitos mais excluiriam do direito de opinar).

A mãe da Glarice expressa com uma clareza admirável a importância da liberdade no desenvolvimento dos processos criativos. Aquelas crianças não eram deficientes mas marginalizadas e reprimidas:

"Minha filha tava sempre sufocada, ingasgada. A sinhora como que bateu nas costas dela, fez ela sortá as palavra não só na boca, mas nas mão tamém."

A lição a aprender é tão simples: para soltar as palavras, na boca e nas mãos, um bom conselho é mudar a direção das "palmadas", bater nas costas e não no "bumbum", reduzir todos os aspectos repressivos e punitivos da escola — mesmo os que tão bem se disfarçam — e "desingasgar" as crianças.

Outras mães demonstraram uma percepção aguda de como a estigmatização da linguagem das crianças estava vinculada a essa sufocação e engasgamento; mais, de como a valorização dessa linguagem foi condição de uma reavaliação e autovalorização; e, ainda, de como a compreensão da relação entre dialeto e circunstâncias de uso levou as crianças a desejar dominar também o dialeto culto. Uma delas, a mãe da Evanil:

"Outro dia minha filha ainda me disse: — "Num sabia que eu num era burra. A dona fez vê que eu posso aprendê, que essa língua que nós fala num é assim errada, nós num precisava tê vergonha dela". Mais aprendê essa língua da escola é uma boa tamém, sabê falá os dois jeito."

A seu modo, a mãe da Jovelina reproduz observa-

ções semelhantes:

"A senhora desceu até nós e com isso a criança que chegá até a senhora, que falá iquar a senhora, que remedá a senhora, não cum ar de deboche."

É quando se consegue eliminar esse recíproco, agressivo "ar de deboche", quando se respeitam as diferenças que se abre realmente o caminho para um enriquecimento mútuo. Aprendi muito com eles e puderam aprender comigo - sem que me sinta estar reproduzindo um velho clichê. A mãe da Eliane expressou essa lição com muita beleza:

"Esse jeito da senhora ponhá grandeza na fala das criança levô elas longe. As estória / que minha filha já sabe escrevê! Isso mostra pra gente que ela tem boa cabeça, e isso ela deve a senhora".

Nessas e outras manifestações me parece sempre estar presente o ponto central desta tese, a hipótese inicial que orientou todo meu trabalho: a de que o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, a produção de textos, o desenvolvimento da capacidade de expressão verbal estavam, de um modo direto e básico, dependentes da descoberta pelos alunos de si mesmos, da valorização pessoal e da valorização da própria linguagem, de uma mudança de atitude diante de seu próprio texto, diante dos interlocutores no processo comunicativo ou receptores de suas manifestações.

Concluo este item apenas copiando e grifando uma ou outra das melhores partes dessas entrevistas:

"A senhora deixa de ser professora e é muito mais uma amiga; ele confia na senhora e sente que a senhora confia nele, tem paciência de ouvir ele falar,..."

"Sinto tão contente que todas essas histórias lindas de autoria de meu filho parece fazer parte de mim. Toda vizinhança foi ver as coisas que o Almiro escreveu e a estória dedicada à avó dele comoveu todo mundo. E agora toda hora só quer compor estorinhas e mostra orgulhoso pra todas".

(mãe do Almiro)

"A senhora foi uma escora pro meu filho, uma escora que agora já pode tirá. E eu agradeço pela senhora tê feito ele escrevê as coisa que eu num sabia que ele podia escrevê. Acho que nem ele mesmo num sabia".

(mãe do Marcelo)

"Acho que o bom mesmo foi que dois coração se uniram, um tendo confiança no otro. Meu filho é reberde e sem isso nada a dona tinha conseguido dele".

(mãe do Elianes)

E assim por diante.

7. Uma outra crítica habitualmente feita ao procedimento por mim adotado é a de que a avaliação não permite fazer seguras generalizações. Este tipo de pesquisa se assemelharia a um estudo de "caso". Mas também o estudo de casos se presta a certas ampliações: os ambientes de aprendizagem, apesar de sua diversidade, apresentam traços comuns; nós professores sempre estamos enfrentando problemas paralelos e a introdução de novas estratégias provocam reações semelhantes em diferentes classes e escolas.

Além disso, um aspecto peculiar da situação que enfrentei facilita muito uma extensão da reflexão teórica e metodológica a outras situações. Trata-se do fato de que ela envolve traços característicos da escola brasileira e de turmas de alunos menos favorecidos:

- a seletividade restritiva dessa escola, principalmente a seletividade dentro dessa escola seletiva, que leva à formação de classes de alunos separados segundo critérios negativos estabelecidos dentro da escola;

- a tendência forte a privilegiar o dialeto padrão culto e a monosprezer as manifestações das crianças em seu próprio dialeto;

- a tendência a tratar os objetivos mediante atividades estanques, sem atentar para as condições inteiras do processo.

E' verdade que as estratégias, as atividades específicas utilizadas em uma determinada classe não se podem tomar como receita ou modelo a aplicar-se indiscriminadamente. Nem por isso se deixa de apontar para uma importante ge

neralização:

- cada classe tem sua história, pelo que não se devem fazer generalizações, a partir de pesquisas que criem, estabeleçam suas próprias circunstâncias neutralizando essa história;

- cada episódio no processo ensino-aprendizagem, em cada um de seus aspectos, depende de fatores implicados no processo global; e esse processo, por sua vez, depende das circunstâncias reais, sociais, econômicas e culturais em que vive a comunidade participante: pelo que, mais uma vez, não se devem fazer generalizações baseadas em situações artificiais, polidas, fragmentárias, moldadas de acordo com os propósitos e pressupostos da pesquisa, limitadas às possibilidades dos instrumentos de medida à disposição.

Penso que é muito útil estabelecer condições de validade das generalizações na pesquisa em educação: já é positivo dizer quando não se deve confiar muito em generalizações.

Em última análise, esta dissertação não reproduz senão um passo do aprendizado a que eu mesma me submeti. Quem sabe a descrição desse esforço de aprendizado tenha alguma utilidade para outros.

Assim espero.

B I B L I O G R A F I A

- ALMEIDA, M.J. de "Educação e Mercado Editorial". Em Revista Educação e Sociedade (1). Campinas: FE-UNICAMP, págs.185/187, 1978.
- ARNOLD, J.E. "Useful Creative Techniques". Em Parnes, S. e H. F.Harding (edits.), págs. 251/268.
- BAUDELOT, Ch. e ESTABLET, R. La escuela capitalista. México: Siglo Veintiuno, 4a.edição em espanhol, 1977.
- L'école primaire divise... un dossier. Paris: Maspéro, 1975.
- BEAUDOT, A. "Palavra e Criatividade: Hipóteses". Em A Criatividade na Escola Beaudot, A. São Paulo: Nacional, 1976.
- BERGER, M. Educação e Dependência. Porto Alegre: Co edições Urgs, 1976.
- BERNSTEIN, B. "Uma crítica ao conceito de educação compensatória" Em Democratização do Ensino: Meta ou Mito? org.Zaida Brandão, Rio de Janeiro: Francisco Alves, págs.43/58, 1979.
- BONAMIGO, ELZA, M. de R. e BRISTOTI, NILZA, C.P., "Enriquecimento verbal em crianças marginalizadas" Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa (24), 1978.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C., Les heritiers. Paris: Les Editions de Minuit, 1964.
- BRANDÃO, C.R. "Pesquisar - Participar" Em Pesquisa Participante. Brandão, C.R. (org.), São Paulo: Editora Brasiliense, págs. 9/16, 1981.
- BRANDÃO, Z. et alii Democratização do Ensino: Meta ou Mito? Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- BRIGHT, W. (edit.) Sociolinguistics (Proceedings of th UCLA Sociolinguistic Conference), Mouton, 1966.
- "The Dimensions of Sociolinguistic" Em Bright, W (edit.) introdução. Tradução portuguesa: "As Dimensões da Sociolinguística" Em Sociolinguística. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca, 1974.
- "Social Dialect and Language History". Em Current Anthropology, I, págs.424/425, 1960. Tradução portuguesa: "Dialeto Social e História da Linguagem". Em Sociolinguística, Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca, 1974.

- CAMACHO, R.H. "Variação Linguística e Norma Pedagógica". Em Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau. Vol.IV, SE/CENP/UNICAMP. São Paulo, 1978.
- Duas Fases na Aquisição de Padrões Linguísticos por Adolescentes. Universidade Estadual de Campinas (tese de mestrado: mimeografada), 1978.
- CASTILHO, A.T. de "Variação Linguística, norma culta e ensino da língua materna". Em Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau Vol.IV, SE/CENP/UNICAMP. São Paulo, 1978.
- CHAVES, E.D.C. "A Filosofia da Educação e a Análise de Conceitos Educacionais" Em Iniciação Teórica e Prática às Ciências da Educação. Rezende, A.M. de (org.), Petrópolis: Vozes, págs.111/140, 1979.
- CHOMSKY, N. "A Linguagem e a Mente". Em Chomsky e outros, Novas Perspectivas Linguísticas, págs.28/42, Petrópolis: Vozes, 2a.edição, 1971.
- CHRISTIE, T. "Environmental Factors in Creativity" Em The Journal of Creative Behavior, 4,1, págs. 13/31, 1970.
- COOMBS, P.H. A crise Mundial da Educação. São Paulo: Ed.Perspectiva, 1972.
- CUNHA, L.A. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Edit. (3a. edição), 1978.
- "Notas para uma Leitura da Teoria da Violência Simbólica". Em Revista Educação e Sociedade (4), Campinas: FE-UNICAMP, págs.79/110, 1979.
- Uma leitura da Teoria da Escola Capitalista. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- DELAMONT, SARA (e outros). Explorations in Classroom - London, John Wiley, 1976.
- DOCUMENTS IDAC "Attention, École!" Genève (16-17), 1973.
- FAURE, E. Aprender a Ser. Lisboa: Livr.Bertrand, 1972.
- FERGUSON, C.A. "Diglossia". Em Word, 15, págs.325/340, 1959.
- FISCHER, J.L. "Social Influences on the Choice of a Linguistic Variant" Em Word, 14, págs.47/56, 1958.

- FISHMAN, J.A. Sociolinguistics: A Brief Introduction Rowley, Newbury House, 1970.
- "The Sociology of Language". Em Forum Lectures Series (da Voz da América). Tradução portuguesa: "A Sociologia da Linguagem". Em Sociolinguística, Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca, 1974.
- FOWLES, M.E. Basic Skills Assessment Manual for scoring the Writing Sample. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service, 1978.
- FRANCHI, C. "Linguagem: Atividade Constitutiva". Em Almanaque, 5. Brasiliense, São Paulo.
- FRANCHI, C. "Criatividade e Gramática" UNICAMP (mimiografado).
- FREIRE, P. Ação Cultural para a Liberdade. Rio de Janeiro: Edit. Paz e Terra, 1976.
- Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Edit. Paz e Terra (6a.edição), 1978.
- "A alfabetização de Adultos: É ela um Quefazer Neutro?" Em Revista Educação e Sociedade (1). Campinas: FE-UNICAMP, págs.64/70, 1978.
- "Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação". Em Pesquisa Participante - Brandão, C.R. (org.). São Paulo: Editora Brasiliense, págs.34/41, 1981.
- FREITAG, B. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FURTER, P. Educação e Vida. Petrópolis: Edit.Vozes. 1966.
- Educação e Reflexão. Petrópolis: Edit. Vozes, 1966.
- GADOTTI, M. "Revisão Crítica do Papel do Pedagogo na Atual Sociedade Brasileira". Em Revista Educação e Sociedade (1). Campinas: FE-UNICAMP, págs. 5/16, 1978.
- GARCIA, P.B. Educação: Modernização ou Dependência. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Edit., 1977.
- GARCIA, W.E. Pedagogia e Anti-Pedagogia: Pontos para Discussão. Mimiografado, I Seminário de Educação Brasileira, Campinas: UNICAMP, 1978.

- et alii Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento. São Paulo: Editora Mc Graw - Hill do Brasil e MEC, 1978.
- GNERRE, M. "Linguagem e Poder". Em Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau. Vol.IV, SE/CENP/UNICAMP. São Paulo, 1978.
- GOLDBERG, M.A.A. e SOUZA, C.P. A Prática da Avaliação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- "Avaliação e Currículo Como Instrumento da Intervenção Social: Uma Experiência Latino-Americana". Em Educação e Avaliação (2). São Paulo: Cortez Editora, 1981.
- GRAMINHA, S.S.V. Efeitos do treino e do Reforço em três Dimensões da Criatividade. Franca: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (tese de doutoramento: Mimeografada), 1973.
- GUILFORD, J.P. "Creativity: its measurement and development". Parnes, S.J. e H.F. Harding (edits.). Em A Source Book for creative thinking New York, Charles Scribner's Sons págs.151/168, 1962.
- GUIMARÃES, B.M.A.B. e SHNEIDER, I.A. "Comportamento verbal do aluno em sala de aula e fatores sociológicos que o afetam" Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa (16), 1976.
- HALLMAN, R.J. "Human Relations and Creativity" Em The Journal of Creative Behavior, 8, 3, págs.157/165.
- HYMAN, R.B. "Creativity in Open and Traditional Classrooms" Em Elementary School Journal, 78, 4, págs.267/274, 1978.
- KLEIN, M.L. "Teaching Writing in the Elementary Grades" Em The Elementary School Journal, 81, 5, págs.319/325, 1981.
- KNELLER, G.F. Arte e Ciência da Criatividade. São Paulo: Ibrasa, 1968.
- KOSIK, K. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976.
- LABOV, W. "Stages in the Acquisition of English". Em Social Dialects and Language Learning. National Council of Teachers of English, págs.77/103, 1965.

- LAWTON, D. "Pesquisas sobre as relações entre linguagem e escola" em Democratização do Ensino: Meta ou Mito? org. Zaida Brandão. Rio de Janeiro: Francisco Alves. págs-25/42, 1979.
- LEMOS, C. "Coersão e Criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões". Em Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau - Vol.III SE/CENP/UNICAMP, São Paulo, 1978.
- "Jogos Demonstrativos de Estrutura de Eventos no período pré-linguístico: seu estatuto como pré-requisito de desenvolvimento da linguagem". Comunicação apresentada no 3º Encontro Nacional - de Linguística PUC Rio de Janeiro, Outubro, 1978.
- "Redações no Vestibular: algumas estratégias" págs.61/71. Em Cadernos de Pesquisa 23, 1977.
- LEWIS, M. e LOUISE CHERRY "Social Behavior and Language Acquisition Em Interaction Conversation and the Development of Language. The Origins of Behavior Series. Lewis M. e Rosenblum, L.A. (editors), - págs.227/243.
- LOWENFELD, V. "Creativity: Education's Stepchild". Em Parnes, S. e H.F. Harding (edits.), págs.9/18.
- LURÇAT, L. "Desvalorização e auto desvalorização na escola" em Democratização do Ensino: Meta ou Mito? org. Zaida Brandão Rio de Janeiro: Francisco Alves, págs.62/70, 1979.
- MARCELLESI, S.B. e B.GARDIN. Introduction a la Sociolinguistique. Paris: Larrousse, 1974. Tradução portuguesa: Introdução à Sociolinguística. Lisboa: Editorial Aster, 1975.
- MARCUSCHI, L. Linguagem e Classes Sociais (Introdução Crítica à Teoria dos Códigos Linguísticos de Basil Bernstein. Porto Alegre: Movimento Edit.(UFRS), 1975.
- MEEKER, M. "Measuring Creativity from the Child's Point of View". Em Journal of Creative Behavior, 12, 1, 1978.
- MELLO, G.N. de "Fatores intra escolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1º grau". Em Revista Educação e Sociedade (2) Campinas: FE-UNICAMP, págs.70/77, 1979.

- MORAIS, G.S. et alii Pesquisa e Realidade no Ensino de 1º Grau. São Paulo: Cortez, 1980.
- NIDELCOFF, M.T. Uma Escola Para o Povo. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- _____. A Escola e a Compreensão da Realidade. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.
- NOVAES, M.H. Psicologia da criatividade. Petrópolis: Edit. Vozes (2a.edição), 1972.
- OLIVEIRA, R.D. de e OLIVEIRA, M.D. "Pesquisa Social e Ação Educativa: Conhecer a realidade para poder transformá-la". Em Pesquisa Participante, São Paulo: Editora Brasiliense, págs.17/33, 1981.
- OSAKABE, H. "Provas de argumentação". Págs.51/60. Em CADERNOS de Pesquisa, 23, 1977.
- OSBORN, A.F. "Developments in Creative Education". Em Parnes, S. e H.F.Harding (edits.) págs.19/30.
- OTT, M.B. Influências das Estratégias de Ensino no desenvolvimento da Criatividade. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (tese de mestrado: mimeografada), 1975.
- PARLETT, M. e HAMILTON, D. "L'evaluation illuminative: une démarche nouvelle dans l'Etude des Programmes d'Innovation" (apostila do Cours intensif de formation sur l'evaluation en matière d'enseignement). Paris, Institut International de Planification de l'education, 1975.
- PARNES, S.J. "Can Creativity Be Increased?". Em Parnes, S.J. e H.F.Harding (edits.), págs.185/192.
- _____. e H.F.Harding (edits.) A Source Book for Creative Thinking. Nova York: Charles Scribner's Sons, 1962.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. A Psicologia da Criança. São Paulo - Rio de Janeiro: Difel, 1978.
- POSSENTI, S. "Discurso e Texto: Imagem e de Constituição".- Em Sobre a Estrutura do Discurso-UNICAMP, págs. 39/62, 1981.
- RILES, W. Handbook for Proficiency Assessment. Published by Educational Testing Service, Berkeley, California, 1979.

- STRICKLAND, M. "I was a Wrong Answer Kid". Em The Journal of Creative Behavior, 8, 3, págs. 153/156.
- STUBBS, MICHAEL - Language, Schools and Classrooms. Contemporary sociology of the school. General editor John Eggleston - Met Luen Co. Ltd. London.
- TAYLOR, C. Criatividade: Progresso e Potencial. São Paulo: Ibrasa, 1976.
- TORRANCE, E.P. "Educação e Criatividade". Em Taylor, C. (edit.) págs. 79/172.
- Criatividade. São Paulo: Ibrasa, 1976.
- TREFFINGER, D.J. e POGGIO, J.P. "Needed Research on the Measurement of Creativity". Em The Journal of Creative Behavior, 6, 4, págs. 253/266, 1972.
- TUMIN, M. "Obstacles to Creativity". Em Parnes, S.J. e H. F. Harding (edits.), págs. 105/113.
- VIAL, M. "Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar". Em Democratização do Ensino: Meta ou Mito? org. Zaida Brandão, Rio de Janeiro; Francisco Alves, págs. 11/23, 1979.

A N E X O S

A N E X O 1

CONJUNTO HABITACIONAL
VILA SANTANA

CONJUNTO HABITACIONAL VILA SANTANA

1. IDENTIFICAÇÃO -

- 1.1. Município de Campinas
- 1.2. Número de Unidades ocupadas: 317 casas
- 1.3. População do Conjunto: aproximadamente 1.600 pessoas
- 1.4. Distância do Conjunto ao centro da cidade: 9 km.
- 1.5. Meios de transporte existente: Ônibus
- 1.6. Data da inauguração: 1969

2. DADOS PARA O DIAGNÓSTICO DO CONJUNTO HABITACIONAL -

2.1. Situação do Conjunto Habitacional

2.1.1. formas de ocupação: famílias que se inscreveram na Companhia de Habitação Popular de Campinas no período de 1968 a 1975. A maior parcela da população do referido Conjunto Habitacional, provém de sub-habitações caracterizadas pelos imóveis locados e cômodos de fundos. Ainda, em número não significativo, existe famílias provenientes de cortiços e barracos.

2.1.2. Situação física do Conjunto

Descriminação	Suficiente Bom	Insuficiente Regular
Abastecimento de água	X	
Iluminação		X
Esgoto sanitário	X	
Pavimentação		X
Coleta de lixo	X	
Conservação do Conjunto	X	
Urbanização		X

2.2. Equipamentos e Serviços comunitários

- 2.2.1. Educação: E.E.P.G. (Agrupada) da Vila Santana "Dr. Antônio Carlos Couto de Barros"
- 2.2.2. Saúde: ambulatório médico
- 2.2.3. Recreativo cultural: grupo de esportes, de senhoras mantidos pela Secretaria Municipal de Promoção Social em convênio com a COHAB-Campinas
- 2.2.4. Urbanização: Comércio de la.necessidade, telefone público, transporte coletivo
- 2.2.5. Segurança: Ronda policial
- 2.2.6. Centro Social: atividades sociais, recreativas, culturais e esportivas (muito pouco desenvolvidas)

3. DIAGNÓSTICO DO CONJUNTO -

- 3.1. Número significativo são egressos da zona agrária conservando os valores, padrões e tradições pecu- liares às comunidades rurais.
- 3.2. parcela considerável da população apresenta renda baixa em decorrência da desqualificação profissio
nal gerando os sub-empregos. Daí, a grande maio
ria dos habitantes da Vila pertencerem ao estrato inferior e a minoria, ao estrato médio inferior.

A N E X O 2

— ORIGENS SÓCIO ECONÔMICA DOS ALUNOS DA 3a.SÉRIE A
DA E.E.P.G.Agr."DR ANTÔNIO CARLOS COUTO DE BARROS"
VILA SANTANA-SOUSAS/CAMPINAS

— ESTRATOS SOCIAIS DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS

ORIGENS SÓCIO ECONÔMICA DOS ALUNOS DA 3a.SÉRIE A

— DISTRIBUIÇÃO SEGUNDO NÍVEIS OCUPACIONAIS DOS PAIS +

3a.SÉRIE A

NÍVEIS	Nº DE ALUNOS	%
1	-	-
2	-	-
3	-	-
4	-	-
5	3	18,8
6	8	50,0
7	5	31,2
TOTAL	16	100,0

+ Calculados segundo a "Escala de Prestígio ocupacional" (Hutchinson - 1960)

— 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; as categorias 5, 6 e 7 representam o estrato inferior (p.89)

3a.SÉRIE A

ESTRATOS	Nº DE ALUNOS	%
Superior	-	-
Médio	-	-
Inferior	16	100,0
TOTAL	16	100,0

A N E X O 3

PRIMEIRAS ESTORINHAS DOS ALUNOS

(REDAÇÃO 1)

Nome: Elmiro Ferreira dos Santos Jr.

O Cão e o Coelho ladrão

Em uma vez um cão e no mesmo instante um coelho ladrão viu o mesmo e foi roubar. Ai o cão viu e latiu muito e a dona saltou correndo, correu e ai o coelho passou a cerca e o cachorro voltou.

Aí a vizinha da meu vizinha que vou sair e vou saltar o cachorro quem entrar vai ser mordido.

(REDAÇÃO 2)

Souza, 03 de Março de 1981.

Nome: André Carlos Renaldi

3ª série A Dona Egle

Eu e o meu colega fomos pescar no rio. Começou a fazer frio e ele viu e pegou a anzol enroscou e ele saltou na areia para desenhá-lo e a anzol caiu direto do rio.

Eu tinha 50 cruzeiros e ele foi comprar a anzol para pegar o anzol na linha e a anzol dele enroscou no meu e a linha de because ele foi cata e caiu no rio.

(REDAÇÃO 3)

nome: Elianes José Barbosa
3ª série A Dona Egê

Era uma vez uma borboleta chamada mãe semcha e
^{foi ao}
 Colégio.

Quando ele já estava na escola ele veio sem
 saber que era o filho da tritona.

Ele se aproximou e chegou ao filho. Ela desmaiou.
 Quando acordou ela acordou mas ela não conseguiu
 acordar alto.

Ele consultou um médico e ele disse para
 fazer muito exercício. Ele tentou mas nada adiantou.
 Ele foi consultar outro médico e ele disse
 que tinha de ir na montanha a flor da água.
 Ela foi enfrentando tempestades chegando lá ele
 encontrou a flor. Ela chegou bem forte e desmaiou.
 Ou quando ela acordou ela acordou bem alto.

(REDAÇÃO 4)

Meu nome é Marcelo Antonio Cezarini

Eu tinha um cavalo preto mas ele
 não queria que montasse nele.

Um dia ele foi passear em um tronco
 uma égua e se apaixonou por ela.

O preto foi para casa eu fui muito
 nele e galopou e saiu num raio.

Ele trouxe uma égua para mim na casa
 ele estava com ela.

(REDAÇÃO 5)

nome: Maurício Kashima

O cachorrinho valente

Era uma vez um lindo cachorrinho que se chamava Tóte.

Um dia ele e sua dona que chamase Dona Tereza estavam passando pelas

Dona Tereza estava falando para seu lindo cachorrinho que hoje era dia da carocinha passar.

Mas quando dona Tereza acabou de falar, a carocinha estava pegando Tóte. E virou uma mordida.

(REDAÇÃO 6)

nome: Vanderlei Aparecido da Silva

Era uma vez um cachorrinho chamado Rex.

Ele é branco pintado com de marrom.

Ele tem sua casinha e ele come arroz, carne e bife leiteiro.

Rex é meu companheiro.

Eu cuido dele desde que ele nasceu.

Eu e Rex somos muitos amigos.

De manhã ele vem correndo me dar bom-dia.

Um dia Rex estava brincando com um gato.

Eu fiquei brava com ele.

Um certo dia eu e Rex fomos passear.

E o meu gato estava lá.

Rex nem ligou e os dois ficaram muitos amigos.

E sempre foram muitos amigos.

E eu gostei muito que eles ficaram amigos.

(REDAÇÃO 7)

nome: Daniela Moreira da Silva

Hoje vou contar a estória de um cachorrinho.

Era uma vez um cachorrinho chamado Lulu ele era muito manso. Um dia Lulu foi andar pela rua e viu uma casa ali tinha uma velhinha e um gatinho ela estava fritando bolinho e o cão foi ali e pegou os bolinhos e a velhinha percebeu que era o gato e deu uma risada.

(REDAÇÃO 8)

nome: Erica Adriana Lobella

Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelha e sua mãe que chamava Maria.

Chapeuzinho Vermelha estava apanhando flores pela mãe chamou.

Chapeuzinho Vermelha agora é mamãe vai levar doces à vovozinha está com mamãe mais não se pela caminho da floresta Chapeuzinho Vermelha vai pelo caminho do rio estavam mamãe mais como Chapeuzinho Vermelha era muito esperta foi pelo caminho da floresta e lá encontrou o lobo mais ele fingiu que ele machucou a perna ele engoliu a menina a vovozinha depois os casadores mataram o lobo mais e tirou a vovozinha e a menina eles ficaram muito agradecidos as.

(REDAÇÃO 9)

Meu nome é Eliane Aparecida Rigatto Paulino

Era uma vez eu tinha um pentinho ele era muito bonito ele era acostumado comigo a onde eu ia ele ia atrás, ele era meu.

Um dia minha tia estava na minha casa e estava a aquela correria e o meu irmão pisou nele e ele morreu eu fiquei muito triste.

UG-081

(REDAÇÃO 10)

nome: Enail Kaira

Havia uma abelhinha muito alegre.

Um dia ela foi passear na jardim em contou uma flor muito bonita ela a abelhinha foi lá e chupou a flor e desmantei.

desmantei porque a flor era venenosa ela desmantei e a senhora borboleta passou e viu a abelhinha desmanteada e ela chamou o medico.

A borboleta ficou muito contente de estar curada.

(REDAÇÃO 11)

Meu nome é Jovelina Barbosa de Jesus

O cachorrinho

Tinha um cachorrinho muito levininho todos os dias o cachorrinho começa a latir quando era meia noite mas ninguém não sabia porque essa hora ele latia. Um dia os dono deles resolveram espionar pra ver o que era. Quando olhou era uma cachorrinha chamada Lili e o cachorrinho era Lili e todos os cachorros latia porque a Lili passa em frente a porta. E assim acabou a estória do cachorrinho.

UG-081

(REDAÇÃO 12)

Meu nome é Nelza Galionetta

Garni é um era um galo muito bom um dia Garni acordou e começou a cantar
cô! cô! ri! cô

Garni viu que o seu estava nascendo e começou a cantar de novo

cô! cô! ri! cô

E Garni viu que o seu tinha nascido e ficou contente.

Garni vou todo legante e adado e uma galinha viciada falava

UG-081

(REDAÇÃO 13)

nome: Renata Alves de PaulaAmanhã do bebê

ã...ã...ã...

Desde manhã, bebê está chorando sua
irmã Rita fala bebê você quer mama.

Bebê olha e começa

ã...ã...ã...

Você quer tirar o cosaco de lá?

ã...ã...ã...

Bebê vê a mamãe e fala

Eu quero o colo da mamãe bebê não é isso

(REDAÇÃO 14)

Meu nome é Rosimari ~~Franceline~~ da PradaO patinho feioUma pata tinha patinho e um era o mais
feio e a pata não gostava porque ele era
diferente dos outros.Um dia ele achou um minhoquinha e
a pata falou me dá esta minhoca e ele
com medo que a mãe dele batia nele
e um dia ele ficou muito bonzinho e ele
morreu.

(REDAÇÃO 15)

Meu nome é Silveira Lip Pasquanelli.

Era uma vez um cachorrinho chamado Bone
era muito leal.

Um dia sei meu primo veio em minha casa não

UG-081

sei o que que aconteceu que quando amanheceu já
estava morto.

Depois que ele morreu minha casa ficou muito triste.

(REDAÇÃO 16)

Meu nome é Simone Paz de Melo

A raposa feliz

Um dia bem bonita uma raposa feliz encontrou um
coelhinho amarelo e ficou mais feliz porque tem
agora um amigo perto dela para fazer que a

raposa pedir muito feliz a raposa falou pro
coelhinho assim

Venha lá coelhinho você está bem vindo
a sua presença aqui é muito alegre. E
assim o coelhinho ficou na casa da
raposa.

A N E X O 4

DOCUMENTOS RELATIVOS À DESCRIÇÃO DAS
PRIMEIRAS ESTORINHAS DOS ALUNOS E
DAS REDAÇÕES FINAIS

QUADRO I

ANÁLISE DO MODO DE COMPOSIÇÃO DAS ORAÇÕES EM PERÍODOS

PRIMEIRAS REDAÇÕES

Redação (aluno)	Períodos	Orações	Justaposições	Aditivas (e)	Adversativas	Temporais	Causais	Completivas	Relativas	Reduzidas (gerúndio e infinito)
1	2	14	6	5	-	-	-	-	1	-
2	2	15	1	10	-	-	-	-	-	2
3	8	27	5	4	2	3	-	1	1	3
4	4	12	3	3	1	-	-	1	-	-
5	1	7	3	2	-	-	-	-	-	1
6	14	20	-	3	-	1	-	1	-	1
7	3	15	4	5	-	-	-	1	1	1
8	3	19	9	2	2	-	1	1	1	-
9	2	10	5	3	-	-	-	-	-	-
10	3	13	3	6	-	-	1	-	-	-
11	4	14	1	2	-	2	1	2	-	1
12	7	14	-	4	-	-	1	2	-	1
13	4	10	3	2	-	-	-	-	-	-
14	2	10	1	6	-	-	1	-	-	-
15	3	10	2	-	-	2	-	2	-	-
16	2	10	5	-	-	-	1	1	-	1
TOTAL	64	220	51	57	5	8	6	12	4	11

%: +

33,11%	37,01%	3,24%	5,19%	3,89%	7,79%	2,59%	7,14%
73,37%		26,62%					

+ As porcentagens se calcularam sobre o número de conexões entre pares de oração no período Cf. nota 20 - Cap.I.

Média de orações por redação: 12,93
Média de períodos por redação: 3,81

QUADRO III

ANÁLISE DO MODO DE COMPOSIÇÃO DAS ORAÇÕES EM PERÍODOS

(REDACÃO "A PESCARIA")⁽¹⁾

Redação (alunos)	Períodos	Orações	Justaposição	Aditivas	Adversativas	Temporais	Causais	Completivas	Relativas	Reduzidas ⁽²⁾	Outras ⁽³⁾
1	15	24	3	4	-	-	-	1	-	1	-
2	12	25	2	5	-	-	-	2	-	4	1
3	22	38	2	8	1	1	-	1	-	2	1
4	9	23	2	4	-	2	1	1	1	3	-
5	8	17	1	3	-	-	-	1	-	2	2
6	24	33	-	3	-	-	-	-	1	5	-
7	14	30	2	3	-	1	1	-	1	4	4
8	20	36	5	7	1	-	-	1	-	1	1
9	12	15	2	-	-	-	-	-	-	-	1
10	12	19	1	2	-	1	-	-	-	1	2
11	17	35	2	5	-	3	2	1	1	3	1
12	26	42	5	2	-	-	-	1	1	6	-
13	8	27	3	9	1	-	-	4	-	2	-
14	11	19	1	3	1	-	-	-	-	3	-
15	20	40	5	3	-	1	4	3	2	2	-
16	13	23	-	4	1	-	-	-	-	5	1
TOTAL	243	446	36	65	5	9	8	16	7	44	14

17,73%	32,01%	2,46%	4,43%	3,94%	7,88%	3,44%	21,67%	6,89%
51,09%			48,25%					

(1) Redação realizada dois meses após o término das atividades consideradas para efeito desta tese.

(2) Reduzidas de infinito e de gerúndio.

(3) Comparativas ou conformativas, consecutivas, condicionais, parentéticas.

Média de orações por redação: 27,87

Média de períodos por redação: 15,18.

A N E X O 5

ENFRENTANDO OS PROBLEMAS GRAMATICAIS

ENFRENTANDO OS PROBLEMAS GRAMATICAIS

Na 3a.série uma criança já possui uma variada experiência assimilada que lhe permite a utilização satisfatória e eficaz da linguagem. Esta não lhe serve somente de instrumento de comunicação em seu grupo social mas ainda oferece e constitui a forma de manifestação e organização de sua própria experiência.

Assim, mesmo ao chegar à escola, a criança já possui uma "gramática" não menos sistemática que a gramática do dialeto culto, e adequada aos mesmos procedimentos de análise e síntese verbais. Gramática aqui está sendo entendida em um sentido aproximado ao que lhe atribui Chomsky: como um sistema de regras implícitas, dominadas (interiorizadas) pela criança, que lhe permitem produzir e compreender as expressões em acordo com o sistema linguístico da comunidade, rejeitando outras como inaceitáveis.

Partindo dessa gramática básica, do fato de que as crianças já dominam certos mecanismos de produção de frases, tratou-se de criar condições para que os alunos ampliassem esses mecanismos atingindo estágios um pouco mais complexos.

Sendo o objetivo primeiro que estamos querendo conseguir, não só o desenvolvimento verbal criativo da comunicação oral e escrita como o melhor desempenho da criança no dialeto padrão, embasados no livre exercício da capacidade expressiva e comunicativa da criança, uma teoria gramatical só iria inibir a criatividade fruto de um comportamento original e espontâneo.

Desta maneira, os fatos gramaticais foram apresentados conforme os diferentes estágios do desenvolvimento da linguagem do aluno, mediante diferentes estratégias que sempre envolveram a compreensão e produção de textos.

Intercalando as atividades, foram criados instrumentos os quais, aplicados quando uma dificuldade surgia, contribuíam indiretamente para um melhor desenvolvimento da comunicação escrita da criança.

As primeiras atividades feitas pelos alunos para o enfrentamento de problemas gramaticais, foram elaboradas quando da aprendizagem das técnicas do diálogo, cujo objetivo foi enfrentar dificuldades como: pontuação e a distinção en-

tre frases interrogativas, afirmativas, negativas e exclamativas. Exercícios orais foram precedidos de atividades escritas elaboradas pelas próprias crianças que partiam de uma ^{frase-} estímulo (afirmativa). Exemplos:

FRASES INTERROGATIVAS

FRASES AFIRMATIVAS

FRASES ESCLAMATIVAS

Sandra está viajando?

Sandra está viajando.

Como Sandra está viajando!

Quem está com dor de barriga?

A menina está com dor de barriga.

Nossa! A menina está com dor de barriga!

O que quebrou?

A régua quebrou.

Ai! A régua quebrou!

Quando os alunos começaram a reproduzir estori-
nhas, a dificuldade já foi outra, por sinal, já notada tam-
bém quando do diagnóstico inicial: pontuação :
a "fala" do narrador e a "fala" da personagem.

Eis alguns exercícios sempre tirados de um fato interessante acontecido ou vivido entre os alunos:

Transforme as frases colocando dois pontos e travessão:

a) Elíanes disse que mataria quem mexesse de novo nos car-
rinhos dele.

b) Elíanes disse:

— Eu mato quem mexer de novo nos meus carrinhos.

a) Vanderlei disse que estava com uma bota nova.

b)

a) Ele jurou para a mãe que não queria ganhar mais nada.

b)

a) Érica e Clarice falaram que queriam ler a lição.

b)

a) Rosemary e Eliane afirmaram que não iam mais faltar às aulas.

b)

a) Os alunos da outra classe juraram que não tinham que brado a vidraça.

b)

a) Marcelo perguntou para o Márcio se ele iria ao cinema.

b)

a) A mãe de Evanil perguntou para Dona Eglê se ela era comportada na aula.

b)

Para exercitar o uso da vírgula em casos simples foram feitas atividades, primeiro oralmente (mostrando a pausa na leitura), depois escrita como:

Reduzir o texto abaixo em uma só frase:
(Não se esqueça das vírgulas)

Aos domingos eu me levanto tarde. Aos domingos eu tomo café. bem devagar. Depois dou uma olhada no jornal. Depois vou ouvir umas músicas.

Copie o texto abaixo:

— Renata, venha à lousa.

— Clarice, venha à lousa.

— Érica, venha à lousa.

— Márcio, venha à lousa.

— Marcelo, venha à lousa.

Diga tudo isso numa frase só.

Agora veja este texto:

Ontem eu me encontrei com Elaine. Ontem eu me encontrei com Clarice. Ontem eu me encontrei com Almiro.

Diga tudo isso numa frase só, como ficou?

Leiam o texto abaixo:

André gosta de jogar futebol. Márcio gosta de jogar fute

bol. Almiro gosta de jogar futebol.

Você é capaz de dizer tudo isso numa frase só? Escreva então e não se esqueça das vírgulas.

E agora diga como eu poderia falar numa frase só o seguinte texto:

— Renata, venha à lousa. Renata, apague esse desenho.

Renata,, pegue o giz. Renata, escreva o que eu vou lhe falar.

Quando da análise das primeiras redações das crianças percebeu-se que elas, de um modo muito geral, flexionavam no plural o artigo e deixavam no singular os demais componentes do sintagma nominal. Parece ser esta uma questão do dialeto coloquial da região e portanto para não ferir a sensibilidade do aluno, foram usadas estratégias que reforçassem o cultivo de habilidades importantes como a percepção da diferença entre as duas variantes e o conhecimento do valor social de uma sobre outra, habilidades que dessem à criança a capacidade de selecionar o grau relativo de formalidade da situação.

Para isso, exercícios foram precedidos de afirmações como:

— A língua que vocês falam não é errada.

— É bom sabermos falar de outra maneira também.

— Vejamos então na linguagem escolar como ficam as frases:

Os livro está rasgado = Os livros estão rasgados.

Minhas canetinha sumiu da carteira = Minhas canetinhas sumiram da carteira.

Hoje a professora chegou tudo tarde = Hoje as professoras chegaram todas tarde.

O cão pegou os bolinho = O cão pegou os bolinhos.

Outros exercícios para concordância do adjetivo predicativo com o sujeito:

Eles ficaram amigo = Eles ficaram amigos.

Elas pareciam contente = Elas pareciam contentes.

Eles eram muitos bonito = Eles eram muito bonitos.

As crianças também apresentaram problemas quando concordaram o intensivo "muito" com o adjetivo. Então foram feitos exercícios:

Eu e Rex somos muitos amigos = Eu e Rex somos muito amigos.

Os dois ficaram muitos amigos = Os dois ficaram muito amigos.

Para a concordância verbal, quando as crianças apresentaram dificuldades durante a composição de textos, foram dados os seguintes exercícios:

É de manhã! O despertador tocou! Todo mundo tem que pular da cama, lavar o rosto e escovar os dentes.

Complete as frases abaixo para saber o que todos fazem.

Eu.....da cama,.....o rosto e..... os dentes.

Você também,.....da cama,.....o rosto e..... os dentes.

Meus irmãos.....da cama,.....o rosto e..... os dentes.

Nós todos.....da cama,.....o rosto e..... os dentes.

A que horas sua família toma o café da manhã? Vocês tomam café juntos ou não? Responda completando as frases abaixo:

Eu.....às.....horas.

Meu irmão.....às.....horas.

Meus pais.....às.....horas.

Nós.....juntos.

Ligar as três colunas formando frases:

Maria e Lúcia	gosta de	doce de leite
Eu	gosta de	futebol
Você	gostamos	televisão
Ele	gosto muito de	viajar
Nós	gostam de	sorvete

Copie as frases que formou.

Vamos trabalhar oralmente. Um de vocês lê o que está escrito e o outro completa a frase:

Roberto Carlos canta bem

Ele _____

_____ canto bem

Nós _____

Você _____
 _____ cantam bem
 Ela _____
 Vocês _____

Leia o texto:

Quanta coisa para fazer! Uma carta para escrever, um questionário para responder e um problema para resolver.

Complete as frases abaixo para saber se as pessoas dão conta de tantas obrigações

a) Eu faço tudo! Eu _____ a carta, _____ ao questionário e _____ o problema.

b) Marta _____ a carta, não _____ ao questionário nem _____ o problema

c) Nós _____ a carta, _____ ao questionário e _____ o problema também.

d) Eles não fazem nada! Não _____ a carta, não _____ ao questionário e não _____ o problema.

É hora do café da manhã! O que vamos comer? Ligue as palavras das três colunas formando as frases:

Eu	comemos	pão com manteiga
Meus irmãos	come	bolacha
Minha mãe	comem	pão com queijo
Nós	como	bolo

Copie as frases que você formou.

Na hora do lanche todo mundo é camarada e reparta o lanche com alguém:

Eu	_____	o lanche com meu irmão
Você	_____	o lanche com Márcio
Almoro	_____	o lanche com Paulo
Vocês	_____	o lanche com seus amigos
Nós	_____	o lanche sempre!

Complete as frases usando a palavra entre parenteses. Faça as combinações necessárias:

— Silêncio eu não..... barulho (permitir)

— A Senhora..... que eu saia um pouco -
 (permitir)

Nós..... com rapidez (dividir)
Eu..... o que faço e vocês.....
o que fazem (decidir)
Os guardas não..... estacionamento nesta
rua (permitir)

Muito naturalmente os alunos começaram a aplicar nas redações formas obliquas átonas com um mínimo de exercícios como os que se seguem:

Substitua as palavras repetidas por o a os as:
A casa estava aberta, por isso tranquei a casa toda.
Vou levar as crianças ao parque mas logo trago as
crianças de volta.
Pegue os livros e guarde os livros na estante.
Ache a tesoura e traga a tesoura para mim
Traga seu amigo para casa e apresente seu amigo à fa
mília.
O cachorro está triste, deixe o cachorro sair.

E assim, exemplos como estes, tirados dos próprios trabalhos dos alunos, tinham por objetivo principal oferecer às crianças os instrumentos necessários para que ela pudesse adequar seu ato verbal às necessidades reais que lhe impunha a situação, tendo assim oportunidade de escolha entre seu dialeto e o dialeto escolar

As dificuldades quanto ao nível palavra foram trabalhadas muito pouco com as crianças. Entretanto, quando começaram a compor suas próprias estorinhas, as crianças se interessavam em saber como se escreviam determinadas palavras e que palavras poderiam empregar nesta ou na aquela situação. Nunca impus nem sugeri um determinado vocabulário. Apenas possibilitei às crianças dizerem o que desejavam, conduzindo-as à descoberta dos vários modos de se expressar.

Foram dados exercícios de acordo com as dificuldades mais comuns entre os alunos:

- | | |
|-----------------|--------------------------|
| - l final | - Jornal |
| - o final | - rio - tio |
| - l intercalado | - voltar |
| - ão - am | - resolverão, resolveram |

- lha - filha
- lia - familia

Foram também exercitados vocábulos cujas dificuldades eram:

- ss - passar
- h - hoje
- que, qui - queijo - quilo
- r intercalado - armar
- s intercalado - pastor
- m antes de b e p - ambulância - campo
- x - exame, experiência, caixa
- rr - carro, derrapar

Os exercícios apresentados para a classe quando os problemas ortográficos apareciam, seguiram a seguinte ordem de atividades:

- Os alunos copiaram as palavras no caderno
- Depois fizeram a leitura oral da listagem de palavras
- Leitura rítmica das palavras da listagem
- Separação de sílabas
- Marcação da sílaba tônica
- Achar a família de algumas palavras
- Recortar e colar palavras (de acordo com a dificuldade)
- Formar frases

Também, para melhor fixação da ortografia de palavras trabalhadas durante as atividades, sempre era dado para a classe uma atividade lúdica, o "Bingo Ortográfico". Este se revelou um excelente estímulo para treinar a atenção do aluno no que se refere ao exercício de ortografia. Mas, o importante é que, as palavras exercitadas pertençam já ao vocabulário da criança. Esta precisa já ter compreendido a significação das mesmas, saber utilizá-las em frases, enfim, ter já incorporado estas palavras ao seu vocabulário. A principal finalidade do "Bingo Ortográfico" é o exercício da atenção na escrita das palavras.

A N E X O 6

O TRABALHO COM OS TEXTOS

O TRABALHO COM OS TEXTOS

Para exploração dos textos que intercalaram as atividades de acordo com os objetivos específicos das mesmas, a seguinte ordem de desenvolvimento das etapas foi seguida:

- A - Leitura silenciosa seguida pela leitura da professora
- B - Vocabulário ortográfico (entendimento e significado das palavras desconhecidas).
- C - Exercícios de compreensão do texto
- D - Leitura oral
- E - Dramatização
- F - Exercícios sobre dificuldades gramaticais - Nível: frase Nível: palavra
- G - Cópia do texto
- H - Reprodução ou produção de uma estória a partir do texto estímulo.

Não só os textos a seguir foram explorados mas também, alguns do livro de leitura da classe, escolhidos cuidadosamente de acordo com o interesse e realidade da criança.

Normalmente o caboclo, isto é, aquele sertanejo que mora no interior do Brasil, tem uma maneira muito especial de falar-chamam-no de caipira, mas vocês já sabem que a linguagem deles não tem nada de errado, é só diferente da nossa, daquela que vocês estão aprendendo na escola.

Veja que estorinha interessante:

NUM FARÁ MAR?

Cornélio Pires

No interior do Brasil, ao se chegar a uma casa em hora de refeição, especialmente na roça, é comum perguntarem:

— Quem sabe se o senhor não almoçou ainda?

Ou então:

— Quem sabe se o senhor ainda não jantou?

Mas, algumas vezes se esquecem de indagar essa particularidade e a situação do hospede não é das mais boas.

O Balduino, no seu cavalo abombado, chegou uma tarde à fazenda de amigos e tendo-se atrasado no caminho, não chegou a tempo para o jantar.

Os donos da casa foram amabilíssimos. O fazendeiro mandou desencilhar o animal e dar-lhe boa ração de milho, antes de soltar no pasto.

Mas, que descuido. Ninguém se lembrou de perguntar ao Balduino se já havia jantado. Com o estômago nas costas, o pobre caipira até perdeu o jeito de conversar.

Ao chegar a hora de se deitar, veio na forma do antigo costume o baciao de agua, enorme, para o hospede lavar os pes.

Só então, o Balduino achou uma oportunidade:

— Lava os pes in jejum, num fara mar?

Foi um corre-corre para arranjar comida para o cabocla.

Entre as atividades dessa texto consta também a seguinte:

Liga na "linguagem oficial" o mesmo que Balduino disse quando chegou o baciao de agua para que ele lavasse os pes.

O BONDE

Augusto Meyer
(adaptação)

O primeiro bonde elétrico parou em frente de nossa casa, como um brinquedo de gente grande.

As janelas ficaram apinhadas de gente curiosa.

Algumas pessoas davam explicações minuciosas, como andava sobre os trilhos, o mecanismo todo. Alguns querendo examinar de perto o monstro, largavam a correr como loucos, outros chamavam de dentro de casa as pessoas e gritavam:

— Fífina vem vê o bonde novo, depressa.

— Óia o bonde sem burro só!

E a gurizata, num barreiro de festa:

— Óia o bonde eletro, óia ele!

Caes latiam excitados. O velho Sampaio surgiu na porta da loja, com o metro na mão e a bigodeira maior na face espantada; por cima do seu ombro, aparecia o nariz bicudo e curioso do caixeiro.

Os guardas que vinham na trazeira do carro, pediam calma e avisavam que estava na hora, que se afastassem todos porque agorinha mesmo o bonde ia partir.

Entre as atividades de exploração do texto, peço às crianças que transponham a linguagem coloquial para a linguagem culta.

MENINADA

Wilson Galvão do Rio Apa

Chuta! (Que bomba, seu)

A bola passa raspando os galhos da goiabeira e vai direto ao vidro da janela: pou! crriinn! E entra pela cozinha do velho casarão todo fechado, espremido entre prédios de apartamentos.

— Mete o pé, turma!

O time da rua da Vertente do bairro da Caixa d'Água de

banda do comprido quintal - que dá para um campinho. É só guri trepando, pulando o muro. Mas Rubico e Dolenga não pulam. A cavalo no cimento, os dois dão boas risadas da turma:

— Não mora ninguém na casa, seus medrosos!

— Vocês não são de nada!

Só aí o resto da tropa se lembra que faz mais de um ano que o casarão está vazio. Voltam, trepam no muro e ficam equilibrando no alto.

Rubico tira a cabeleira ruiva dos olhos e volta-se pra Pé de Metro:

— Como é? Quem chutou tem que ir buscar a bola.

— Sozinho e que não vou.

Começa o bate-boca e quase acaba dando briga em cima do muro. Frango, o goleiro do time, salva na honrinha:

— Vai toda a tropa. É batuta lá dentro.

Devido a "Copa do Mundo" e o interesse das crianças por futebol, a poesia "Futebol" serviu para mostrar aos alunos "figuras" que podem conter um texto:

FUTEBOL

B. Sampaio

Começa o jogo dos onze
Contra os onze contendores.
Figuras fortes de bronze
Que sonham ser vencedores.

E o sol quente desce do alto
Sol de amolecer o asfalto,
Sol de entristecer as flores...
E se derrama da altura,
E morde a musculatura
Dos vinte e dois jogadores...

Vem a bola, vai a bola,
Voa a bola, rola, rola,
Nem se sabe de quem é,
Porque rápida ela rola,
Rola, como bola que é.
E ora está aqui, ora lá,
Ora no pé deste esta,
E já depois noutro pé!
Empurra, mais empurra,
Corpo que tomba no chão,
Pontape mais pontape...
Vem a bola. Vai a bola,
Voa a bola, rola, rola,
Nem se sabe de quem é!

E continua o sol a queimar o infinito,
E a arder na relva em redor...
Quando um grito, um grande grito
Grita gol!... Cansaço e suor
Tiveram sua recompensa,
Segundo em verdade pensa
O grupo que é vencedor...
Porque em verdade o vencido,
Com os olhos postos no chão,
Vai pensando em suor perdido,
Com tristeza e com razão...

— Um a zero! Um a zero!
 Um a zero! Um a zero!
 E entre gritos recomeça
 A luta com mais furor
 Que o vencido faz promessa
 De vencer o vencedor!

E há faltas desaforadas!
 E o apito pune as marradas
 E os empurroes. Ele diz:
 — Muito juiz, camaradas,
 Tenham cuidado com o juiz.

E a bola rola que rola,
 Nem se sabe de quem é.
 Porque rápida ela rola
 Rola como bola que é!

Rola mais, rola de novo
 Tine o apito, grita o povo,
 E um mais atrevido diz.
 — Sim senhor, que palhaçada!
 Sim senhor! isto é que é juiz?
 Mas outro que vai contente,
 Logo, logo o contradiz,

Frisando doutoralmente.
 — Sim senhor! Isto é que é juiz!...
 — Um a zero! E acaba o tempo.
 E apito afinal tocado,
 Pronto. O jogo está acabado.

— Um a zero! Um a zero!
 Gritam alto os vencedores.
 Dão-lhes corbelhas de flores,
 E muito abraço sincero.
 — Um a zero! Um a zero!

E do grupo dos vencidos
 Nenhum quis gritar, nenhum,
 Com números invertidos,
 O avesso de um a zero
 — Zero a um!...

E eu fui para casa. Rolava
 A bola dentro de mim...
 E dentro de mim gritava
 O povo um grito sem fim.

E o sol vermelho, o sol formoso
 De vagarinho, silente,
 Fazia um gol luminoso
 Na rede de ouro do poente...

A N E X O 7DOCUMENTOS RELATIVOS ÀS REPRODUÇÕES

TEXTOS UTILIZADOS PARA AS REPRODUÇÕES

1) O LÁPIS E O APONTADOR

(Jairo Lazzarini - 3a.série da
E.E.D.P.G.E. Dr.Edmundo de Carvalho)

Era uma vez um lápis e um apontador. Os dois eram muito amigos e trabalhavam sempre juntos.

Sempre que a ponta do lápis quebrava, lá estava o apontador para ajudá-lo.

Certo dia, o lápis vendo o apontador triste, perguntou:

— Amigo apontador, por que está tão triste?

O apontador respondeu:

— Estou triste porque ontem meu dono me lavou e eu enferrujei. Agora não aponto mais.

— Ora, amigo apontador, eu tenho um truque infalível! Quebro a minha ponta e quando nosso dono for me apontar, verá sua lâmina enferrujada e lhe comprará outra.

Assim fizeram e deu certo. Finalmente, o apontador voltou a funcionar.

2) A PEQUENINA FERNANDA

(Autor desconhecido)

A pequenina Fernanda que costumava dormir esparramada na cama, de repente começa a dormir de bruços.

O pai estranhou aquela maneira de deitar e perguntou:

— Fernandinha, por que é que você agora dorme de barriga para baixo?

— O senhor não sabe?

— Claro que não.

E a menina explica, mostrando a sua gordura:

— Eu durmo de barriga para baixo que é para não achatar meu anjo da guarda.

Sousas, 31 de março de 1982

Nome Eliane Aparecida Rigatto Paulino

Língua Portuguesa

Reprodução

Muito Bom 100
Parabéns!!!

o lápis e o apontador

Era uma vez um lápis e o apontador que eram grandes amigos quando um quebrava lástara o outro para ajudá-lo.

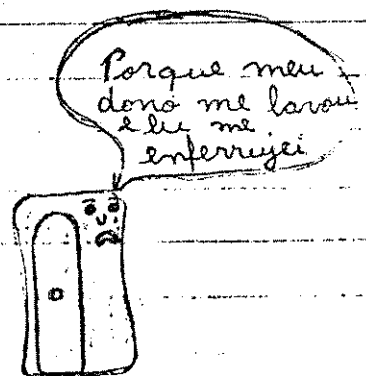
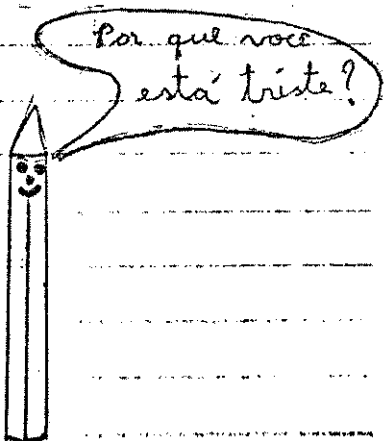
Um dia o apontador estava muito triste e o lápis perguntou:

— Por que você está tão triste, amigo apontador?

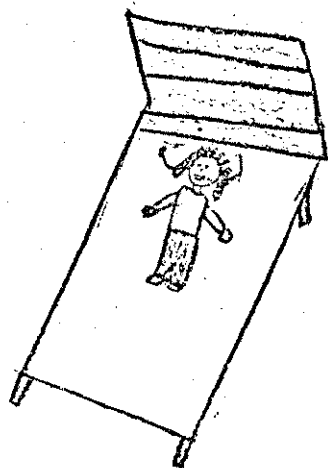
— Porque ontem meu dono me lavou e eu enferrujei e agora não aponto mais.

Amigo apontador, não fique triste eu tenho uma grande idéia, quebro a minha ponta e quando o nosso dono for me apontar verá que você está enferrujado e comprará um lámina nova para você.

E deu certo, o apontador voltou funcionar muito contente muito feliz.

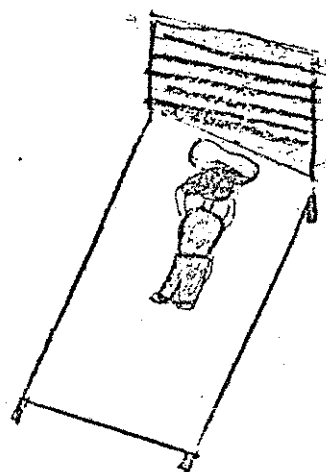


1 Silvia Cp Farquanelli



2

Bom



3

Fernandinha, porque
é que agora dorme
de barriga para
baixo?



4

Eu durmo de
barriga para
baixo que é para
não sechatar
meu anjo da
guarda.



nome: Silvia Cp. Pasquarelli

idade: 9 anos

Sousas, 6 de Abril de 1982

Parabéns!!

Reprodução
A pequenina Fernanda

A pequena Fernandinha que estava acostumada a dormir esparramada na cama, de repente começa a dormir de bruços.

Seu pai estranhou a quella maneira de dormir e perguntou:

— Fernandinha porque que dorme agora de barriga para baixo?

— O senhor não sabe?

— Claro que não.

E a menina explica mostrando sua gordu-
ra.

— Eu durmo de bruços para não achatar meus anjo da guarda.

3)

A PULGA AMBICIOSA

Henrique Richetti

(adaptado)

Joli é um pobre cachorrinho abandonado. Vive na rua revirando latas de lixo a procura de ossos.

As pulgas tomaram conta dele. Joli ficou tão pul guento que até as pulgas se sentiram mal. Seu corpo já não chegava para tantas.

Um dia uma das pulgas teve uma idéia. Pulou do Joli e encaminhou-se para a cidade.

Ao vê-la uma formiga perguntou-lhe:

— Pra onde vai com tanta pressa?

Ela deu um suspiro e respondeu:

— Ah! Vou pra cidade compra um bilhete de lote ria.

— Pra que?

— Pra tirá a sorte grande.

— Sorte grande? perguntou-lhe a formiga admira da. Pra que tirá a sorte grande?

Muito convencida a pulga respondeu:

— Pra comprá um cachorro só pra mim.

4)

RODRIGO E SEUS CHINELÓS

Patrícia Lopes Aroeira

Rodrigo acordou sonolento. Esfregou um olho, depois outro. Desceu da cama e procurou os chinelos. Mas só achou um pé.

— Onde tá o outro chinelo?

Surpreso ouviu uma vozinha fina e chorosa.

— Tô aqui! Ai...Ai...

O menino olhou em volta e viu quem falava e gemia daquele modo; era o outro chinelo que fazia esforço para se equilibrar no trinco da porta.

— O que você tá fazendo aí? Por que estes gemi dos todos?

— Ainda pergunta? Foi você mesmo quem me jo gou aqui.

— Ah! Agora me lembro... Ontem à noite sacudi os pés para cima e você voou para longe... Foi tão engraçado...

— Engraçado porque não foi você que passou a noite tão mal acomodado e sofrendo tanto.

— Desculpe-me. Acho que tem razão. Se eu dormisse na maçaneta de uma porta, acordaria com o corpo cheio de dores.

Dizendo isto, Rodrigo retirou o chinelo da incômoda posição. Depois calçou-o com cuidado. Afinal, aquele chinelo era um velho amigo... E os amigos a gente sempre trata bem.

5)

A MARGARIDINHA PREGUIÇOSA

Maria Lúcia C. Aroeira

Luciana M.M. Passos

(adaptação)

No dia seguinte, a margaridinha ouviu outra batida na porta:

Chu... chu... chu...

— Quem é?

— Sou eu, o Vento... disse uma voz tremida. Quero entrar na sua casa.

— Não, não senhor Vento, vou ficar despenteada.

E o Vento foi-se embora.

Mas um dia, a margaridinha acordou com uma barulhada na porta:

Toc... toc... Chu... chu... Flap... flap...

A Chuva, o Vento e o Sol vieram buscar a margaridinha para ver a primavera.

A Chuva pegou na sua mão direita, o Sol na sua mão esquerda. O Vento foi soprando de mansinho.

Quando a margaridinha olhou, estava num jardim cheio de flores, crianças e pássaros.

Era uma vez uma margaridinha branca.

Vivia quietinha na sua casa.

Um dia, ela ouviu uma batida na porta.

Toc... toc... toc...

— Quem é?

— Sou eu, a Chuva... disse uma voz molhada.

Quero entrar na sua casa.

— Não, não dona Chuva, vou ficar toda molhada.

E a Chuva foi-se embora.

No terceiro dia, a margaridinha ouviu outra batida na porta:

Flap... flap... flap...

— Quem é?

— Sou eu, o Sol, disse uma voz quente. Quero entrar na sua casa.

Não, não senhor Sol, vou ficar toda queimada.

E o Sol foi-se embora.

TEXTO UTILIZADO NA AVALIAÇÃO BIMESTRAL

O CAVALO QUE NÃO PODIA CORRER

Adriana Monchiero

(aluna da 3ª série da E.E.P.G. Agr. -
Dr. Antonio Carlos Couto de Barros-1980)

Um senhor comprou um cavalo na Fazenda Santana. Este cavalo era branco e brilhante, com crina dourada, parecia um cavalinho de pelúcia. Ele se chamava Douradinho e seu dono um dia lhe falou:

— Douradinho, vem vender mercadoria na cidade?

Arreou o cavalo na carroça e partiu para a cidade dizendo-lhe:

— Vamo, ocê tem que andá mais depressa, Douradinho. Porque ocê num corre? O que tá contecendo?

No outro dia o homem levou Douradinho ao veterinário e este disse:

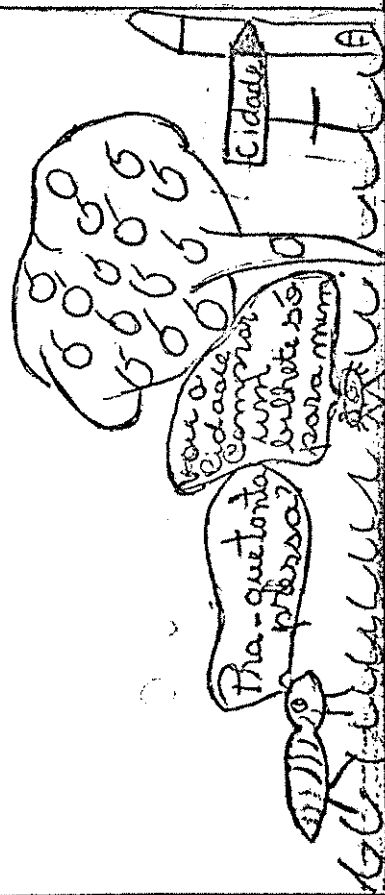
— Este cavalo está com problemas nas patas, é preciso enfaixá-la e deixá-lo repousar por 3 dias.

Após três dias o cavalo estava forte como um leão, de rabo espalhado e lustroso e corria como ele só.

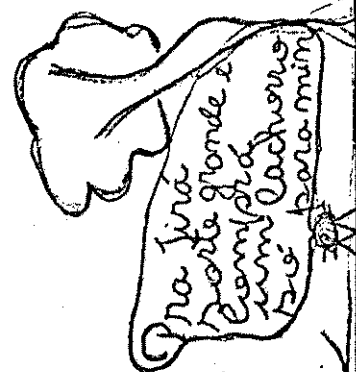
La Pulga ambiciosa.



Simone Fort de mader



Prague?



Para Irã
parte grande e
completa
sem lachures
e para mim

Sauzas, 15 de Abril de 1982

Nome: Garasil Vieira

8ª série A

Nome: Eglor

idade: 9 anos

Língua Portuguesa

Reprodução

A pulga ambiciosa

Muito Bom!!

Joli é uma polca cascarinha rara - lata.

Elas revirando lotas de lisco procurando ossos.

As pulgas tomaram conta dele.

As pulgas até se sentiram mal, na cape dele.

Um dia delas teve uma ideia!

A ideia era de ir para cidade, comprar um bilhete de

Loteria

As se encaminhar para cidade encontrou uma família e perguntou:

— Onde vai com tanta pressa?

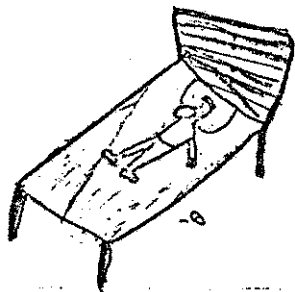
— Vou a cidade comprar um bilhete de Loteria.

— Para quê?

— Para tirar sorte grande e comprar um cachorro pra mim.

Rodrigo e seus chinelos

①

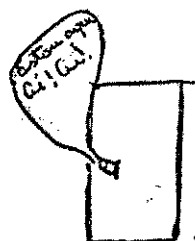
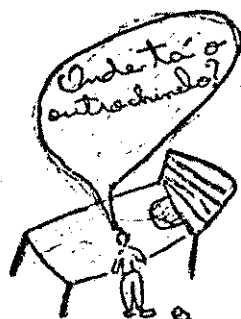


Vanderlei Ap. da Silva

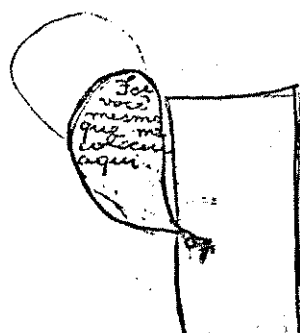
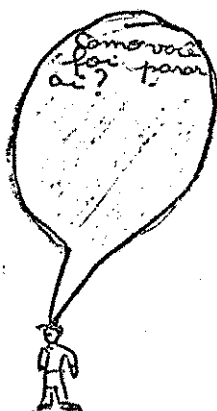
Muito

②

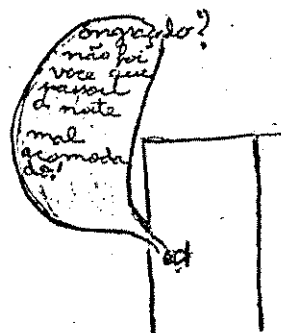
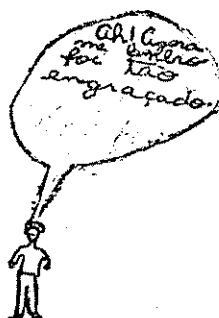
Bom!



③



④



Souza, 20 de Abril de 1982

nome: Elianes José Barbosa

3. Série A

10 Anos

Reprodução

Rodrigo e seu chinelo

Boa reprodução!

Rodrigo acordou sonolento espregou um olho e depois o outro levantou da cama e procurou os chinelos, achou um pé:

— Onde está o outro chinelo?

Surpreso ouviu uma vozinha fina e chorosa.

— Estou aqui lá! lá!

O menino olhou para trás e viu o outro chinelo daquele jeito e se equilibrando na maçaneta da porta.

— Que você faz aí? Porque esses gemidos todos?

— Foi você mesmo que me jogou aqui!

— Ah! agora me lembro foi tão engraçado!

— Graças a Deus! Não foi você que dormiu numa maçaneta da porta tão mal acomodado e sentido dores!

— Acho que você tem razão, se eu dormisse numa maçaneta da porta me sentiria mal acomodado, desculpe-me.

Dizendo isso ele retirou o chinelo calçou-o com cuidado. Afinal aquele chinelo era um velho amigo e os amigos a gente trata bem.

Souza, 23 de Abril de 1982

nome Eliane Aparecida Rigatto Paulino

idade: 10 anos

3ª Série A

Reprodução

A margaridinha preguiçosa

Era uma vez, uma margaridinha preguiçosa, vivia quietinha na sua casa.

Um dia, ela escutou uma batida na porta:

Toc...toc...toc...

Quem é?

Sou eu a chura.

O que você quer?

Quero entrar na sua casa.

Não, não vou ficar toda molhada

E a chura foi se embora

No dia seguinte ele ouviu outra batida na porta:

Chu... Chu... Chu...

Quem é?

Sou eu o vento.

O que você quer?

Quero entrar na sua casa.

Não, não vou ficar toda despenteada

E o vento foi se embora

No terceiro dia a margaridinha ouviu outra batida na porta:

Flap...flap...flap...

Quem é?

Sou eu o sol.

O que você quer?

Quero entrar na sua casa

Não, não senhor sol vou ficar toda queimada.

E o sol foi se embora

No último dia a margaridinha ouviu uma barulhada na porta.

O sol, o vento e a chura vieram

buscar a margaridinha.

A chura pegou na sua mão direita e o sol na sua mão esquerda e o vento soprou de Mansinho

Quando ele acordou estava no país das maravilhas cheio de crianças, passaros e flores

E. E. P. G. Cg. 10. Antonio Carlos Couto de Barros
Dousas, 22 de Abril de 1982

3ª série A - idade: 10 anos.

nome: Renata Alves de Paula



Cavalos Bimestral
Língua Portuguesa

O fantasma

Texto

numa noite muito escura, numa sexta-feira, apareceu o fantasma! *Boa cópia*
Estava coberto com um lençol muito branco, com dois buracos nos olhos. *Sua mãe já estava falando com ele*

Era assustador e saltou sobre os ombros do papai e da mamãe que acabavam de chegar do cinema. Ele fez: *ficando quieto!!*
- Buum!!

Papai e mamãe não se assustaram muito e papai pegou o fantasminha no colo perguntando-lhe:

- Menino malquinho, você não tem medo do escuro?

E o menino respondeu:

- Claro que não! O fantasma sou eu!



Interpretação do Texto

1) Quem apareceu numa noite escura de sexta?

R) Numa noite muito escura apareceu um fantasma

2) Como estava vestido?

R) Estava coberto com um lençol muito branco

3) Que fez o papai e a mamãe?

R) Saltou sobre os ombros do papai e da mamãe.

4) De onde o papai e a mamãe voltaram?

R) O papai e a mamãe voltaram do cinema.

5) O que o papai perguntou ao menino?

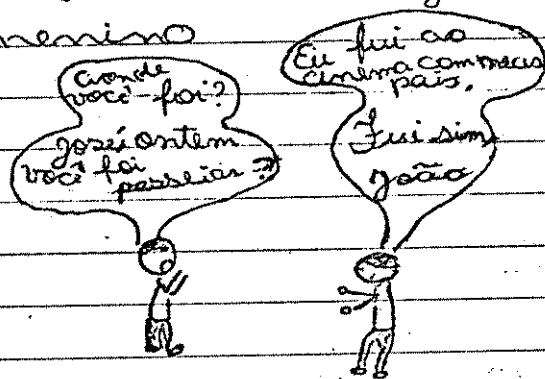
R) — Menino malquinho, você não tem medo do escuro.

6) Quem era o fantasma e o que o menino respondeu? O fantasma era o menino e ele respondeu:

R) — Claro que não! O fantasma sou eu!

Exercícios

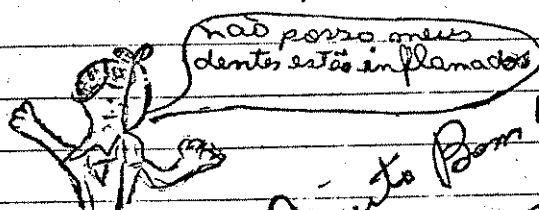
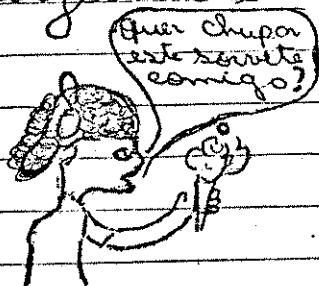
1) Observe o diálogo abaixo entre dois meninos.



Copie o diálogo dos balões seguindo ^{a ordem} da conversa (não se esqueça do travessão)

- Josi, ontem você foi passear?
- Fui sim, João
- Aonde você foi?
- Eu fui ao cinema com meus pais.

2) Coloque no primeiro balão uma pergunta e no segundo uma resposta



Muito Bom!!

3) Invente um diálogo entre crianças pelo telefone

- Alô! Quem fala?
- Aqui é a Clarice
- Oi Clarice, aqui é a Renata
- Você quer ir ao meu aniversário?
- Quero sim
- Que hora que vai ser?
- As cinco horas
- Ah! tá, obrigada pelo convite.

Parabéns!!

5. Coloque a pontuação necessária:

a) O menino disse:

b) Você foi ao cinema?

c) Fui sim

d) O filme foi bom?

e) Que filme lindo, você nem imagina!

Bom!

Veja como
você amadureceu!

Reprodução

O cavalo que não podia correr

Paralelo

Na Fazenda Santana havia um cavalinho muito branquinho que um homem comprou.

Ele se chamava Doradinho.

Um dia ele falou:

— Doradinho, vamos na cidade vendê mercadoria?

Correu o cavalo na carroça e se encaminhou para a cidade dizendo lhe:

— Vamo, oê tem que andá mais depressa, Doradinho.

O que tá acontecendo?

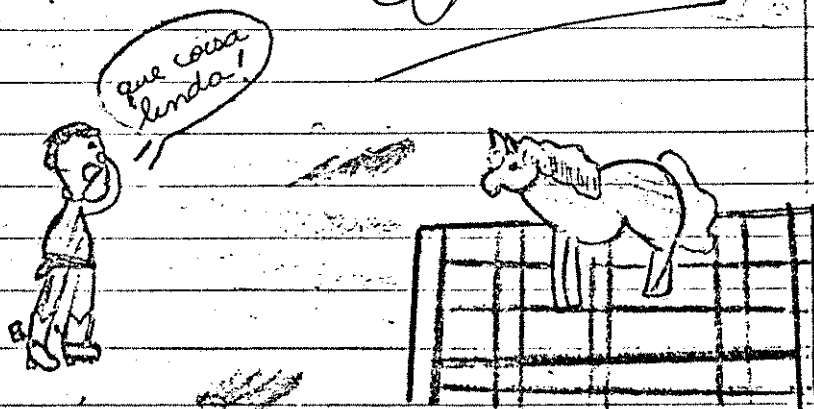
Ele percebeu que o cavalo não podia andar.

No dia seguinte ele levou para o veterinário e o veterinário disse:

— Este cavalo está com problema na pata, e preciso enfaíscá-lo e deixá-lo repousar 3 dias.

Depois de tres dias ele estava forte como um leão e ele correu como um carro.

Ótimo!



Reprodução: Marcelo

1. O cavalo que não podia correr
 Um dia um homem comprou
 um cavalo na Fazenda Santana.
 Ele era branco e tinha as
 crinas douradas e a calda tão
 grande que até brilhava.

E perguntou:

- Douradinho vamos à cidade
 vender mercadoria?

E o dono do Douradinho
 arreou ^{o cavalo} na carroça e caminhou
 a cidade.

- Por que você não corre?
 vamos mais de pressa, quero
 chegar na cidade mais depressa!

No dia seguinte levou ao
 veterinário:

- Preciso enfaixá-lo o mais
 depressa. A perna do seu cavalo
 está mal, precisa deixar com
 a faixa 3 dias.

Após, no domingo cedo, ele
 estava correndo muito forte
 e estava gordo, brilhando como
 um ouro.

Garabins!

Você está

melhorando

muito mesmo!

Continue!

EEPG Agr. Dr. Antonio Carlos Couto
Barro^o B⁺

Souras, 22 de Abril de 1982

3ª série A idade: 10 anos Eliane Aparecida R/P

Associação Bimestral

Língua Portuguesa

Reprodução

O caralo que não podia correr

Seu Joaquim comprou um caralo na Fazenda Santana.

Ele se chamava Douradinho e era branquinho como papil e sua crupa era linda porque ela era dourada e o pelo era espalhado.

Um dia, Seu Joaquim lhe disse: Douradinho, vamos vender fruta na cidade.

Carreou o caralo no carroça e no caminho ele disse ao caralo:

Vamos, vamos Douradinho. Por que você não corre?

O que tá acontecendo?

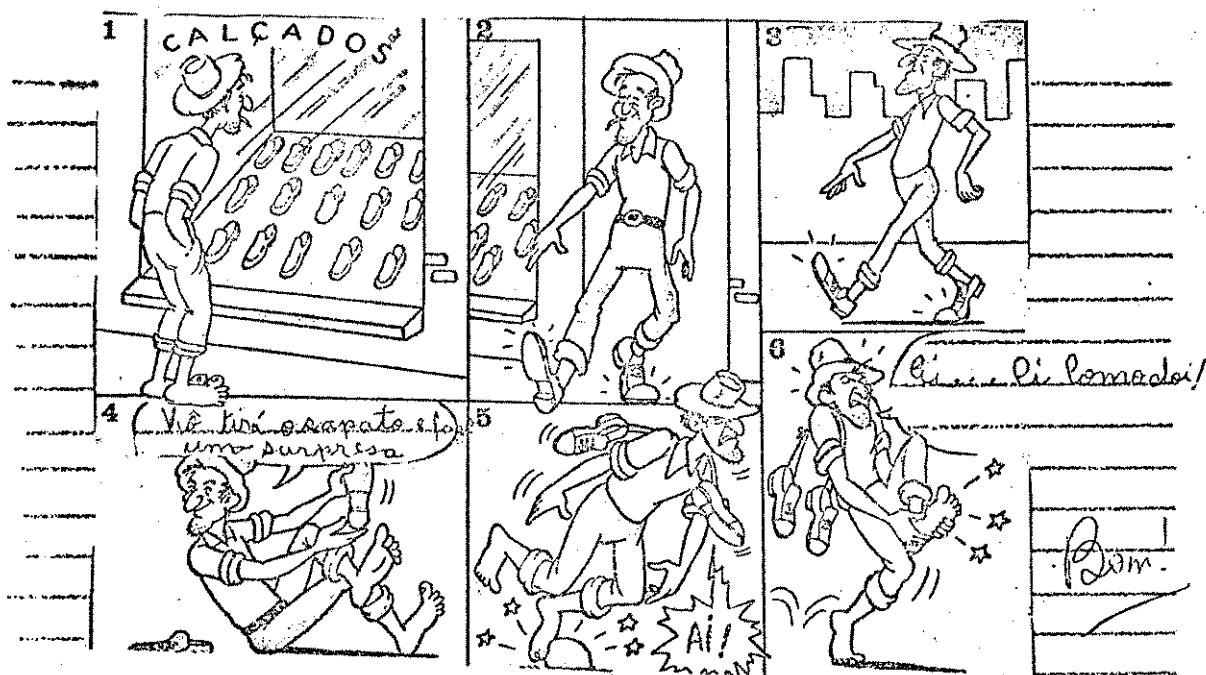
O seu dono percebeu que ele não estava bem e no dia seguinte ele levou Douradinho ao veterinário e o veterinário disse:

Este caralo precisa ficar com a perna enfaixada por 3 dias do curral. Depois de 3 dias ele até escapou.

A N E X O 8

REDAÇÕES DAS CRIANÇAS
UTILIZADAS PARA DESCRIÇÃO E ANÁLISE GERAL

n.º 1 - Almiro - Red. (1)



Titulo: A necessidade de Barnabé Almiro

Num certo dia um talhado pôs sua barraca, sua calça de pub. briga e seu picadão e foi a cidade vir a uma ridícula com uma de sapato.

Então e comprou um sapato quando saiu de em Poutanga todo elegante sem da loja.

E começou a andar pelo centro da cidade e pegou o caminho da rua e se dirigiu para sua casa.

De repente teve uma ideia:

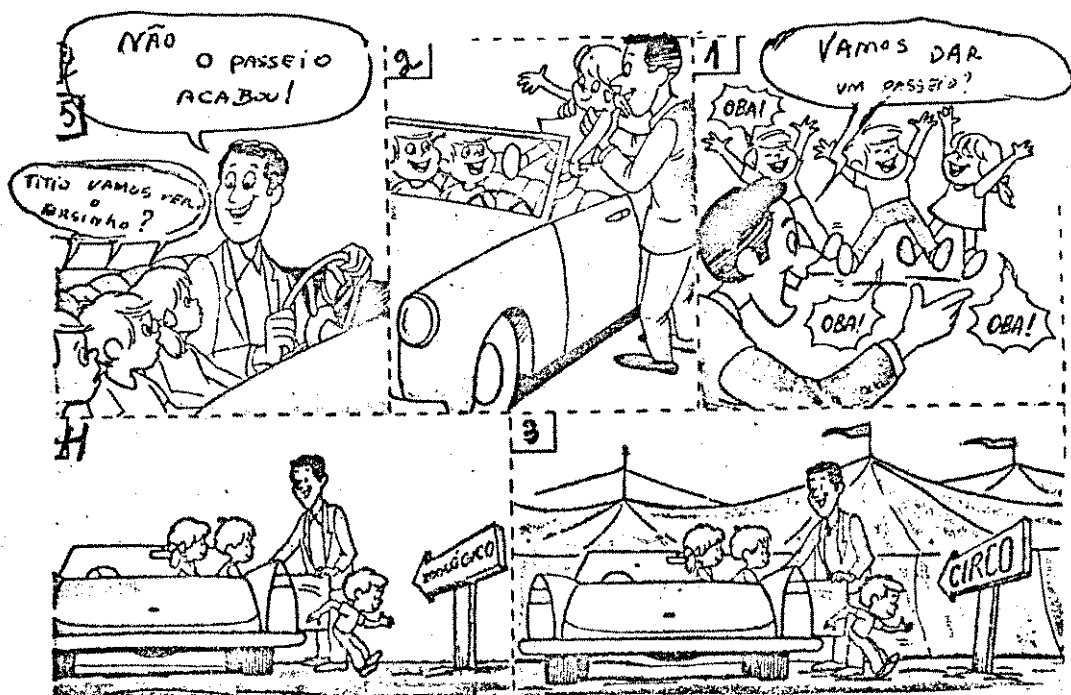
— Vê tirá o sapato para fazer uma surpresa para o pessoal.

De repente tropeçou:

— Ai... Ai... Como dói! Por que fui tirá esse sapato?

E agora não posso ir a casa de Barnabé assistir a festa e agora estou pulando de dor nos dedos!

Nº 1 - Almiro Red. (2)



O Passeio maravilhoso

Almiro Terra dos Santos

Uma bela tarde de sol deu
Rodrigo resolveu telefonar dizendo:
— Hoje vou aí e vou visitar meu
irmão.

Chegando lá, tio Rodrigo viu
os três tristes e ele quis alegrar.

— Quem quer passear? Eu quero disseram.

— Ula, ula e ula.

Tio Rodrigo pôs as crianças no
carro e dirigiu-se ao circo.

Chegando-lá desceram e foram
ver os elefantes, palhaços, bailarina
mágica, foca e malabarismo.

Depois, se acomodaram de
novo, agora foram ao zoológico e viram:

— Cobras, jacarés e o urso e querem ver
o filhote de urso e disseram:

— Tio, vamos ver o filhote do urso?

— Vamos embora, o passeio acabou!

E o tio levou-os embora.

nº 1 Almiro - Red. (3)

Desenho de julho de 1932

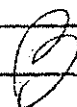
nome: Almiro

idade: 8 anos

Nº: 3º A

A surpresa para o tubarão

Almiro



Pimpim e Zepi são dois lindos peixinhos

Eles vivem no fundo do mar brincando de esconde-esconde

Pega-pega e se escondem nas pedras.

Eles se encontraram numa ilha masinha muito grande.

Um dia eles se casaram e ela teve 3 filhos.

E ela perguntou:

— Como vão se chamar os três?

— Um vai se chamar: Marco, Paulo e Lindozinho.

Uma manhã estavam passeando de repente achou dois tubarões e viram o anzol e eles fizeram uma surpresa ao tubarão e falou:

— Eu vou vir até ao anzol e depois disputá-lo

Foram duzentos! O tubarão engoliu a isca e ficou um só tubarão

Depois passando algum tempo a praia estava cheia de pescadores e um grupo de pessoas pescava o tubarão.

E foi aquele grupo que pescou o outro tubarão.

n: 2 André Red. (1)



Parabéns de Juca

André Carlos Bernardes

B

Uns colegas de Juca sabem que ele ia fazer aniversário e resolveram fazer uma surpresa para Juca.

Quatro colegas dele fizeram uma reunião para comprar uma bola de surpresa.

Foram na loja de materiais de esporte e lá eles compraram a bola.

Juca estava muito alegre e comera bastante coisa e depois foram jogar bola.

Juca e seus colegas se divertiram bastante até cansar. Juca ficou muito cansado e seus colegas também ficaram.

Juca pegou a bola e foi para a casa com seus colegas. Foi um dia muito agradável para Juca e seus colegas.

nº 2 André - Red. (2)

Contos de infância de 1989

Série A

Nome: André

idade: 9

continuação do conto

O pardal

André Carlos Ribeiro

Logo manhã de inverno, Paulinho encontrou um filhote de pardal, quase morto, dentro de uma caixa.

Levou o filhote e pôs dentro da caixa e o filhote estava quase queimado porque a mãe estava dentro da caixa de Paulinho.

Ele explicou para a sua mãe:

Eu achei ele sozinho de uma caixa.

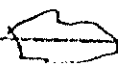
Sua mãe falou:

Eu vou ajudar você a tratar o filhote.

O filhote de pardal estava muito grande e gordo e Paulinho pensou:

Não soltar o pardal, é melhor ele ir embora, é para ele ir com a sua mãe.

Pensei e ele foi embora. Paulinho ficou muito triste, mas era melhor para ele.



N: 2 - André - Red. (3)

Quarta 09 de junho de 1982

Nome: André

Idade:

32 - 12 A

Correlação
Continuar a estudar

Bom

Numa linda manhã primaveril, Paulinho resolveu ir até a fazenda do pai.

Lá eles perceberam Paulinho não estava com sorte e seu Pai pegou um lagarto muito grande e escuro e um campador. O campador perguntou:

— Pegou coisa?

Paulinho respondeu:

— Não pegamos só cinco mas bem grande mas só lagarto.

— Pai está bilocando, disse Paulinho. Vou fazer o mesmo peixe e cortar um pedaço de cinco quilos fazer com uma frigideira fritar com os peixes. Paulinho falou:

— Está muito gostoso.

Depois de um dia eles foram ver o castor e as raposas e o galinha.

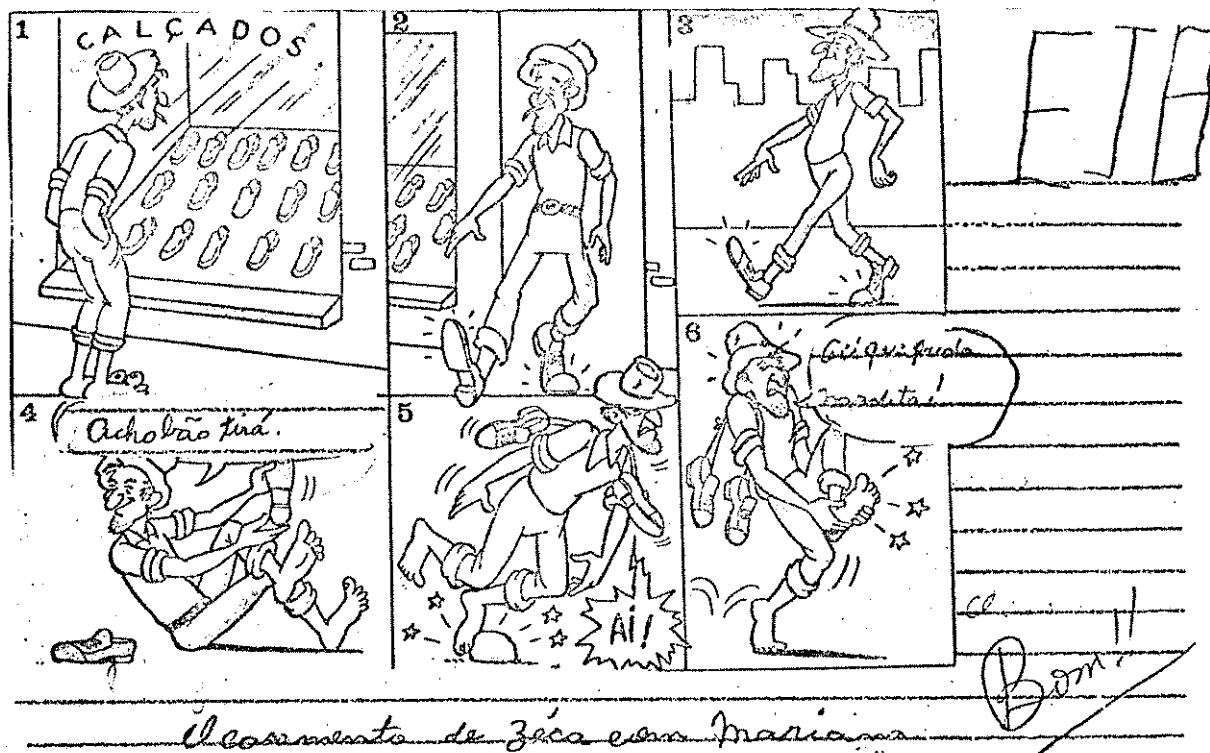
Depois começou a doer e eles foram embora. Paulinho ficou com dor de barriga porque comeu um peixe com o alho.

Quando em sua casa ele foi ao médico e o médico falou:

— Você está com febre vai ter que tomar três injeções de Betadine e uma vai ser agora, você comeu um peixe com o alho.

Logo vem amanhã: Não vá mais na água comer peixe com o alho. Você ficará com dor de barriga até morrer, não vai ficar?

n:3 Elianes Red.(1)



O comentário de Zéca com Mariana

Seu Zéca que ia comprar resolveu comprar um sapato novo.

Ele ficou na vitrine de uma loja de sapato esperando a loja abrir. Ele estava fumando seu picadão com a chapinha e uma calça pela briga.

A loja abriu e ele entrou e comprou um sapato bem bonito de couro de boi.

Ele saiu com seu sapato todo desajeitado, andando todo chique pelo lado de mostrar a sua beleza. Ele foi para casa se trocar para o casaco novo.

Ele foi andando olhando para o céu de repente tropeçou numa pedra.

Ai, ui!! gritou com desespero.

Então hoje que você casou com Mariana aconteceu isso. Que preda mandata!!

n:3 - Elianes Red. (2)



Bom!

A bola de presente de aniversário
Elianes José Barbosa

Juca encontrou Junior e disse:

— Oiga aos outros que amanhã é meu aniversário e vocês estão convidados.

Junior foi na casa de Sérgio, Carlos e Carlitos. Reuniu todos e disse a notícia:

— Amanhã é o aniversário do Juca?

— É mesmo! ele disse para mim!

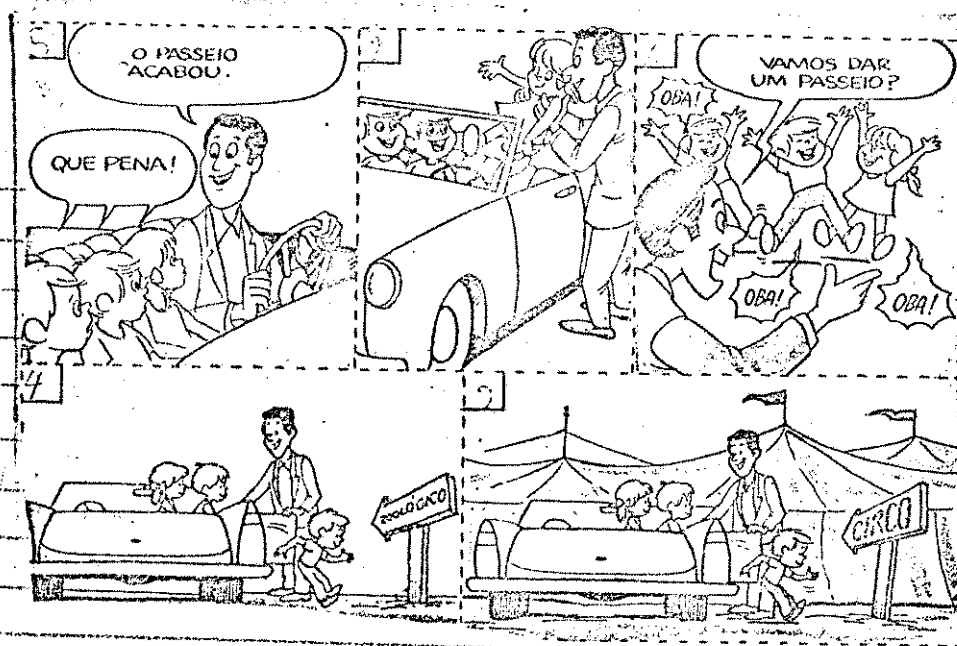
Eles fizeram uma vaquinha para comprar um presente genial, cada um deu cem cruzeiros.

Compraram uma bola bem bonita e foram se trocar.

Foram a casa de Juca deram a bola para ele. Juca ficou feliz com o presente, então

comeram bastante e depois foram jogar bola até cansar bem.

nº 3 Elianes Red. (3)



A gentileza do tio

Elianes José Barbosa

R +

Num sábado de manhã três crianças estavam tristes (Eliana, Duda, Claudio e Geni). De repente eles escutam um barulho em frente de sua casa porque vieram ver era seu tio e ele disse: — Por que vocês estão tristes?

E as crianças ficaram quietas.

De queria alegrá-las e disse:

Vamos dar um passeio?

e todas gritaram:

Oba! Oba! Oba!

Seu Clóvel pois eles no carro bem chic e espagoso.

Levou eles primeiro no circo para ver mais o trapezista.

Depois levou-os no zoológico para

ver leão, macaco e foram na sala de insetos.

O tio pois eles outra vez no carro e disse:

O passeio acabou: amanhã é domingo levei vocês ao cinema.

— Ah!

Nº 4. Marcelo Red (1)



Composição - V acontecimento
 A Carla, no domingo, levou
 uma picada de escorpião e
 teve que ir ao farmacêutico para
 tomar uma injeção.

Dona Iris tão amedrontada
 que abraçou sua filha e o farma-
 cêutico aplicou a injeção para
 cortar o veneno.

No dia seguinte Carla já
 tinha sarado e teve uma
 ideia para aplicar uma
 injeção no negão.

O negão tão sabido que
 viu a Carla com uma seringa na
 mão para aplicar injeção nele
 e o negão deu no pé.

nº 4 - Marcelo Red. (2)

Souras, 7 de Junho de 1982

nome: Marcelo Antonio Cezarini

idade: 12 anos

série A.

(11/11/82)

Pimpim e Zazá são dois lindos peixinhos.

Os dois vivem no fundo do mar, eles se conheceram atrás de uma linda algamarenha.

Eles casaram e passaram a lua de mel de baixo de uma gruta.

Depois o Pimpim de ter passado a lua de mel a Zazá estava esperando um filho.

O Pimpim tão admirado que ouviu um choro de um bebê e foi correndo para a gruta ver os dois filhotes gemidos.

Os dois filhotes eram tão bonitinho que levou a floresta para conhecer os peixinhos e quando estavam no caminho viram o barco de pesca. Correram para a gruta. Fiquem aí e o Pimpim e Zazá foram lá. Zazá tão esperta que conseguiu tirar a isca do anzol e levou para os dois gemidos. Pimpim ficou tão admirado de ter visto aquilo!

Nº 4 - Marcelo - Red. (3)

Nome: Marcelo Antonio Cezarini
 idade: 12 anos
 3ª série: A

Ouvindo a estória "A Gravata"
 Imagine outros fatos que
 poderiam acontecer nesta
 mesma estória.

A Gravata

Num domingo, Carlinhos
 levantou da cama e correu
 para o quarto de seu pai.
 Chegando lá Carlinhos
 bateu na porta e ninguém
 atendia e ele abriu a porta
 do quarto entrando de
 vagarinho viu a gravata
 pendurada nos costuras da
 cadeira.

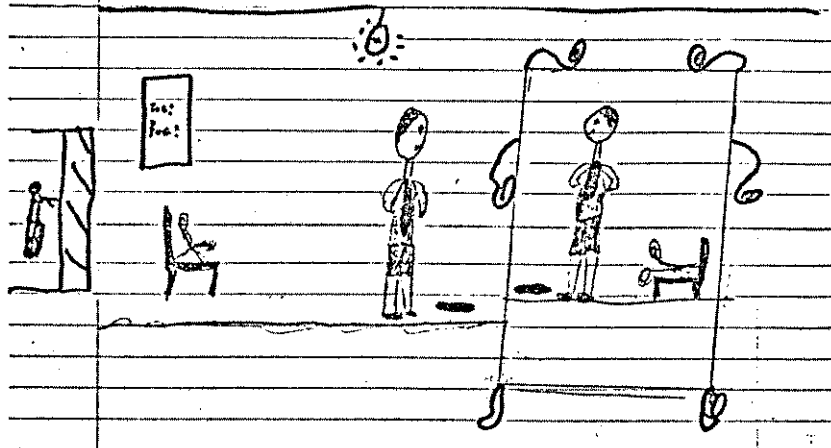
Carlinhos colocou em vol-
 ta do pescoço e foi
 ver no espelho e a gravata
 passou da cintura.

Ele abriu a janela e
 viu o jardineiro cortando
 a grama com um tesou-
 rão. Carlinhos pediu empre-
 stado o tesourão. Foi no
 espelho e cortou a grava-
 ta pelo meio.

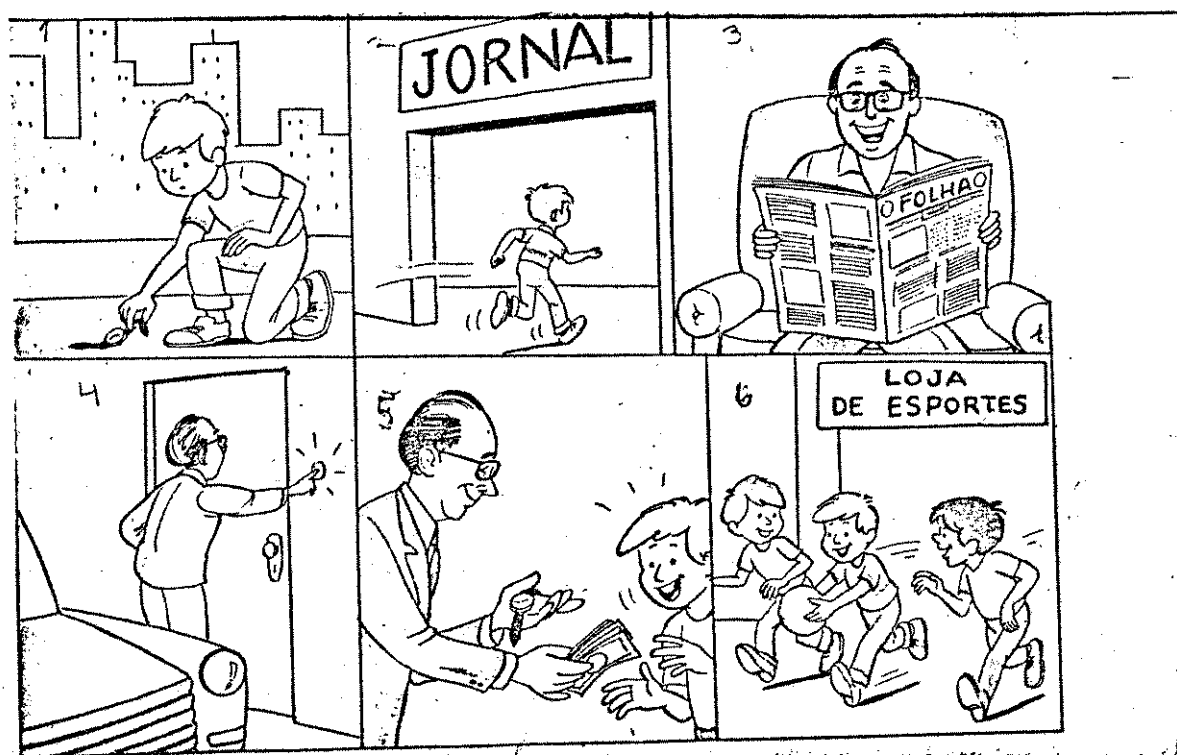
O pai de Carlinhos
 chegou do trabalho entrou
 no quarto e viu a gravata
 cortada pelo meio.

Carlinhos viu o pai
 dele descendo a escada
 e o pai perguntou:
 - Foi você que cortou
 a gravata?

Sim, fui eu que cortei
 a gravata porque eu
 também queria uma
 gravata para mim. Me
 desculpe papai.



nº 5 - Maurício - Red. (1)



A educação de Paulinho.

Paulinho estava andando na calçada.

De repente ele encontrou um relógio.

Ele pegou o relógio e saiu correndo para dar notícia no jornal.

Antônio que gostava de jornal, viu a notícia do seu relógio.

Antônio pegou seu carro e foi logo para casa de Paulinho.

Paulinho curtiu a brincadeira porque era o dono do relógio.

Paulinho pegou o relógio e deu para o dono. Paulinho ganhou uma recompensa.

Paulinho e seus colegas foram logo para a loja de esportes, saíram com uma bola de futebol de campo.

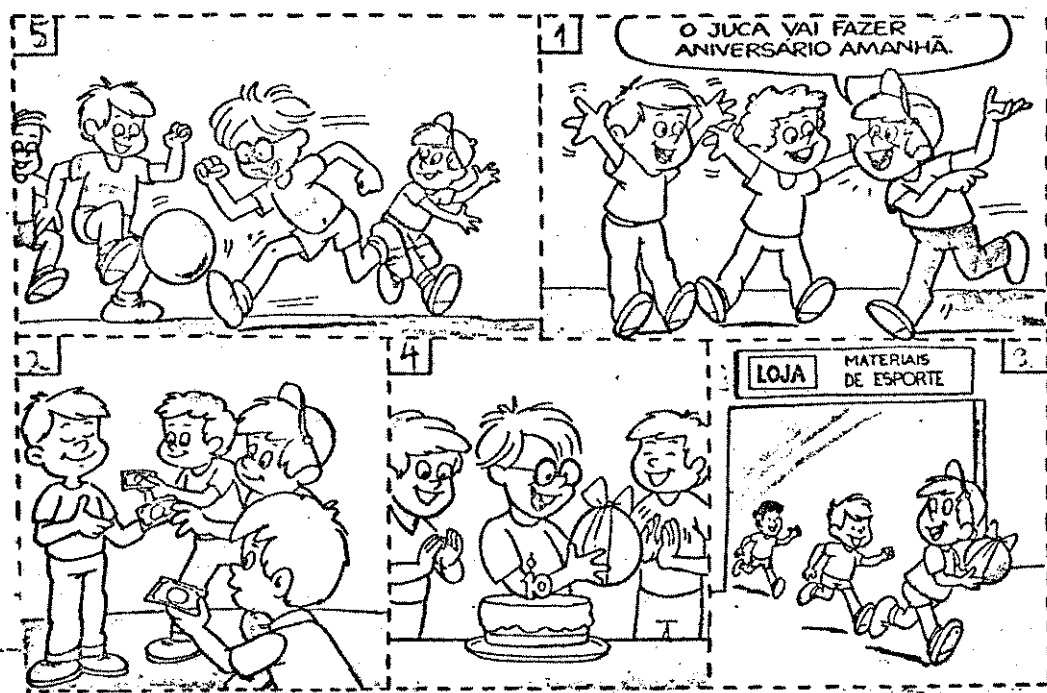
Maurício Kashima 3ª série

Nota

como

melhorar!

nº 5 - Maurício Red.(2)



Lembrando uma data de aniversário
Maurício Kashima

Júlio estava pensando, lembrando que hoje era aniversário de Jucas.

Júlio saiu correndo atrás de Paulo e Antônio e perguntou: - O Jucas vai fazer aniversário amanhã?

- É mesmo, agora que me lembrei!

- Vamos lá comprar um presente?

Antônio ficou preocupado de dinheiro, pois tinha apenas 200,00 cruzeiros.

Quando tudo mudou deu o dinheiro para ir à Loja de materiais de Esportes.

Quando entraram lá compraram uma bola.

Um deles ainda estava pagando e os outros três saíram correndo na frente.

Quando chegaram lá deram a bola para o Jucas.

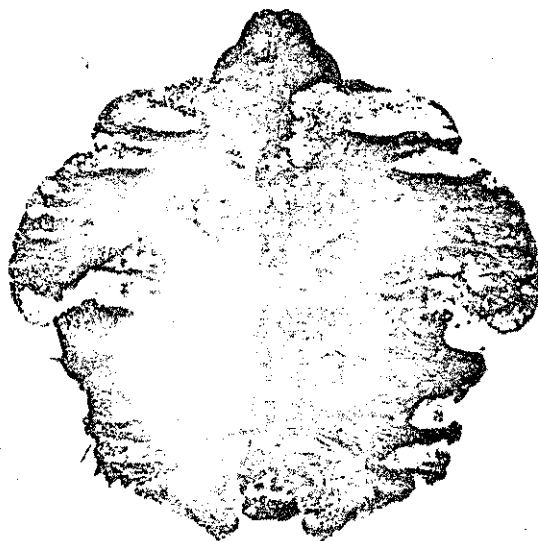
Cantaram parabéns, comeram bastante e beberam.

Depois da festa foram jogar bola.

Brincaram de bola até cansar, depois foram embora.

Nº 5 - Maurício Red. (3)

A TARTARUGA ESPERTA



Tartaruga
Caranguejo
Piracaba

A tartaruga esperta

Maurício Koshima

Num sábado chuvoso a noite, na casa de Luciana entrou bem de macho um filhote de tartaruga. Então a irmã mais nova disse:

- PAPA, PAPA, olha um filhote de tartaruga!

O pai de Vânia disse:

- Éadê... o filhote de tartaruga minha filha? Vânia mostrou onde estava o filhote de tartaruga e deu ao seu pai.

O pai de Vânia disse:

- Então ele está muito machucado, vamos!

fazer curativos nele.

O pai de Luciana cuidou dele até sanar.

Quando a tartaruga cresceu o pai de Vânia voltou no rio perto das tartarugas.

Nº 6 - Vanderlei Red. (1)

Sousas, 03 de junho de 1982

3ª série A

Nome: Vanderlei Ap. da Silva

Continuar a estória:

A Liberdade do Pardalzinho

Vanderlei Aparecido

Uma manhã de inverno, Carlinhos encontrou um filhote de pardal, quase morto enlaçado de uma árvore.

Então ele pegou-o para criá-lo. Sua mãe lhe disse:

— Você acha, que vai curá-lo, Carlinhos?

— Sim, mamãe eu vou fazer o possível.

É, não custa nada tentar, meu filho.

E dona Joséfa foi ao Super Mercado comprar comida para ele.

Enquanto isso ele ia fazendo cusatisso no cortadorinho.

Depois dona Joséfa trouxe o alpiste e disse que o Manuel falou que é a melhor comida para pardal.

Logo depois, ele estava fazendo assim:

— Piu, piu, Piu, piu, Piu, piu.

Ele estava curado depois foi tirado o cusatisso e ficou despenado mas ele segurou-o até que ele ficou se peludo, sadio e gordo.

Carlinhos então soltou-o e falou:

— Viva neste ninho, ele é todo seu pois eu não iria aguentar sem o seu canto tão lindo!

— X —

Nº 6 - Vanderlei - Red. (2)

Seusas, 7 de Maio de 1982

Momê: Vanderlei Ap. da Silva

8 anos

3ª Série A

Pimpim e Zaga

Parabéns!

Vanderlei Ap. da Silva

Pimpim e Zaga são dois lindos peixinhos.

Eles se conheceram numa cidade no fundo do mar.

Eles casaram-se e depois de muito tempo

tiveram um filhinho chamado Rique.

Ele cresceu e nasceu o seu irmãozinho que se chamou Henrique.

Henrique cresceu e ficou forte e bonito.

Um dia eles estavam brincando, se divertindo muito.

Sua mãe, chamou-os para ir procurar alimentos.

Eles foram com seu pai, Pimpim.

Lá eles viram uma aranha do mar e Pimpim falou:

— Se acordar lá na gruta, que eu me váo.

Ele conseguiu despistá-la, e foi atrás de seus filhos.

Chegando lá ele falou: podemos ir embora, já despistei a aranha.

Naquele dia em diante Rique e Henrique se orgulharam do pai que tinham.

Pimpim era muito corajoso!

Nº 6 - Vanderlei Red. (3)

Qualipão

O menino e cavalos

Vanderlei da Silva

Numa linda manhã primaveril, Paulinho acordou
e foi a feitura do dia.

E também levou sua família.

Eles iam fazer um pique-nique.

Depois arrumaram a lancha e foram.

Seu José estava muito alegre, e seu filho
também.

Chegando lá, Paulinho e sua família
fizeram até a casa de seu tio, e ficaram
lá uma hora.

Depois do pique-nique eles retornaram
a casa do tio de Paulinho.

Chegando lá Paulinho falou:

— Tio, o senhor empresta três cavalos
para nós?

— Sim, mas eu vou também.

Eles arrumaram os cavalos e foram.

Paulinho novamente falou antes
de sair:

— Vamos levar o gado para pastar?

— Vamos sim, vai ser muito legal.

Depois de saltar o gado todos eles
pastaram em frente.

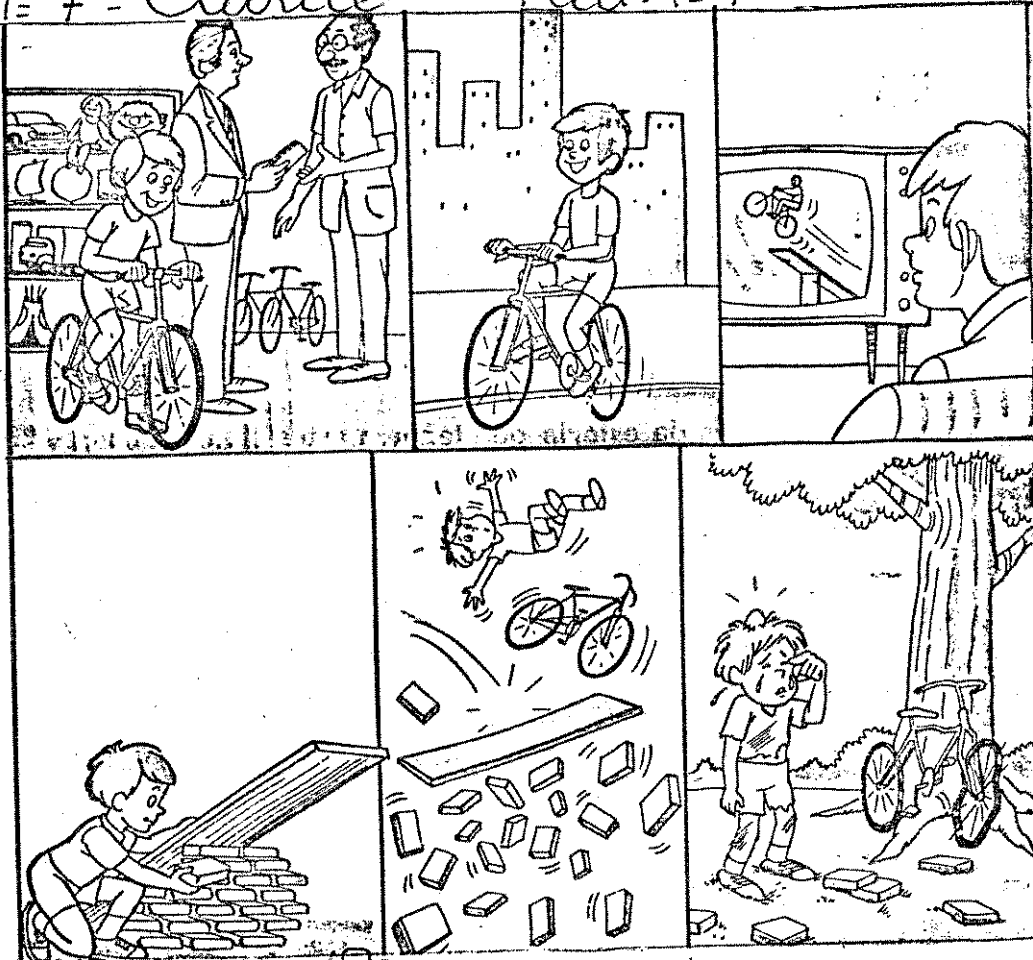
Foram num lugar que ele sempre
queria conhecer, e nunca foi tão
gostoso como aquele.

Depois Paulinho falou:

— Hoje foi o dia mais gostoso
de toda a minha vida.

— Outro dia nós vamos de novo.

Nº 7 - Clarice - Red. (1)



Presente de Henrique

Clarice Maria da Silva

Muito Bom

Parabéns!
Era época de Natal, um menino chamado Henrique, seu pai Antônio quer dar uma surpresa para o menino.

Só depois Antônio levou o seu filho para escolher um presente. Henrique escolheu uma linda bicicleta Monark. Henrique ficou experimentando a bicicleta e o menino queria aquela mesmo.

O seu pai pagou o dono da loja.

No caminho seu Antônio parou para conversar com seu amigo. Enquanto isso o menino resolveu andar com sua bicicleta no centro da cidade.

Chegando lá na sua casa Henrique foi tomar banho depois gostou.

Ele foi assistir televisão e viu um moço saltando a rampa.

Henrique teve uma ideia:

Amanhã, vou fazer uma rampa para mim.

No dia seguinte o menino foi fazer a rampa.

O menino saltando virou cambalhota para cima com sua bicicleta.

Henrique ficou infeliz com sua blusa rasgada, seu shorts, joelho raspado e o pior, perdeu a bicicleta!

Ô nunca mais o menino fez aquilo.

Nº 7 - Clarice - Red. (2)



A idéia desastrosa

Clarice

Bela domingo de manhã Furaciz estava passando na rua quando um cão morder a. Ela foi chorando para casa e sua mãe disse:

— Que aconteceu Furaciz?

Um cão me mordeu.

(Cidinha mãe dela logo se apressou para leva-la à farmácia.

Chegando lá Furaciz imediatamente agarrar-se ao pescoço da mãe.

O médico de óculos, avental branco, ligadeira, Cidinha nem deu tempo de explicar o que aconteceu com sua filha ele já deu injeção contra hidrofobia.

Uns dias depois a menina ficou boa e pegou uma infecção e teve uma idéia:

— Vou desfazer aquela...

Tatô vendo aquela infecção correu assustado mas Furaciz correndo atrás dele disse:

— Espere, tatô não vai lhe fazer mal.

— Espere! não dói nada!

O cachorro correndo mais que ela, Furaciz disse:

— Espere aí, agora vou desfogar em você!

Nunca mais ocasião de apressar-se sua.

nº 7. Clarice Red. (3)

Nome: Clarice Moreira da Silva

Idade: 10 anos

3ª série A

Quando li a história "A gravata" imaginei outra foto que poderiam acontecer nesta mesma história!

A gravata

Bom!

Num belo domingo de manhã Carlinho, de apenas 5 anos, levantou, lavou o rosto e tomou seu café da manhã.

Depois que ele tomou o café Carlinho viu uma gravata na costa de uma cadeira.

Carlinho foi puxar um pedaço do pescoço e ficou muito grande. Naturalmente o menino não gostou porque ficou abaixo do pescoço.

Ele foi abrir a janela e viu o jardineiro com um tesouro e teve uma ideia.

— Eu vou pedir, emprestado o tesouro do jardineiro.
Carlinho foi lá no jardineiro e falou se ele não podia emprestar o tesouro, o jardineiro disse espantado:

— O que você vai fazer com isto menino?
Carlinho disse:

— Eu vou cortar uma rosa para minha mãe.

O jardineiro disse:

— Eu empresto mas traga logo o tesouro que eu quero.

O menino foi para sua casa e cortou a gravata.

Depois ele levou o tesouro para o jardineiro e disse:

— Muito obrigado, você foi um anjo.

Carlinho chegando perto da sua casa escondeu a gravata, seu pai disse:

— Meu filho você não viu uma gravata que estava na costa de uma cadeira.

O menino assustado disse:

— Eu não vi não papai.

Seu pai foi trabalhar sem a gravata.

No outro dia Carlinho esqueceu e colocou a gravata e seu pai falou:

— Bom dia heim seu moleque você vai ver agora ficou uma vara e botou em Carlinho.

— Isto é para você aprender a mexer na minha coisa.

Carlinho chorando disse:

— Desculpe papai, desculpe nunca mais eu mexo nas suas coisas.

Seu pai ficou arrependido de botar aquela menina e disse:

— Filhinho vamos passear?

Carlinho todo contente disse:

— Olá! Vamos papai.

Quando chegou na caminha Carlinho viu um homem com uma gravata e disse para seu pai:

— Papai compre uma gravata para o senhor.

Seu pai respondeu:

— É mesmo eu vou comprar outra gravata para mim.

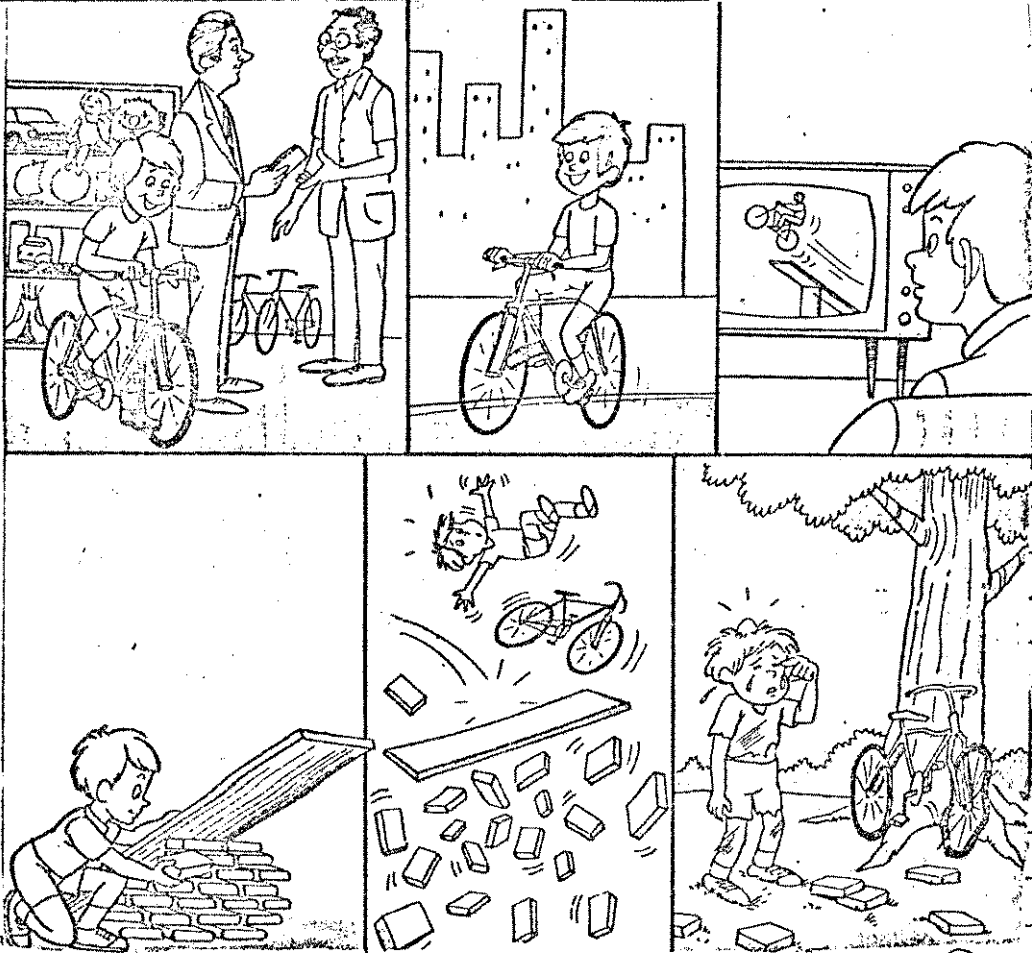
Chegou na loja e o pai do menino

comprou uma gravata azul mas o menino

perguntou: Papai é aquela gravata que eu cortei o senhor me dá ela? Seu pai disse:

— Claro que não você disse que não vai mexer na minha coisa. Aquela gravata fica de presente para você.

Nº 8 - Eliane Red. (1)



O presente de Henrique

Elisne G. *Paralela* RP

Henrique e seu pai chamado Seu José foram a loja de brinquedos para comprar uma bicicleta de presente ao menino porque ele tinha aniversário de ano.

Seu José pagando o dono da loja foi embora com seu filho muito feliz.

Enquanto seu pai conversava com um amigo, ele deixava uma colita no parque.

Chegando na sua casa ele tomou um belo banho, jantou e foi assistir televisão. Ele viu um homem saltando rampa e desce.

— Tembe uma idéia, bamba vou fazer igual.

Então chegou a noite ele fez uma rampa que era igual só que os tijolos estavam soltos.

Ele foi dar o seu salto quando:

Bamba no chão!

E começou a chorar de dor e dizia:

— Ai! Ai! mamãe!

A bicicleta que era nova ficou velha e com os pneus todos furados.

Ele se deramimou tanto!

nº 8 Eliane Red. (2)

Louran, 09 de junho de 1982

Nome Eliane Aparecida R P

idade 11 anos

3ª série A

Conclusão
continuar a estória

O pique nique

Eliane Aparecida

Numa linda manhã primaveril
Paulinho resolveu ir até a fazenda
Santana, fazer um belo pique nique

Enquanto seu pai e sua mãe ficaram
arrumando a barraca para descansar,

Os dois irmãos estavam passeando
quando viram um caipira que
perguntou:

— Onde que vocês mora?

E as crianças responderam:

— Nós moramos na cidade.

As crianças e o velho caipira que
se chamava Joré foram dar um passeio
pelo campo fazendo cada vez mais
amizade. E depois, eles levaram o seu
Joré para conhecer os seus pais.

O Caipira fazendo amizade com
eles quis almoçar com a família de
Paulinho e disse:

— Acho que vou almoçar com vocês. Tô
cum fome.

E assim fez.

Nº 8 - Eliane Red. (3)

A Gravata

Paraleno!

Eliane Cip. R. Paulino

Um dia, depois que o pai de Carlinhos saiu para trabalhar o menino sapeca entrou na quarto de seu pai e viu uma gravata nas costas de uma cadeira.

Vendo aquilo o menino teve uma idéia e disse:

— Vou colocar esta gravata pra ver como fica!

O menino colocou a gravata e procurou um espelho pra ver como ficava.

Carlinhos se assustou quando olhou no espelho porque a gravata parou na cintura, ele olhou na janela e falou arrastado:

— Vou pedir aquele tesourão ao jardineiro e cortar um pedaço da gravata.

E assim fez pedir o tesourão ao jardineiro e cortou a gravata.

Mas quando seu pai chegou colocou o menino de castigo dizendo:

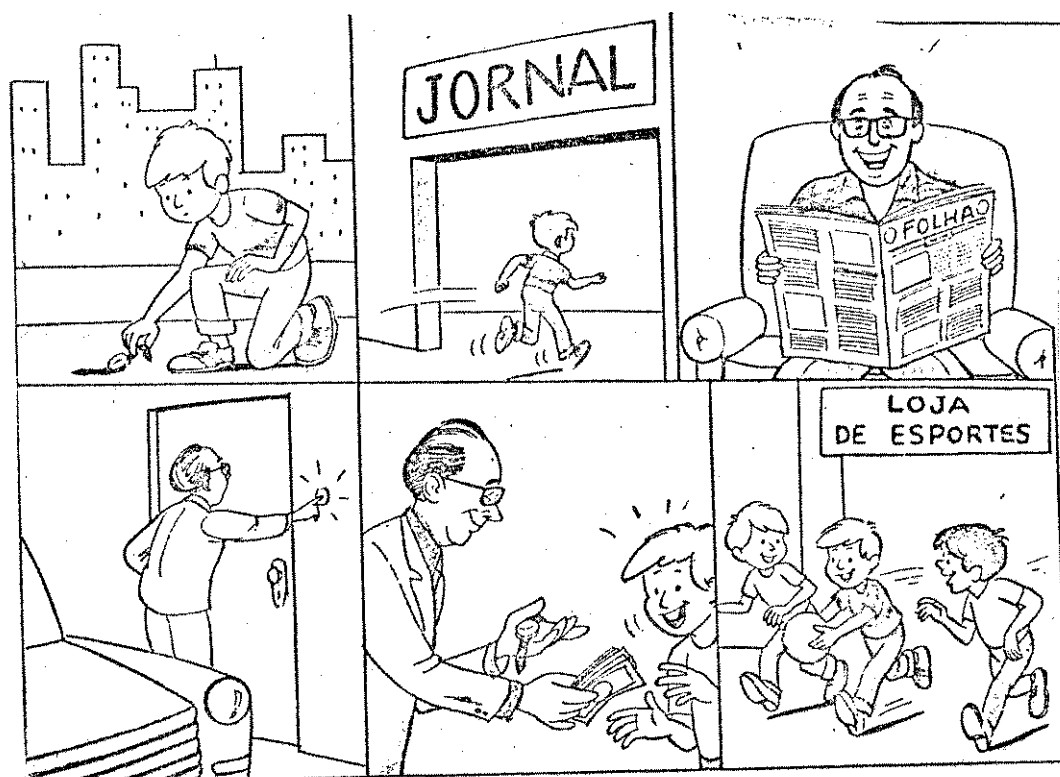
— Você vai ficar de castigo sem assistir televisão.

O menino arrependido pediu desculpa ao seu pai.

— Desculpe-me papai nunca mais vou fazer isso.

— Sim, mas se você aprontar mais alguma vez vou colocar de castigo de novo.

Nº 9 - Erica - Red. (1)



Bom!

C. honestidade.

Era uma vez, um menino chamado Duiz.

Ele encontrava sempre um relógio frito pensando de quem podia ser mas não sabia.

No dia seguinte foi até o jornalista para por a anúncio no jornal.

Pedro comprou o jornal, se deu a primeira e foi até a casa do menino buscar lá. Disse olá simpático; blim-bloim. E menino não respondeu.

Está sempre por ser muito gentil de si dinheiro. Ele por ter achado seu relógio.

Duiz pegou o dinheiro e agradeceu. E foi logo na Loja de Esportes comprar uma bola e chamear seus amigos pra brincar.

FIM

Autora Erica Cristina Sobral

nº 9 - Érica Red. (2)

A surpresa para Jeca.



Num belo sábado Marcos, Denizeti e Jeca estavam brincando. Jeca veio correndo de sua casa para seus amigos.

- Amigos, os amigos da Jeca de Jeca!

- É mesmo, mas Jeca esqueceu! Já mas nos reunimos e comprar um presente a ele?

Eles reuniram e deu R\$ 100,00 cada um para Jeca, ele foi muito feliz de dinheiro.

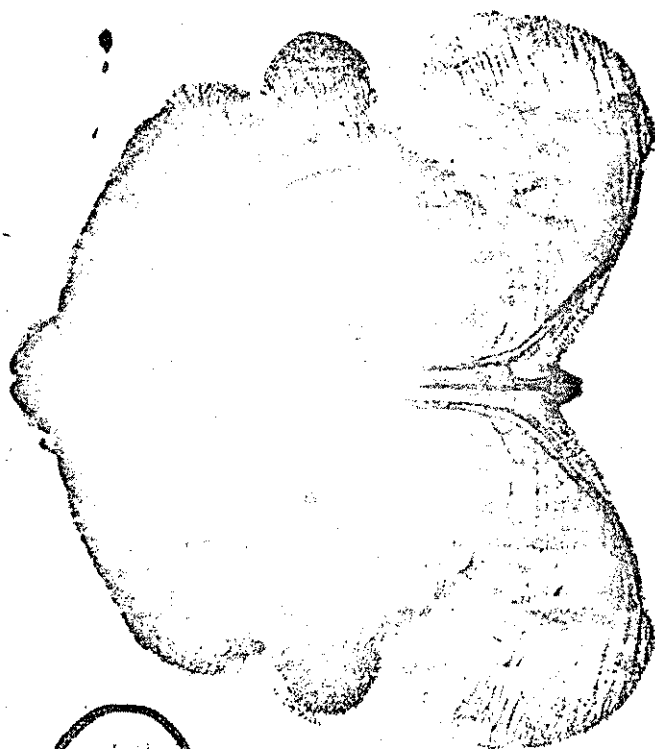
Marcos, Denizeti, Jeca e Jeca foram comprar o presente, eles escolheram uma linda bola de futebol, então correram depressa enquanto Jeca pagava eles foram para casa de Jeca e Jeca deu a bola. Jeca e Jeca comeram bolo e beberam suco.

Eles foram brincar no campo de futebol e Jeca e Jeca foram muito felizes e Jeca se cansaram e foram embora. Foi um dia tão maravilhoso!

autora: Érica Adriana da

Nº 9 - Erica - Red. (3)

barbota - ave garião
 marreco pássaro flor
 bicho desconhecido. legum.
 Pato coado.



Q caso
 da
 borboleta

Artéria
 Erica Adriana Sobella

n: 9 - Erica Red. (3) *(Hum)*
 O caso do barbaleta Etiria

Uma bela manhã primaveril, uma barbaleta chamada Etiria, resolveu dar uma voltinha, e pediu para sua mãe:

Mamãe, posso dar uma voltinha?
 Pode, mas não vai longe filha, posso precisar de você!

— Está bem mamãe

Quando Etiria estava voando apareceu um caçador que chama o João e rapidamente pegou sua rede, mas Etiria era muito esperta, voou depressa para sua casa...

Sua mãe lhe perguntou:

— Filhinha o que aconteceu?

— Um caçador queria me caçar mamãe, mas agora está tudo bem mamãe.

Que bicho, Filhinha pensei que os caçadores tivessem pegado você!!!

— Não, não mamãe

— Eu sei, bem depressa ele me pedia, porque eu cheguei em casa mamãe não precisa ficar assustada.

João foi embora porque não achou nenhuma barbaleta

Etiria e sua mãe ficaram muito contentes de ver sua filha como ela é.

autora: Erica Adriana Sabell

nº 10 Evaniil Red. (1)

Domingo, 02 de Junho de 1989

Nome: Evaniil

8º série A - Ilona, 8º

ida de Ilona

~~Ilona~~

~~Notas da mãe Ilona~~
~~mesmo!~~

Clarinete de Carlinho

Paranil Vieira

Certa manhã, se Ilona, Carlinho encontrou um filhinho de pardal, quase morto em cima de uma árvore.

Carlinho pegou-lhe com cuidado levou-o para casa.

Quando lá disse para sua mãe:

— Mãe vem ver que lindo passarinho!

— Porquê está quase morto, precisa de cuidados.

Ilona viu um bentozinho numa gaiola e educou-o.

O mãe de Carlinho fez a unidade passarinho.

Carlinho cuida do passarinho muito bem.

Passando algum tempo o pardal já estava gordo, forte e engraçadinho.

Carlinho resolveu soltar o filhinho para sua mãe:

— Mãe vem soltar o passarinho.

O mãe falou:

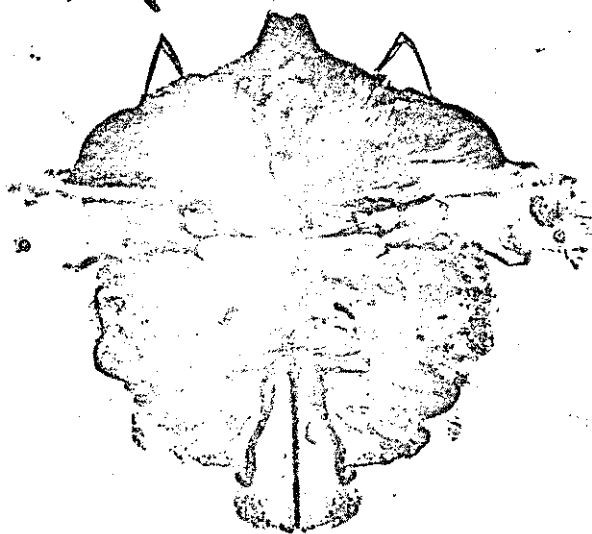
— Está bem, também de queira ser livre, vamos soltar também a mãe.

— Logo vou soltar você? pardal, seja feliz e se der pro seu me virar eu lhe agradeço muito.

O pardal foi embora mas, Carlinho não dorá porque sabia que o pardal queria ser livre.

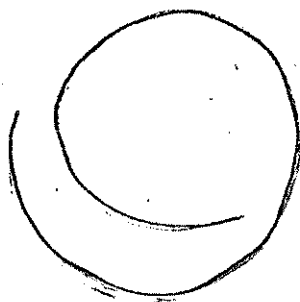
n: 10. Evanil Red. (2)

gato



Evanil

balbete



presente
da
mamãe

Nº 10. Evanil Red. (2)

O Presente da Mãe

Evanil Vieira

Maria era uma pobre menina e sua família era pobre, como estava chegando o dia das mães, Maria ficou pensando de que ela iria dar para sua mãe.

Maria e sua família, morava numa bela floresta.

A menina encontrou um coipira com um gato na mão e disse:

Você vai jogar este belo gato?

O coipira respondeu:

— Não, sim!

Maria disse:

Então porque não dá pra mim?

Se você quiser eu do pra tu!

Maria agradeceu muito o coipira e foi para casa.

O gatinho que Maria ganhou era branco como uma neve e as listras cor de alabastro.

Maria deu muito alimento para o gatinho.

Passou dois dias o gatinho estava forte e saudável.

Maria amarrou no pescoço do gatinho uma fita vermelha e um sino.

Chegou o dia das mães.

Maria deu o gatinho para sua mãe.

Maria deu aquele gatinho com amor e carinho.

nº 10 Erivanil - Red (31)

Nome: Evandro Teixeira

idade 9 anos

3ª série A - Dona Egle

Vendo a estória "A gravata" imagine outros fatos que poderiam acontecer nesta mesma estória.

A gravata

Num sábado cedo, Carlinhos foi até o quarto de seu pai.

Vendo que seu pai saiu, entrou no quarto e viu uma gravata nas costas de uma cadeira.

Carlinhos pegou e colocou envolta de seu pescoço e procurou um espelho para ver como que estava.

O menino achou feio, porque ficava pra baixo da cabeça.

Olhou pela janela, um jardineiro, foi até o jardim e pediu:

— Empréstimo um pouco o teu macho?

— Pra quê?

O menino falou

— Para cortar uma rosa

— Sim, mas traga logo, o jardineiro disse.

Carlinhos foi correndo e cortou a gravata.

Devolveu o tesourão para o jardineiro e foi para casa.

Chegando lá seu pai estava zangado com a mãe de Carlinho e disse para mãe de Carlinhos:

— Onde está minha gravata?

— Onde está?

Carlinhos amedrontado disse:

— Foi eu, papai, foi eu.

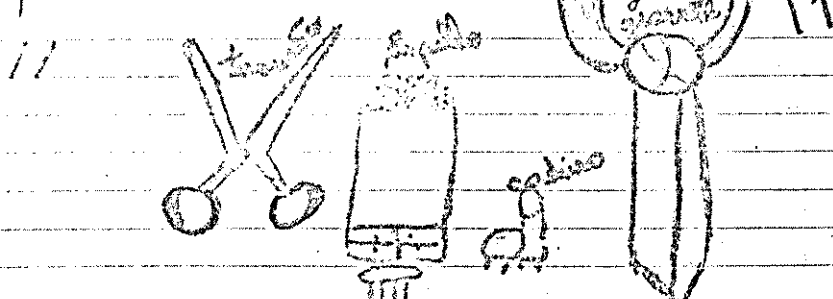
O pai de Carlinhos disse:

— E onde está minha gravata?

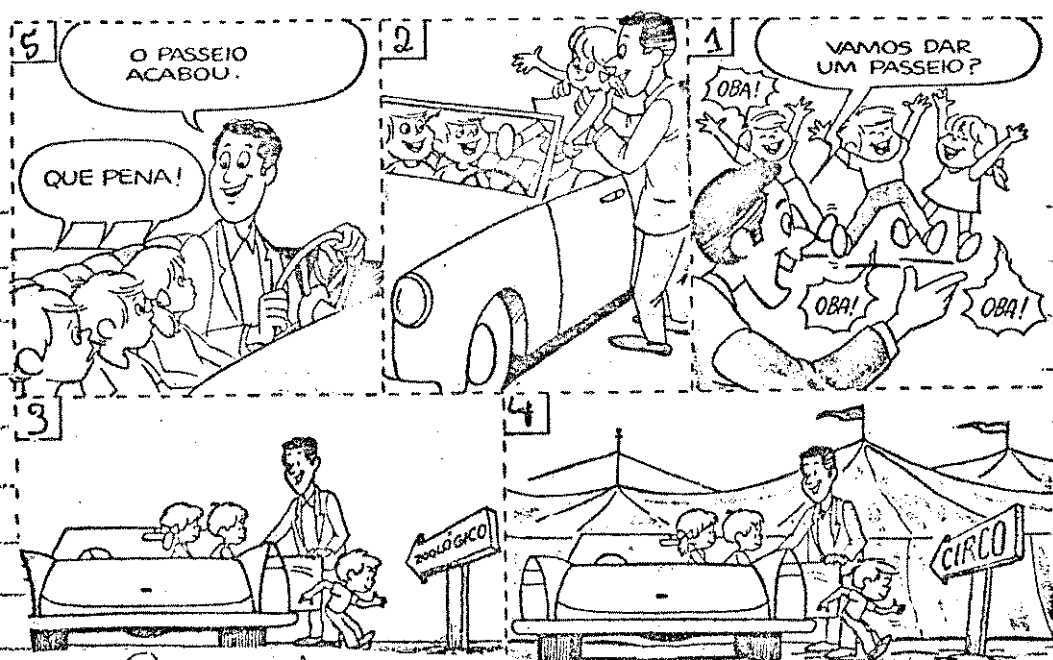
O menino disse:

— Eu cortei-a.

Vendo, pai de Carlinhos, deu umas palmadas e Carlinhos tomou seu juízo.



Nº 11. Jovelina Red. (1)



A gentileza do tio

Jovelina Barboza de Jesus

Bom dia! Num domingo ensolarado Valdemiro telefonou dizendo que iria buscar as crianças para dar um passeio.

Os três, Paula, Pedro e Priscila, se apresentaram e ficaram esperando. Cada carro que passava eles pensavam que era o tio Valdemiro, mas logo chegava.

— Olá tio Valdemiro, como vai?

— Vou bem graças a Deus.

— Vamos dar um passeio?

— Vamos, sim, tio.

O tio Valdemiro pegou os três dentro e levou para o zoológico.

Neste zoológico havia vários bichos, engas, porco e ilmo.

Depois foram ao circo, viram o palhaço, bailarina, tropicista e malabarista.

Foram embora e o tio disse:

— O passeio acabou.

— Ah! Que pena!

E assim as crianças dormiram pensando no passeio.

n.º 11 - Jovelina Red. (2)

Souras, 27 de Junho de 1982

nome: Jovelina Barbosa de Jesus

idade: 10 anos

série: 3.ª A

A tristeza de Zazá

Jovelina Barbosa de Jesus

Pimpim e Zazá são dois lindos peixinhos. Eles casaram num sábado ensolarado. Passado um tempo Zazá teve um filhinho deu-lhe o nome de Truc e o outro de Trac.

Depois que veio os dois peixinhos Zazá e Pimpim faziam de tudo para agradá-los. Mas um dia Pimpim estava pra sair de casa então falou:

— Zazá, Não deixe as crianças para fora.

— Está bem Pimpim.

Quando Zazá olha pela janela vê uma vovó de pescar e logo entra.

Mas Truc saiu para fora e quando viu logo veio a vontade de comer a minhoca e comeu, lá se foi um peixinho!

Zazá ficou doente porque seu filho havia morrido.

E assim Zazá ficou muito triste pela morte de seu filho e porque seu Pimpim não voltou mais.

CH

Nº 11 - Jovelina Red. (3)

Caucho, 09 de Junho de 1982.

Nome: Jovelina Barbosa de Jesus.

idade: 10 anos.

3ª série A

Qualificação

Continuar a estórias

O medo de Paulinho e sua Mãe.

Jovelina Barbosa de Jesus

Numa linda manhã primaveril, Paulinho resolveu ir até a fazenda Santana.

Sua mãe que adorava ir então também foi.

Quando chegaram a fazenda, ele começou a correr de alegria, e corre de cá e corre de lá.

Paulinho tinha ouvido seus amigos dizer que quando a gente está de roupa vermelha, a cobra corre atrás.

Mas ele e sua família estavam todos de vermelho.

Quando olha para trás, ele vê a cobra, e começa a correr desesperado, sua mãe que não corria nada escondem.

Mas seu Pai morria de dar risada, mais que morrer, ele ria tanto porque nunca a cobra vai pegá-lo, isso é uma brincadeira que a turma aliz.

Então seu pai falou:

— Vamos embora Paulinho e, Maria a cobra não come gente!

Mas foram embora porque só estava escurecendo.

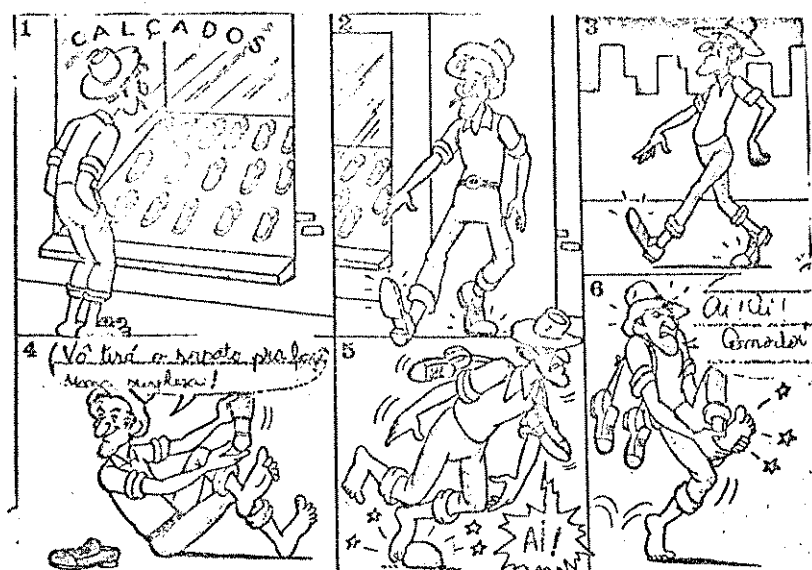
Paulinho falou:

— Espere Mãe, olha como embora eu estou com medo!

— Medo do quê, menino?

Então foram embora todos felizes mas pela cara de Paulinho ele não gostou.

nº 12 - Nilza Red. (1)



O passeio do Calçado

Nilza Galionetta

Em uma bela manhã num solado ensolarado
 Seu Laciue resolveu ir a cidade!
 Passando em uma rua viu uma
 vitrine de sapato e entrou na loja
 Seu Manuel perguntou:
 - O que você quer?
 - Eu quero comprar um sapato pra
 ir ao casamento de minha filha Jurubelba
 - E que dia?
 - Dia 21 de maio
 - Qual sapato que você quer?
 - Eu quero este daqui.
 Seu Laciue já saiu com o
 sapato no pé.
 Seu Laciue saiu andando
 para a cidade muito elegante.
 Seu Laciue teve uma ideia
 - Vou tirar o sapato pra fazer
 uma surpresa pra minha filha.
 E foi caminhando para a
 sua casa.

De repente levou um tropeção
 numa pedra e ele resmungou:
 - Ai! Ai como dói
 - Justo hoje que eu vou ao
 casamento de minha filha Jurubelba
 tem que acontecer isso!

n.º 12 - Nilza Red. (2)

continuar a estorinha: ✓

! ^{indo!}
vive ^{estorinha!}

A libertação do Pardal
Nilza Galienetto

Esta manhã de inverno Carlinhos encontrou um filhote de pardal, quase morto embrulhado numa árvore.

Ele pegou o pardalzinho e levou-o para casa para poder tratá-lo melhor.

Rapidamente pegou um pano molhado e passou no bico do pardalzinho.

Colocou na gaiola e falou para sua mãe pegar o pratinho e colocar um pouco de alpiste.

O pardalzinho já estava ficando bem.

Passando alguns tempo o pardal ficou forte, bonito e gordo.

Carlinhos falou ao passarinho - já estava na hora de libertar você. Venha todas manhãs cantar para eu poder me levantar. Se eu não quiser me levantar, bico, bico o meu pezinho para poder me levantar.

Todos os dias o Pardal ia cantar para Carlinhos poder se levantar.

Quando Carlinhos não levantava o seu amigo ia lá e bicava o pezinho de Carlinhos para ele levantar.

N.º 12 Nilza Red. (3)

Nome: Nilza Galionatto

idade: 10 anos

3 série A.

Quirindo a estória "A gravata"
 imagine outras fatos que poderiam acontecer
 nesta mesma estória

A gravata

Uma bela manhã, numa quinta-feira
 enrolando, o pai de Carlinho foi trabalhar
 e esqueceu a gravata na costa de uma
 cadeira

Carlinho, viu e ficou correndo
 atrás de seu pai para lhe dar a gravata mas
 não deu tempo de entregar

Então Carlinho pegou a gravata e
 colocou nele mesmo

Ele foi até o espelho e achou que
 ele estava muito feio e foi até a vidraca
 e viu um jardineiro e disse:

Sen José o senhor pode emprestar
 o tesourão?

Sen José disse ao menino:

Por que você quer o tesourão?

E o menino respondeu:

Para eu cortar o capim que
 tá na frente de minha casa

Toma o tesourão mais logo
 rápido.

Quando chegou no quarto ele
 foi até o espelho e cortou a gravata no meio.

Quando seu Silas chegou ele foi ver a
 gravata mas não achou e falou a seu filho

Onde está minha gravata, Carlinho?

Eu cortei ela ao meio

Onde você está com a cabeça de cortá
 a minha gravata

E o menino respondeu chorando

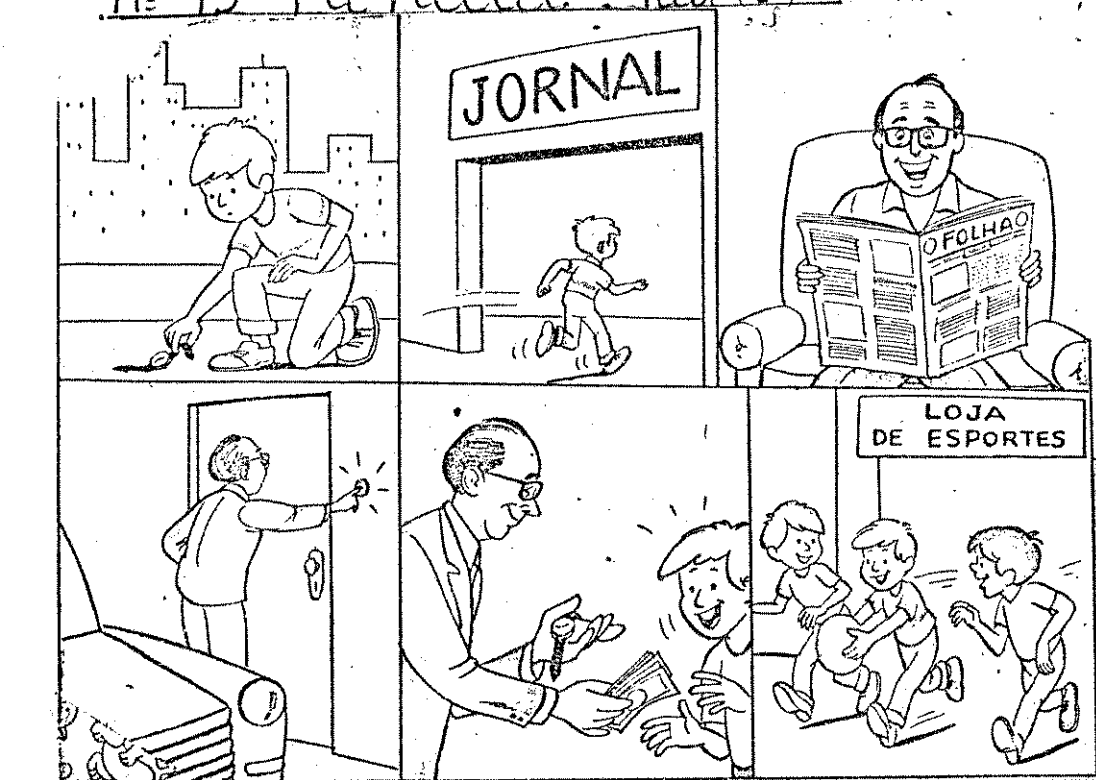
Papai me desculpe, eu não fiz por
 mal

Silas ficou muito zangado com Carlinho

E falou:

Olha você não tem culpa de
 nada, me desculpe, porque você é pequeno
 ainda

nº 13 Renata. Red. (1)

A honestidade de Rodrigo

Renata

Um dia, Rodrigo andando na rua, de repente encontra um relógio muito valioso. Então veio uma ideia, uma ideia:

— Quem sabe se eu, publicando no jornal, ganho uns trocados compro uma bola de futebol, que eu tanto desejo.

Então imediatamente Rodrigo dirigiu-se para o jornal de Publicação, deixou o seu endereço, para quem fosse o dono, lhe darem o relógio.

Um certo homem chamado Joaquim, lendo o jornal, na página de ofertas perdidas achou escrito o seu relógio que havia perdido numa certa rua.

Imediatamente voltou-se e foi para o endereço de Rodrigo.

Chegando lá, abriu a campainha e apareceu Rodrigo.

Então Rodrigo deu-lhe o relógio e ganhou um trocado.

Então Rodrigo pegou sua turma para ir à loja de Esportes e comprar uma bola que ele tanto deseja.

N: 13 - Renata Red. (2)



Programando uma data de aniversário

Renata Alves de Paula

Bom!

Certo dia, Rodrigo teve uma idéia e falou com seus amigos:

- Olha, o Juca vai fazer dez anos amanhã compraremos um presente.

- É mesmo, agora que me lembrei!

- Vamos lhe comprar um presente?

Pedrinho ficou carregado de dinheiro. Os amigos de Rodrigo, seu amigo correu a loja de materiais de Esportes e compraram uma bola de capatã.

Chegando a casa de Juca, Rodrigo deu-lhe a bola e ele ficou muito contente.

Depois de beber muito e comer passou algumas horas e ele foi se divertir com sua bola.

Correu, pulou, gritou e tempo inteiro que ficou de tanto correr!

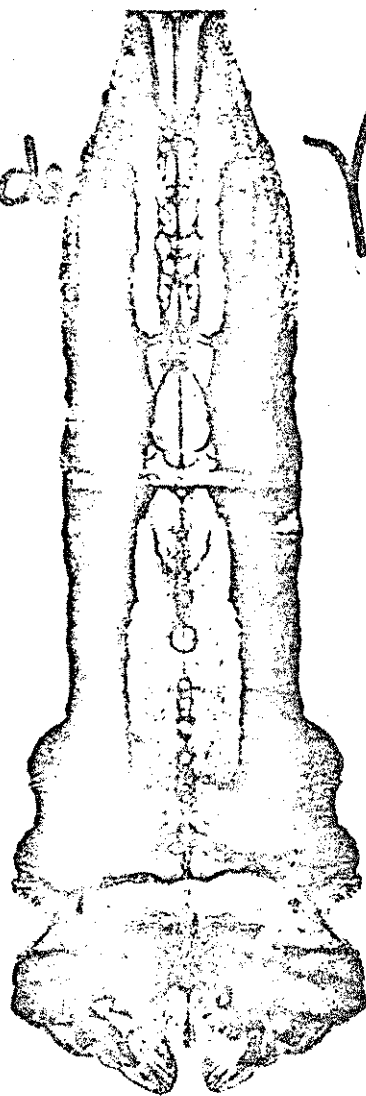
Parou e descansou.

Juca ficou muito alegre e satisfeito com aquele dia.

E nunca mais ele esqueceu daquele dia.

A Coroa de Raquel

Um leque



Lápis de Itú

foguete espacial

| Renata |

pena de índio

Uma coroa
de
Brilhante

Nº 13. Renata - Red. (3)

Nº 13 - Renata Red. (3)

Alter

A coroa de Raquel

Renata Alves de Paula

Onto dia, minha irmã saiu apressada para sua aula de balé.

Ela tinha que ensaiar para próxima peça musical.

Mas via uma dupla a qual dupla que ganharia ganhar uma coroa muito linda e valiosa.

Mas ela ficou muito triste porque não podia ganhar Heliane sua irmã viu aquela tristeza lhe disse:

— Senha fe. E tudo você conseguirá.

Raquel olhou para sua irmã e disse:

— Eu vou enfrentar todos os perigos e conseguirei a coroa que eu sempre desejei.

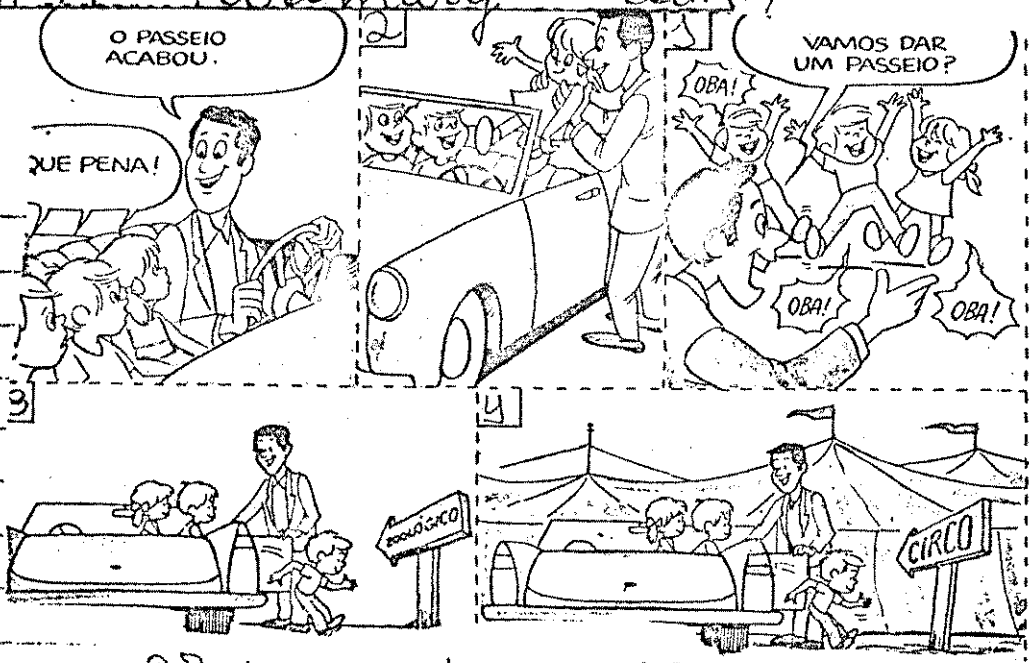
Passava mais e mais tempo e Raquel treinando e passava dia e mais dia e finalmente chegou o dia que ela queria.

Raquel entrou no palco sem feição ela olhou todos os cantos e em cada canto tinha uma dupla mas ela não tinha dupla, Assim mesmo botou-se e ela disse:

— Eu irei vencer de todo o jeito.

E Raquel começava a girar, girar e ficou tão emocionada que até começou a dar passos complicados.

Ganhou a coroa e ficou feliz!



Sauvosa, 27 de maio de 1989

A gentileza do tio

Bon/

Rosimery T de Prado

Numa tarde muito ensolarada três crianças estavam brincando e chegou o tio das crianças e falou:

Vamos dar um passeio?

E as crianças começaram a gritar: Oba! Oba! Oba!

E o tio das crianças colocou as no seu belo carro e foi no zoológico.

Chegando lá as crianças quiseram ver o urso, corça, macaco, etc.

O seu tio falou:

Vocês querem sorvete e as crianças disseram: Eu quero! Eu quero!

E eles foram para o circo.

E lá eles viram palhaços, mágico, faca malabarista e trapézista.

O tio das crianças comprou pipocas, cachorro quente, refrigerante e pastel.

Mas estava escurecendo e o tio

das crianças colocou as no carro e falou para elas:

O passeio acabou por hoje, amanhã nós vamos outra vez!

E as crianças falaram:

Ah! agora que o passeio estava mais gostoso!

N.º 14 - Rosemary. Red. (2)

Continua a estória:

Rosemary Prado ^{Dom!!}
 Certa manhã de inverno, Carlinho encontrou
 um filhote de pardal quase morto
 embaixo de uma amoreira.

O menino pegou-o e levou-o para a
 sua casa.

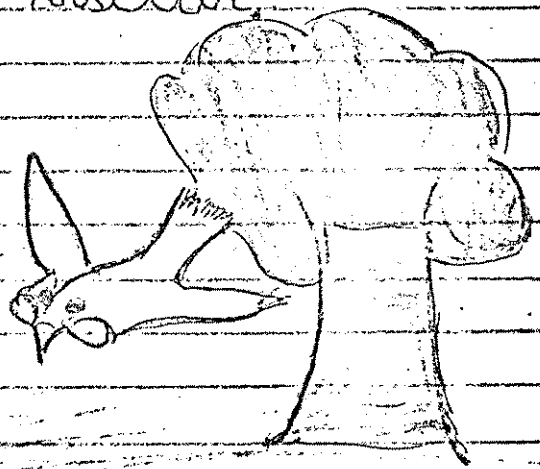
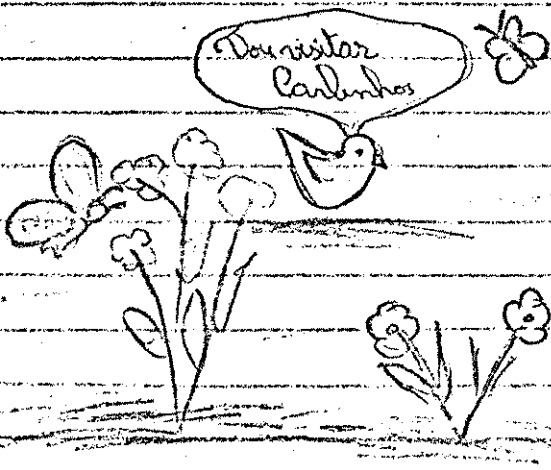
Chegando lá ele falou para sua mãe:
 "Mamãe possa cuidar desse passarinho?"

E a sua mãe falou para ele:

"Claro que sim, eu também ajudo
 a cuidar dele."

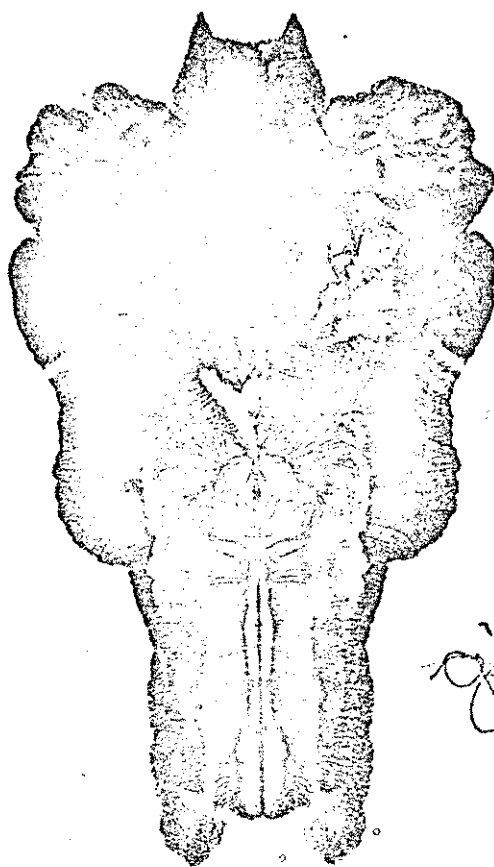
Depois que o passarinho estava
 gordo e forte o menino chorou
 muito mas ele sabia que seria
 melhor para ele. Carlinho falou:

"Eu vou te saltar mas não
 esqueça de vir me visitar!"



A casa velha
do
sítio

mulher gata



morcega

gigante

Batman

coipa

Nº 14 - Rosemary - Red. (3)

Nº 14 - Rosemary Red.(3)

Autora Rosemary Prado

A casa velha do sítio

Numa tarde muito gostosa uma família ia em seu sítio, Mônica falou para o seu pai:

Papai pode ir chamar a Maria para ir também?

O seu pai disse para ela:

Claro que sim, vá correndo.

A menina foi chama lá.

Chegando lá Mônica falou:

Vamos ver a casa velha

E elas foram.

E começaram a fazer um barulho, o barulho era assim:

Tu... tu... tu!

E os garotos foi chamar o caipira que trabalhava lá.

Senhor João quem vem ver um barulho na casa velha?

Senhor João quem foi ver o que que era.

Num é nada, é só um fiote de morcego.

E as meninas perguntou o Joaquim:

Morcego morto? Perguntou elas.

Não, ele chupa sangue?

E a família ficou embaraçada porque já está madrugada.

Nº 15. Silvia Red. (1)



Sandra e sua malquise

Silvia P. Riquelme
Professora Eglê
3ª série A
idade 9 anos

Numa manhã de domingo Sandra estava brincando em seu quintal quando seu cachorro latiu: uau, uau, uau, uau, uau e ela se assustou. O que ela tinha uma cobra e ela não viu. Sandra levou uma mordida.

Sua mãe pegou a e logo levou a FARMÁCIA.

Chegando lá sua mãe falou:

FARMACÊUTICO, FARMACÊUTICO por favor faça alguma coisa, minha filha levou uma mordida de cobra.

Espera um pouco, sobe ela na banqueta e tira a calça dela enquanto eu arrumo a injeção.

Ui! Ui! Mãe como dói!

Eu sei minha filha logo logo você já sara.

Chegando em casa Sandra viu o líquido que derrubou uma seringa velha no chão branco.

Olha agora eu vou deformar no meu cachorro Bolacha.

Venha aqui Bolacha não vai doer nada.

Venha aqui.

Nº 15 - Silvia Red. (2)

Caraliação

Continuar a estória
O tombo de seu
pai

Okimo

Silvia Ap. Pasquaneli
Numa linda manhã primavril;
Paulinho resolveu ir até a fazenda
Santana

Paulinho resolveu ir dar um passeio
seu pai ir pescar um pouco, sua mãe
ficou fazendo Trucô e croché

Paulinho viu um cavalo e o dono
do cavalo lhe perguntou:

Cadê seus pais?

Meu pai está pescando e minha
mãe está fazendo Trucô e croché.

Vai lá chama ele?

Vou correndo.

Paulinho chamou seus pais, eles foram
correndo para lá.

Seu pai perguntou se podia montar
no cavalo.

O dono deixou mas avisou que o
cavalo não era manso.

Seu pai montou quando quis que
o cavalo parasse o cavalo derrubou
seu pai.

Sua mãe começou a chorar.

Paulinho vendo seu pai todo machucado
achou bem leva-lo ao médico.

Chegando lá seu pai já estava morto.

Seu filho disse:

Nunca mais quero montar num
cavalo.

Nº 15 - Silvia Red. (3)

Curvindo a estória "A Gravata" imagine outros fatos que poderiam acontecer nesta mesma estória.

A Gravata

Silvia Ap. Pasquandli

Ontem Carlinhos achou uma gravata na costa de uma cadeira.

Pegou-a e experimentou e foi correndo ver no espelho mas não gostou porque pegava pra blusa do juelho.

Foi olhar na janela e viu um ^{jardineiro} capiteiro com um tesourão e pediu emprestado. O capiteiro perguntou:

— O que você vai fazer com o tesourão?

— Vou apanhar uma rosa no quintal, falou o menino.

Pegou o tesourão e cortou a gravata.

Seu pai chegou em casa e viu um pedaço de gravata no meio da sala e perguntou:

— Quem fez isto?

O menino ficou com medo de contar a verdade mas não quis mentir e falou:

— Foi eu papai.

Seu pai ficou com dó dele e falou sem bater:

— Não vou te bater mas nunca mais faça isto.

E assim o menino nunca mais fez nada sem orde de seu pai.

nº 16 - Simone Red. (1)

Deu-se a 3 de junho de 1982.

Série A

nome: Simone Paz de Melo

idade: 3 anos

continuar a história

O polete pardal

SIMONE Paz de Melo

Esta manhã de inverno, Carlinho encontrou um filhotezinho de pardal quase morto embeirado de uma árvore. Deixou-o em sua casa para cuidar muito bem dele.

Alguns dias sua mãe perguntou: Filhinho, porque você trouxe este filhotezinho de pardal?

Carlinho respondeu:

Mamãe, é para cuidar dele, deixá-lo ficar mamãe.

Ela não resistiu, deixou ficar. Mamãe ajudou-o, porque o poletezinho estava com muito frio embeirado de uma árvore.

Mamãe foi na cozinha para dar alface para o polete pardal.

Muito tempo depois o pardal estava forte e saudável porque. Porque Carlinho deu tudo que ele precisava.

E Carlinho sorriu muito feliz e foi se embeirar.

n.º 16 Simone Red. (2)

Douras, 7 de Junho de 1982
 nome: Simone Paz de Melo
 idade: 9
 Série A

Bem!

A Coragem de Zazá

Simone

Pimpim e Zazá são dois lindos peixinhos

Viviam sempre juntos procurando comida para comer.

De conheceram numa linda e grande alga marinha.

Muito tempo depois, Zazá teve três filhotinhos muito bonitinhos e dourados.

Pimpim ficou muito feliz.

Mais tarde os três peixinhos estavam numa gruta brincando de esconde-esconde e outras brincadeiras.

Então apareceu na gruta um peixe - espada muito feroz.

Chicri e Dourada gritaram:

A socorro, mamãe!

A socorro, papai!

E Zazá foi ver o que é que estava lá, Zazá falou:

— Dourada e Chicri aonde

vocês estão?

Chicri falou:

— Estou aqui, mamãe!

Zazá, devagarinho pegou uma pedra e lançou no peixe espada quebrando a espada do peixe.

Pimpim ficou desentusado como a Zazá agia bem!

Nº 16 - Simone Red. (3)

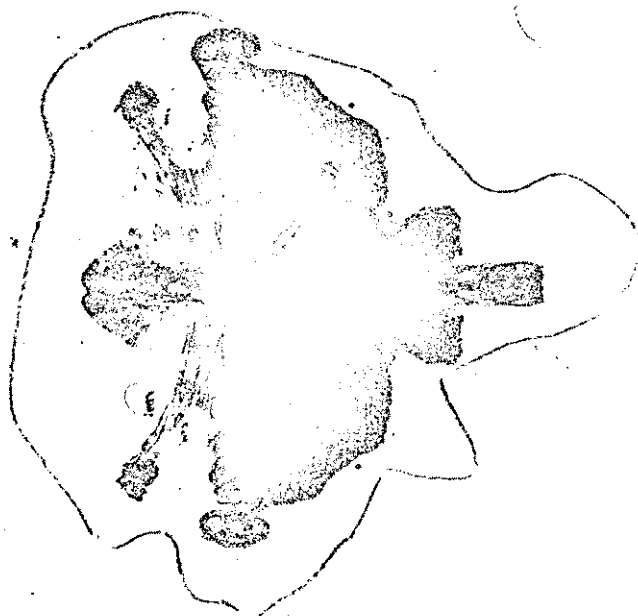
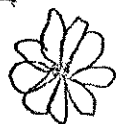
A borboleta que moria
amarela.

morcego



legue

coroa



Borboleta

passarinho

sapo

Nº 16 - Simone Red. (3)

A borboleta que Maria arranjou
Simone Paz

Um belo dia de sábado, Maria estava embaixo de uma árvore sozinha. Ela pensou:

Estou tão sozinha porque eu não tenho amiga, pelo menos queria uma borboleta para mim.

E Maria era muito, muito sozinha. Horas depois, Maria foi embora, na porta de sua casa encima do telhado no lado da porta estava uma linda borboleta que estava numa gaiola de prata, estava tão sozinha quanto a Maria.

Ela disse para sua mãe:

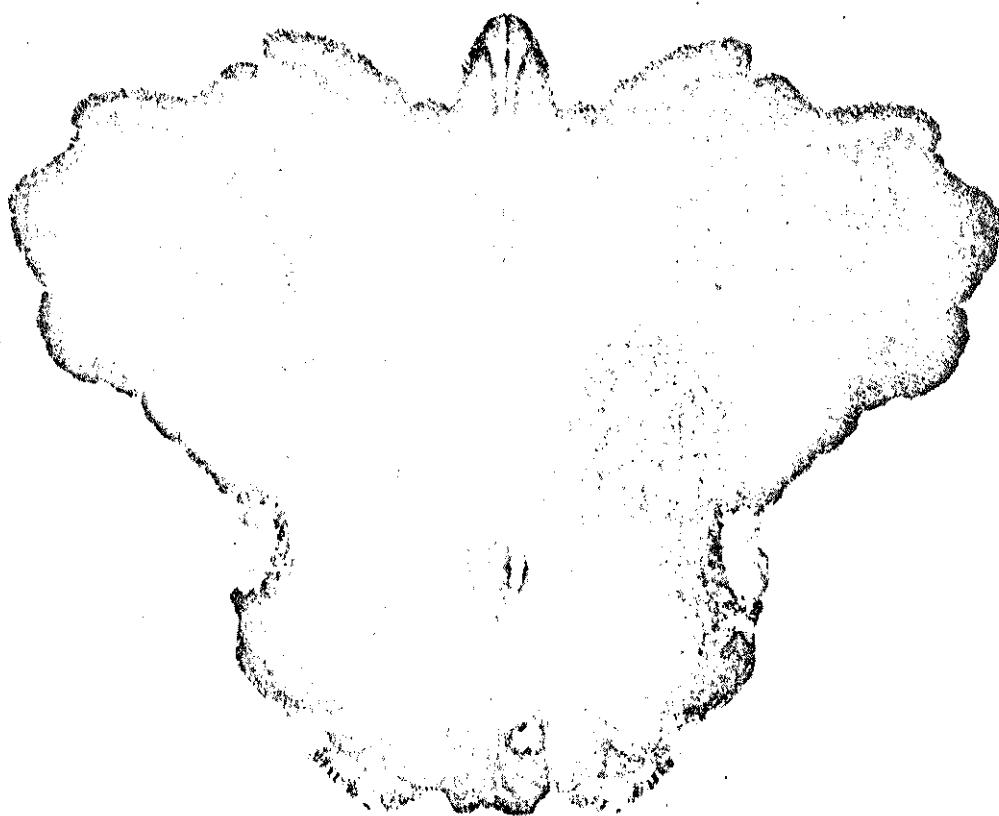
Mamãe, porque a senhora jogou esta pobre borboleta?

Dona Helena muito espantada queria ver esta borboleta. Ela não sabia que esta borboleta estava encima do telhado e estava numa gaiola de prata. Mamãe pegou ela e cuidou da borboleta. Ela foi até a porta, como a borboleta já podia voar, dona Helena soltou ela e foi embora feliz e contente.

A N E X O 9

REDAÇÕES DAS CRIANÇAS
UTILIZADAS PARA EXEMPLIFICAÇÃO DO TEXTO

A flor da Vovó



Fantasma - Vaso - flor - borboleta

nome: Almirante Ferreira dos Santos Jr

A flor da vovó

Bom

lutor Almiro

Um dia, vovó estava muito triste e eu perguntei:

— Por favor, fique mais alegre vovó.

Então fui até a minha casa, apanhei 4 botões de rosa.

Fui para lá, entreguei os botões de rosa e perguntei:

— Agora a senhora se sente mais feliz?

Nai, vovó chegou do serviço e foi ver vovó. Mais vovó estava muito ruim e vovó também perguntou:

— Como se sente?

Precisa de algum remédio?

Nossa, vovó está melhorando!

Muito obrigado, meu Deus.

por ter curado minha

vovó vou rezar muito.

E é bom.

Até no outro dia o menino trouxe mais rosa, e ela já estava curada e muito contente.

— Obrigada meu netinho querido pela flor e por ter se preocupado comigo.

Eu vovó convidou o netinho para almoçar e falou:

— Vou avisar mamãe - támesmo meu netinho.

Isso que é gente boa!

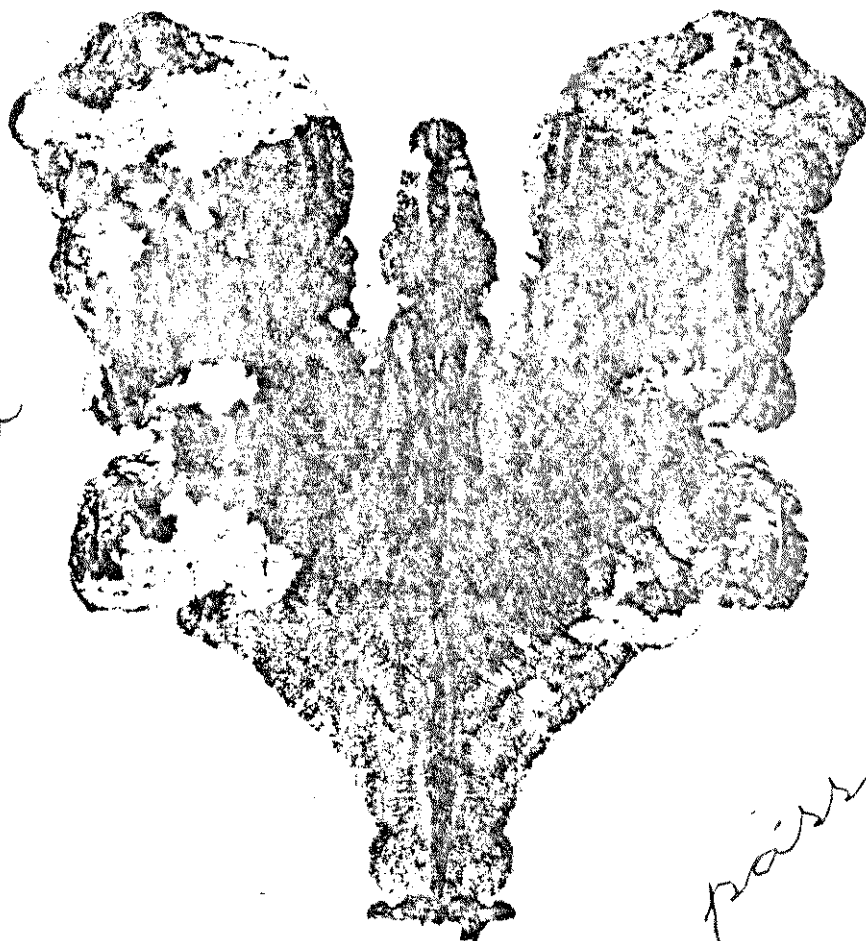
De e muito bonzinho.

—H—

borboleta

flor

águia



passaro

leque

A bondade daborboleta

marcelo C. Cesarini

Bom

Nome: Marcelo Antonio Cezarini.
 idade: 12 anos 3ª série: A
 Composição: A bondade da borboleta.

— II —
 Era uma vez uma borboleta
 que vivia passeando na Floresta.

Um dia a colorida estava na
 Floresta e viu um enxame de
 abelha e correram encima da
 colorida e ela perguntou:

— O que vocês vão fazer
 para mim?

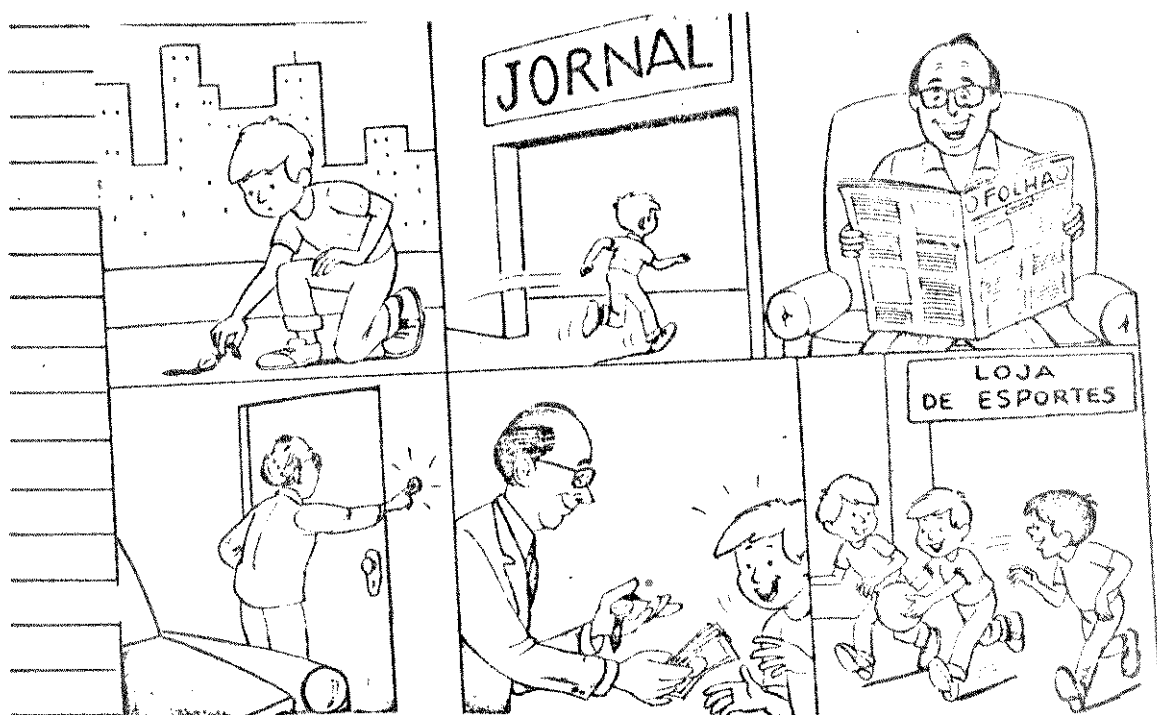
E depois todas as abelhas
 falaram:

— Nós pegamos você para nos
 salvar dos caçadores de
 caixas de abelhas.

Esta bem venham comigo
 meus amigos vou levar bem
 longe da qui há onde
 tem um caixão de abelha
 que abandonaram.

Chegando lá despediram
 da borboleta e a colorida
 caminhou para a sua casa
 na Floresta.

— III —



Composição: A Rapacidade de Carlinho.

Carlinho levantou tomou seu café e foi passar a manhã de segunda-feira. Carlinho estava andando pelo centro da cidade e viu um relógio.

Logo correu para o jornal para colocar um anúncio que tinha achado um relógio.

Um João que sempre lia jornal viu o anúncio.

Pegou o seu carro e mais do que contente foi a casa de Carlinho.

Chegando lá tocou a campainha e esperou atender a porta.

Carlinho correu e abriu a porta, e perguntou:

— Foi você que achou um relógio?

— Sim foi eu mesmo.

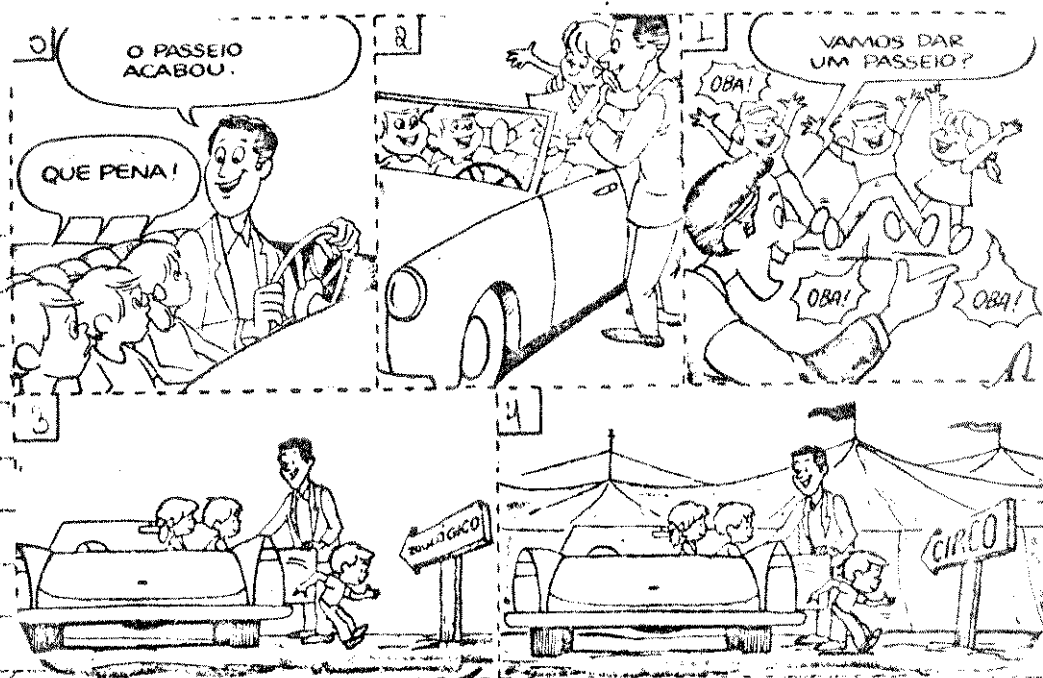
Eu sou o dono dele vou dar-lhe Cr\$100,00 de recompensa.

Sim, já vou levar o relógio, seu João.

Carlinho, mais que depressa foi a loja de esportes comprar uma bola com seus colegas.

E saiu correndo para a campainha de futebol.

Vanduí Ap. da Silva



Quem

Um bom dia

Vandréis ap. da Silva

O Tio José ligou para papai para avisar que vinha da cidade amanhã.

Chegando aqui, ele estava cansado da viagem de autocarro e depois ele pediu:

— Vamos dar um passeio, crianças?

— Vamos sim, oba! oba! oba!

O Tio José colocou-nos no carro e fomos para a zona lúdica.

Lá nós vimos um leão, cobras, casacos, anpa, tate e tata muga.

Depois tomamos refrigerantes, comemos cachorro quente, pipoca e chupamos sorvete.

Depois nós fomos ao circo ^{ILLIAN} e lá vimos elefante, macaco andando de bicicleta, globo da morte, mágico, malabarista e bailarina.

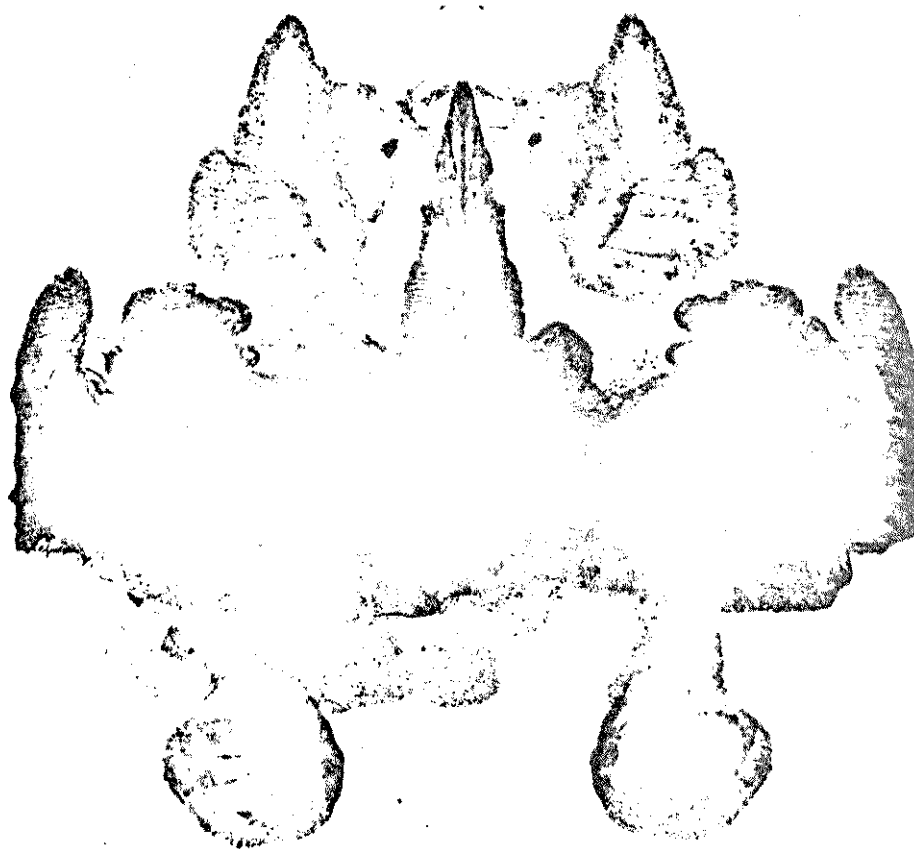
Depois ficamos andando pela cidade de carro.

E fomos para casa e ele disse:

— O passeio acabou, crianças.

— Ah! Que pena, estava tão gostoso!

Os dois canarinhos



Vanderlei

duas conjuíntas conversando

dois gatinhos felizes.

Dois canarinhos.

Bom

Os dois canarinhos.

Vanderlei q. da Silva

Era uma vez um canário que queria se casar.

Mas ele não tinha uma namorada e então pensou:

— Se eu, não for precisar uma amante em minha casa vou me casar.

Então ele saiu feliz para procurar uma companheira.

A pouca distância ele viu uma canária vizinha, e então pensou:

— Vou ver se tenho sorte.

Lá foi ele.

Chegando perto dela ele perguntou:

— Você mãe tem marido?

— Bem que eu queria ter, mas ninguém gosta de mim.

— Você quer namorar comigo?

— Claro que quero!

Após seis meses de namoro eles se casaram.

E tiveram um filhinho chamado Juquinha. Eles gostaram muito do filhinho. Juquinha cresceu e teve que estudar.

Lá na escola ele tinha os colegas José, Joãozinho, Robertinho e Zélio. Depois ele ficou grande e teve que trabalhar.

E o canário que queria se casar ficou muito contente de ter casado.

nome: Vanderlei Ap. da Silva

idade: 9 anos

3ª série A

Quando a estória ¹a Gravata ⁷ imagine outras
fatos que poderiam ocorrer nesta mesma
estória.

A GRAVATA

Bom

Então Carlinho encontrou uma gravata
de seu pai na cota de uma cadeira.

Colocou-a para ver o efeito.

Depois procurou o espelho para ver.

Mas ele achou que ficou feio, porque
gravata ficava albaixo do joelho.

Ele viu o jardineiro cortando a grama
com a tesoura.

E foi lá emprestar a tesoura. E falou:

— Seu João, o senhor empresta a tesoura?

— Para que, Carlinho?

— É para cortar a grama que está subin-
do pela escada.

— Tudo bem.

Carlinho foi no quarto e cortou a
gravata pelo meio.

Depois devolveu a tesoura.

Seu pai ficou muito bravo, mas
achou que ele era pequeno de mais,
e ele só tem 5 anos.

Nunca mais Carlinho fez isso,
mas guardou a gravata, porque
seu pai tem mais três gravatas e
aquela já está velha de mais.

Carlinho gostou do presente e disse
que nunca mais iria fazer coisas erradas.

Vanderlei

medonho morto acordar
 perado morcigo enternar
 colher louça xicara
 tondo pinça dormir
 comida corte prato faca
 ronho garfo carne
 machucado perna cair
 sangue coice
 coner conedos
 cavalo atleta cama
 susto levantar

~~medonho~~, ~~cavalo~~, ~~faca~~, ~~dormir~~, ~~xicara~~, ~~louça~~, ~~pinça~~, ~~corte~~

Festa Junina

Vandelli Cipriano

Hona Claudia nos falou que estava chegando a festa junina.

Ela disse assim:

— Está chegando o dia da festa junina, e eu quero que vocês tragam prendas.

— Está levando remostages muitas.

José falou para sua mãe, e ela disse que ia lhe dar muitas coisas como:

pratos, xícaras, em fim muitas coisas.

De estar deixando cama e fez um grande corte com uma faca.

De foi para o médico e o médico fez um corte no nariz dele.

Depois teve que ficar de cama uma semana.

Após uma semana de voltar no médico para tirar os pontos.

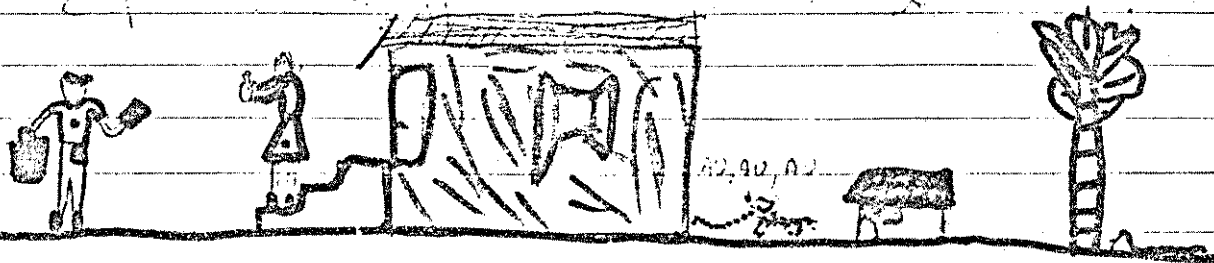
De chorou muito mas teve que aguentar.

O médico disse: aquele não podia comer carne da porco.

Depois de foi dormir e no dia seguinte ele foi para a escola.

E levou as prendas.

A professora gostou muito, mas também sentiu muito pelo que aconteceu com José, e seus colegas também.



Sousa, 23 de junho de 1982

3ª série A

Nome: Clarice Moreira da Silva

idade: 10 anos

Continuar a estória:

Li Bondado L. Paulinho

Conto: Clarice Moreira da Silva

Esta manhã de inverno, Paulinho encontrou um filhote de pardal quase morto
embaixo de uma árvore.

Paulinho vendo o pobrezinho levou logo para sua casa.

Ele disse para sua mãe que achou um filhote de pardal e falou que
iria cuidar dele.

Sua mãe também ficou morrendo de dó do passarinho e veio
ajudar seu filho a cuidar.

Para tratar do infeliz ele colocou o filhote em uma garrafa e fez
papinha cozida e amassada com leite para o passarinho.

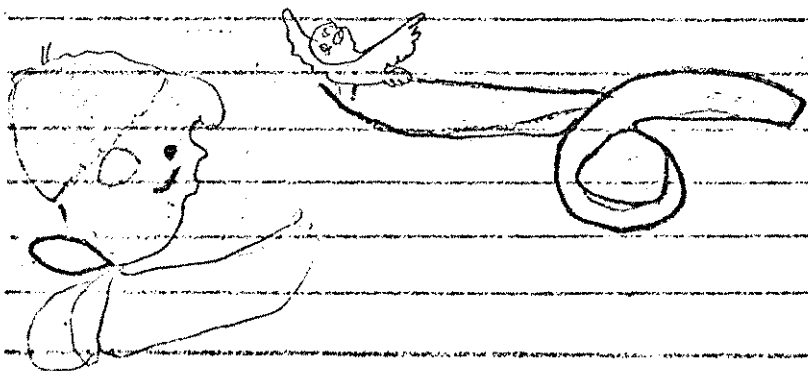
Passando algum dia o filhote ficou forte com saúde forte
e muito contente.

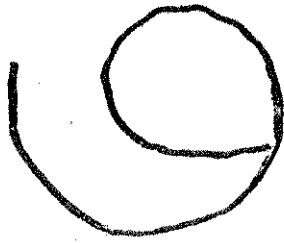
O menino disse:

Agora vou soltar você, meus amiguinho.

O passarinho ficou tão feliz porque ia sair livre.

Ele ficou tão triste porque não ia ver mais o filhote
mas, Paulinho achou melhor para o filhote.





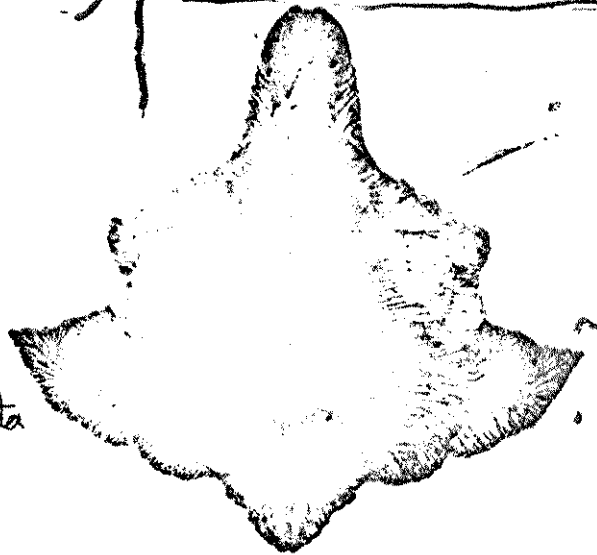
fogote

pião

morego

água

Barbete



Are

pião

chapéu

nome: Cláudia Maria da Silva

O pião Ótimo

Autora: Cláudia M. da Silva

Um belo domingo de manhã Lininha, com três anos chamou sua mãe Maria e disse:

- Mamãe eu quero meu brinquedo.

Sua mãe respondeu:

- Que brinquedo minha filha?

Lininha falou:

- Meu pião mamãe.

Aquele pião está guardado minha filha, não pode mexer naquele pião, está novinho.

Lininha começou a chorar e gritar falando:

- Eu quero meu pião eu quero meu pião.

Sua mãe não aguentou aquela gritaria

e disse:

- Para Lininha eu vou lhe dar mas se você sugar eu bato tanto em você!

Lininha muito contente disse:

- Pode deixar mamãe eu cuido do pião.

Lininha saiu de sua casa 1ª hora

da tarde para brincar com o pião.

Na rua Lininha resolveu brincar na areia com o pião.

Algumas horas chegou sua colega

Marta e disse:

- Lininha, você sozinha na rua?

Lininha respondeu:

- Minha mãe disse eu brinco Marta.

falou:

- Então vamos brincar nós duas tá Lininha?

Lininha contente muito feliz brincou a vontade com sua colega.

O pião estava todo sujo, sua mãe disse:

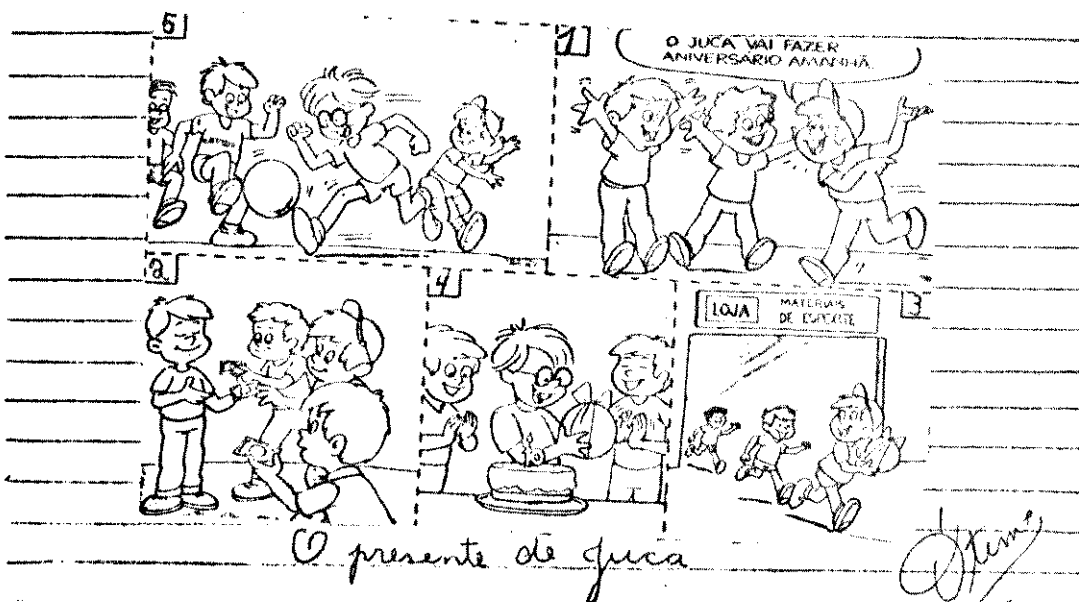
- Mais Lininha que você fez com o pião que tá tão sujo?

Lininha com medo de sua mãe disse:

- Descupa mamãe é que eu e minha colega tava brincando na areia e eu esqueci que não era para sugar o pião.

- Sua mãe ficou com dó de sua filhinha e disse:

- Desculpe minha filhinha eu falei que ia bater em você mais você é muito pequenina para entender as coisas.



O presente de juca

Classe Aparecida AP

Numa tarde de segunda-feira um menino chamado Junior foi dar um recado para seus colegas e disse:

— O Juca vai fazer aniversário amanhã. Meus amigos admiradores gritaram:

— Ola! Ola!

O outro menino que não tinha a certeza se ia dar:

— Vou pedir a mamãe pra deixar eu ir.

No outro dia os amigos tiveram que juntar o dinheiro para comprar um presente.

Cada menino tinha que dar R\$ 100,00 porque uma bola custava caro mas o dinheiro deu para comprar

Chegando na loja de esportes os meninos escolheram uma bola, a mais linda da loja e mandaram embrulhar para presente.

Enquanto o menino pagava os outros três corria com alegria.

Na hora do aniversário os quatro colegas foram correndo e um deles disse:

— Este presente é meu e de todos os meus colegas Juca.

Depois de comer bolo, beber guaraná e comer salgadinhos eles foram jogar bola.

Jogaram bola até cansar e depois cada um foi para sua casa.

borboleta

pássaro

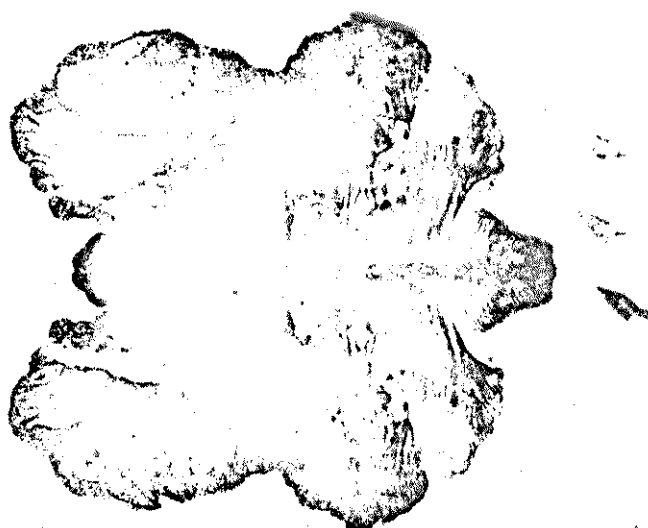
bicho desconhecido

gavião

morcego

pato roando

flor legue



A borboleta

desconhecida

nome: Elaine Cipreses da Rigatto Paulino

A borboleta desconhecida ^{Otimo}

Elaine Aparecida RP

Um belo dia de primavera, apareceu uma estranha borboleta mas, ela era uma linda borboleta.

Paulo e Ana os dois irmãos gêmeos foram até a mata para caçar borboleta, quando viram aquela linda e desconhecida borboleta e Paulo disse a Ana:

— Ana vamos caçá-la?

Ela respondeu:

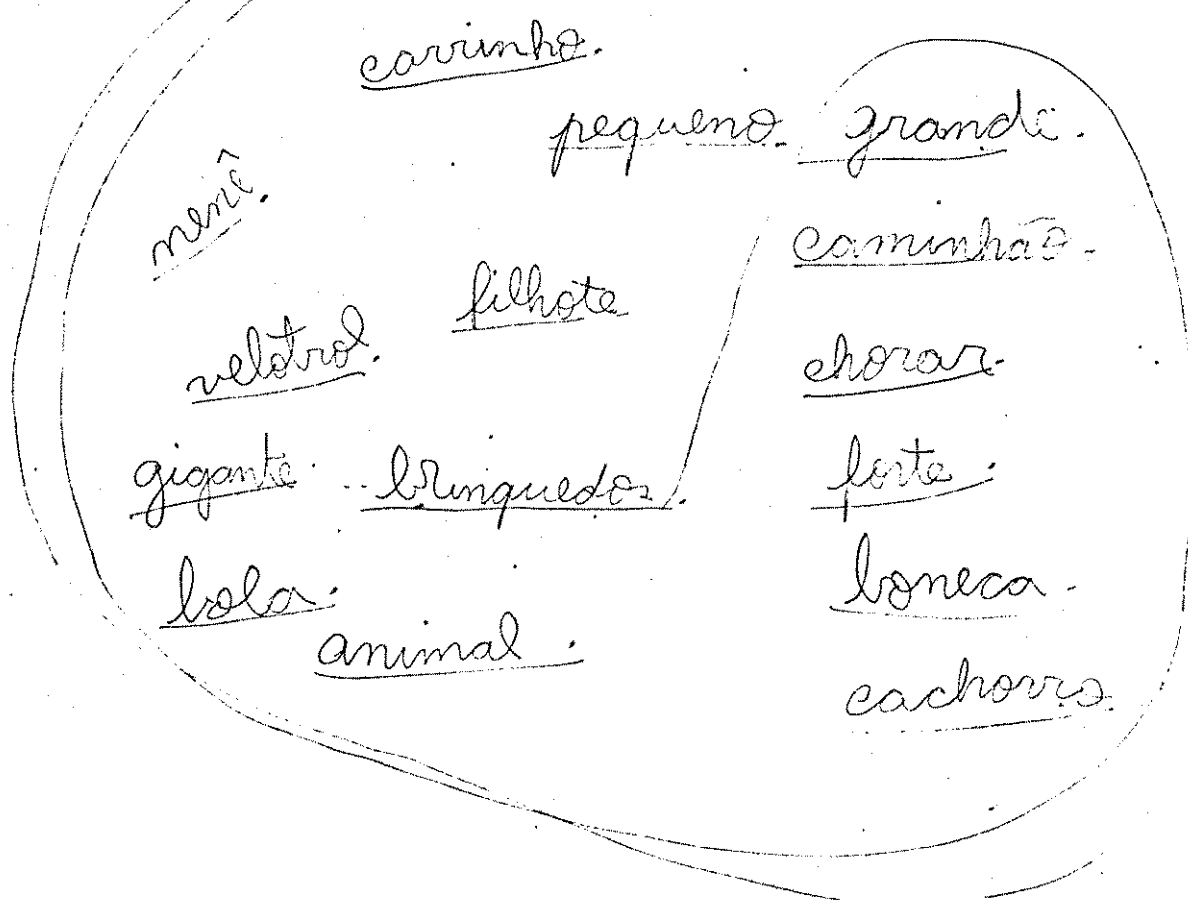
— Sim vamos, mamãe vai ficar muito contente.

E começaram a caçada: Paulo foi para um lado e Ana para outro mas a borboleta era mais esperta que Paulo e Ana. Ela sentou numa árvore bem alta e ficou lá até eles irem embora.

As duas crianças ficaram muito cansadas com a caçada da borboleta.

A verdade era esta, a borboleta desconhecida morava ali só que era uma criança que tinha quatro anos.

Ela era bonita pra valer. Passando pouco tempo ela cresceu e casou e teve três filhinhos que também se transformaram em borboletas desconhecidas.



O gigante

Eliane Aparecida R.P.

Uma vez, havia um gigante que tinha o pé muito grande. Esse gigante tinha uma fazenda. Nessa fazenda, havia muitos animais. Ele transportava esses animais em um caminhão tão grande que era assustador.

Esse gigante tinha um pequeno nenê que gostava de brinquedos. Certo dia ele foi brincar com um filhote de uma cachorra e que deu-lhe uma mordida em sua mão e ele começou a chorar. O ruído foi tão grande que nunca mais ele foi brincar com um cachorro. O pequeno garotinho só brincava com bola, carinha, boneca e velotrol.

E seu pai comprava cada vez mais brinquedos para o garoto.

Chamando a história "A Gravata" imagine outros fatos que poderiam acontecer nesta mesma história.

A Gravata.

Muito Boa História

Um dia, pai de Carlinhos foi trabalhar, o menino muito sapeca entrou no quarto do pai, e viu uma gravata na costa de uma cadeira, ele teve uma ideia:

- Vou por esta gravata e ver como que fica.

Ele pôs a gravata, ficou procurando o espelho.

Carlinho achou o espelho, quando ele olhou não gostou porque ficou muito grande.

Ele olhou pra janela e viu o jardineiro com o tisanço, Carlinhos teve uma ideia.

- Vou pedir o tisanço para o jardineiro.

Foi a pedir:

- Jardineiro, mamãe falou para você emprestar o tisanço para ela!

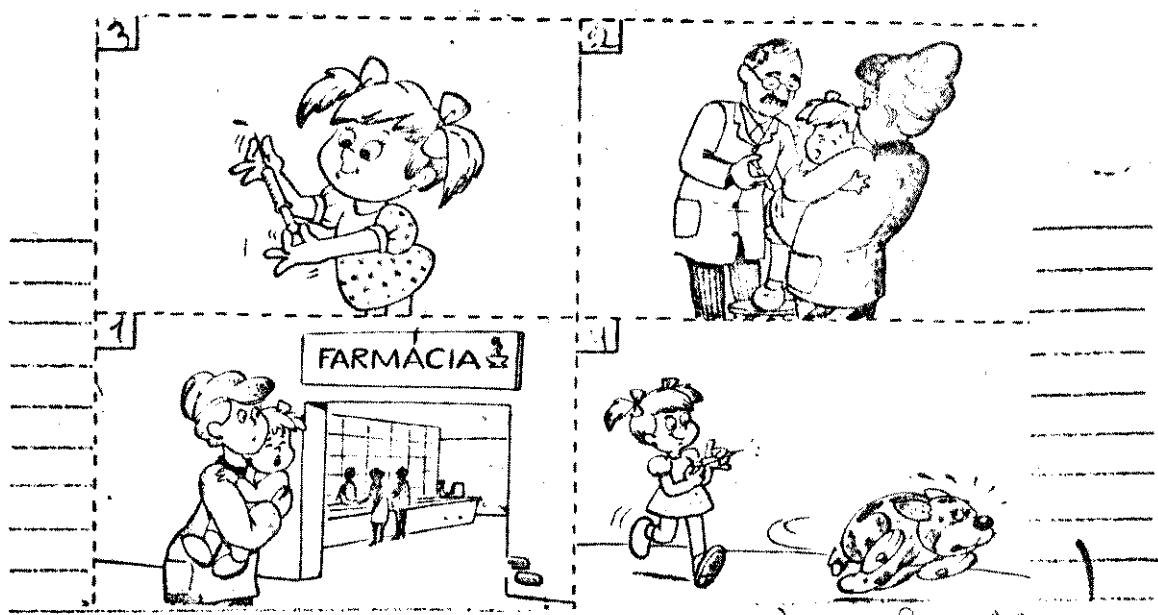
- Está bem, mas ela não pode ir logo.

- Eu falo sim!

Carlinho foi correndo para sua casa e cortou a gravata.

Quando seu pai veio ele viu a gravata cortada e pôs de castigo o Carlinhos.

Muito arrependido Carlinhos contou que foi ele que cortou, seu pai perdoou.



Nome: Devanilene

B

Uma tarde, enfeitado, Maria resolve dar uma volta, com seu carrinho de mão.

Logo, logo, passou as lixeiras, e viu uma atiradeira de lixeira. Maria tentou acalmar a cachorra com leite e cachorro em uma mordida em Maria.

Maria foi correndo para sua casa, e sua mãe lhe disse:

— O que foi filha da mãe que aconteceu?

Maria respondeu com uma lágrima no rosto:

— Foi Lulu, mamãe, foi Lulu?

— E que te mordeu?

Para Lúcia levou sua filha rapidamente para a farmácia.

Maria, muito amedrontada, agarrou na sua mãe, chorando.

A farmácia entrou lá e falou para a farmacêutica.

A farmacêutica lhe deu uma aplicação imediatamente.

Maria ficou muito assustada e segurou na sua mãe muito apertado e chorando.

Maria saiu de lá e foi para sua casa muito triste.

Maria tinha ganhado uma seringa da farmacêutica.

Ela teve uma ideia luminosa.

Maria encheu de água para dar uma aplicação no cachorro.

Lulu viu que ela estava correndo atrás dele e correu depressa e deu no pé.

Maria disse:

— Bepere aí, Lulu, agora vou dar uma aplicação em você!

Maria não conseguiu pegá-lo.



O dia que o calceador conheceu a cidade.

Ignelma Barbosa de Jesus

Boa

Certo dia um calceador foi conhecer a cidade, passou sem frente de uma loja de calçados e nem sabia o que era, olhou, olhou e pensou pode ser um sapato. Comprou o sapato.

Foi embora muito orgulhoso com seu sapato.

Pegou a estrada de sua casa e foi se embora.

Olha ele foi embora como um velho coveiro.

Resolheu tirar o sapato e disse:

— Vô tirá o sapato pra não estragar porque vou a festa do Compade Marouin.

De repente, brusca pra chão e ele começou a chingar a pedra que nem tem culpa.

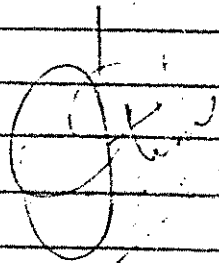
Cai! Meu pé como dó, se eu tivesse com meu sapato, todinho dele!

Sauser, 03 de junho de 1982

3ª série A

nome: Jovelina Barbosa de Jesus

idade: 10 anos



Continuar a estorinha

O parol resuscitou

Jovelina Barbosa de Jesus

Certa manhã de inverno, Carlinhos encontrou um filhotinho de parol, quase morto embaixo de uma árvore.

Ele pegou o parolzinho e levou-o para sua casa.

Sua mãe logo quis ver o que ele levava num papel enrolado. Carlinhos falou:

— Eu tenho aqui um parol mamãe.

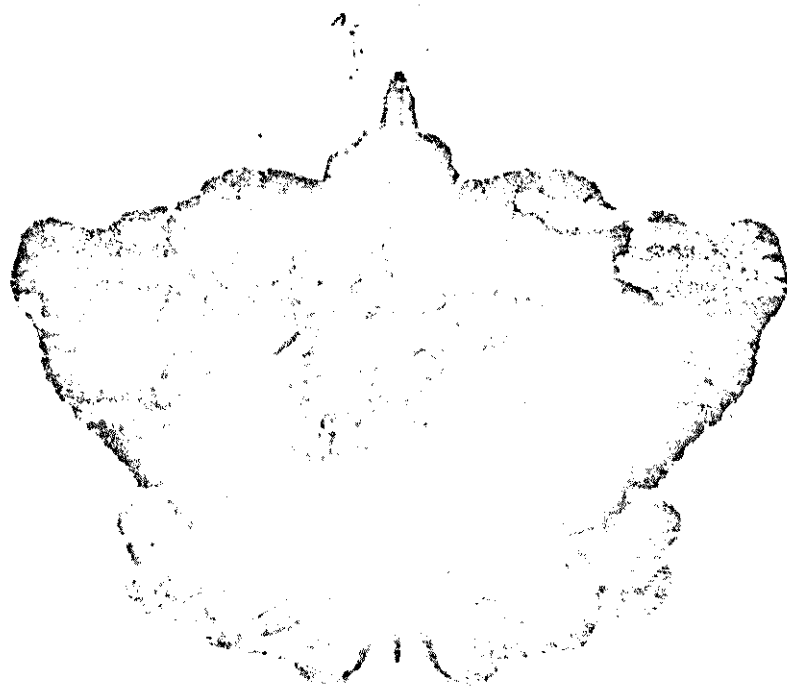
Mamãe então ajudou a criar o infeliz.

Passando alguns dias ele estava forte e sadio.

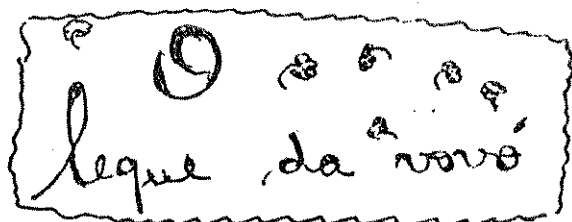
Então Carlinhos saltou e — e pôs para ver se ele era capaz de andar, ele estava gordinho e bonitinho.

E assim tentou e ele conseguiu andar e assim ele foi feliz novamente.

Mas Carlinhos não aguentou, chorava muito.



vase-
xicara



flor

borboleta

Joveline

Don

O leque da vovó

Isolina Barbosa de Jesus

Numa sexta feira, Mamãe saiu para comprar umas coisas.

Ao passar por uma loja viu uma porção de gente perto.

Ela estava loca para ir ver mas não foi.

Na volta não tinha muita gente então parou.

Era liquidação, então como domingo era dia das vovó, ela comprou um leque para Andréia dar a sua vovozinha.

Ao amanhecer de domingo eles foram para São Paulo.

Chegando lá logo se alçaram depois estava todos os netos de vovó e na hora do almoço Andréia deu seu presente e falou:

- Vovó, eu trouxe este presente de Campinas.

- Olha! Que lindo leque vermelho!

Vovó adorou muito o leque, era só ter calor lá já se abanava com ele.

E deste dia em diante vovó a passou ficar com leque de lá pra cá.

A filha mais nova de vovó saiu num arnaval com o leque dela.

Mas vovó nem se quer deixou a Alexandra sair com o leque.

nome: Jovellina Barbosa de Jesus
idade: 10 anos
3ª série A

Quivindo a estória "A gravata" imagine outras
fatos que poderiam acontecer nesta mesma estória.

A Gravata

Dom!!

Ontem papai chegou e foi se deitar.
Carlinhos viu sua gravata no quarto e
pegou.

Pôs a gravata de seu pai, ela ficou até
os joelhos e depois foi até a janela de seu
quarto, chamou o jardineiro e disse:

- Seu José, o senhor empresta um pouco o tesourão?

- Ah, eu posso emprestar mas tome cuidado.

Foi até o quarto e cortou a gravata.

Quando seu pai viu ficou muito zangado
com Carlinhos e lhe xingou e quase bateu nele
só não bateu porque a mãe de Carlinhos não
deixou.

E agora só ficava xingando porque
a Gravata era para ele ir em uma reunião.

Teve que comprar outra e custava mais
de mil cruzeiros.

Então desse dia em diante Carlinhos
ficou triste e queria contar e explicar
mas seu pai nem se quer escutava.

Carlinhos ficou de castigo do dia
vinte de março até dia quinze de novembro.

Só saia pra ir no pré primário.

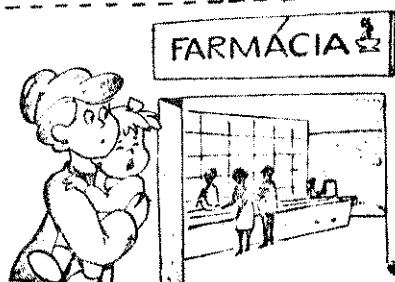
233



2



1



4



Melga Galrona

A Louquice de Tatiene

Tatiene resolveu ir fazer

Quando ela se parou em uma rua
um cachorro levou a culpa e ela
e lhe mordeu. E ela foi chorando
e a mãe veio e lhe perguntou:

— Que aconteceu filhinha?

— Eu fui mordida por um
cachorro.

A mãe então que desceu a pegar
a médica e levou a farmácia.

Quando chegou lá a menina começou
a chorar.

O farmacêutico perguntou:

— Que aconteceu?

Ela foi mordida por um
cachorro.

Mas que depressa o
farmacêutico pegou a seringa
e colocou a agulha no
braço da menina e lhe aplicou a
injeção.

Quando a menina voltou
para casa, pegou uma seringa e teve
uma ideia:

— Vou desferir tudo no meu
cachorro.

A menina então foi lá e chamou
o cachorro.

— Chegue vem, tá Chequinho.

E ele ia, depois viu a seringa
na mão da menina e correu. A menina
correu atrás. Foi o cachorro corria
mais que a menina.

Souzas 7 de junho de 1982

Nome: Nilza Galionetta

Idade: 10 anos

Residência: A Ilha Egla?

Orgulho de Limpim

Nilza Galionetta

Pimpim e Zazá são dois lindos peixinhos.

Os dois moram no fundo do mar e brincam de esconde-esconde e brincam atrás de uma rocha.

Um dia ele viu uma linda peixinha e começou a gostar dela. Outro dia ele foi nadando e viu a Zazá e falou:

Você é uma linda peixinha. Você não quer namorar comigo?

E Zazá deu uma respiradinha e disse:

Ah! Como eu quero namorar com você. Sabe você é lindo!

Então os dois se casaram e tiveram dois filhinhos. Um o nome de Douradinho e o outro chama-se Flip. Os dois filhinhos era ainda pequenos.

Um dia um peixinho estava chorando porque estava com fome e seu pai disse:

Espera um pouco eu vou buscar comida a você.

Quando ele ia saindo ele viu uma peixeira e disse a sua

mulher:

— Não sabia daqui tem um animal feroz aqui.

E Zazá perguntou ao seu marido:

— Que bicho que está aí fora?

E ele respondeu:

— É um polvo pegou nossos dois filhinhos Douradinho e Flip.

Então Zazá pegou e saiu pra fora e puxou a perna do polvo e fez corcunda na barriga dele e conseguiu salvar os dois seus filhos.

E Pimpim se orgulhou muito de sua mulher e disse a ela:

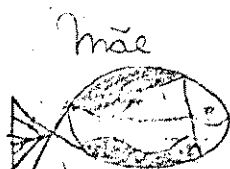
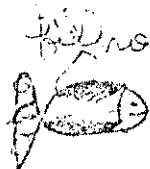
— Você é corajosa, eu estou orgulhoso de você!

Pai

Filho

Mãe

Filho



O orgulho de Pimpim

Renata Christa Paula

Pimpim e Zaga são dois lindos peixinhos. Eles vivem no fundo do mar, brincam de esconde-esconde e se escondem numa gruta e em brechos das areias.

Eles se conheciam numa algamarinha e Pimpim pediu a mão de Zaga. Ela ficou tão envergonhada que até deu um suspiro e disse:

Ah! Tão dois anos que ninguém pode minha mãe em casamento. Mas Pimpim respondeu:

- Agora eu estou pedindo a sua mão em casamento, você aceita?

Zaga ficou muito feliz e não quis passar o tempo da tarde e da noite sozinho. Deu um abraço em Pimpim e eles ficaram muito felizes.

Um dia foram visitar seus pais na casa deles. Eles estavam numa tubarão com dentes enormes e uma calda apertada. Pimpim mostrou sua esposa e seus filhos esconderam numa gruta para despetar o tubarão.

Todos estavam com medo da mãe assim mesmo e ele enfrentou o tubarão.

Toda mundo ficou muito orgulhoso de um marido que ama sua família.

nome: Renata Lúcia de Paula

idade: 10 anos

3ª série A

Ouvindo a história a gravata imagine outros fatos que poderiam acontecer nesta mesma história

A gravata

Bom!

Ontem Carlinhos entrou no quarto de seu pai.

Viu uma gravata na costa da cadeira ele foi até lá e pegou e colocou-a.

Ele viu que era muito grande e disse:

— Acho que vou brincar com essa gravata.

— Ah! Mas é muito grande acho que vou cortar.

Cu, o menino olhou para trás viu o seu Carlindo carpindo a grama.

Deu Carlindo inquanto foi pegar o bone porque o sol estava muito quente, Carlinhos derivagando apanhou o tesouro e saiu correndo para cortar a gravata.

Cortando a gravata saiu correndo para colocá-lo no lugar certo.

Com isso ele ficou aliviado e depois foi brincar sem pensar em qualquer coisa.

Seu pai tinha uma reunião importante, procurando a gravata olhou lá fora viu Carlinhos com a gravata ele ficou tão nervoso, mas tão nervoso que até estorou e ele disse:

— Porque você você fez isso com minha gravata? O menino sem saber falou:

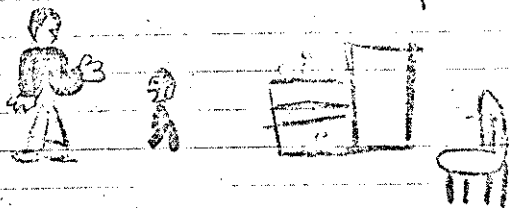
— Desculpe papai eu fiz uma coisa muito errada.

Seu pai angustiado disse:

— Vamos para cidade, comprarei outra gravata nova.

E assim sem briga e sem pegar covas onde não é chamado vivem felizes para sempre.

fin



Sousa, 03 de junho de 1982

3ª série A

nome Silvia Cp. Pasquanelli

idade 9 anos

Continuar a estorinha

A gentileza do
menino

G. Tim

Silvia Cp. Pasquanelli
Certa manhã de inverno, Carlinho
encontrou um filhotinho de pardal, quase
morto embaixo de uma árvore.

Carlinho pegou-o e levou-o para casa.

Carlinho pensou:

Será que mamãe vai deixar você
ficar em casa?

Piu, piu, piu, piu.

Licho que ele está com fome fique aqui
senão mamãe pode te ver.

E assim o Carlinho foi arumar um pouco
de alpiste.

E assim o menino cuidou muito de seu
passarinho.

Seu passarinho ficou forte e muito gordo.

No dia seguinte Carlinho achou
bom soltar ele mas ele falou:

Não se esqueça volte sempre para me
visitar

E assim o passarinho viveu livre
para sempre.

Souzas, 07 de junho de 1982

nome: Silvia Ciparecida Pasquanelli

idade: 9 anos

3ª série: A

Dona: Eglê

(Zom)

A inteligência de Pimpim

Silvia Cp Pasquanelli

Pimpim e Jazá são dois lindos peixinhos.

Numa noite muito escura Pimpim estava passeando com uma ideia de arrumar uma namorada.

Está indo de repente viu uma peixinha em perigo uma baleia queria comer, Pimpim perguntou:

Como você se chama?

Eu me chamo Jazá gritou

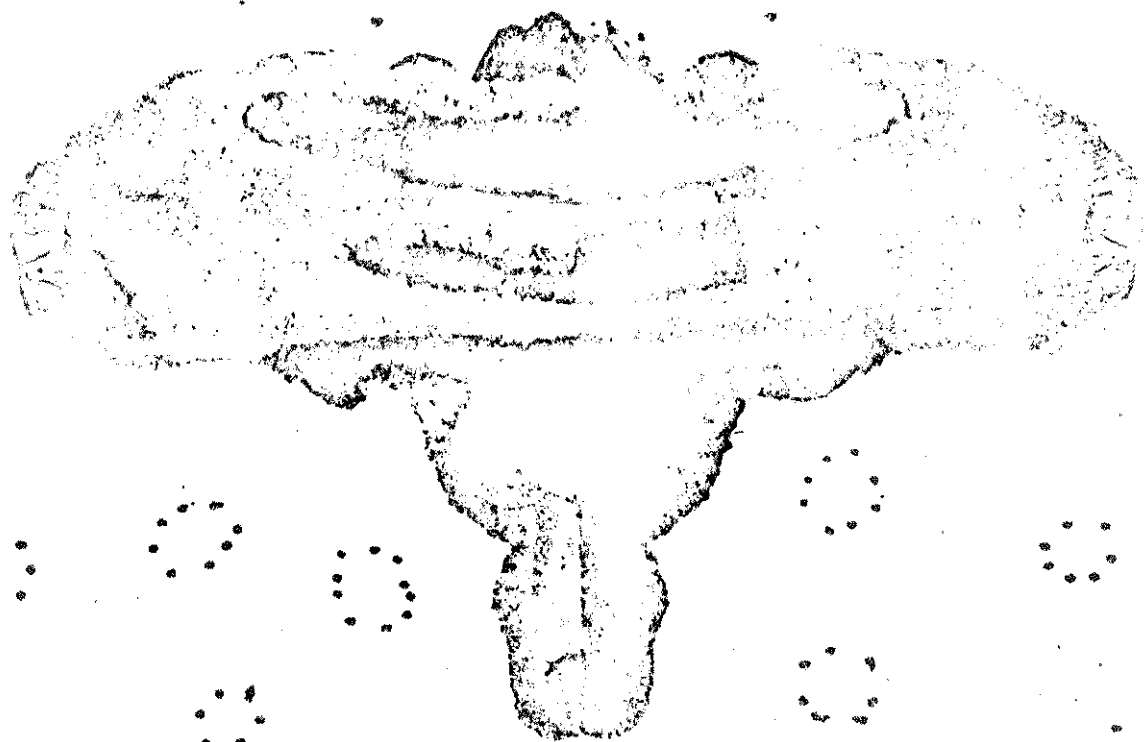
Socorro, socorro salve-me.

Quando Pimpim correu em sua ajuda apareceu um polvo enorme com suas garras, também estava morto de fome.

Pimpim mandou Jazá se esconder atrás de uma pedra e assim Pimpim despistou a baleia e o polvo.

E assim Jazá e Pimpim casaram e tiveram muitos filhos.

A chupeta perdida



Bico de Mamadeira

Prulito

chupeta

A chupeta perdida

Silvia Ap Parquanelli

Numa noite muito escura Eliana perdeu sua chupeta seu pai teve de ir a casa de sua avó.

Chegando lá sua avó falou:

— Meu filho que veio fazer aqui a esta hora? Seu pai falou:

Vim buscar a chupeta de sua neta Eliana.

Chegando em casa Eliana começou a gritar:

— Viva, viva como papai ficou bonzinho.

Sua mãe ficou muito admirada mas não disse nada.

Quando chegou o Domingo seu pai começou a gritar com Eliana e com sua mãe.

Sua mãe começou a chorar. Eliana correu chamar sua avó sua avó falou:

— Eliana vamos deixar seu pai e ir para SP.

Lá em São Paulo viveram sempre felizes.

paralelo

atleta

machucado

dormir

enterrar

carte

corredor

xicara

tembo

pronto

coire

pular

louca

corne

sangue

comida

prender

cair

levantar

colher

susto

medonho

garfo

faca

perna

morcego

morto

cama

acordar

cover

Lilira Ap Pasquonelli

O susto de Joãozinho

Silvia Cip Resquaneli

Era uma vez um menino muito bom, tudo que sua professora pediu ele fazia.

Um dia a professora pediu:

— Joãozinho você faz um favor para mim?

— Faço sim, o que professora?

— Pegar umas prendas para a escola.

Chegando em sua casa, horas pegou uma sacola e foi pedir prendas.

Joãozinho conseguiu um garfo de prenda achou muito engraçado, um garfo!

No dia seguinte Joãozinho levantou bem cedinho e foi pedir prendas.

No caminho levou um grande susto.

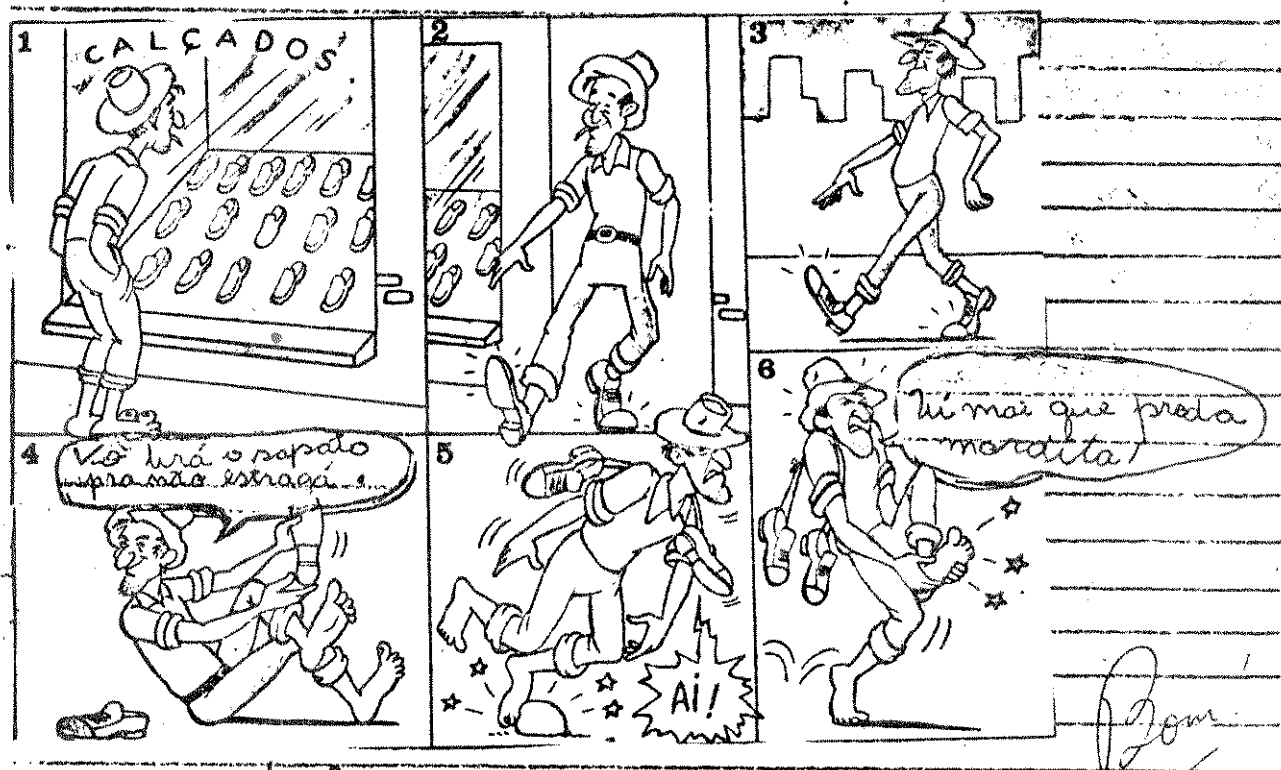
Joãozinho chegou em casa chorando, sua mãe perguntou:

— Joãozinho porque está chorando?

— Eu estou chorando porque o cachorrão da vizinha escapou e eu levei um susto.

— Não chore Joãozinho isso não é nada, tome um copo de água com açúcar e vá assistir televisão.

No dia seguinte Joãozinho levou só um garfo de prenda para a escola.



O laipiro e seu novo sapato.

Simone Paz de Melo

Numa tarde de sol seu Joaquim saiu com seu picadão, com sua calça preta lreija e com seu chapéu de palha.

No meio do caminho encontrou uma loja de sapatos, escolheu o seu preferido sapato e foi andando com seu novo e brilhante sapato, andando todo o Centro da cidade. Numa hora depois estava perto para chegar a sua casa.

No meio do caminho ele teve uma idéia: falar:

Vê lá o sapato pá não estragá.

Max tarde ele foi andando alegre sem o seu sapato e de repente numa pedra tropeçou, soltou um grito fino e ele falou:

Nô mais que preda mordita!

Nome: Simone Paz de Melo.

idade: 9

3ª série A

Don!!

Ouvendo a estória "A gravata"
 imagine outros fatos que poderiam
 acontecer nesta mesma estória.

A gravata

Simone

Um belo dia de quinta-feira
 Carlinho de seis anos encontrou
 uma gravata no trunco da porta
 do quarto de seu pai.

Carlinho muito espantado pôs
 a gravata no pescoço e foi olhar
 no espelho, mas a gravata passava
 da cintura. Muito esperto, foi lá
 no jardim e falou para o
 jardineiro:

— Seu João, o senhor podia
 me emprestar o tesoúro para
 mim cortar a gravata?

Seu João falou:

— Nossa, mas é muito perigoso, meu
 filho tem ponta fina!

Mas o jardineiro deu o
 tesoúro para o Carlinho. Mas ele é
 muito mentiroso, mentiu que ia
 cortar uma roseira, foi lá no quarto
 e ele cortou ao meio a gravata,
 ele falou:

— Assim está melhor agora.

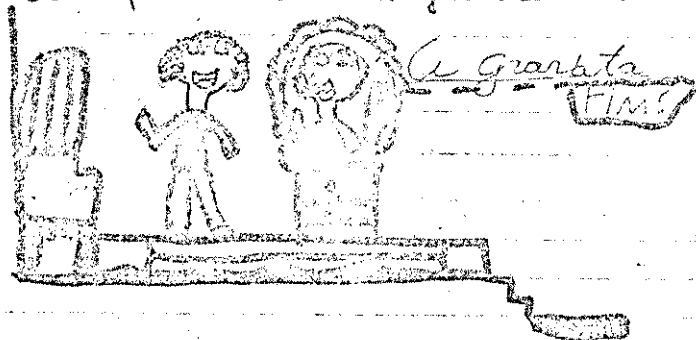
Horas depois seu pai chegou,
 Carlinho foi correndo atrás dele e
 falou para o pai:

— Papai, o senhor gostou da
 minha gravata?

Seu pai falou espantado:

— Meu filho, porque você não
 tem juízo, esta era minha gravata!

Mas o pai de Carlinho pediu
 desculpas, e eles dois saíram para
 comprar outra gravata.



A N E X O 10

REDAÇÕES DAS CRIANÇAS
DA AVALIAÇÃO FEITA DOIS MESES APÓS AS ATIVIDADES
DESCRITAS NA TESE.

Título: O Luto Almira Ferreira dos Santos

Elizabet e eu fomos pescar. Elizabet pegou um peixinho.

E eu falei que tinha um peixe ali perto da pedra e Elizabet me emprestou a vara de repente eu peguei um peixe e falei

— Que peixe!

— É mesmo é um mandei.

Elizabet ouviu um ruído e falou:

— É um ruído muito estranho!

— Vamos sair daqui é muito perigoso, eu olhei para trás e vi um homem com um cano atrás da gente:

— Boa noite Almir!

— Não dá.

E daí encontramos um riozinho

— Vamos ficar aqui, já não corremos mais perigo.

De repente um peixe, era um peixe chamado cará

E daí fomos embora para irmos a escola.

A pescaria

André Carlos Penaroli

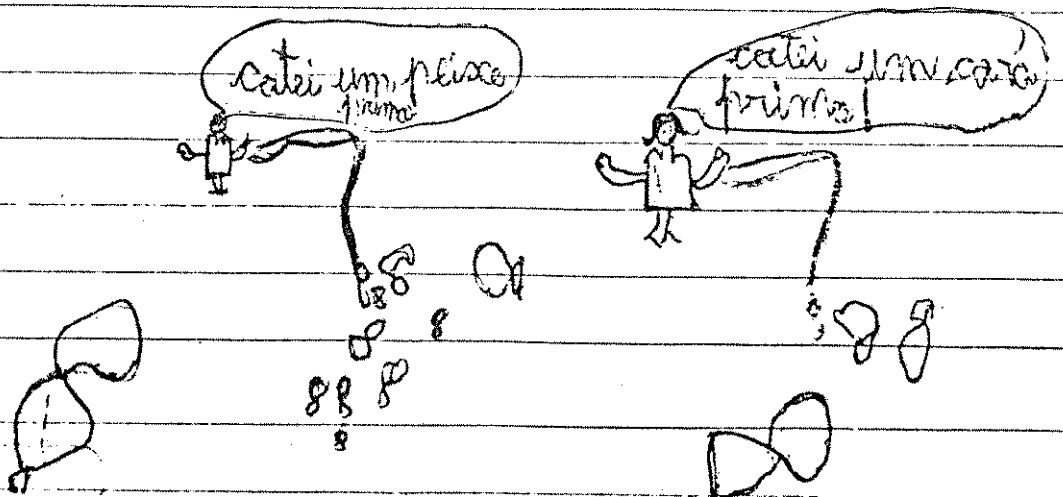
Venha em casa para nós vamos pescar.
Eu sei onde tem bastante peixe tem sara, tuiúva,
pacu, tigrão e pintado etc.

— Foi assim que nós resolvemos ir ~~sim~~ pescar.
— Vamos rançar minhoca? disse para minha
prima.

Vamos!

Nós rançamos minhoca e vamos pescar
no Atibris! Chegando lá, e depois fomos por minhoca
no anzol e usou no rio.

E de logo eu catei um peixe. Era uma
carpa e minha prima caturou um cará. Nós estamos
ainda pescando e estava escurecendo. Nós guardamos
os peixes e fomos para casa. Quando logo ir
pescar outra vez.



Cus piranhas

Elianes José Barbosa

Um dia José foi na casa de Junior e disse:

Junior Vamos pescar?

— Cu vende José?

— Não no baguê!

— Se for Escandido, é proibido pescar lá.

— Está bem.

Foram muito alegres com a tarrafa e José levava uma faca.

Chegando lá, eles jogaram a tarrafa e na primeira tentativa pegaram muitas peixes, dos maiores!

Jogaram de novo e pegaram uns peixes esquisitos. José pegou um deles na mão e eram piranhas.

Eles ainda não sabiam.

José começou a brincar

com um deles. De repente ele deu-lhe uma mordidinha.

Ele gritou: Ai Ai! Junior disse:

— Cuidado! José! Ele caiu no rio.

E não desistia, começou a nadar mas, tinha muitas piranhas atrás dele.

Junior falou:

— Pegue a faca e vá em frente!

Foi o que ele fez, começou a matar muitas, até que ele conseguiu

¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ ⁷ ⁸ ⁹ ¹⁰ ¹¹ ¹² ¹³ ¹⁴ ¹⁵ ¹⁶ ¹⁷ ¹⁸ ¹⁹ ²⁰ ²¹ ²² ²³ ²⁴ ²⁵ ²⁶ ²⁷ ²⁸ ²⁹ ³⁰ ³¹ ³² ³³ ³⁴ ³⁵ ³⁶ ³⁷ ³⁸ ³⁹ ⁴⁰ ⁴¹ ⁴² ⁴³ ⁴⁴ ⁴⁵ ⁴⁶ ⁴⁷ ⁴⁸ ⁴⁹ ⁵⁰ ⁵¹ ⁵² ⁵³ ⁵⁴ ⁵⁵ ⁵⁶ ⁵⁷ ⁵⁸ ⁵⁹ ⁶⁰ ⁶¹ ⁶² ⁶³ ⁶⁴ ⁶⁵ ⁶⁶ ⁶⁷ ⁶⁸ ⁶⁹ ⁷⁰ ⁷¹ ⁷² ⁷³ ⁷⁴ ⁷⁵ ⁷⁶ ⁷⁷ ⁷⁸ ⁷⁹ ⁸⁰ ⁸¹ ⁸² ⁸³ ⁸⁴ ⁸⁵ ⁸⁶ ⁸⁷ ⁸⁸ ⁸⁹ ⁹⁰ ⁹¹ ⁹² ⁹³ ⁹⁴ ⁹⁵ ⁹⁶ ⁹⁷ ⁹⁸ ⁹⁹ ¹⁰⁰ ¹⁰¹ ¹⁰² ¹⁰³ ¹⁰⁴ ¹⁰⁵ ¹⁰⁶ ¹⁰⁷ ¹⁰⁸ ¹⁰⁹ ¹¹⁰ ¹¹¹ ¹¹² ¹¹³ ¹¹⁴ ¹¹⁵ ¹¹⁶ ¹¹⁷ ¹¹⁸ ¹¹⁹ ¹²⁰ ¹²¹ ¹²² ¹²³ ¹²⁴ ¹²⁵ ¹²⁶ ¹²⁷ ¹²⁸ ¹²⁹ ¹³⁰ ¹³¹ ¹³² ¹³³ ¹³⁴ ¹³⁵ ¹³⁶ ¹³⁷ ¹³⁸ ¹³⁹ ¹⁴⁰ ¹⁴¹ ¹⁴² ¹⁴³ ¹⁴⁴ ¹⁴⁵ ¹⁴⁶ ¹⁴⁷ ¹⁴⁸ ¹⁴⁹ ¹⁵⁰ ¹⁵¹ ¹⁵² ¹⁵³ ¹⁵⁴ ¹⁵⁵ ¹⁵⁶ ¹⁵⁷ ¹⁵⁸ ¹⁵⁹ ¹⁶⁰ ¹⁶¹ ¹⁶² ¹⁶³ ¹⁶⁴ ¹⁶⁵ ¹⁶⁶ ¹⁶⁷ ¹⁶⁸ ¹⁶⁹ ¹⁷⁰ ¹⁷¹ ¹⁷² ¹⁷³ ¹⁷⁴ ¹⁷⁵ ¹⁷⁶ ¹⁷⁷ ¹⁷⁸ ¹⁷⁹ ¹⁸⁰ ¹⁸¹ ¹⁸² ¹⁸³ ¹⁸⁴ ¹⁸⁵ ¹⁸⁶ ¹⁸⁷ ¹⁸⁸ ¹⁸⁹ ¹⁹⁰ ¹⁹¹ ¹⁹² ¹⁹³ ¹⁹⁴ ¹⁹⁵ ¹⁹⁶ ¹⁹⁷ ¹⁹⁸ ¹⁹⁹ ²⁰⁰ ²⁰¹ ²⁰² ²⁰³ ²⁰⁴ ²⁰⁵ ²⁰⁶ ²⁰⁷ ²⁰⁸ ²⁰⁹ ²¹⁰ ²¹¹ ²¹² ²¹³ ²¹⁴ ²¹⁵ ²¹⁶ ²¹⁷ ²¹⁸ ²¹⁹ ²²⁰ ²²¹ ²²² ²²³ ²²⁴ ²²⁵ ²²⁶ ²²⁷ ²²⁸ ²²⁹ ²³⁰ ²³¹ ²³² ²³³ ²³⁴ ²³⁵ ²³⁶ ²³⁷ ²³⁸ ²³⁹ ²⁴⁰ ²⁴¹ ²⁴² ²⁴³ ²⁴⁴ ²⁴⁵ ²⁴⁶ ²⁴⁷ ²⁴⁸ ²⁴⁹ ²⁵⁰ ²⁵¹ ²⁵² ²⁵³ ²⁵⁴ ²⁵⁵ ²⁵⁶ ²⁵⁷ ²⁵⁸ ²⁵⁹ ²⁶⁰ ²⁶¹ ²⁶² ²⁶³ ²⁶⁴ ²⁶⁵ ²⁶⁶ ²⁶⁷ ²⁶⁸ ²⁶⁹ ²⁷⁰ ²⁷¹ ²⁷² ²⁷³ ²⁷⁴ ²⁷⁵ ²⁷⁶ ²⁷⁷ ²⁷⁸ ²⁷⁹ ²⁸⁰ ²⁸¹ ²⁸² ²⁸³ ²⁸⁴ ²⁸⁵ ²⁸⁶ ²⁸⁷ ²⁸⁸ ²⁸⁹ ²⁹⁰ ²⁹¹ ²⁹² ²⁹³ ²⁹⁴ ²⁹⁵ ²⁹⁶ ²⁹⁷ ²⁹⁸ ²⁹⁹ ³⁰⁰ ³⁰¹ ³⁰² ³⁰³ ³⁰⁴ ³⁰⁵ ³⁰⁶ ³⁰⁷ ³⁰⁸ ³⁰⁹ ³¹⁰ ³¹¹ ³¹² ³¹³ ³¹⁴ ³¹⁵ ³¹⁶ ³¹⁷ ³¹⁸ ³¹⁹ ³²⁰ ³²¹ ³²² ³²³ ³²⁴ ³²⁵ ³²⁶ ³²⁷ ³²⁸ ³²⁹ ³³⁰ ³³¹ ³³² ³³³ ³³⁴ ³³⁵ ³³⁶ ³³⁷ ³³⁸ ³³⁹ ³⁴⁰ ³⁴¹ ³⁴² ³⁴³ ³⁴⁴ ³⁴⁵ ³⁴⁶ ³⁴⁷ ³⁴⁸ ³⁴⁹ ³⁵⁰ ³⁵¹ ³⁵² ³⁵³ ³⁵⁴ ³⁵⁵ ³⁵⁶ ³⁵⁷ ³⁵⁸ ³⁵⁹ ³⁶⁰ ³⁶¹ ³⁶² ³⁶³ ³⁶⁴ ³⁶⁵ ³⁶⁶ ³⁶⁷ ³⁶⁸ ³⁶⁹ ³⁷⁰ ³⁷¹ ³⁷² ³⁷³ ³⁷⁴ ³⁷⁵ ³⁷⁶ ³⁷⁷ ³⁷⁸ ³⁷⁹ ³⁸⁰ ³⁸¹ ³⁸² ³⁸³ ³⁸⁴ ³⁸⁵ ³⁸⁶ ³⁸⁷ ³⁸⁸ ³⁸⁹ ³⁹⁰ ³⁹¹ ³⁹² ³⁹³ ³⁹⁴ ³⁹⁵ ³⁹⁶ ³⁹⁷ ³⁹⁸ ³⁹⁹ ⁴⁰⁰ ⁴⁰¹ ⁴⁰² ⁴⁰³ ⁴⁰⁴ ⁴⁰⁵ ⁴⁰⁶ ⁴⁰⁷ ⁴⁰⁸ ⁴⁰⁹ ⁴¹⁰ ⁴¹¹ ⁴¹² ⁴¹³ ⁴¹⁴ ⁴¹⁵ ⁴¹⁶ ⁴¹⁷ ⁴¹⁸ ⁴¹⁹ ⁴²⁰ ⁴²¹ ⁴²² ⁴²³ ⁴²⁴ ⁴²⁵ ⁴²⁶ ⁴²⁷ ⁴²⁸ ⁴²⁹ ⁴³⁰ ⁴³¹ ⁴³² ⁴³³ ⁴³⁴ ⁴³⁵ ⁴³⁶ ⁴³⁷ ⁴³⁸ ⁴³⁹ ⁴⁴⁰ ⁴⁴¹ ⁴⁴² ⁴⁴³ ⁴⁴⁴ ⁴⁴⁵ ⁴⁴⁶ ⁴⁴⁷ ⁴⁴⁸ ⁴⁴⁹ ⁴⁵⁰ ⁴⁵¹ ⁴⁵² ⁴⁵³ ⁴⁵⁴ ⁴⁵⁵ ⁴⁵⁶ ⁴⁵⁷ ⁴⁵⁸ ⁴⁵⁹ ⁴⁶⁰ ⁴⁶¹ ⁴⁶² ⁴⁶³ ⁴⁶⁴ ⁴⁶⁵ ⁴⁶⁶ ⁴⁶⁷ ⁴⁶⁸ ⁴⁶⁹ ⁴⁷⁰ ⁴⁷¹ ⁴⁷² ⁴⁷³ ⁴⁷⁴ ⁴⁷⁵ ⁴⁷⁶ ⁴⁷⁷ ⁴⁷⁸ ⁴⁷⁹ ⁴⁸⁰ ⁴⁸¹ ⁴⁸² ⁴⁸³ ⁴⁸⁴ ⁴⁸⁵ ⁴⁸⁶ ⁴⁸⁷ ⁴⁸⁸ ⁴⁸⁹ ⁴⁹⁰ ⁴⁹¹ ⁴⁹² ⁴⁹³ ⁴⁹⁴ ⁴⁹⁵ ⁴⁹⁶ ⁴⁹⁷ ⁴⁹⁸ ⁴⁹⁹ ⁵⁰⁰ ⁵⁰¹ ⁵⁰² ⁵⁰³ ⁵⁰⁴ ⁵⁰⁵ ⁵⁰⁶ ⁵⁰⁷ ⁵⁰⁸ ⁵⁰⁹ ⁵¹⁰ ⁵¹¹ ⁵¹² ⁵¹³ ⁵¹⁴ ⁵¹⁵ ⁵¹⁶ ⁵¹⁷ ⁵¹⁸ ⁵¹⁹ ⁵²⁰ ⁵²¹ ⁵²² ⁵²³ ⁵²⁴ ⁵²⁵ ⁵²⁶ ⁵²⁷ ⁵²⁸ ⁵²⁹ ⁵³⁰ ⁵³¹ ⁵³² ⁵³³ ⁵³⁴ ⁵³⁵ ⁵³⁶ ⁵³⁷ ⁵³⁸ ⁵³⁹ ⁵⁴⁰ ⁵⁴¹ ⁵⁴² ⁵⁴³ ⁵⁴⁴ ⁵⁴⁵ ⁵⁴⁶ ⁵⁴⁷ ⁵⁴⁸ ⁵⁴⁹ ⁵⁵⁰ ⁵⁵¹ ⁵⁵² ⁵⁵³ ⁵⁵⁴ ⁵⁵⁵ ⁵⁵⁶ ⁵⁵⁷ ⁵⁵⁸ ⁵⁵⁹ ⁵⁶⁰ ⁵⁶¹ ⁵⁶² ⁵⁶³ ⁵⁶⁴ ⁵⁶⁵ ⁵⁶⁶ ⁵⁶⁷ ⁵⁶⁸ ⁵⁶⁹ ⁵⁷⁰ ⁵⁷¹ ⁵⁷² ⁵⁷³ ⁵⁷⁴ ⁵⁷⁵ ⁵⁷⁶ ⁵⁷⁷ ⁵⁷⁸ ⁵⁷⁹ ⁵⁸⁰ ⁵⁸¹ ⁵⁸² ⁵⁸³ ⁵⁸⁴ ⁵⁸⁵ ⁵⁸⁶ ⁵⁸⁷ ⁵⁸⁸ ⁵⁸⁹ ⁵⁹⁰ ⁵⁹¹ ⁵⁹² ⁵⁹³ ⁵⁹⁴ ⁵⁹⁵ ⁵⁹⁶ ⁵⁹⁷ ⁵⁹⁸ ⁵⁹⁹ ⁶⁰⁰ ⁶⁰¹ ⁶⁰² ⁶⁰³ ⁶⁰⁴ ⁶⁰⁵ ⁶⁰⁶ ⁶⁰⁷ ⁶⁰⁸ ⁶⁰⁹ ⁶¹⁰ ⁶¹¹ ⁶¹² ⁶¹³ ⁶¹⁴ ⁶¹⁵ ⁶¹⁶ ⁶¹⁷ ⁶¹⁸ ⁶¹⁹ ⁶²⁰ ⁶²¹ ⁶²² ⁶²³ ⁶²⁴ ⁶²⁵ ⁶²⁶ ⁶²⁷ ⁶²⁸ ⁶²⁹ ⁶³⁰ ⁶³¹ ⁶³² ⁶³³ ⁶³⁴ ⁶³⁵ ⁶³⁶ ⁶³⁷ ⁶³⁸ ⁶³⁹ ⁶⁴⁰ ⁶⁴¹ ⁶⁴² ⁶⁴³ ⁶⁴⁴ ⁶⁴⁵ ⁶⁴⁶ ⁶⁴⁷ ⁶⁴⁸ ⁶⁴⁹ ⁶⁵⁰ ⁶⁵¹ ⁶⁵² ⁶⁵³ ⁶⁵⁴ ⁶⁵⁵ ⁶⁵⁶ ⁶⁵⁷ ⁶⁵⁸ ⁶⁵⁹ ⁶⁶⁰ ⁶⁶¹ ⁶⁶² ⁶⁶³ ⁶⁶⁴ ⁶⁶⁵ ⁶⁶⁶ ⁶⁶⁷ ⁶⁶⁸ ⁶⁶⁹ ⁶⁷⁰ ⁶⁷¹ ⁶⁷² ⁶⁷³ ⁶⁷⁴ ⁶⁷⁵ ⁶⁷⁶ ⁶⁷⁷ ⁶⁷⁸ ⁶⁷⁹ ⁶⁸⁰ ⁶⁸¹ ⁶⁸² ⁶⁸³ ⁶⁸⁴ ⁶⁸⁵ ⁶⁸⁶ ⁶⁸⁷ ⁶⁸⁸ ⁶⁸⁹ ⁶⁹⁰ ⁶⁹¹ ⁶⁹² ⁶⁹³ ⁶⁹⁴ ⁶⁹⁵ ⁶⁹⁶ ⁶⁹⁷ ⁶⁹⁸ ⁶⁹⁹ ⁷⁰⁰ ⁷⁰¹ ⁷⁰² ⁷⁰³ ⁷⁰⁴ ⁷⁰⁵ ⁷⁰⁶ ⁷⁰⁷ ⁷⁰⁸ ⁷⁰⁹ ⁷¹⁰ ⁷¹¹ ⁷¹² ⁷¹³ ⁷¹⁴ ⁷¹⁵ ⁷¹⁶ ⁷¹⁷ ⁷¹⁸ ⁷¹⁹ ⁷²⁰ ⁷²¹ ⁷²² ⁷²³ ⁷²⁴ ⁷²⁵ ⁷²⁶ ⁷²⁷ ⁷²⁸ ⁷²⁹ ⁷³⁰ ⁷³¹ ⁷³² ⁷³³ ⁷³⁴ ⁷³⁵ ⁷³⁶ ⁷³⁷ ⁷³⁸ ⁷³⁹ ⁷⁴⁰ ⁷⁴¹ ⁷⁴² ⁷⁴³ ⁷⁴⁴ ⁷⁴⁵ ⁷⁴⁶ ⁷⁴⁷ ⁷⁴⁸ ⁷⁴⁹ ⁷⁵⁰ ⁷⁵¹ ⁷⁵² ⁷⁵³ ⁷⁵⁴ ⁷⁵⁵ ⁷⁵⁶ ⁷⁵⁷ ⁷⁵⁸ ⁷⁵⁹ ⁷⁶⁰ ⁷⁶¹ ⁷⁶² ⁷⁶³ ⁷⁶⁴ ⁷⁶⁵ ⁷⁶⁶ ⁷⁶⁷ ⁷⁶⁸ ⁷⁶⁹ ⁷⁷⁰ ⁷⁷¹ ⁷⁷² ⁷⁷³ ⁷⁷⁴ ⁷⁷⁵ ⁷⁷⁶ ⁷⁷⁷ ⁷⁷⁸ ⁷⁷⁹ ⁷⁸⁰ ⁷⁸¹ ⁷⁸² ⁷⁸³ ⁷⁸⁴ ⁷⁸⁵ ⁷⁸⁶ ⁷⁸⁷ ⁷⁸⁸ ⁷⁸⁹ ⁷⁹⁰ ⁷⁹¹ ⁷⁹² ⁷⁹³ ⁷⁹⁴ ⁷⁹⁵ ⁷⁹⁶ ⁷⁹⁷ ⁷⁹⁸ ⁷⁹⁹ ⁸⁰⁰ ⁸⁰¹ ⁸⁰² ⁸⁰³ ⁸⁰⁴ ⁸⁰⁵ ⁸⁰⁶ ⁸⁰⁷ ⁸⁰⁸ ⁸⁰⁹ ⁸¹⁰ ⁸¹¹ ⁸¹² ⁸¹³ ⁸¹⁴ ⁸¹⁵ ⁸¹⁶ ⁸¹⁷ ⁸¹⁸ ⁸¹⁹ ⁸²⁰ ⁸²¹ ⁸²² ⁸²³ ⁸²⁴ ⁸²⁵ ⁸²⁶ ⁸²⁷ ⁸²⁸ ⁸²⁹ ⁸³⁰ ⁸³¹ ⁸³² ⁸³³ ⁸³⁴ ⁸³⁵ ⁸³⁶ ⁸³⁷ ⁸³⁸ ⁸³⁹ ⁸⁴⁰ ⁸⁴¹ ⁸⁴² ⁸⁴³ ⁸⁴⁴ ⁸⁴⁵ ⁸⁴⁶ ⁸⁴⁷ ⁸⁴⁸ ⁸⁴⁹ ⁸⁵⁰ ⁸⁵¹ ⁸⁵² ⁸⁵³ ⁸⁵⁴ ⁸⁵⁵ ⁸⁵⁶ ⁸⁵⁷ ⁸⁵⁸ ⁸⁵⁹ ⁸⁶⁰ ⁸⁶¹ ⁸⁶² ⁸⁶³ ⁸⁶⁴ ⁸⁶⁵ ⁸⁶⁶ ⁸⁶⁷ ⁸⁶⁸ ⁸⁶⁹ ⁸⁷⁰ ⁸⁷¹ ⁸⁷² ⁸⁷³ ⁸⁷⁴ ⁸⁷⁵ ⁸⁷⁶ ⁸⁷⁷ ⁸⁷⁸ ⁸⁷⁹ ⁸⁸⁰ ⁸⁸¹ ⁸⁸² ⁸⁸³ ⁸⁸⁴ ⁸⁸⁵ ⁸⁸⁶ ⁸⁸⁷ ⁸⁸⁸ ⁸⁸⁹ ⁸⁹⁰ ⁸⁹¹ ⁸⁹² ⁸⁹³ ⁸⁹⁴ ⁸⁹⁵ ⁸⁹⁶ ⁸⁹⁷ ⁸⁹⁸ ⁸⁹⁹ ⁹⁰⁰ ⁹⁰¹ ⁹⁰² ⁹⁰³ ⁹⁰⁴ ⁹⁰⁵ ⁹⁰⁶ ⁹⁰⁷ ⁹⁰⁸ ⁹⁰⁹ ⁹¹⁰ ⁹¹¹ ⁹¹² ⁹¹³ ⁹¹⁴ ⁹¹⁵ ⁹¹⁶ ⁹¹⁷ ⁹¹⁸ ⁹¹⁹ ⁹²⁰ ⁹²¹ ⁹²² ⁹²³ ⁹²⁴ ⁹²⁵ ⁹²⁶ ⁹²⁷ ⁹²⁸ ⁹²⁹ ⁹³⁰ ⁹³¹ ⁹³² ⁹³³ ⁹³⁴ ⁹³⁵ ⁹³⁶ ⁹³⁷ ⁹³⁸ ⁹³⁹ ⁹⁴⁰ ⁹⁴¹ ⁹⁴² ⁹⁴³ ⁹⁴⁴ ⁹⁴⁵ ⁹⁴⁶ ⁹⁴⁷ ⁹⁴⁸ ⁹⁴⁹ ⁹⁵⁰ ⁹⁵¹ ⁹⁵² ⁹⁵³ ⁹⁵⁴ ⁹⁵⁵ ⁹⁵⁶ ⁹⁵⁷ ⁹⁵⁸ ⁹⁵⁹ ⁹⁶⁰ ⁹⁶¹ ⁹⁶² ⁹⁶³ ⁹⁶⁴ ⁹⁶⁵ ⁹⁶⁶ ⁹⁶⁷ ⁹⁶⁸ ⁹⁶⁹ ⁹⁷⁰ ⁹⁷¹ ⁹⁷² ⁹⁷³ ⁹⁷⁴ ⁹⁷⁵ ⁹⁷⁶ ⁹⁷⁷ ⁹⁷⁸ ⁹⁷⁹ ⁹⁸⁰ ⁹⁸¹ ⁹⁸² ⁹⁸³ ⁹⁸⁴ ⁹⁸⁵ ⁹⁸⁶ ⁹⁸⁷ ⁹⁸⁸ ⁹⁸⁹ ⁹⁹⁰ ⁹⁹¹ ⁹⁹² ⁹⁹³ ⁹⁹⁴ ⁹⁹⁵ ⁹⁹⁶ ⁹⁹⁷ ⁹⁹⁸ ⁹⁹⁹ ¹⁰⁰⁰ ¹⁰⁰¹ ¹⁰⁰² ¹⁰⁰³ ¹⁰⁰⁴ ¹⁰⁰⁵ ¹⁰⁰⁶ ¹⁰⁰⁷ ¹⁰⁰⁸ ¹⁰⁰⁹ ¹⁰¹⁰ ¹⁰¹¹ ¹⁰¹² ¹⁰¹³ ¹⁰¹⁴ ¹⁰¹⁵ ¹⁰¹⁶ ¹⁰¹⁷ ¹⁰¹⁸ ¹⁰¹⁹ ¹⁰²⁰ ¹⁰²¹ ¹⁰²² ¹⁰²³ ¹⁰²⁴ ¹⁰²⁵ ¹⁰²⁶ ¹⁰²⁷ ¹⁰²⁸ ¹⁰²⁹ ¹⁰³⁰ ¹⁰³¹ ¹⁰³² ¹⁰³³ ¹⁰³⁴ ¹⁰³⁵ ¹⁰³⁶ ¹⁰³⁷ ¹⁰³⁸ ¹⁰³⁹ ¹⁰⁴⁰ ¹⁰⁴¹ ¹⁰⁴² ¹⁰⁴³ ¹⁰⁴⁴ ¹⁰⁴⁵ ¹⁰⁴⁶ ¹⁰⁴⁷ ¹⁰⁴⁸ ¹⁰⁴⁹ ¹⁰⁵⁰ ¹⁰⁵¹ ¹⁰⁵² ¹⁰⁵³ ¹⁰⁵⁴ ¹⁰⁵⁵ ¹⁰⁵⁶ ¹⁰⁵⁷ ¹⁰⁵⁸ ¹⁰⁵⁹ ¹⁰⁶⁰ ¹⁰⁶¹ ¹⁰⁶² ¹⁰⁶³ ¹⁰⁶⁴ ¹⁰⁶⁵ ¹⁰⁶⁶ ¹⁰⁶⁷ ¹⁰⁶⁸ ¹⁰⁶⁹ ¹⁰⁷⁰ ¹⁰⁷¹ ¹⁰⁷² ¹⁰⁷³ ¹⁰⁷⁴ ¹⁰⁷⁵ ¹⁰⁷⁶ ¹⁰⁷⁷ ¹⁰⁷⁸ ¹⁰⁷⁹ ¹⁰⁸⁰ ¹⁰⁸¹ ¹⁰⁸² ¹⁰⁸³ ¹⁰⁸⁴ ¹⁰⁸⁵ ¹⁰⁸⁶ ¹⁰⁸⁷ ¹⁰⁸⁸ ¹⁰⁸⁹ ¹⁰⁹⁰ ¹⁰⁹¹ ¹⁰⁹² ¹⁰⁹³ ¹⁰⁹⁴ ¹⁰⁹⁵ ¹⁰⁹⁶ ¹⁰⁹⁷ ¹⁰⁹⁸ ¹⁰⁹⁹ ¹¹⁰⁰ ¹¹⁰¹ ¹¹⁰² ¹¹⁰³ ¹¹⁰⁴ ¹¹⁰⁵ ¹¹⁰⁶ ¹¹⁰⁷ ¹¹⁰⁸ ¹¹⁰⁹ ¹¹¹⁰ ¹¹¹¹ ¹¹¹² ¹¹¹³ ¹¹¹⁴ ¹¹¹⁵ ¹¹¹⁶ ¹¹¹⁷ ¹¹¹⁸ ¹¹¹⁹ ¹¹²⁰ ¹¹²¹ ¹¹²² ¹¹²³ ¹¹²⁴ ¹¹²⁵ ¹¹²⁶ ¹¹²⁷ ¹¹²⁸ ¹¹²⁹ ¹¹³⁰ ¹¹³¹ ¹¹³² ¹¹³³ ¹¹³⁴ ¹¹³⁵ ¹¹³⁶ ¹¹³⁷ ¹¹³⁸ ¹¹³⁹ ¹¹⁴⁰ ¹¹⁴¹ ¹¹⁴² ¹¹⁴³ ¹¹⁴⁴ ¹¹⁴⁵ ¹¹⁴⁶ ¹¹⁴⁷ ¹¹⁴⁸ ¹¹⁴⁹ ¹¹⁵⁰ ¹¹⁵¹ ¹¹⁵² ¹¹⁵³ ¹¹⁵⁴ ¹¹⁵⁵ ¹¹⁵⁶ ¹¹⁵⁷ ¹¹⁵⁸ ¹¹⁵⁹ ¹¹⁶⁰ ¹¹⁶¹ ¹¹⁶² ¹¹⁶³ ¹¹⁶⁴ ¹¹⁶⁵ ¹¹⁶⁶ ¹¹⁶⁷ ¹¹⁶⁸ ¹¹⁶⁹ ¹¹⁷⁰ ¹¹⁷¹ ¹¹⁷² ¹¹⁷³ ¹¹⁷⁴ ¹¹⁷⁵ ¹¹⁷⁶ ¹¹⁷⁷ ¹¹⁷⁸ ¹¹⁷⁹ ¹¹⁸⁰ ¹¹⁸¹ ¹¹⁸² ¹¹⁸³ ¹¹⁸⁴ ¹¹⁸⁵ ¹¹⁸⁶ ¹¹⁸⁷ ¹¹⁸⁸ ¹¹⁸⁹ ¹¹⁹⁰ ¹¹⁹¹ ¹¹⁹² ¹¹⁹³ ¹¹⁹⁴ ¹¹⁹⁵ ¹¹⁹⁶ ¹¹⁹⁷ ¹¹⁹⁸ ¹¹⁹⁹ ¹²⁰⁰ ¹²⁰¹ ¹²⁰² ¹²⁰³ ¹²⁰⁴ ¹²⁰⁵ ¹²⁰⁶ ¹²⁰⁷ ¹²⁰⁸ ¹²⁰⁹ ¹²¹⁰ ¹²¹¹ ¹²¹² ¹²¹³ ¹²¹⁴ ¹²¹⁵ ¹²¹⁶ ¹²¹⁷ ¹²¹⁸ ¹²¹⁹ ¹²²⁰ ¹²²¹ ¹²²² ¹²²³ ¹²²⁴ ¹²²⁵ ¹²²⁶ ¹²²⁷ ¹²²⁸ ¹²²⁹ ¹²³⁰ ¹²³¹ ¹²³² ¹²³³ ¹²³⁴ ¹²³⁵ ¹²³⁶ ¹²³⁷ ¹²³⁸ ¹²³⁹ ¹²⁴⁰ ¹²⁴¹ ¹²⁴² ¹²⁴³ ¹²⁴⁴ ¹²⁴⁵ ¹²⁴⁶ ¹²⁴⁷ ¹²⁴⁸ ¹

A pescaria de Daniel

Marcelo Antonio Cezarini

Daniel saiu para ir a uma pescaria perto de sua casa.

Ele colocou a minhoca no anzol e jogou na água quando fisgou ele puxou e quando ele viu deu um berro.

Porque ele tinha pegado um caranguejo. Olhou bem no caranguejo e jogou a vara de pescar dentro da água. Saiu gritando, gritando e gritando. Logo depois saiu na janela para ver o que queria que tinha acontecido com o menino da vizinha.

E a sua mãe saiu na porta e falou:

- O que que foi meu filho, que aconteceu com você?

- Eu peguei um caranguejo, em vez de eu pegar um peixe, peguei um caranguejo!

A Pescaria

Maurício Kashira

André e Maurício foram pescar no rio Atibaia. Quando lá chegaram todas as coisas para a pescaria.

Tacaram suas iscas no mar, não demorou muito que começaram a pegar vários peixes: lambari bagre e um peixe eschorre. André começou a reclamar que a minhoca estava acabando e Maurício disse:

— Calma André, na minha latinha há bastante minhoca.

E André disse:

— Ainda bem que você tem bastante minhoca.

E assim pegaram bastante peixe e foram muito tarde embora contentes para comer peixe no jantar.

A pescaria

Vanderlei Ap. da Silva

Num domingo ensolarado eu pensei em pescar.

Então falei

— Vou chamar o José, Henrique, Joel e Ailton para fazer uma pescaria.

Então eu vou chamá-los.

Chegando na casa de Joel, láti palmas e esperiei.

A mãe dele falou:

— O que você quer?

— Eu quero falar com o Joel.

— Já vou chamá-lo.

— José vamos pescar?

— Sim vou pegar umas carpas.

Pronto já estamos todos aqui.

— Vamos lá na fazenda do seu Manuel?

— Sim, vamos lá.

Chegando lá, iscamos nossos anzóis e fomos para a beira do rio.

Na primeira tentativa José pegou um bagre.

Henrique pegou duas tilápias e Joel e

Ailton pegaram quatro lambrins.

No final da pescaria eles pescaram:

Um quatro Bagre duas pialas seis lambrins e três Tilápias

Ficaram satisfeitos com toda a peixeada que pegaram.

Voltando para casa, eles dividiram os peixes.

A mãe de Joel falou: — Você se divertiu muito?

— Sim mamãe eu me diverti a valer.

A Pesca de Paulo e Cleber

Classe

Amanhã um lindo domingo, Paulo e Cleber resolveram ir pescar ao rio Litibáia.

Chegando ao rio Litibáia Paulo logo já foi ao mar a rede.

Enquanto Paulo armava a rede, Cleber fez a isca no rio.

Logo depois Cleber pegou um bato peixe que ele começou a gritar dizendo:

Paulo, Paulo peguei um peixe tão grande que parece um tubarão.

Seu irmão ficou com inveja que ficou tão nervoso que não pegou nada e resolveu pesquisar com a vara.

Depois alguns minutos Paulo pegou ^{tantos} peixes: mandis, piculinhos, traira, cará e lambari. Ele disse:

— Agora é a sua vez de chegar Cleber. Cleber disse:

— Eu não preciso de chegar os peixes que você pegou eu vou comer a mesma coisa.

Paulo ficou desmotivado que disse:

— É melhor nós irmos embora porque a mamãe está preocupada.

Chegando em casa eles fritaram as variedades de peixe jantaram e foram dormir.

Henrique, o comilão de peixe

Elaine Cipareciola Rigatto Paulino

Cheguei da escola e fui para o quarto,
troquei de roupa e almocei.

Mamãe me disse:

— Não está cansada hoje filha?

Eu respondi:

— Hoje eu estou contente fui boa na prova
e agora vou pescar com o meu colega

Ela respondeu

— Tá, mas não volte tarde

Eu disse

Sim, mamãe.

Eu passei na casa do meu colega e
disse:

— Vamos Henrique já estamos atrasados
para a pescaria.

Henrique pegou suas redes e sua vara
de pescar.

Eu já aprontei as minhas coisas!

Chegando lá, eu isquei a vara e joguei
no rio, logo na primeira tentativa eu peguei
uma tilápia e disse:

Hoje estou com sorte Henrique!

Ele disse:

— É bom que nós pegamos muito que
assim eu como bastante.

Eu respondi

— Sim é mesmo! Você tem razão, é
um comilão de peixe.

A pescada:

Luca Adriana Sabella.

Sérgio e Hiltem eram grandes amigos.
Um dia Hiltem falou para Sérgio:

— Vamos numa pescaria com meu pai?

Sérgio respondeu:

— Vamos sim! Quando?

— Heste domingo!

Chegou, eles foram.

Seu Miguel, pai de Hiltem, colocou a minhoca no anzol, Hiltem e Sérgio também colocou.

Seu Miguel pegou cinco bagres, quatro carás, três tambilú, duas piabas e duas lambaris.

Sérgio pegou cinco piabas, quatro lambaris e uma traíra. Hiltem pegou três carás e dois bagres.

Assim eles foram embora para suas casas muito contentes e muito felizes.
Como qualquer pescador!

Que boa

parceria!

Promitto

Andre e Paulinho resolveram ir pescar.
Levaram a rede a vara de angel e etc.
por foram pescar?

Muito perto do rio Andre resolveu pe-
gar minhoca

Depois que pegaram minhoca foram ao cominho
do rio

Chegando lá, Andre e Paulinho sentaram na
borda do rio.

Paulinho estava colocando a isca no angel, Tchilem
jogou o angel no rio.

Muitos minutos depois, Andre e Paulinho não
estavam pegando nada.

Paulinho tem uma idéia!

— É isso aí vamos pescar com a rede?

Boa idéia, Paulinho! disse Andre.

Colocaram a rede no rio e depois de
alguns minutos não tanto pesca que Andre até im-
gargou.

Pegaram piabinhas, mandei, cerangueiras e
várias qualidades de peixes.

A insustentância de Silvana

quinta 8 de pros

Num domingo, logo de manhãzinha, a família de Silvana foi pescar.

Mas Silvana não sabia pescar e queria ir.

Sua Mãe, dona Rita não queria deixar porque ela sabia que era perigoso.

Seu pai disse:

- Rita, se a menina quer pescar, deixa-a.

Então Dona Rita deixou.

A Silvana colocou a minhoca no anzol e começou a esperar.

Demorou um pouco a menina pegou dois peixinhos de uma vez só.

De repente quando a menina foi subir caiu no rio e gritou:

- Socorro, socorro, mamãe, papai!

- Rita, eu escutei a voz da Silvana.

- Imagina, meu bem!

- Então eu me enganei.

Mas o pai de Silvana quando olhou a menina, já estava quase morrendo, boiando na água. Caridadeinha!

Pegou-a e levou para o hospital, demorou um pouco até a notícia que a menina não tinha morrido.

Quando ela viu sua mãe e seu pai correu abraçá-las.

Sairam e foram embora felizes da vida porque a Silvana não morreu.

A pesca em Maracaná Nílze

Henrique e Toni foram pescar com seus amigos em Maracaná.

Chegando lá eles dois sentaram numa mata.

Toni quis dar uma de grande e caiu no rio, tchilum!

Toni saiu assustado.

Henrique falou:

— Bem feito, quem manda dar uma de grande?

Os dois arrumaram a vara e colocaram minhocas, focaram na água. Ficou um tempo sem pegar nada.

Depois de um pouco.

Henrique puxou correndo a vara. Salí que tinha pegado uma bela traíra?

Henrique falou:

— Olhe! Toni que bela traíra!

Toni ficou com inveja.

De repente, na vara de Toni também deu uma biliscada. Toni também puxou, era um lambari também bonito.

tinha um amigo deles, chamado Jorge, que na vara pegou um um caranguejo. O coitado saiu pulando.

Até quando a vara de Jorge, enquanto isso Henrique saiu pulando a beira do rio. Toni gritou:

— Aonde você vai?

— Eu estou com dor de barriga precisa falar?

Vamos embora, está na hora.

Chegando na sua casa a mãe deles já estava preocupada. Depois ela viu os meninos e falou:

— Pegaram bastante peixe, Henrique?

O lambari

Revista Folha de Paulo

Carlito e Rodrigo andando pela cidade resolveram pescar.

Os dois saíram correndo a pescar.

Chegaram no rio sentaram-se e começaram a pescaria.

Carlito tão ansioso queria que o peixe fizesse logo mas de tão nervoso caiu até na água.

Aí Carlito gritou gritou e Rodrigo nem percebeu e Carlito gritando gritando.

Rodrigo fez versô que tinha acontecido ^{e viu seu amigo} se afogando e ele correu de um lado para o outro pulou na água e o salvou.

Rodrigo então salvou Carlito e o menino tão abatido agradeceu.

Os dois começaram a pescar, demorou, demorou então eles queriam desistir, eles pegaram um lambari enorme e começaram a vir todos os dias a pescar.

Uma pescaria

Resumão

Numa tarde muito gostosa eu e João fomos pescar no rio Atibaia.

Chegando lá encontramos uma menina chorando e eu lhe perguntei:

— Porquê você está chorando?

— Porquê eu não tenha ninguém para pescar. João falou:

— Você pesca com nós.

Eles começaram a pescar, pescaram muitos peixes mas, que pena já estava escurecendo e eles precisaram de ir embora.

Eles foram assim para a menina:

— Domingo nós vamos vir outra vez e você fica esperando nós as 3 horas da manhã!

— Tchau... Tchau.

Eles foram embora e a menina também.

A vergonha de Luciano

Silvia Ap Pasquonelli

Numa manhã de domingo Guilherme e seus irmãos foram pescar.

Os irmãos de Guilherme achavam que ele não ia pescar nada.

Seu irmão Marcos falou:

Guilherme saia da beira do rio, você sabe muito bem que você só tem 5 anos!

Assim que Marcos falou, Guilherme pegou um peixe.

Seu irmão Henrique quis dizer mas não conseguiu porque ele que tinha 11 anos ainda não tinha conseguido nada.

Seu irmão Luciano ficou envergonhado e não quis mais pescar.

Guilherme falou:

— Luciano, porque você não quer pescar?

— Eu não quero pescar porque eu estou cansado.

— Aaaaa! não minta seu bobo eu sei que você não quer rim pescar porque você não pega peixe!

Assim Guilherme continuou a pescar.

Marcos pegou um mandi.

Henrique falou:

— Marcos, você vai levar para casa este mandi seu bobo, mandi não presta para comer.

Guilherme pegou 5 peixes e com aquele 1 que ele tinha ficou 6.

Marcos pegou 3 peixes

Henrique pegou 4 e Luciano nem um porque ele não quis sair do lugar.

Bateu 4 horas foram embora para casa; ficaram com 13 peixes.

Logo voltarão a pescaria.

A pescaria de Mário e Júnior

Simone Paz.

Era uma manhã de sol. Mário e Júnior foram pescar lá na lagoa perto da casa deles.

Chegando lá Júnior pegou minhocas e Mário foi armando a rede de baíoca de duas marilinas.

Júnior pescando pegou um peixe médio, pôs na cesta e depois Júnior falou para Mário assim:

— Mário quantos peixes tem que pegar?

— Quantos você pegou?

— Eu peguei 1.

— Então pega mais 3 peixes!

Júnior pegou mais dois peixes.

Um último, Júnior esforçou para pega - o mais o peixe, escapou!

Júnior sabia nadar e pegou mais do que 4 peixes.

Pegou um balde!

Chegando em casa comeram peixe assado no fante.