

MARLEI GOMES DO NASCIMENTO

# A Criança e a Escrita: Um Aprendizado Baseado no Trabalho

A Revisão nas Produções Escritas de Crianças  
de 2º Ano de Ciclo Básico

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada do IEL — Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP — Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Lingüística Aplicada, sob a orientação da Profª Drª Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson.

14c

5376/BC

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

1991

este ex. e a redação final da tese

defendida por MARLEI GOMES DO

NASCIMENTO

aprovada pela Comissão Julgadora em

11 / 12 / 91

Profª Drª Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson  
Profª Drª MARIA LAURA TRINDADE MAYRINK-SABINSON - ORIENTADORA

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

COMISSÃO JULGADORA

*Marcelo Luiz Trindade Bergant - Sabino*

---

*Luiz Carlos Caplin*

---

*Aguel Salik Fiad*

---

À Andrea, minha filha, pelo apoio e estímulo constante.

## AGRADECIMENTOS

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson, pela paciência, dedicação e constante incentivo durante a execução deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari que me incentivou a fazer um trabalho alternativo no ensino da língua escrita, nas séries iniciais.

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Raquel Salek Fiad por suas contribuições valiosas para a realização desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Eric Mitchell Sabinson pela ajuda com o micro-computador.

Aos autores dos textos analisados.

À CAPES e ao CNPq que parcialmente financiaram esta pesquisa.

Finalmente, a todas aquelas pessoas que tornaram possível a realização deste trabalho.

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre o processo de revisão feita por crianças de um 2º ano de Ciclo Básico, de uma escola pública de Campinas, em seus próprios textos espontâneos, ou textos de colegas, durante o ano letivo de 1989.

Nessa reflexão levou-se em consideração textos escritos e revisados em diferentes momentos do ano letivo, bem como anotações em diário sobre o comportamento das crianças durante esse trabalho de revisão e listas das leituras feitas no decorrer do ano.

Procurou-se verificar o que as crianças privilegiaram ao rever os textos produzidos em classe e como esse trabalho contribuiu para o desenvolvimento da sua linguagem escrita.

Os resultados mostram a importância de levar a criança a assumir o papel de leitor do próprio texto e apontam a necessidade de mudanças no ensino da língua escrita, tornando significativas as atividades de ler e escrever.

## Conteúdo

<b>1</b>	<b>A Criança e a Escrita:Um Aprendizado Baseado no Trabalho</b>	<b>1</b>
1.1	Introdução . . . . .	1
1.2	Um Pouco Sobre a Minha Prática de Ensino . . . . .	6
<b>2</b>	<b>A Revisão como Parte do Processo de Escrita</b>	<b>15</b>
<b>3</b>	<b>O Trabalho de Revisão numa Classe de 2<sup>o</sup> Ano de Ciclo Básico</b>	<b>21</b>
3.1	Metodologia . . . . .	21
3.2	Descrição dos Sujeitos . . . . .	24
3.3	Como Incentivei essa Classe a Produzir Textos . . . . .	26
3.4	A Coleta de Dados . . . . .	28
3.5	O Trabalho Realizado com a Classe no que Diz Respeito à Escrita . . . . .	33
3.6	O que Foi Observado . . . . .	38
3.6.1	Estudo de Casos . . . . .	51
3.6.2	O Papel da Leitura . . . . .	74
3.6.3	O Papel do Trabalho Conjunto de Reestruturação e Reescrita dos Textos . . . . .	85
3.6.4	O Papel da Interação . . . . .	93
<b>4</b>	<b>Considerações Finais</b>	<b>101</b>
	<b>Bibliografia</b>	<b>107</b>

## Lista de Figuras

1.1	Rivael 18.05.88 (7 anos)	10
1.2	Rivael 30.8.88	13
1.3	Rivael 30.8.88	13
3.1	Samuel 13.3.89	42
3.2	Hugo 13.3.89	43
3.3	Elizabeth 19.9.89	44
3.4	Elizabeth 20.9.89	46
3.5	Maicon 27.11.89	48
3.6	Samuel 13.3.89	52
3.7	Rita 23.2.89	53
3.8	Samuel 31.5.89	54
3.9	Samuel 01.6.89	58
3.10	Rita 11.5.89	60
3.11	Rita 17.5.89	63
3.12	Samuel 10.11.89	65
3.13	Samuel 13.11.89	68
3.14	Rita 29.11.89 - parte 1	70
3.15	Rita 29.11.89 - parte 2	71
3.16	Mundo Mágico	73
3.17	Robson 01.8.89 - parte 1	77
3.18	Robson 01.8.89 - parte 2	78
3.19	Robson 03.8.89 - parte 1	82
3.20	Robson 03.8.89 - parte 2	83
3.21	Robson 03.8.89 - parte 3	84
3.22	Graziela 18.5.89	89
3.23	Graziela 19.5.89	92
3.24	Graziela 26.10.89	95
3.25	Graziela 30.10.89	99

## Capítulo 1

# A Criança e a Escrita: Um Aprendizado Baseado no Trabalho

*“... A mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele. Virá de dentro.”*

Rodolfo Ilari

### 1.1 Introdução

A criança, quando entra na escola, leva consigo, além de uma prática lingüística oral, constituída em suas interações com a mãe e com as pessoas que a rodeiam, conhecimentos sobre a escrita, igualmente constituídos em sua interação com a linguagem escrita e usuários dela. Conforme Ferreiro & Teberosky (1988) não será à frente de um professor que formará pela primeira vez sua opinião sobre a linguagem escrita.

De fato, se seu ambiente familiar é formado por pessoas letradas, que têm o hábito de ler e escrever com certa freqüência, certamente a criança já teve

a curiosidade de querer saber o que aqueles sinais gráficos significam e para que servem. Mesmo no caso da criança vir de lar em que tanto a leitura quanto a escrita se dão raramente, ou até nunca, por seus ocupantes serem iletrados, é razoável supor que, mesmo assim, ela tem ou já teve curiosidade e interesse, em saber o que aqueles sinais gráficos significam. Tudo isso se dá graças ao fato de a escrita ser um objeto cultural e, por conseguinte, fazer parte de seu dia-a-dia. Por exemplo, em casa quando assiste T.V. a criança é bombardeada pela escrita nos comerciais de toda sorte; quando sai às ruas também o é pelos painéis publicitários, pelos "graffitis" nos muros, pelos nomes das ruas, pelos nomes dos produtos nas embalagens; e quando brinca, através das marcas de seus brinquedos, e assim de uma forma ou de outra, ela está interagindo com o objeto escrito. A pesquisa de Ferreiro et alii (1988) já mostrou que a criança não é um ser passivo, como pensam ou pensavam alguns educadores tradicionais, pois ela interage com a escrita e seus usuários mesmo antes de entrar na escola e desde então começa a atribuir significação a escrita.

Segundo Ferreiro (1987) "Temos uma visão empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite

sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa que constrói, interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.” (p.40-1).

Se a sociedade em que vivemos facilita à criança um contato maior com a linguagem escrita, independentemente de estar sendo “instruída”, ou não, para tal, como então trabalhar com essa criança o mundo da escrita, sem se ater ao mero ensino de uma técnica de transcrição da fala?

Para Ferreiro (1990) “El objetivo de la alfabetización no puede ser únicamente la introducción al código de correspondencias grafo-fónicas, sino la introducción a la lengua escrita, en toda su complejidad.” (p.11). Ou seja, deve se dar ao alfabetizando oportunidades de construir, de interagir com o objeto escrito e ao mesmo tempo de transformá-lo para poder compreendê-lo, uma vez que a aprendizagem não se resume em associar letras/sons, nem tão pouco em aprender as técnicas de escrita.

Minha leitura de textos como os de Cagliari (1983, 1985, 1986, 1988 e 1989), Abaurre (1985 e 1988), Mayrink-Sabinson (1985 e 1988) e Franchi (1987), dentre outros, sugere-me modificação no enfoque das aulas. Segundo Cagliari, que se substituam aqueles exercícios de montar e desmontar palavras, frases, ou de preencher lacunas, ou ditados, por tarefas mais interessantes, que levem ao exercício de atividades lingüísticas, que desafiem a

criatividade, a imaginação do aprendiz. Conforme Franchi (1987) “Trata-se de levar os alunos desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua.” (p.41).

O importante é deixá-la escrever à vontade, sem restrições, imposições quanto ao assunto e número de linhas, tornando assim o ato de escrever mais desafiador e produtivo. Durante a execução dessa tarefa a criança acaba colocando no papel como está vendo a linguagem escrita. De posse desses textos espontâneos, o professor deverá procurar interpretar as hipóteses que a criança faz sobre a escrita e organizar seu trabalho de classe, ou individual.

Ao invés de ficar avaliando a criança segundo critérios de “certo” ou “errado”, Cagliari sugere que o professor enfrente o grande desafio que é o de procurar entender os percursos que ela faz até chegar à escrita socialmente aceita. Isso exige um pouco mais de trabalho por parte do professor.

Dentro dessa perspectiva, fica evidente que o professor deve ser o mediador nessa situação de ensino-aprendizagem. Deve propiciar situações de interação entre todos os elementos da classe, ele inclusive, onde os conhecimentos trazidos pela criança, ou por ele, interagem e se completam na construção de novos conhecimentos, ou de soluções. O trabalho do professor

consiste em dar a criança condições de reformular os conhecimentos que adquiriu antes de entrar na escola, no sentido de tomá-los como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. Assim, o professor deixa de ser o transmissor de informações prontas, para, junto com a criança, construir conhecimentos.

A leitura também é parte importante desse processo, pois é através dela que a criança vai se habituando com a linguagem escrita, com as formas de prestígio da língua, facilitando assim a tarefa do professor (cf. Cagliari, 1988). Com a prática de escrita e da leitura e com incentivos para se autocorriger, a criança começa a dominar os mecanismos da escrita, e, quando sabe que o que faz é valorizado pela escola e pelos pais, seu empenho e interesse são maiores ainda.

Dessa forma, sempre pensando no desenvolvimento global da criança, procurei direcionar os acontecimentos de sala de aula numa perspectiva de construção de conhecimentos, não só da criança, como meu, visto ser a professora da classe.

Este trabalho organiza-se da seguinte maneira: no capítulo I tento mostrar como surgiu na minha prática o trabalho de revisão de textos. No capítulo II faço uma tentativa de falar na revisão como parte do processo

de escrita. No capítulo III, que é o principal da dissertação, tento mostrar como as crianças-sujeito evoluíram em direção à escrita socialmente aceita. Procurei focar em momentos diferentes do ano letivo, o progresso interno de cada criança, mostrando como o trabalho da revisão efetuado desde o início do ano contribuiu para a transformação na escrita de seus textos. Finalmente, no capítulo IV, são feitas considerações gerais sobre o trabalho de revisão e reescrita de textos desenvolvido com essas crianças.

## **1.2 Um Pouco Sobre a Minha Prática de Ensino**

Além do diploma de normalista, sou também licenciada em Letras e bacharel em Lingüística pelo IEL/UNICAMP e foi durante o curso de graduação que comecei a ter contato com livros, revistas e artigos que incentivavam a prática de produção e revisão de textos pela criança.

Enquanto cursava a universidade, também atuava como professora alfabetizadora, numa escola pública de Campinas, e, influenciada pelas leituras que vinha fazendo, resolvi mudar minha prática de sala de aula. Para tanto, solicitei à direção da escola e aos pais dos alunos, apoio para mudar a dinâmica de nossas aulas e eles concordaram. Coloquei a cartilha de lado e comecei

a seguir as sugestões do professor Cagliari, do IEL da UNICAMP, que se encontravam numa publicação intitulada "Roteiro de sugestões para os professores alfabetizadores" (1983), onde encontrei subsídios para organizar o programa de alfabetização da classe.

De acordo com as sugestões ali contidas, o professor deveria aproveitar mais a curiosidade da criança pelo desconhecido, pelas coisas que vê e não entende e a partir daí despertar-lhe o gosto pela escrita e leitura, dando-lhe oportunidade de escrever o que quiser, do jeito que acha que é, e, em continuidade incentivar a troca de informações sobre o que está sendo feito. Ou seja, torná-la um ser ativo, questionador, ao invés de ser apenas um ser passivo, copiador de textos muitas vezes vazios de significação para ela.

Antes de introduzir a criança ao mundo da escrita, conversei com ela sobre a escrita, seus valores e usos em nossa sociedade. Iniciei falando daquilo que ela sabia a seu respeito, por exemplo: pedindo-lhe para identificar algumas letras, ler palavras comuns, reconhecer logotipos, dinheiro, números e assim por diante. Procurei me inteirar sobre seu conhecimento e idéias a respeito do objeto de sua aprendizagem. Conteí um pouco da história da escrita, mostrei livros, revistas e jornais que trazem outros tipos de escrita além da nossa (por exemplo: a japonesa, a arábica, a russa, a grega e outras mais).

Com o intuito de preparar a criança para o domínio das letras, trouxe para a sala de aula dois cartazes ilustrados, com todas as letras do alfabeto (inclusive o “Ç, o K, o Y e o W”, em seus respectivos lugares), feitos em letras de forma e cursiva. Através deles e de exercícios pré-preparados, como os de cobrir letra pontilhada, ou de copiá-la observando um modelo, iniciei o meu “período preparatório” para a escrita. A criança passou a aprender a traçar letra por letra, a reconhecê-la dentre as demais, a descobrir diferenças e semelhanças, o lugar que ocupa no alfabeto e assim, gradativamente, foi se familiarizando com os elementos da escrita.

O motivo de eu ter começado com exercícios de reconhecimento e escrita das letras foi por achá-los mais interessantes e úteis à criança do que aqueles típicos de período preparatório: assinalar a figura da esquerda, ou da direita, ou de cobrir linhas pontilhadas de figuras, que são sugeridos pela maioria das cartilhas. Saber “ler” e “escrever” as letras do alfabeto irá facilitar a sua vida futura, como por exemplo: a consultar uma lista telefônica, um fichário de uma biblioteca, ou um dicionário. A partir do reconhecimento, leitura/escrita das letras, por parte do aprendiz, o aprendizado das famílias das letras e a descoberta dos usos e funções da escrita tornaria esse processo mais desafiador e promissor.

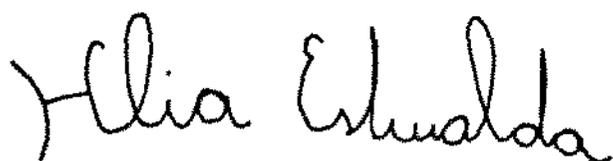
Segundo Cagliari (1986) o importante é saber o valor da letra e não só da sílaba. Prender-se demais ao ensino das famílias das letras e suas combinações possíveis, pode auxiliar a criança na escrita ortográfica das palavras, mas pode gerar no educando dificuldades para passar textos orais em escritos, (devido a esse uso limitado da escrita que só permite escrever palavras conhecidas).

Substituí as cópias de listas de palavras pela “cópia de poesias” que parecem agradar às crianças e em que a repetição de palavras faz parte do jogo poético, tornando assim as atividades de ler/escrever mais interessantes.

Quando a criança já sabia escrever algumas palavras, passei a incentivá-la a produzir textos espontâneos. Estou chamando de “texto”, no caso das produções infantis, palavras, orações, períodos correlacionados, mas que têm uma unidade de sentido. (cf. Franchi, 1987). Iniciei essa tarefa como uma atividade oral. Eu lia para a classe, todos os dias, histórias infantis e depois incentivava a criança a recontar, com suas próprias palavras, o que tinha entendido da minha leitura. O passo seguinte era desenhar o que mais tinha gostado da história e escrever alguma coisa relativa ao desenho feito. Como exemplo (os exemplos que tenho são os de a partir de 1988, quando comecei a colecioná-los), depois de ouvir a história intitulada “A galinha e a linha”,

de Málus, uma criança desenhou uma galinha puxando uma linha, de dentro de uma lata, e escreveu o seguinte:

---



Hlia Estuálda

*(A galinha estica a linha)*

---

Figura 1.1: Rivael 18.05.88 (7 anos)

Analisando a produção do Rivael notei que se preocupou em buscar letras que correspondessem aos sons que havia ouvido, para escrever o que desejava. (Ver, por exemplo, sua tentativa de escrever “a galinha” - *Hlia*).

Quanto à segmentação da escrita, Rivael parece ter-se baseado em sua própria fala para fazê-la, e, como na fala não existe a separação de palavras, ele acabou segmentando-a indevidamente, isto é, cometeu uma escrita que ortograficamente é considerada incorreta. E, por último, por não dominar ainda o uso das letras de nosso sistema de escrita, lançou mão das que já sabia para completar o seu texto. Portanto, as ocorrências não foram aleatórias, pelo contrário, revelam que houve uma reflexão, uma intenção de escrita.

Além de produzir texto espontâneo, a criança também fazia cópias de textos curtos, de autores variados (Cecília Meireles, Mário Quintana, Vinícius de Moraes, Luís Camargo, etc.). Essas cópias eram de dois tipos: a- cópia exata de algo escrito; b- cópia interpretativa - passar de letra de forma para cursiva e vice-versa. O objetivo dessa atividade de cópia era o de ir se familiarizando com a linguagem escrita, com a forma de se organizar um texto e assim por diante.

Outras vezes, a criança era incentivada a contar casos, fatos acontecidos com ela, ou não, que eram transcritos por mim na lousa, como cópia para à classe. Esse tipo de escrita agradava à criança pois ela tinha sido a autora do texto.

A leitura também teve um destaque muito grande em nossas atividades diárias. No início, para facilitar esse contato, eu trazia para a sala de aula letras de músicas, de adivinhas do tipo: O que é, o que é..., parlendas, ditados populares e assim por diante, que, por serem do conhecimento da criança, auxiliavam em muito a leitura em voz alta e, ao mesmo tempo, serviam como instrumento desinibidor. "Lendo" o já conhecido, a criança sentia-se capaz de "ler". Além disso, o aprendiz tinha acesso, todos os dias, a livros infantis, revistas e jornais, para ler pelo simples prazer de ler, sem cobranças. Meu

intuito foi o de criar na criança, através dessa interação com material escrito, o gosto pela escrita/leitura, bem como iniciar, sem traumas, sua caminhada em direção à linguagem escrita.

Essa prática de ensino trouxe resultados positivos, pois além de propiciar à criança liberdade para escrever, deu-me a oportunidade de verificar seu progresso, suas dúvidas sobre a língua escrita. Eu usava suas tentativas de escrita como indícios de hipóteses de escrita, e estas serviram de subsídios para eu planejar as próximas aulas.

Com o objetivo de levar a criança a atuar criticamente sobre a linguagem escrita, desde cedo foi incentivada a se autocorriger, ou seja, a comparar as expressões, a transformá-las e até a experimentar novas formas de construção (ver a respeito Franchi, 1987).

A prática constante de escrita e leitura, de revisão de textos, bem como o contato diário com material escrito variado levaram a criança a adquirir, sem traumas, a escrita ortográfica.

Para exemplificar, transcrevo abaixo um texto produzido em agosto, pela mesma criança que citei anteriormente:

---

*O macaco está com muitas  
fomes. dai ele foi comer.  
banana podre e ficou com  
dor de barriga e foi para  
ospital dos macacos e não  
ficou mas com dor de barriga*

Figura 1.2: Rivael 30.8.88

---

Durante a análise da produção do Rivael encontrei algumas falhas de pontuação, de concordância e de ortografia. Mas, por outro lado, sua narrativa é coerente, não há problemas de segmentação e a maioria das palavras está escrita corretamente segundo a ortografia do português. Os enganos são próprios de um aprendiz de escrita, e foram sanados durante o trabalho de leitura e revisão do texto que fez comigo. Eis a segunda versão do texto:

---

*O macaco estava com muita fome. Ele  
comeu banana podre, ficou com dor de  
barriga e foi parar no hospital de macacos.  
Lá ele tomou remédio e parou a dor de barriga.*

Figura 1.3: Rivael 30.8.88

---

Os resultados obtidos com esse tipo de trabalho, em que a própria criança se corrige e pode sentir de perto a sua evolução na escola, animou-me em

querer continuá-lo nos anos subseqüentes.

Por outro lado, fui incentivada por Mayrink-Sabinson, do IEL da UNICAMP, a colecionar os textos espontâneos das crianças (2<sup>o</sup> ano de C.B.) e a anotar os comentários, as dúvidas e o que privilegiavam durante a execução desse trabalho, com o intuito de coletar dados para a execução de minha dissertação de mestrado.

Assim, a revisão que sempre fora usada com o objetivo de levar esses aprendizes de escrita a uma maior compreensão e liberdade das atividades de ler e escrever, passou a ser também o aferidor dos resultados do meu trabalho.

## Capítulo 2

### A Revisão como Parte do Processo de Escrita

“... a linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma às suas experiências. Nela se reproduz, de modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas lingüísticos, as línguas naturais de que nos servimos.” (Franchi, 1987:12). De fato, é na interação social que a linguagem se realiza, através de seus usuários quando estes dela se apropriam e constroem, com os outros, os elementos lingüísticos de que irão necessitar para se comunicar.

Pensando a escrita como uma modalidade da linguagem, um trabalho de construção e reconstrução, é que passei a incentivar a criança a escrever espontaneamente e depois a revisar tudo o que compromettesse a compreensão

do texto final. O meu objetivo era o de fazê-la participar mais efetivamente de seu processo educacional, através de muita ação sobre e com objetos escritos.

Segundo Kato (1987), quando escrevemos fazemos várias coisas de forma planejada e coordenada - "O que fazemos pode ser visto, até certo ponto, como etapas discretas e seqüenciais, mas o fato de poder haver falhas e insucessos no caminho leva o sistema a permitir retornos, propiciando uma recorrência dos subprocessos; à geração de idéias nem sempre sucede a sua tradução, o que contribui para a natureza recursiva dos processos." (p.96).

Dessa forma, vendo a escrita como um processo que permite retornos durante a produção de um texto, a revisão passa a ser parte integrante desse processo.

A criança quando começa a produzir textos tem dificuldade de agir como leitor de seu próprio texto, devido a sua pouca experiência com a escrita e a leitura, e também porque a tarefa de ler o próprio texto exige dela um distanciamento o que lhe é difícil neste estágio inicial de aprendizagem da escrita, devido a lembrança das intenções primeiras estar muito viva na mente e, por conseguinte, acabar interferindo na leitura do texto (cf. Kato, 1987). Para evitar que isso aconteça, é sugerido que, antes de se efetuar a releitura, haja um intervalo de tempo, para que as intenções iniciais se diluam nesse

interim. Uma vez detectadas as “falhas” é sugerido que se faça uma nova versão do texto, com as devidas modificações (Kato, op. cit.).

Comparada à fala, a escrita exige mais do sujeito, pois este não tem o interlocutor presente, como numa situação de fala, para ajudá-lo a completar o seu discurso e, neste caso, por estar só as explicações de suas intenções ficam por sua conta. E para evitar que haja desencontros entre a leitura de um texto e a mensagem que se quer passar, o sujeito deve sempre voltar ao texto, com olhos de leitor, para verificar se está sendo coerente, se não faltam informações para completar o que deseja dizer. Assim, “anunciar-se como locutor” implicaria em planejar “o que” dizer (supondo razões para dizer), ter “para quem dizer” e, saber escolher “como” dizer (cf. Geraldi, 1984). Na escrita, esse “como” pode causar problemas ao leitor e, pode, deve ser modificado durante a revisão. Como a escrita é permanente, é sempre possível voltar a ela para melhorá-la, permitindo, dessa forma, ao locutor mais tempo, e liberdade de ação, sobre o texto. A escrita contrapõe-se, assim, à linguagem oral que, não sendo permanente, não permite essa “revisão” no mesmo sentido que a escrita.

As leituras que fiz sobre produções infantis e revisão, em Kato (1987) e Cagliari (1986, 1988 e 1989), sugerem que a prática constante de escrita, re-

visão e reescrita, associada à leitura de textos variados, auxiliam a criança a adquirir uma certa maturidade como escritor/leitor. A interação com outros escritores/leitores faz com que sinta que é necessário levar o “outro” em consideração, a fim de atingir o resultado almejado que é comunicar-se através da escrita. Heath & Branscombe (1985), referindo-se ao amadurecimento dos estudantes como escritores, comparam seus comportamentos com os das crianças novas que quando querem alguma coisa, e são mal-entendidas, precisam usar a linguagem oral para se fazerem entender e terem suas necessidades atendidas.<sup>1</sup> Assim, ao longo dos anos, os estudantes precisam aprender, como a criança que está aprendendo a falar, que seus interlocutores não têm acesso aos seus pensamentos e experiências passadas, e, por isso, eles precisam tomar parte desse conhecimento, e de suas emoções explicitamente, para que a comunicação se realize. Portanto, para que o ato de comunicação tenha sucesso, o escritor precisa transmitir as suas intenções de forma clara e objetiva, a fim de que o seu interlocutor/leitor possa recuperá-las sem problemas.

O meu objetivo, ao realizar este trabalho, foi o de tentar analisar as “falhas” do ponto de vista da criança, quando detectadas por ela, durante

---

<sup>1</sup> Branscombe trabalhou com Heath, numa relação de professor-pesquisador, observando a própria classe de dezoito alunos, do 9º ano de inglês básico, julgados “mentalmente inferiores” em relação aos demais alunos da escola, durante o ano letivo 1981-2.

a revisão que fez nos textos espontâneos produzidos em classe, e as soluções que deu às mesmas. Os consertos dessas “falhas” serviram-me de indicadores sobre as reflexões que realizou sobre a escrita. Serviram, também, para eu verificar se o trabalho desenvolvido com essa classe foi benéfico, ou não, se houve uma evolução no aprendizado da língua escrita.

Para Kato (1987), a revisão pode ocorrer em vários momentos do processo de escrever: antes de se iniciar a escrita propriamente dita, ainda no nível das idéias, do planejamento; durante a escrita propriamente dita (na fase a que Kato se refere como a da “tradução” das idéias); ou após a escrita do texto. É a revisão que ocorre após a escrita do texto e não durante, ou mesmo antes dela acontecer, que foi o foco principal deste trabalho.

Levando em consideração que “...a aquisição da escrita é um processo de construção de conhecimento, que nada tem de mecânico, em que a criança se envolve como sujeito e não como objeto em que se despejam conhecimentos.” (Mayrink-Sabinson, 1991: 1), e também por saber que ela se dá através de um contato social e de colaboração, é que passei a incentivar a escrita e revisão de textos, por parte da criança, como processo criativo da linguagem, conforme mencionei no início deste capítulo. O texto original de cada criança da classe, e seus decorrentes, foram colecionados por mim com o in-

tuito de poder comparar textos produzidos em diferentes momentos do ano letivo, buscando verificar os progressos e dúvidas diante da escrita em cada um desses momentos (ver item 3.6.1). Para Ilari (1988) “Fazer com que os próprios alunos comparem e corrijam sem escárnio sua forma de expressar-se é menos cansativo e mais interessante em termos de formação do que assumir o tempo todo o papel de censor.” (p.36).

## Capítulo 3

### O Trabalho de Revisão numa Classe de 2º Ano de Ciclo Básico

#### 3.1 Metodologia

Este trabalho não pretende mostrar nenhuma novidade sobre a situação ensino-aprendizagem em nossas escolas, mas apenas relatar o resultado que obtive na análise de produções espontâneas de criança, de um 2º ano de Ciclo Básico. Versa sobre a revisão que a criança fez em seu texto: sozinha, ou com a ajuda de um colega, ou minha, ou da classe, quando um de seus textos era colocado na lousa, a fim de ser reelaborado em conjunto.

Ao estimular a revisão nessa classe tive como intuito estender os conhecimentos da criança, sobre a modalidade escrita da língua materna, iniciados no ano anterior, uma vez que a modalidade oral ela já dominava. Segundo

Ferreiro & Teberosky (1988) "... a escrita constituída permite novos processos de reflexão que dificilmente teriam podido existir sem ela." (p.280).

Assim, procurei alertar a criança para a valorização da língua escrita e também levá-la a sentir que cada um tem uma forma particular de escrever, de falar por escrito, de se comunicar com o outro. (Cf. Lemos, 1988:13). Que visse na escrita uma extensão da linguagem oral e, à partir de sua produção, fazê-la sentir que a primeira escrita do texto não garante uma escrita ortográfica, ou coerente com o que se quer dizer. Há necessidade de se trabalhar o texto em versões subseqüentes, a fim de que a sua mensagem faça sentido. Também foi motivada a ler o texto do colega, a auxiliá-lo quando percebesse alguma falha e, em caso de dúvida, deveria recorrer a mim. Essa interação era muito importante pois criava condições de reflexão sobre a língua e também o seu enriquecimento. Muitas vezes, durante essa troca de idéias, a criança percebia que havia outra possibilidade de uso da linguagem além do seu. Terminadas as correções, solicitava-lhe que escrevesse uma nova versão do texto. O meu objetivo era que, de posse das duas versões, a criança começasse a perceber o seu progresso diante da escrita.

Segundo Cagliari (1986), “Se a gente some com os erros no ensino, isto leva os alunos a julgar que é absolutamente proibido errar no processo de aprendizagem, o que é uma contradição e um absurdo pedagógico! O erro é o risco de quem aprende.” (p.111). E foi por isso que, desde o início, fui habituando a criança a refletir sobre o seu trabalho, a revisar, a se esforçar cada vez mais em dar sentido à escrita, a atingir o objetivo almejado que era o de comunicar-se.

Seria interessante retomar algumas considerações de Pécora (1989) sobre o assunto, quando diz: “... é preciso que o virtual produtor domine todos aqueles elementos que, no interior de uma redação, permitem que ela seja reconhecida como uma totalidade semântica e não como um conjunto aleatório de fragmentos isolados.” (p.48).

Dessa forma, tentei direcionar o meu trabalho para os acontecimentos de produção e revisão de texto, ou seja, verificar como eram antes e como ficaram depois de revisados. Se o trabalho desenvolvido em classe foi útil à criança, se propiciou condição para que visse no produto acabado falhas que comprometessem o entendimento do texto por parte do leitor.

## 3.2 Descrição dos Sujeitos

A fim de facilitar a coleta de dados, decidi trabalhar com meus próprios alunos, pois assim o acompanhamento seria mais fácil uma vez que estávamos em contato diariamente. Essas crianças completaram oito anos de idade durante o ano em curso. Como já disse, a classe era de um 2º ano de Ciclo Básico, de uma escola pública da periferia de Campinas/SP. Dentre os trinta alunos, escolhi três meninos e três meninas para observar mais cuidadosamente seus progressos e dúvidas, durante o processo de revisão de textos que fizeram em classe, no decorrer do ano letivo de 1989.

O critério principal adotado para a escolha dessas crianças, logo no início do ano letivo, foi o de assiduidade às aulas. Um segundo critério dizia respeito ao que envolviam as suas produções como: idéias, criatividade, aproximação maior/menor do padrão lingüístico escrito, clareza de informações e etc. Ou seja, tentei escolher crianças cujos textos diferiam grandemente, nessa época do ano, a fim de verificar como o trabalho de revisão afetaria suas produções. Além dos textos destas crianças, também usarei os de outras da turma quando interessar à discussão.

A seguir passo a descrever as crianças sujeito desta pesquisa:

- um par que sabia ler/escrever com relativa facilidade, ou seja, conseguia se comunicar por escrito com certa clareza, com poucas falhas de pontuação, paragrafação e ortografia:

#### **Maicon**

- profissão do pai: pintor
- escolaridade do pai: 5<sup>a</sup> série
- profissão da mãe: doméstica
- escolaridade da mãe: 4<sup>a</sup> série

#### **Rita de Cássia**

- profissão do pai: retificador
- escolaridade do pai: 4<sup>a</sup> série
- profissão da mãe: doméstica
- escolaridade da mãe: 7<sup>a</sup> série

- um par que apresentou algumas dificuldades para escrever, ou seja, com problemas na estruturação do texto, na paragrafação, na pontuação, na ortografia:

#### **Robson**

- profissão do pai: operador de máquinas
- escolaridade do pai: 4<sup>a</sup> série
- profissão da mãe: doméstica
- escolaridade da mãe: 8<sup>a</sup> série

#### **Graziela**

- profissão do pai: metalúrgico
- escolaridade do pai: 8<sup>a</sup> série
- profissão da mãe: auxiliar de produção
- escolaridade da mãe: 4<sup>a</sup> série

- um par que demonstrou dificuldade maior para escrever, para organizar as idéias e passar para o papel:

#### **Samuel**

- profissão do pai: supervisor operacional de seção
- escolaridade do pai: 8<sup>a</sup> série
- profissão da mãe: doméstica
- escolaridade da mãe: 1<sup>o</sup> colegial

#### **Elizabeth**

- profissão do pai: açougueiro
- escolaridade do pai: 5<sup>a</sup> série
- profissão da mãe: doméstica
- escolaridade da mãe: 5<sup>a</sup> série

Gostaria de enfatizar que essas crianças, como as demais da classe, não tinham muita experiência com livros, ou outro tipo de material portador de escrita em casa; talvez a razão estivesse na pouca escolaridade e no nível sócio-econômico dos pais.

### **3.3 Como Incentivei essa Classe a Produzir Textos**

Sabendo que a classe havia sido alfabetizada através de exercícios mecanizados como completar lacunas, separar sílabas, cópias de listas de palavras, ditados e etc, e que a escrita de texto, raramente, foi solicitada delas e, quando o foi, o tema era dado, é que resolvi encorajar a criança a escrever

livremente e depois a se autocorriger. Queria com isso estimulá-la a escrever não só palavras conhecidas, mas também a tentar construir palavras novas sem receios. Por outro lado, acredito que essa aquisição de conhecimento está condicionada a um uso mais efetivo e freqüente do ler e do escrever e que o processo de aprendizagem das convenções lingüísticas é bastante lento, portanto seria necessário dar tempo à criança.

De acordo com Abaurre (1988) "A criança deverá elaborar, sem dúvida, a diferenciação entre as várias situações e contextos em que a escrita é socialmente produzida. Deverá, portanto, construir um conhecimento sobre as diversas funções socio-culturais da atividade de escrever. Tal conhecimento parece ser fundamental para que a criança saiba decidir quando, para ela, se faz necessário e significativo escrever e para que ela aprenda que, ao escrever, deverá se adaptar às formas e convenções sociais que regulamentam o uso da escrita em contextos específicos."(p.4).

Assim, a criança passou a produzir textos, de preferência espontâneos, a partir de conversas, relatos de fatos conhecidos, leituras feitas em classe e assim por diante. Procurei criar situações que a levasse a querer usar a escrita, sem medo de errar e, dessa forma, mostrar como estava sentindo a escrita. Enfatizei que se cometesse "erros" ortográficos não deveria se preocupar, pois

barganharíamos a escrita correta em conjunto. O meu objetivo foi o de tentar ajudar a criança a produzir textos escritos, sem medo de errar, e mais ainda a se sentir estimulada a se autocorriger e a escrever cada vez mais dentro da norma padrão, sem frustrações.

### **3.4 A Coleta de Dados**

Com o objetivo de colher dados que me permitissem verificar o que a criança privilegiava quando relia e corrigia textos sozinha, com a ajuda de um colega, ou quando um de seus textos era colocado na lousa, por mim, e reelaborado em conjunto com a classe, ou, ainda, quando o revisava comigo, fiz anotações diárias sobre os comentários que fez sobre as produções.

O intuito dessas anotações foi o de coletar o maior número de informações possíveis, no sentido de facilitar a tarefa de análise dos dados, ou seja, observar e registrar os esforços da criança em dar sentido à atividade de escrita, a fim de conseguir que o texto faça sentido. Segundo Silva (et al.), (1986) “O escrever é registrar as formas de se interpretar o mundo, nada tendo a ver com o exercício de uma técnica ou a cópia de um modelo. O ler é buscar essas interpretações mediante uma negociação de significações entre texto, autor e leitor, que, por sua vez, nada têm a ver com a dicção e a marcação do ritmo,

que fazem da leitura a repetição infundável de palavras, frases ou fragmentos de textos.” (p.57). Propus-me observar se as relações entre leitura e escrita estavam se realizando de forma a contribuir para a interação da classe como um todo e com o mundo que a rodeia. Quais os caminhos trilhados para se chegar à convenção, ao texto aceito por todos.

Outra função importante das anotações foi a de dar condições de se poder checar em suas produções se houve incorporação, ou não, dos comentários que fez dos textos que foram trabalhados.

Paralelamente, fiz fichas de leitura, que foram preenchidas, individualmente, pela criança, onde registrava diariamente os livros que retirava para ler, apenas pelo prazer de ler, sem cobranças. Esses livros de histórias infantis, ou de poesias, disponíveis na classe, eram de três tipos:

- com bastante ilustração e pouco texto (com frases curtas e repetitivas, com uma ou duas frases por página);
- com ilustração e texto curto (frases curtas, períodos simples, embora às vezes ocorra a coordenação);
- com ilustração e texto um pouco longo (períodos simples, embora às vezes ocorra a coordenação ou a subordinação).

A partir de 31.5.89 a criança passou a registrar em fichas as leituras que vinha fazendo, desde o início do ano. Antes de distribuí-las à classe, para

cada criança anotar o título do livro, o autor e a data da retirada, expliquei-lhe a razão das mesmas: que eram para um trabalho que eu estava fazendo sobre leitura e que, por isso, precisava que cada uma delas anotasse na ficha, as leituras que fazia. Também enfatizei que não haveria nenhuma cobrança em cima dessas leituras, de interpretação de texto, ou coisa parecida, que a liberdade de escolha continuava garantida. E, assim, a criança passou a anotar suas leituras, sem constrangimento.

No final do ano, quando fui fazer o levantamento dos livros lidos, por criança, notei que o total registrado, principalmente no início das anotações, era grande. Continuei a examinar as fichas e percebi que, com o passar do tempo, esse número diminuiu. Assim, na tentativa de explicar o ocorrido levantei as seguintes hipóteses:

- no início, na euforia de marcar o que lia, a criança apenas folheava o livro, lia um ou outro, ou lia um pouco, devolvia e pegava outro. Tudo era novidade: o acesso a livros, o poder de escolha, o registro de leituras e etc. (Uma vez que essa prática pedagógica, no ano anterior, havia sido muito rara).
- Com o passar do tempo, cessada a euforia, esse número de leituras diminuiu, ou seja, com a prática constante, a criança passou a ler realmente e não mais a ler uma, ou outra, página do livro para em seguida trocá-lo.

Essas hipóteses de comportamento da criança foram levantadas em cima do tempo de duração das aulas de leitura que ocupavam entre trinta e quarenta minutos diários. Dessa forma, fica difícil de acreditar que o Maicon tenha lido treze livros em 31.7.89 e em 03.10.89 apenas três, como está registrado.

A seguir passo a enumerar somente os livros retirados pelas crianças-sujeito deste trabalho, no período de 31.5.89 a 06.12.89, embora toda a classe tenha participado do mesmo:

	Elizabeth	Graziela	Rita	Samuel	Maicon	Robson
maio	6	9	6	6	9	5
junho	34	59	54	11	45	21
julho	26	41	15	3	31	15
agosto	30	41	22	11	43	25
setembro	19	41	27	8	35	26
outubro	22	26	19	13	23	13
novembro	21	42	13	18	26	9
dezembro	11	15	8	9	24	3
Total	169	274	164	79	236	117

Esses totais são números aproximados, de “leituras realizadas”, pois, assim como a criança pode ter registrado o que não leu, também às vezes, por esquecimento, pode tê-lo deixado de fazer com o que leu. Além disso, algumas dessas leituras foram repetidas várias vezes, pela mesma criança, como por exemplo o livro “A Flor”, de Tenê, foi registrado por Elizabeth em: 24.7,

26.7, 31.7 e 13.11.89 o que me permite concluir que a diversidade de livros lidos, por criança, seja menor. (As demais crianças da classe também leram mais de uma vez um mesmo livro).

Por outro lado, gostaria de esclarecer que também fez parte desta pesquisa verificar quais os livros que mais interessaram à criança, bem como se essas atividades de leitura influenciaram a sua produção. Se estava levando para a mesma expressões, palavras da linguagem escrita que, normalmente, não faziam parte de seu cotidiano.

Durante a análise dos dados, procurei contrapor as fichas de leitura com as anotações diárias que fiz, com o intuito de poder observar melhor os procedimentos lingüísticos indicativos dessas ocorrências.

Outra preocupação foi a de observar, nas produções ao longo do ano letivo, se houve crescimento no sentido de a própria criança exergar as suas "falhas" e se autocorriger, para atender aos padrões da linguagem dos livros, ou se as correções aconteceram somente porque alguém lhe apontou um problema.

Além de verificar se os conhecimentos adquiridos pela criança foram via leitura, via textos colocados na lousa, ou via professor, também procurei checar se as atividades desenvolvidas em sala de aula propiciaram à criança

uma interação com o objeto de sua aprendizagem e se a intervenção do professor foi ou não construtiva.

Todos os itens mencionados acima serão discutidos em maiores detalhes no decorrer deste trabalho.

### **3.5 O Trabalho Realizado com a Classe no que Diz Respeito à Escrita**

Como já mencionei no item 1.2, quando falo da primeira produção escrita do Rivael, no início, a classe foi motivada a produzir texto espontâneo através das leituras que eu fazia, diariamente. Outras vezes, foi motivada a inventar, em conjunto, uma história a partir de um início dado por mim, ou por alguma criança da sala, como por exemplo: “Era uma vez dois peixinhos dourados ...”, e a criança que queria dava continuidade a história do ponto em que o colega havia parado. Eram feitas duas, ou três versões orais da mesma e depois por votação elegia-se aquela que iria para a lousa, como cópia da classe. Nesse momento eu era o escriba.

Em outras ocasiões, eu transcrevia na lousa os casos contados pela criança, a fim de que todos copiasssem. Queria com isso que a criança percebesse que é possível escrever o que se fala, que essa fala fica registrada através da escrita

e que, por outro lado, é possível recuperar essa fala e essa escrita através da leitura. E para que tudo isso tivesse sucesso nada mais natural, agradável, do que usar assuntos de seu interesse.

A meta principal deste trabalho foi a de estimular a criança a escrever texto espontâneo, sem medo de “errar”. (Para mim esses “erros”, em sua grande maioria, nada mais são do que hipóteses que faz sobre a escrita). Assim, através de produções livres, queria que a criança encontrasse o seu espaço de liberdade, e, ao mesmo tempo, pudesse se desenvolver diante dos desafios de decisão, de reflexão, que a escrita às vezes lhe impunha.

Depois do texto pronto era incentivada a fazer a revisão de tudo o que fosse capaz como: pontuação, ortografia, concordância, coerência, coesão e a estrutura do texto. A seguir esse aprendiz de escrita era levado a reescrever o texto, com a finalidade de, aos poucos, ir formando a idéia de que “escrita é trabalho”, e, que o texto inicial não é o definitivo, pode ser trabalhado, reescrito, não apenas para corrigir falhas de ortografia ou pontuação. O intuito era que percebesse seus progressos, através da comparação, ou seja, que pudesse verificar como era antes e como ficou o texto depois de revisto e reescrito.

Como o problema de disciplina era grande nessa classe, mudei a minha estratégia de sala de aula, passei a fazer mais a revisão coletiva, via lousa, do que a individual, como havia feito nos anos anteriores.

Os procedimentos eram os seguintes: eu transcrevia na lousa o texto da criança, da maneira como havia sido feito, depois pedia à classe que sugerisse modificações caso fossem necessárias. O meu objetivo era o de levar a criança a refletir, a questionar sobre a própria escrita, ou de um colega e através dessa interação escritor/leitor começar a perceber que o seu texto ficaria mais interessante aos olhos do leitor se, por exemplo:

- não faltassem informações necessárias à compreensão do que se quer dizer;
- evitasse a repetição excessiva de palavras;
- a ausência de pontuação fosse resolvida para esclarecer melhor o que o autor queria dizer;
- problemas de ortografia não interferissem com a intenção do autor de dizer algo.

Tentei levar a criança a ver nos atos de escrita, revisão e reescrita um processo natural, de aquisição e construção da língua escrita. E também que qualquer coisa que se quer fazer, bem feita, exige um pouco de sacrifício de nossa parte. Nada acontece de graça.

Outras vezes era estimulada a fazer a correção sozinha: deveria ler o texto, feito anteriormente, e assinalar com um “X” na margem do “erro” encontrado, e logo após o final da história escrever a(s) palavra(s), corretamente, caso o problema tivesse sido ortográfico, ou a oração toda, novamente, caso estivessem faltando informações para completar o sentido do que se queria dizer e assim por diante.

Esse ler o próprio texto implica em “distanciar-se” do mesmo e vê-lo como um objeto, ou seja, é atuar como leitor de sua própria produção, procurando descobrir se suas intenções estão explícitas, se não faltam informações para que a compreensão seja total. E, assim, atuando como escritor/leitor, pouco a pouco, a criança começava a perceber que nem sempre o que se quer passar está claro no texto, e que, por isso mesmo, era necessário modificá-lo, a fim de esclarecer melhor o que se queria dizer. Essas modificações eram feitas da maneira como a criança achava que deveria ser.

Terminada a autocorreção, ela lia o texto para mim. Às vezes, durante a leitura, encontrava novos “erros”; noutras eu os apontava, quando existiam e não havia percebido. Feito isso essa criança voltava para o seu lugar e fazia uma nova versão do texto, agora com as devidas correções. Muitas vezes, durante a reelaboração, o texto era modificado, surgindo ocasionalmente

“erros” que poderiam ser trabalhados numa nova revisão e reescrita.

Com a prática de escrita e reescrita a criança começou a adquirir cada vez mais confiança nesse tipo de trabalho; passou a produzir textos mais longos e cada vez mais próximos da linguagem dos livros.

A seguir passo a descrever o número, aproximado, de textos espontâneos que produziram durante o ano letivo de 1989:

fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez
1	4	8	8	8	4	8	6	6	8	4

Contando somente a primeira versão do texto, não a sua reescrita, cada criança produziu, em média, sessenta e cinco textos, isso sem computar as faltas de cada uma. Não é possível tornar esse número mais exato porque durante os meses de setembro e outubro ensaiei com essa turma seis peças de teatro, que consumiram muitas horas-aulas. Duas dessas peças foram escritas pelas próprias crianças e depois reelaboradas comigo. As outras quatro foram adaptações de histórias de livros infantis. (Eram seis grupos de cinco crianças cada um). As peças foram encenadas para as 1<sup>as</sup>, 2<sup>as</sup> e 3<sup>as</sup> séries da escola e também para os pais dos “atores” que trabalharam nas peças.

Dentre os textos espontâneos produzidos em sala de aula trabalhei com um por semana, na lousa, transcrevendo-os e reelaborando-os em conjunto

com a classe. Outros foram revistos e reelaborados pela própria criança; outros ainda com o meu auxílio e alguns não foram revistos, dada a falta de tempo para se trabalhar com todos.

Também trabalhei com as dificuldades que iam surgindo nos textos, em particular, ou em conjunto, com a criança, como por exemplo: uso do ponto de interrogação que uma ou outra criança, dada a falta de experiência, estava usando inadequadamente. Nessa ocasião trouxe para a sala de aula o texto de Cecília Meireles, "Leilão de jardim", usando-o para trabalhar os sinais de pontuação, em especial o de interrogação e também aproveitei para dar uma aula de ciências, uma vez que o texto assim o permitia.

Procurei, conforme diz Geraldi (1984) "... possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita." (p.77).

### **3.6 O que Foi Observado**

Com o objetivo de observar os progressos e as dúvidas que surgiram durante a escrita e reescrita de texto, tomei como material de trabalho os textos produzidos em sala de aula, durante o ano letivo de 1989.

Parti do princípio de que a aquisição da língua escrita exige do aprendiz muita reflexão, muitas idas e vindas no texto até que o mesmo fique bom aos olhos do leitor.

Assim a revisão feita pela criança em seu trabalho, ou o de um colega, pode se realizar várias vezes durante a produção, ou reescrita do texto, revelando desse modo o caráter processual da escrita.

Durante a análise dos dados pude observar que a criança se empenhou bastante para executar as tarefas que tinha por fazer, e que, tanto os “acertos” quanto as “falhas”, encontrados nos textos, não aconteceram por acaso, têm uma razão de ser. Mostram, por exemplo, como o aprendiz de escrita está vendo, ou refletindo sobre o ato de escrever, ou mesmo como se porta como autor e co-autor de textos.

Percebi também que à medida que ia adquirindo a língua escrita as “falhas” iam se modificando. No início, o apelo à linguagem oral, no momento de escrever, era grande, fazendo comparações com o que já sabia.

Abaixo passo a descrever algumas dessas “falhas” de escrita que não são novidades pois, tanto o Cagliari (1985 e 1989) quanto Abaurre (1985), já discutiram sobre o assunto em seus trabalhos sobre textos espontâneos infantis, a saber:

- falhas de ortografia

- transcrição fonética da fala:

“duensa”	para	“doença”
“durmi”	para	“dormir”
“piquena”	para	“pequena”
“correno”	para	“correndo”
“falo”	para	“falou”
“roba”	para	“roubar”

- escolha indevida de letra para representar o som desejado:

“pucho”	para	“puxou”
“caumate”	para	“calmante”
“preço”	para	“preso”
“axar”	para	“achar”
“ceu”	para	“seu”

- falhas de segmentação

- hipo-segmentação - justaposição de palavras formando uma só, uma vez que a fala não dá pistas de como separar as palavras no enunciado:

“denovo”	para	“de novo”
“narua”	para	“na rua”
“lafora”	para	“lá fora”
“ecomdo”	para	“e quando”
“cadavez”	para	“cada vez”
“oque”	para	“o que”
“air”	para	“a ir”
“eo”	para	“e o”

- hipersegmentação - mostra o critério que a criança usou para segmentar a palavra, se foi levada pela acentuação tônica da palavra, por já ter visto parte da palavra escrita isoladamente, ou se parou para pensar sobre a escrita e quando voltou a escrever continuou a escrevê-la segmentada, e outros mais, (v. Silva, 1990):

“a qui”	para	“aqui”
“com tente”	para	“contente”
“mara vilinha”	para	“maravilha”
“com migo”	para	“comigo”

- falhas de acentuação

- presença indevida de acento - algumas palavras levam acento por causa da sílaba tônica, ou por semelhança ortográfica, e assim por diante:

“qué”	para	“quer”
“ão”	para	“ao”
“trém”	para	“trem”
“bonéca”	para	“boneca”
“encontrárom”	para	“encontraram”

- ausência de acentos, ou de sinal gráfico que marca a nasalização, por esquecimento, ou por ser uma das últimas coisas que assimila na escrita:

“esta”	para	“está”
“jacare”	para	“jacaré”
“passaro”	para	“pássaro”
“unica”	para	“única”
“irma”	para	“irmã”
“voce”	para	“você”
“nao”	para	“não”
“e”	para	“é”

- falhas de hipercorreção

- quando percebe que há distinção entre a fala e a escrita e se excede na correção:

“flalta”	para	“flauta”
“escubril”	para	“e cobriu”
“subrenha”	para	“sobrinha”

- troca de letras

- às vezes, na pressa de escrever, ou por distração, a criança troca as consoantes surdas por sonoras:

“princar”	para	“brincar”
“vazer”	para	“fazer”

Esses “erros” acima apontados, dentre outros que não foram citados aqui, por não serem o objetivo principal deste trabalho, revelam o empenho que a criança põe na tarefa que está executando e também mostram como está interpretando o fenômeno que estuda.

O uso da pontuação adequada também se constitui num problema para o aprendiz de escrita, que às vezes não faz uso dela, outras a usa somente no final da escrita, para marcar o seu término, ou então a cada final de linha; o que pode ser uma reminiscência de seu primeiro contato com a escrita, ou seja, de escrever uma oração por linha, conforme acontece nas cartilhas. Veja, por exemplo, as Figuras 3.1 e 3.2.

---

*A cachorra é o dono da casa.  
A dona da casa e o pai e a mãe.  
O menino é de bagunsa dentro de casa.  
.....*

Figura 3.1: Samuel 13.3.89

---

O desconhecimento de regras específicas de escrita fez com que o autor do texto da Figura 3.2 apelasse bastante para a oralidade ao escrever. Para não perder a coesão da narrativa usou o conectivo “e”, muito comum na modalidade oral. O texto tem começo, meio e fim, mas precisa ser trabalhado

---

*O macaco*

*fazinha macacisi na ave e um dinha  
ele ficou cóu fome e parou de fazei  
macacisi na ave votou para come  
e foi ditá e comecou a domi*

Figura 3.2: Hugo 13.3.89

---

para se chegar à modalidade padrão.

A partir de março comecei a incentivar a criança a ler o próprio texto e se autocorriger, fazendo-a ver que muitas vezes omitimos palavras, letras, ou mesmo oração na pressa de escrever, de não perder o que elaboramos mentalmente. Na revisão e reescrita isso pode ser sanado. Às vezes, quando necessário, eu entrava com as devidas explicações. Outras vezes estimulava a criança a trocar os textos com os companheiros da classe, um lia o texto do outro e quando não entendia o que o colega queria dizer perguntava, pedia esclarecimentos.

Em fins de maio os textos das crianças começam a revelar sinais de influência da leitura em seus escritos.

A seguir passo a relatar os comentários que algumas crianças da classe fizeram sobre o texto de um colega, que foi colocado na lousa para ser reela-

borado em conjunto, por essa ocasião.

Gostaria de esclarecer que à medida em que eu ia escrevendo o texto na lousa, as crianças iam lendo e comentando entre si, ou mesmo comigo, as “falhas” que iam encontrando. O texto é o seguinte:

---

*O sonho de Elaine*

*Um dia Elaine ia indo para escola.  
E ela viu uma menina com uma bicicleta e falou:  
- Menina deixeme andar em sua bicicleta não,  
não Pode não e eu falei porque não por  
que minha mãe não deixa.  
Eu falei tabom:  
- Eu não queria andar em sua bicicleta.  
E a menina foi embora e venho um menino Anda  
ndo de bicicleta e disse:  
- Menino deixame eu dar uma vouta em sua bicicle  
não, não, não e eu falei:  
- Porque não Porque meu pai não deixa.  
E ela falou.  
- Eu não queria andar nessa porcaria.  
E foi indo Todos os dias assim.  
Certo dia chegou o aniversario dela e ela ganhou  
uma bicicleta e todos as pessoas pediam para  
ela deixar eles andar. mas ela não deixava.*

Figura 3.3: Elizabeth 19.9.89

---

A argumentação entre as crianças era a seguinte:

*Precisa separar a fala da menina da dona da bicicleta. Está tudo junto.*

O trecho é o seguinte:

*- Menina deixeme andar em sua bicicleta não, não  
Pode não e eu falei porque não porque minha mãe não deixa.*

Uma aluna sugeriu que fosse reestruturada para:

*- Menina, deixa-me andar em sua bicicleta?  
- Não, não pode não!  
- Porque não. Porque minha mãe não deixa.*

O texto ficou melhor com essa reestruturação, mas ainda precisava ser melhorado. Então, durante a reelaboração na lousa sugeri a inserção de um “por quê”, ficando assim:

*- Menina, deixa-me andar em sua bicicleta?  
- Não, não deixo!  
- Por quê?  
- Porque a minha mãe não quer que eu empreste a bicicleta para ninguém.*

Esta última oração foi reelaborada porque as crianças acharam que ficaria melhor desse jeito.

Continuando a fazer a revisão, um outro aluno disse: *Tia, naquela oração:*

*“E a menina foi embora e venho o um menino andando de bicicleta e disse:  
- Menino deixame eu dar uma vouta em sua bicicle não, não,  
não e eu falei: ...”*

*do jeito que está escrita parece que o menino pediu para ele mesmo se podia andar de bicicleta. Está esquisita.*

Imediatamente, outra aluna respondeu-lhe: *Ah, mas se colocar a palavra "ela" antes de "disse" daí dá certo. Veja:*

*"... e veio um menino andando de bicicleta e ela disse: ..."*

A seguir reelaboramos o texto, eis a versão melhorada:

---

### *O sonho de Elaine*

*Certo dia, quando Elaine estava indo para à escola viu uma menina com uma bicicleta e falou:*

*- Menina, deixe-me andar em sua bicicleta?*

*- Não, não deixo!*

*- Por quê?*

*- Porque a minha mãe não quer que eu empreste a bicicleta para ninguém.*

*- Está bem! Eu não queria mesmo!*

*- Então por quê pediu?*

*A menina não respondeu e foi embora.*

*Nisso passou um menino andando de bicicleta e ela falou:*

*- Menino, posso dar uma volta em sua bicicleta?*

*- Não, não e não!*

*- Por quê?*

*- Porque meu pai não deixa!*

*- Eu não queria andar nessa porcaria, mesmo!*

*- Porcaria? É porque você não tem uma! Disse o menino.*

*E assim os dias foram passando.*

*Quando chegou o aniversário de Elaine seus pais deram-lhe de presente uma linda bicicleta. Ela ficou muito contente.*

*Quando vinham pedir-lhe para dar uma volta em sua bicicleta ela não deixava.*

Figura 3.4: Elizabeth 20.9.89

---

Nessa atividade lingüística e epilingüística (cf. Franchi, 1987) a criança vai refletindo e construindo a escrita como objeto de conhecimento.

Esse trabalho de ler o texto em conjunto leva a criança a participar como co-autor, ajudando o autor a perceber os momentos em que se esqueceu do leitor. Os exemplos acima mencionados mostram-nos como a criança se preocupa com a clareza de informações, levantando discussões sobre os trechos em que as informações estavam incompletas, ou ambíguas; revelando assim que leva o outro, o leitor, em consideração.

No final do ano, mais madura lingüisticamente, produziu textos mais bem cuidados, mais enriquecidos formalmente e com coerência mais constante. Aos poucos, foi abandonando a idéia, que muitas das práticas de alfabetização ajudam a constituir, de que a escrita não passa de mera transcrição da oralidade e seus textos passam a refletir sua intimidade crescente com a linguagem escrita.

Como exemplo, na Figura 3.5 apresento o texto de uma criança em que o emprego de verbos no futuro me surpreendeu, (futuro simples “comprarei” e futuro do presente composto “ficarei esperando”).

---

*O presente que nunca tive*

*Um dia sonhei que queria ganhar um campo de Ping-Pong.*

*Esse presente, meu pai disse que daria no Natal que está chegando.*

*Ele era o presente mais bonito que eu queria.*

*Falei para meu pai:*

*“Papai você compra o campo de Ping-Pong para mim?”*

*“Sim! Comprarei no Natal”*

*“Ficarei esperando.”*

*Até que o mês de novembro acabou e no outro dia começou o mês de dezembro.*

*No outro dia era dia primeiro de dezembro.*

*Eu disse:*

*“Hoje é dia primeiro de dezembro e falei para o meu pai que queria ganhar no dia doze de dezembro.”*

*Aí foi passando outra vez e lá já era dia onze de dezembro.*

*No dia seguinte meu pai foi a loja e comprou para mim o presente que nunca tive.*

*Quando fui agradece-lo dêi-lhe um beijo e um abraço de carinho e felicidade.*

*Fim*

---

Figura 3.5: Maicon 27.11.89

---

A razão de minha surpresa, com o uso de futuro, foi devido ao fato de estar acostumada a ver nas produções infantis substitutos do futuro simples, como por exemplo: “vai falar”, “vou comprar”, “ia subir” e etc.; em que o presente, ou imperfeito, do indicativo do verbo “ir” mais o infinitivo do verbo principal são usados, pela criança, com o intuito de indicar uma ação futura. Talvez a razão desses usos esteja ligada a língua falada em que o futuro simples é raramente usado.

Também reparei, durante a análise do texto, que usou as formas pronominais: “meu, mim, lo e lhe”, adequadamente, mostrando a influência dos livros que leu, ou do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, uma vez que formas oblíquas como “lo e lhe” não faziam parte de seu dia a dia. Textos como esse revelam não ser necessário trabalhar em classe os pontos tradicionais de gramática. Basta propiciar à criança a oportunidade de comparar os vários recursos expressivos, as várias formas de uso da língua, em seus textos ou de outros, e oferecer-lhe a possibilidade de se autocorriger. O acesso diário aos livros infantis também lhe deu a oportunidade de um contato com a linguagem padrão e os mecanismos que dela fazem parte.

O aluno acima mencionado lia bastante em classe, desde livros com pouco texto como: “O vento”, de Mary França, como os de bastante textos como:

“A arca de Noé”, de Vinícius de Moraes, ou “Suriléia-mãe-monstrinha”, de Eva Furnari.

Infelizmente, o texto não foi revisto e reelaborado num outro dia, dada a falta de tempo de se revisar todas as produções feitas durante o ano. Mas, se houvesse uma revisão acho que o Maicon perceberia a maioria das “falhas” e se autocorrigiria, uma vez que já demonstrou capacidade para tal em outras ocasiões. Contrastando os primeiros com os últimos textos, produzidos pela classe pude ver que, no início, as crianças se apegavam à oralidade para se comunicar por escrito, enquanto que no final já se revelam como escritores mais experientes, melhores conhecedores dos recursos expressivos próprios da linguagem escrita, mais preocupadas em levar seu leitor em consideração. Pareciam ter atingido a reversibilidade de papéis, colocando-se como leitores de seus próprios textos. Segundo Lemos (1988) “... a conquista gradual de uma autonomia discursiva se define pela reversibilidade de papéis que se alternam em uma mesma atividade. Ou como capacidade de conjugar a função de produtor de um texto a de leitor, capaz de descentrar-se de seu próprio ato de escrever e de colocar-se diante do produto desse seu ato de escrever como se outro fosse seu autor.” (p.14).

Observando os textos originais e os reescritos das crianças, pude cons-

tatar que as modificações que ocorreram não foram somente de natureza ortográfica, ou gramatical, mas são modificações que remetem a uma maior clareza e organização do texto. Assim, a revisão estava contribuindo com a organização, com a clareza de informações, principalmente quando as crianças procuravam substituir expressões por outras, a fim de tornar o texto mais adequado ao leitor, como foi o caso do texto da Elizabeth, citado anteriormente, “O sonho de Elaine”, e de outros que comentarei no item 3.6.1.

### **3.6.1 Estudo de Casos**

Neste trabalho procurei analisar, longitudinalmente, durante um ano letivo, as produções das crianças e em especial daquelas que fizeram parte desta pesquisa, e, levantar as hipóteses e estratégias de que se utilizaram para escrever. A fim de exemplificar melhor o trabalho desenvolvido com essa classe, passarei a contrapor os textos de duas crianças - Samuel e Rita - pelo fato de suas produções iniciais serem diferentes umas das outras. Escolhi o Samuel por causa de seu primeiro texto, constituído de frases justapostas, elaboradas com palavras conhecidas, com poucos “erros” ortográficos, mas que deixa a desejar enquanto texto. Quanto à Rita, embora apresente dificuldades em expressar-se espontaneamente, mostrou que não tem medo de arriscar-se em

escrever palavras novas, não treinadas, em dar sentido a escrita. Essas primeiras produções serviram de base de comparação com as produções do meio e do fim do ano, verificando o crescimento interno de cada criança. A seguir passo a transcrever o primeiro texto do Samuel:

---

*A cachorra é o dono da casa.  
A dona da casa e o pai e a mãe.  
O menino é de bagunsa drento da casa  
A menina e de rua.  
O gigante giereru daliom.  
A Amanha é dia pascua.  
O vovo foi na cidade compra um gato  
A menina que um cachorro de pelo.  
O pelo da duensa nas criansas.  
O bone e da menina.  
O feio é o leão.  
A menina é a jogadora.  
O dia comeu nublado.*

Figura 3.6: Samuel 13.3.89

---

Esse texto, produzido pelo Samuel em 13.3.89, embora saiba segmentar bem as palavras, usar as maiúsculas em início de oração e usar ponto final, é de estrutura semelhante à dos textos da maioria das cartilhas, uma oração por linha, sem nada a ver com a seguinte. A única “amarração” que se poderia achar seria a retomada, algumas vezes, na oração seguinte, de um dos termos da oração anterior como: “menina”, “pelo”, “dona da casa”. Isso mostra que

as práticas de alfabetização, calcadas em cima de exercícios sugeridos pela cartilha, quando tomada como único representante da “língua escrita”, na 1ª série, faz com que a criança pense que escrever é isso.

A seguir passo a contrapor o texto de Rita produzido em fevereiro:

---

*Um dia a She-Ra ouviu  
uma menina gitando socorro  
socorro ela saiu vuando com o  
seu cavalo ela viu uma menina  
chorando e deseou com o seu cavalo e pergum  
tou para menia porque stava chorando  
ela falou: minha casa está pegando  
fogo She-Ra falou: me leva la  
munta aqui no cavalo a menin levou  
a She-Ra ela sauvo todas as  
pessous que estavam na casa e  
todos vivero felizes para senpre*

Figura 3.7: Rita 23.2.89

---

Esse primeiro texto da Rita é uma narrativa com começo, meio e fim, cuja coesão é mantida pelo conectivo “e”, recurso este tomado da oralidade. A Rita comete alguns enganos ortográficos, que revelam claramente que usou a sua fala como ponto de partida para grafar as palavras. Também demonstra familiaridade com histórias infantis, como vemos no final do texto: “todos viveram felizes para sempre”.

Comparando o texto do Samuel com o da Rita notei que ela se esforçou em contar uma história, embora, às vezes, isso tenha sido difícil devido a pouca prática com a escrita. Assim cometeu alguns enganos de uso dos sinais pontuação, de ortografia e, para não perder o elo narrativo, fez apelo ao uso de conectivo, recurso comum nas narrativas orais. Quanto ao Samuel apresentou mais dificuldade em se expressar espontaneamente, talvez tenha tido menos contato com objetos portadores de escrita do que ela.

Continuei incentivando as crianças a escrever textos livres e também a se autocorrigir e em 31.5.89 o Samuel produziu o seguinte texto:

---

*O gato medroso*

*A vovó tinha um gato muito medroso e o gato viu um cachorro e ele correu atrás do gato.*

*A vovó foi na padaria e o gato foi junto com a vovó.*

*Um dia o gato arranhou o vovó e a vovó ficou muito furiosa.*

*A vovó viu o gato em cima do carro e o gato saiu do carro.*

*A vovó saiu com o carro do vovó e a vovó viu o vovó na cidade*

*A vovó saiu do carro chorando e o vovó falou? o que*

*X* *você estava fazendo com o meu carro. e o vovó deu um*

*X* *beijo na vovó. e ficaram felizes para sempre*

Figura 3.8: Samuel 31.5.89

---

No dia seguinte devolvi às crianças os seus textos escritos na véspera para que fizessem a revisão. Deveriam assinalar com um “X” na margem do erro encontrado e depois escrever, após o final da história, os concertos necessários.

Quando passei pelas carteiras verificando o andamento do trabalho, notei que o Samuel havia colocado “X” nas duas últimas linhas de seu texto, (vide acima), mas não havia escrito nenhum concerto na folha. Perguntei-lhe o porquê do “X” e respondeu-me que havia encontrado dois erros, ou seja, que “fazendo” se escreve com a letra “z” e não com a letra “s”, conforme estava escrito no texto e que a expressão “felizes para sempre”, deveria ser mudada por ser “muito forte”: *não dá para afirmar que serão felizes para sempre.*

Ao fazer essa afirmação essa criança demonstra que refletiu sobre os usos da linguagem, que não se ateve somente às ocorrências ortográficas, que lembrou-se dos comentários que fiz em classe por ocasião do uso da expressão “felizes para sempre” pelos colegas nos trabalhos escritos. Mas, infelizmente, não escreveu as mudanças, apenas comentou-as comigo.

Depois que terminei de conversar com todas as crianças sobre seus trabalhos de autocorreção, coloquei o texto do Samuel na lousa, para fazermos a reelaboração em conjunto.

À medida em que eu ia escrevendo na lousa, as crianças iam lendo e ao mesmo tempo apontando as “falhas” que viam. Talvez por isso a ortografia seja a primeira coisa que apontam como “falha” num texto. A seguir vêm a repetição excessiva de palavras, pontuação, coerência e estruturação de orações.

Assim que escrevi: “... e o vovô falou?” muitas crianças disseram: *não é ponto de interrogação, são dois pontos no final dessa oração.*

Esse comentário parece incorporar o trabalho já realizado em classe com o ponto de interrogação, em março, com a poesia “Leilão de jardim” de Cecília Meireles, e, em abril, com o texto “Mentira”, de Mário Quintana (em que, numa certa altura, aparece: “E o mocinho? Onde está o mocinho?!), com os enunciados matemáticos e textos dos próprios amigos quando estes foram colocados na lousa para serem reelaborados. Além disso os livros que o Samuel leu nessa época traziam orações interrogativas no interior de suas histórias como em:

“A ema” de Mary França  
“Rolim” de Ziraldo  
“O galo maluco” de Sônia Junqueira  
“A vaca mimosa” de Sylvia Orthof  
“Bule de café” de Luís Camargo

dentre outros. Portanto, eu esperava que já soubesse usar os sinais de pontuação adequadamente, mas não foi o que aconteceu. Isso revela que é mais fácil perceber no texto do colega quando ele “não usou” a pontuação do que se lembrar de usar no momento de escrever.

As crianças também reclamaram do uso, em excesso, das palavras: “vovô e vovó” e sugeriram que fossem substituídas pelos pronomes “ele e ela”.

Esgotada essa parte de comentários e sugestões passei a reelaborar o texto na lousa com a ajuda das crianças; elas diziam como deveria ser e eu escrevia.

Quando fui escrever a fala do vovô zangado perguntei-lhes como deveria grafá-la: “com aspas ou com travessão?”. E elas optaram pelo uso das aspas pois já havíamos trabalhado (em abril) com essas formas de se grafar a fala de alguém. Falarei sobre isso quando for comentar o trabalho da Graziela, (no item 3.6.3).

O texto depois de pronto ficou melhor, mais coerente, embora tenha começado com a história do gato e terminado com a do vovô e da vovó.  
Ei-lo:

---

### *O gato medroso*

*A vovó tinha um gato muito medroso. Toda vez que saía na rua o cachorro da vizinha corria atrás dele. Quando a vovó ia à padaria ele ia junto.*

*Um dia ele arranhou o vovô. A vovó ficou furiosa e não deu leite para ele nesse dia.*

*Depois de alguns dias, quando a vovó foi usar o carro do vovô, ela viu o gato em cima do carro e ele quando a viu saiu correndo.*

*Ela foi à cidade de carro. Chegando lá viu o vovô.*

*Quando ele viu a vovó dirigindo o carro dele perguntou-lhe:*

*“O que você está fazendo com o meu carro, aqui na cidade?”*

*Ela não respondeu e saiu chorando do carro.*

*Quando o vovô viu que ela estava chorando se arrependeu, deu-lhe um beijo e voltaram felizes para casa.*

Figura 3.9: Samuel 01.6.89

---

Comparando a primeira versão com a reelaborada nota-se que, na segunda, aparece muito mais a marcação de tempo: “Toda vez que...”, “Quando...”, “Depois de alguns dias...”, que são inexistentes na primeira versão. Nesta todos os fatos narrados parecem acontecer num mesmo tempo, exceto para “arranhou” do gato que Samuel começa com “Um dia...”.

O trabalho de revisão em conjunto fez com que as crianças vissem que, às vezes, precisamos de elementos coesivos explícitos como os conectivos e as expressões temporais para estabelecer a coesão temporal.

Comparando este texto do Samuel com o produzido no início do ano, nota-se que há um progresso evidente, a estrutura do texto melhorou, a narrativa tem começo, meio e fim, as “falhas” de pontuação e de ortografia são comuns aos iniciantes de escrita, enfim começa a dar sentido ao que escreve. Transcrevo o texto da Rita feito em 11.5.89 na Figura 3.10.

Como o Samuel, a Rita também deveria fazer, sozinha, a revisão do texto acima, em 17.5.89. Dei-lhe tempo para executar a tarefa e quando passei verificando o andamento do trabalho notei que não havia feito nenhuma anotação. Indaguei-lhe porque não havia escrito nada e ela respondeu-me que não havia encontrado nenhum erro. Sugeri, então, que lesse a história para mim e continuou dizendo que não havia nada que devesse ser modi-

---

*A abelha e a borboleta*

- 1            *Era uma vez uma abelha que não tinha amigos.*  
2            *Certo dia a abelha encontrou uma borboleta e falou:*  
3 X         *- Borboleta vamos brincar?*  
4            *A borboleta respondeu:*  
5            *- Vamos sim!*  
6            *A abelha e a borboleta foram brincar e a borboleta*  
7            *falou:*  
8 X         *- Mais brincar do que a abelha respondeu.*  
9 X         *- De couquer coisa.*  
10          *A borboleta falou:*  
11          *- Vamos brincar de pega-pega.*  
12 X         *E uma corria atrás da outra.*  
13          *Certo dia quando elas estavam brincando elas encontra-*  
14          *ram um passarinho que não tinha amigos.*  
15 X         *A borboleta e a abelha chamaram o passarinho para*  
16          *brincar.*  
17          *O passarinho respondeu:*  
18          *- Oba vamos sim.*  
19          *A borboleta, a abelha e o passarinho foram brincar e o*  
20          *passarinho perguntou*  
21 X         *- Do que vocês estão brincando?*  
22          *A abelha respondeu.*  
23          *- De pega-pega.*  
24          *O passarinho falou:*  
25          *Eu adoro brincar de pega-pega e eles brincavam todo*  
26          *dia. Um dia a abelha ficou doente e o passarinho e a*  
27 X         *borboleta cuidaram muito bem dela e ela ficou boa e eles*  
28          *viveram felizes para sempre.*

*FIM*

---

Figura 3.10: Rita 11.5.89

---

ficado. Insisti para que lêssemos juntas e, durante essa leitura, percebeu alguns enganos, outros apontei-lhe.

Como iria reelaborá-lo, logo após a nossa conversa, foi colocando “X” junto à margem das “falhas” que víamos juntas. Por exemplo: o “X” da 3ª linha refere-se a palavra “brincar” em que percebeu estar faltando a letra “r”. O “X” da 8ª linha foi porque insisti para que lesse a oração para mim, resultando no seguinte comentário: *Ah! e “a abelha respondeu” é outra oração e não junto como está aí.*

Quanto ao “X” da 9ª linha ela o colocou porque eu apontei-lhe a ortografia de “qualquer”.

O “X” da 12ª linha refere-se a um conserto de estruturação de oração, que fez sozinha, sem a minha interferência, (vide texto reelaborado na Figura 3.11). A oração era a seguinte: *E uma corria atrás da outra*, modificada para: *E ficaram correndo uma atrás da outra*. O “X” da 15ª linha também refere-se a um conserto de estruturação de oração. A oração era: *A borboleta e a abelha chamaram o passarinho para brincar*. Na segunda versão ficou: *Então elas chamaram ele para brincar*.

Embora tenha iniciado a oração com um “Então”, que é marca freqüente na oralidade, continuou a tarefa de reelaboração colocando o pronome “elas”

no lugar das palavras “borboleta e abelha”, e “ele” no lugar da palavra “passarinho”, eliminando, assim, a repetição desnecessária de palavras. Mas, a substituição da palavra “passarinho” por “ele”, é ainda baseada na oralidade, uma vez que na escrita o pronome “ele” deveria estar na sua forma oblíqua, “chamaram-no”.

O “X” da 21ª linha refere-se a um erro ortográfico muito freqüente na escrita de crianças, que foi consertado sob a minha interferência, de “estavão” para “estavam”.

Como o último período estava muito longo, sugeri que, na reescrita, eliminasse alguns “es” e colocasse em seu lugar um ou mais pontos finais, ou fizesse qualquer outra modificação que achasse conveniente. Rita marcou o trecho a que me referi com um “X”, está na 27ª linha, a oração é a seguinte: *Um dia a abelha ficou doente e o passarinho e a abelha cuidaram muito bem dela e ela ficou boa e eles viveram felizes para sempre.* Esse trecho foi modificado para: *Um dia a abelha ficou doente e o passarinho e a borboleta cuidaram muito bem dela. Ela ficou boa e eles viveram felizes para sempre.* O texto reelaborado está na Figura 3.11.

O trabalho de Rita mostra que a revisão, aliada aos trabalhos de classe e leituras diárias (como, por exemplo, a leitura de “A abelha abelhuda”, de He-

---

*A abelha e a borboleta*

*Era uma vez uma abelha que não tinha amigos.  
Certo dia a abelha encontrou uma borboleta e falou:  
- Borboleta vamos brincar?  
A borboleta respondeu:  
- Vamos sim!  
A abelha e a borboleta foram brincar e a borboleta  
falou:  
- Mais brincar do que? A abelha respondeu:  
- De qualquer coisa.  
A borboleta falou:  
- Vamos brincar de pega-pega?  
E ficaram correndo uma atrás da outra.  
Certo dia quando elas estavam brincando elas encon-  
traram um passarinho que não tinha amigos.  
Então elas chamaram ele para brincar.  
O passarinho respondeu:  
- Oba! vamos sim!  
A borboleta, a abelha e o passarinho foram brincar e  
o passarinho perguntou:  
- Do que vocês estavam brincando?  
A abelha respondeu:  
- De pega-pega.  
O passarinho falou:  
- Eu adoro brincar de pega-pega e eles brincaram o  
dia inteiro. Um dia a abelha ficou doente e o passari-  
nho e a borboleta cuidaram muito bem dela. Ela ficou  
boa e eles viveram felizes para sempre.*

*FIM*

---

Figura 3.11: Rita 17.5.89

liana Barriga, ou “Um passarinho cantou”, de Maria Lúcia Godoy,(poesias), dentre outros) influenciaram a sua produção. Mostra, também, como esforço e dedicação auxiliam a criança a produzir um texto coerente, bem estruturado, com poucas “falhas” e bem próximo da escrita padrão.

Minha interferência influenciou o seu trabalho final, pois Rita produziu um texto bem parecido com os das histórias dos livros infantis que temos em classe. Cometeu poucas “falhas” ortográficas, de estruturação e pontuação.

Comparando o trabalho da Rita com o do Samuel pude notar que ambos apresentaram progressos visíveis em direção à escrita padrão. Ela talvez um pouco mais, por gostar mais de ler do que ele. Nas aulas de leitura eu tinha de chamar a atenção do Samuel, caso contrário ele ficava conversando. Mesmo assim o Samuel mostrou frutos de seu aprendizado no interior dos trabalhos que fez.

Na medida em que o tempo passa, as crianças ganham cada vez mais consciência de que a escrita é um ato de comunicação, uma vez que pressupõe a leitura, e seus textos tornam-se mais ricos em forma e mais coerentes também. Começam a demonstrar preocupação com o leitor. Vejamos o texto do Samuel de 10.11.89 (Figura 3.12).

---

O aniversário

- 1 X    *Era uma vez uma titia que ia fazer aniversário*  
2       *Ninguém sabia que hoje ia ser o aniversário da ti*  
3       *tia.*  
4       *Mas a titia não estava legal por que estava com*  
5       *dor de dente.*  
6       *Então Ela foi para o médico*  
7       *Chegando no médico a dor passou e foi para casa.*  
8       *E disse:*  
9       *- "Ai acho que vou dormir?"*  
10      *e Ela dormiu.*  
11 X    *A titia chamou a sua vizinha para fazer o bolo.*  
12      *A vizinha fez o bolo e a titia ficou muito contente.*  
13 X    *quando a titia ia chamar suas vizinhas a subrinha*  
14      *veio e cantaram parabéns.*

FIM

*chamou - fazer - vizinha - subrinha*

Figura 3.12: Samuel 10.11.89

---

Na revisão que fez sozinho, em 13.11.89, o Samuel fez duas modificações no texto: a primeira foi apagar a palavra “ela”, escrita na 4ª linha, por achá-la desnecessária, uma vez que já havia a palavra “títia” na mesma oração. *Mas a títia não estava legal por que (ela) estava com dor de dente.* Só que, na reescrita, a manteve. A outra modificação foi acrescentar, na 2ª linha, a palavra “Ninguém” antes da palavra “Sabia”, com o intuito de completar o sentido da oração, demonstrando, assim, que refletiu sobre o seu texto, que se preocupou com o leitor. Tudo isso fiquei sabendo quando veio ler e comentar o texto comigo.

Durante a leitura que fez comigo, Samuel percebeu que havia escrito “vazer” para “fazer” está na 1ª linha e, imediatamente, colocou um “X” junto à margem da linha correspondente, a fim de lembrar-se de corrigi-la durante a reescrita.

Na 11ª linha, colocou de novo um “X”, junto à margem, porque escreveu “chomou” para “chamou”. Na reescrita reelaborou a oração para melhor. Era: *A títia chomou a sua vizinha para fazer o bolo.* Ficou: *quando ela acordou ela foi chamar sua amiga para fazer o bolo.* A oração modificada ficou mais formal, introduz uma conjunção temporal “quando”, substitui “vizinha” por “amiga”, o que pode ser aceito. Ela pode ser vizinha e amiga

ao mesmo tempo. Infelizmente, repete duas vezes o pronome “ela” mas, nem por isso deixou de ficar melhor.

Quanto às palavras “vizinha” e “sobrinha”, ensinei-lhe a ortografia correta, pois não percebeu que estavam grafadas incorretamente.

Assim que acabamos de conversar, Samuel voltou para a sua carteira e escreveu, ao pé da página, os “consertos” das palavras sobre os quais havíamos conversado. Quanto a palavra “subrinha” continuou “errando”, colocou “e” no lugar do “i”, pois foi isso que viu. Mas, na reescrita, percebeu a “falha” e escreveu corretamente “sobrinha”.

Notei, também, que Samuel volta a escrever os pronomes do caso reto, no caso específico “Ela”, em letra maiúscula, em qualquer lugar da oração. Ou seja, Samuel volta ao que fazia no início do ano, quando escrevia os pronomes do caso reto em letras maiúsculas, o que na época revelava que tinha algum conhecimento do uso da escrita padrão: nomes de pessoas devem ser escritos em letras maiúsculas e o pronome, no caso, substituiu o nome de algum personagem na história. Mas, por outro lado, esse “retrocesso” ao uso de pronomes em letras maiúsculas mostra que o aprendizado da escrita não é um processo linear e que, às vezes, por estar muito envolvida com o texto que está escrevendo, a criança comete “falhas” aparentemente já superadas.

Durante a reescrita, Samuel não percebeu que repetiu muitas vezes a palavra “titia”. Mas, se compararmos este texto com os anteriores, veremos que as idéias estão mais bem organizadas e com seqüência lógica.

A exclamação na oração *Ai acho que vou dormir*, que apresenta fortes marcas de oralidade, na reescrita se torna: *Acho que vou dormir*, perdendo essas marcas. O texto revisado está na Figura 3.13.

---

#### *O aniversário*

*Era uma vez uma titia que ia fazer aniversário. Ninguém lembrou que era o aniversário da titia. Mas a titia não estava legal por que ela estava com dor de dente. Então ela foi ate o medico. Chegando aõ medico a dor passou e foi para sua casa e falou:  
– “Acho que vou dormir!”  
e dormiu.  
quando ela acordou ela foi chamar sua amiga para fazer o bolo.  
A amiga fez o bolo e a titia ficou muito contente.  
E a titia foi chamar suas amigas e sua sobrinha chegou e todos cantaram parabens.*

Figura 3.13: Samuel 13.11.89

---

Embora o Samuel tenha sido um garoto que não gostava muito de ler (sempre tinha que pedir-lhe para escolher um livro, na hora destinada à leitura em classe), mesmo assim encontrei vestígios de influência da linguagem escrita

em suas produções como a marcação de tempo: “Um dia ..., quando ..., Era uma vez ...”, termos estes comuns das histórias infantis, que acabou trazendo para seus escritos. A coerência interna de seus textos melhora bastante, (vide texto do início do ano, no começo deste item). Mostra-se mais preocupado com o leitor, em dar sentido à escrita, em comunicar-se. Além da leitura, o trabalho de revisão que desenvolvi em classe, durante o ano letivo, contribuiu para que se interessasse pela escrita.

A seguir passo a transcrever o texto da Rita produzido em 29.11.89 e que não foi reelaborado num outro dia, por falta de tempo, pois as crianças produziam entre dois a três textos semanais, portanto nem todos eram revistos, e esse foi um deles (Figuras 3.14 e 3.15).

Ao ler o texto da Rita percebi que o mesmo estava bem estruturado, coeso, com poucas “falhas” de pontuação, de ortografia e de concordância verbal (como em: “E lá se foi os dois.”)

As orações: *Um dia, em vez de irem a escola eles foram passear no bosque. Encontraram Dona Abelha tirando o necta de uma flor...*, indicam que a criança está trazendo para seus escritos as estruturas próprias da escrita, a pontuação, a organização textual e o uso de um léxico pouco comum em textos orais infantis como: “néctar”. Rita mostra, assim, que não teme

---

Os três esquilos

- 1 Fafá Filó e Fofinho eram três esquilos. Eles são  
2 ermão. Um dia, em vez de irem a escola eles foram  
3 passear no bosque.  
4 Encontraram Dona Abelha tirando o necta de uma flor e  
5 Filó perguntou:  
6 - Vamos, brincar Dona Abelha?  
7 E Dona Abelha respondeu:  
8 - Brincar! Tenho que tirar necta de muitas flores eu  
9 não posso perder tempo. E lá se foi ela.  
10 E eles encontraram o tatu e o Sabia Cantor  
11 - Vamos brincar amigos? Perguntou Fafá  
12 - Não posso. Respondeu o tatu.  
13 - Não posso. Respondeu o Sabia cantor  
14 E lá se foi os dois  
15 E eles encontraram o passarinho e Fofinho perguntou:  
16 - Quer brincar conosco passarinho?  
17 - Não posso. Respondeu o passarinho não posso perder  
18 tempo.  
19 Eles encontraram uma menina perdida e Filó perguntou:  
20 - Vamos brincar?  
21 E a menina respondeu  
22 - Não! eu tenho que procurar o caminho de casa não  
23 posso perder tempo  
24 Encontraram o macaco e Fofinho perguntou  
25 - Vamos brincar macaco?  
26 - Não posso brincar e também não posso perder tempo.  
27 Respondeu o macaco  
28 Encontraram uma mulher e Fafá perguntou  
29 - Vamos brincar?  
30 E a mulher nem respondeu. Os esquilos sentaram e fica-  
31 ram esperando aparecer alguém para eles brincarem e

...

Figura 3.14: Rita 29.11.89 - parte 1

---

---

*Os três esquilos (continuação)*

- 32 *começaram a brincar só os três.*  
33 *E não aparecia ninguém para eles brincarem e Filó*  
34 *muito aborrecido falou:*  
35 *- Ninguém quer brincar com nós eles tem que fazer ta-*  
36 *refas importantes*  
37 *todas as pessouas que nós convedarmos vai falar igual*  
38 *a Dona Abelha, o Sabia Cantor e o tatu, o passarinho, a*  
39 *menina, o macaco, e a mulher.*  
40 *E o Fofinho falou:*  
41 *- É melhor a gente brincar sozinho*  
42 *E apareceu o cachorro e o Fafá perguntou:*  
43 *- Vamos brincar cachorro? E o cachorro respondeu:*  
44 *- Não posso perder tempo*  
45 *E lá se foi o cachorro*  
46 *E então convidaram o gato do mato*  
47 *- Vamos brincar gato do mato? E o gato respondeu:*  
48 *- Não posso perder tempo tchau.*  
49 *E os esquilos foram embora.*  
50 *No dia seguinte os três esquilos voltaram lá no bosque*  
51 *e convidaram o grilo e o sapo:*  
52 *- Vamos brincar amigos?*  
53 *- Não posso perder tempo. Respondeu o sapo*  
54 *- Não posso. Respondeu o grilo*  
55 *E lá se foi outro dia inteiro só querendo brincar e sem*  
56 *ir a escola.*  
57 *E eles voltaram no outro dia convidaram muitos bichos e*  
58 *nem um deles quis brincar e o Fofinho falou:*  
59 *- Todos os bichos tem tarafas emportantes ninguem quer*  
60 *brincar.*  
61 *E Fafá falou:*  
62 *- Nos tambem não podemos perder tempo vamos a escola.*

---

Figura 3.15: Rita 29.11.89 - parte 2

---

escrever palavras novas, como aquelas crianças que só escrevem de acordo com o modelo, e mais ainda, que as leituras feitas em classe, ou em casa, estão influenciando suas produções. Neste caso específico, a criança foi influenciada pelo livro de comunicação e expressão “Mundo Mágico”, de 3ª série, de Lídia M. Moraes e outros, que era o material de leitura disponível em sua casa, e, por ter gostado da história, “Os três esquilos” revolveu reescrevê-la. O início está bastante parecido com o texto original (as treze primeiras linhas) mas com o desenrolar da narrativa ela começa a “criar” em cima do que leu e de que gostou, aumentando o número de personagens, fazendo considerações sobre os mesmos, mas sempre presa a idéia central do texto, a estruturação do que foi lido. No final, (nas três últimas frases) retoma o texto original com sua lição de moral. O texto em que se baseou para produzir o próprio está na Figura 3.16.

Os textos apresentados testemunham que as crianças aprendem a linguagem escrita, tanto pela leitura como pela prática compartilhada entre elas, ou pela ação do professor, quando se faz necessária. Os exemplos também mostram que, mesmo com inícios diferentes, o trabalho de revisão e reescrita propicia-lhes condições de repensarem, planejarem seus escritos, quando vêm-se diante de um problema a ser resolvido.

---

Os três esquilos

Fafá, Filó e Fofinho eram três esquilos. Eles eram irmãos. Um dia, em vez de irem à escola, eles foram passear no bosque. Encontraram Dona Abelha tirando o néctar de uma flor.

- Vamos brincar, Dona Abelha? - convidou Filó.

- Brincar? Vou fabricar o mel! Não posso perder tempo.

Fafá, Filó e Fofinho foram andando. Eles encontraram Seu Tatu e o Sabiá Cantador.

- Olá, amigos. Vamos brincar? - perguntaram os três.

O Tatu respondeu:

- Eu não posso. Vou cavar a minha toca.

O Sabiá cantou:

- Tenho que tomar parte no concerto dos passarinhos. Preciso alegrar os operários com o meu canto.

Os três esquilos convidaram então o Regato:

- Ei, Regato! Seu tagarela! Não quer brincar conosco.

- Eu? Tenho que dar de beber aos homens, aos animais e às plantas. Se fosse contar tudo o que tenho para fazer... Adeus, adeus, tenho muita pressa! Lá se foi o Regato.

Os três esquilos ficaram pensativos. Fafá disse aos irmãos:

- Chiii!... Todos os bichos têm uma tarefa importante. Nós também não podemos perder tempo. Vamos à escola?

Lídia M. Moraes et alii  
"Mundo Mágico" Com. e Expr. 3ª série  
(livro didático)

Figura 3.16: Mundo Mágico

---

### 3.6.2 O Papel da Leitura

O papel da leitura no desenrolar deste trabalho foi de suma importância. Desde o início procurei conscientizar a criança do valor da leitura em nossas vidas, enfatizei que, em toda a nossa existência, mais lemos do que escrevemos. Ou seja, que estamos sempre nos deparando com sinais gráficos, desenhos que nos levam à leitura, à interpretação do que está sendo representado. E, para tanto, precisamos saber ler, entender o que lemos. “Não adianta saber associar sons e letras, formar palavras, orações, se não conseguimos extrair significados do texto.”, (cf. Cagliari, 1988). E para que isso acontecesse procurei proporcionar à criança condições de acesso à leitura, à textos escritos variados, para que, gradativamente, fosse se habituando com a linguagem dos livros, com a forma de se organizar um texto. Isso é importante, em especial, para aquela criança não falante do dialeto de prestígio da língua como muitos de meus alunos, para que, através dessa interação com material escrito começasse a adquirir a variedade da língua de maior aceitação social.

Como a maioria de meus alunos não tinha livros em casa, retirei da biblioteca da escola livros de histórias infantis. Outras vezes, trouxe de casa esse

tipo de material impresso (como já mencionei no item 1.2), a fim de propiciar-lhe um contato positivo e variado com a escrita, esperando que, paulatinamente, começasse a levar para as suas produções o que havia aprendido com as leituras que fazia em classe (no item 3.4 já discorri a esse respeito).

Procurei, também, através de leituras de textos colocados na lousa, de autoria de crianças da classe, despertar na criança o senso crítico, a não aceitação de tudo como verdade absoluta e, principalmente, oferecer-lhe condições de adquirir um certo desembaraço para escrever. Assim, a criança foi estimulada, desde março, a voltar ao texto, a reler com mais cuidado, a fazer o serviço de revisão, sem perceber.

Esse tipo de trabalho difere dos “exercícios de interpretação” tradicionais, pelo fato de os textos serem de autoria da própria criança, e, portanto, conterem assuntos de seu interesse. Quanto aos textos que aparecem nos livros didáticos, que nem sempre são do agrado da criança por serem os adultos seus autores acabam, em sua grande maioria, desmotivando-a quanto à leitura e à escrita. E, como se isso não bastasse, obrigam-na a responder a um questionário de interpretação, muitas vezes mal formulado, de perguntas cujas respostas são óbvias, que não exigem nenhum raciocínio de sua parte, menosprezando, assim, a capacidade de refletir e de agir sobre a linguagem

que a criança manifesta diariamente quando a usa na escola, ou fora dela. Além disso, esse tipo de atividade pode dar-lhe a falsa impressão de que ler e interpretar texto é responder a um questionário sem graça, que não leva a nada. Sabemos que não é verdade, que muitas vezes apenas a leitura, pelo simples prazer de ler é suficiente, não há necessidade de se fazer interpretação.

Aos poucos, esse aprendiz foi adquirindo a linguagem dos livros, as formas de se expressar por escrito. Para exemplificar, cito o texto do Robson de 1.8.89 que foi reelaborado por ele mesmo em 3.8.89 (Figuras 3.17 e 3.18).

Antes de escrever o texto, Robson veio perguntar-me se poderia escrever uma história igual a do livro que havia lido em classe. Respondi-lhe que sim. Se produziria uma adaptação, ou inventaria ele mesmo uma história, não me importava. O que me interessava, no momento, era que produzisse um texto, do jeito que achasse melhor. Na verdade, queria ver o seu desempenho lingüístico escrito, os recursos de que lançaria mão para escrever o seu texto.

O livro em que se baseou para escrever o próprio texto chama-se “A galinha dos ovos de ouro”, de Esdras do Nascimento, que traduz a história do original em inglês “Jack and the Beanstalk”, “João e o pé feijão”, em português.

---

*Joãozinho e o pé de feijão*

1 X *Era uma um menino que se cha-mava*  
2 *Joãozinho. Ele estava passeando pura ai*  
3 *quando encontrou um homem*  
4 *muito estranho. Ele falou:*  
5 X *- Quem é você o homem disse:*  
6 *Podi ficar calmo ei menino você*  
7 *troca essa vaca por feijão ele disse*  
8 *não vale a pena vai troca de tanto*  
9 *ele trocou pelo um feijão muito*  
10 *esquisito mamãe, mamãe troquei*  
11 *a vaca por esse feijão menino você*  
12 *ficou louco me dá aí esse feijão e*  
13 *sua mãe jogou lá fora quando*  
14 *Joãozinho acordou estava um grande*  
15 *pé de feijão ele tomou café e foi*  
16 *subir no pé de feijão ele queria*  
17 *subir até o topo quando subiu*  
18 *até o topo quando ele encontrou um*  
19 *castelo muito grande ele bateu*  
20 *na porta tum tum tum.*

...

Figura 3.17: Robson 01.8.89 - parte 1

---

---

*Joãozinho e o pé de feijão - continuação*

21 *Quando apareceu uma mulher*  
22 *muito grande ele falou:*  
23 *- Me dá um pouco de comida*  
24 *para mim comer. Daí a mulher deu*  
25 *um prato de sopa para ele*  
26 *menino o Gigante está chegando e o*  
27 *menino ele quer come lanche de*  
28 *gente. Quando o Gigante dormiu*  
29 *ele pegou um monte de dinheiro*  
30 *do Gigante. Quando o Gigante*  
31 *estava acordando ficou furioso*  
32 *quando viu que seu dinheiro não*  
33 *estava lá. Daí pogueu sua flauta e sua*  
34 *galinha de ouro ele falou:*  
35 *- Solta um ovo de ouro para eu ver?*  
36 *Daí ela soltou. Ele falou:*  
37 *- Me canta uma musica pra mim*  
38 *durmi. logo Joãozinho pegou os dois*  
39 *e levou para a casa dele e o Gigante*  
40 *correu atrás dele ele chegou no chão primeiro*  
41 *e cortou o pé de feijão e Joãozinho e sua mãe e*  
42 *vivero felizes para sempre.*

Figura 3.18: Robson 01.8.89 - parte 2

---

No dia 3.8.89 devolvi às crianças os textos feitos em 1.8.89, para fazerem a revisão sozinhas. Durante a execução dessa tarefa, o Robson assinalou com um “X” as “falhas” que encontrou, mas não escreveu como achava que deveria ser, por falta de espaço na folha e também porque se propôs a reescrevê-la logo a seguir.

Quando veio fazer o serviço de editoração comigo, disse-me que a palavra “chamava” se escrevia tudo junto e não separado como havia feito “chamava” na 1ª linha e que, além disso, faltava a palavra “vez” para completar o sentido da oração. Continuando, observou que: – *Quem é você o homem disse:* na 5ª linha, na verdade eram duas orações – *Quem é você? e O homem disse:* e não uma só, como estava escrito na folha.

Essas observações mostram que Robson consegue se colocar, às vezes, no papel de leitor de seu próprio texto e que reflete sobre os usos que, como escritor, faz da linguagem escrita, não se atendo apenas à correção ortográfica. Mas, por ter produzido uma narrativa longa, o texto torna-se um pouco repetitivo demais, com problemas de pontuação, de estruturação, com apelos à oralidade como “daí”, “e”, “pura aí”, usados para manter a coesão do texto, a continuidade da história, e a criança, como leitor, não consegue detectar todos esses “problemas” inteiramente. Reparei, também, que devido a sua

pouca experiência com a linguagem escrita usou de forma inadequada o discurso indireto, uma vez que, na linguagem oral, muitas vezes, essas marcas diferenciais (discurso direto e indireto) são supridas pelo contexto, por gestos, pelo conhecimento do assunto entre os interlocutores e assim por diante. Essas “falhas” só serão percebidas com o tempo, com a prática de leitura e escrita por parte do aprendiz.

Quanto aos usos dos pronomes “eu e mim”, no caso “eu comer” e não “mim comer”, expliquei-lhe a forma “correta” de se expressar por escrito e quando reelaborou o texto Robson usou corretamente “eu comer”.

Também notei que durante a reelaboração da história Robson lembrou-se de mais detalhes da história lida, ou criou em cima dessa leitura que lhe agradou (como a Rita, na história: “Os três esquilos”) e os inseriu no texto reescrito; isso pode-se ver nos trechos que vão da linha 31<sup>a</sup> a 35<sup>a</sup> e da 39<sup>a</sup> a 62<sup>a</sup>. Mas, essas inserções, por tratarem-se de uma primeira escrita, ficaram precisando de revisão e reescrita. Por outro lado, notei que a versão revisada ficou mais clara, menos confusa. Por exemplo, na versão original de Robson, nas linhas 26<sup>a</sup>, 27<sup>a</sup> e 28<sup>a</sup>:

26      menino o Gigante está chegando e o  
27      menino ele quer come lanche de  
28      gente. ...

No livro, na página 18:

*... Se a senhora pudesse me arranjar alguma coisa para comer ...  
- Você está maluco, menino? E se o meu marido chegar?  
Ele é o dono do castelo e adora comer sanduíche de criança.*

Na versão reelaborada, nas linhas 30<sup>a</sup> e 31<sup>a</sup> (Figuras 3.19, 3.20 e 3.21):

*30 - Menino o gigante está chegando  
31 se esconde ele gosta de comer crianças.*

O texto reelaborado em 3.8.89, se encontra nas Figuras 3.19, 3.20 e 3.21.

Comparando a versão original com a versão reelaborada, nota-se que o serviço de revisão ajudou Robson a melhorar o que havia feito anteriormente, ou seja a tirar ou acrescentar elementos, a fim de tornar seu texto mais aceitável pelo leitor. Isso mostra que essa interação com objetos portadores de escrita está surtindo efeito, está fazendo com que a criança questione sua produção e se autocorrija.

---

*Joãozinho e o pé de feijão*

1        *Era uma vez um menino que se chamava*  
2        *Joãozinho. Ele estava passeando por aí quando*  
3        *encontrou um homem muito estranho. Ele*  
4        *falou:*  
5        *- Quem é você?*  
6        *- Pode ficar calmo. não vou fazer nada*  
7        *para você. Ei menino você, troca essa*  
8        *vaca por esses feijão. O menino respondeu*  
9        *Claro que troco disse o menino.*  
10       *Não vale a pena trocar.*  
11       *Mas de tanto o homem insistir*  
12       *Joãozinho trocou.*  
13       *- Mamãe, mamãe troquei a vaca*  
14       *por esse feijão.*  
15       *A sua mãe ficou furiosa e disse:*  
16       *- Me dá esse feijão menino e a sua*  
17       *mãe jogou fora.*  
18       *Quando Joãozinho acordou estava um*  
19       *grande pé de feijão.*  
20       *Tomou café e foi subir no pé*  
21       *feijão. Queria subir até o topo.*

...

Figura 3.19: Robson 03.8.89 - parte 1

---

---

*Joãozinho e o pé de feijão - continuação*

22           *Quando estava chegando encontrou*  
23    *um castelo. Bateu na porta*  
24    *tum tum tum. Quando abriu*  
25    *veio uma mulher muito grande ele*  
26    *falou:*  
27            *- Me dá um pouco de comida para*  
28    *eu comer. Daí a mulher deu um*  
29    *prato de sopa para ele.*  
30            *- Menino o gigante está chegando*  
31    *se esconda ele gosta de comer crianças*  
32            *Quando ele chegou ele falou:*  
33            *- Estou sintindo cheiro de criança*  
34            *Bem não tem nem uma criança*  
35            *Eu vou esquentar a janta.*  
36            *Daí ele comeu e estava contando*  
37    *o dinheiro e dormiu. Joãozinho saiu*  
38    *de lá e pegou tudo o dinheiro quando*  
39    *acordou e ficou furioso quando viu que seu*  
40    *dinheiro não estava lá.*  
41            *Daí a mãe de Joãozinho ficou*  
42    *contente que estava com muito dinheiro.*  
43            *Daí ela mandou pinta a casa e*  
44    *pinta a carrça ficar. Daí sua mãe*  
45    *falou:*  
46            *- Filho estamos sem dinheiro.*

...

Figura 3.20: Robson 03.8.89 - parte 2

---

---

*Joãozinho e o pé de feijão - continuação*

47 Joãozinho tornou a ir ao pé de  
48 feijão. Bateu o dinovo a porta tum  
49 tum tum daí o dinovo veio a mulher  
50 grande me dá um prato de comda  
51 para eu comer não menino você  
52 fez aquilo. Quase que o meu marido  
53 me mata. Mas eu estou com fome  
54 tabom mas nunca mais faz isto.  
55 Quando ele estava acabando o  
56 gigante estava chegando menino  
57 esconda no armario. Quando ele  
58 chegou ele falou:  
59 - Estou sentino cheiro de criaças  
60 Que criança tem aqui não  
61 sei mas to sentino cheiro.  
62 O gigante falou:  
63 - Me dá a arca e a galinha  
64 disse o gigante. O gigante falou:  
65 - Me bota um ovo para eu  
66 ver. Toca uma musica para eu  
67 dormir. Daí Joãozinho pegou a  
68 arpa e a galinha e correu para  
69 o pé de feijão e o gigante correu  
70 atrás dele quando Joaozinho chegou  
71 no chão primeiro cortou o pé de  
72 feijão e o gigante morreu e  
73 Joaozinho e sua mãe viveram felizes  
74 para sempre.

MIF

---

Figura 3.21: Robson 03.8.89 - parte 3

Outros indícios dos efeitos da leitura em sua produção estariam:

- no tema da história que reconta,
- na estrutura da história (que obedece a algo lido),
- no emprego de expressões pouco usuais na fala, como: *Pode ficar calmo*, ou *Mas de tanto o homem insistir*, ou *Queria subir até o topo*.

Tudo isso mostra o seu interesse e dedicação em escrever cada vez mais próximo da linguagem dos livros. Vê-se, também, que não tem medo de errar; caso contrário só teria escrito palavras conhecidas e não se aventuraria a escrever um texto longo, como fez.

### **3.6.3 O Papel do Trabalho Conjunto de Reestruturação e Reescrita dos Textos**

Antes de iniciar o trabalho de revisão e reelaboração de textos com a classe, via lousa, conversei com as crianças, dizendo-lhes que, muitas vezes, na pressa de escrever o que estamos pensando, omitimos palavras, construímos expressões vagas e mesmo ambíguas que precisam ser revistas, a fim de que o nosso texto faça sentido para quem vai lê-lo.

Expliquei-lhes que escrever não é o mesmo que falar, uma vez que quando escrevemos, temos que substituir recursos expressivos da oralidade ( gestos,

entonação, ritmo, contexto, relações entre os interlocutores e outros mais) por sinais gráficos que devem obedecer as regras de uso da modalidade escrita da linguagem, sendo, portanto, necessário aprender a suprir essas informações, de fala, quando se escreve, ou seja, trazer para o texto as informações do contexto.

Sugeri que, praticando juntos a revisão e reescrita de textos iriam, aos poucos, aprendendo a selecionar as informações, a buscar alternativas mais adequadas para que o texto ganhasse coerência e unidade. E, como a maioria das “falhas” dos textos dos meus alunos eram compartilhadas por um grande número deles, achei que, agindo assim, estaria dando-lhes condições de aprender a refletir sobre suas próprias produções.

Essa prática seria feita da seguinte maneira: um texto de um aluno qualquer seria colocado na lousa, por mim, do jeito que havia sido elaborado e em seguida deveriam fazer a revisão de tudo o que fossem capazes, como por exemplo: ortografia, paragrafação, pontuação e a estruturação do texto. Eu só interferiria quando fosse necessário. Terminada a discussão coletiva, eu iniciava a reelaboração do texto, no quadro negro, com a ajuda de toda a classe. Depois de pronta a revisão a criança poderia comparar os dois textos e ver como era antes e como ficou depois de corrigido. O meu intuito inicial

era o de que começassem a aceitar o “erro” como uma coisa natural do processo de aquisição da linguagem escrita/oral e que parassem de pensar que se tem que escrever corretamente desde o início. Enfatizei que não permitiria zombaria por parte de ninguém, pois estávamos ali para aprender a usar a linguagem dos livros e que a zombaria só prejudicaria esse processo de integração e aprendizagem entre eles. Disse-lhes, também, que o “erro” do outro era mais fácil de ser visto e apontado, pelo fato de não termos participado de sua elaboração mental, o que facilita a descoberta de soluções para os mesmos.

Paulatinamente, fui introduzindo em nossas aulas essa situação de construção de conhecimento e as crianças, com o decorrer do tempo, foram aprendendo a respeitar o colega, a ordenar, a relacionar as expressões dentro do texto, bem como a trocarem idéias entre si para que o mesmo ganhasse coerência. Esse trabalho epilingüístico, de idas e vindas no texto, tornou-as críticas, exigentes quanto aos recursos expressivos que dão sentido ao texto.

A seguir passo a exemplificar como o trabalho de sala de aula surtiu efeito na produção de uma aluna, sujeito desta pesquisa.

Em abril coloquei na lousa um texto do Mário Quintana, intitulado “O disfarce”, com o intuito de mostrar-lhes outro recurso gráfico para se expres-

sar a fala de alguém num texto, além do travessão que tão bem conheciam, uma vez que este é bastante explorado pelos livros didáticos, cartilhas, livros de histórias infantis. Ei-lo:

### *O disfarce*

*Cansado da sua beleza angélica, o Anjo vivia ensaiando caretas diante do espelho. Até que conseguiu a obra-prima do horror. Veio, assim, dar uma volta pela Terra. E Lili, a primeira meninazinha que o avistou, pôs-se a gritar da porta para dentro de casa: “Mamãe! Mamãe! Vem ver como o Frankenstein está bonito hoje!”*

Mário Quintana

Expliquei-lhes que as aspas podem ter várias funções num texto, mas no caso específico foram usadas no lugar do travessão, para por em evidência a fala da menina.

Aproveitei o texto para explorar o uso de maiúsculas, minúsculas como em: “ Terra, terra”, os sinais de pontuação, a paragrafação, além da leitura e cópia do mesmo.

Em 18.5.89, a Graziela colocou em sua produção espontânea, intitulada “O circo”, aspas para enfatizar os diálogos entre as pessoas. Mas, se esqueceu de fechá-las na 2<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> linhas, se esqueceu de abri-las na 11<sup>a</sup> linha e ao virar a página, na 18<sup>a</sup> linha voltou a usar o travessão (Figura 3.22).

---

O circo

1 Um dia eu vi um circo montado.  
2 Falei para minha mãe: "Mãe posso ir no circo. "E ela  
3 deixou." Quando cheguei lá a primeira atração  
4 foi o mágico depois quando acabou u atração do mágico  
5 veio outras atrações.  
6 E a última foi o palhaço.  
7 Ninguém estava percebendo que já estava fechando.  
8 Mas logo eles perceberam e fomos embora.  
9 Eu ouvi alguém me machar e era o domador.  
10 Ela falou para mim se posso ajudar ele.  
11 Eu falei:"  
12 "Posso sim.  
13 Eu fiz os trabalhos mais leves.  
14 X E mandou lavar os felhotes da leoa.  
15 Depois quando terminei ele mandou fazer outras  
16 coisas.  
17 Ele falou:  
18 - Você já pode ir para sua casa.  
19 - Ah obrigado?  
20 - Dinada.  
21 O circo já estava indo embora.  
22 Eu fiquei triste mas depois eu pensei que eu  
23 tinha sonhado.

FIM

leoa

Figura 3.22: Graziela 18.5.89

---

Quando lhe devolvi o texto, no dia seguinte, para fazer a revisão sozinha, perguntei-lhe o porquê das aspas e respondeu-me: *A senhora não disse que eu posso usar aspas ao invés de travessão? Sim! Então, estou usando!*

Essa reação deixou-me feliz pois, mostrou-me que a aula que havia dado sobre os usos das “aspas” estava surtindo efeito.

Durante a revisão do texto, que fez sozinha, apenas observou uma “falha”: “leõa” para “leoa”, que assinalou com um “X” na 14<sup>a</sup> linha e corrigiu após o final da história.

Terminado o trabalho de revisão individual coloquei o texto dela na lousa para fazermos a revisão e reelaboração em conjunto. Queria que as demais crianças vissem que alguém da sala havia usado aspas, quando da elaboração do próprio texto.

As crianças leram o texto e não acharam nada que devesse ser modificado. Insisti para que lessem novamente e nada. Então chamei a atenção da classe para o uso das aspas e elas finalmente perceberam. Talvez a razão de não o terem notado esteja no fato da Graziela ter misturado, no texto, o uso das aspas e do travessão, e, também por ser um recurso gráfico novo para elas. Depois de algum tempo um aluno disse-me: *Como é que ela sabe que é um sonho?*

*Não sei. Pergunte à Graziela, respondi-lhe.*

*E ele repetiu a pergunta: Como é que você sabe que é um sonho?*

*Porque a minha mãe me acordou.*

*Ah! agora sim dá pra saber porque era um sonho.*

Esse aluno percebeu que do jeito que estava escrito não estava bom, que o texto precisava de informações extras a fim de se tornar coerente, aceito pelo leitor.

Esclarecidas todas as dúvidas, comecei a reelaborar o texto, na lousa, com a ajuda das crianças e quando chegamos no final elas o reestruturaram a fim de deixá-lo mais claro (Figura 3.23).

O trabalho de revisão deste texto serviu para mostrar que, embora num primeiro momento as crianças não tivessem visto nada que comprometesse seu entendimento, já num segundo momento, depois de uma leitura cuidadosa, perceberam que havia “falhas” de estruturação e as consertaram. Como vimos, o hábito da leitura ajuda as crianças no aprendizado das convenções ortográficas e faz com que fixem, sem perceber, expressões, palavras, formas diferentes de se expressar, facilitando assim a criação de seus próprios textos.

---

### O circo

*Um dia eu vi um circo montado e falei para a minha mãe: "Mãe, posso ir ao circo?" E ela deixou.*

*Chegando lá a primeira atração foi a do mágico, depois dele veiram muitas outras. A última foi a do palhaço.*

*Ninguém percebeu o tempo passar e nem que o circo estava fechando. Quando perceberam começaram a se retirar e nós também. Nisso ouvi alguém me chamar, olhei para trás e vi que era o domador. Ele perguntou-me se eu queria ajudá-lo em seus serviços e eu falei: "Posso sim."*

*Fiz os trabalhos mais leves, lavei os filhotes da leoa. Depois fiz outros serviços e quando terminei ele falou:*

*"Agora você já pode ir para casa."*

*"Ah! e obrigado por ter me ajudado."*

*E eu respondi: "De nada."*

*Depois de alguns dias eu vi o circo indo embora e fiquei triste. Mas logo percebi que foi tudo um sonho, porque nesse instante a minha mãe me acordou.*

Figura 3.23: Graziela 19.5.89

---

### 3.6.4 O Papel da Interação

O convívio das crianças em situação de aprendizagem, em sala de aula, propiciou-lhes condições de trocarem informações espontaneamente, de participarem de novas experiências, tornando assim o processo de aprender a ler/escrever mais variado e interessante.

A interação entre as crianças e também com a professora da classe, no caso eu mesma, se deu de forma agradável e amiga. Todas podiam perguntar e informar. Mesmo havendo diferenças de conhecimentos, todas estavam aprendendo, inclusive a professora, pois, precisava saber como pensavam a escrita, quais os recursos lingüísticos de que faziam uso para expressar suas experiências, a fim de preparar as próximas tarefas. Essa interação social, natural de sala de aula, favoreceu a realização de uma troca enriquecedora de conhecimentos, uma vez que as dificuldades poderiam ser sanadas em conjunto. E assim, as aulas foram transcorrendo, sem imposições, apenas com orientações, e, as crianças aprendendo a usar a linguagem dos livros, a interagir com o outro, a construir “por si mesmas”, seus conhecimentos.

Quando escreviam, os temas eram livres. Às vezes escreviam sobre super-herói, outras faziam adaptações de histórias lidas por elas mesmas, em classe,

outras criavam em cima de histórias de colegas, trabalhadas na lousa e assim por diante.

O ambiente entre as crianças durante o trabalho de revisão e reescrita de textos, na lousa, era de confiança e de liberdade. Havia sido preparadas para tanto. Podiam perguntar, colocar opiniões, propor modificações, aceitar e fazer críticas. Se no começo sentiam-se envergonhadas por ter um trabalho seu colocado na lousa, já no fim do ano dava-se o inverso: brigavam para que o próximo texto a ser trabalhado, na lousa, fosse o próprio. E assim, através dessa situação real de interação foram criando seus modos de representar a realidade e ao mesmo tempo reformulando seus conhecimentos face aos novos conhecimentos adquiridos.

Transcrevo aqui o texto da Graziela, produzido em 26.10.89 e reelaborado com a classe em 30.10.89, em que houve a participação ativa das crianças (Figura 3.24).

Como vimos é um texto que foi criado em cima de um dos personagens do cartunista Maurício de Sousa, o “Cebolinha”. Mas, antes de iniciar a sua escrita, a Graziela veio perguntar-me: *Tia, eu posso escrever do jeito que o Cebolinha fala? Posso escrever errado?*

*Claro que sim, respondi. E se você quiser pode colocar essas palavras que*

---

O papagaio e o Cebolinha

- 1        *Numa tarde Cebolinha foi comprar um papagaio. Quan-*  
2 *do Cebolinha foi no caixa falou quanto que era:*  
3        *“Moço quanto que é?”*  
4        *“Bem, é NCz\$ 80,00”*  
5        *O quê ! É muito “calo”!*  
6        *O moço disse:*  
7        *“Esta bem eu abaixo para NCz\$ 60,00”*  
8        *Cebolinha disse:*  
9        *“Ainda está muito “calo”*  
10       *O moço disse:*  
11       *“Eu não vou abaizar o preço mais. Cebolinha disse:*  
12       *“Esta bem eu “complo” o papagaio nesse “pleço”*  
13       *mesmo.”*  
14       *Chegando em casa Cebolinha foi mostrar o papagaio.*  
15       *“Papai, mamãe venham ver o meu papagaio.”*  
16       *Quando papai e mamãe foram ver o papagaio.*  
17       *Falaram:*  
18       *“Que papagaio lindo filho aonde você comprou:*  
19       *“Não me “lemblo”.*  
20       *Até que anoiteceu e eles dormiram e o papagaio fu-*  
21       *giu e nunca mais Cebolinha teve um animal.*

Figura 3.24: Graziela 26.10.89

---

*ele fala “errado” entre aspas, deixando-as assim em destaque dentro do texto.*

Ela gostou da sugestão e assim o fez.

No dia 30.10.89 coloquei o texto dela na lousa para fazermos, em conjunto, a revisão e reescrita do mesmo. Assim que comecei a transcrevê-lo os “erros de fala” do Cebolinha foram os que mais chamaram a atenção das crianças e, justamente, daquelas que apresentavam maiores dificuldades em relação à escrita. Esse comportamento revelou-me que o acesso a textos escritos, na modalidade padrão, que tiveram todos os dias, deu-lhes condições de se aperceberem da singularidade das palavras em questão. Algumas crianças haviam percebido a intenção da Graziela, ou seja, a de escrever como o personagem fala e, imediatamente, disseram que era assim mesmo a grafia daquelas palavras, pois o Cebolinha fala “errado”. Outras voltaram a ler o texto e concordaram com as demais.

Aproveitei a ocasião e expliquei-lhes porque a Graziela havia escrito de “forma incorreta” algumas palavras do texto, ou seja, trocando a letra “r” pela letra “l”. Disse-lhes que ela havia procurado dar ênfase à fala do Cebolinha, como acontece na revista em que ele aparece, e ao mesmo tempo ser fiel ao texto, ao personagem.

Esse fato, o de poder usar a linguagem de modo diferente dentro do

texto, sem ser o padrão, permitiu-lhes descobrir que, dentro dos aspectos da representação na escrita, existem condições de se adequar esses usos. E dentro dessa interação autor/leitor, e vice-versa, as aulas se tornaram ativas e criativas.

Continuando a revisão, as crianças reclamaram da escrita de NCz\$ 80,00 e NCz\$ 60,00 ter sido feita com números e não por extenso, pois já havíamos trabalhado esse tipo de ocorrência em julho, num texto de uma outra aluna da classe. Nessa ocasião havia lhes dito que, sempre que fosse possível, quando estivessem escrevendo um texto, deveriam escrever os números por extenso e não ideograficamente, como na representação matemática. E elas cobraram da Graziela dizendo-lhe: *Por que você não escreveu o preço do papagaio com palavras, ao invés de ter usado números?*

*Porque eu me esqueci,* respondeu-lhes.

Continuando a leitura do texto notaram que: *Quando papai e mamãe foram ver o papagaio.* e *Falaram:* (ver linhas 16 e 17 do texto), havia sido estruturada inadequadamente e sugeriram que se colocasse a palavra “falaram” no final da oração anterior a fim de completar o seu sentido, ficando assim: *Quando papai e mamãe foram ver o papagaio falaram;*, demonstrando, dessa forma, que estão preocupadas com a clareza de informações, ou melhor, com

que o texto faça sentido.

O texto, reescrito com a ajuda das crianças, está na Figura 3.25.

O texto, além de tornar-se o tema de uma discussão oral entre as crianças, também permitiu-lhes que se colocassem, às vezes, no papel do autor, outras no papel do leitor, favorecendo assim a sua exploração de uma maneira mais dinâmica e participativa.

Por outro lado, essa mudança de papéis contribuiu para que se sentissem como co-autores do texto e, como tal, também responsáveis por ele, ou seja, passando de objeto de discussão a uma forma de expressão pessoal. Tarefa essa que levavam muito a sério.

Resumindo, a análise dos dados mostra que, aos poucos, as crianças foram aprendendo a usar os recursos lingüísticos próprios da escrita que lhes permitiam construir os textos de acordo com suas intenções e opções. E que o contato com material escrito, assim como, o trabalho de revisão e reescrita de textos realizados em conjunto, também contribuíram para que a aprendizagem desses recursos fosse positiva.

Os dados mostram, também, que, se no começo da prática de revisão e reescrita de textos as crianças se apegavam muito aos “erros” ortográficos, com o passar do tempo suas exigências se modificam, amadurecem e passam a ser

---

### O papagaio e o Cebolinha

Numa tarde, Cebolinha foi comprar um papagaio.

Quando foi pagá-lo perguntou ao caixa:

“Moço quanto custa este papagaio?”

“Bem, é oitenta cruzados novos!”

“O quê? É muito “calo”!”

O moço disse:

“Está bem, eu abaixo o preço para sessenta cruzados novos.”

Ele respondeu:

“Ainda está muito “calo”!”

O moço disse:

“Eu não vou abaixar mais o preço!”

Cebolinha disse:

“Está bem! Eu “complo” o papagaio nesse “pleço” mesmo.”

Chegando em casa foi mostrá-lo aos pais.

“Papai, mamãe venham ver o meu papagaio!”

Eles viram e gostaram.

“Que papagaio lindo!” “Aonde você o comprou, filho?” Perguntou-lhe a mãe.

“Não me lemblo”. “Só sei que foi na cidade.”

Durante a noite enquanto dormiam o papagaio fugiu.

De manhã, quando o Cebolinha foi alimentá-lo viu que ele não estava mais lá, ficou triste e nunca mais quis outro ter animal de estimação.

---

Figura 3.25: Graziela 30.10.89

---

de outro nível: com a coerência, a clareza de informações, a pontuação e paragrafação e a estruturação textual. Em suas produções as crianças começam a demonstrar preocupação com seus interlocutores/leitores, preocupação esta que foi despertada pela prática de revisão de textos, que fez com que tivessem que se colocar no papel de leitor, inclusive do próprio texto.

Algo que contribuiu bastante para o desenvolvimento das crianças foi a liberdade de escreverem do seu jeito, discutindo, depois, entre si e, por último, comigo a sua escrita correta, ou outras formas de se expressar por escrito e assim por diante. Isso deu-lhes motivação para escreverem sem receios e, ao mesmo tempo, a procurarem, cada vez mais, escrever dentro da norma padrão. Sabiam que seus textos seriam lidos por seus colegas de classe, por mim, pelos amigos da rua e pelos familiares. A escrita era valorizada, motivada. E tinha leitores.

Assim, pude notar que, à medida que o tempo passava, os textos iam se modificando. Se, no início, produziam textos muito calcados na linguagem oral, já no final do ano se mostravam preocupadas com a legibilidade, com seus interlocutores, com as convenções da escrita.

## Capítulo 4

### Considerações Finais

Ao concluir este trabalho, gostaria de fazer algumas considerações sobre o que foi tratado aqui, a revisão e a reescrita de textos feitas pela própria criança.

Na busca de dar sentido e direção às ações em sala de aula e, principalmente, em garantir as condições necessárias para que a criança se apropriasse da escrita e da leitura de fato, é que a estratégia inicial para estimulá-la a produzir texto escrito foi a oralidade. Através de produções orais, familiares a ela, como contar histórias, relatar fatos, experiências, a criança foi incentivada a transferir essa oralidade para a escrita, mas sem perder o próprio estilo. E, ao mesmo tempo, através de leituras de livros infantis feitas por mim, ou por ela mesma, foi incorporando, aos poucos, as várias maneiras de se expressar por escrito, bem como a organização de um texto, a cons-

trução de personagens, o desenvolvimento do enredo e seu final, mas de forma agradável e prazerosa. Além disso, esse contato com material escrito facilitava o seu processo criativo, pois podia criar o próprio texto a partir de uma leitura feita.

Por outro lado, deixar a criança escrever utilizando o conhecimento de que dispunha da fala e da escrita, serviu-me de pretexto para mostrar-lhe as diferenças entre fala e escrita, as variações dialetais e a forma socialmente aceita da escrita. Dessa forma, a criança construiu uma visão mais real da escrita e de seu funcionamento, facilitando assim o aprendizado da forma ortográfica das palavras.

Fazê-la refletir sobre a própria escrita, através da revisão e reescrita de texto, proporcionou-lhe acesso a esse conhecimento, pois esse trabalho exigia dela uma leitura mais atenta, um envolvimento maior com o texto, tornando a escrita uma produção efetiva, desafiadora. Os interlocutores, os “para quem” desse trabalho eram os colegas de classe, os pais, os amigos e a professora. Isso tornava a tarefa de escrever mais objetiva, ao contrário do que acontece em muitas salas de aula onde o texto morre nas mãos do professor.

Assim, ao observar as produções da criança e suas reescritas, notei que as mudanças efetuadas, de maneira geral, foram duas:

- no início, as correções que fazia nos textos eram mais superficiais: de retirada de palavras escritas em excesso, de sinais de pontuação, de uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, de concordância, de ortografia;
- mas com a prática constante de escrita/revisão/reescrita, aliada à leitura diária de material variado, essas correções não se prendiam somente as acima citadas, mas passaram a ser de estruturação, de coesão e coerência do texto, enfim houve uma preocupação com o “outro”, o leitor.

A análise dos dados mostrou-me também que a revisão e a reescrita individual deu-se mais a nível de clareza de informações, visando: mudança de expressões, correções ortográficas e de sinais de pontuação. Quanto à revisão e reescrita coletiva, o que senti foi um texto mais elaborado, talvez pela interferência de seus interlocutores/leitores que influenciaram na versão final, como leitores e co-autores do texto. Era um trabalho dinâmico em que as opiniões ora se encontravam, ora divergiam, em que as crianças ora liam,

ora sugeriam modificações e, nessa interação, uma criança ajudava a outra a completar os conhecimentos já adquiridos e a não só detectar as próprias dificuldades, como a achar soluções para as mesmas. Era o aprendiz interagindo com o objeto de sua aprendizagem de forma criativa, sem receio de enfrentar os desafios que a aprendizagem da língua escrita lhe impunha. Tanto os “acertos” quanto as “falhas” tinham uma razão de ser, não eram acontecimentos ao acaso, refletiam o empenho, o esforço em escrever de acordo com a convenção.

Trabalhar com as produções espontâneas pôs-me a par das reais dificuldades e facilidades que a criança apresentava diante da escrita. E, serviu-me de estímulo para continuar dando-lhe oportunidades de exercitar a capacidade expressiva, através da linguagem escrita. Era o próprio ato de construir o conhecimento a partir das necessidades geradas pelas expressões de seus próprios textos que facilitava a incorporação de certas particularidades da língua materna. Por outro lado, a consciência de que o texto poderia tornar-se melhor com a revisão e a reescrita contribuiu para o sucesso deste trabalho.

O domínio da linguagem escrita não é um ato isolado, mecânico, mas sim um ato de construção de conhecimentos e desenvolvimento das descobertas dele oriundas. Permitir à criança escrever somente palavras já treinadas não

facilita em nada o desenvolvimento da linguagem, além de dar-lhe uma visão distorcida da linguagem escrita.

Acho que o professor precisa mudar sua atitude diante da escrita, de só ver os “erros”, sem levar em conta os “acertos”, pois esses “erros” revelam as intenções, as hipóteses da criança sobre a escrita e devem ser levados à sério, considerados na hora de avaliar a criança, bem como no momento de planejar as próximas atividades. Caso contrário, o escrever tornar-se-á um bicho-de-sete-cabeças, e só terá vez aquela criança que teve contato com a escrita/leitura antes de entrar na escola, negando-se assim a apropriação desse saber àquela criança, de nível sócio-econômico-cultural mais baixo, a quem faltaram oportunidades de interação com a escrita. Isso é uma forma de discriminação social, portanto, o professor deve estar alerta.

Por outro lado, se o professor propiciar à criança o acesso à leitura/escrita verá que ela tem o que dizer, o que escrever. E essa escrita sendo valorizada, compartilhada por todos os elementos da classe, como leitores, contribuirá para que as relações entre criança/criança, criança/professor, sejam inúmeras e produtivas. Há necessidade de se dar tempo ao tempo, para que esse aprendiz possa construir a própria escrita.

Finalmente, gostaria de dizer que o trabalho realizado com essa classe mostrou-me que, com um pouco de boa vontade e incentivo por parte do professor, aguça-se, na criança, o gosto pela escrita e pela leitura, fazendo com que se sinta feliz, orgulhosa de sua produção.

## Bibliografia

- [1] ABAURRE, M. B. M. "Regionalismo lingüístico e a contradição da alfabetização no intervalo". Campinas, UNICAMP/IEL, 1983. mimeo.
- [2] ABAURRE, M. B. M. "A propósito de leitores e de escribas". *Idéias* 3, S.Paulo, FDE, 1988.
- [3] ABAURRE, M. B. M. "O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?" *in* Kato, M. A. (org.) *A concepção da escrita pela criança*. p.135-142, Campinas, Pontes Ed., 1988.
- [4] ABAURRE, M. B. M. & CAGLIARI, L. C. "Textos espontâneos na 1ª série". *Cadernos CEDES*, (14) p.25-29, S.Paulo. Cortez Ed., 1985.
- [5] BARTLETT, E. J. "Learning to revise: some component processes". *in* M. Nystrand (ed.) – *What Writers Know* – N. Y. Academic Press, 1982.

- [6] CAGLIARI, L. C. "Roteiro de sugestões aos professores alfabetizadores". Campinas, UNICAMP/IEL, 1983, mimeo.
- [7] CAGLIARI, L. C. "O príncipe que virou sapo – considerações a respeito da aprendizagem das crianças na alfabetização". *Cadernos de Pesquisa*, S.Paulo, Fundação Carlos Chagas, (55) p.50-62, nov. 1985.
- [8] CAGLIARI, L. C. "A ortografia na escola e na vida". *Projeto IPÊ: Isto se aprende com o Ciclo Básico*. S.Paulo, SE/CENP, p.102-113, 1986.
- [9] CAGLIARI, L. C. "Caminhos e descaminhos da fala, da leitura e da escrita na escola". *Projeto IPÊ: Ciclo Básico*, S.Paulo, SE/CENP, p.87-100, 1988.
- [10] CAGLIARI, L. C. "Fala, escrita e leitura". in Sanfelice, J. L. (org.) *A Universidade e o ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus*. Campinas, Papyrus Ed., p.13-24, 1988.
- [11] CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & lingüística*. S. Paulo, Ed. Scipione, 1989.
- [12] COUDRY, M. I. H. "Dislexia: um bem necessário" – *Estudos Lingüísticos XIV Anais de Seminários do GEL.*, p.150-157, Campinas, 1987

- [13] FIAD, R. S. "O professor escrevendo e ensinando a escrever". Campinas, UNICAMP/IEL, 1989, mimeo.
- [14] FIAD, R. S. & MAYRINK-SABINSON, M. L. T. "A escrita como trabalho" in Martins, M. H. (org.) *Questões de linguagem*. S. Paulo, Ed. Contexto, p.54-63, 1991.
- [15] FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. S. Paulo, Cortez Ed., 1987.
- [16] FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- [17] FERREIRO, E. "Lengua oral y lengua escrita: aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje". *IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filosofia da América Latina*, p.1-15 (Grupo de Trab. nº14), Campinas, 1990, mimeo.
- [18] FRANCHI, C. "Criatividade e gramática" *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº9, p.5-45, Campinas, UNICAMP/IEL, 1987.
- [19] GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. Cascavel, ASSOESTE Ed. Educativa, 1984.

- [20] GERALDI, J. W. (org.) "Escrita, uso da escrita e avaliação". *Cadernos CEDES*, (14) p.30-33, S. Paulo, Cortez Ed., 1985.
- [21] HEATH, S. B. & BRANSCOMBE, A. "Intelligent writing" in an audience community: teacher, students, and researcher". in S. W. Freedman (ed.) *The acquisition of written language: response and revision*, N. J., 1985.
- [22] ILARI, R. "Mesa-redonda: o que significa "ensinar" língua materna?" in Sanfelice, J. L. (org.) *A Universidade e o ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus*. Campinas, Papirus Ed., p.25-37, 1988.
- [23] KATO, M. A. *No mundo da escrita - uma perspectiva psicolinguística*. S. Paulo, Ed. Ática, 1987.
- [24] KATO, M. A. "A busca da coesão e da coerência na escrita infantil" in Kato, M. A. (org.) *A concepção da escrita pela criança*, p. 193-206, Campinas, Pontes Ed. 1988.
- [25] LEMOS, C. T. G. "Prefácio" in Kato, M. A. (org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, Pontes Ed., 1988.

- [26] MORAES, L. M. (et. al.) *Mundo mágico – comunicação e expressão (3ª série)*. S. Paulo, Ed. Ática, 1988.
- [27] MAYRINK-SABINSON, M. L. T. “Algumas considerações sobre a alfabetização”. *Cadernos CEDES* (14) p.20-24, S. Paulo, Cortez Ed., 1985.
- [28] MAYRINK-SABINSON, M. L. T. “Reflexões sobre a psicogênese da leitura”. *Estudos Lingüísticos XIV Anais de Seminários do GEL.*, p.136-149, Campinas, 1987.
- [29] MAYRINK-SABINSON, M. L. T. “Alternativas metodológicas no ensino de leitura: A questão da alfabetização”. *Anais do 6º Congresso de Leitura do Brasil*, p. 87-91, Campinas, 1988.
- [30] MAYRINK-SABINSON, M. L. T. “A produção escrita da criança e sua avaliação”. Campinas, UNICAMP/IEL, 1991. mimeo.
- [31] NASCIMENTO, E. *A galinha dos ovos de ouro*. R.Janeiro, Ed. Tecno-print Ltda, 1965.
- [32] PÉCORA A. *Problemas de redação*. S.Paulo, Martins Fontes Ed., 1989.
- [33] QUINTANA, M. *Lili inventa o mundo*. P. Alegre, Ed. Mercado Aberto, 1988.

- [34] SCARPA, E. M. "Aquisição da linguagem e aquisição da escrita: continuidade ou ruptura?" *Estudos Lingüísticos XIV Anais de Seminários do GEL.*, p.118-128, Campinas, 1987.
- [35] SILVA, L. L. M. (et. al.) *O ensino da língua portuguesa no 1º grau*, S. Paulo, Atual Ed., 1986.
- [36] SILVA, A. *A relação entre a fala e a segmentação na escrita espontânea de crianças da 1ª série do 1º grau*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP/IEL, Campinas, 1989.
- [37] SMOLKA, A. L. B. "A linguagem como gesto, como jogo, como palavra: uma forma de ação no mundo". *Leitura Teoria & Prática* (5), p.48-56, Campinas, 1985.

- [13] FIAD, R. S. "O professor escrevendo e ensinando a escrever". Campinas, UNICAMP/IEL, 1989, mimeo.
- [14] FIAD, R. S. & MAYRINK-SABINSON, M. L. T. "A escrita como trabalho" in Martins, M. H. (org.) *Questões de linguagem*. S. Paulo, Ed. Contexto, p.54-63, 1991.
- [15] FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. S. Paulo, Cortez Ed., 1987.
- [16] FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- [17] FERREIRO, E. "Lengua oral y lengua escrita: aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje". *IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filosofia da América Latina*, p.1-15 (Grupo de Trab. nº14), Campinas, 1990, mimeo.
- [18] FRANCHI, C. "Criatividade e gramática" *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº9, p.5-45, Campinas, UNICAMP/IEL, 1987.
- [19] GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. Cascavel, ASSOESTE Ed. Educativa, 1984.

- [20] GERALDI, J. W. (org.) "Escrita, uso da escrita e avaliação". *Cadernos CEDES*, (14) p.30-33, S. Paulo, Cortez Ed., 1985.
- [21] HEATH, S. B. & BRANSCOMBE, A. "Intelligent writing" in an audience community: teacher, students, and researcher". in S. W. Freedman (ed.) *The acquisition of written language: response and revision*, N. J., 1985.
- [22] ILARI, R. "Mesa-redonda: o que significa "ensinar" língua materna?" in Sanfelice, J. L. (org.) *A Universidade e o ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus*. Campinas, Papirus Ed., p.25-37, 1988.
- [23] KATO, M. A. *No mundo da escrita - uma perspectiva psicolinguística*. S. Paulo, Ed. Ática, 1987.
- [24] KATO, M. A. "A busca da coesão e da coerência na escrita infantil" in Kato, M. A. (org.) *A concepção da escrita pela criança*, p. 193-206, Campinas, Pontes Ed. 1988.
- [25] LEMOS, C. T. G. "Prefácio" in Kato, M. A. (org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, Pontes Ed., 1988.

- [26] MORAES, L. M. (et. al.) *Mundo mágico – comunicação e expressão (3ª série)*. S. Paulo, Ed. Ática, 1988.
- [27] MAYRINK-SABINSON, M. L. T. “Algumas considerações sobre a alfabetização”. *Cadernos CEDES* (14) p.20-24, S. Paulo, Cortez Ed., 1985.
- [28] MAYRINK-SABINSON, M. L. T. “Reflexões sobre a psicogênese da leitura”. *Estudos Lingüísticos XIV Anais de Seminários do GEL.*, p.136-149, Campinas, 1987.
- [29] MAYRINK-SABINSON, M. L. T. “Alternativas metodológicas no ensino de leitura: A questão da alfabetização”. *Anais do 6º Congresso de Leitura do Brasil*, p. 87-91, Campinas, 1988.
- [30] MAYRINK-SABINSON, M. L. T. “A produção escrita da criança e sua avaliação”. Campinas, UNICAMP/IEL, 1991. mimeo.
- [31] NASCIMENTO, E. *A galinha dos ovos de ouro*. R.Janeiro, Ed. Tecno-print Ltda, 1965.
- [32] PÉCORA A. *Problemas de redação*. S.Paulo, Martins Fontes Ed., 1989.
- [33] QUINTANA, M. *Lili inventa o mundo*. P. Alegre, Ed. Mercado Aberto, 1988.

- [34] SCARPA, E. M. "Aquisição da linguagem e aquisição da escrita: continuidade ou ruptura?" *Estudos Lingüísticos XIV Anais de Seminários do GEL.*, p.118-128, Campinas, 1987.
- [35] SILVA, L. L. M. (et. al.) *O ensino da língua portuguesa no 1º grau*, S. Paulo, Atual Ed., 1986.
- [36] SILVA, A. *A relação entre a fala e a segmentação na escrita espontânea de crianças da 1ª série do 1º grau*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP/IEL, Campinas, 1989.
- [37] SMOLKA, A. L. B. "A linguagem como gesto, como jogo, como palavra: uma forma de ação no mundo". *Leitura Teoria & Prática* (5), p.48-56, Campinas, 1985.