

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação



129000063



TCC/UNICAMP An59o

**OLHARES POSSÍVEIS PARA A
PRODUÇÃO ESCRITA DA CRIANÇA**

Célia Patrícia dos Anjos

Campinas

2002

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

**OLHARES POSSÍVEIS PARA A
PRODUÇÃO ESCRITA DA CRIANÇA**

Trabalho apresentado para
efeitos de conclusão do
Curso de Pedagogia sob a
Orientação do Prof. Dr.
Guilherme do Val Toledo Prado

© by Célia Patrícia dos Anjos, 2002.

UNIDADE	Fe
Nº CHAMADA:	TCC/UNICAMP
	An590
V:	
TOM	063
PROL.	124/2003
C:	X
PREL.	11.000
DATA	29.1.10.03
Nº OFI.	mlb na 310463

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

An590	Anjos, Célia Patrícia. Olhares possíveis para a produção escrita da criança / Célia Patrícia dos Anjos. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002. Orientador : Guilherme do Val Toledo Prado. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Linguagem. 2. Escrita. 3. Textos - Produção. I. Prado, Guilherme do Val Toledo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	02-0132-BFE

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus pelo seu amor e cuidado para comigo.

Ao meu marido pelo amor que compartilhamos

À minha mãe por sua força em todos os momentos

A toda a minha família, que esteve comigo nesta caminhada

Ao professor Guilherme pela atenção e orientação dadas na construção deste trabalho

À professora Norma que deu importantes contribuições a este trabalho

Aos meus amigos que construíram comigo história e sonhos

Às professoras e alunos da Escola na qual estagiei, meu muito obrigada

por compartilharem comigo as suas palavras.

*“Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
É o jeito de caminhar.
Aprendi
(o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho.”*
Thiago de Mello

SUMÁRIO

I – Apresentação	5
II – Introdução	6
III – Estágio: interlocução	11
IV – Contribuições teóricas sobre a linguagem escrita	23
V – A produção escrita	30
VI - O processo de produção de textos: das condições de produção	31
VII – Construindo olhares possíveis para a produção escrita da criança ...	38
VIII– Considerações finais: caminhos possíveis	69
IX – Bibliografia	71
Anexo 1.....	73
Anexo 2.....	74
Anexo 3.....	75
Anexo 4.....	76

I – Apresentação

A escolha deste tema partiu de uma prática de estágio, ocorrida no ano de 1999, em uma Escola Pública de Campinas. Estagiei em uma classe de quarta série do Ensino Fundamental, na qual havia aproximadamente trinta alunos.

Este estágio foi uma oportunidade para ver e viver a prática concreta de sala de aula. Esta prática suscitou em mim várias questões, as quais não tenho a pretensão de responder plenamente, mas de buscar contribuições teóricas que me ajudem a esboçar algumas repostas possíveis.

Para construir o presente trabalho, escolhi uma destas questões, pois não poderia tratar de todas. Resolvi fazer um recorte na questão da produção escrita da criança. Ao estagiar tive a oportunidade de vivenciar, mesmo que temporariamente, o lugar de professora. Neste período, foram duas as situações em que estive participando da preparação de aulas. A partir destas duas aulas foram produzidos alguns materiais escritos pelas crianças.

Meu objetivo, neste sentido, é o de dialogar com contribuições teóricas e práticas, refletir sobre o estágio e construir e re-construir olhares possíveis para a produção escrita da criança. Este tema envolve alguns questionamentos, tais como:

- Como olhar para a produção escrita da criança?
- Como analisá-la?
- Quais condições de produção envolvem a escrita de textos?

Revedo as produções das crianças da quarta série, encontrei ali um rico material que poderia embasar a minha pesquisa e, também, contribuir na construção de possíveis repostas à questão de como olhar a produção escrita da criança. Como professora em formação, entendo ser importante estar re-avaliando a prática de estágio, retomando-a e construindo sobre ela outros olhares.

Gostaria de ressaltar que neste processo de estágio a supervisão de professores da área de metodologia de ensino, da Faculdade de Educação – UNICAMP, foi essencial. O diálogo com eles me ajudou a entender melhor a complexidade da instituição Escola.

II - Introdução

*O estágio é "... um momento de aprender, o momento de trazer material teórico para enriquecer, para transformar o próprio cardápio intelectual a ser ensinado."*¹

A experiência de estágio, como etapa de formação do Curso de Pedagogia, foi muito importante para que eu pudesse ver e viver a prática pedagógica de sala de aula. Não há como estudar somente teorias sobre esta prática, é fundamental que se possa vivenciá-la de maneira concreta. Entendendo o estágio como:

*"... momento em que, em contato com a realidade da escola, alunos e professores criam possibilidades de vivenciar o trabalho pedagógico, o trabalho concreto, produtivo e reprodutivo da existência humana material e cultural."*²

O estágio, neste sentido, se configura pelo contato com a prática, com a realidade. Este contato não é ingênuo, visto que ao entrar na escola levamos conosco contribuições teóricas, preconceitos, pré-noções. É momento de diálogo entre teoria e prática, diálogo este conflituoso, que exige análise e reflexão. Pois a relação teoria e prática é uma relação dialética.

Alguns autores cotejam a prática de estágio como uma atividade teórica. Segundo PIMENTA (1995), o estágio

*"... é uma atividade teórica de conhecimento da práxis dos professores que já estão atuando como profissionais nas escolas, assim como decorre e é determinado pela práxis dos professores do curso de formação e pela práxis dos alunos enquanto alunos, que se preparam para exercer a sua práxis enquanto professores."*³

Nesta visão, o estágio é preparação da prática do futuro professor, instrumentalização *"... da práxis do futuro professor."*⁴

¹ ARROYO, M. G. *O estágio supervisionado como alternativa à melhoria do ensino*. Rio de Janeiro: 1987, p.2.

² FREITAS, H. C. L. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. São Paulo: Papirus, 1996, p. 31-32.

³ PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1995.

⁴ PIMENTA, op. cit., p. 186.

Há diferentes concepções sobre o estágio, sobre a sua importância e relevância. Estas concepções demonstram diferentes visões sobre a escola e sobre a formação de professores.

Segundo ARROYO (1987):

“O estágio poderia ser um tempo de experimentação do real, coisa que a universidade normalmente não faz (...). Porque ela isola o futuro profissional dentro dos quadros, dos muros, das grades curriculares da escola. Então, dentro dessa realidade, há pouco para experimentar o social com a sua dinâmica e com todas as suas contradições. E o estágio poderia ser um grande momento para experimentar o social contraditório, dicotômico.”⁵

Para mim, este período de estágio, foi um momento não somente de ver a realidade da Escola, mas de participar desta dinâmica. Interagindo com esta realidade, dicotômica e contraditória, e com seus sujeitos. O que possibilitou a construção e reconstrução de saberes sobre ela, através da análise e da reflexão.

“Mediados pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico no espaço da escola, tanto o educador em formação quanto o educador em atuação expõem-se mutuamente (independentemente da intencionalidade explícita nesse sentido), e podem, indo além desse expor-se, educar-se reciprocamente através da ação, da análise e da reflexão compartilhadas. Nessa perspectiva, a integração do estagiário à dinâmica contraditória e multideterminada do trabalho pedagógico produzido na sala de aula/escola, através da atuação conjunta com professores e outros profissionais, que vivem concretamente as dificuldades, contradições e limites desse cotidiano, abre, a ele, possibilidades ...”⁶

A Escola em que estagiei se encontra em um bairro periférico de Campinas. Ela funciona em três períodos: manhã, tarde, noite. Pela manhã o número de salas de primeira a quartas séries, é aproximadamente de oito salas (duas por série). No período da tarde há apenas duas quartas séries.

No período da tarde, juntamente com as quartas séries, funciona o ginásio (de quinta a oitava série). Esta escola é relativamente grande, possui várias salas, cantina, pátio bem espaçoso e quadras de vôlei e de futebol.

⁵ ARROYO, op. cit., p. 13.

⁶ Texto apresentado no plano de curso da disciplina Prática de Ensino, elaborado pelos professores Roseli Cação Fontana e Guilherme do Val Prado.

Os alunos são, em sua maioria, moradores do bairro no qual se localiza a escola. Mas há também aqueles alunos que são de bairros vizinhos.

O contato com as professoras foi muito enriquecedor. Conversando com elas fui conhecendo-as, buscando compreender as dificuldades que elas me apresentavam em relação à dinâmica da prática pedagógica de sala de aula, seus problemas estruturais, espaciais e relacionais. Há muito que ser transformado na escola pública, mas esta transformação não está dissociada da participação de seus sujeitos, na prática cotidiana, na complexidade das relações que se desenvolvem na escola.

As aulas das quartas séries são divididas em dois módulos de disciplinas: há uma professora que trabalha com Estudos Sociais e Português e outra que trabalha com Ciências e Matemática. O meu estágio se realizou, prioritariamente, com a primeira professora. Esta fez o curso de Letras e, além de dar aula para as quartas séries, trabalhava com o colegial, à noite.

Foi um tempo de aprendizado. Não cheguei à escola com a pretensão de que sabia tudo, ao contrário, o meu intuito era o de aprender. Era o de construir uma relação com professora e com alunos que possibilitasse vivenciar a prática de sala de aula de maneira mais participativa, e não somente como observadora.

Foi com esta vontade de aprender, por que não sabia, e talvez ainda não saiba muita coisa, que fui para o estágio. *“O estágio seria a grande ponte para fazer a vinculação com o real via a própria realidade.”*⁷

Realmente pude perceber no estágio esta possibilidade de me deparar com a realidade da escola pública. Esta escola que tem seus problemas, mas que se constitui em um espaço de aprendizagem para nós, professoras em formação.

Através do estágio, pude ver que há muitas dificuldades na escola, mas há também possibilidades, caminhos para a sua transformação, e estes passam pela postura política e pedagógica assumida pelo professor, que não pode ter a pretensão de neutralidade, afinal não somos neutros, ocupamos espaços e falamos de certas posições que assumimos. *“As escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros.”*⁸

Penso que nem o estagiário possui esta neutralidade, o seu papel vai sendo construído na relação com os sujeitos desta dinâmica. Por ele é assumida alguma

⁷ ARROYO, op. cit., p. 13.

⁸ GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

posição ali. Pode ser que seja a de observador, mas esta é uma posição escolhida por ele, que implica em sua postura político-pedagógica.

No começo do estágio não me sentia parte da classe, mas como um ser estranho ali. Porém, pouco a pouco pude ir me apropriando da classe, descobrindo o meu papel naquele espaço. O que contribuiu para esta apropriação da dinâmica de sala de aula, foi a oportunidade que a professora me deu de circular por toda a sala, de carteira em carteira, auxiliando aos alunos em suas lições.

Em um momento do estágio, já não ficava mais sentada somente observando, circulava por toda a sala, o que colaborou muito para que eu conhecesse os alunos e para que eles me conhecessem.

No decorrer do estágio vivenciei muitas situações importantes, uma delas foi a de experimentar-me no “lugar” de professora. O que não foi nada fácil, me senti um pouco despreparada, temerosa de não dar certo o que preparei. Porém, esta experiência foi fundamental para minha formação. É, através destas situações, que aprendemos com a nossa própria prática, refletindo e analisando-a.

“A compreensão do processo de produção de conhecimento, da qual compartilhamos, entende que ele é sempre o resultado das múltiplas relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, no seu trabalho produtivo. É com base na atividade prática, no trabalho, na relação com o objeto e com a natureza, que os homens apropriam-se do real e constroem seu conhecimento. O trabalho apresenta-se, portanto, como a possibilidade concreta de articulação entre objetivação e apropriação.”⁹

Com esta experiência de estágio refleti e analisei algumas contribuições teóricas com as quais tive contato durante o Curso de Pedagogia. A reflexão e análise da prática e da teoria me ajudaram a construir caminhos para um diálogo entre elas, reformulando olhares, concepções.

A relação teoria e prática é muito discutida nos meios acadêmicos. Existe esta relação? Na verdade, não aplicamos a teoria na prática, esta relação é dialética. O pensar e o agir não estão dissociados, mas não estão ligados por uma relação de causa e efeito. Segundo FREIRE (1993)

“É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimentos que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos

⁹ FREITAS, op. cit., p 44

*corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor.*¹⁰

No contexto de sala de aula, nas relações neste e com este espaço, não nos damos conta das construções teóricas que contribuem e que constroem a prática pedagógica. Mas, nos propondo à análise e à reflexão podemos entender quais delas são apropriadas por nós e re-significadas no contato com a realidade.

¹⁰ FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1993, p.105.

III – Estágio: interlocução

“É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido.”¹¹

Conhecer a prática educativa escolar, através da experiência de estágio, é como que olhar para algo desconhecido, algo que se conhecia apenas do lugar de aluna. Este espaço onde ocorre a prática de estágio, que é a escola, é lugar de formação, é espaço de interlocução.

A escola é um lugar real, que possui suas contradições, seus embates. Ela não pode ser entendida como um espaço ideal. Ela não se configura somente como espaço de reprodução, sendo também espaço de transformação. Os seus agentes não são apenas passivos, são sujeitos que possuem histórias de vida, que vivem em contextos diversos.

“Apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.”¹²

Sobre este espaço, o escolar, são lançados múltiplos olhares, diversos sentidos vão sendo construídos sobre ele. Tanto professor como aluno, e por que não dizer o estagiário, constrói¹³ significados sobre a escola. *“Há múltiplas realidades como há múltiplas formas de viver e dar sentido à vida.”¹³*

Estes olhares sobre a escola, seus problemas ou dificuldades, podem se configurar como a busca e a criação de possíveis espaços de transformação desta realidade.

Um dos pontos, que para mim são importantes na experiência de estágio, é o de podermos construir e reconstruir, no contato e interação, olhares sobre a realidade

¹¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 25.

¹² DAYRELL, J. *A Escola como espaço sócio-cultural*, s.n.

¹³ SACRISTÁN apud DAYRELL, 1996, p. 141.

escolar. No meu caso, entrei na sala de aula com um olhar um tanto preconceituoso sobre esta realidade, talvez por ainda não conhecê-la a partir deste lugar, de estagiária. Aos poucos, fui construindo relações com as pessoas que constituem este espaço, e o meu olhar para esta realidade foi sendo reconstruído com estes sujeitos. Esta experiência eu reconto em forma de poesia, que escrevi em um dos meus relatórios de estágio:

*Janela, Janelas ...
Pensava que não existisse janela...
Errada estava...
O olhar a define
O agir a abre
O sonho transporta-nos para o seu outro lado...
Janela, janelas...
Elas existem,
Espalhadas por aí
Ao alcance dos nossos sonhos ...*

As contribuições teóricas constituem o modo como vemos e agimos na escola. Estas contribuições propiciam um maior entendimento da prática, avançando em relação ao senso comum.

A relação dialógica entre teoria e prática se faz fundamental na formação docente, enquanto relação dialética. O estágio é um destes momentos de diálogo.

Para aprender mais sobre a prática pedagógica, nada melhor do que se colocar como professora, com certeza esta experiência, que se vive no momento de estágio, não se iguala à prática cotidiana das professoras, mas é um prenúncio desta.

Quando nos colocamos neste lugar de professora, as apreensões vêm, talvez pela falta de experiência, ou pelo medo de errar, de não conseguirmos a atenção da classe. Estas são algumas das dificuldades que encontramos, mas faz-se necessário superá-las.

A primeira dificuldade a ser encontrada talvez seja a escolha do material que fará parte da aula da qual vamos participar. A escolha do material que trabalhei nas duas atividades, em que pude vivenciar o lugar de professora, partiu do que pude observar em relação aos interesses das crianças.

Percebi que os alunos gostavam de atividades que envolviam materiais diferentes. Um dos indícios disso foi uma aula, em que a professora da classe, levou uma maquete feita com argila. A partir desta maquete a professora trabalhou a questão

de relevos (a maquete trazia os vários tipos de relevos). As crianças gostaram deste trabalho, pois interagiram com o material. Puderam tocar nos elementos da maquete.

A partir disso percebi que as crianças gostavam de atividades que saíam um pouco da rotina a que estavam acostumadas. E, também, gostavam de atividades que propiciassem a elas um contato próximo com materiais diversos.

Na preparação das aulas refleti sobre quais materiais seriam interessantes disponibilizar para que as crianças interagissem com eles.

A primeira aula envolveu literatura, desenho e escrita, não como atividades estanques entre si, mas relacionadas. Por que literatura? Por que desenho? Por que produção de textos? Escolhi a literatura infantil, não aleatoriamente, mas porque ela aguça a imaginação e a criatividade da criança. E, o contato com a literatura, como produção cultural, social e histórica, é muito importante para a aprendizagem da linguagem escrita pela criança.

“... a literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social, ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos, - criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/ leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece.”¹⁴

O trabalhar com desenho fez parte desta atividade, porque percebi ser algo que as crianças gostam muito de fazer. Por estarem em uma quarta série, são poucos os momentos que trabalham com este tipo de produção, talvez esta se restrinja as aulas de educação artística. Este trabalho com desenho estava envolvido com a literatura apresentada no início da aula.

A linguagem escrita, como expressão do dizer, como constituição de sentidos seria usada na produção de textos pelas crianças. Textos que partiriam da significação de imagens (desenhos produzidos pelos alunos).

Como na primeira atividade, as crianças gostaram muito do trabalho com a literatura infantil, resolvi trabalhar nesta segunda aula com este tipo de literatura. Porém, neste momento, seriam produzidas poesias.

¹⁴ SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1988, p. 80.

Sabia, mesmo antes de começar a aula, que o que preparei só teria algum sentido se as crianças participassem destes momentos. Como afirma FREIRE (1996), a prática docente “... não há sem a discente ...”¹⁵

O importante seria que todos participassem do processo, construindo, produzindo, criando, pois é através da interação, da intersubjetividade que são construídos conhecimentos.

A prática pedagógica precisa envolver diálogo, interlocução. A escola é um espaço de construção, onde sujeitos se encontram e trocam suas idéias, conhecimentos. A escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno e do professor “... que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos.”¹⁶

¹⁵ FREIRE (1996), op. cit., p. 106.

¹⁶ DAYRELL, op. cit., p. 160

Histórias (1ª. atividade)

Esta atividade ocorreu em um momento em que eu já estava mais integrada na classe, conhecia os alunos e a professora. Foi importante conhecer as crianças, a professora para, então, propor algo que tivesse relação com o grupo, com o interesse deles.

O que me motivou muito, na preparação da aula, foi enxergar o interesse das crianças em aprender, em superar-se. No início do estágio eu não enxergava este interesse nas crianças, mas depois, com o convívio, me surpreendi. As crianças demonstravam desejo em conhecer, em aprender. Em um dos dias do estágio, um garoto da classe, chamado Wilson, me perguntou por que a palavra “muito” se escreve sem o “n”, ele achava que seria melhor escrever “muinto”. Procurei explicar para ele que é um pouco de nossa fala que dá esse som de “n” nesta palavra, mas não escrevemos exatamente como falamos, por isso muito se escreve sem o “n”. Não sei se fui respondi totalmente sua pergunta. Pude ver, através deste questionamento, este interesse em aprender, construindo hipóteses para o próprio aprendizado.

Como já explicitei anteriormente, esta primeira atividade envolveu literatura infantil, escrita e desenho.

A escolha em trabalhar com a linguagem escrita partiu das contribuições teóricas que tive, durante uma disciplina sobre Alfabetização no Curso de Pedagogia. Este estudo propiciou uma ampliação da visão em relação ao trabalho com a linguagem escrita em sala de aula. Este trabalho não precisa ser mecânico, repetitivo, e reprodutivo. Produzir textos pode ser interessante e desafiador, dependendo da postura assumida em relação à linguagem escrita e sua produção.

A produção escrita, como produção humana precisa ter significado. Envolvendo criatividade, imaginação, criticidade. Produzir textos para serem lidos se constitui como desafio.

O contato com a literatura faz-se importante no processo de produção escrita, para que a imaginação faça parte do processo de construção de textos e para que se construa diálogo com outros autores. Escolhi um livro de literatura infantil para compor este trabalho com as crianças. Este livro não tem escrita, tem somente imagens (veja anexo 1). Ele se intitula **Do outro lado da janela**, autoria de Ricardo Azevedo. O personagem desta história cria “... *uma saída deliciosa para que a pomba encontre*

liberdade. Depois... porque não seguir-lhe o caminho? Uma sucessão de imagens, em que o absurdo torna-se perfeitamente aceitável para a imaginação infantil."¹⁷

Uma história só de imagens cria um novo caminho de interpretação. A observação precisa ser mais aguçada, a imaginação cria um texto a partir do olhar para as imagens. Sendo assim, de uma mesma imagem, várias histórias podem surgir.

Com os materiais em mãos e em mente fui ao estágio. Entrei na classe com minhas apreensões, minhas expectativas em relação àquele dia. Ao me aproximar dos alunos, um deles me perguntou: "o que você trouxe nesta sacola?". E eu lhe respondi que era surpresa, não mencionando que estava carregando uma sacola cheia de materiais que usaríamos na aula.

A professora me chamou à frente da sala (perto da lousa). Eu estava super nervosa, mas depois fui me acalmando. Primeiramente mostrei o livro para as crianças, e elas ficaram bastante atentas. Li o título do livro e o nome de seu autor. Disse para as crianças prestarem bastante atenção nas imagens do livro, pois este não possuía escrita. Em alguns momentos da história eu falava algumas coisas como: "olha o que aconteceu!". Quando a pomba fez cocô na cabeça do menino, todas as crianças deram risada e eu também.

Quando acabei de mostrar a história, pedi para as crianças a recontarem. Elas participaram deste "recontar". Foi um momento em que elas estavam mostrando a interpretação que fizeram das imagens, formulando um texto falado a partir do que viram. Foi uma mistura de vozes.

No segundo momento da atividade, distribuí para cada dupla de crianças uma janela (feita de cartolina, como exemplo no anexo 2) abaixo dela estava escrito: "Abra a janela! O que tem do outro lado?".

As crianças ficaram curiosas para descobrir o que havia do outro lado da janela. Neste momento, todas me questionavam sobre o que era para fazer. Então, disse a elas para que lessem o que estava escrito abaixo da janela. Uma das crianças leu, abriu a janela e disse: "nada!". Pedi, então, que desenhassem o que achavam que teria do outro lado da janela.

As crianças começaram a pensar no que fariam, qual seria a paisagem que desenhariam. Elas conversaram em dupla e também com os outros colegas que estavam por perto. Não houve silêncio, todos estavam trabalhando, e com muita empolgação.

¹⁷ Comentário do livro *Do outro lado da Janela* de Ricardo Azevedo.

Houve troca, interação entre os sujeitos ali presentes (incluo-me). Cada dupla discutiu que desenho seria feito, os integrantes expressaram suas idéias até chegarem em um acordo. A oportunidade de desenhar foi muito interessante para elas, queriam caprichar nos seus trabalhos.

Alguns desenhos ficaram parecidos com a imagem da paisagem do livro (**Do outro lado da janela**), outros ficaram completamente diferentes. Em relação a isso, no início da atividade, não foi especificado como o desenho deveria ser feito, cada dupla decidiu o que faria.

Uma dupla me chamou a atenção, pois não sabia o que desenhar. Uma criança deu-lhes uma idéia: “Que tal desenharem uma piscina?”. A dupla não aceitou esta sugestão, pois, segundo seus integrantes, o desenho teria que ser algo que nunca tivessem visto de perto, e a piscina eles sempre vêem no clube municipal que fica perto da escola.

Acredito que esta hipótese de desenhar o que não tinham visto antes partiu da interpretação que fizeram da história, onde o personagem cria algo que antes não existia: a janela com uma paisagem atrás.

Quando os desenhos foram ficando prontos (cada dupla trabalhou em seu ritmo), pedi para que as janelas fossem trocadas entre as duplas. Cada dupla escreveria uma história a partir da janela do outro. No início, elas ficaram um pouco desconfiadas, mas depois a curiosidade em saber o que o outro tinha desenhado as contagiava. As duplas abriam com cuidado as janelas, como se estivessem pensando: “Que surpresa vou encontrar?”, “O que será que tem do outro lado da janela?”.

Elas me perguntaram como fazer, porque não sabiam o que o outro queria dizer com aquele desenho. Então, eu lhes falei para imaginarem o que o desenho estava querendo dizer, e a partir daí escreverem o texto.

Ao abrir a janela, a surpresa e uma pergunta: “O que vou escrever sobre este desenho?”. Era hora de interpretar o desenho do outro, de debruçar-se sobre ele, tentando dar seu significado àquela imagem.

As histórias ficaram muito interessantes. Penso que as crianças colocaram muito de si mesmas em suas produções. Observe uma destas histórias.

do outro lado da janela.

Era uma vez uma janela que ficava sempre fechada.

Um dia um menino resolveu abrir a janela e lá tinha um rancho com muitas flores e um pé de maçã e o sol lá estava se pondo até que aconteceu a janela ficou aberta para o paraíso que estava do outro lado da janela.

Olhando para as produções das crianças, pude notar que cada história tem suas peculiaridades. Os dizeres das crianças aparecem nestes textos: elementos de seu contexto social, imagens sobre a vida, sobre o tempo, sobre a escola. O diálogo com outros textos se faz presente nestas produções.

Em um momento da atividade uma criança me perguntou se era para nota aquela produção. Eu respondi que não, que estes trabalhos comporiam um livro. As crianças ficaram muito curiosas em saber como ficaria o livro.

A construção de um livro com as produções escritas das crianças, seria o "para quê" daquela produção escrita. Elas foram produzidas para serem lidas, e a composição do livro facilitaria o acesso dos leitores/interlocutores a todos os textos da turma.

Este livro foi disponibilizado para empréstimo entre as crianças. Duas meninas controlaram este empréstimo, como se fosse o controle de uma biblioteca, mas com um único livro. Elas eram responsáveis por anotar o nome da criança e o período que esta ficaria com o livro. Foi muito interessante este trabalho. Foi grande o interesse das crianças em levar o livro para casa, para os seus pais verem, pois eram suas produções, seus escritos. Foi algo significativo para as crianças produzirem, pois o livro não seria visto apenas pelo professor ou pela estagiária, mas, por outras pessoas. Sendo os seus textos ganharam outro sentido, outra importância.

Poesias (2ª. atividade) ...

A partir da primeira atividade pude perceber o gosto das crianças pela literatura infantil, suas produções evidenciaram isso. Este interesse das crianças por esta literatura propiciou um segundo trabalho envolvendo poesias.

Para esta atividade foi necessário buscar poesias infantis para comporem um material que seria analisado pelas crianças. Separei dois livros de poesias **Ou isto ou aquilo** de Cecília Meirelles e **Catavento e Ventilador** de Luís de Camargo, ambos com poesias diferentes umas das outras e com ilustrações bem bonitas. A diversidade de poesias proporcionou uma observação, pela criança, das diferentes formas que estes textos podem ser construídos.

Para a aula copiei algumas poesias destes livros e colorí os desenhos delas. Colei-as em pedaços de cartolina, colocando um envelope atrás de cada uma delas, para que a criança pudesse colocar sua opinião sobre a poesia, dentro dele.

Estas poesias formaram um varal que ficou exposto na sala de aula, disponível para que a cada criança escolhesse a poesia da qual mais gostasse. Não fiquei explicando o que era poesia, como deveriam ser construídas. Este contato com algumas poesias de diferentes formas constituiu-se como um momento de aproximação com este tipo de texto.



Segue abaixo parte do que relatei em diário de campo revelando um pouco desta aula:

“Hoje eu cheguei na escola antes da uma da tarde, para poder organizar a sala para a aula que eu iria dar. Ou melhor, uma aula que iríamos construir eu, os alunos e a professora.

Digo isto porque nós levamos um material para a aula, uma “aula pronta”, mas nunca pode-se prever como ela ocorrerá, quais resultados serão produzidos, estas coisas são sempre surpresas. Por isso digo construção, pois esta aula que levo, será significada pelas crianças e pela professora, com isso elas darão sentido ou não à aula.

Há que se ter flexibilidade para re-arranjar, reorganizar ou mudar o plano pré-estabelecido, dependendo destes novos significados que a aula recebe.

Eu não dou aula sozinha, aliás, sozinha não conseguiria produzir resultados tão incríveis como os que vislumbrei. A gente sempre se surpreende.”

Quando se fala em construção de uma aula é difícil pensar que somente um dos lados participe deste processo. Então, uma aula completa é aquela em que todos participam, constroem, criam. É na relação que se constrói, que se cresce, que se misturam os “olhares” sobre a realidade.

Para começar esta aula li uma poesia intitulada “O eco”. Algumas crianças já conheciam esta poesia, e manifestaram isso no momento em que li o nome dela. Quando acabei de ler a poesia, falei às crianças para escolherem uma poesia do varal que mais gostassem. A escolha da poesia e a sua leitura seriam individuais, ou seja, cada criança ficaria com uma poesia. Depois de escolhida e lida a poesia, cada criança realizou um comentário sobre o texto, por escrito.

Algumas crianças queriam ler as poesias que tinham escolhido, ler para todas as crianças ouvirem. Então, algumas delas leram as poesias e ficaram muito contentes em fazer isso.

Após estas leituras passamos para a produção escrita de poesias. Para esta produção coloquei dois cartazes na lousa. Em um deles estava escrito: “Escolha uma palavra e escreva sua poesia”, as palavras estavam em janelinhas coladas no cartaz. Em um outro cartaz estava escrito: “Escolha um título e escreva sua poesia”, neste cartaz estavam colados vários envelopes com títulos de poesias dentro.



A escolha de títulos e de palavras para a composição de poesias pelas crianças não teve caráter obrigatório. Cada criança decidiria o que fazer, elas poderiam fazer suas poesias com outras palavras ou outros títulos que não estivessem nos cartazes. Mas, as crianças gostaram muito de mexer nos cartazes, de ver os títulos e as palavras e escolher dentre eles a que mais as interessavam. Aqueles cartazes aguçaram a curiosidade das crianças. O exercício da “... *curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções...*”¹⁸.

No começo nem todas as crianças estavam conseguindo fazer uma poesia, talvez por não terem tentado fazer em outra oportunidade. Mas conversando com algumas delas, fui incentivando-as a fazer do jeito que quisessem, não precisaria ser igual às poesias do varal. Quando começavam a produzir, ficavam empolgadas, felizes em fazer algo que antes não se achavam capazes. Foi muito bom ver o interesse que as crianças tinham em aprender, conhecer e em se superar. E, também, a felicidade que ficavam diante do resultado de sua produção.

Eu vejo o incentivo, o afeto, o respeito ao aluno como grandes saberes para um professor. Há gestos de professores que jamais se esquecem, é preciso fazê-los, mas não como algo mecânico.

¹⁸ FREIRE (1993), *op.cit.*, p. 98.

“O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.”¹⁹.

Estas poesias também compuseram um livro. Livro de poesias da quarta série. Estas poesias foram produzidas individualmente, o que não inibiu o diálogo entre as crianças. Pois trocaram idéias entre elas, ajudaram umas as outras na composição de suas produções.

¹⁹ FREIRE (1996), op. cit., p. 50-51.

IV – Contribuições teóricas sobre a linguagem escrita

“A linguagem é a produção humana acontecida na história; produção que – construída nas interações sociais, nos diálogos vivos – permite pensar as demais ações e a si própria, constituindo a consciência.”²⁰

A linguagem escrita é uma construção histórica, cultural e social, seu desenvolvimento ocorreu ao longo da história da humanidade. O ideograma, a pictografia fizeram parte desta história.

O caminho percorrido pelo homem para a descoberta da linguagem escrita é o mesmo, ou parecido, com o caminho que a criança percorre para chegar à escrita alfabética.

A criança “... prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta seqüência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança.”²¹

Os gestos, o brinquedo de faz-de-conta, os desenhos, as garatujas fazem parte da história da construção da escrita pela criança. O caráter simbólico da escrita é demonstrado por isso, pois a criança passa de “uma escrita no ar”²² (gestos) buscando expressar uma idéia, transforma objetos em brinquedos (brincadeira de faz-de-conta). Tudo isso faz com que a criança, percorrendo este caminho, passe do desenho das coisas, para o desenho das palavras: “... o desenho das crianças como estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita”²³.

As palavras assumem um caráter simbólico para a criança. Através das palavras ela pode expressar uma idéia, não mais na forma de desenho ou gestos.

²⁰ KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993, p. 103.

²¹ LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. Em: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Edusp Ícone, 1988, p. 161.

²² VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 142.

²³ *Ibidem*, p. 149.

A fala, então, se torna o elo intermediário para a linguagem escrita na criança. A criança utiliza a fala para construir sua escrita, passando do desenho dos objetos, para o desenho de sua fala.

“A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada e a linguagem falada desaparece como elo intermediário.”²⁴

Quando este elo intermediário desaparece, a linguagem escrita se torna simbolismo direto, ou seja, ela representa uma idéia por si só, sem a mediação da fala. Daí a importância que a criança construa o seu caminho para chegar até a escrita do código alfabético, para que este caráter de simbolismo da escrita não seja comprometido. Ou melhor, para que a escrita não se torne vazia de significado para a criança.

O simples domínio do código alfabético esvazia o significado da palavra. O ensino da escrita vai além do ensino do código, segundo VYGOTSKY (1998): *“O que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras.”²⁵*

O aprendizado da escrita é um momento de grande transformação, é algo realmente novo que se desenvolve no mundo da criança. A aquisição *“... e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança.”²⁶*

O ensino da linguagem escrita, neste sentido, precisa ter significado para a criança, ter relação com a vida. Ele precisa partir de uma necessidade da própria criança.

“... a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida.”²⁷

O ensino da linguagem escrita deste modo, não se configura como algo mecânico, é importante usar textos, porque é no *“... texto que a língua (...) se revela em*

²⁴ VYGOTSKY, op. cit., p. 156.

²⁵ Ibidem, p. 157.

²⁶ SMOLKA, op. cit., p. 57.

²⁷ Ibidem, p. 156.

sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcado pela temporalidade e suas dimensões”²⁸.

O uso de cartilhas reduz os textos a frases desconexas, sem sentido. E muitas palavras, utilizadas na cartilha, não são conhecidas pela criança. E, também, os textos são de adultos, as crianças não têm contato com os textos de outras crianças.

O aprendizado da escrita como única e simplesmente o domínio do código passa a ser cansativo, a criança não compreende a função da linguagem escrita, o seu uso social. O texto assume um caráter de obrigação escolar. Perde-se o sentido de suas idéias, ou, na verdade, não há espaço para dizer as próprias idéias, próprias palavras. Estas ficam encarceradas, literalmente aprisionadas

*“... dentro da pauta dupla ou da pauta comum, para que assim limitada pelas linhas do caderno ela não se aventure a pensar outros pensamentos diferentes dos que a escola supõe ensinar...”*²⁹

Isso é o que, muitas vezes, a escola faz com a linguagem escrita, a encarcera, a aprisiona, e assim, também aprisiona os seus sujeitos. Que sendo roubados em seu dizer, assumem o dizer da escola. Escrevem para a instituição, escrevem para serem avaliados, e esta avaliação não pressupõe, muitas vezes, o crescimento do sujeito, mas, sim, uma norma a ser seguida.

Segundo SMOLKA (1988), *“... a própria prática escolar é a negação da leitura e da escritura como prática dialógica, discursiva, significativa.”*³⁰

A escrita pressupõe interlocução, diálogo. Quando se constrói um texto com o intuito de que ele seja lido, se tem em mente um “para quem”, este leitor não pode se resumir ao professor. Faz-se fundamental o diálogo com os colegas, com a família, sendo estes interlocutores do texto da criança.

O próprio escritor precisa ter a oportunidade de reler o seu texto, lê-lo de maneira distanciada. A leitura e a re-leitura dos próprios textos faz com a criança interaja com a linguagem escrita e vá se apropriando da mesma. Esta interação, com a escrita e com a leitura (dos próprios textos e dos colegas), é fundamental para que se desenvolva uma relação viva e relevante com a linguagem escrita.

²⁸ GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 135.

²⁹ KRAMER, op. cit., p. 144-145.

³⁰ SMOLKA, op. cit., p. 93

A interlocução, neste sentido, é fundamental, pois, através dela se experienciam a "... linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano."³¹ A descoberta da linguagem escrita, ao longo da história da humanidade, não foi uma descoberta individual e, sim, coletiva, o que não é diferente no caso da criança.

A criança precisa dialogar, expressar suas idéias e isso pressupõe um interlocutor, mediação. Nas palavras de ORLANDI (1993):

*"Quando falamos em mediação, gostaríamos de dizer que não pensamos essa mediação no sentido de colocar a linguagem como instrumento, mas pensamos, antes a mediação como relação constitutiva, ação que modifica, que transforma."*³²

A relação da criança com a escrita é mediada pelos outros, pela produção cultural. A escrita "... pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente, por mediação."³³ Neste sentido, a escrita da criança não é somente a expressão de suas idéias, mas o diálogo destas com as de seus interlocutores.

*"Nesse processo a palavra do outro evoca, provoca, convoca outras palavras, organiza ou re-organiza as palavras interiores, induz a novas generalizações... Mas ela é também questionada, colocada à prova pela criança que busca/aponta novas possibilidades com/ a partir dela."*³⁴

A troca de idéias, de saberes e o diálogo precisam ser oportunizados no ambiente de sala de aula, pois é na relação com o "outro" que construímos novos conhecimentos,

*"... a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do "outro" como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado."*³⁵

³¹ SMOLKA, op. cit., p. 45.

³² ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993, p. 18.

³³ LURIA, op. cit., p. 144.

³⁴ FONTANA, R. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. São Paulo: Autores Associados, 1996, p.

160

³⁵ SMOLKA, op. cit., p. 61

Por interlocutores assumem-se também os livros, os diversos gêneros literários. O diálogo com esta produção cultural faz com que a criança vá se apropriando da linguagem alfabética, podendo ser visto isso nas suas próprias produções.

O contato com os diversos gêneros de textos permite à criança conhecer a variedade da produção cultural e também possibilita o uso destes gêneros na sua própria escrita. Há várias formas de escrever um texto e possibilitar esta experiência para a criança, dando espaço para que ela escreva fazendo uso de gêneros diferentes, é muito rico para a sua aprendizagem.

O aprendizado da escrita pressupõe convívio e diálogo (com colegas, professora, família, livros) e é no contato com o mundo da escrita (mundo este que não se restringe à escola) e seus autores que a criança produz a sua escrita, o seu dizer, tornando-se autora.

“Ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela a sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada ... Ser autor significa resgatar a possibilidade de “ser humano”, de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens ... Ser autor significa produzir com e para o outro ... Somente sendo autora a criança interage com a língua; somente sendo lida e ouvida pelos outros ela se identifica, cresce no seu aprendizado ... Somente sendo autora ela penetra na escrita viva e real feita na história.”³⁶

Sendo autora do próprio texto, sem restrições, a criança tem espaço de se colocar, de expor as suas idéias. Quando a criança começa a escrever espontaneamente não se deve inibi-la com correções, ou avaliações. É escrevendo que se aprende a escrever. Mesmo antes de a criança compreender todos os mecanismos da linguagem escrita, seus padrões, seus códigos, ela já elabora alguns métodos, hipóteses para a sua escrita.³⁷ Por isso se faz necessário que a criança possa escrever livremente, sem que lhe seja obrigatório escrever segundo o padrão, ou alfabeticamente.

O contato com a linguagem escrita é anterior à entrada na escola, através de cartazes, rótulos de produtos. Então, a criança traz consigo alguns parâmetros sobre a escrita. Este conhecimento prévio da criança não pode ser desprezado, ao contrário, é a partir dele que se deve trabalhar.

³⁶ KRAMER, op. cit., p.83

³⁷ LURIA, op. cit., p.188.

A construção das hipóteses para a escrita é um momento rico de aprendizado para a criança. É essencial, portanto, que a criança tenha contato com vários textos, podendo avaliar a própria escrita e lançar hipóteses sobre ela. Neste sentido, a literatura infantil, como forma essencialmente lúdica de linguagem escrita, constitui “... importante elemento mediador no processo de aquisição da escrita.”³⁸

A leitura e a produção de textos estão interligadas. Para que o aluno possa escrever estilos diferentes de textos, ele precisa ter contato com estes estilos. A produção de textos passa pela leitura de textos e sua significação.

“O que se faz preciso é a leitura constante por parte das crianças, de maneira que - lendo livros, jornais, revistas; lendo-se umas às outras - troquem informações, sentimentos, idéias e relatos de experiências passadas. Dessa forma, elas podem se colocar na posição de quem escreve e de quem lê, dando assim importância à clareza e à correção ortográfica e gramatical, pois ao contrário não irão entender o que escreveu o amigo, ou não conseguirão expressar o que pretendem contar para ele.”³⁹

Quando o aluno produz um texto, sem ter sido um ato mecânico, uma mera repetição, ele está produzindo sentido. No texto podemos ver o autor, conversar com ele. A fala do aluno, muitas vezes, pode ser desvelada através de suas produções: o lugar de onde ele está falando, qual sua visão de mundo, o seu dizer e o modo como diz.

“Ao possibilitarmos à criança expressar e lançar mão dos sentidos e experiências de seu grupo social para elaborar o saber escolar, não só, incorporamos ao conhecimento escolar em elaboração um acervo de imenso de saberes, nem sempre registrados pela história, ou reconhecidos pelas ciências, como também, abrimos a possibilidade de transformar o “saber escolar” em conhecimento ligado à vida, porque conscientizado de sua existência e lugar social por ele ocupado.”⁴⁰

A escrita não está desvinculada de seu uso. A funcionalidade da escrita é aspecto importante no processo de aprendizagem. O ato de escrever não deve ser resumido a uma obrigação escolar.

Faz parte da descoberta da linguagem escrita pela criança, a descoberta de sua funcionalidade. Ao longo da história da construção da escrita pela humanidade,

³⁸ SMOLKA, op. cit., p. 22.

³⁹ KRAMER, op.cit., p. 146.

⁴⁰ FONTANA, op. cit., p. 168

podemos ver a funcionalidade que a grafia de idéias tinha em determinados momentos históricos. Era de importância fundamental que as idéias não se perdessem, mas que pudessem continuar com a história.

Há sempre um para quê, e um por quê se escreve. A função da escrita está implícita em seu uso. Até quando a escrita é usada mecanicamente existe uma função subjacente, que pode ser a avaliação ou o mero cumprimento de uma obrigação escolar.

Quando a linguagem escrita não assume este caráter puramente mecânico, a sua função transcende a da obrigação escolar ou avaliação. A escrita, expressão do dizer, como discurso “... *discurso não como transmissão de informação, mas como efeito de sentidos entre interlocutores.*”⁴¹ Esta escrita que não é reprodutora, mas que busca ser, sim, transformadora, é construção de sentidos, de significados.

Através da escrita pode-se assumir as próprias palavras, e não as palavras da escola. Pode-se dialogar, trocar, conviver.

“Com o exercício do dizer das crianças pela escritura, das várias posições que elas vão ocupando, dos distintos papéis que elas vão assumindo – como leitoras, escritoras, narradoras, protagonistas, autoras ... – vão emergindo e se explicitando não só as diferentes funções, mas as diversas “falas” e “lugares sociais”.”⁴²

⁴¹ ORLANDI, op. cit., p. 19.

⁴² SMOLKA, op. cit., p. 112.

V – Produção Escrita

“...a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua”⁴³

A prática de produção de textos e de leitura propicia ao aluno um maior conhecimento da linguagem escrita: sua estrutura, suas funções.

A coesão e coerência de textos vão sendo construídas na prática de produção de escritos. A gramática e ortografia, também, vão sendo apropriadas pela criança neste processo.

O trabalho com textos, escrita e leitura, não se refere ao uso dele como “...pretexto para o estudo da gramática”.⁴⁴ Mas a construção de textos como “*unidade de significação*”⁴⁵ é importante no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, pois possibilita o uso desta linguagem e não somente o aprendizado descontextualizado de palavras. Nesta perspectiva, a produção escrita se configura como espaço de dizer das crianças, de suas palavras.

⁴³ GERALDI, op. cit., p. 135.

⁴⁴ MATENCIO, M. L. *Leitura, produção de textos e escola: reflexões sobre o processo de letramento*. São Paulo: Editora Autores Associados, 1994, p. 41.

⁴⁵ ORLANDI, op. cit., p. 147.

VI - Processo de Produção de Textos: das condições de produção

“É fundamental (...) observar e considerar como as diferentes formas de organização e interação das crianças, e os diferentes materiais e recursos, acabam como provocando ou delineando a elaboração de textos: mostra-se como imprescindível a análise das condições de elaboração e do funcionamento da escritura, para a compreensão e avaliação do processo de produção dos textos.”⁴⁶

Analisar a produção escrita como processo é enxergá-la não como um produto acabado, mas como algo que pode ser refeito, re-analisado, reescrito. Neste sentido, a produção de textos configura-se como trabalho. Trabalho que se constrói em condições que envolvem questões em relação à escritura: Para quê escrevo? Porque escrevo? De onde escrevo? O que escrevo? Com quem escrevo? Como escrevo?

“Falar em discurso é falar em condições de produção e, em relação às condições, gostaríamos de destacar que, como o exposto por Pêcheux (1979), são formações imaginárias, e nessas formações contam a relação de forças (os lugares sociais dos interlocutores e sua posição relativa no discurso), a relação de sentido (o coro de vozes, a intertextualidade, a relação que existe entre um discurso e os outros) e a antecipação (a maneira como o locutor representa as representações do seu interlocutor e vice-versa)”⁴⁷.

A produção escrita não pode ser analisada separadamente de suas condições de produção. A escritura é marcada pelas relações em que se desenvolve: relações com os interlocutores, com o “outro” (outros textos, outras vozes), com os sentidos. Nesta perspectiva o texto se caracteriza como diálogo.

“Um texto se faz texto a partir de um movimento entre o que se deseja dizer, e como se pode dizer, ou como se precisa dizer para que o outro entenda. Por isso o estudo do processo de produção textual é extremamente indicativo para a compreensão de como os

⁴⁶ SMOLKA, op. cit., p. 89.

⁴⁷ ORLANDI, op. cit., p. 146.

*sujeitos nas suas dinâmicas dialógicas realizam o jogo da composição dos sentidos*⁴⁸

Para que o professor possa compreender a produção escrita da criança (o que ela diz e como ela diz) é importante que ele conheça a sua história de vida, as suas produções escritas anteriores e a sua relação com outros textos e outras vozes (família, contexto social, colegas da classe).

O processo de produção escrita envolve, também, a organização do espaço da sala de aula e a ocupação dos lugares sociais subjacentes a ele. A esta ocupação relaciona-se a visão que cada um tem de seus papéis, das relações entre eles.

As relações desenvolvidas na dinâmica da sala de aula permeiam as produções escritas das crianças. Estas relações, portanto, não se caracterizam por neutralidade são, na verdade, marcadas por concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o conhecimento, sobre a linguagem escrita.

A linguagem escrita vista como processo e não como produto acabado, pressupõe um caminho a percorrer. O erro, nesta perspectiva, constitui-se como parte deste caminho, como um modo de reconstrução do próprio conhecimento sobre a linguagem escrita.

Para Piaget, existem erros que são construtivos. A partir de um erro a criança pode construir conhecimento. A análise do erro pode levar a um progresso no conhecimento da criança, através de um conflito cognitivo.

*“Um progresso no conhecimento não será obtido senão através de um conflito cognitivo, isto é, quando a presença de um objeto não assimilável force o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resultava inassimilável.”*⁴⁹

A correção ortográfica e gramatical não se invalida, ela é importante neste processo. Mas faz-se imprescindível que a criança experimente-se escrevendo, sem inibir-se com os erros. Através do processo de escrever e rever o escrito, o aluno vai apropriando-se de conhecimentos sobre a estrutura, forma e estilos de escrita.

⁴⁸ LEITE, C. D. P. *Escritas e sujeitos: histórias de inter-constituição*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Dissertação de Mestrado, 1996, p. 83.

⁴⁹ FERRERO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986, p.31.

Ao rever e re-analisar o próprio texto a criança se coloca no papel de leitora. Neste papel, que de maneira distanciada, vê as dificuldades de seu texto. Tendo subsídios para, em um momento posterior, reescrevê-lo com as modificações necessárias.

“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 começa 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 quer dizer.”⁵⁰

A releitura, a revisão e a reescrita são partes do processo de produção escrita. São elementos importantes para a construção de produções posteriores e para a formação de leitores/escritores críticos, que não são passivos diante de textos.

O processo de releitura, revisão e reescrita não precisa ser feito somente pela criança/autora do texto. Os colegas de classe e a professora podem ser seus interlocutores. Neste sentido, a correção coletiva de um texto pode se tornar um momento de trocas de idéias e soluções.

A partir da leitura de um texto produzido por uma criança da classe, são identificadas suas dificuldades e quais seriam as modificações necessárias a serem incorporadas a ele. O momento de correção coletiva, então, não se caracterizaria como um apontamento de erros, mas de soluções.⁵¹

O convívio e o diálogo são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem escrita. O diálogo com os livros, com os textos dos colegas, com a professora propicia trocas, interações, interlocuções.

“O que acontece no diálogo é o movimento e uma construção conjunta dos significados, o outro como interlocutor, o ponto de vista deste outro, as interlocuções e as negociações que nestas interlocuções ocorrem para a constituição de sentido. No diálogo, então, os sentidos vão se constituindo, se organizando, junto com a palavra do outro; a palavra do outro, junto com o outro.”⁵²

⁵⁰ KRAMER, op. cit., p. 36

⁵¹ FALSARELLA, M.A. G. **O Texto Livre: das condições de produção à leitura do real.** Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação. Dissertação de Mestrado, 1989, p. 104.

⁵² LEITE, op. cit., p. 38.

A experiência de estágio foi, para mim, momento de diálogo com os alunos, com os professores (da escola e da Universidade), com os textos (teorias e produções escritas das crianças). Analisar as produções escritas pelas crianças com as quais estagiei constitui-se como um momento de diálogo. Diálogo com as condições em que os textos foram produzidos.

As produções escritas não estão dissociadas de suas condições de produção, como já dito. Estas condições dizem muito do porquê, do como, do para que se escreve. Elas envolvem os lugares sociais ocupados na dinâmica de sala de aula, as interações, as interlocuções, a intertextualidade, as muitas vozes que compõem os diálogos ali propiciados.

Primeiramente gostaria de destacar o lugar que ocupei na classe, o lugar de “estagiária” (embora por duas vezes tenha vivenciado a posição de professora). Ocupar este lugar neste espaço se configurava em estar em uma posição que não era a de professora e nem a de aluno.

Qual era este lugar? Penso que não havia um lugar pré-estabelecido, este foi sendo construído na relação com os sujeitos. Quando comecei a estagiar naquela escola, era totalmente estranha para os alunos e para a professora e eles eram estranhos para mim. Aos poucos esta estranheza foi se dissipando. E a relação com os sujeitos deste espaço foi sendo construída. O que me tornou alguém mais próxima, alguém com quem se poderia dialogar.

Apesar da proximidade, do diálogo a posição de estagiária (com todos os aspectos que a ela estão relacionados, como o pouco tempo em classe, apenas uma vez por semana), não me permitia conhecer as produções escritas das crianças em sua totalidade, nem conhecer as histórias de vida de todos os alunos da turma. Isto fez com que na análise da produção escrita ficassem faltando alguns apontamentos.

Neste estágio, pude “experienciar” o lugar de professora, não que este tenha sido ocupado (de maneira definitiva) por mim. Mas, ainda sendo estagiária, pude me ver e ser vista na posição de professora.

Preparei atividades que envolveram literatura infantil, por motivos já explicitados anteriormente, e porque no trabalho com a literatura a fantasia se faz presente no contexto de sala de aula, dando espaço à imaginação.

“É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e

comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos."⁵³

Não é somente a literatura que abre espaço para um trabalho criativo, oportunizando a imaginação. Faz-se importante disponibilizar: textos diversos, espaço para falar com o outro, para a troca de idéias, de interpretações e de sentidos. Espaço de interlocução.

A primeira atividade (a construção de histórias) envolveu: o trabalho em dupla, o trabalho com desenho e o trabalho de produção de textos (significando o desenho do outro, o que implicava em uma leitura de imagem).

A escrita não partiu de algo estático, mas de um movimento que propiciava a interdiscursividade. As vozes, os diálogos com os outros e com a literatura apareciam nas produções escritas. Isto pode ser visto nos textos de algumas crianças, que possuem proximidade com o livro apresentado no início da aula (como em relação ao personagem e à paisagem vista do outro lado da janela, estes elementos foram contextualizados pelas crianças em suas narrativas).

*"A relação entre o discurso apreendido do exterior e as palavras interiores instaura um espaço de discurso, que permeia os dizeres de cada criança e a apropriação que cada uma faz dos dizeres dos outros."*⁵⁴

O objetivo para a produção de textos, na ocasião desta atividade, não era o de realizar uma avaliação, no sentido de atribuição de notas aos alunos. Acerca disso uma criança me perguntou se aquele trabalho seria para nota. Eu respondi que não, disse a ela que aqueles textos comporiam um livro. Esta pergunta me fez pensar sobre os olhares lançados a mim como estagiária. Qual era o meu papel para eles? Este papel envolvia a função de atribuir notas aos alunos? Esta questão poderia estar relacionada à posição que eu estava ocupando, naquele momento, que era a de professora.

⁵³ LAJOLO apud BRAGATTO, Paulo. *Pela leitura literária na escola de 1º. grau*, s.n.

⁵⁴ FONTANA, op. cit., p. 129.

Algumas crianças preocupavam-se com os erros ortográficos que pudessem ter na produção escrita. Eu falava a elas para escreverem sem se preocupar com estes erros. O importante seria a participação no trabalho. Acredito que o erro faz parte do processo de produção escrita, e não é um motivo para que se deixe de escrever.

Na segunda atividade, que envolveu poesia, disponibilizamos materiais que propiciassem a escrita deste gênero literário. Como já relatei, foi colocado um varal de poesias na sala de aula. Cada criança escolheu uma das poesias. Houve um tempo de leitura e de comentário do lido.

Propiciar o acesso a poesias de outros autores, como Cecília Meirelles (algumas conheciam produções desta autora), foi uma maneira de propiciar o contato com este estilo de texto: sua forma, sua apresentação.

No momento da escrita da poesia foram colocados dois cartazes na lousa, um com possíveis títulos e outro com possíveis palavras para a composição de poesias. Neste momento a criança poderia escolher entre estes títulos e entre estas palavras para a realização do seu trabalho de produção. Assim as crianças foram produzindo suas próprias poesias. Algumas usavam rimas, outras não. Algumas contavam histórias e outras expressavam idéias sobre o tempo, sobre a natureza.

Nos dois trabalhos de produção escrita (histórias e poesias), não houve a oportunidade para que a criança reescrevesse o seu texto, fazendo as modificações necessárias. Os textos produzidos pelas crianças compuseram um livro. Seria importante que a revisão e reescrita das produções tivesse sido realizada antes da construção deste livro. Através deste estudo, vejo como fundamental o trabalho de releitura, revisão e reescrita dos textos, pois eles fazem parte do **processo** de produção escrita.

A análise destas atividades oportunizou uma releitura da prática de estágio. Esta experiência de análise se configurou como importante para a minha formação, sendo construtora e reconstrutora de olhares para a prática de sala de aula.

A convivência, o diálogo com os alunos e com a professora não se limitou a estas duas atividades. Todo o tempo de estágio foi propiciador de construção de conhecimento, de troca de idéias.

Professora e estagiária foram construindo um diálogo neste tempo de estágio. O que envolveu troca de idéias, de saberes, de experiências. Construímos um livro com produções das crianças, que foram realizadas antes do estágio. Estas produções eram

histórias em quadrinhos. A idéia era que este livro circulasse entre os alunos, juntamente com os livros de histórias e de poesias produzidos pelas crianças.

Com as crianças, também, pude dialogar. Através da oportunidade de circular pela classe, ajudando os alunos em suas atividades, com isso fomos nos conhecendo (eu e as crianças).

Alguns alunos começaram a escrever cartas endereçadas a mim e eu as respondia. Eles ficavam muito contentes em receber a resposta. Esta troca foi inesperada e se tornou desencadeadora da idéia de correspondência com uma outra escola (o que não certo no momento do estágio, pois essa idéia ocorreu quase no fim das aulas). A correspondência se caracterizaria como um uso da linguagem escrita em situações reais. Este uso da escrita teria funcionalidade e significado para a criança. Neste sentido, vejo a importância de trabalhar o uso da linguagem escrita relacionado com a vida dos sujeitos. Segundo SMOLKA (1988) a “... escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor.”⁵⁵

⁵⁵ SMOLKA, op. cit., p. 69.

VII – Construção de possíveis olhares para a produção escrita da criança

*“O texto é uma forma de organização das idéias
É um trabalho que se realiza.. É
constituição
da memória, documentação, história, pois
possibilita um distanciamento e um retorno,
propicia uma leitura ... (uma, não! Várias!)”⁵⁶*

Os olhares para a produção escrita da criança não são neutros, ao contrário, algumas concepções delineiam a maneira como o professor vê a produção do aluno. O próprio processo de produção de textos é permeado por concepções de conhecimento, de aluno, de professor, de linguagem, de ensino-aprendizagem. A neutralidade não caracteriza a dinâmica de sala de aula. Os sujeitos presentes na escola são “... concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história.”⁵⁷

A escola é um espaço onde a diversidade se torna presente nas relações. A “... diversidade social humana, em parte vista como nossa imensa riqueza, é, ao mesmo tempo, o grande desafio, uma vez que o diferente é, no mínimo, condição de risco e de perigo...”⁵⁸

Professor e aluno são diferentes, ocupam lugares diferentes: o lugar de professor e o lugar de aluno. E é destes lugares que falam, que constroem seus textos. Quando, porém, não há diálogo a relação se cristaliza, hierarquizando-se os papéis.

“... o discurso de sala de aula, que se pretende um discurso ensino-aprendizagem, na verdade distribui de forma totalmente diferenciada os papéis dos participantes e as funções dos atos praticados. Tomemos a pergunta para nossa reflexão. Quando alguém quer aprender algo, e imagina que seu interlocutor lhe possa ser útil, dirige-lhe perguntas cujas respostas poderão suprir “a falta de conhecimento desejado”. Neste sentido, a iniciativa da ação é de quem aprende e não de quem ensina. No discurso de sala de aula, é o inverso o que ocorre: pergunta quem sabe já a resposta (...), ou quem o interlocutor (aluno) imagina que já sabe a resposta. Sua ação lingüística de responder é,

⁵⁶ SMOLKA, p. 95.

⁵⁷ DAYRELL, p. 136.

⁵⁸ GUSMÃO, N. Linguagem, Cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, jul/1999, p. 46

então, marcada por essa situação: suas respostas serão "candidatas" à resposta certa, cabendo a quem perguntou (o professor) o poder de avaliar a resposta dada. As possibilidades, portanto, de "quebrar a cara" são muito maiores nos diálogos de sala de aula do que em outras circunstâncias, em que a resposta adequada resulta de uma construção entre os participantes."⁵⁹

O conhecimento como produto: fixa respostas, anula questionamentos. A relação ensino-aprendizagem, nesta perspectiva, se torna reprodutiva. Não se constrói conhecimentos, nem caminhos em busca dele.

"... a análise de diálogos efetivos de sala de aula pode mostrar como hipóteses científicas são traduzidas em conteúdos escolares, fixando respostas e, portanto, centrando-se numa distinção entre certo/errado que vai se formando como produto final de escolarização. É neste sentido que o ensino se constrói como reconhecimento e reprodução."⁶⁰

O olhar do professor para a produção escrita da criança é marcado por preconceitos, concepções, pelo lugar que ele ocupa na dinâmica de sala de aula. Faz-se importante que o professor analise a sua prática. Re-avaliando preconceitos, concepções, imagens que vão delineando a sua postura em sala de aula. É na ação e na reflexão que a prática se transforma. *"É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática."⁶¹*

Avaliar as condições de produção em que se constroem os textos escritos pelas crianças, implica em rever o que é priorizado, pelo professor, no trabalho com a linguagem escrita. Qual sua visão sobre esta linguagem? Quais são as propostas de trabalho para a produção de textos? Qual a posição assumida pelo professor em relação ao aluno e a seus textos?

Analisar os textos escritos da criança significa, em um primeiro momento, a busca em entender o que o aluno disse. Quais elementos da própria vida do autor se podem enxergar no texto. O texto como diálogo, pressupõe que os dizeres dos alunos são permeados por dizeres de "outros". Neste sentido, se coloca a seguinte questão: quais são os diálogos que a criança constrói na produção de seu texto? Com quem, com que textos ela dialoga?

⁵⁹ GERALDI, p. 157.

⁶⁰ Ibidem, p. 158.

⁶¹ FREIRE (2000), p. 44

Cabe ao professor procurar compreender este dizer da criança, como ela diz, de onde ela diz, o que ela diz através de suas produções. Esta fala da criança possibilita ao professor a re-construção de sua prática pedagógica. Pois esta prática pressupõe relação entre sujeitos, entre seres históricos que são construtores de seu conhecimento, que são autores.

“... os diálogos construídos pelas crianças – e que grande parte das vezes não são ouvidos pelos professores – revelam as tantas maneiras que têm de ver o mundo em que vivem, sua resistência às amarras impostas na escola, sua percepção dos acontecimentos, do seu trabalho...”⁶²

O olhar do professor para a produção escrita da criança, não significa uma atitude de passividade, mas uma atitude crítica de leitor que aponta dificuldades de compreensão do texto. É importante que junto com o aluno sejam construídas soluções para estas dificuldades (seja através da correção coletiva ou individual) e, o que é imprescindível, seja possibilitado à criança a oportunidade de reescrever o seu texto.

As avaliações da ortografia, da coesão e da coerência do texto podem ser realizadas junto com o aluno. Em diálogo do autor com o professor e com outros alunos (seus leitores/interlocutores). Esta avaliação não pressupõe a colocação de certos ou errados, mas a busca de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita, para que o dizer da criança seja compreendido e interpretado. É significativo, também, que se analise os avanços, em relações as produções anteriores, que a criança tem alcançado.

A produção escrita pressupõe interlocutores (para quem se escreve). Estes interlocutores podem ser os colegas de classe, os professores, a família. Isso torna o trabalho com a escrita mais interessante, mais objetivo “... ao contrário do que acontece em muitas salas de aula onde o texto morre nas mãos do professor.”⁶³ Neste sentido, faz-se importante disponibilizar as produções das crianças (corrigidas pela criança com a ajuda de colegas e do professor) para que outros leitores/ interlocutores possam ter acesso à elas, tornando a necessidade de escrever coerentemente, imprescindível. Os textos dos alunos podem compor jornais escolares, livros, cartazes. Produzir textos com um significado, com um “para quê” torna a escrita mais interessante e desafiadora.

⁶² KRAMER, op. cit., p. 138.

⁶³ Ibidem, p. 102.

Olhares para a produção escrita das crianças da 4ª. série

Ao olhar para estas produções escritas, analisando-as, se faz importante relembrar das condições de produções em que foram realizadas (algumas destas condições foram explicitadas no capítulo anterior, e outras serão citadas neste item). Gostaria de destacar que não farei menção à correção ortográfica, pois esta não foi realizada junto com as crianças.

Histórias produzidas pelas crianças:

História 1:

Do outro lado da janela
 Era uma vez um homem que vivia sozinho
 não ^{três} esposa e nem filhos, mas muito, muito bonito
 sempre sorridente, até a cachorra que tinha foi amada.
 Um dia ele decidiu abrir a janela (ele nunca se
 abriu, tinha medo do sol) quando viu a luz do sol
 passou que ia morrer mas não muito pela contraria,
 ficou muito feliz ^{na} presença das coisas a vida não de sua casa
 umas as camélias cheias de flores e crianças. Até que
 depois ele encontrou sua verdadeira felicidade!!

FIN



DANI
 e
 Jacques



As autoras desta história demonstraram uma preocupação em relacionar a sua produção com o livro apresentado (“Do outro lado da Janela”), o que reflete um diálogo com a literatura, uma busca de aproximação da forma de um texto literário. Mesmo se reportando a alguns elementos do livro (paisagem do outro lado da janela, personagem abrindo a janela), as autoras criaram uma narrativa diferente, contextualizando estes elementos.

A expressão “Era uma vez...” fez parte desta narrativa, abrindo “...a porta de entrada de um universo de liberdade onde tudo pode acontecer.”⁶⁴. As autoras iniciam seu texto com uma descrição da situação do personagem, enfatizando a sua solidão.

A seguinte expressão: “Um dia ele resolveu abrir a janela”, mostra a passagem desta solidão para a busca pela vida. As autoras colocam, também, que o personagem nunca tinha aberto a janela, por medo do Sol. Esta colocação refere-se a ênfase dada pelas autoras à abertura da janela, como sendo algo realmente novo ao personagem. Algo que abriria um novo caminho para ele.

A imagem do que é vida, expressa nesta narrativa, é a de que viver seria estar em contato com outros, com a natureza, em busca da felicidade. É colocado um contraponto entre a morte e a vida, a tristeza e a felicidade. O personagem busca a vida e encontra a verdadeira felicidade.

O final da história com a expressão “Até que enfim ele encontrou a verdadeira felicidade” reflete uma aproximação de alguns contos de fadas. Ao estereótipo de que o desfecho de histórias precisa ser um final feliz, como na expressão: “E viveram felizes para sempre”.

⁶⁴ FALSARELLA, op. cit., p. 25

História 2:

Do outro lado da janela! Felipe Aguiar

Era uma vez um menino que estava
saltando pipa no parquinho.

E no parquinho tinha uma árvore com orações
de presentes sempre umas maçãs para
comer depois lançou de tirar relinco com
o outro menino o menino cortou o pipa do
outro e até que uma vez cortou o pipa do
menino e eles foram atrás da água.

Depois eles foram sem pipa e eles
foram brincar de barco no rio perto
do parquinho depois eles foram andar
de lancha no outro lado do lago.

Depois eles foram apertar o nariz até
a terceira árvore e os dois Cambaram!

FIM acabou a história

A mistura entre fantasia e realidade é muito comum nos textos das crianças. Brincadeiras e brinquedos, que fazem parte do cotidiano das crianças, encontram lugar em suas narrativas.

Brincadeiras como: pipa, “relinho” (eu não sei como é esta brincadeira), corrida aparecem nesta história. Ao mesmo tempo em que estes elementos reais fazem parte da narrativa, elementos fantásticos (da imaginação infantil) são incorporados a ela. Como na seguinte passagem do texto: “O menino cortou a pipa do outro até que uma **águia** cortou a pipa do menino e eles foram atrás da águia.”

“... imaginação e realidade se vinculam ainda, pelo enlace emocional que as interpreta, pois sempre as imagens se combinam pelo tom afetivo comum que evocam, pois a imaginação contém elementos afetivos, tal como os contém a realidade.”⁶⁵

Algo que é marcante nesta história é o uso da palavra “depois”, como ligação entre os fatos narrados na história. O uso deste elemento é muito comum na fala das crianças, quando estas estão relatando uma série de acontecimentos.

A narrativa se encerra com este desfecho: “Depois foram apostar corrida até a terceira árvore e os dois ganharam”. A competição aqui colocada não teve um único vencedor, o que seria esperado em uma aposta. É interessante esta colocação como que revelando imagens, valores dos autores acerca de competição. Neste sentido, surgem alguns questionamentos tais como: Que sentido teria a palavra “ganhar” para os autores, uma vez não houve perdedores? Por que os autores usam a palavra “apostar”? Qual significado que ela assume para os autores?

Nesta história o parquinho é descrito como um local cheio de divertimento: onde se pode soltar pipa, andar de barco no rio e de lancha no lago. Neste parquinho tem árvore de maçãs. Lá também se pode correr, sem ninguém perder.

⁶⁵ KRAMER, op. cit., p. 88.

História 3:No outro lado da janela

Um dia Pedrinho veio ver fundo pela janela.
 Pedrinho olhou para piscina não quis nadar.
 Pedrinho olhou a árvore não quis subir.
 Pedrinho olhou os pratos e não quis pegar nenhum.
 Pedrinho olhou para sua pipa!
 Pedrinho correu a soltar a pipa dele!
 Pedrinho zangou com a borboleta quando...

Lim

NOME: Cassis Luis dos Santos Jr.
 NOME: Marcelo Sales Lima

Diferentemente de outras duplas, que construíram a idéia central do texto e depois de discutirem seu conteúdo partiram para a escrita da história, os autores dessa produção resolveram que cada um escreveria uma frase da história.

É interessante notar que as crianças usaram palavras do seu contexto social na produção de seus textos. Nesta história, por exemplo, foram usadas as palavras: “fundo” e “zangar”. “Fundo” quer dizer quintal, e “zangar” quer dizer ficar bravo.

A marcação do tempo nesta história foi feita com o uso da expressão “um dia”.

A visão que a criança tem de mundo e de seus elementos influenciam sua produção. O personagem desta narrativa (Pedrinho) olhou para a árvore e não quis subir. Talvez se fosse um adulto o autor desta história escreveria que “Pedrinho viu a árvore e não quis pegar uma fruta”.

As frases negativas, usadas pelos autores, se referem ao desinteresse do personagem pelas opções de atividades que estavam no seu quintal. Somente quando olha para a pipa, o personagem resolve começar a brincar. Neste momento do texto, os autores usam o ponto de exclamação, como que manifestando o desejo do personagem, que era o de soltar pipa.

No final da história o personagem se zanga com uma borboleta voando. No livro (Do outro lado da Janela) o personagem também se zanga, mas com uma pomba voando. O que reflete, mais uma vez, a busca que as crianças realizaram para aproximar-se do livro apresentado.

História 4:

OLHANDO PELA JANELA
 Era uma vez um sol que se olhava o mar e de repente
 apareceu um mar azul que fez ficar o sol pensando o sol
 e o sol ficava e uma vez e uma vez e uma vez e uma vez
 e a água e o sol ficou olhando e ficou feliz e ficou feliz

Esta dupla estava com dificuldade em ter uma idéia para escrever o texto. Não sabiam o que escrever sobre a imagem (a imagem era: uma paisagem do sol que se refletia no mar). Sugeri a eles que olhassem atentamente para a paisagem e depois escrevessem o que viram. Depois de um tempo, a dupla escreveu esta história e gostaram muito do que fizeram. O processo de produção de textos envolve a mediação do “outro”. A interlocução é constitutiva deste processo. É importante que o professor converse com o aluno, interaja com ele.

O título dado, pela dupla, a este texto: “Olhando pela janela”, difere dos títulos dados pelas demais (que em sua maioria era “Do outro lado da janela”). Este título reflete não somente um único olhar para o outro lado da janela, mas uma ação contínua de um olhar pela janela.

Nesta história o sol, o personagem principal, se olhava no mar. O mar aqui é como um espelho, que em suas águas deixa transparecer o reflexo do sol. A utilização da expressão “de repente”, na narrativa, é como que uma marcação de algo novo, a entrada de outros personagens (as aves). Ao dizerem que as aves estavam rodeando o sol, o que literalmente seria impossível acontecer, remetem à fantasia, à imaginação, que faz deste fato perfeitamente aceitável neste tipo de narrativa.

Ao encerrar a narrativa, o estereótipo de final feliz surge mais uma vez, como em textos de outras duplas.

História 5:

Do Outro Lado da Janela

Numa lugar calmo onde a natureza é tranqüila que tem montanhas, pássaros em todo e um bonum verde em que as crianças tem coisas sentada com a natureza.

Por isso temos que cuidar da natureza.

O início desta narrativa localiza e define um espaço onde a história é construída. Este espaço é descrito pela autora como sendo um lugar calmo, do qual fazem parte: natureza tranqüila, pássaros cantando, crianças em contato com a natureza. A autora,

neste sentido, caracteriza um lugar calmo como um espaço em que devem estar presentes estes elementos da natureza: árvores, pássaros, rio.

No final da história a autora coloca um texto que procura “ensinar comportamento”: “... temos que cuidar da natureza”. Esse comportamento que é discutido na escola e fora dela. Quais seriam a visão da autora sobre este comportamento? Será que é apenas uma repetição de um “chavão” de senso comum?

História 6:

Do outro lado da janela.

Era uma vez uma janela que ficava sempre aberta a paisagem era uma maravilha mas não havia ninguém na casa mas via uma tristeza porque passava uma pessoa na frente da casa da via e falava:

— Mas que casa enorme parece um palácio.

Mas a casa vivia sempre abandonada, que doía de de ver a casa, um dia passou duas meninas chamadas Mariana e Bruna, elas viram aquela casa mas as duas meninas falaram:

— vamos cuidar desta casa, nós vamos melhorar as plantas e nós também vamos mudar da janela e de mais algumas coisa para nós morar nesta casa - disse Mariana.

— eu vou ajudar a cuidar desta casa - disse Bruna.

— Nós vamos colocar tudo em ordem disso as duas meninas.

Elas arrumaram a casa e logo se a morar na casa e elas viveram felizes para sempre.

Mariana Gomes dos Santos

Bruna Gomes dos Santos

Neste texto as duas autoras tornaram-se personagens da narrativa. A esta produção foram incorporadas as expressões como “Era uma vez...”, “viveram felizes para sempre”. Os elementos da literatura apresentada na aula também fizeram parte desta história, como a paisagem que se apresentava do outro lado da janela. Porém, ao

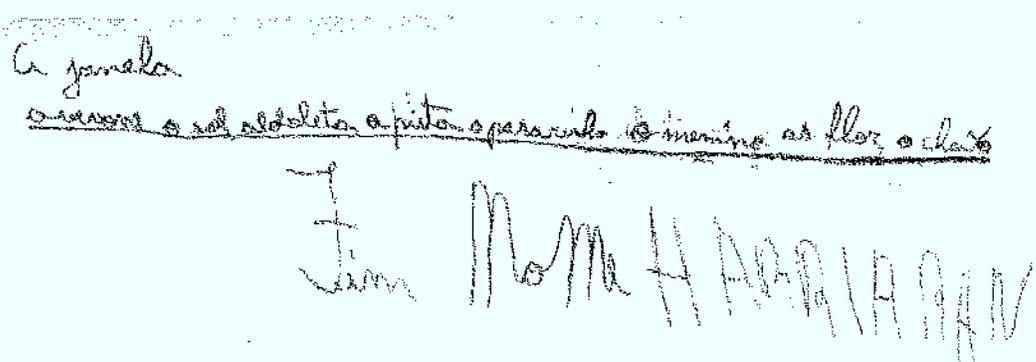
contrário do livro, não é a paisagem que chama a atenção das personagens e, sim, a própria casa que tinha a janela “sempre aberta”. As personagens estavam do lado de fora da casa então, resolveram entrar para cuidar dela.

“... o fantástico não nos distancia da realidade, mas faz com que a percebamos melhor, pois a obra fantástica encontra sua fonte numa experiência cotidiana, a partir de personagens conhecidos e acontecimentos vividos.”⁶⁶

As seguintes colocações das autoras: “colocar tudo em ordem”, “cuidar da casa” demonstram a idéia de um padrão de organização, de limpeza. Revelam, também, que este papel é atribuído a meninas.

No início da narrativa quando é falado sobre a casa esta é definida como barraco, aqui colocado como sinônimo de horroroso, de feio.

História 7:



A janela
o menino e o sol aboletado a pinta o paravento da menina as flores e o clarão
Jim Moma HARRIA RAO

Ao olhar para este texto, a primeira impressão que tive foi a de que era um texto totalmente desconexo. Texto esse que apenas descrevia o nome das figuras encontradas no desenho. Há, porém, indícios de que o aluno pretendeu escrever uma história. Pois ele dá um título “A janela” e escreve “fim” quando acaba sua produção.

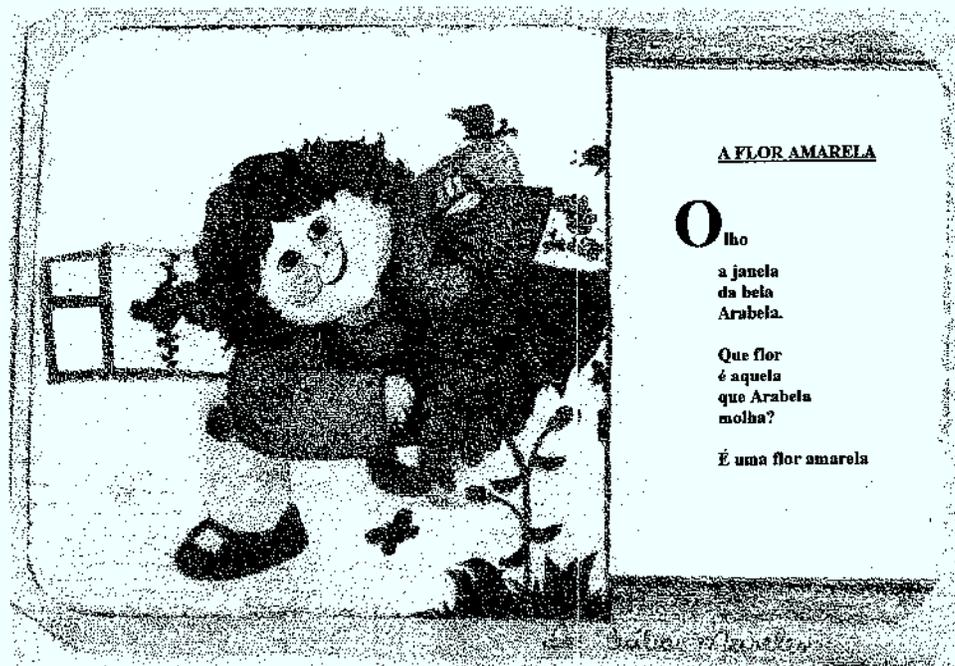
A releitura e revisão do texto, por este o aluno, seria muito importante, para que ele pudesse reescrevê-lo. Neste processo de reescrita ele poderia ter contato com outros textos (inclusive o de outros alunos), conhecendo mais sobre a estrutura de um texto.

⁶⁶ FALSARELLA, op. cit., p. 26.

As poesias...

No início da atividade pedi para que cada criança escolhesse uma poesia do varal (colocado na sala de aula). Houve um tempo de leitura da poesia escolhida pela criança. Depois de lida a poesia cada criança fez um comentário do que leu. Seguem algumas poesias (do varal) e seus comentários feitos pelas crianças:

Poesia 1



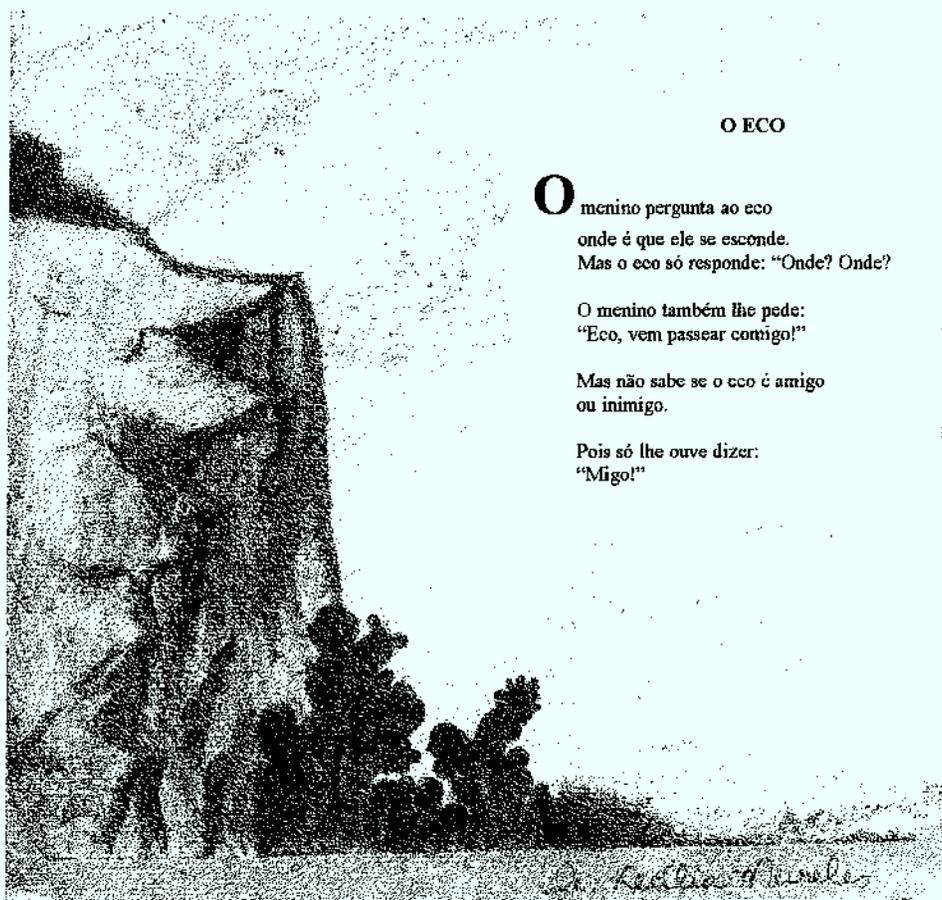
Eu ~~escolhi~~ escolhi essa
poesia porque era uma
das últimas legal e
eu gostei muito do
título, pra mim poesia
é uma coisa que sempre
as palavras rimam sempre
no final

Ao escrever seu comentário a respeito da poesia escolhida, a criança revela ter observado outras poesias também, porém não lhe despertaram o interesse e gosto tanto quanto esta. A criança revela também que sua escolha partiu primeiramente do interesse pelo título da poesia.

Neste comentário está o indício (“uma das últimas legal”, se referindo a poesia que escolheu) de que seria interessante disponibilizar mais poesias do que o número efetivo de crianças da sala. Assim a criança poderia ter mais opções para escolher.

É interessante observar que em seu dizer a criança expressa sua visão acerca de poesia como “coisa que rima” onde em sua estrutura “as palavras sempre rimam no final.”

Poesia 2



O ECO

O menino pergunta ao eco
onde é que ele se esconde.
Mas o eco só responde: "Onde? Onde?"

O menino também lhe pede:
"Eco, vem passear comigo!"

Mas não sabe se o eco é amigo
ou inimigo.

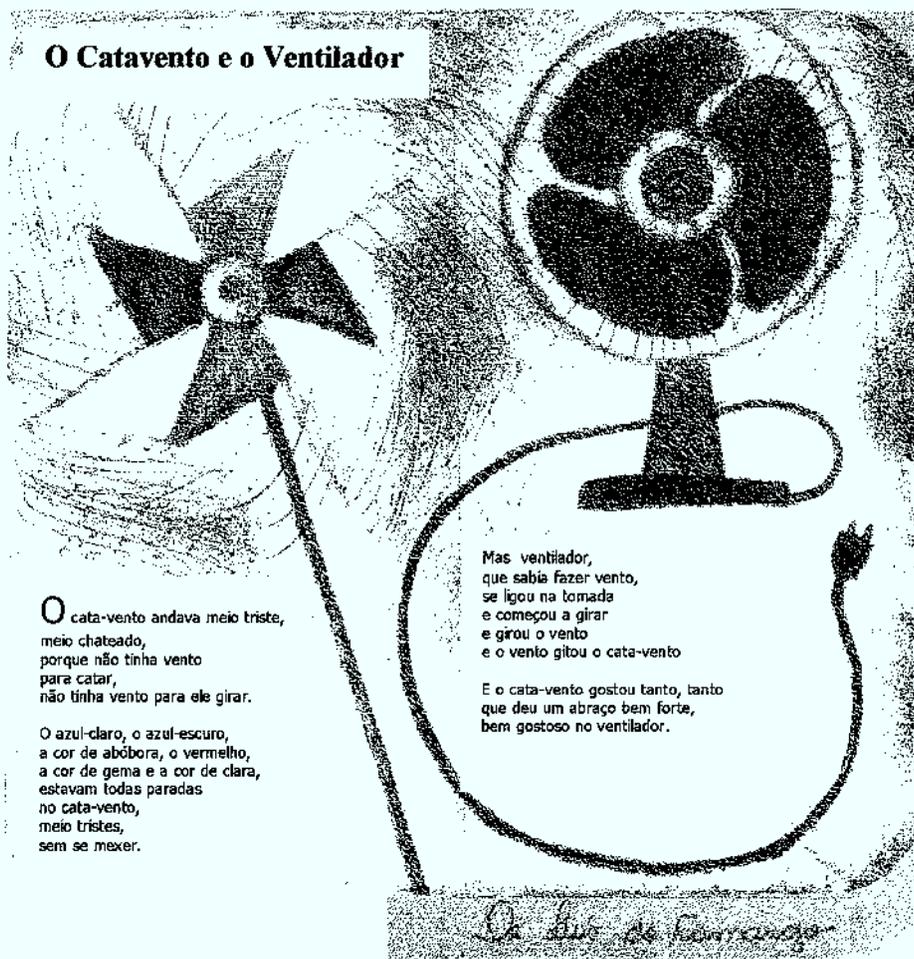
Pois só lhe ouve dizer:
"Migo!"

*Eu gostei desta poesia porque
ela tem mistério e também porque é
muito legal. Eu ouvi no Castelo de
Luz.*

Aqui a criança se refere a um outro momento em que teve contato com esta poesia. Foi uma "ponte" que a criança fez entre o que viu fora da escola, com o que estava vendo na escola.

A sua escolha envolvia também o mistério desta poesia: "Gostei desta poesia por que tem mistério". Qual é este mistério que a criança fala? Será o eco algo misterioso? O eco para esta criança se configura como desconhecido, misterioso.

Poesia 3



*Eu gostei dessa poesia por que ela
fala do cata-vento e o ventilador.*

Este comentário é mais relacionado à poesia em si, não se remete a nenhum outro fato. Talvez a sua escolha tenha sido pautada por ter gostado do desenho do catavento e do ventilador. Algumas crianças fizeram suas escolhas mais voltadas ao desenho da poesia.

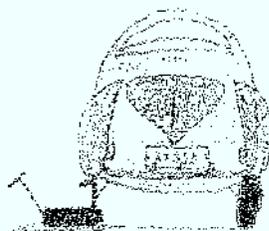
Poesia 4

O Mecânico

Mário, mecânico
 não tem carro próprio
 conserta o dos outros
 com sabedoria
 o fio condutor
 do seu coração
 faz ligação
 com a bateria

Mário, mecânico
 suas mãos, mesmo sujas,
 estão sempre limpas
 pois elas consertam
 objetos quebrados
 dando vida à outras
 coisas criadas

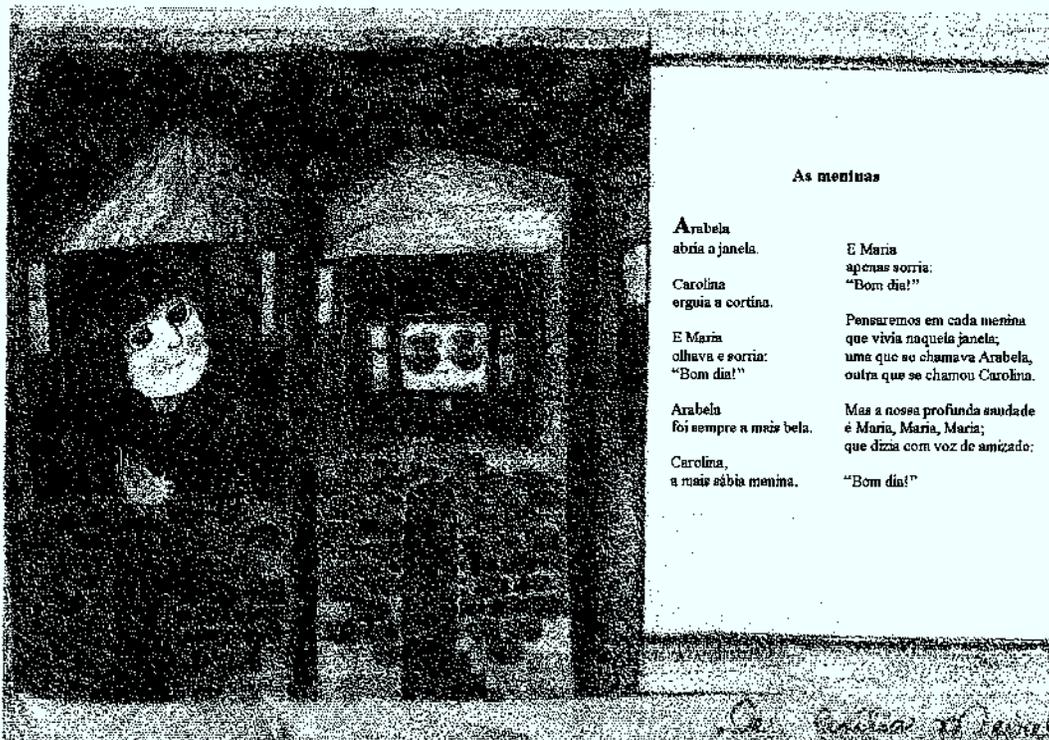
eu sei, Mário
 hoje o mundo
 anda meio enquiçado
 mas ele funciona
 quando as pessoas
 (como você)
 recriam a partir
 dos ferros usados!



*Eu sei, Mário
 hoje o mundo
 anda meio enquiçado
 mas ele funciona
 quando as pessoas
 (como você)
 recriam a partir
 dos ferros usados!*

A criança leu as outras poesias e se deparou com esta pela qual se interessou. Ela coloca o momento de sua escolha neste comentário. É como se pudéssemos ver a criança passando e lendo as poesias do varal e parando naquela que mais gostou.

Poesia 5



As meninas

Arabela
abria a janela.

Carolina
erguia a cortina.

E Maria
olhava e sorria:
"Bom dia!"

Arabela
foi sempre a mais bela.

Carolina,
a mais sábia menina.

E Maria
apenas sorria:
"Bom dia!"

Pensaremos em cada menina
que vivia naquela janela;
uma que se chamava Arabela,
outra que se chamou Carolina.

Mas a nossa profunda saudade
é Maria, Maria, Maria;
que dizia com voz de amizade:
"Bom dia!"

7/10/2010

As meninas

Begei a janela e vi a Arabela
e a Carolina e a Maria
e a nossa saudade
é Maria, Maria, Maria

Este comentário trouxe uma observação ainda não anunciada, que é em relação à autoria da poesia. Note que a criança diz adorar as poesias de Cecília Meirelles. Este comentário mostra que a criança já teve contato com outras poesias desta autora, pela qual demonstra admiração.

Este "adorar" poesias de Cecília Meirelles evidencia um dos motivos pelo qual escolheu esta poesia. Um outro motivo é a identificação, visto que este comentário é também de uma menina.

Poesia 6



Eu gostei da poesia = A bailarina porque ela
diz que o pai pentea o cabelo que ela não pode
as notas musicais.

Aqui há uma tentativa em interpretar o sentido da poesia. A criança interpretando o texto infere que: ser bailarina é o sonho da menina (da poesia), mesmo que ela não soubesse as notas musicais (“não consegue nem dó nem ré, mas sabe ficar na ponta do pé.”). É interessante esta significação que a criança busca fazer do texto.

história, que não precisa ter esta organização, mas esta produção inicia-se com “Era uma vez...” expressão característica das narrativas da primeira atividade.

Este autor gosta muito de desenhar, por isso ocupou bastante espaço da folha com seu desenho. Buscou ilustrar sua poesia.

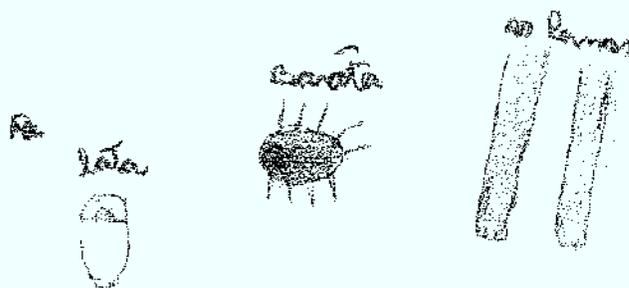
A expressão usada pelo autor: “Que não parava quieto.”, é mais comumente relacionada à pessoas, neste caso o autor a usa para descrever o sapo.

A criança inicia sua história com “Era uma vez...”, onde não há marcação de tempo, se refere a uma época e espaço não especificados. No meio da poesia, porém, o autor usa a expressão “Um certo dia ...”, remetendo-se a um tempo, delimitando este fato a este dia específico. Enfatizando o acontecimento.

Poesia 2

gazela a barata

Era uma vez uma
 gazela barata
 que subiu na minha perna
 e chutou a barata
 e a barata caiu na terra
 e a gazela ficou feliz
 e a barata ficou triste
 e a gazela ficou feliz
 e a barata ficou triste
 e a gazela ficou feliz
 e a barata ficou triste

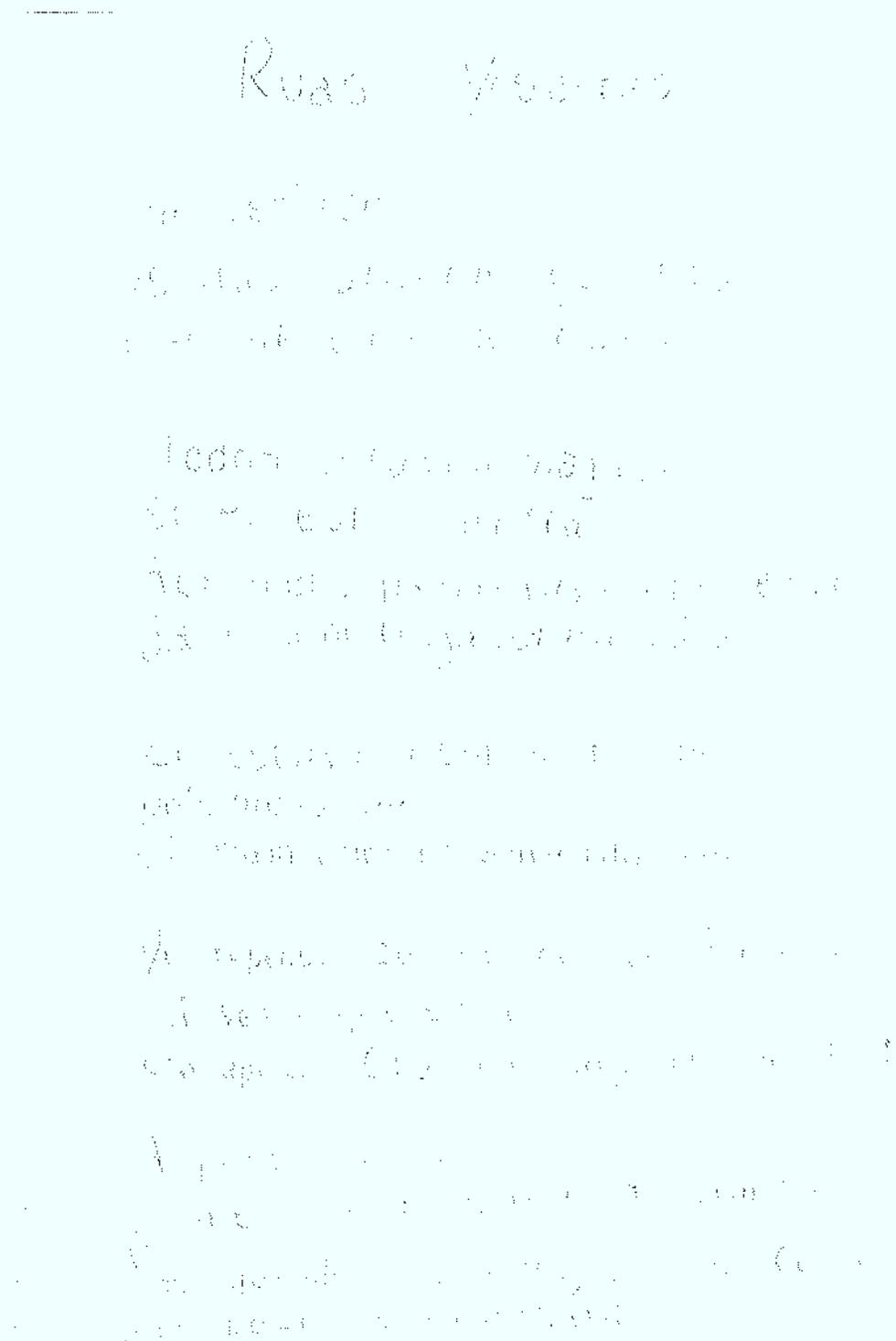


Nesta poesia, também, aparece a expressão “Era uma vez...”. Há um esforço para rimar (barata, lata, esraçalhada), mas, às vezes, a autora acaba desistindo da rima, pois parece não encontrar palavras que dêem certo com a sua poesia.

O desenho que ela faz, ilustra os elementos que têm na história e não o fato que é relatado, como “a barata subindo na perna”.

A autora se coloca na poesia quando diz que a barata subiu em sua perna. No decorrer da poesia, portanto, parece que a perna se torna um personagem, agindo na narrativa: “a barata subiu de novo na perna a perna chutou a barata.”

Poesia 3



Como já disse anteriormente, o olhar do professor está impregnado de suas concepções sobre a linguagem escrita, ensino-aprendizagem, aluno ... E o meu olhar de estagiária não é diferente.

Em um primeiro olhar para este texto, me questionei se este era realmente produção do aluno. Hoje, me pergunto: por quê tive este olhar? O que permeava este olhar?

Talvez isso tenha ocorrido por não conhecer melhor cada criança desta classe e, também, por não conhecer suas produções escritas anteriores. Por isso, a análise descontextualizada do professor sobre a produção do aluno, pode ter uma visão distorcida da realidade.

Neste ponto coloco a dificuldade que o estágio oferece em relação ao pouco tempo de contato com a escola. Em função deste contato restrito (encontros semanais) acabamos não conhecendo realmente todas as crianças, suas vidas, suas produções.

Analisando esta poesia vejo que o autor localiza o tempo em que ocorrem os acontecimentos. Este tempo se caracteriza como um feriado. O autor descreve o contexto deste feriado: ruas desertas, todos viajando.

Primeiro ele contextualiza a história. Depois se coloca na narrativa, mostrando uma situação particular: de uma pessoa que está sozinha, com medo. Há uma atmosfera de mistério em relação ao que vai acontecer.

Poesia 4

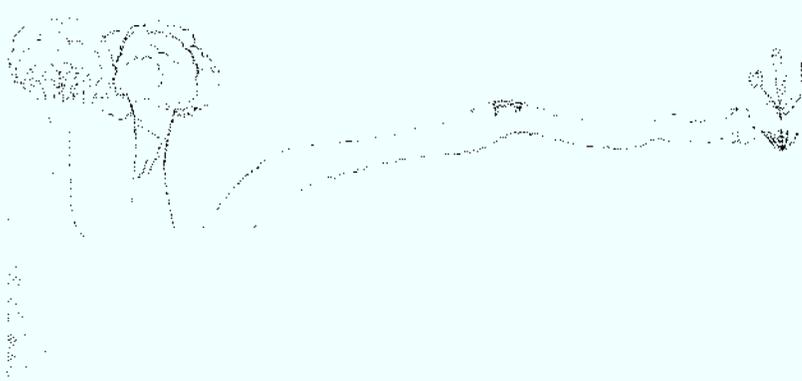
Nome: *Luciana M. M. Silva*

Florista

*Uma florista
 sempre dá um ramo de flor
 e assim a florista vai muito bem
 e assim ela trabalha muito bem
 e assim ela trabalha muito bem*

*Uma florista dá um ramo
 e assim ela trabalha muito bem
 e assim ela trabalha muito bem
 e assim ela trabalha muito bem
 e assim ela trabalha muito bem*

*Uma florista dá um ramo
 e assim ela trabalha muito bem
 e assim ela trabalha muito bem
 e assim ela trabalha muito bem
 e assim ela trabalha muito bem*



Neste texto percebo que a busca pela rima até propicia o inesperado: “a floresta que dá azia”. A criança usa uma palavra que é comum em sua fala: “lascá” (algo realmente forte).

O título dado à poesia: “O vento”, não caracteriza a história. A autora inicia falando do vento, mas a sua ênfase está na floresta.

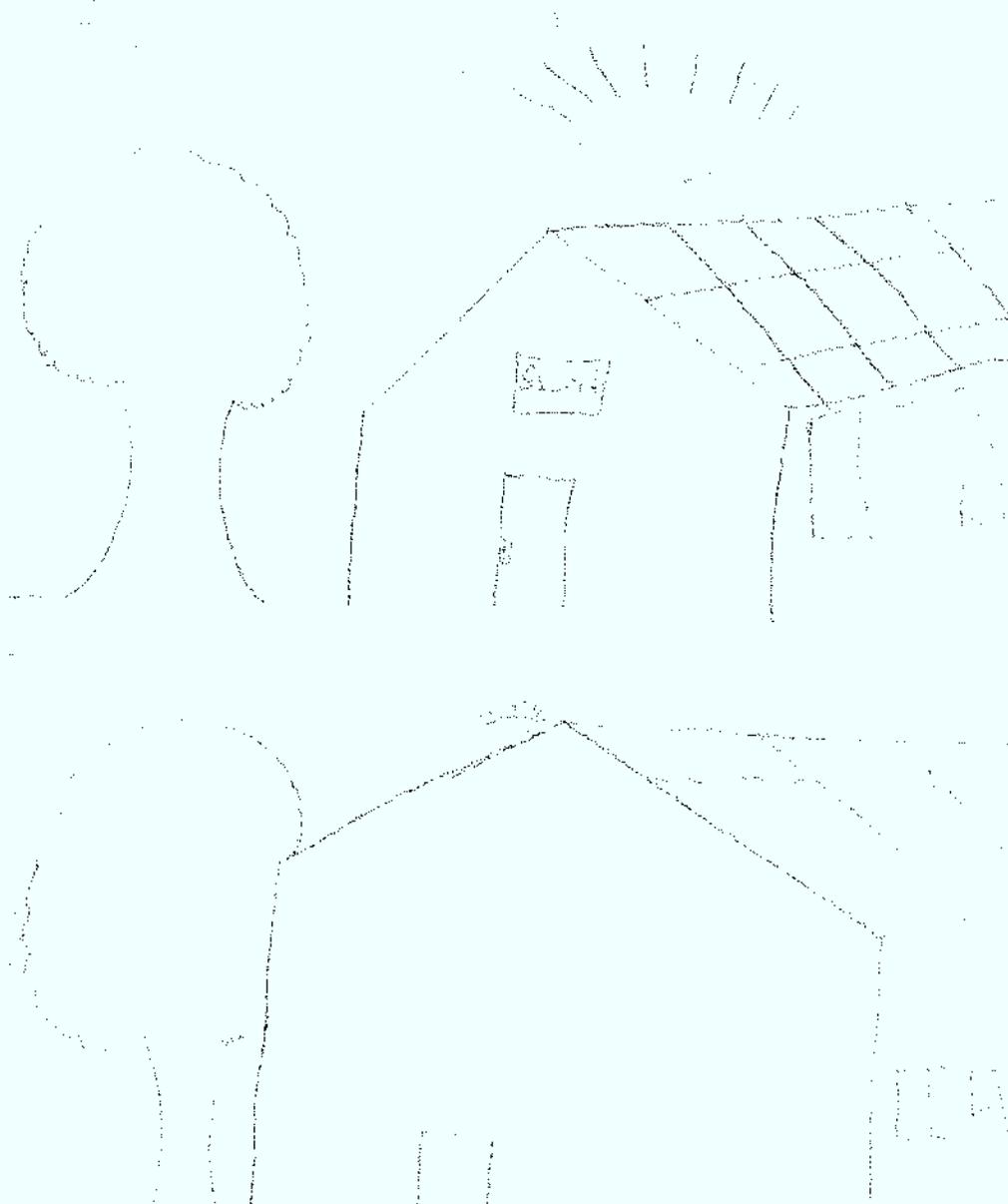
A autora compara a floresta a um bosque, pois muitas pessoas faziam exercícios neste lugar (visão de bosque como local em se pode fazer exercícios). As pessoas que vão ao bosque fazer exercícios são, pela descrição da autora, “pessoas da cidade”. Por que a autora usa esta expressão: “Pessoas da cidade”?

Penso que esta expressão está relacionada ao fato de que esta aluna não morava nas imediações da escola. Sua casa ficava em uma fazenda, ela vinha de perua para a escola. Esta expressão “pessoas da cidade” faz sentido em relação ao contexto em que ela vive, um lugar distante da cidade. Talvez essa expressão seja usada pelas pessoas com quem convive.

Algo que também, pode refletir a vida da autora é a colocação da doença em sua poesia. Esta criança tem problemas de estômago. E na sua poesia, justamente usa a azia na descrição da floresta. É interessante que aspectos da vida das crianças podem ser vistos em suas produções, é claro que eles surgem fazendo parte de outras temáticas, de outras situações.

Poesia 5

De manhã saio para a escola
De tarde vou para casa
De noite vou para casa
De manhã saio para a escola



Esta poesia marca o tempo: marcando o horário de ir para a escola e o horário de ir para casa. A criança parece falar da sua realidade e também da sua própria expectativa em relação ao tempo e suas atividades.

A leitura pausada nas palavras “bate” e “toca” causa um efeito de ritmo na poesia. Até pelo uso da palavra “sinal” (que é a campainha para saída e chegada das crianças na escola) este efeito fica bem delineado.

Que tempo é este que a criança quer ressaltar? Quem organiza essa divisão do tempo? Por que foi importante ressaltar estes dois momentos e não outros? Estas são algumas perguntas que podem ser feitas a esta produção. Seria interessante em relação a ela, uma leitura coletiva. Propondo à classe uma discussão sobre as impressões relativas a este texto.

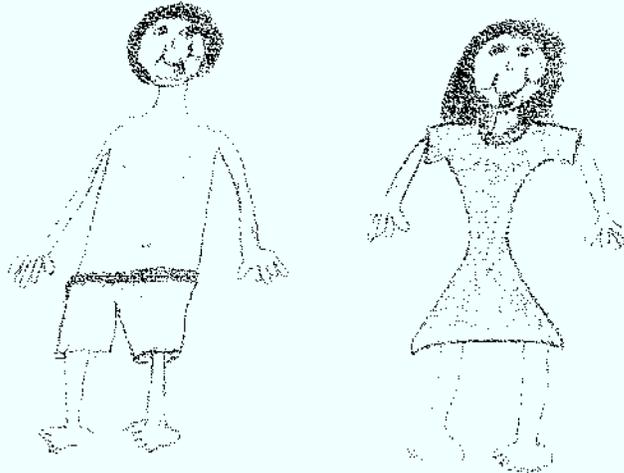
Outro elemento que me chamou a atenção foi a imagem da casa e da escola. As duas (escola e casa) são bem parecidas, mas no desenho da escola há uma placa indicando esta instituição. E no desenho da casa o sol aparece, mas já está se pondo. No desenho da escola o sol está bem aparente. Neste sentido, o autor procurou, também através do desenho, marcar o tempo, sua temática.

Poesia 6

A gente

A gente tem uma
 coisa linda, que tem
 nome de rima.

A gente gosta muito
 porque muito divertido
 como a gente se chama
 que acabou a rima.



Porque a rima acabou a rima.

Há um esforço da autora em encontrar palavras que rimem, até o ponto de dizer que “acabou a rima”. Neste final ela colocou o porque do término de sua poesia, que não era necessariamente o fim, mas porque a rima acabou então a poesia, também terminou.

Esta busca por rimar parece que vai transformando a poesia. Cada frase parece uma novidade, uma surpresa, mesmo que não haja nenhuma ligação de sentido, de idéias.

VIII - Considerações Finais: Caminhos possíveis

“... quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de imaginações? ...” Ítalo Calvino

O estágio e a reflexão sobre ele (buscando possíveis respostas a questões formuladas neste processo) são caracterizados por mim como interlocução. Pois foi no diálogo com teorias, crianças, professores, imagens (sobre a escola, seus interlocutores, seus conhecimentos) que fui construindo novos saberes, novos possíveis e me formando enquanto pedagoga.

Olhares possíveis para a produção escrita da criança. Quais são eles? No início do trabalho, explicitiei que não procuraria responder de maneira definitiva esta questão, mas esboçar caminhos possíveis.

O olhar para a produção escrita da criança requer assumir-se enquanto sujeito. Pois o *“... grande problema é que o leitor de redações é sempre a função-professor e não o sujeito-professor.”*⁶⁷ Este assumir-se enquanto sujeito-professor, neste processo, requer, também, assumir-se enquanto sujeito-leitor. Que lê os alunos e suas produções, lê a escola e lê a si mesmo. Ao ler a si mesmo compreende que o seu olhar não é neutro e, sim, permeado por suas concepções e pelo lugar que ocupa na dinâmica de sala de aula, o que marca suas leituras. Neste sentido, faz-se importante que o professor reflita sobre a sua prática pedagógica, quais posturas tem assumido em seu trabalho. Pois é através da ação e da reflexão que novas práticas vão sendo construídas.

Analisar a produção escrita da criança envolve ouvir o que ela tem a dizer. Este dizer que propicia um maior entendimento de sua vida, de seu contexto, de suas expectativas, de seus valores, de suas imagens (em relação à escola, aluno, professor, conhecimento).

É importante analisar, também, como ela diz o que diz. Qual a estrutura de seu texto. Se há coesão e coerência. Se há algo que precisa ser revisto pelo autor. É fundamental que a criança reveja o próprio texto, revisando-o e reescrevendo-o. Os outros alunos podem participar do processo de revisão de textos, através da correção coletiva como um momento de troca de idéias, de sugestões.

⁶⁷ GERALDI, op. cit., p. 143.

Outras questões pertinentes são: para quê e por quê escrevo? O trabalho com a produção de textos implica em sua funcionalidade, em ser relevante para a criança. A escrita pressupõe interlocutores. Produzir textos, para serem lidos (não somente pelo professor), é mais desafiador. A produção escrita da criança como produção humana se constitui em movimento, em diálogo. E é neste movimento que a criança constrói conhecimentos, constrói dizeres.

“Histórias no plural; formas de falar a vida (fora ou dentro da escola) no plural; maneiras de mudar essa vida no plural também. E é nesse plural que reside a singularidade que faz de nós seres humanos, que nos permite descontinuar para continuar.”⁶⁸

Constitui-se como desafio: continuar sendo autores da história, do próprio dizer. Caminhando com aqueles que se inscrevem na nossa vida e que produzem conosco (sem deixar de cantar, é claro, como convém a sujeitos sonhadores) novos jeitos de caminhar, novos possíveis ... Afinal é no plural que se constrói e re-constrói saberes, dizeres e nossa própria humanidade.

⁶⁸ KRAMER, op. cit., p. 199.

VIII - BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel G. **O estágio supervisionado como alternativa à melhoria do ensino.** Rio de Janeiro: 1987.

BRAGATTO, Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º. grau.** (s.n.)

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística.** São Paulo: Scipione, 1989.

DAYRELL, J. A Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.) **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1996

FALSARELLA, Maria A . G. **O texto livre: das condições de produção à leitura do real.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Dissertação de Mestrado, 1989.

FERRERO, E. e TEBEROSKY, A . **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FONTANA, R. C. **Mediação pedagógica na sala de aula.** São Paulo: Autores Associados, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 1993.

FREITAS, H. C. L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** São Paulo: Papyrus, 1996.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUSMÃO, N. Linguagem, Cultura e alteridade: imagens do outro. Cadernos de Pesquisa, n. 107, jul/1999.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 1993.

LURIA, A . R. O desenvolvimento da escrita na criança. Em: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A . R. e LEONTIEV, A . N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Edusp Ícone, 1988.

LEITE, C. D. P. **Escritas e sujeitos: histórias de inter-constituição.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Dissertação de Mestrado, 1996.

MATENCIO, M. L. **Leitura, produção de textos e escola: reflexões sobre o processo de letramento.** São Paulo: Editora Autores Associados, 1994.

NASCIMENTO, M. G. **A criança e a escrita: um aprendizado baseado no trabalho.** Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Dissertação de Mestrado, 1991.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1995.

SMOLKA, A . L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fonte, 1998

ANEXO 1



DO OUTRO LADO DA JANELA

Todos os apertos podem ter uma saída. Basta puxar pela imaginação! Uma história só de imagens, sem texto, em que o personagem cria uma saída deliciosa para que uma pomba encontre a liberdade. Depois... por que não seguir-lhe o caminho? Uma sucessão de imagens, em que o absurdo torna-se perfeitamente aceitável para a imaginação infantil.

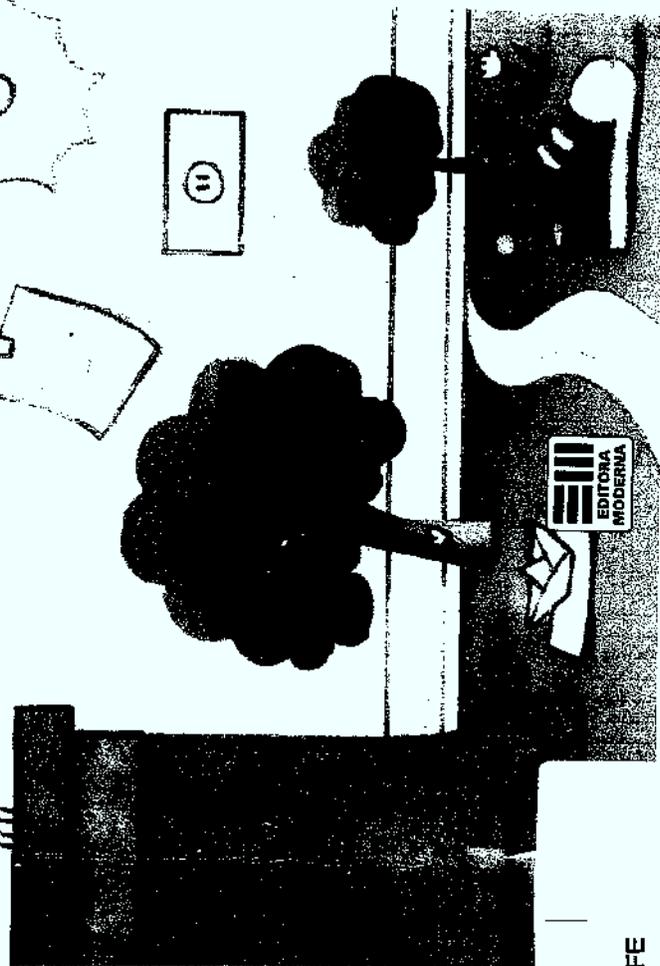
Para crianças em fase de alfabetização.

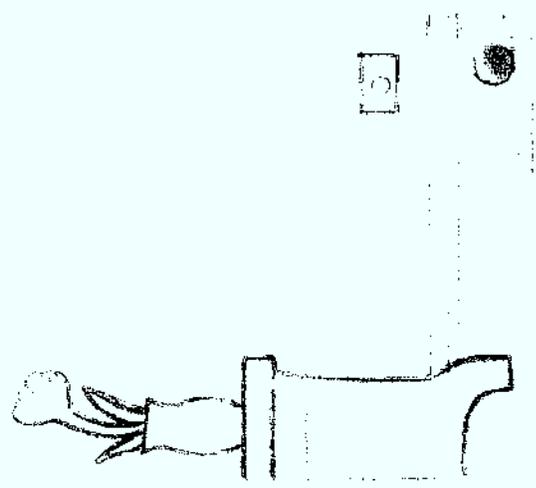
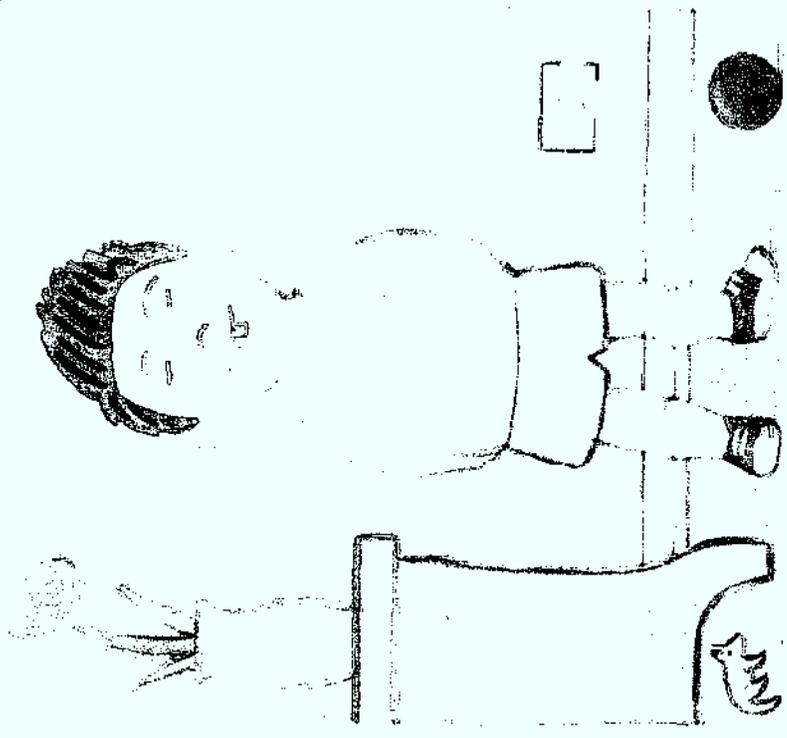


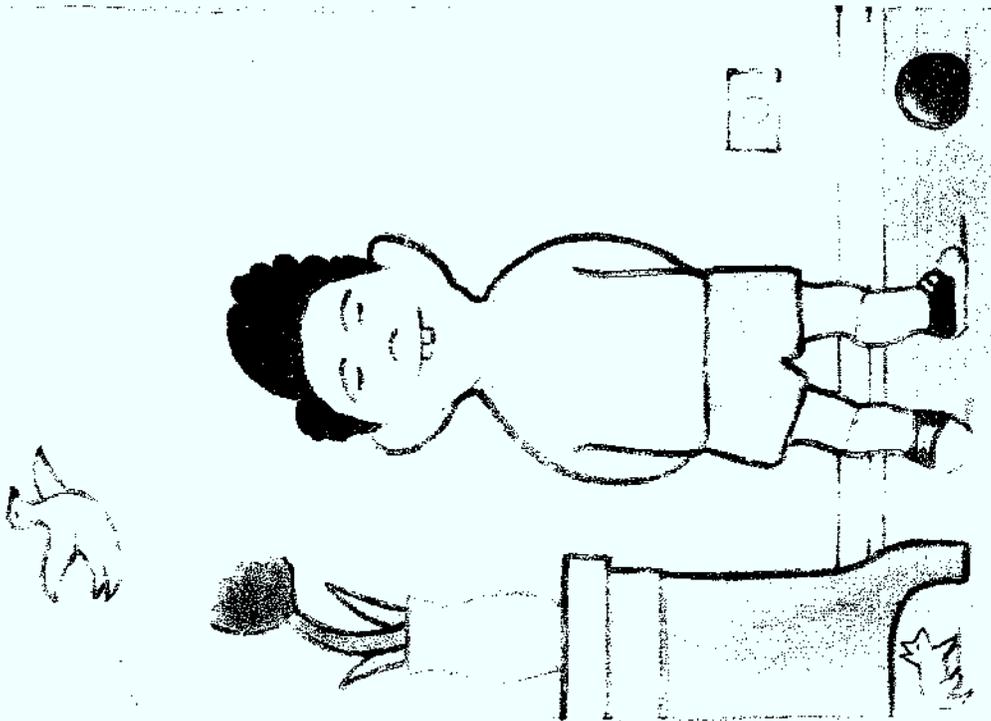
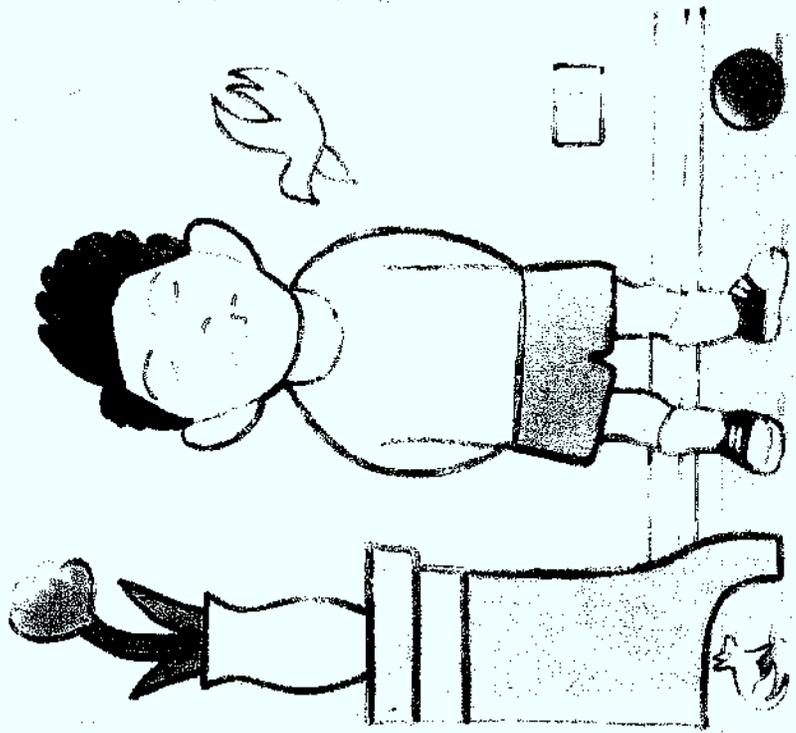
ISBN 85-16-00419-8

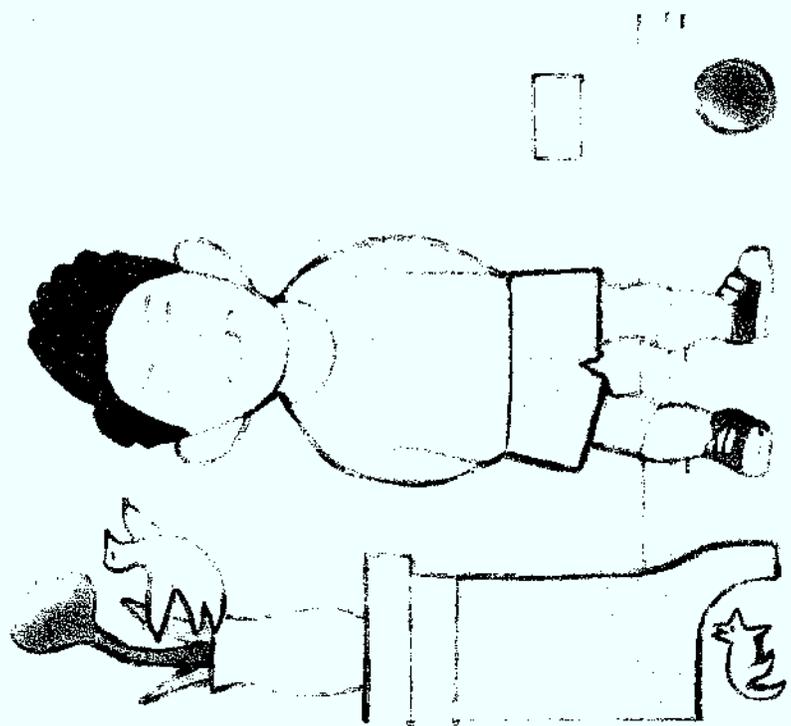
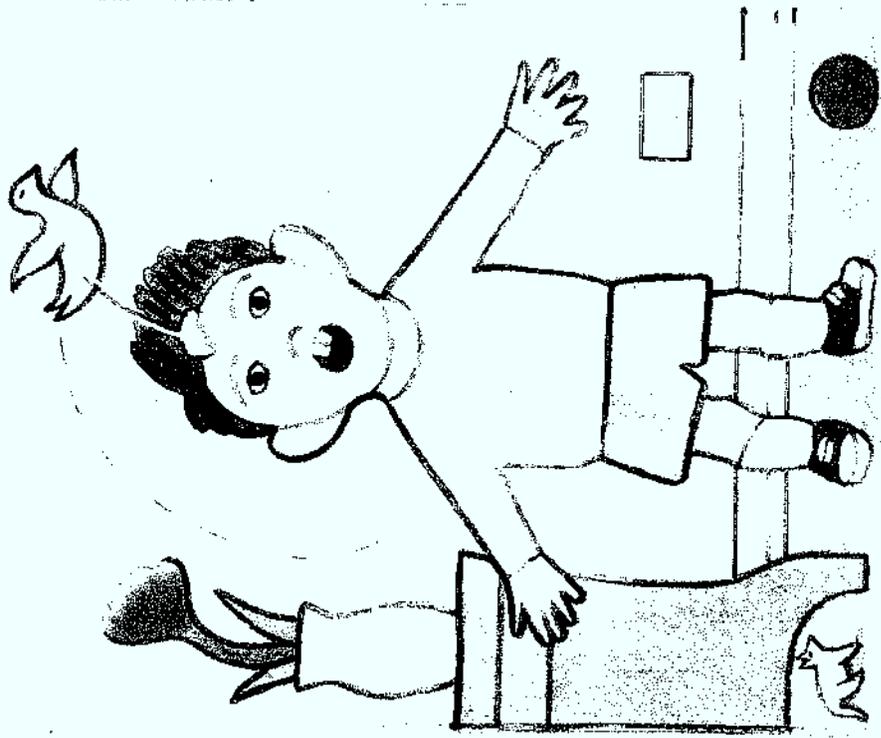
9 788516 10101

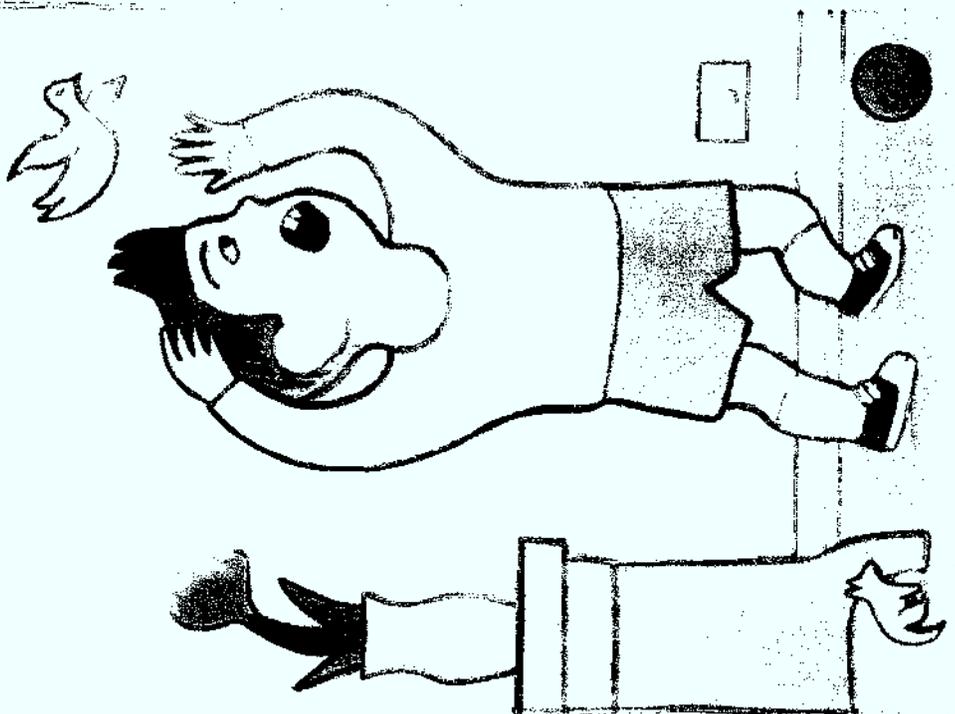
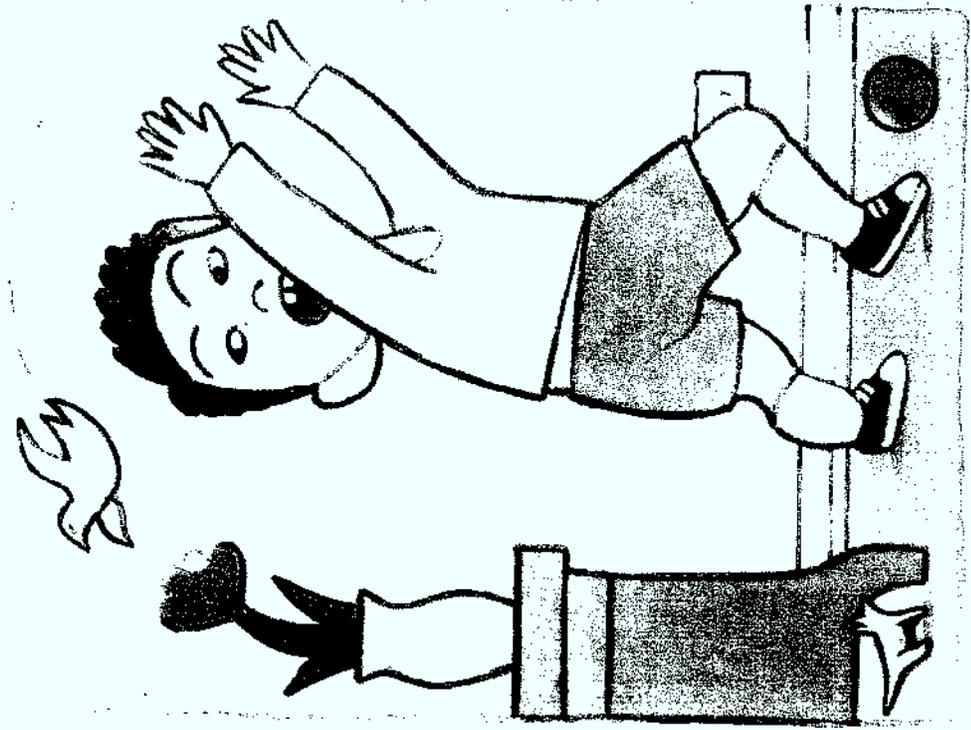
ALS
215/FE

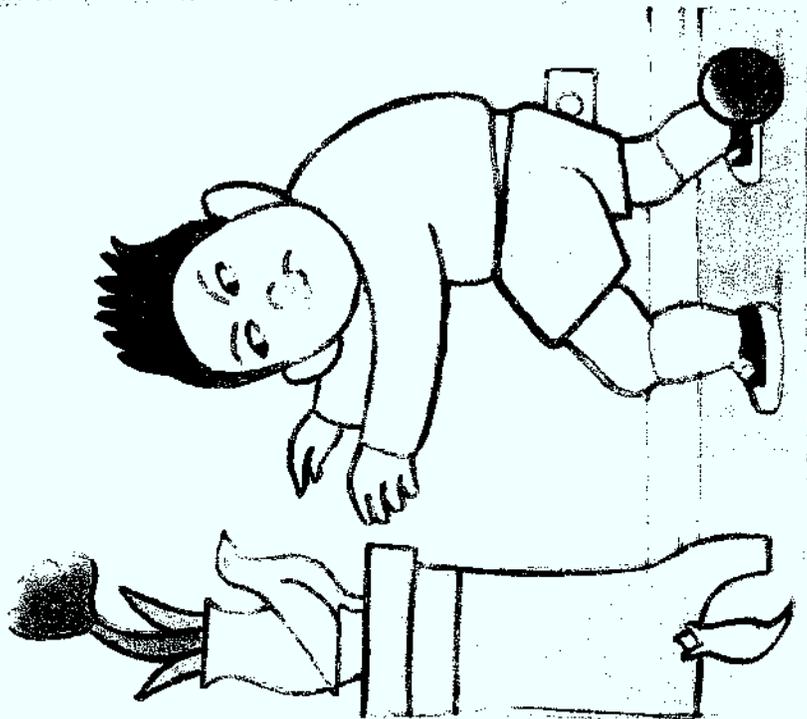
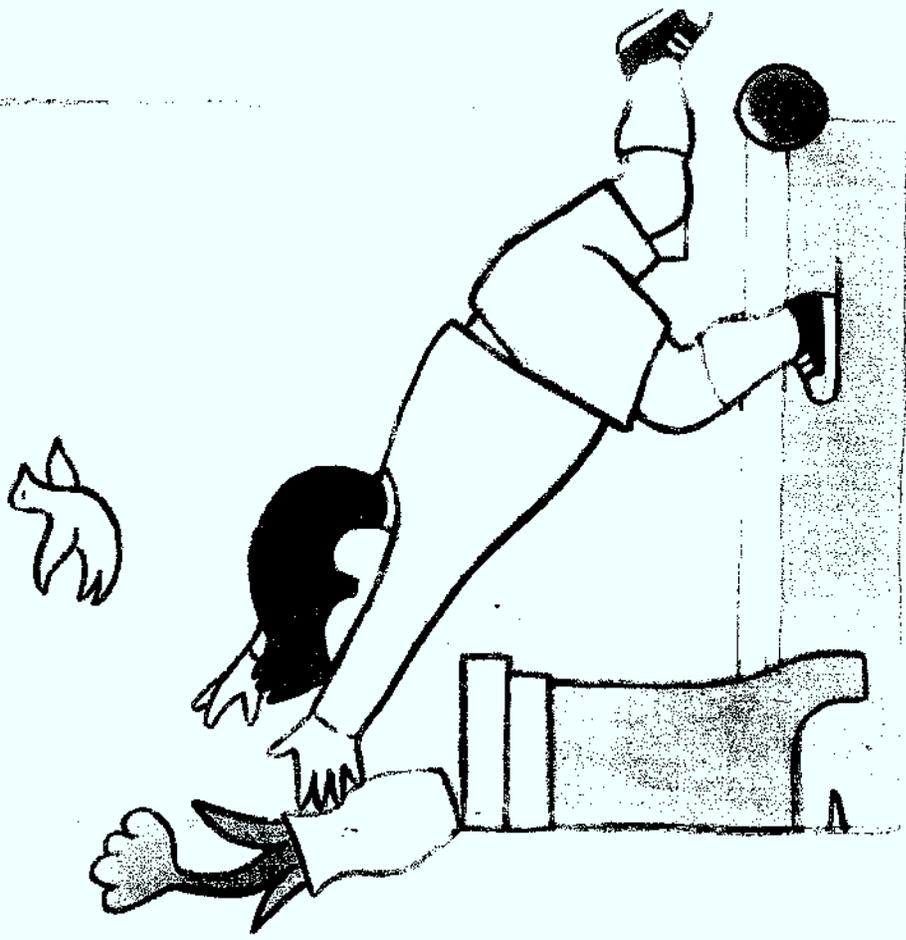


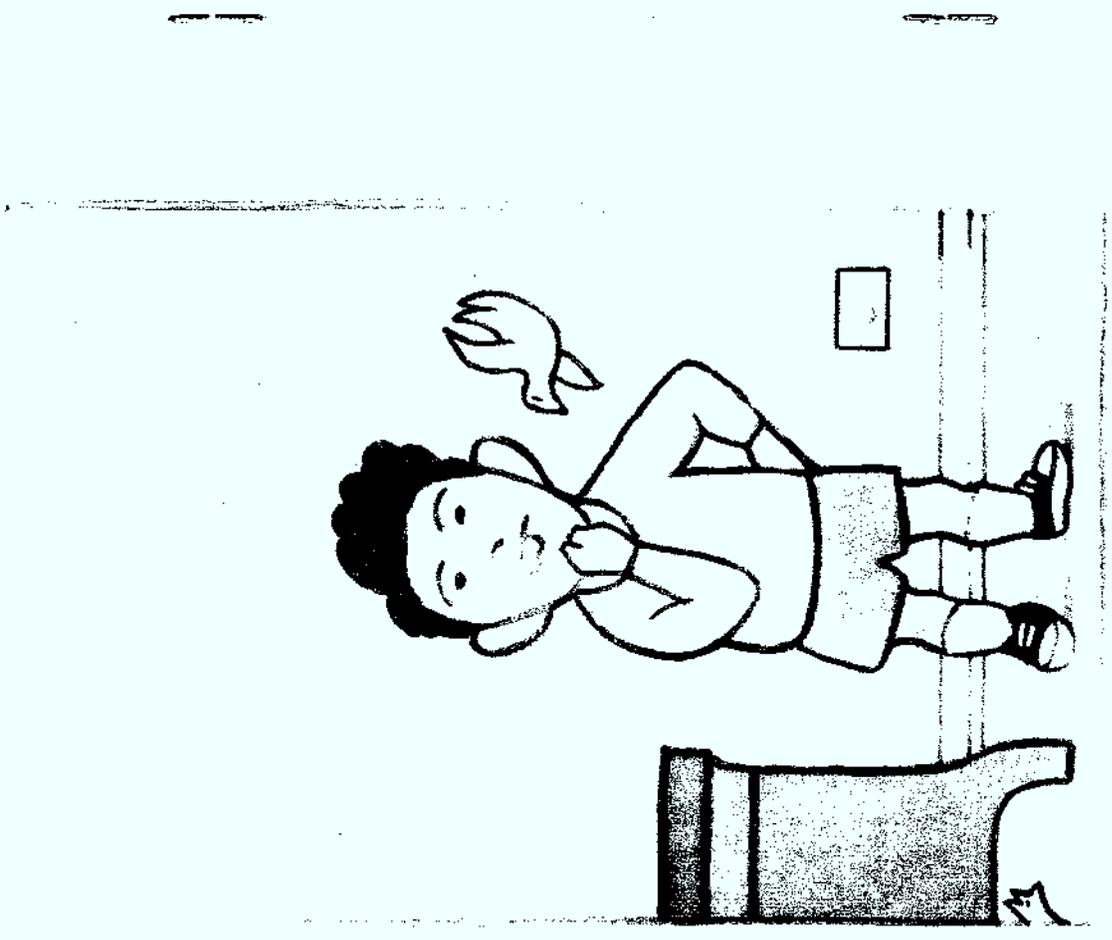
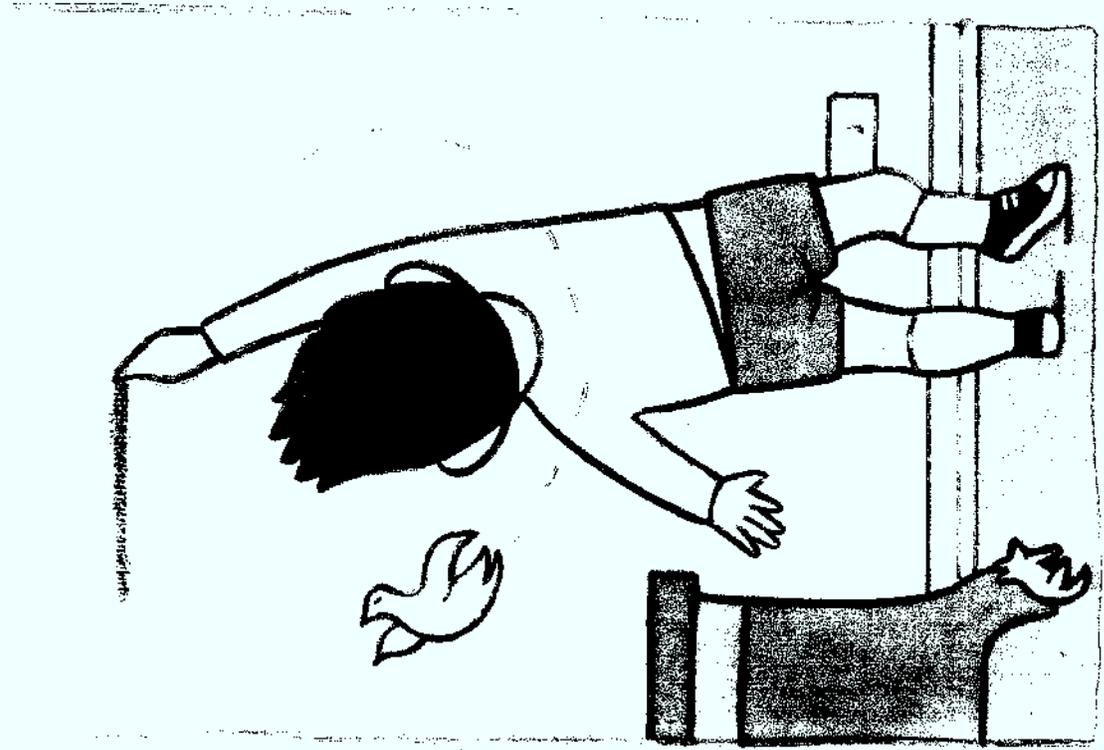


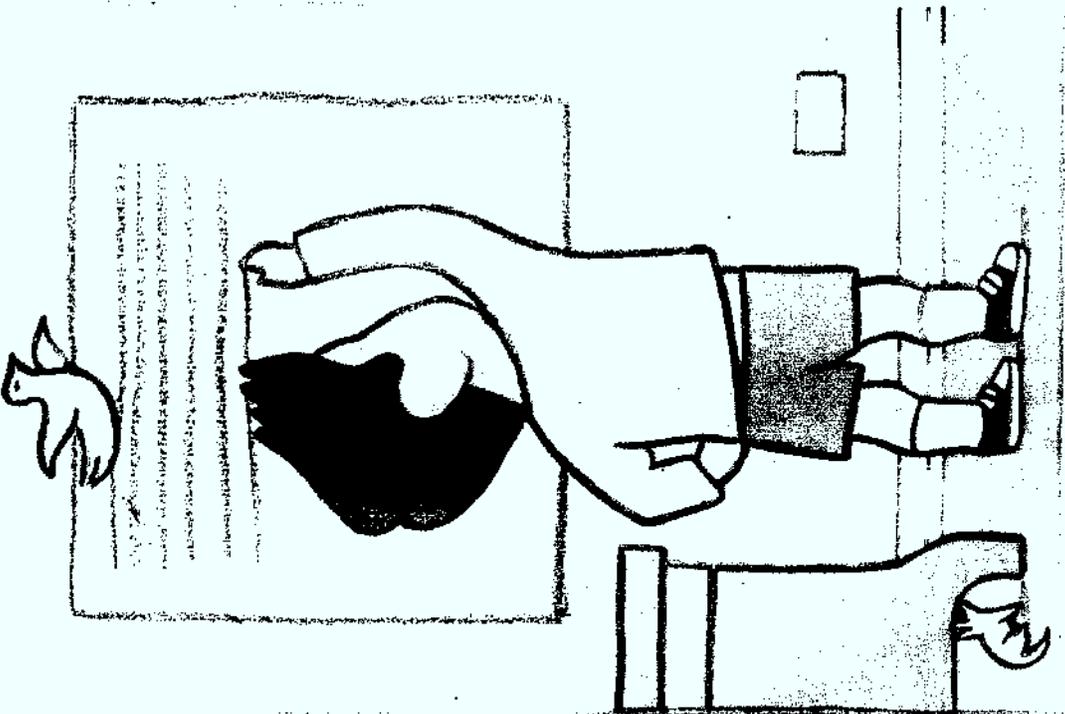
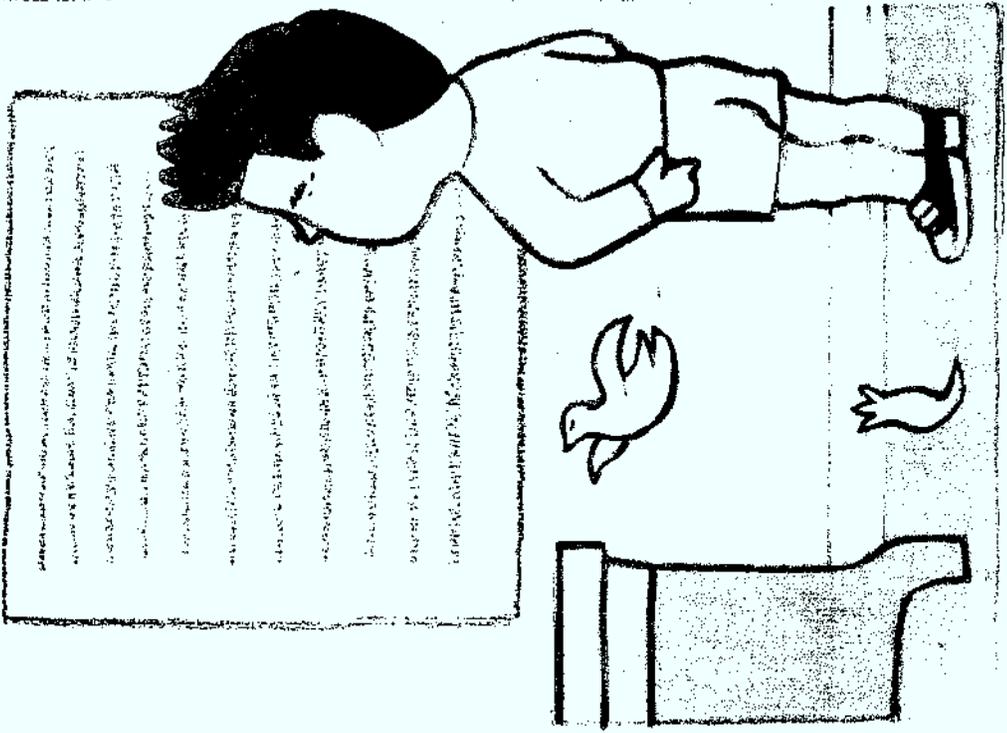


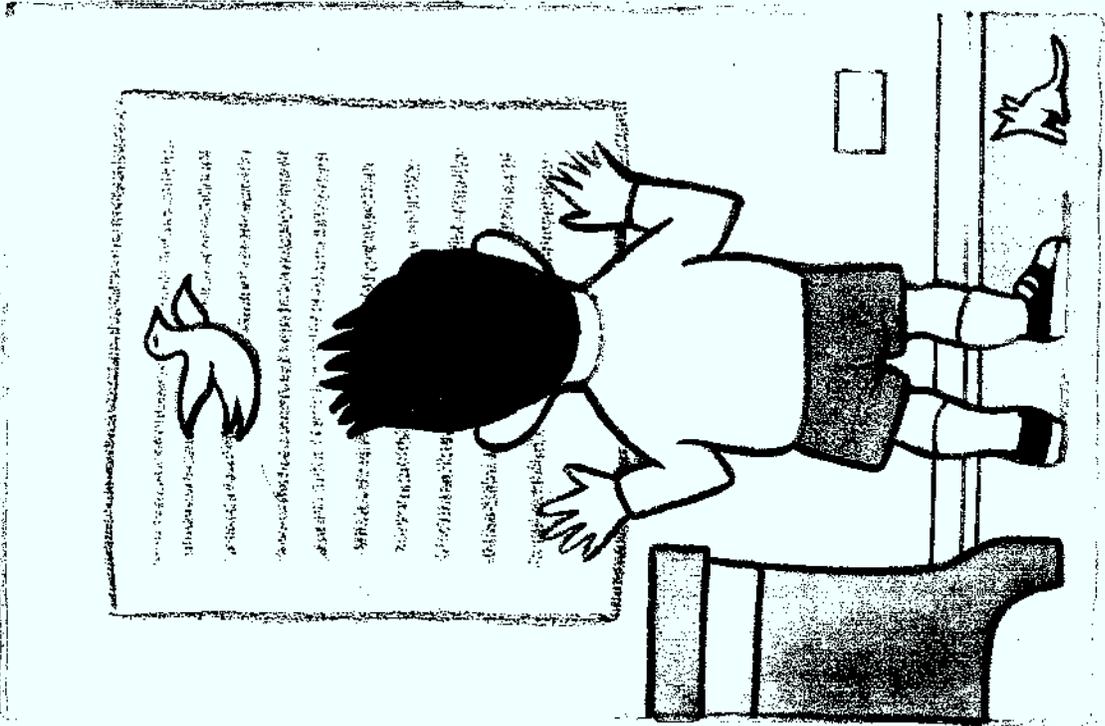
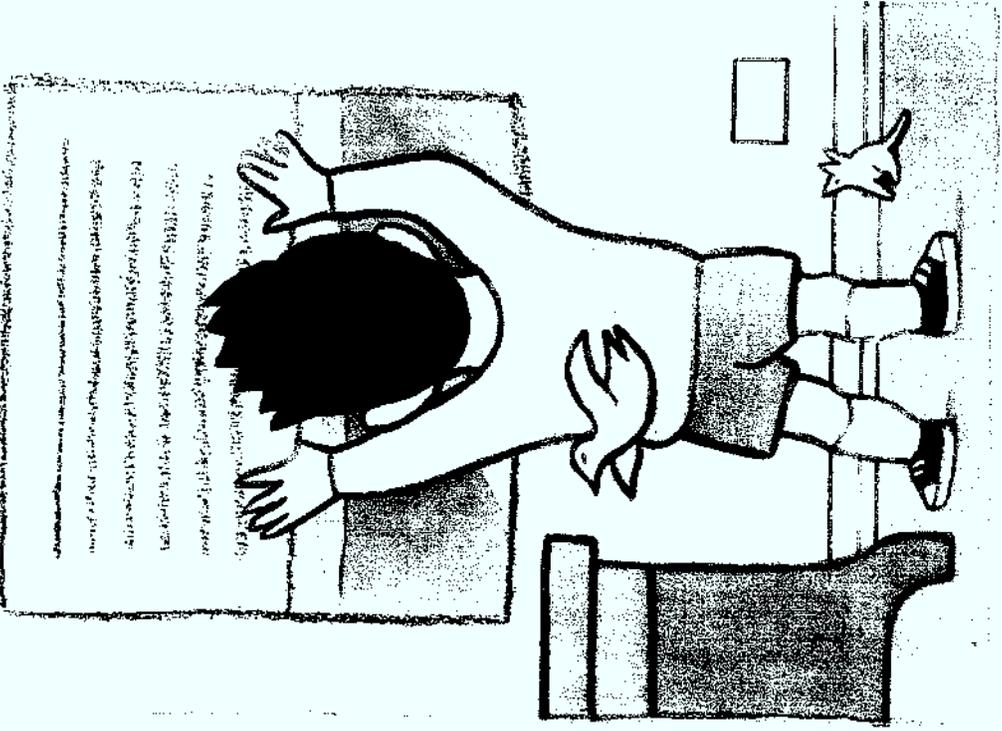


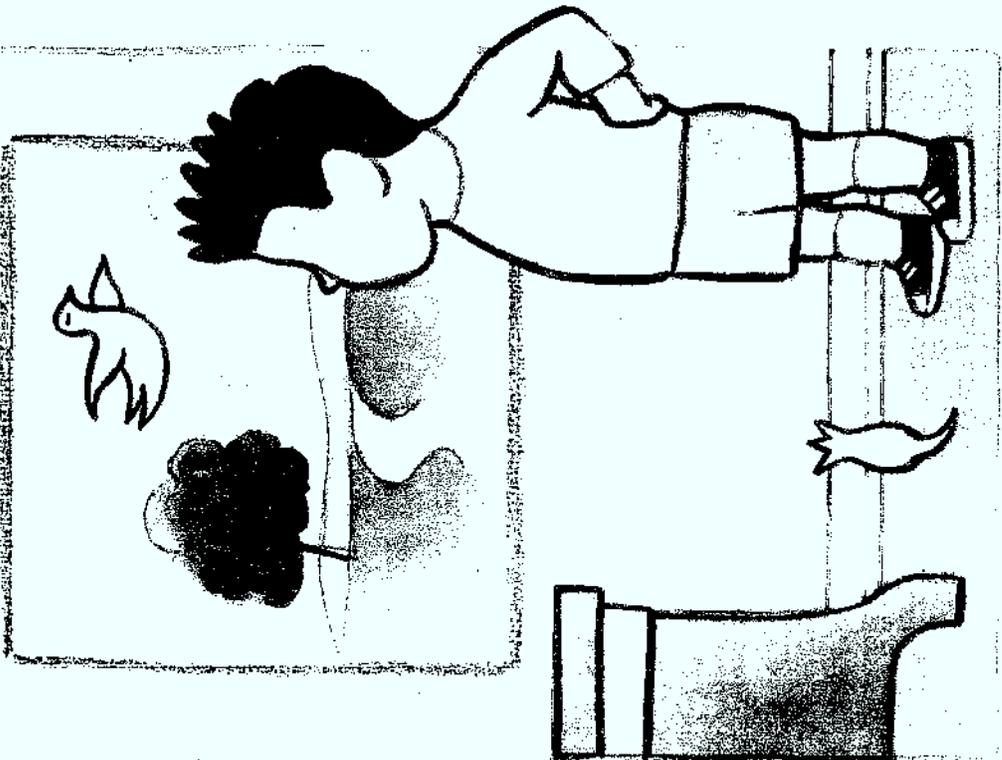
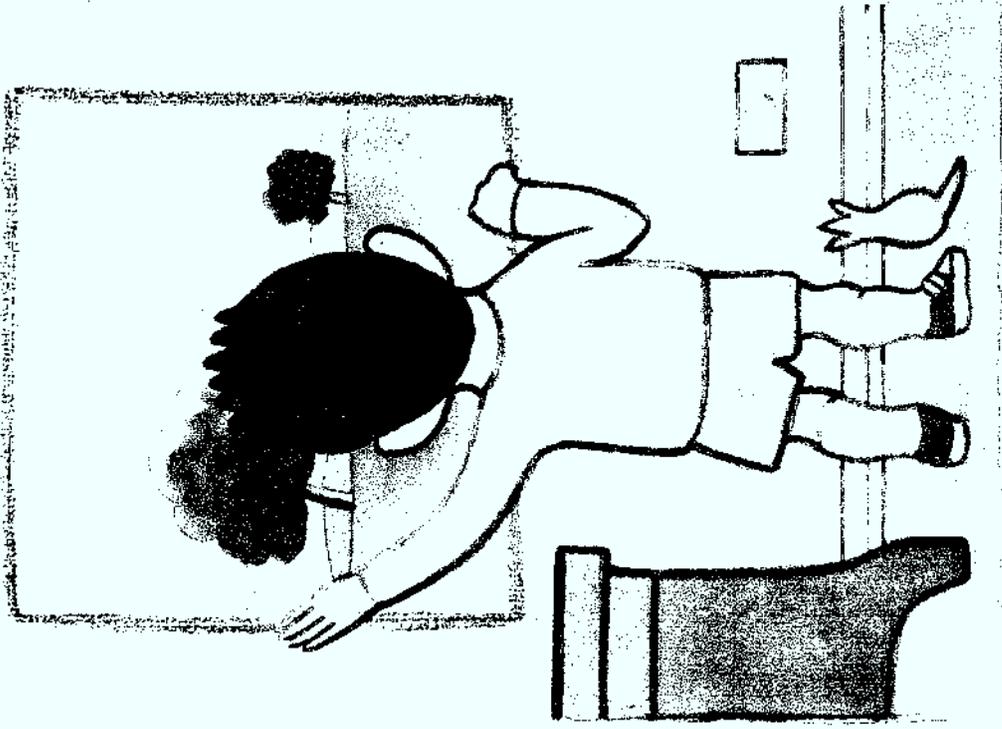


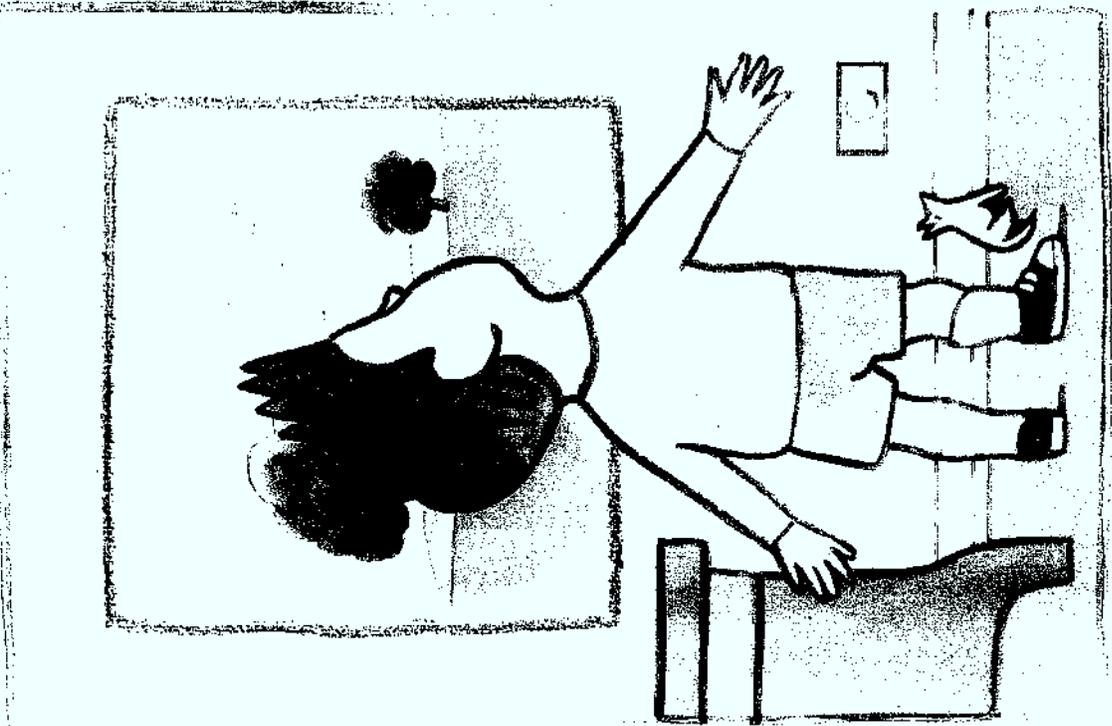
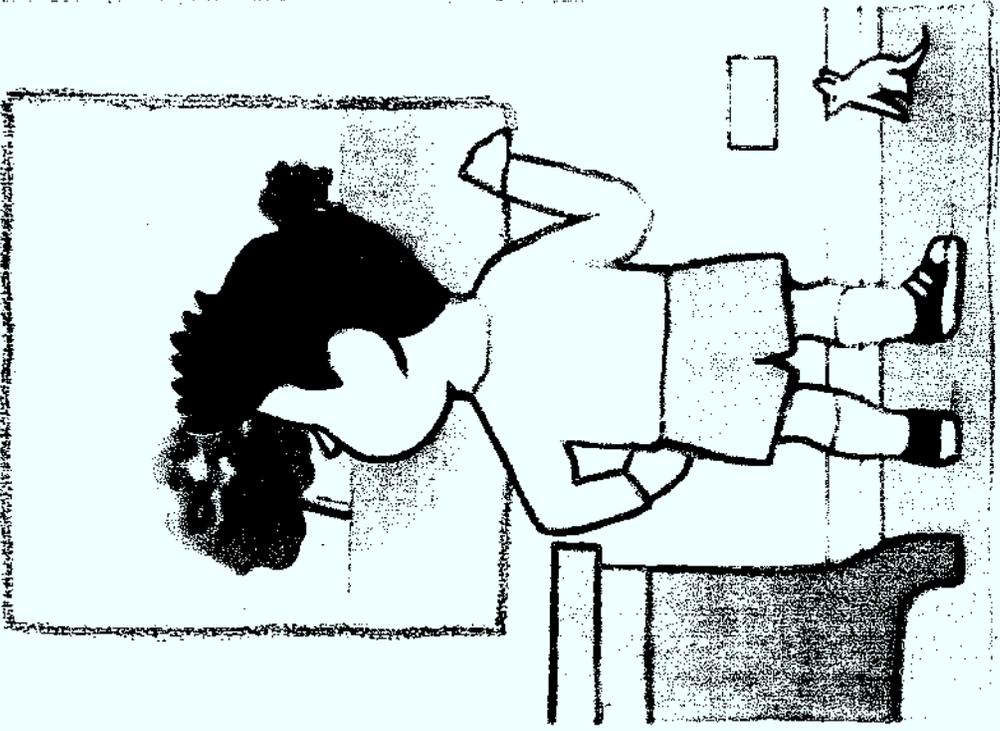


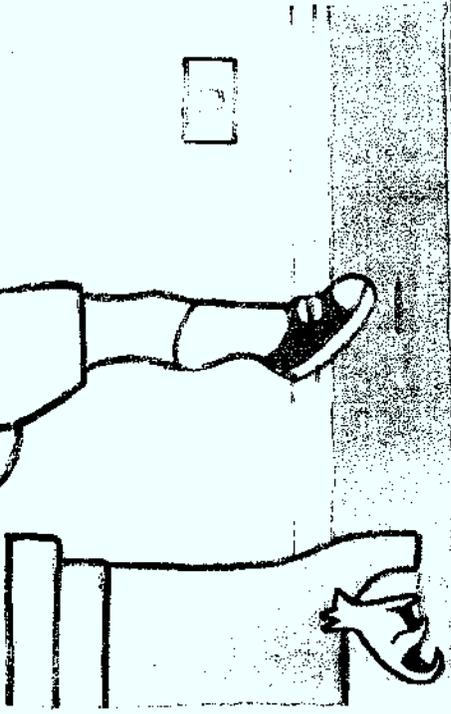
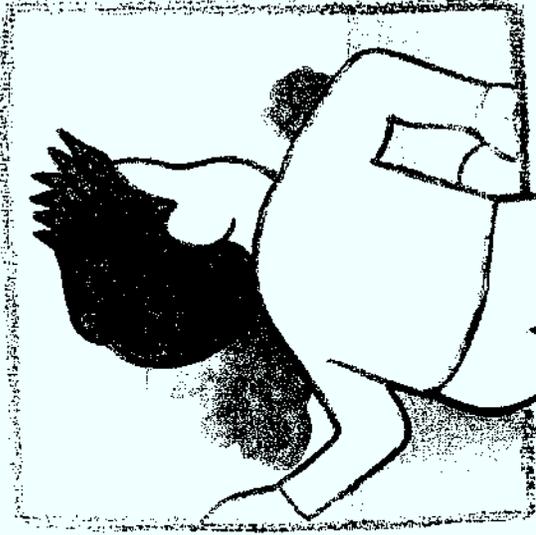
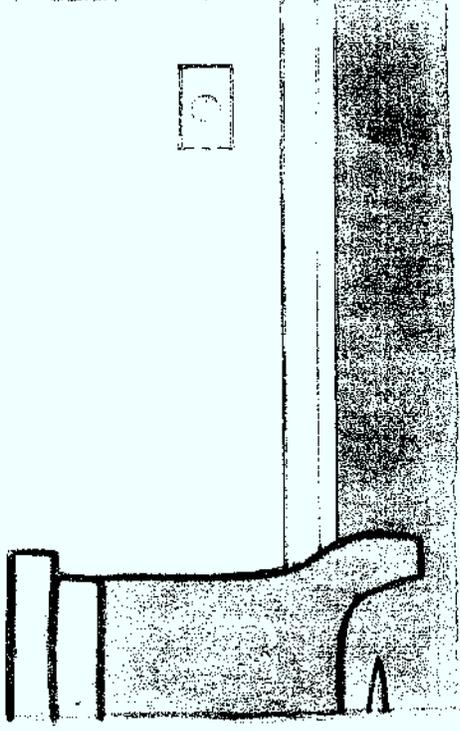
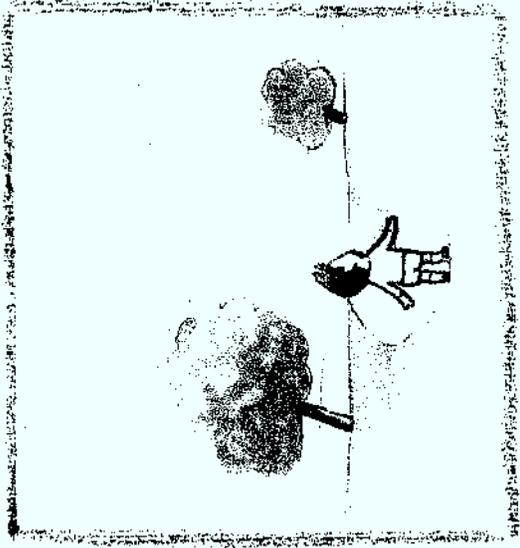














ANEXO 2

ANEXO 3



Do outro lado da janela

Era uma vez um homem que vivia sozinho não ^{tinha} esposa e nem filhos, vivia muito, muito mais muito sozinho mesmo, até o cachorro que tinha foi embora.

Um dia ele resolveu abrir a janela (ele nunca a abriu, tinha medo do Sol) quando viu a luz do Sol pensou que ia morrer mas não muito pelo contrário, ficou muito feliz, ^{então} resolveu buscar a vida saiu de sua casa rumo ao caminho cheio de flores e árvores. Até que enfim ele encontrou sua verdadeira felicidade!!

FINI

! Do outro lado da janela!

Era uma vez um menino que estava saltando pipa no parquinho.

E no parquinho tinha uma árvore com maçãs e o menino aproveitou para pegar umas maçãs para comer depois brincou de tirar relincho com o outro menino. O menino cortou a pipa do outro e até que uma água cortou a pipa do menino e eles foram atrás da água.

Depois eles ficaram sem pipa e eles foram brincar de barco no rio perto do parquinho, depois eles foram andar

de lancha no outro lado do lago.

Depois eles foram apostar corrida até a terceira árvore e os dois ganharam!

É isso aí... o fim...

No outro lado da janela

Um dia Pedrinho veio seu fundo pela janela.

Pedrinho olhou para piscina não quis nadar.

Pedrinho olhou a árvore não quis subir.

Pedrinho olhou as flores e não quis jogar água nelas.

Pedrinho olhou para seu pipa!

Pedrinho comessou a sorten a pipa dele!

Pedrinho zangou com a borboleta voando.

Fin

Do Outro Lado da Janela

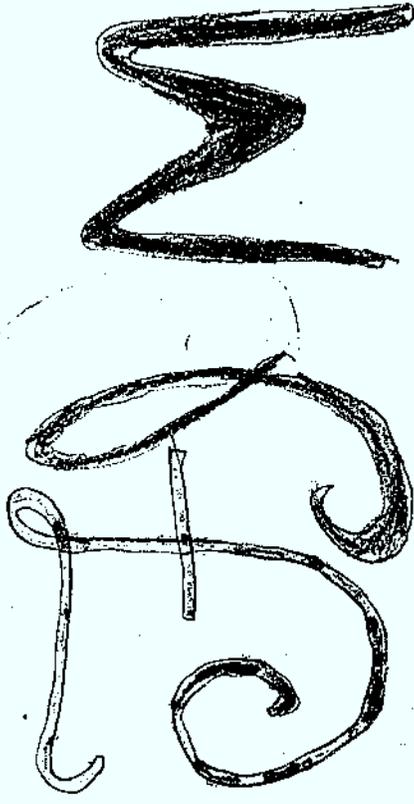
Numa lugar calmo onde a natureza é tranqüilo que tem montanhas, pássaros e rios e um homem vive em um rio e também crianças tem mais contato com a natureza.

Por isso temos que cuidar da natureza.

OLHANDO PELA JANELA

Era uma vez um ~~Ed~~ que se olhava o seu reflexo no mar e de repente
aparece um ~~ar~~ que ele ~~ficava~~ no ~~distante~~ o ~~Ed~~

e o ~~Ed~~ ficava e uma vez e ~~viz~~ a ~~seu~~ reflexo
na ~~agua~~ e ~~de~~ ~~viz~~ ~~quando~~ e ~~viz~~ reflexo e ~~foi~~ ~~vez~~



Do outro lado da janela.

Éra uma vez, uma janela que ficava sempre aberta a passagem era uma maravilha mas não havia ninguém na casa, mas era uma tristeza porque passava uma pessoa na frente da casa da via e falava:

- Mas que casa porosa parece um barraco.

Mas a casa viera sempre abandonada, que dava dó de ver a casa, um dia passou duas meninas chamadas Mariana e Bruna, elas viram aquela casa mas as duas meninas falaram:

- Vamos mudar desta casa, nós vamos molhar as plantas e nós também vamos mudar da janela e de mais algumas coisa para nós morar nesta casa - disse Mariana.

- Eu vou adorar mudar desta casa - disse Bruna.

- Nós vamos colocar tudo em ordem - disse as duas meninas.

Elas arrumaram a casa e começou a morar na casa e elas viveram felizes para sempre.

A janela

~~overone e red abelto a pito o paravinda. ⁺menino: as flor o clare~~

Jim NoMa

O que sera que tem do outro lado da janela?

Éra uma vez um menino que morava com o pai.

Um dia ele queria soltar pipa. Mas os pais não queriam deixar.

De repente ele teve uma ideia! Ele ia fazer a janela no seu quarto.

Depois de ter feito ele abriu a janela e viu uma linda paisagem e saiu para soltar pipa.

Ele ficou o resto da tarde soltando pipa, muito feliz.

Do outro lado da janela.

Era uma vez uma janela que ficava sempre fechada.

Um dia um menino resolveu abrir a janela e lá tinha um rancho com muitas flores e um pé de maçã e o sol já estava se pondo até que anoiteceu e a janela ficou aberta para o paraíso que estava do outro lado da janela.

Do outro lado da janela

Um dia de manhã apareceu
um corvo que se chamava
Cledi que apareceu ele permaneceu
muito do outro lado da janela.

Do outro lado da janela

Num dia ensolarado, havia um menino que estava em sua casa quando viu a janela de seu quarto fechada e resolveu abri-la. Quando abriu a janela viu uma paisagem incrível do outro lado. Então resolveu sair para brincar mas quando ele saiu começou a chover e ele ficou muito triste e começou a chorar.

F I M

Do outro Lado da Janela

Do outro Lado da janela acontece um jogo muito importante é final do Paulistão e o São Paulo vence o Corinthians por 3 x 2. São Lado na piscina do Vasco acontece a final do mundial de nata-ção e Gustavo Borges está vencendo

ANEXO 4

TI TULO: O Sapo

Ora uma vez um Sapo.

Um Sapo que vivia numa lagoa.

Ele não parava quieto,
Se ficava assustado apressado.

Um certo dia foi susto um
menino e o menino quase
piscando.



A Barata

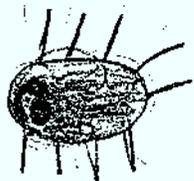
Era uma vez
uma barata
que subiu na minha perna
e caiu em cima da lata
endou junto com a lata
a lata ficou est. aliada
junto com a lata
a barata subiu de novo na perna
a perna chutou a lata
assim a barata para longe

Az

lata



Barata



as pernas



Kuas Desertas

Éra feriado

as ruas estavam desertas
o feriado caía no sábado.

Todos estavam viajando
só eu estava na rua.

Até meus pais estavam passeando.
já era noite, já estava lá a lua.

Eu estava com muito medo,
pois meus pais
só iriam chegar amanhã cedo.

De repente eu escutei um barulho
fui ver o que era,
era apenas Charlie o Lagarto de Tóxic

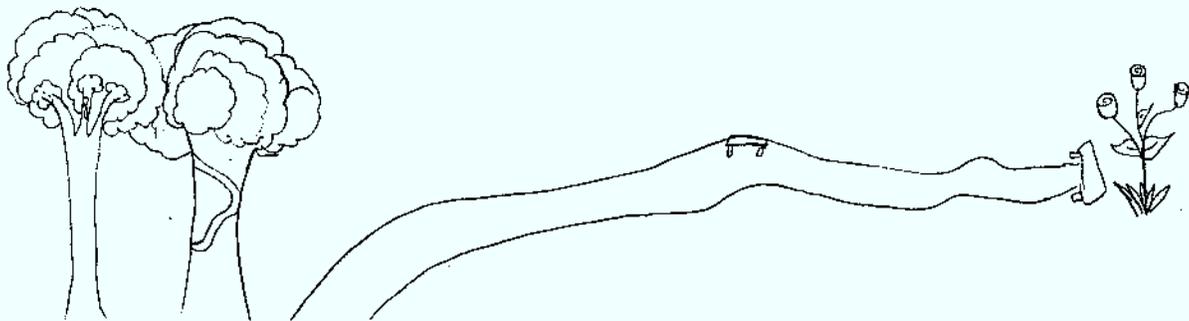
A porta se abriu
eu me escondi dentro do armário
Mas quando vi era meus pais com
meu bolo de aniversário.

O vento

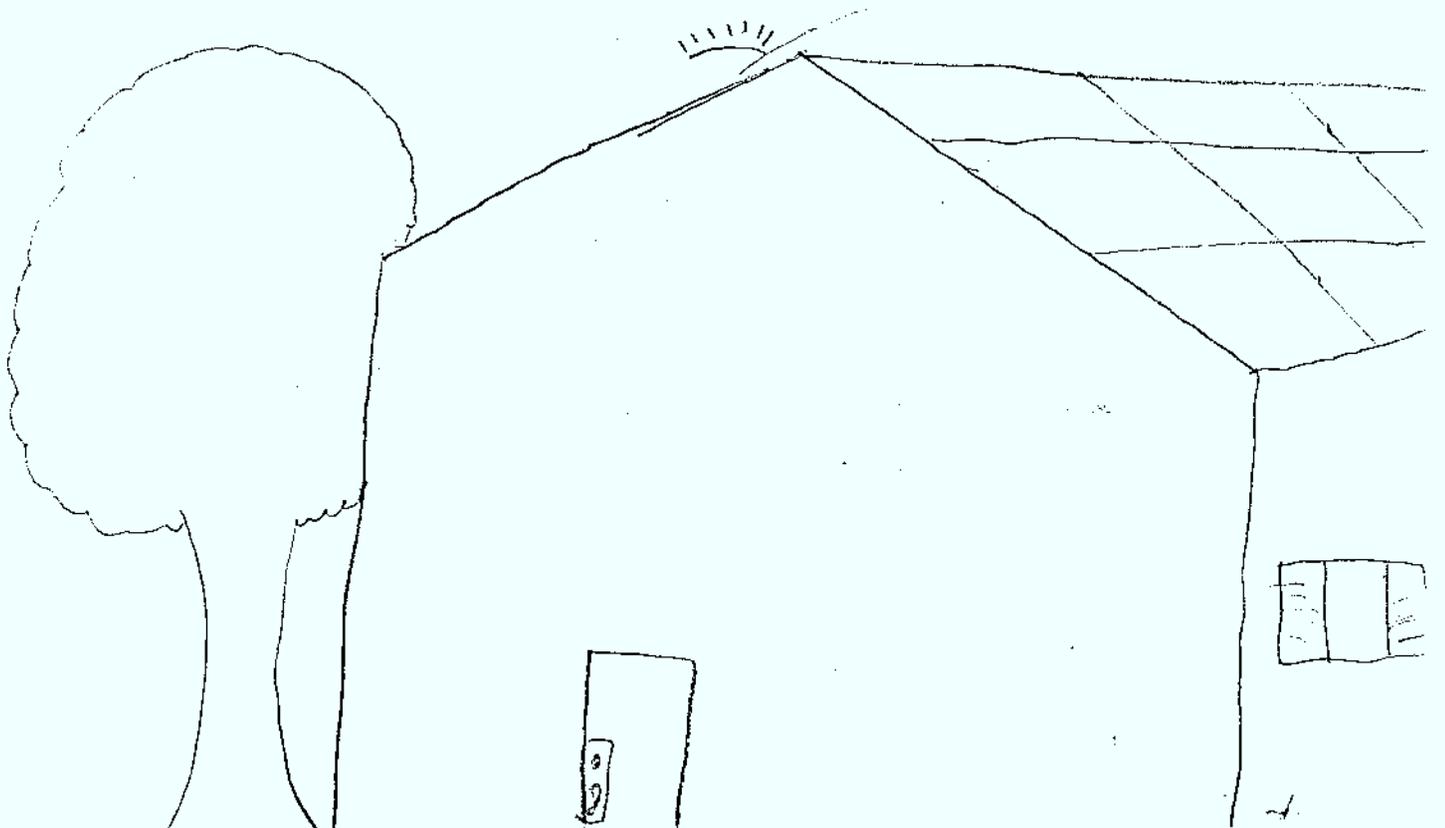
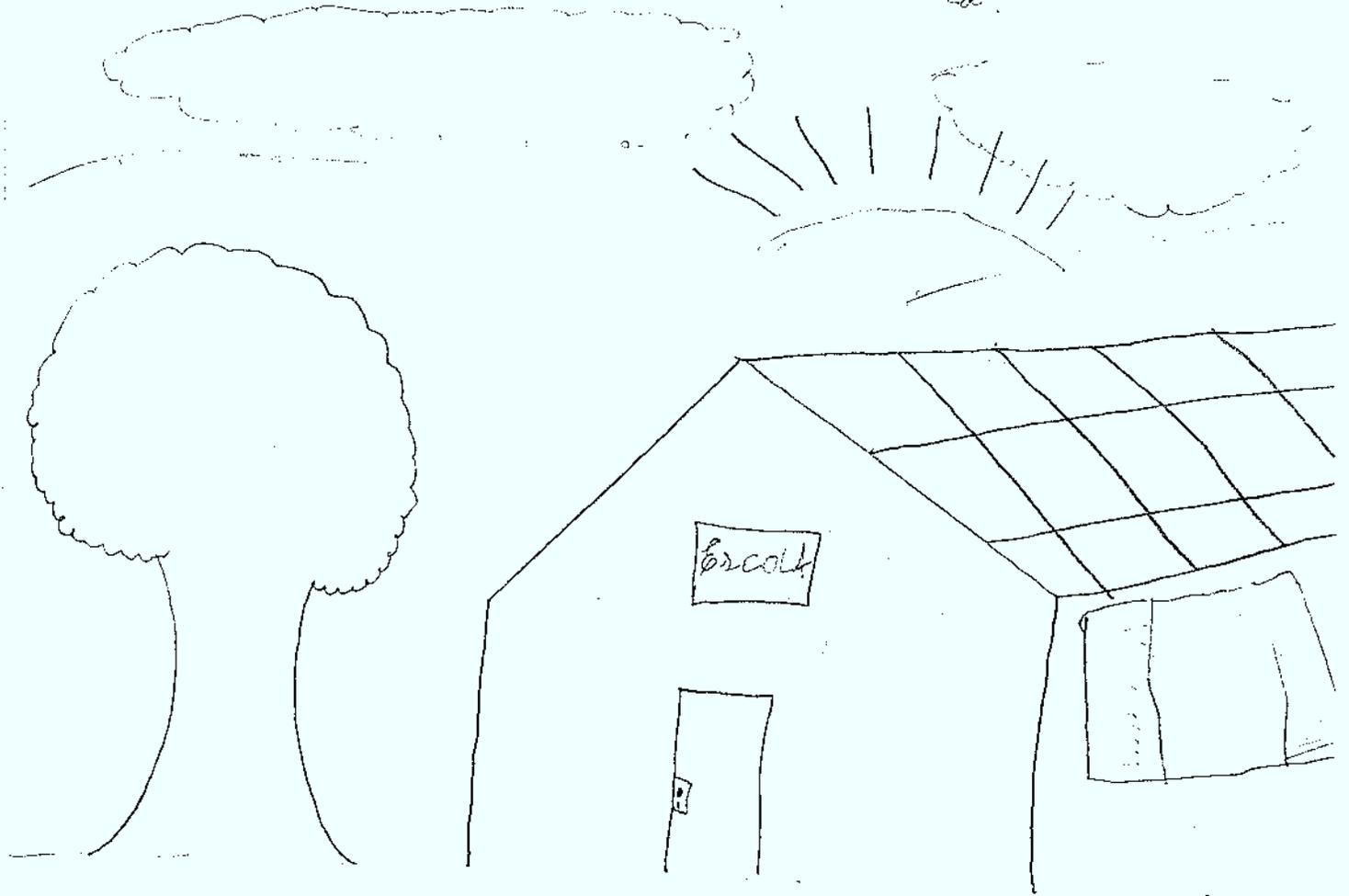
Numa floresta
sempre de um vento muito forte
e como a floresta era muito bonita
as pessoas da cidade vinham fazer exercício
porque essa floresta é como um bosque

Ao amanhecer com um lindo luar
tudo que havia na floresta
saía do lugar.
Todo mundo dizia
que havia alguma coisa esquisita
na floresta da azia.

Disse era o nome dela
porque todos que depois de fazer exercício, saíam de lá
ficavam com uma azia de barca



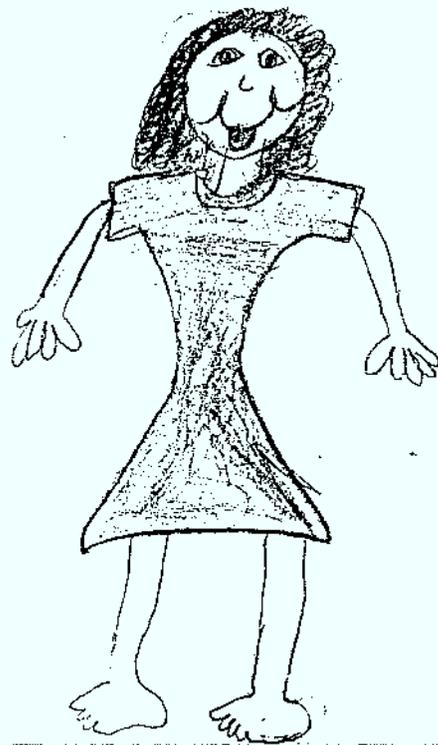
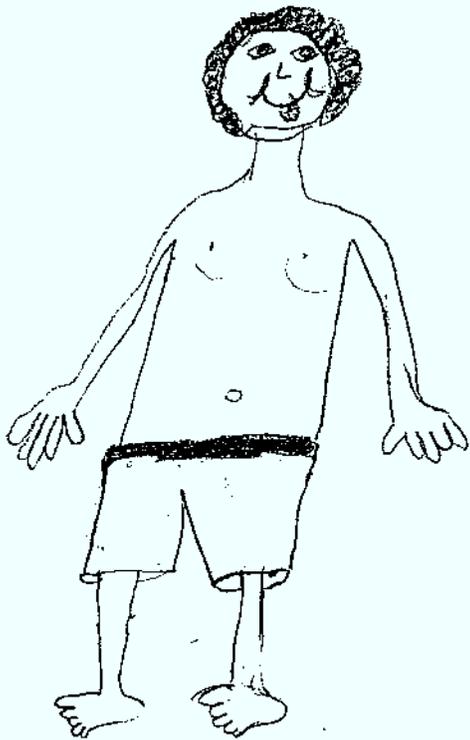
De manhã o relógio bate para de ir para escola
De tarde o relógio bate para de ir para casa?



A Gente

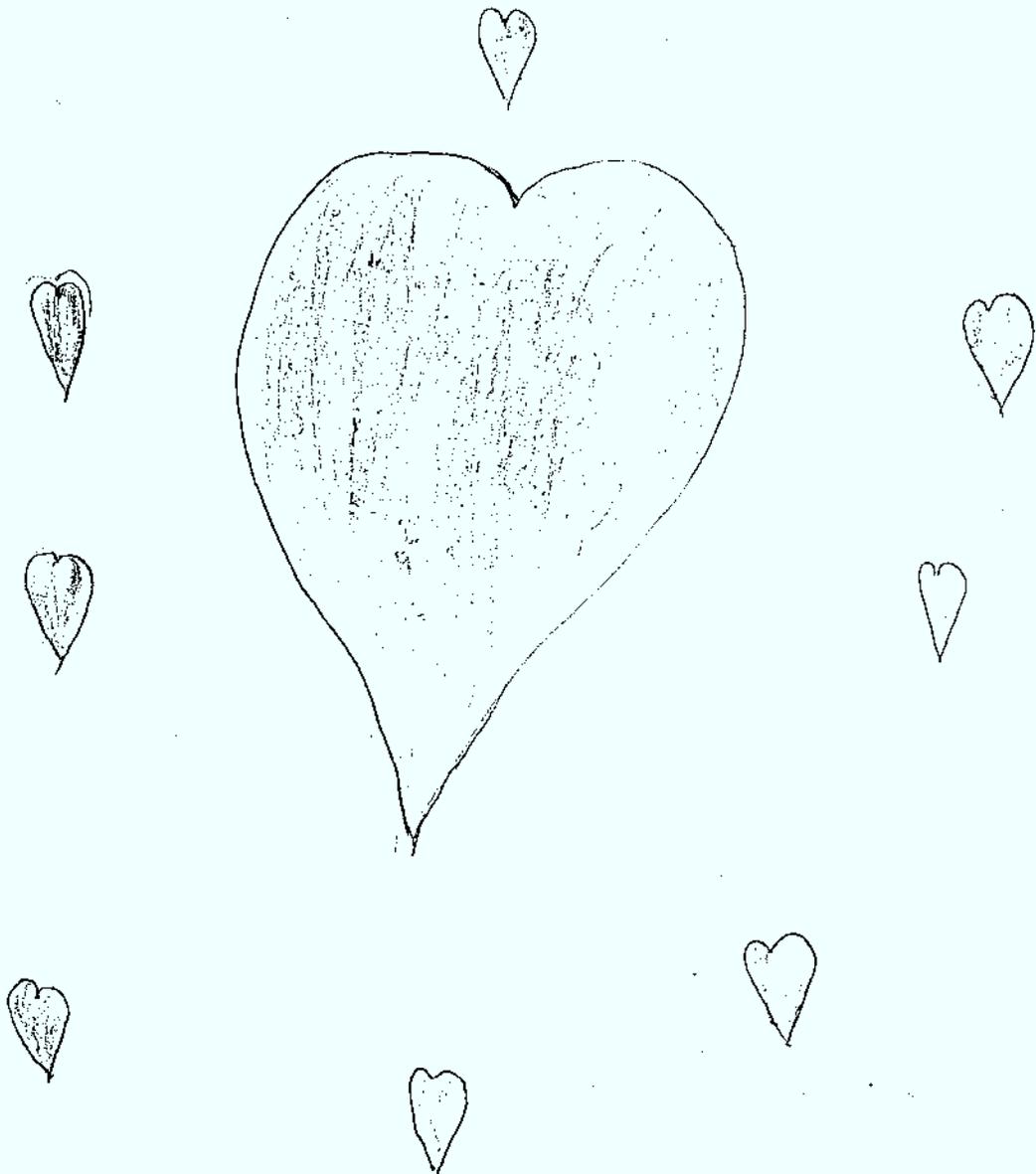
A gente tem vida
como o Dida, que tem
perna comprida e

A gente zamba muito
pesente muito florcante
como a gente e o clima
que acabou a rãma



Coracão

Se ninguém tinha coração não
existia paz, nem amor, todos iam destruir
as plantas e as árvores mas se não temos
coração não destruímos a natureza.



A Noite

Dou uma pedente
pesso a noite ler sua mão
em teu futuro
rejo pedras no caminho
pois você está no escuro.

Em seu futuro
as pedras formam buracos
Porque tropeças e sinto
que seu coração está em pedações

Por dentro está im-plantado
com isso vou plantar
a felicidade vai brotar
e o Sol novamente vai bulhar

Um príncipe encantado vai encontrar
não em uma carruagem
e sim em uma bicicleta
reando como vento
convidando todos para
festa do

Seu *****
* Casamento *

Domingo

Mãe sei, entre Branca
ligou-para Carol:

A comida para um piquenique,
as duas estavam com -plaque,
confiantes que aquele não brilhar,
pois as dizias seu pai que ia pagar.

O céu começa chover.

que para, esquece o quando está ...
o caminho de volta era longo
não tiveram escolha

e além do mais tem chuva de pedrinhas.

É assim passamos o domingo
cheio de pingos.

Bruna M.

O diário.

O diário inimitável,

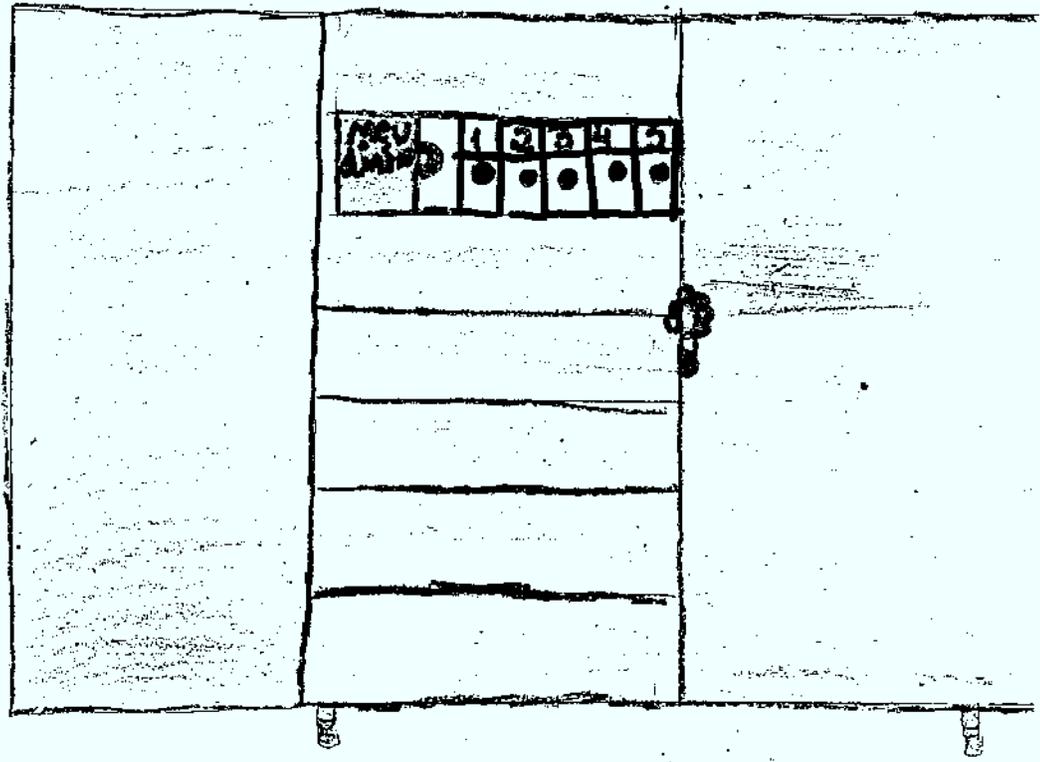
ficava dentro do armário,

encoberto com um radiador,

para ninguém ver o meu diário,

chão de madeira me deu um pouco de medo

era muito legal mas também um pouco ruim



O limoeiro

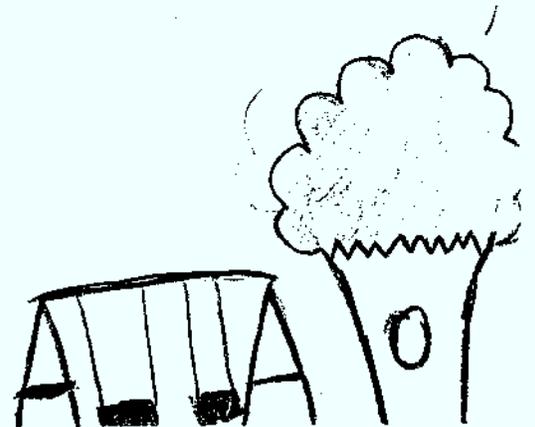
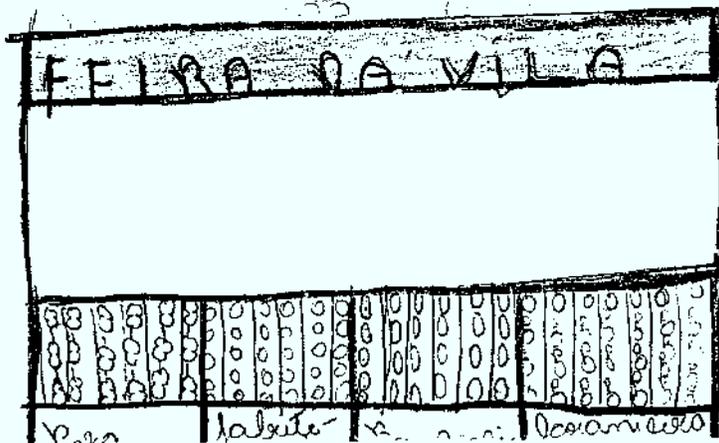
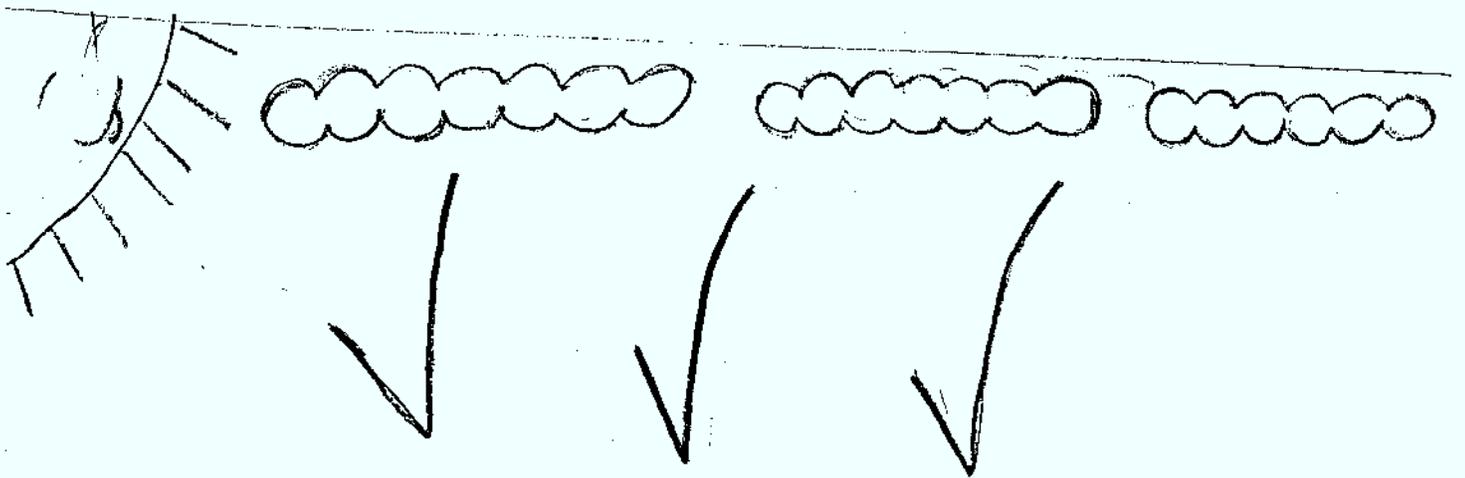
Ora uma vez, uma árvore,
carregadinha de limão no fundo do quintal.
Sempre, eu Antônio e José vamos pegar limão.

O limoeiro é grandão, por isso,
nós temos que ir bem altos,
e nós temos medo de levar o maior tombo.

Na Vila

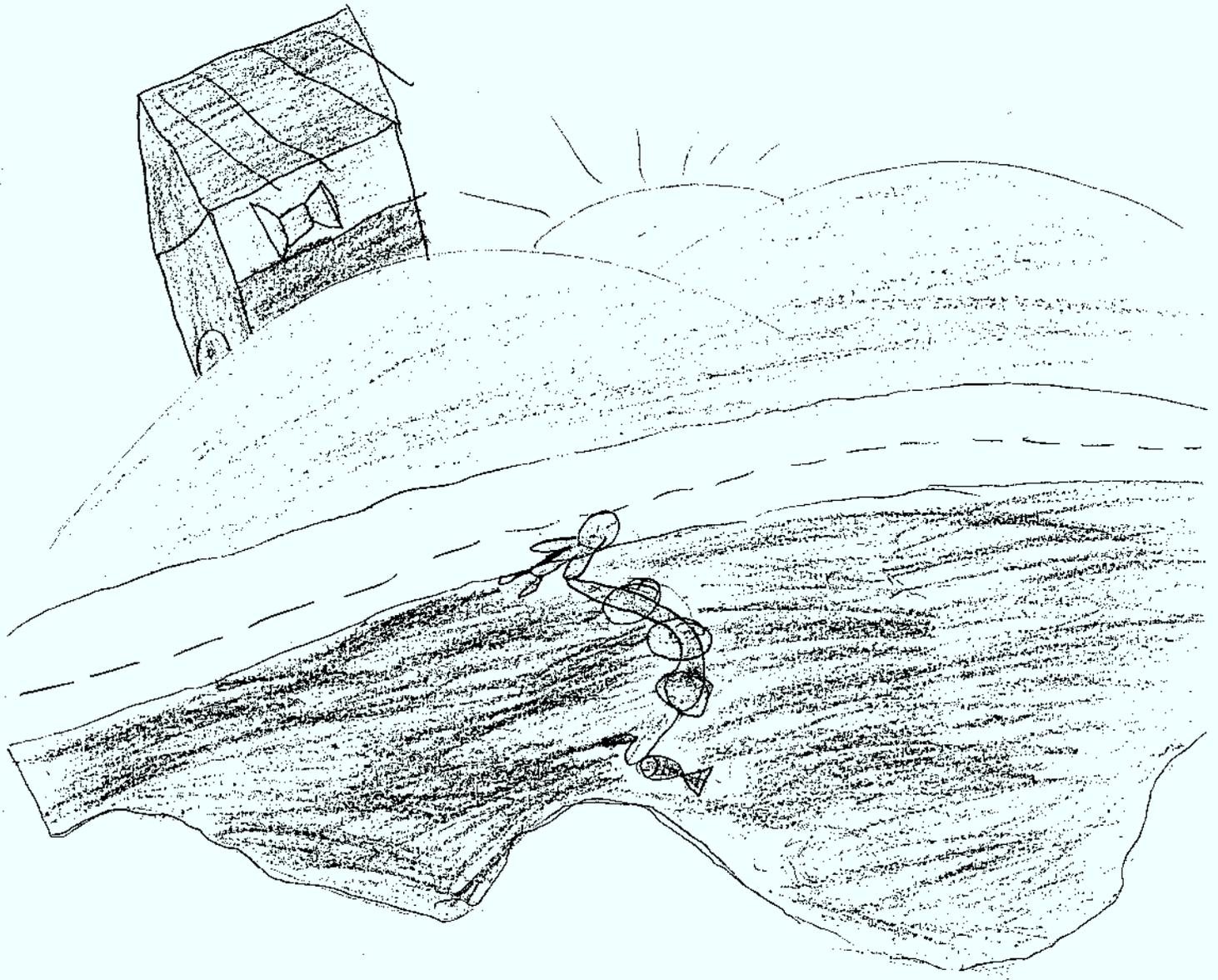
Na Vila onde eu moro
tinha uma feira toda quarta
feira

Ela tinha uma pêssego
uma jabuticabeira e uma
laranjeira tinha também
uma laranjeira



Onis na Sombria-Lagarto.

Eu estava na bradaria eu
estava pescando na beira do
rio e cabei um peixe ele falou
meusolta por favor eu sou peixe na
crelilha eu tenho familia e nome
ssolto ele i ele foi um ora falou
tial o brincado



Canção da flor de pimenta

Um dia a flor de pimenta
Cantou uma canção chamada
Canção da flor de pimenta.

A canção era linda.

Todos gostaram,

Até uma menina de 1 ano.

Gostou tanto,

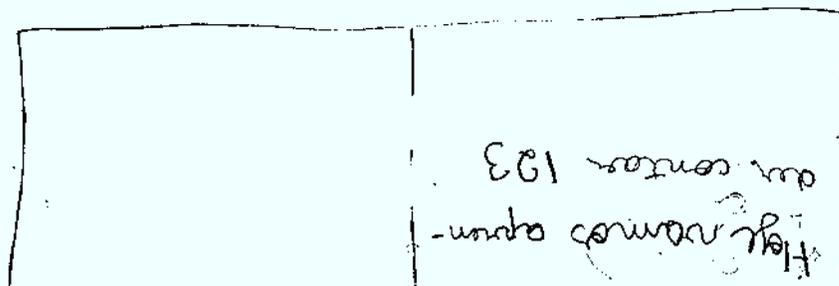
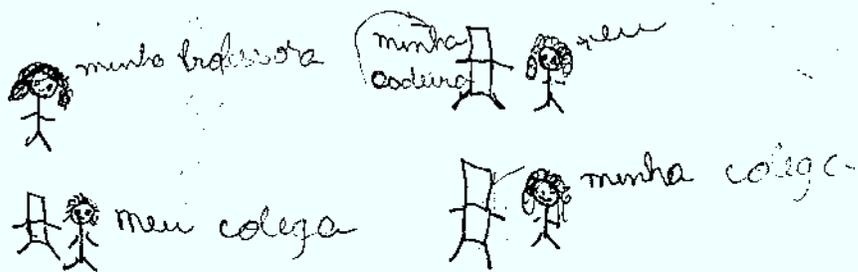
Que a primeira palavra

Que ela falou foi

Pimenta.

Um, dois, três

minha professora me ensina a falar
um, dois, três e o quatro antes ela
falou que quando eu estiver mais
grande ela vai me ensinar a falar
quatro cinco mais ainda como eu estou
pequena ela tá me ensinando o um dois
três esses números e os primeiros números
que eu sei falar e essa
professora é muito legal



Tinha uma casa assombrada que morava
o relampago e o raio

lá morava o relampago e o raio.

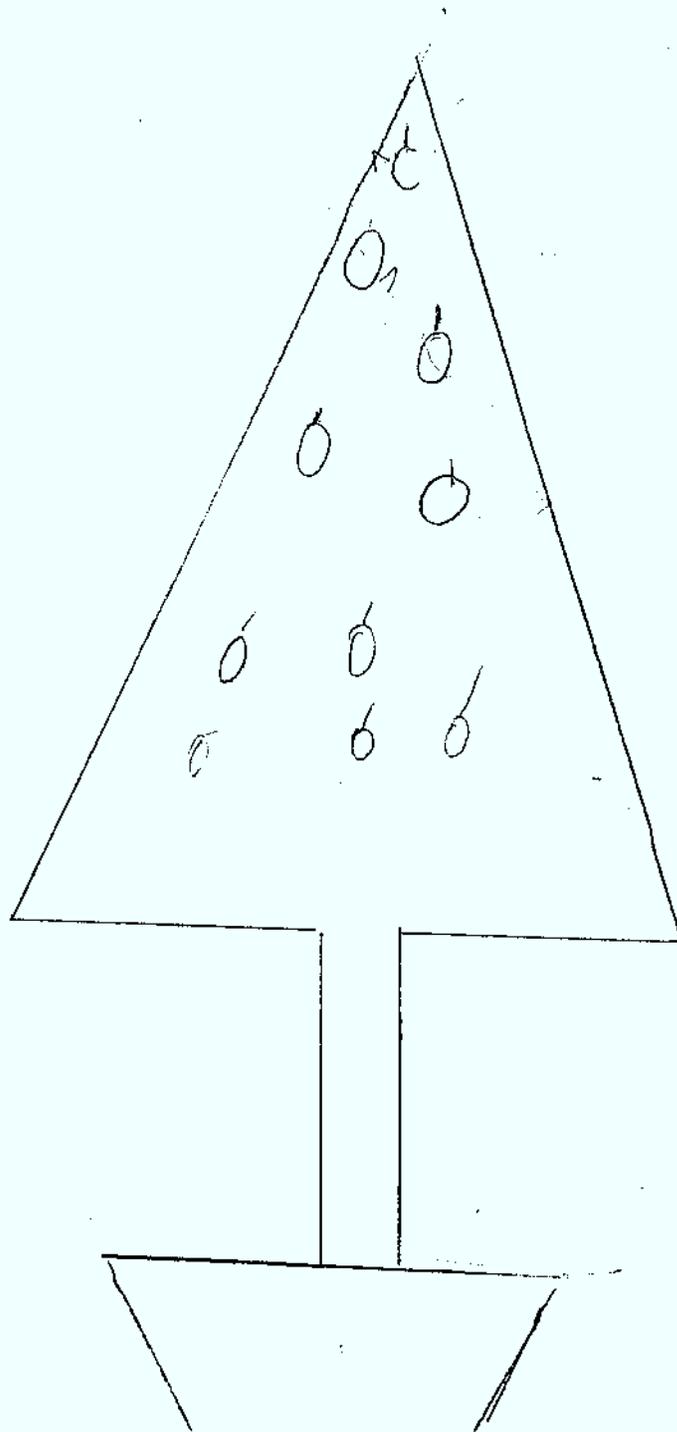
Um dia um gandido foi de carro
para a casa assombrada e depois se escondem
lá para a polícia não prendê-lo.

O raio era um homem e o relampago também e
eles tinham marcas do dia dos bruxos
e aí eles põem as marcas
e deram um susto no gandido eles
saiam gritando esta casa é assombrada
nisto os policiais
e eles gritaram e prenderam os grites
bandidos.



família

No natal a minha família se reúne
para comemorar o dia do nascimento
de Cristo e a minha mãe monta a árvore
de natal minha mãe enfeita com pisca-
pisca, bola etc.



U 11 ven quintal

U quintal ten vaval

no quintal ten mingal

no quintal ten pondal

no quintal ten putal

E en kege toke dia

no quintal ten van canale

no quintal ten van laie

no quintal ten van paves

no quintal ten van yelias

no quintal ten van caslene

no quintal ten van gats

no quintal ten van vialo

no quintal ten van carus

no quintal ten van pambor

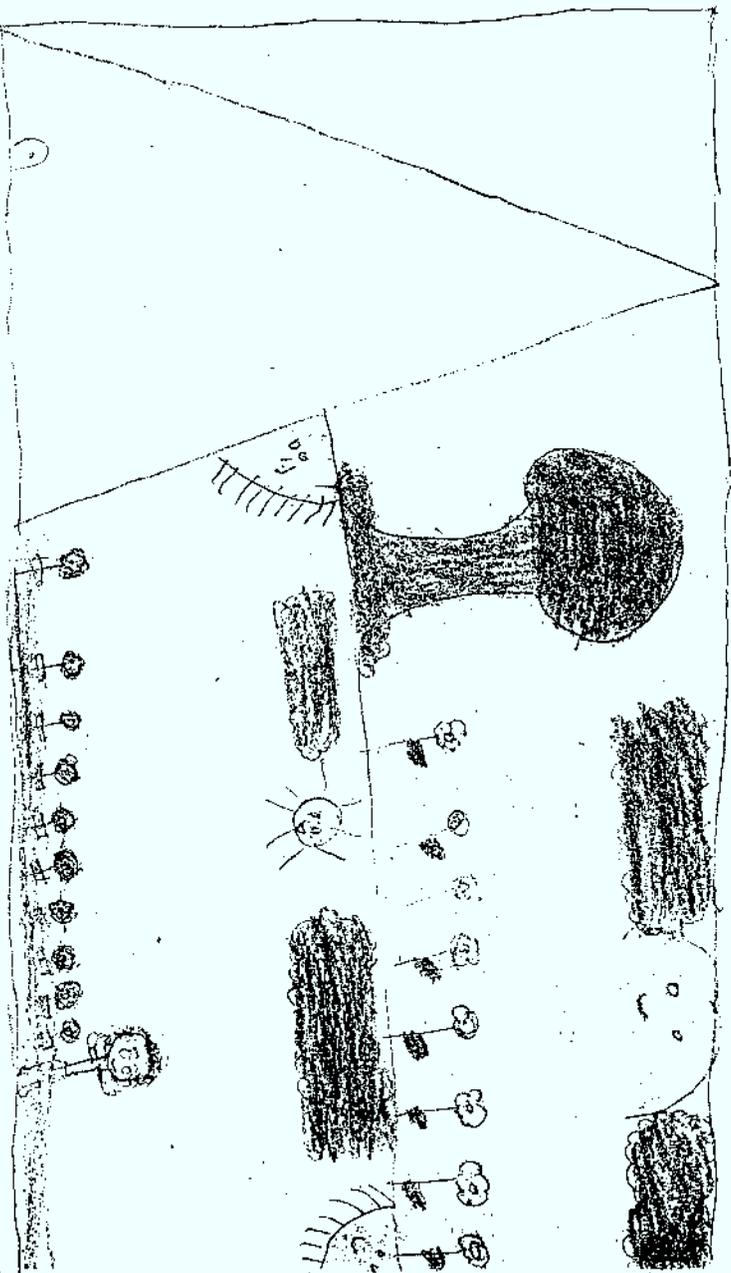
no quintal ten van Bepator

no quintal ten van vialo

no quintal ten van putal

no quintal ten van pambor

no van quintal ten van canale



Falta de um bilhete.

Eu conheço um cara que se chama Francisco
e ele é torcedor do Corinthians.
Então ele estava todo todo por que ele
e sua família ia assistir o jogo de bola
Corinthians e São Paulo.

Então no dia meu aniversário Gêia decidiu ir
no jogo de bola com Francisco.
Na hora que Gêia e Francisco foram comprar
os bilhetes.

Mas os bilhetes já tinham se esgotado.
Então os dois ficaram muito tristes e
então eles voltaram cada um para sua
casa.

Gêia ligou a TV e logo viu que
o jogo ia ser televisado.

Ele ligou para Francisco e falou
que o jogo ia ser televisado.

Ufa tudo isso só por causa da falta
de um bilhete.

Resia: Cuidado!

Uma pessoa colida, Gustave Adams - Parilhoni - para
venda de banco no alto.

Quemada das abegriças, há, as das colinas, muito
vistoso. Parilhoni, sise. Gustave, o ffo - minha família me curada,
e via colá muito ridículo.

De noite das abegriças, sem coisa, se não das piçunças
venda das colinas, sise, Gustave, o ffo - minha família me curada,
nham das colinas, bem melhor.

Diário

Em uma vez eu tinha um diário que
ninguém poderia abrir mas eu que-
ria abrir mas tive um dia que eu fui
fazer um trabalho que fiquei muito tarde
na casa, ao voltar eu esqueci o diário que
eu esqueci o meu diário aberto em uma
cadeira e quando eu fui para o meu di-
ário para ler mas a hora que eu cheguei
em casa eu esqueci de fechar o meu diário
e os vizinhos chegaram e eles falaram
que eu estava muito mais para tomar

Canção da Primavera.

Escriti uma canção da Primavera
pra minha prima Vera.

Ela quis que eu cantasse mais
de três vezes para ela e quando eu
canti pela terceira vez ela se ranceu e eu
não pude nem terminar a minha canção
da Primavera.

U gato

Uma tinha um gato,
Um gato, mais tarde
ele era atrapado.

Pulou no fogão.

Enfuma da cozinha.

E se moela.

Uma ficou um fuma.

/// Zoológico ///

Tem na cidade um zoológico.

Este zoológico era abandonado. (não tinha fugas).

Um dia Pedrinho e Carlos pensaram em ir ao zoológico. Pedrinho disse a Carlos: Vamos pedir aos nossos pais de eles dão dinheiro para a gente ir ao zoológico!

Carlos respondeu: Sim

E lá foram os dois.

O pai de Carlos deu dinheiro para Carlos!

O pai de Pedrinho deu dinheiro para Pedrinho!

Quando eles chegaram foram em direção aos elefantes. Pularam a grade e entraram, e ficaram com o elefante. Eles ficaram com medo do elefante mais mesmo assim ficaram.

Quando eles menos esperavam sem querer o elefante pateou o rabo na luz e a luz se apagou.

Pedrinho onde está você? falou Carlos

Estou aqui! mas tem alguma coisa me beijando!

Quando a luz acendeu Pedrinho viu que quem estava beijando ele era o Elefante. Depois daquele dia os dois não foram mais ao zoológico. Porque o zoológico

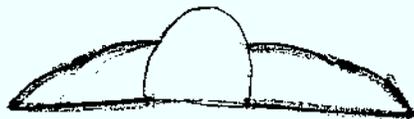
FEIXOU!

| Fim da História |

A Praga Escorrida

A rosa é cheirosa,
ela é formosa
e é cor de rosa,
passou um dia
ela ficou mais
rosa ainda.

A rosa morava
no meu quarto;
até que um
dia que ela
cresceu ela
morreu.



O guarda-chuva

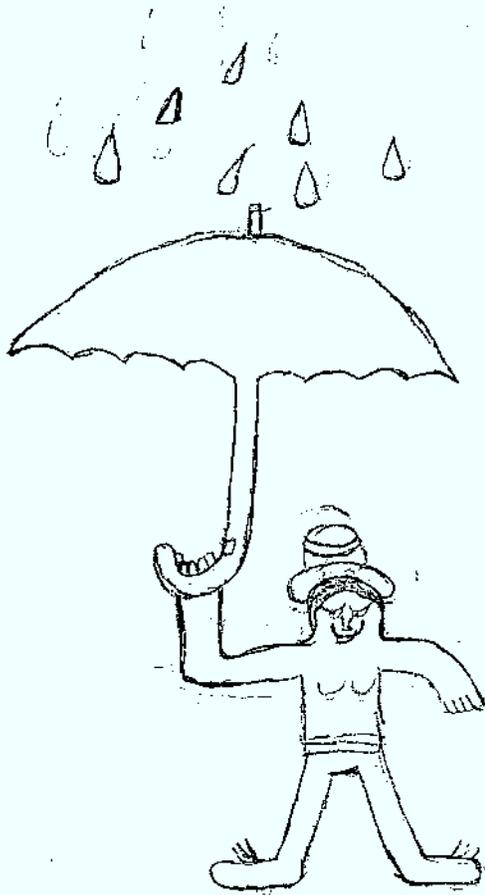
Estava num dia de chuva

e eu não tinha guarda-chuva

e fiquei todo molhado

e cheguei em casa e despastei

Quando estava indo para escola estava chovendo
passei um esmoço jogando água e eu fiquei todo molhado.



A Descoberta.

Descobri uma violeta

atando pela lumeta,

então parte de uma praça

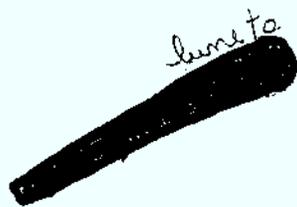
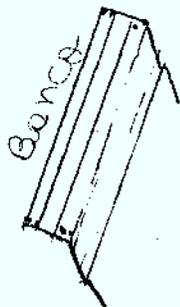
e o mesmo fazendeiro

quando pegou a lumeta

viu a violeta.

Como era bonito,

mas não quisito



A floresta vale

A floresta vale
para que ama
ela.

Não para que
Derruba.