



1290000041



FE

ELAINE REJANE GOMES TCC/UNICAMP G585a

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE UMA
EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO**

**CAMPINAS
1996**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	TCC UNICAMP
	G585a
V.....	EM.....
TOMBO:	41
PROG.....	124/2003
C.....	X
PREÇO:	M100
DATA:	28.10.03
Nº CPD:	Bib. d 31 0512

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

G585a Gomes, Elaine Rejane.
 Alfabetização : reflexão sobre uma experiência de estágio /
 Elaine Rejane Gomes. – Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador : Lilian Lopes Martin da Silva.
 Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de
 Campinas, Faculdade de Educação.

1. Alfabetização. 2. Escrita - Ensino de primeiro grau. 3.
 Leitura - Ensino de primeiro grau. I. Silva, Lilian Lopes Martin da.
 II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
 III. Título.

ELAINE REJANE GOMES

**ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA
DE ESTÁGIO**

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para obtenção do título de Bacharel em
Educação com Habilitação de
Magistério de Primeiro Grau e
Administração Escolar no Curso de
Pedagogia da Faculdade de Educação
da Universidade Estadual de Campinas,
sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Lilian
Lopes Martin da Silva.**

**Campinas
1996**

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Lillian Lopes Martin da Silva

Data Aprovação: / /1996.

Prof. Dr. James Patrick Maher

Data Aprovação: / /1996.

DEDICATÓRIA

**Aos meus pais, Mauro e Maria,
pelo amor e dedicação e pelos
ensinamentos de vida, que
fizeram de mim o que sou hoje.**

**Aos meus irmãos e às minhas
avós, Maria e Nair, por sua
presença confiante.**

**Ao Nestor, pelo amor, carinho
e compreensão nestes meses de
trabalho...**

AGRADECIMENTOS

**À Profª. Lillian por sua orientação, apoio e amizade.
Aos alunos pelos momentos e descobertas que juntos fizemos.
À Profª. da classe por permitir que este aprendizado fosse possível.
À todos que (con)viveram comigo a realização deste trabalho.**

“Contudo, “acreditar” que a alfabetização seja possível e viável - como trabalho e co-autoria na História - não leva, efetivamente, à sua realização. É preciso, na prática, *conhecer e conceber* formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar transformações. A crença, a fé, a esperança na mudança, sugerem ainda a magia, o mito, o dogma, o milagre. Mas, o conhecimento e a concepção implicam, na práxis, a gênese, a geração do novo...”

Ana Luiza B. Smolka

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: HISTÓRICO DO TRABALHO.....	01
2. UM PONTO DE PARTIDA: O TRABALHO DO PROFESSOR.....	06
2.1 A escrita como Cópia/Ditado.....	07
2.2 Leitura em Voz Alta.....	14
2.3 Interpretação de Texto.....	18
2.4 Exercícios de Ortografia.....	22
3. UM NOVO PONTO DE PARTIDA: BUSCAR DIZER PELA ESCRITA.....	29
3.1 Narração de contos e Produção de Textos.....	30
3.2 Utilização do Gravador: Registro da Oralidade.....	40
3.3 Confeção de Histórias em Quadrinhos.....	47
3.4 Reescrita de Textos Narrativos.....	59
3.5 Elaboração por Escrito de Anúncios - Propagandas.....	65
3.6 Elaboração por Escrito de Anúncios - Classificados.....	76
3.7 Escrita de Histórias em Quadrinhos à partir de Sequências Fixas.....	83
3.8 Utilização do Gravador: Registro Oral de Textos.....	90
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96

1. Introdução: Histórico do Trabalho

O trabalho que ora apresento é o resultado de uma reflexão sobre minha experiência de estágio: sobre a tentativa de mudar a realidade de escrita e leitura dos alunos de uma primeira série.

O estágio foi realizado na rede estadual de ensino, com crianças da 1ª. série do ciclo básico, no período vespertino. Durante as observações em sala de aula, pude notar que a maioria dos alunos encontrava grandes dificuldades para se expressar correta e livremente na produção de textos escritos. Os professores em grande parte, ainda utilizavam procedimentos tradicionais ou convencionais, que, acabavam por transformar a escrita num ato mecânico, repetitivo e sem sentido.

A observação desta realidade me proporcionou, além dos questionamentos em relação ao trabalho do professor, também a oportunidade de buscar intervir nas práticas de escrita e leitura daqueles alunos e colher resultados sobre a minha prática como docente.

A escola em que se deu a experiência era, na época, integrante do conjunto de Escolas Padrão da rede estadual, estando situada num bairro central da cidade. Conta com um

prédio grande e no ano de 1993 tinha 20 salas de aula em funcionamento. Conta ainda com um anfiteatro, uma biblioteca, uma sala de vídeo, duas quadras poliesportivas, um pátio relativamente grande, uma cantina, além das dependências da direção, secretaria e sala dos professores. O prédio estava em bom estado pois acabara de passar por uma reforma para recuperação das dependências já existentes, como também para adequação dos espaços que não estavam sendo utilizados até então.

A professora da sala observada possuía formação em nível de 2o. grau - magistério, e estava ministrando aulas somente para esta sala de 1a. série do ciclo básico, atuando, portanto, apenas em um período na escola.

Os alunos da sala não eram repetentes e moravam nas imediações da escola. Alguns possuíam irmãos estudando em outras séries. Eram crianças de seis e sete anos de idade, muito ativas e espertas, segundo a professora da sala, com grande potencial de aprendizagem, salvo raras exceções, como alguns que, na metade do ano ainda sentiam dificuldades até na escrita dos próprios nomes.

Uma das exigências da disciplina EP684 - Prática de Ensino Supervisionado de 1o. grau II, era o desenvolvimento, em conjunto com a professora da classe, de uma unidade de ensino onde nós, estagiárias, pudéssemos dar as aulas. Naquela escola, entretanto, as professoras se dividiam em áreas distintas para fazer o planejamento das aulas. A professora da minha sala, por exemplo, planejava o que iria ser dado na área de matemática para todos os primeiros anos, enquanto outra planejava o trabalho com linguagem, etc. Tal sistemática dificultou a realização do trabalho previsto, pois a

unidade de ensino que eu planejasse teria que ser trabalhada nas quatro salas, o que não seria possível, segundo a coordenadora do ciclo básico da escola. A solução que encontrei então, foi desenvolver um conjunto de atividades de leitura e escrita de textos na sala em que estagiava, à medida que a professora fosse me dando oportunidades.

Tomei essa decisão por acreditar que o professor deve propiciar às crianças um maior contato com a leitura e a escrita, realizando uma discussão sobre o sentido da escrita e seus diferentes modos de produção, sobre o valor que ela tem e como nós a utilizamos em nosso dia a dia, fazendo-as perceber o porquê do ler e escrever. A criança deve conseguir estabelecer relações entre as suas idéias e o texto escrito, e , para que isso ocorra e necessário que o professor a estimule, através de atividades que envolvam as diversas formas de produção de texto que elas conhecem, como as histórias em quadrinhos, as propagandas de revistas, e também, as histórias dos livros infantis. Enfim, atividades que exijam da criança uma utilização constante das informações que elas trazem do seu mundo ,ou seja, da sua experiência de vida fora da escola. A criança precisa saber que aquilo que ela tem a dizer é importante, para que ela não sinta medo de fazê-lo. Devo confessar que organizei as atividades que desenvolvi a partir de algumas hipóteses a respeito do que pode ser o trabalho com a escrita e a leitura na escola. Entretanto naquele momento agi mais por intuição, pelo desejo de práticas diferenciadas e de momentos mais agradáveis com as crianças do que por um conhecimento dos argumentos em favor deste ou daquele procedimento. Tentava estruturar atividades com materiais variados, que pudessem motivar os alunos mas não me perguntava muito o porquê. Prendia-me mais ao como fazer.

A professora iniciava sua aula normalmente e, quando ela autorizava, eu trabalhava com as crianças dentro do meu projeto. Assim é que realizei com os alunos um conjunto de 08 aulas ou aproximadamente 20 horas no período em que estagiei na classe.

Comecei o trabalho contando histórias de livros infantis que eu havia selecionado na biblioteca da FE. Desenvolvi atividades com o gravador, com histórias em quadrinhos, jornal e propaganda, que foram colocadas como um desafio aos alunos daquela 1ª. série e, principalmente a mim, que estava começando no magistério. De modo geral, posso dizer que os alunos, desde o início, responderam com entusiasmo ao trabalho proposto. Tive alguns problemas no começo, quanto a disciplina, mas a medida que as atividades iam sendo desenvolvidas, eles me tratavam com mais carinho e se apegavam a mim. A cumplicidade criada entre mim e os alunos facilitou o desenvolvimento do trabalho, pois eles passaram a me ouvir com mais atenção e a dar importância aos nossos momentos juntos. Talvez fosse uma chance de escapar por algumas horas das cópias e dos ditados, que eram atividades diárias e repetidas várias vezes no mesmo dia de aula. Ou, ainda, porque eles tinham a chance de participar da aula, de contar as suas histórias, de fazer comentários que julgassem importantes, enfim, de mostrar a mim e aos colegas um pouco de si mesmos.

Este Trabalho de Conclusão de Curso me possibilitou a retomada do desafio. Retomei minhas anotações do diário de campo. Retomei igualmente o Relatório de Conclusão do Estágio que elaborei ao término daquele semestre e ainda, os trabalhos dos alunos que havia guardado. Decidi recapitular o acontecido - agora mais detidamente - tomando-o

como “ponto de partida” da questão que naquela época não havia colocado com a ênfase necessária - o porquê desta ou aquela atividade. Passei a levantar para cada uma das 8 atividades que realizei, textos/autores que sobre elas refletiam, que em favor delas argumentavam ou, contrariamente, a colocavam em questão. Com esse esforço busquei melhorar meu próprio conhecimento dos “fundamentos” de uma prática diferenciada com a leitura e a escrita nas séries iniciais, ampliando os caminhos que poderei vir a trilhar numa experiência futura como professora e a compreensão das atividades que vier a desenvolver.

O texto que se segue a esta Introdução está organizado em 3 partes: a) uma primeira em que busco tecer considerações sobre o trabalho da professora da sala onde estagiei, a partir de uma bibliografia crítica a respeito do assunto; b) uma segunda, em que relato as atividades por mim desenvolvidas e as ilustro com os textos dos alunos; c) uma terceira em que teço algumas considerações finais.

Optei por um arranjo em que ao meu próprio texto - escrito no presente deste trabalho - se “aderem” passagens de meu Diário de Campo e citações extraídas da bibliografia que fui consultando. Tentei editar todas essas vozes para poder contar a minha experiência passada, revista por mim agora.

2 - Um Ponto de Partida: O Trabalho do Professor

Ao todo foram apenas três aulas, que totalizaram cinco horas de observações acerca do trabalho do professor. A primeira aula durou aproximadamente três horas e as duas seguintes duraram em média uma hora cada uma. A primeira aula foi observada no primeiro dia de estágio, as duas seguintes ocorreram após o período das aulas em que realizei meu trabalho com os alunos.

As atividades desenvolvidas pela professora da classe durante as observações foram: ditados, cópias, interpretações de textos, leituras em voz alta e exercícios de ortografia. Estas atividades ocupavam todo o tempo de aula, com exceção de alguns exercícios de matemática que eram inseridos aleatoriamente e descontextualizados durante as atividades de linguagem.

Selecionei para análise apenas a primeira das três aulas observadas, com o intuito de não tornar esta análise muito extensa e repetitiva. Acredito que esta aula seja um bom exemplo para ilustrar ao leitor todas as atividades de linguagem que ocorreram, também, nas duas aulas observadas posteriormente.

"Por um lado, observamos um ir e vir sem fim, na tentativa de variar assuntos e atividades. Por outro, a falta de significação na passagem de uma atividade para outra. Os exercícios de gramática são intercalados por atividades de leitura - ora oral, ora silenciosa, ora da professora - com as quais eles não têm qualquer relação. Há uma interrupção em cada atividade, já que cada uma parece se esgotar em si mesma e uma passagem para a atividade "diferente" sem que exista qualquer tentativa de integração... (...)Resultado: uma aula de variedades, uma aula de língua feita de partes e fragmentos que reforçam a idéia de uma língua também feita de partes e de fragmentos: frases soltas em que as perguntas e respostas são um mero exercício de perguntar e responder." (Silva, 1986a, p. 60/61)

2.1 - A Escrita como Cópia/Ditado - para preencher o tempo..., ocupar os alunos..., memorizar a ortografia..., desenvolver a habilidade motora necessária à escrita...

ALLA : 11/08/1993

Na primeira vez que entrei em sala de aula, a professora estava preenchendo a lousa com linhas, talvez para que os alunos pudessem entender melhor a relação lousa e caderno. Então ela deu início a um DITADO intitulado "A Bola", vai ditando e, em seguida passando as frases na lousa.

*"A bola caiu no mato e bateu no pé do sapo.
O sapo, coitado, pulou de lado e falou:
- Ex te pego, bola maluca!
E deu um piteleco na bola.
A bola voou no céu e caiu na cacca do pato.
O pato ficou danado e falou:
- Ex te pego, bola maluca!
E deu uma bicada na bola."
(D. C. pág. 02)*

“A cópia e o ditado nas suas diversas modalidades - treinos ortográficos, preenchimento de lacunas, transcrição reiterada de palavras selecionadas pelo professor - revelam que a escrita, aparentemente servindo para “preencher o tempo”, manter o aluno ocupado, enquanto o professor precisa se ausentar da sala, na verdade produz outro resultado subjacente: copiar é uma forma de mecanizar atitudes diante da escrita, incorporando supostamente o hábito-padrão de organização e limpeza de textos.” (Chiappini, Vol. I, 1995, p.27)

“Essa função de preenchimento de tempo também está associada à utilização da cópia como recurso disciplinar, pois está implícito aí a finalidade de inibir conversa e desordem. Além desses fins, a cópia como recurso disciplinar é também utilizada para “acalmar os alunos” agitados e para punir “bagunça”.”(Chiappini, Vol. II, 1995, p.70)

Nesta classe as crianças eram muito agitadas e conversavam entre si o tempo todo. Somente ficando quietos quando estavam escrevendo. O ditado e a cópia eram os recursos mais utilizados pela professora toda vez que ela não estava conseguindo controlar a classe. Ameaçava-os dizendo que iria dar um ditado ou uma cópia das “famílias”. Assim que o ditado começava o silêncio tomava conta da classe. O ditado de textos desse tipo, na verdade, acabava por se tornar uma cópia, pois a professora ditava cada frase e, em seguida ia passando na lousa. Resultado: as crianças não se davam ao trabalho de pensar como se escrevia cada palavra, esperavam para copiar da lousa a palavra escrita corretamente. Entretanto o ditado poderia ter sido mais proveitoso:

“Crítica-se também a prática do ditado para avaliação da aprendizagem das palavras já dominadas, isto é, cuja forma ortográfica se supõe que eles conheçam. Há formas mais interessantes de fazer ditados que propiciem aos alunos um desafio na escrita, tal como, solicitar a cada aluno que dite uma palavra ou frase para que seus colegas escrevam. Os ditados precisam ser feitos usando-se a pronúncia normal dos segmentos, da entoação e do

ritmo. Eles não precisam ser feitos numa fala silabada. A criança pode ouvir uma palavra ou mesmo uma frase, memorizar e depois tentar escrever. O aluno não pode também ser levado a escrever frases e histórias utilizando apenas as palavras já dominadas. Disso podem surgir redações que nada mais são que um conjunto de frases desconexas.”(Abud, 1987, p.38)

“(…) é interessante introduzir algumas variações, tais como o incentivo à troca de idéias entre os alunos sobre como se escreve o que foi ditado. Desta forma, o ditado pode se transformar numa atividade de aprendizagem e não só de avaliação, enriquecida pela interação social entre os alunos. (...) A socialização da escolha do que se dita, ou seja, abre-se a possibilidade de que alunos ou grupos de alunos também ditem para os colegas, ao invés desta atribuição ser monopólio do professor. (...) O ditado para o professor, em que os alunos não só ditam para o professor o que ele deve escrever no quadro, mas como deve escrever. O professor reproduz no quadro tantas maneiras de escrever quantas lhe forem sugeridas por alunos em diversas etapas de alfabetização.”(CENP, 1986, p. 53 e 55)

Vê-se que a aplicação do ditado não precisa estar reduzida a uma atividade de avaliação do conhecimento dos alunos sobre as palavras já estudadas. Há várias formas de se introduzir um ditado, de maneira que ele se torne um desafio real, um momento de experimentação. As crianças precisam formular suas hipóteses e realizar suas tentativas. O ditado, da forma como foi proposto, acaba se tornando apenas a cópia da grafia correta de palavras que as crianças já viram escritas pelo menos uma vez. As crianças não precisam pensar, precisam apenas relembrar... Além da cópia ocorrer nas atividades de ditado, ocorre por ocasião da leitura de textos do manual didático:

“Nas primeiras séries, a “leitura” desses textos se resume à cópia, quando não a várias cópias do mesmo texto. Depois, além da cópia do texto, a cópia da proposta de interpretação. (...) E a função do manual se cumpre com a cópia dele (manual) pelo aluno em seu caderno. Assim, leitura e escrita, que deveriam completar-se no processo de construção do conhecimento, perdem o significado: não se atribui sentido ao que se lê e ao que se escreve.”(Martins, 1991, p.78)

A cópia de textos é utilizada pela professora como exercício de memorização ortográfica e também como forma de preencher o tempo com uma atividade de escrita. Isto provoca nos alunos a sensação de que realmente estão “produzindo”, a sensação da realização de uma atividade escolar. O ditado e a cópia são os dois melhores representantes das atividades escolares desenvolvidas nas aulas, nesta classe. As crianças não prestam atenção no que copiam, não tentam entender o texto, pois é apenas para copiar. A professora repete a mesma rotina nas outras duas observações das aulas de linguagem: dita o texto, que os alunos esperam para copiar, depois que ela passa cada frase na lousa. Nesta escola, as professoras de primeira série não adotavam cartilhas e nem livros didáticos. O material era confeccionado pelas próprias professoras. Cada uma era responsável pelo planejamento de uma área diferente e, no início de cada semana, distribuía para as outras o material. Assim, todas as classes seguiam o mesmo conteúdo durante a semana. A professora desta classe fazia o planejamento da área de matemática e seguia o de língua portuguesa preparado por uma colega. Como podia responder pelo que fazia?

“Uma importante causa, certamente não a única, que explica a grande recorrência da cópia em escolas estaduais e municipais é o fato de muitos professores, seguindo orientação de que cada um deve preparar seu próprio material, não estarem mais adotando livro didático de forma direta junto aos alunos. Contudo, continuam utilizando-o de maneira velada: agora não mais um único manual, porém vários para ministrarem suas aulas, pois constatou-se que textos e exercícios usados eram extraídos desses livros.”(Chiappini, Vol.II,1995, p.71)

A professora sempre inspecionava o caderno dos alunos depois de uma cópia ou um ditado e fazia observações sobre a falta de atenção dos alunos na hora da cópia, pois estavam copiando com erros as palavras da lousa. Mandava que apagassem e copiassem corretamente. Na maioria das vezes, as palavras para cópia eram todas da “família” que as crianças estavam aprendendo, como o “ditado do nh” que foi retirado de um dos livros da coleção “Alegria de Saber”. (Cf. D.C., p.19)

“(...) a cópia se manifesta através, por exemplo, dos exercícios de treino ortográfico, cuja finalidade principal é fazer com que o aluno memorize a correta grafia das palavras, reduzindo, assim, sua margem de erro na produção de um texto escrito. Porém, sendo esse um exercício puramente mecânico, é, por vezes, acompanhado da falta de atenção do aluno e da consequente transcrição errada dos vocábulos, não atingindo, dessa maneira, a finalidade com que é proposto.”(Chiappini, Vol.II, 1995,p.69)

Ao mesmo tempo que as crianças sentiam que estavam “trabalhando” enquanto copiavam, essa rotina se mostrava maçante e indigesta. Elas ficavam o tempo todo me perguntando que horas eram, quanto faltava para o recreio ou para a saída. Ficavam ansiosos para a aula terminar. Alguns se recusavam a copiar ou fazer qualquer atividade de escrita, diziam que a professora não ligava se não quisessem fazer. Podiam ficar desenhando, contanto que ficassem quietos.

“(...)As crianças não escreviam para registrar uma idéia, nem para documentar um fato, nem por necessidade ou prazer de comunicar ou interagir com alguém. As crianças copiavam palavras soltas, provavelmente com algum significado para elas, mas sem articulação e sem sentido, tendo por “motivo” “aprender a ler e a escrever ”(Smolka, 1988, p. 49)

Os textos que a professora ditava e passava na lousa no final de cada frase eram quase sempre retirados de livros didáticos, sempre com a mesma estrutura, cheios de frases curtas e sem relação umas com as outras, um texto feito de partes, que nunca chegam a compor uma história. A cópia se torna um exercício de memorização ortográfica. O texto perde o seu sentido, a sua significação, e passa a ser visto como um amontoado de palavras.

“(...)Considerando-se que o registro do material didático por meio da cópia não é significativo, pois o aluno já tem esse material à sua disposição, então essa documentação perde a razão de ser. Não se copia o que é relevante, o que não consta em lugar algum, mas sim o que já circula na sala de aula, ou seja, aquilo que o aluno tem fácil acesso. Não se registram apenas informações ou conteúdos novos, mas ocupações. (...) A idéia difundida é a de que bom professor é aquele que faz o aluno produzir muito a olhos vistos.”(Chiappini, Vol. II,1995, p. 71/72)

Esta idéia faz com que os professores transformem seus alunos em excelentes “copiadores”, mas jamais os transformará em bons escritores. As crianças escrevem e lêem aquilo que o professor manda. Não existe uma relação dialógica entre professor e aluno e entre os próprios alunos. Não lhes é permitido nada além de copiar e calar.

“Quando as crianças escrevem palavras soltas ou ditadas pelos adultos (tipo nomeação, lista, repertório ou ditado), a característica da produção é uma, e evidencia-se, mais facilmente, a correspondência entre a dimensão sonora e a extensão gráfica. Mas quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do “discurso interior”(que é sempre diálogo consigo mesmo ou com os outros).”(Smolka, 1988, p. 75)

“(...)Além de exercer outras funções, ela também evidencia, por vezes, uma postura de trabalho do professor frente aos textos que utiliza, conduzindo à inibição de uma outra forma de circulação: a dialógica, que propicia a troca de experiências, de pontos de vista, de opiniões entre professor e alunos e entre os próprios alunos. Dentro de um planejamento consciente e cumprindo uma função delimitada, o recurso da cópia pode ser bem aproveitado. Contudo, o que se verifica é o uso indiscriminado dessa atividade sem uma finalidade específica plausível. Ela está de tal forma arraigada aos procedimentos de aula que muitas vezes se ignora sua presença, não se refletindo sobre o papel que exerce e as consequências de sua utilização aleatória.”(Chiappini, Vol. II, 1995, p. 68)

2.2 - Leitura em Voz Alta - como castigo..., como recurso para disciplina..., como treino..., como avaliação...

Em seguida, os alunos tiveram que LER o texto em VOZ ALTA, todos juntos. A maioria parecia estar lendo muito bem. Uma das alunas que estavam conversando na hora do ditado foi chamada para LER o texto todo do ditado. Além disso, os "conversadores" eram anotados numa lista no canto da lousa, perdendo o direito de descer para a educação física mais tarde. (D. C. pág. 03)

"A leitura oral começa na alfabetização quando o aluno tem que provar para a professora que já sabe reconhecer os sinais, as letras, traduzindo oralmente o código escrito. Além disso, que já aprendeu a mecânica da leitura: da esquerda para a direita, linha por linha, uma palavra atrás da outra... A prática de leitura oral, se tem algum sentido para a alfabetização - e me parece que vivenciada como treinamento, pela repetição individual ou em coro de palavras e frases não tem sentido, nem aí, quando é amplamente realizada e justificada com a necessidade de se verificar quem sabe ler e quem não sabe - ao se estender para as séries seguintes só faz comprometer a leitura e o leitor."(Silva, 1986b, p. 56/57)

A leitura oral individual ou em grupo era muito utilizada pela professora desta sala. Além de funcionar como elemento disciplinador, a leitura em voz alta também cumpria um importante papel na avaliação dos alunos. Constantemente a professora procedia a uma chamada oral de leitura para verificação e correção dos erros de decifração e pronúncia das crianças. Elas se mostravam apreensivas, ficavam imaginando quem seria o próximo a ser chamado para fazer a leitura. Às vezes cada uma lia um pedaço, outras vezes todas liam o mesmo texto do livro ou do ditado.

“(...)Na atividade de leitura oral, a preocupação do professor se volta basicamente para a performance do dizer do aluno. Assim, o bom leitor passa a ser aquele que “diz” adequadamente o texto. Nesse sentido o aluno é orientado com relação à dicção, entonação, pronúncia, ritmo etc., com prejuízo da significação.(...) Uma vez que tal estratégia prejudica a fluência da leitura, pode-se perguntar qual seria o objetivo dessa atividade. Talvez ela seja utilizada como meio de controle disciplinar ou preenchimento de tempo, mantendo os alunos ocupados e obrigatoriamente atentos enquanto é feita a leitura. Resta saber se esse tipo de estratégia favorece uma boa leitura, já que é uma leitura automatizada: é possível ler sem entrar em relação ativa com o texto lido?”(Chiappini, Vol. II, 1995, p. 77)

“Os hábitos tradicionais na metodologia do ensino da leitura (...) afastam a criança do conteúdo do texto e, portanto, do interesse pela leitura. O texto é lido automática e sucessivamente. O professor limita-se a dizer: “Outro”, e a criança seguinte começa (A atenção do aluno concentra-se em começar a leitura no ponto certo[se ele vier a ser chamado!].) Na leitura oral outro aluno é chamado logo depois de algumas sentenças (O leitor não consegue sentir a atmosfera e o ritmo do texto e não aprende, assim, a valorizá-los.) (...) Os professores, muitas vezes, corrigem de pronto (ou deixam que outros alunos o façam) todo e qualquer erro cometido na leitura oral. O leitor, portanto, fica tão preocupado com a possibilidade de errar que não pode pensar no significado do texto. Os erros devem ser discutidos depois de concluído o trecho, dando-se maior ênfase aos conselhos de ordem geral do que aos erros isolados.”(Bamberger, 1986, p.55)

“Concebido como uma mera atividade mecânica, esse tipo de encaminhamento presta-se apenas à correção dos erros de acentuação, entonação e pronúncia. É com esse objetivo que se propõe aos alunos exaustivas leituras de um mesmo texto em sala de aula, prática constante dessa disciplina. O que se pode observar com esse trabalho é o grande valor que se atribui à forma do significante em detrimento do significado. Nesse processo, o texto acaba se tornando um signo vazio, destituído de conteúdo semântico.”
(Chiappini, Vol. II, 1995, p. 78)

Assim como a cópia e o ditado, a leitura em voz alta também assume um caráter controlador e disciplinador dentro da sala de aula. A punição para quem conversa durante o ditado é a leitura do texto todo em voz alta. Desse modo, a leitura assume o papel de castigo. Como podemos pensar em leitura com prazer se ela é sempre um castigo dentro da sala de aula? As professoras costumam ir corrigindo seus alunos durante a leitura. Cada palavra pronunciada de forma errada é prontamente corrigida, antes que o aluno possa terminar de ler cada frase. O aluno não tem tempo para uma nova tentativa, a resposta correta é sempre dada pelo professor, ou quando muito pelos outros alunos em tom de zombaria. Essa situação causa o medo de errar e inibe a criança na hora da leitura. Então, acontecem os tropeços e engasgos que talvez não fossem um problema num outro tipo de aula de leitura.

“Quando a leitura oral é bem feita, os grupos de palavras armazenados são percebidos em unidades de pensamento num duplo impulso - visualmente e através da pronúncia. (...)A prática da leitura silenciosa antes de se iniciar uma tarefa de leitura é importantíssima, pois pesquisas provaram que se compreende melhor quando se lê em silêncio. Além disso, as crianças podem trabalhar mais ativamente do que quando uma lê e as outras prestam atenção (se o fizerem!). A leitura silenciosa é a base da educação individual da leitura.” (Bamberger, 1986,p. 24/25)

“Um lê um parágrafo, outro lê o parágrafo seguinte... “lia em voz alta, um pouco cada um”... Todos lendo, todos prestando atenção... “pegávamos os livros, abríamos para cada um ler um pedaço e contar o que leu”... Todos com o mesmo livro e a mesma leitura. Leitura de um livro só. Uma leitura só. O ritual. Fica assim comprometido o entendimento do aluno sobre texto, leitura, importância da leitura. (...)O aluno, separando o ato de ler do ato de entender o que está lendo, desfigura a leitura, reduzindo-a a um processo de percepção, reconhecimento e decodificação dos sinais gráficos.” (Silva, 1986a, p.57)

A leitura se reduz ao reconhecimento e decodificação de sinais gráficos. O entendimento do texto fica prejudicado, pois o aluno se preocupa em não errar. O entendimento do texto fica resumido a propostas de interpretação de texto que apenas sugerem a transcrição de pedaços do texto como resposta às questões. A leitura silenciosa é uma prática que quase não se vê acontecer nas séries iniciais. No entanto, a prática da leitura silenciosa permite que a criança possa "perceber" o texto antes da leitura oral. Certamente, quando a leitura oral for realizada a criança a fará com muito mais segurança, pois o texto já se tornou conhecido. Pode antecipar a entonação e treinar a pronúncia de palavras que ela considera difíceis, o que reduz significativamente as situações de constrangimento na hora da leitura.

2.3 - Interpretação de Texto

Após o intervalo a aula continuou com a interpretação do texto sobre a bola:

- 1- Onde caiu a bola?*
- 2- Onde bateu a bola?*
- 3- O que disse o sapo?*
- 4- O que o sapo fez com a bola?*
- 5- Onde caiu a bola?*
- 6- O que o pato falou?*
- 7- O que o pato fez com a bola?*

Ela DITAVA as questões e depois de um tempo, aqueles que haviam respondido certo iam passar a resposta na lousa. (D. C. pág. 04)

“As respostas individuais estarão circunscritas a mera reprodução do texto, pois o questionário é muito diretivo, insinuando na pergunta o que deve ser respondido. (...) Percebe-se que os textos produzidos em linguagem escrita pelos alunos, na grande maioria, não passam de respostas predeterminadas pelos conteúdos sistematizados, quer pelos livros didáticos, quer pelos professores, conteúdos esses que funcionam como eixo diretivo em sala de aula, estabelecendo implícita ou explicitamente o que deve ser registrado.” (Chiappini, Vol. I , 1995, p. 29)

Relendo o questionário percebe-se que as questões se repetem, como as questões 01 e 05. Também as outras questões acompanham o movimento do texto. As mesmas coisas que ocorrem com a bola e o sapo também ocorrem com a bola e o pato. Daí as questões serem iguais. Mas, o que acaba acontecendo é que as crianças ficam confusas na hora de responder. Sabem que as perguntas são iguais mas que as respostas não podem ser. Se trocar as respostas também está errado. Então esperam que a professora passe a resposta na lousa...

Para responder as questões os alunos só precisavam copiar as frases do texto. Por mais que eles consigam dar uma resposta, se ela estiver diferente do texto está errada. O aluno não possui autoridade para dar a sua interpretação pessoal ao texto. O questionário é tão diretivo que denuncia a resposta na própria pergunta. Seria possível apenas grifar partes do texto para se responder corretamente à todas as questões.

“A escola, ao limitar a compreensão de um texto à compreensão de suas partes e ao eleger uma significação única, verdadeira, como parâmetro de verificação de erros e acertos, destrói o movimento que vai do texto ao leitor e às suas vidas, no qual se constrói a compreensão e pelo qual se define o ato de ler. Fragmenta texto e leitura ao retirá-los da vida, reparte-os mais ao dividi-los em partes, palavras e sílabas. Como se não bastasse, fragmenta o leitor em olhos que lêem silenciosamente e bocas que lêem oralmente.” (Silva, 1986a, p. 46)

“Ao educando não é dada a possibilidade de interagir com o texto, sua função é apenas de apreendê-lo tal como se apresenta. O ato de ler acaba, portanto, restringindo-se ao bom desempenho na emissão sonora dos signos escritos, observando a devida prosódia e entonação. O sistema escolar concebe o aluno alfabetizado como alguém que já adquiriu essa habilidade e, conseqüentemente, a capacidade de decifrar e interpretar a mensagem escrita.”(Chiappini, Vol. II, 1995, p. 77/78)

Este é um tipo de interpretação fechada, que não dá margem à outras significações. A criança não interage com o texto, preocupada com seu desempenho na hora da leitura. A leitura do texto se torna mera decodificação e recitação. Quando a leitura acaba, o aluno não sabe dizer o que acabou de ler.

“Ao conceber a leitura como sinônimo imediato de compreensão, o professor se exime da sua responsabilidade de mediador no processo da aprendizagem, ficando este exclusivamente por conta da capacidade do aluno. Esta concepção traz em si a ilusão de transparência do texto. A leitura surge como uma atividade através da qual os alunos são levados a reconhecer e reproduzir um sentido que se supõe ser o do texto. As relações do texto com outros textos ou com o contexto não fazem parte do trabalho com a leitura. A leitura polissêmica, entendida como atribuição de múltiplos sentidos ao texto (Orlandi,1988), é ignorada pela escola.” (Chiappini, Vol. II, 1995, p. 76)

A professora passa o texto na lousa, e supõe que a criança, ao ler, fará a interpretação atribuindo o sentido que ela acredita ser o único ou o óbvio. Mas, essa idéia de transparência do texto é ilusória. A criança precisa ler mais de uma vez para apreender o sentido do texto e o professor deve ajudar nesta leitura. Acreditando que basta ao aluno ler para entender, o professor se coloca à parte neste processo. Ela trabalha com o texto e não o texto.

“O que vale como estratégia de interpretação de textos é a colocação do ponto de vista pessoal: o posicionamento claro e coerente de cada leitor. É importante se sentir à vontade para dialogar com o texto. Seja ele literário ou não. No espaço das salas de aula, no acontecimento das palavras, não deve prevalecer o discurso “pré-concebido”, e sim apoiar-se o discurso próprio: a história de cada um e suas impressões pessoais interagindo diante do texto. É o ponto de partida para a construção de um discurso. E

nele se inclui o da análise textual. (...) Porém o que ainda parece perdurar é a análise pronta, embalada nos livros didáticos e no tom livre-docente. E o silêncio. (...) O significado de leitura ainda tem muito de obrigação, cobrança, tarefa, imposição.” (Gil Neto, 1988, p.67/68)

A interpretação de textos, principalmente nas séries iniciais, deveria privilegiar a interpretação polissêmica, aquela que permite a atribuição de diversos sentidos a um mesmo texto. A valorização das impressões pessoais de cada aluno sobre o texto provoca a abertura de espaços em que as crianças aprendem a opinar, fazer escolhas e a discutir seus pontos de vista.

“(...) A escola obriga a criança a agir de outra maneira, pretensamente ensinando como se deve interpretar um texto. Então, a criança lê um texto e depois responde a um questionário. Os questionários que se vêem nos livros são em geral do tipo: no texto ocorre “Pedro chutou a bola”; o questionário pergunta “Quem chutou a bola?” Ora, perguntar isso a uma pessoa é uma forma de chamá-la de burra, de aviltá-la como falante nativo. Às vezes tenho a impressão de que esses roteiros de interpretação de texto servem única e exclusivamente como um meio para a professora dar nota para o aluno. O pior nessa história é que é falso dizer que uma criança não compreendeu a leitura de um texto porque “não foi capaz” de responder às perguntas sobre ele. São coisas diferentes! Responder a perguntas requer, entre outras coisas, um amadurecimento linguístico específico e o reconhecimento da própria capacidade de dar opinião, o que muitas crianças estranham na alfabetização, porque a autoridade para dar opinião é a professora. A criança ouve e aprende. Esse procedimento de interpretação de texto através de perguntas “óbvias” não só induz o aluno a pensar que interpretar texto é saber o sujeito de uma oração ou o objeto direto etc., como ainda tira todo o sabor da leitura, substituindo-o por um gosto chato de questionário.” (Cagliari, 1992, p.179 a 181)

2.4 - Exercícios de Ortografia

EXERCÍCIOS:

1- Separe as sílabas:

castigo esta

espoleta isto

mas estômago

cascaia mesmo

2- Formar palavras com:

as es is

os us

ar or ir

3- Forme orações com:

martelo borboleta

corda carne

barco forte

gordo

Neste momento, a Mônica começou a me perguntar o que se escreve com as, os, si, os e us, que ela não sabia. Perguntei se ela sabia como se escrevia ônibus. Ela disse que não sabia, mas quando eu repeti a palavra com a separação silábica, ela parecia estar visualizando as partes na sua cabecinha e, logo em seguida me disse que já sabia. Na hora de formar orações ela me procurou de novo. Tentei fazer com que ela mesma formasse as frases. Por exemplo: com a palavra "forte". Perguntei se ela sabia o que queria dizer forte e se ela conhecia alguém que fosse forte. Então, ela me respondeu que já sabia a frase: "Eu briguei com um moleque que era mais forte do que eu". Logo após veio a lição "Para Casa": Fazer a CÓPIA da Atividade. Depois da tarefa, a professora faz uma chamada oral de LETURA INDIVIDUAL e manda que o texto lido seja COPIADO pelos alunos. Os que conversam demais tem atividade extra: fazer a CÓPIA das famílias. (D.C. págs. 04 a 08)

"Observa-se que a professora propõe algumas tarefas específicas (copiar os exercícios e montar as palavras), e supõe-se que as crianças saibam o que é para fazer. Mas, pelos comentários da própria professora ao verificar o trabalho das crianças, observa-se que as crianças não correspondem às suas expectativas, ou seja, não entendem o que é para fazer, não realizam a tarefa proposta como era esperado."(Smolka, 1988, p. 35)

Pelo episódio ocorrido com a Mônica, podemos perceber que a realização deste tipo de exercício não é tão tranquila para as crianças quanto parece à professora. Primeiro ela deveria separar as sílabas, formar palavras a partir de sílabas e depois formar frases a partir de palavras. Nesse monta e desmonta de palavras e frases, a língua é fragmentada

em partes e destituída de seu sentido. Acostumada a trabalhar com fragmentos da língua, a criança hesita na hora da escrita. Como a Mônica, as crianças hesitaram por não estarem acostumadas a este movimento de pensar sobre a língua na hora da escrita.

“(...) ela faz comentários sobre a (des)organização das crianças no espaço do caderno: “não deixou espaço, não colocou, já copiou errado, vocês copiam tudo junto, fez muito perto do risco, pra não fazer misturância...” Esses comentários revelam também o que as crianças fazem e deixam de fazer. (...)Nessa situação, o ato de ensinar se caracteriza e se reduz ao falar e ao apontar o erro; o ato de aprender se caracteriza pelo tentar copiar e pelo calar. (...) A “sutileza” da entonação, com o caráter de repreensão, provoca o emudecimento das crianças. (...) No que diz respeito à relação da professora com as crianças, o seu dizer, - “tá indo; tá errado; tá feio; tá tudo malfeito; a senhora não colocou; apaga e faz de novo...” - revela sua irritação e frustração diante da evidência: seu esforço, seu trabalho, não surtem efeito, não produzem o resultado esperado.” (Smolka, 1988, p. 36)

Sempre depois de cada atividade, a professora da classe passava, carteira por carteira, olhando os cadernos e constatando que as crianças não conseguiam realizar as tarefas propostas da forma como ela queria. A professora apontava os erros, dizia que estava tudo errado, mandava fazer de novo, etc. Nessa situação, as crianças se calam e passam a copiar, como garantia de que o que estão escrevendo está certo. Pode-se então, começar a entender o porque do silêncio sempre que a professora iniciava uma atividade de ditado, cópia ou exercícios como estes.

“(...) sendo cobradas pelo que não entendem, as crianças desenvolvem esquemas e buscam estratégias de sobrevivência no sistema. Poucas - de seis a dez - crianças desempenham a tarefa de acordo com a expectativa da professora. Várias tentam se adequar às “normas” e copiam da lousa mesmo sem saber como e por quê. Outras se recusam a copiar: ficam

paradas, observando alguma coisa; desenhavam, rabiscavam e arrancavam folhas do caderno; trocavam “cochichos”; procuravam outras coisas para fazer. Surge o espaço ideal para a chamada “indisciplina” na sala de aula.”(Smolka, 1988, p.37)

Esse espaço se caracteriza por uma forma de resistência/sobrevivência por parte dos alunos. A professora instaura na sala de aula, um clima de competição entre os alunos. Eles não podem conversar uns com os outros, por isso não trocam hipóteses e nem realizam novas tentativas quando a professora diz que “está tudo errado”, preferem copiar da lousa. Mesmo porque a resposta correta não demora a ser passada no quadro.

“Essa suposta organização, a nosso ver, peca (...) pela tentativa de ser simplificadora e facilitadora da aprendizagem. Daí ocorrer a ênfase sempre em segmentos da língua considerados menores, como se esses segmentos fossem mais fáceis e até possíveis de existir significativamente como linguagem. A frequência de exercícios com frases soltas que não formam texto algum, com palavras soltas, com sílabas e com letras é uma ilustração dessa simplificação destruidora de significados. (...) A escola tem considerado a língua como algo pronto, estático, ordenado e previsível, portanto possível de ser transposta para exercícios, quadros e esquemas. Possível de ser aprendida através de exercícios de repetição e memorização de estruturas modelares.”(Silva, 1986a, p. 62 e 67)

O trabalho com exercícios deste tipo faz com que a criança entenda a utilização da língua escrita como a capacidade de escrever palavras de forma ortograficamente corretas. Esta forma fragmentada de se trabalhar passa uma idéia de que a língua é estática, pronta e acabada. A relação oralidade/escrita fica prejudicada, pois a criança não escreve o que fala e pensa, escreve/agrupa palavras que já conhece e têm a certeza de sua grafia correta.

A professora trabalha uma escrita que não tem sentido para as crianças. Os momentos de escritura são sempre compostos de cópias, ditados, exercícios de separar sílabas e formar frases, etc. As crianças não escrevem sobre coisas interessantes para elas. O espaço de escritura se reduz a estes recursos de fixação da ortografia.

“A escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças, no ano escolar da alfabetização, o “fluir do significado”, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura. (...) A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor.” (Smolka, 1988, p. 69)

A escrita, principalmente nas séries iniciais, precisa “fazer sentido” para que as crianças aprendam a gostar de escrever. Este “escrever” também pode e deve significar o “dizer” de cada um. É necessário que a criança aprenda a falar através da sua escrita desde o início. Certamente, os usos que se fazem da língua dentro das salas de aula contribuem e muito para a formação do leitor/escritor.

“A escola, indiferente a essa lógica, insiste - didaticamente - na fixação de parâmetros. Disciplina a sua utilização através de exercícios e atividades. Assim, pode avaliar e controlar o quanto da técnica de descrever, narrar etc. o aluno aprendeu. Na verdade, pouco importa o que o aluno tem a dizer. Esse mesmo raciocínio pode explicar a semelhança dos textos das crianças quanto ao tamanho, organização etc. Elas lançam mão apenas das estruturas que pela repetição, desde a alfabetização, mais exercitaram. Convivem com um padrão de oração ou de texto que, via cartilha, livro didático, aprendem a considerar como o bom, o correto, o que é para ser escrito. Esse padrão lhes serve de modelo na hora da redação de qualquer assunto, porque assim, julgam acertadamente, não estar correndo o risco de errar. Daí a impressão de que seus textos foram escritos com fragmentos de histórias ouvidas e lidas, ou mesmo dos exercícios orais feitos na classe.”(Silva, 1986a, p. 52)

Quando são solicitadas a escrever um texto - o que ocorre raramente - as crianças acabam por produzir/reproduzir frases que estão presentes nos livros didáticos utilizados pelas professoras. Os textos das crianças se parecem pois possuem a mesma estrutura, que lhes assegura a correção. A cópia do modelo lhes dá a segurança de que não irão errar e a professora não dirá mais uma vez que "está tudo errado" ou que é para "fazer tudo de novo". Os textos a seguir ilustram esta questão:

O bebê vai nascer e ele vai para o berçário.

.O bebê vai para a escola e brinca de jogar bola.

E o pai do bebê foi buscar o seu filho.

Ele bricou com o seu pai de carrinho

Ele foi para a escola bracar com a sua profesora

Ele foi para sua casa e ele brincou com a sua mãe.

André

.O bebê vai nascer e depois vai para o berçario e quando ele cresce ele vai para escola.

.Ele vai brincar no parquinho e vai brinca com a profecora Ele vai Ficar com a mamãe de e ele eles vão Ficar dois dias no hospital e vão ir para casa

.O nome do bebê vai cer Gabriel a irmã é a tati.

Francine

“(...) a escola tem ensinado as crianças a escrever, mas não a dizer - e sim, repetir - palavras e frases pela escritura; não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem, que elas escrevam como dizem (porque e “como dizem” revela as diferenças); a escola tem ensinado as crianças a ler um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos e a escola tem banido aqueles que não conseguem aprender o que ela ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e de compreensão. O que a escola, como instituição, não percebe, é que a incompreensão não é fruto de uma incapacidade do indivíduo, mas é resultado de uma forma de interação. Assim sendo, as formas de interação nas escolas têm produzido tanto os alfabetizados quanto os considerados iletrados e analfabetos. Isto porque o processo de aquisição da escrita nas crianças se realiza não só na margem ou no percurso do “ilegível” para o legível, mas no espaço do “inter-dito” da “ilegibilidade”, da provocação até, na medida em que se processa nas alternativas de legitimação de diferentes modos de dizer pelo trabalho de escrever.”(Smolka, 1988, p. 112)

3. Um Novo Ponto de Partida: Buscar Dizer pela Escrita

Após observar o trabalho que a professora desenvolvia com as crianças daquela 1ª série e me incomodava com o que via/ouvia/sentia, passei a refletir sobre o que poderia fazer no sentido de transformar as atividades com leitura e escrita de textos em algo mais significativo, mais agradável... O trabalho com a escrita de textos espontâneos talvez pudesse ser um primeiro passo na direção do “dizer pelo trabalho de escrever”. Como o desenvolvimento de uma unidade de ensino em conjunto com a professora não foi possível, passei a programar algumas atividades que envolvessem leitura e escrita, e que, pudessem ser inseridas nos espaços das aulas que ela me cedeu com as crianças. Na terceira visita a professora pediu a coordenadora autorização para que eu ficasse com a classe, enquanto ela trabalhava em outra sala com os alunos mais “fracos”. Eu não havia preparado nada, pois não sabia que a aula seria minha.

“Tentei lembrar os ensinamentos dos professores de Didática. Que fazer numa situação dessa? De certo, haviam esquecido de me dizer. Toda teoria tão bem estudada não se enquadrava ali, naquele instante. Num relance, a intuição: vou contar uma história. E comecei...” (Coelho, 1986,p.07)

Havia levado quatro livros de estórias infantis que pegara na biblioteca da faculdade; com eles iniciei a 1ª. atividade.

ATIVIDADE I: Narração de Contos e Produção de Textos - 24.08.1993

“É através da narração de contos que as crianças começam a aprender a seguir o fio argumental da narração, a memorizar os começos e fins e também as frases feitas ou as musiquinhas introduzidas no texto. A memorização tem um papel importante dentro dos seus interesses. É por esse motivo que sempre querem que os contos sejam repetidos uma e outra vez, podendo, assim, participar nas frases que já memorizaram e, ao mesmo tempo, no argumento. É por esse motivo também que querem os contos explicados sempre da mesma maneira. Tudo deve seguir uma mesma ordem, cada fragmento deve ter sua entonação peculiar. Todos esses aspectos ajudam as crianças a serem capazes de narrar por si só as histórias e, mais para a frente, facilitam-lhes a escrita, já que o fato de antecipar o texto lhes dá maior fluência na hora de escrever. (Teberosky, 1991, p. 84/85)

No início, a narração de contos foi apenas uma idéia para uma situação de emergência. Não havia, ainda, uma proposta de trabalho que levasse em conta as possibilidades e as implicações pedagógicas desta atividade. Talvez esta tenha sido uma maneira de iniciar uma aproximação entre mim e as crianças. Intuitivamente, ou talvez conscientemente, mesmo que sem me dar conta disto, coloquei em prática aquilo que acreditava que pudesse ser importante para aquelas crianças que passavam o dia todo entre cópias e ditados de textos que não faziam o menor sentido para elas, e só serviam para aprender que "casa" se escreve com "s" e não com "z". *Iniciei a aula com a leitura da estória sobre a visita de um ratinho do campo a uma ratinha que morava na cidade. Eles não pareciam interessados, brincavam e falavam alto demais. A professora da classe precisou intervir, pedindo silencio a classe para que pudessemos continuar a atividade. Mas não houve*

colaboração por parte das crianças. Interrompi a atividade de leitura , pois senti que a proposta não estava sendo bem aceita por eles. (D. C. pág. 14)

“Se o narrador mantiver sempre uma atitude calma e tranquila, sem se impacientar ou irritar-se , mesmo as crianças que por algum motivo não conseguem ficar atentas em breve serão boas ouvintes, pois nada melhor que uma história para desenvolver a capacidade de atenção. As crianças que interrompem com frequência e mostram sinais de indisciplina são as que mais necessitam ouvir histórias.”(Coelho,1986,p.56)

Interrompi a narração da estória, pois não consegui manter esta "atitude calma e tranquila" de que nos fala Coelho. Minha inexperiência fez com que aqueles "anjinhos" me apavorassem. Mas, depois de um longo suspiro, encontrei um pouco de coragem num pensamento que me veio à mente naquela hora: " Depois de três anos falando sobre educação é impossível que eu não consiga ficar duas horas com eles! Não posso desistir. Eles são apenas "crianças" e eu sou a professora agora !" *Atada me sobrava algum tempo antes do intervalo para que eu iniciasse uma nova tentativa com eles. Distribuí uma folha para cada um deles e pedi que me contassem, por escrito, alguma coisa sobre eles, sobre a sua casa, enfim, sobre aquilo que eles tivessem vontade de falar naquele momento. Alguns não quiseram escrever, então desenharam. Outros não quiseram fazer nada, nem escrever e nem desenhar. (D. C. pág. 14/15)*

“A narração em primeira pessoa, (...), não tem uma temática determinada. Mas, não podemos esquecer que a narração em primeira pessoa convida as crianças a uma maior reflexão diante de uma situação qualquer, oferece a possibilidade de escrever a partir de experiências pessoais, de expressar impressões ou opiniões próprias, de utilizar a língua em situações não-escolares: uma carta, um diário pessoal, etc. situações ligadas à própria intimidade. (Teberosky, 1991, p.208)

Queria saber se as crianças eram capazes de escrever algo além daquelas estruturas simples que eles estavam acostumados a copiar e também precisava saber como estavam em relação à escrita. A proposta desta atividade foi uma tentativa de fazer um diagnóstico, ainda que superficial, da realidade de escrita daquelas crianças. Talvez assim, eu tivesse subsídios para elaborar o meu plano de trabalho para o resto do semestre, com alguma coisa que viesse a enriquecer o seu aprendizado, sem a pretensão de grandes avanços. Se não ouviam com atenção, talvez se entusiasmassem mais com uma proposta de escrita de textos.

Vejamos alguns exemplos dos textos produzidos pelas crianças nesta 1a. atividade:

TEXTO 01

.A minha mae esta grávida.
 .Eu estou tao contente.
 .Coitada ela vai para o hospital.
 .Eu estou feliz e o meu pai e minha irma tabem.
 .Vai nascer em marco e vai ser um menino.
 .E a minha irma fala:
 .- Para todo mundo que a minha mae esta grávida.
 .Ele vai nascer e vai para o bercario.
 .E vai ficar dois dias.
 .Ele vai crescer e vai Para escola jogar tenes.
 .Ele leva lanche.
 .E quando bate o sinal para subir para classe.
 .Ele sobe sertinho na fila e sem correr.
 .Ai todas as minhas familias vai ficar contente.
 .O meu pai a minha irma eu meu avos. minhas avos.
 .Meus tios minhas tiasmunha madrinha meu padrinho.
 .Meus vizinhos e minhas vizinhas.
 .E vai da a maior festa do mundo.
 .E vai ganhar bastante presente carrinho roupas .Tudo mais.
 .E vai chamar Gabriel.

Thatiane

TEXTO 02

.O banheiro da escola e sujo.
 .Mas agora esta tinpo.
 .Agora tem duas tias na minha classe.
 .A escola e uma escola boa.
 .Na escola tem lousa.
 .Tem lixo e janela e porta.
 .Te n classes e carteiras.
 .Tem cadeiras e alunos.
 .Na escola tem quadra de basquete e quadra de fute-bol.

Renan

TEXTO 03

Eu sou marsineiro e trabalho na marsinaria de meu pai.
 Eu sixo a madeira.
 Eu tentei fase um carrinho.
 Eu sixei e safu po vermelho e sujou a camiseta
 Eo meu pai feis um berco.

Davi

TEXTO 04

.Minha vovo esta doente eu estou tritre comu a minha vovo esta doete.
 .Eu fui ao hospital eu del um abracou na minha vovo eu del grande

Pâmela

No texto 01, a Thatiane escreveu sobre a gravidez de sua mãe e a alegria que isso representava para ela e sua família naquele momento. No texto 02, o Renan escreve sobre a escola, fala de tudo que há na escola, inclusive que o banheiro é sujo. O Davi (texto 03) diz que ele é marcineiro, como seu pai e que o ajuda na marcenaria. A Pâmela, no texto 04, diz que ela está triste pois sua avó está doente, visitou-a no hospital e deu-lhe um abraço. Nestes quatro textos, podemos observar alguns dos motivos e preocupações que as crianças têm em seu cotidiano. Apesar dos "erros" de ortografia, são textos que carregam histórias do dia-a-dia de cada um deles e dos acontecimentos que são verdadeiramente importantes para eles, falam do seu presente,

de pensamentos e sentimentos seus. Isso me fez acreditar que aquelas crianças tinham muito á dizer e escrever.

Por outro lado, a maioria não conseguiu produzir textos próprios. Alguns fizeram cópia de textos já ditados pela professora em ocasiões anteriores e outros ainda escreveram um amontoado de palavras ou letras que eles próprios não eram capazes de decifrar na hora da leitura. Pensei em reservar uma das aulas para o trabalho com a questão "correção ortográfica". Minha meta entretanto eram histórias como as quatro aqui colocadas, mesmo com erros.

Após o intervalo, continuei com os alunos na sala de aula, relatei à professora minha dificuldade com as crianças na hora da narração do conto e ela disse que eu deveria retomar a atividade. Pedi às crianças que fizessem silêncio para que pudessem ouvir a estória que eu iria contar. Desta vez colaboraram comigo. *Após o intervalo retomei a leitura da estória infantil. Comecei a ler, mas eles queriam ver as figuras do livro, levantavam e vinham na mesa para tentar olhar. Então resolvi mostrar as ilustrações conforme fui contando a estória. Coloquei o livro aberto na lousa e com o dedo fui seguindo as frases e mostrando as ilustrações. Aos poucos foram ficando mais interessados. Tentei contar a estória com a participação deles, fui fazendo brincadeiras, comentando as figuras, pedindo que fizessem os sons, como por exemplo, o som do apito do ratinho que aparecia na estória, etc. (D. C. pág.17)*

“Essa apresentação, além de incentivar o gosto pela leitura (...), contribui para desenvolver a sequência lógica do pensamento infantil. Devemos mostrar o livro para a classe virando lentamente as páginas com a mão direita, enquanto a esquerda sustenta a parte inferior do livro, aberto de frente para o público. Narrar com o livro não é, propriamente, ler a história. O narrador a conhece, já a estudou e a vai contando com suas próprias palavras, sem titubeios, vacilações ou consultas ao texto, o que prejudicaria a integridade da narrativa. É uma forma de apresentação que, observada a técnica, favorece o narrador inexperiente. As gravuras favorecem, sobretudo, as crianças pequenas, permitem que elas observem detalhes e contribuem para a organização de seu pensamento. Isso lhes facilitará mais tarde a identificação da idéia central, fatos principais, fatos secundários, etc.”(Coelho,1986,p.33 e 39)

“Irrequieta por natureza, incapaz de uma atenção demorada, a criança irá interessar-se naturalmente pelos livros onde a todo momento apareçam fatos novos e interessantes, cheios de peripécias e situações imprevistas, movimentando-se assim o espírito infantil. Pensamos, contudo, que não só o movimento físico, a ação das personagens cria o dinamismo da história: imaginamos que uma boa técnica narrativa cria a movimentação, a preocupação máxima de um narrador para as crianças”. (Cunha, 1986,p.76)

Terminei a leitura da estória e pedi que des inventassem um final diferente para da. Dei algumas sugestões a des. O texto terminava com o ratinho e a ratinha namorando e indo para o campo. E no campo o que aconteceu? Será que des se casaram ou não? Gostaram de lá? Ou voltaram para a cidade? O que des fizeram no campo? O que tinha lá?

Nem todas as crianças entenderam o que eu estava pedindo, talvez por nunca terem sido solicitados a continuar uma estória. A falta de um modelo a seguir é sempre uma grande dificuldade para as crianças. Elas não estavam acostumadas a criar, só a copiar.

Novamente alguns quiseram apenas desenhar, outros escreveram e desenharam e outros ainda

me pediam os livrinhos para copiar tanto a estória como para colar os desenhos. (D. C.

pág.18)

“Se já sabem escrever, propõe-se que escrevam em prosa ou verso, criem uma quadrinha, mas é bom fazer propostas que permitam à criança refletir sobre a história, “oferecer um final diferente”, redigir uma carta para alguém, (...) uma carta para o personagem (...)”. (Coelho, 1986, p.63)

“Todas as crianças sabem que o conto acabou, mas que agora, (...) têm a possibilidade de escrever aquilo que quiserem. Na realidade, é a continuação imediata da explicação do conto e, nesse caso, a narração e a escrita formam uma unidade”. (Teberosky, 1991, p. 86)

Vejamos agora, alguns dos novos finais escritos pelas crianças:

TEXTO 01

**.Quando chegaram no campo os dois casaram
 .E contruíram uma casa bem grandona.
 .E tivero um filho chamado Teco.
 .Ai compraro um berço e umas ropinhas e carrinho.
 .E viveiro livre para sempre.**

Thatiane

TEXT0 02

O Tico e a Toninha adoraram o campo
Te quin fim Tico e Toninha casaram
E teve uma nova vida o Tico e a Toninha
Leticia

TEXT0 03

Tico e Toninha foram para a fazenda e eles se casaram e viveram feliz e feliz
para sempre
Cristiane

TEXT0 04

Eles chegaram e casaram e foram para a lua de mel
Davi

TEXT0 05

Dai ele gostou da cidade
Bruno

TEXT0 06

Dai eles se casaram.
Renan

Como podemos observar nos textos acima, as crianças seguiram, quase sem exceção, a todas as alternativas que eu sugeri para o novo final da estória. Naquele momento isso me decepcionou. Mas, era de se esperar que crianças acostumadas a copiar e repetir apenas o que a professora dita não fugissem das minhas “orientações”.

No primeiro texto (Thati), Tico e Toninha foram para o campo, se casaram, construíram uma casa, tiveram um filho, compraram um berço, roupinhas e carrinho de bebê e foram felizes para sempre. No texto 02, a Leticia diz que adoraram o campo, se casaram e tiveram uma nova vida. No texto 03, o Bruno disse que ele gostou da cidade. No texto 04, a cristiane disse que o Tico e a Toninha foram para a fazenda, se casaram e viveram felizes para sempre. No texto 05, o Davi diz que eles chegaram, se casaram e foram para a lua de mel. No texto 06, o Renan diz que eles se casaram. Em quase todos os textos o final da estória é o mesmo: “...e viveram felizes para sempre!”. Este é o final tradicional dos contos infantis, este é o final que as crianças querem ver também nas suas estórias.

“Essa história interessante deve ter o *desfecho feliz*. Esse é um requisito essencial sobretudo para as crianças mais novas. Se o adulto é capaz de ler um livro ou ver um filme que acabe mal, sem deixar de apreciar o livro ou o filme, pelo aspecto puramente artístico, ou pela realidade da vida neles apresentada, tal não se pode esperar da criança. Normalmente ela vive a história, identifica-se com a personagem simpática, e o final desagradável a feriria inutilmente. Não queremos dizer que o final deva ser sempre a mais absoluta felicidade, (...) o que achamos é que a amargura não deveria ser desenvolvida no espírito infantil.”(Cunha, 1986 ,pág. 77)

ATIVIDADE II: Utilização do gravador : registro da oralidade - 31.08.1993

“...a utilização intensiva do gravador na classe de português, para exercícios de expressão livre de leitura, de recitação, age como um verdadeiro acelerador de progresso. (...) A criança tem finalmente não só a possibilidade de se escutar a si mesma, mas além disso, (...) descobre uma espécie de materialização de seus erros, muito mais evidente do que com o texto escrito. (...) É sobre sua própria voz que a criança trabalha, sobre um elemento infinitamente mais ligado a seu ser profundo do que a escrita que não pratica geralmente a não ser no contexto escolar.” (Planque, 1974, p.18/19)

A segunda atividade foi realizada com a utilização do gravador. Nesta atividade, busquei proporcionar a eles um confronto entre o texto escrito e seu registro oral, através da leitura em voz alta. A leitura de cada aluno pôde ser ouvida por todos e por ele próprio. Desse modo, o aluno pode fazer uma avaliação daquilo que leu e está ouvindo. Através desta recurso a criança toma consciência de sua realidade enquanto leitora, se auto-avaliando e avaliando a leitura das outras crianças. *Comecei a aula explicando qual seria a função do gravador ... As crianças estavam loucas para mexer e falar no gravador. Disse a elas que o gravador grava a voz das pessoas e também todos os sons que estão a nossa volta. Deixei que explorassem a própria voz e a voz dos colegas na fita. Pedi que cantassem alguma música, piadas, versos, histórias, etc. A primeira a falar foi a Monica. Depois os outros quiseram falar também. Gostaram muito da história da*

Monica. A Aline contou outra estória, o Itamar contou, a Karina também. Depois pedi que des falassem todos juntos para que eu pudesse gravar. Foi aquela gritaria! Coloquei a gravação para que des ouvissem a própria bagunça e expliquei a des que o silêncio é necessário para que possamos nos ouvir utilitadamente uns aos outros. Que quando o professor fala e todos falam juntos, ao mesmo tempo, ninguém é capaz de compreender o que o outro diz e, então, começamos a falar mais alto que todos e logo o volume fica insuportável. Pedi que des tentassem identificar a própria voz em meio aquela gritaria e acho que des começaram a entender. (D. C. pág. 32/33) Realizando experiência semelhante, Smolka (1988) aponta o mesmo aspecto:

“As crianças brincaram e exploraram as possibilidades desse recurso, gravando canções, falas, disputas e discussões. Ao ouvirem a gravação, elas puderam perceber também as dificuldades de compreensão quando todos falam ao mesmo tempo, e a necessidade de organizarem turnos para falar.” (Smolka, 1988, p.95)

Retomei, então, a produção da Thaly (texto 01 da atividade 7) que fala que a sua mãe está grávida. Pedi permissão a ela para que eu passasse a sua produção para a classe toda. Ela deixou, mas não quis ler. Pedi que a Mary fizesse isso por ela. Passei o texto na lousa e discuti um pouco com a classe sobre a história de vida delas. Em seguida, a Mary leu o texto que foi sendo gravado na fita. Quando ela acabou passei a gravação para que des

ouvíssem a estória e pudessem ler ao mesmo tempo. Na gravação aparecem as dificuldades com as palavras na letra. (D. C. pág.33/34)

“É nesse esforço, nesse trabalho de explicitação das idéias por escrito para o outro, que as crianças vão experienciando e apreendendo as normas da convenção: os interlocutores, as situações de interlocução, vão apontando a necessidade e delimitando os parâmetros consensuais para a leitura. No início, as crianças raramente conseguem ler seus próprios textos, mas elas dizem (sobre) o que escreveram. Um “outro” tenta ler. É justamente da leitura do outro, da leitura que o outro faz (ou não consegue fazer do meu próprio texto), do distanciamento que eu tomo da minha escrita, que eu me organizo e apuro esta possibilidade de linguagem, esta forma de dizer pela escritura.” (Smolka, 1988, p.110/111)

Durante a leitura do texto pela Mary, era evidente o espanto da Thaty quando percebeu que a colega não estava lendo o texto com a clareza e a correção que ela esperava. A Thaty era uma das alunas que já dominavam a escrita e, portanto, a leitura não foi impossível. Mas, com o Rodrigo a dificuldade foi maior, talvez porque ele estava inventando a história naquela hora, na frente da classe, como podemos observar no relato a seguir: *Pedi ao Rodrigo que contasse a sua história no gravador. Mas ele não sabia o que falar e ia apenas respondendo ao que eu perguntava, de maneira bem objetiva. Comparei a estória do Rodrigo com a da Thaty, evidenciando a falta de continuidade do texto e a diferença entre uma estória e algumas informações soltas como ficou a fala do Rodrigo na gravação. (D. C. pág.34)*

A comparação entre a leitura da Mary e a tentativa de narração de uma história, feita pelo Rodrigo não deveria ter sido feita, pois o Rodrigo estava tentando inventar a história na hora, de improviso. A verificação de suas deficiências enquanto leitor não puderam ser levadas em conta, pois ele não estava lendo, estava apenas respondendo as perguntas que eu fazia. *A Monica quis contar outra estória, mas eles gostaram mais da primeira estória dela. Fizemos uma produção conjunta da história de vida de todos os alunos da classe. Na fita do Rodrigo fica mais evidente a dificuldade da leitura do texto. Passei a gravação com a voz do Rodrigo para que todos ouvissem e depois pedi uma produção individual sobre o tema. (D. C. pág.34)*

Vejamos alguns exemplos destas produções individuais feitas pelos alunos:

TEXTO 01

.A minha mae esta grávida e vai nascer um menino.
 .A minha mae vai ficar dois dias lá no hospital.
 .E o bebe que vai nascer vai se chamar Gabriel
 .Quando o bebe nascer as enfermeiras vão dar banho e cuidar muito bem
 .Quando o bebe chora e sinal que esta com fome e as enfermeiras levam para a mae e o bebe não chora mais.
 .Quando já é hora da mamãe do bebe ir embora o bebe tinge ir também.
 .Quando a mae e o bebe chega o papai do bebe fica muito contente e o bebe também
 .O papai chegou do trabalho e ele trouxe um presente para o Gabriel trouxe uma bolinha e o bebe adorou o presente do papai ele até deu um beijo no papai
 .O papai gostou o beijo do filho dele
 .O Gabriel deu até um beijo na mamãe e a mamãe também gostou do beijo do filho dela

Mary

TEXTO 02

Quando eu era pequena eu levei um ponto no rosto
 A minha mae ela muito boa de mais
 Um dia Ela ficou gravida da minha erman que chama keila ela tem cete amos e
 estuda na primeira sere e ela nunca ficou com raiva
 A minha mae nunca largou de mim
 E ela vai avezes vizitar eu mo lar
 Eu gosto muito dela
 Eu gosta da minha erman Keila do meu ermom Kleitom da minha erman
 Karininha
 Eu gosto de voce tanbe tia Elaine
 Kelly

TEXTO 03

.Eu quando era bebe e a minha irman a gente fazia muita folia.
 .Quando o meu pai ficou sabendo que era um menino ele ficou mais tao alegre.
 .Dai quando a minha mae foi para o hospitaui.
 .Eu nasi eu fui para a casa e u cresi i vou ser um veterinario.
 .E aqui estou eu.

Rafael Suenaga

TEXTO 04

A minha nae ten 2 filios e os nones sao eu e o Danilo
 De aniversario eu ganhei um mega draive ele custou 32 mil cruveiros Reais a
 minha mae sai todo dia con migo eu vou para a escola de onibos e eu saio 11 e 30 da
 minha casa para mim ir para o onibos ontem quando eu cheguei eu pegei eu pegei
 minha bicicleta e fui atraiz dela

Bruno

TEXTO 05

.A minha mae tem quatro filhos de lia.
 .E a minha mae chorou e meu pai foi la e agradou a minha mae
 .minha mae demalho ela acazinha e levou um susto
 .e o sol birhava
 .Depois o meu pae deu Cem mil

Aline

TEXTO 06

.O bebe nasceu doente
 .Mas graças a Deus ele está salvo.
 .A irmã do bebê fala chorando.
 .-Eu ia chorar muito se ele morresse!
 .E todos viveram felizes para sempre
 Adriano

No texto 06, o Adriano escreveu um final para a história da Thaty, dizendo que o bebê nasceu doente, mas felizmente se salvou, revelando a utilização de seus conhecimentos sobre o nascimento dos bebês.

“Podemos observar , nesta elaboração (...)das crianças , que elas operam num espaço cultural de percepções e ações onde as concepções e as questões se constituem histórica e linguisticamente. (...) Emoções e reações, modos de sentir e de se comportar também se revelam.” (Smolka, 1988,p.96)

No texto 02, a Kelly escreve que apesar de viver num orfanato, sua mãe nunca a abandonou e que ela gosta da mãe e dos irmãos. No texto 03, o Rafael fala que o pai ficou muito contente quando soube que o bebê seria um menino e que quer ser veterinário quando crescer. No texto 03, do Bruno, o acontecimento importante de sua vida foi o mega drive que ganhou no aniversário. A Aline , no texto 05, relata, provavelmente, uma briga entre seus pais, quando diz que a mãe chorou e quase desmaiou, mas depois que “o pai deu cem mil e o sol brilhava” tudo ficou bem!

Nestes textos as crianças escrevem sobre assuntos que dizem respeito a sua vida, situações que marcam o seu dia-a-dia.

No texto 01, a Mary começa dizendo que sua mãe está grávida e vai ter um bebê, exatamente como ocorre no texto da Thaty. Muitas outras crianças também fizeram o texto da mesma forma, talvez tenham entendido que o tema fosse esse, e não a sua história de vida. A Mary assume o discurso da Thaty, inclusive mantendo o nome de Gabriel para o bebê de sua mãe.

“O que se pode perceber, então, é um intenso movimento intertextual - os outros falam no meu texto, eu incorporo e articulo a fala dos outros; eu falo o/no discurso de outros que, ao mesmo tempo, ampliam o meu dizer... É o próprio jogo da intersubjetividade marcado no trabalho de escritura. Cada texto, um momento de enunciação. Em cada momento, muitas vozes. (...) Assim, os textos das crianças, desde as primeiras tentativas, constituem (e geram outros) momentos de interlocução. É nesse espaço que se trabalham a leitura e a escritura como formas de linguagem. A alfabetização se processa nesse movimento discursivo. Nessa atividade, nesse trabalho, nem todo dizer constitui a leitura e a escritura, mas toda leitura e escritura são constitutivas do dizer.”(Smolka, 1988,p.108 e 112)

ATIVIDADE III: Confecção de Histórias em Quadrinhos - 14.09.1993

A terceira atividade realizada com os alunos foi a confecção de histórias em quadrinhos com a utilização de vários exemplares de revistinhas. Inicialmente os alunos deveriam selecionar e recortar os quadrinhos que seriam necessários para a montagem das sequências de cenas que iriam compor cada história. Em seguida, deveriam colocar os diálogos nas sequências propostas.

Inicialmente, utilizei o trabalho com histórias em quadrinhos como um provocador de um trabalho de escrita com as crianças, já que não se mostravam atraídas pelas leituras de histórias infantis, como pudemos observar no relato da primeira atividade de produção de textos. O trabalho com os quadrinhos apresenta inúmeras possibilidades de exploração dos seus elementos constitutivos, no que diz respeito ao trabalho com escrita, leitura e interpretação de um texto.

“É possível propor, como finalidade, explorar os elementos constitutivos da história em quadrinhos: a mensagem resultante dos recursos visuais(linguagem icônica); linguagem escrita (verbal); formas de apresentação do texto(no balão, no título, em placas componentes do quadro); como a linguagem escrita e a imagem se interseccionam na estruturação do texto; como a ordem da leitura dos quadrinhos, um após o outro, gera a noção temporal de sucessão de fatos (passado, presente, futuro) e a relação lógica de causa e efeito; aspectos específicos da linguagem verbal nos quadrinhos (a narrativa apoiada na imagem - linguagem visual; o uso do discurso direto (o balão apresenta a fala da personagem) ; o balão como recurso gráfico (marca a incorporação do texto à imagem).” (CENP, 1990,p.76)

Estes objetivos fazem parte de uma proposta de trabalho com alunos de 5a. e 6a. séries do 1o. grau, onde há a possibilidade de serem muito bem explorados. Mas, como esta atividade foi realizada com crianças de 1a. série, meus objetivos foram mais modestos. Os quadrinhos são um tipo de leitura que a maioria das crianças aprecia, mesmo aquelas que ainda não sabem ler e ficam apenas tentando adivinhar o que acontece na história, o que já é, sem dúvida, o primeiro passo na direção de uma escrita “pelo prazer de contar”. O trabalho com os quadrinhos desperta a imaginação, a fantasia, o lúdico e convida a criança a mergulhar num universo cheio de personagens que não foram criados por ela, mas que agora serão comandados pela sua palavra e farão aquilo que ela quiser, dentro das sequências escolhidas por ela.

“Uma intervenção ativa, ou melhor, ativíssima da imaginação é solicitada para preencher o vazio entre uma vinheta e outra. No cinema, ou na televisão, as imagens se sucedem com continuidade, descrevendo ponto por ponto o transcorrer da ação. No quadrinho a ação pode começar na primeira vinheta e concluir-se na segunda saltando todas as passagens intermediárias. O personagem que na primeira galopava a cavalo, na segunda caiu no chão: a queda propriamente dita tem que ser imaginada. A partir de um certo gesto é visível o efeito final, mas não o seu desenvolvimento. Os objetos se apresentam em uma posição diferente: é preciso imaginar o caminho percorrido por cada um deles, da posição antiga à nova. Todo esse trabalho é confiado à mente do leitor. Se o cinema é uma escrita, o quadrinho é uma estenografia, cujo texto precisa ser reconstruído.”(Rodari, 1982, p. 120)

Os quadrinhos formam uma sequência de imagens que não necessariamente são sucessivas imagens de uma mesma ação dos personagens da história. A criança precisa imaginar o que ocorre entre uma “cena” e outra para poder compor a sua história. Isto exige da criança a utilização de tudo o que ela já conhece sobre o texto escrito, precisa

mesclar a narração das ações com a fala dos personagens, dando um sentido e um significado naquilo que escreve.

“A seriação de quadrinhos, que se assemelha a uma lenta projeção cinematográfica - ou a cenas fixas de uma singela peça de teatro - pode considerar-se , na medida solicitada pela mente infantil, adequada ilustração do texto; na realidade, assume o caráter de verdadeiro relato visual ou imagístico , que sugestivamente se integra com as rápidas conotações do texto escrito, numa perfeita identificação e entrosamento das duas formas de linguagem: a palavra e o desenho . Exatamente como convém ao caráter sincrético e intuitivo do pensamento infantil.”(Moya, 1972, p. 150/151)

Durante o processo de montagem da história, é interessante notar que a criança a todo instante faz escolhas e toma decisões. Quando decide que quadros recortar, em que sequências colá-los, qual o tamanho da sua história, quais os personagens que ela quer, o que eles vão dizer... Mas, o mais importante nisso tudo é a posição que a criança irá assumir diante da sua história, quando escolhe ser simplesmente o narrador do que vê ou quando se coloca como personagem principal ,ou ainda, quando narra os acontecimentos e atribui falas aos seus personagens. Essa, na verdade, é a escolha mais importante no processo de criação.

“Como as crianças lêem e interpretam os indicadores dos movimentos, das sequências , das ações, das transformações? Como elas dialogam com os desenhos? Como elas ocupam o lugar de interlocutoras? E de escritoras? E de co-autoras?” (Smolka,1988,p.82)

Podi os gibis para a professora e guardel em cima da mesa, num canto e cada um queria pegar a revista que trouxe. Coloquei na lousa 10 sequencias de estorinhas em quadrinhos retiradas do jornalzinho infantil "Domingo Criança". Alguns deles já conheciam as estórias. Contei as estórias para eles e fui explicando os sons que as onomatopéias representavam, o que a estória queria dizer, qual a relação do desenho com o dialogo, etc. (D. C., p. 36)

"O balão - como a onomatopéia - é um componente concreto, físico, imagístico capaz de assumir as mais diversas formas - inclusive metalinguísticas - , encerrando discursos falados ou pensados, verdadeiras unidades significantes da imagem. As onomatopéias - unidades sonoras dos quadrinhos - explodem em componentes visuais dinamizadores dos planos." (Cirne, 1972, p. 32 e 33)

Essa dinamização do plano, de que fala Cirne, ocorre, por exemplo, quando uma bomba explode - "BOOM!!" e o autor da história não tenha que dizer - ...e a bomba explodiu! para que possamos entender o que ocorreu, ou ainda, quando o telefone toca - TRRIMM!!! e ele não precise escrever que o telefone está tocando... É neste sentido que acredito que a onomatopéia seja um recurso dinamizador do plano, quando utilizada como uma unidade significante da imagem.

"A história em quadrinhos - "falante desde o início", muito antes do cinema já possuía "trilha sonora", com os balões (diálogos) - vai buscar na trilha sonora cinematográfica mais um elemento que possa dar uma maior movimentação, exprimindo sons e ruídos que não podiam figurar nos diálogos (balões): o bater de uma porta, o tiro de uma arma de fogo etc. São as onomatopéias, "uma variante do código sonoro", que "confere às histórias em quadrinhos o caráter de mensagens audiovisuais, porque permitem uma comunicação mais densa, mais direta". (Moya, 1972, p. 291/292)

Depois peguei mais 3 sequencias iguais as anteriores e tirei os dialogos. Colar na lousa e juntos fizemos uma nova estorinha para cada sequencia em conjunto. Distribui as recitinhas de dois em dois, porque nem todos haviam trazido recitinhas. Os grupos foram formados com 2 e 3 alunos cada um, onde foram obrigados a compartilhar as recitinhas, a cola, a tesoura e também o espaço das carteiras aproximadas. (D. C. p. 56/57)

“Nessas situações, entretanto, o intercâmbio e a troca dos trabalhos em sala de aula possibilita várias leituras, gera discussão e pesquisa sobre a escrita: “Como se pode escrever maçã?” E as tentativas começam a surgir: “massam”, “massã”, “maçam”, “maçan”, são formas possíveis porque legíveis (como “maçã”), se bem que “incorretas” porque não aceitas como convenção. Ao contrário, “maso”, “masão”, “mason”, “masa” não dizem “maçã”, e não têm, portanto, o caráter de legibilidade.” (Góes, 1988 in Smolka, 1988, p.86)

Isto possibilitou a cada criança enxergar o outro como um colaborador na realização do seu trabalho. Testando suas hipóteses sobre a escrita, dividindo os espaços e os materiais, as crianças vivenciaram um momento de troca, o que não era nada comum nesta turma.

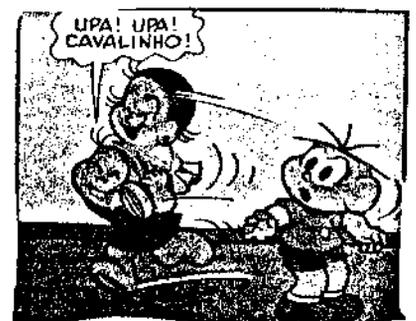
Pedi a eles que recortassem os quadrinhos das recitinhas e montassem uma estorinha com eles. Em seguida, colocassem um novo dialogo na estória. No começo ficaram um pouco confusos, mas expliquei que era do mesmo jeito que nos havíamos feito junto na lousa. Ai eles se empolgaram. Começaram a colar, cortar, tudo no maior silencio, eles pareciam estar adorando aquela atividade. Fui de grupo em grupo, ajudando a colar, dando pequenas

sugestões, esclarecimentos sobre como se escreviam algumas palavras que eles queriam usar nos quadrinhos. Passaram um tempo concentrados nesta atividade. Foram terminando e entregando as estorinhas. (D.C. p. 37)

Vejamos agora alguns exemplos de historinhas em quadrinhos produzidas pelos alunos desta 1ª. série:

SEQUÊNCIA 01

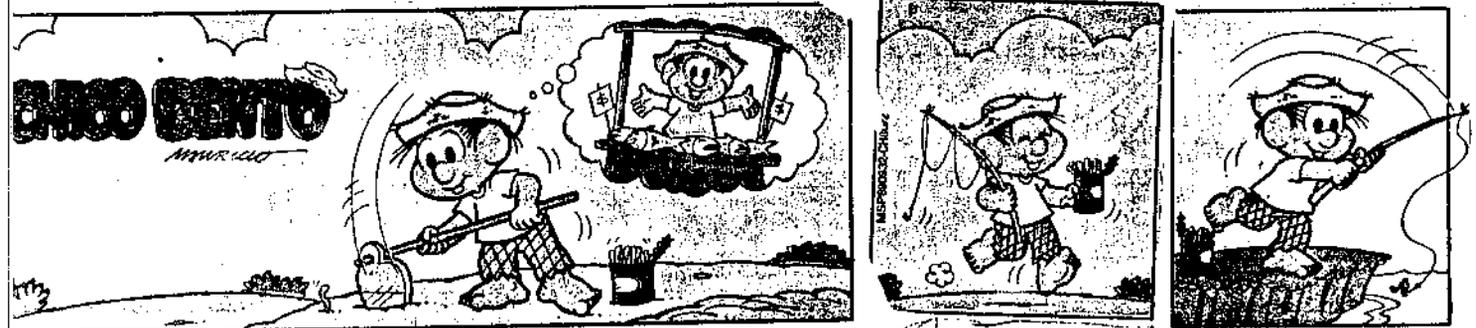
O Cebolinha está zangado.
 O Cascão está conversando com o Cebolinha.
 A Mônica põe o nene para dormir.
 A Mônica cuida da irmã dela.
 A Mônica fala: thau Cebolinha
 O Cebolinha assustou com o homem.
 O Cebolinha não chore.
 O homem caiu encima do Cebolinha
 A Mônica brinca de cavalo com a irmã dela.
 Thatiane



SEQUÊNCIA 02

Eu vou pegar minhoca
 lavou e u pegar os peixe
 tomara que de uma bela pescaria
 eu vou ficar rico de peixe

Rafael Suenaga



Eu vou pegar
 minhoca

Eu vou ficar
 rico de peixe
 tomara que de
 uma bela
 pescaria

Eu vou
 ficar
 rico de
 peixe

SEQUÊNCIA 03

Oha biscoitos sera que é gostoso
 Ó eses biscoito são meus sua bruxa
 Oha não deve pegar eses biscoitos são da minha filha
 Bruno



Handwritten notes:
 Oha biscoitos
 Oha não deve pegar

Handwritten notes:
 Oha biscoitos são meus sua bruxa

Handwritten notes:
 Oha biscoitos são da minha filha

Handwritten notes:
 Oha biscoitos são da minha filha

SEQUÊNCIA 04

pra que voce tentamdesera vece tem
 porque eu quero ceomaisrrico enão fals
 tantapergunta tabão sofoi uma pergunta
 Thiago



pra que voce tentamdesera/voce tem
 porque eu quero ceomaisrrico enão fals
 tantapergunta tabão sofoi uma pergunta

A sequência 01, é constituída de 09 cenas com personagens distintos. A Thaty não conseguiu montar uma história, com começo, meio, fim e desfecho. Ela simplesmente propõe um texto para cada quadro, escrevendo o que se passa em cada uma das cenas. Não há uma sequência entre os acontecimentos e nem mesmo entre os personagens de cada uma. A sequência 02, é constituída por 04 cenas, sem texto, envolvendo um único personagem. O Rafael não propõe uma nova sequência, ele reproduz a sequência do gibi. Ele escreve em primeira pessoa, colocando-se como personagem principal da história. A sequência 03 é constituída por 03 cenas, tendo a Magali como personagem principal. O Bruno propõe uma sequência nova, utilizando alguns quadros de uma história mais extensa, diferentemente da sequência 02, em que a criança escolhe uma sequência pronta. A sequência 04 é constituída por 01 quadro e 02 cenas, envolvendo uma conversa entre o Pato Donald e o Tio Patinhas. O primeiro quadro traz o título da história, o que demonstra um conhecimento sobre a estrutura de uma história em quadrinhos. O texto é escrito em forma de diálogo entre os dois personagens, a partir da interpretação das imagens.

“É interessante notar os recortes que a criança faz na sua escritura, e como ela usa o conhecimento que ela já possui do convencional para marcar o fluxo do pensamento. A criança não meramente copia ou repete, mas ele processa, elabora esse conhecimento dinamicamente, discursivamente. E isto se dá a cada passo, a cada momento da escritura: a criança “escreve” de modos diferentes em diferentes momentos de um mesmo texto”. (Smolka,1988,p.84)

Os textos escritos pelas crianças nos revelam que elas estão em diferentes níveis de desenvolvimento em relação à norma culta da escrita, mas estão trabalhando aqui as

estruturas que já possuem e caminhando, passo a passo, para a descoberta de um caminho para sua escrita.

“Partindo das situações concretas, reveladas pelo desenho, vão-se mais solidamente estruturando as configurações mentais, que muito ganham em precisão, flexibilidade e correção. Texto e ilustração se ajustam e se testam, na identificação de seus significados e de suas relações, naquela necessária integração de matéria e forma, que tão bem atende aos princípios atuais da pedagogia, baseados no caráter sincrético e globalizador do pensamento da criança.” (Moya, 1972, p. 143)

Se olharmos atentamente para cada uma das histórias, podemos notar que cada uma delas revela uma interpretação particular de cada criança, a estrutura das frases deixa de ser igual para todas, cada fala se torna uma individualização do discurso próprio e não mais a repetição de frases sem sentido. Através das figuras as crianças montam a estrutura textual de suas histórias, com começo, meio e fim. É claro que isso ainda ocorre sem os requintes de uma escrita tecnicamente correta, mas que não deixa de lado o sentido e a mensagem e a linearidade dos acontecimentos para que, nós, os seus leitores, possamos compreender perfeitamente o seu texto.

“Pedagogicamente, o mais importante, nesse momento, do ponto de vista da análise que estamos fazendo, não são tanto os textos como eles se apresentam, mas o que os textos nos revelam, o processo de elaboração destes textos, o espaço de troca de idéias e conhecimentos, as alternativas de participação que surgem numa proposta de trabalho, a variedade de formulações possíveis. (...) É dessa/ nessa diversidade de interpretações, de organizações e de formulações possíveis que se pode trabalhar o uso e o funcionamento das normas. É nesse espaço mesmo que se pode propor mudanças, trabalhar acordos, estabelecer pactos.” (Smolka, 1988, p. 87 e 89)

ATIVIDADE IV: Reescrita de Textos Narrativos - 21.09.1993

“Penso que o ensino de língua cujo objetivo primeiro seja conduzir o aluno a ler e a escrever com compreensão e profundidade o que lê e escreve, tenha como condição que a gramática normativa (supervalorizada no sentido da memorização de nomenclaturas e regras) não deva tolher a expressão do aluno, mas sim ampliar seu conhecimento, provocar dúvidas, explicar arranjos e construções; ser um recurso para o aprimoramento de sua expressão escrita. (...) Paralelamente e com intenção de aprofundamento vai abrindo espaços para reflexão sobre o escrito, como um objeto de leitura e de estudo. A relação da organização com o sentido (a forma e o conteúdo) se torna a sistematização da norma gramatical. Num caráter lúdico, o jogo gramatical vai se interiorizando no texto do aluno através da utilização da palavra. Ele vai percebendo que o “erro” é uma outra forma de dizer. De representar. Ele vai se aproximando do “certo” da convenção. E vai aceitando as regras do jogo da língua.” (Gil Neto, 1988, p. 135)

A quarta atividade envolveu a reescrita de textos. Escolhi textos escritos por crianças de outras escolas, para que eles pudessem identificar e apontar as “incorreções” que encontrassem. Não trabalhei com as produções deles, pois acreditava que apontar seus “erros” pudesse fazer com que ficassem inibidos na hora de escrever, o que dificultaria o trabalho a ser realizado por mim dali para frente. O trabalho com a reescrita de textos objetivava fazê-los perceber que há uma forma de escrita que é padrão, a “norma culta”, exigida pela escola e pela sociedade. Passei os textos na lousa e, em conjunto fomos reescrevendo, mudando frases, colocando a pontuação, etc. Depois copiaram a versão corrigida no caderno.

“O professor aqui tem uma ação importante: selecionar um ou outro texto representativo; priorizar dificuldades, organizar a atividade, propor tarefas, estimular a participação e encaminhar conclusões. Em suma, conviver com o texto do aluno. Contextualizá-lo. Buscar as mais possíveis e diferentes respostas para eles, através da pergunta de cada um. Entrilhar-se nas linhas e entrelinhas desses textos todos. Assim, o texto eleito, o representativo, o mote para a reescrita não vai para a lousa sozinho. Da lousa, depois da história tramada com ele, vai para o caderno dos alunos. Símbolo e documento de trabalho: da leitura da gramática do texto à reconstrução.” (Gil Neto, 1988, p. 142)

O primeiro passo do trabalho foi passar os textos na lousa, transcrevendo-os na íntegra. Fiz a leitura dos textos usando a pontuação e a entonação corretas. Comecei a apontar as palavras que não estavam escritas corretamente e pedia a quem soubesse que fizesse a correção na lousa. Depois iniciamos o trabalho de reestruturação dos textos. Colocamos a pontuação, como por exemplo, as interrogações colocadas nas perguntas no início do primeiro texto. Durante o trabalho de reescrita dos textos as crianças participaram muito, queriam mostrar que sabiam como escrever as palavras corretamente. As alterações nos textos só ocorreriam quando as crianças chegavam a um consenso em relação à proposta dos colegas.

“É pelo caminho da leitura que o professor observa o funcionamento da língua nos textos de seus alunos, na organização escrita. E a partir daí vai realizar o outro lado: refletir sobre a língua. Dentro dessa proposição, pratica com a classe a reescrita de textos, tendo em vista a sua melhoria: ampliando idéias, reformulando frases de sentido dúbio ou confuso, adequando palavras e expressões pertinentes à significação coerente e precisa, enfim, verificando outras possibilidades de organização das frases do texto, no sentido de enriquecer, valorizar e clarificar a mensagem nele contida. De início, a reflexão sobre a língua se volta sobremaneira para a observação, comparação e estabelecimento de parâmetros gerais de organização textual: grafia convencional/grafia do aluno, paragrafação,

pontuação, concordância verbo-nominal, etc., que continuarão a ser observados ao longo da séries. Com o uso e a reflexão da língua, é possível conceber a gramática como a descrição dos diversos usos de linguagem e das suas regras.” (Gil Neto, 1988, p.134)

Textos reescritos na lousa com a ajuda dos alunos :

"A Baleia "

*Voce sabe que a baleia nao cabe no balde
voce sabe que a baleia nao cabe na bacia
voce sabe que a baleia nao cabe na
banheira voce sabe que a baleia nao cabe
na piscina voce sabe que a baleia cabe no
rio mais so que a baleia nao conseguia
nadar porque no rio tinha muita ponte a
baleia foi para o mar e a baleia conseguiu
viver meu salgado doce lar*

Fim.

Ana

Paula

(D. C. pág. 43/44)

(7 anos) Ana Paula - A Baleia

Você sabe que a baleia não cabe no balde ?

" " " " " " " na bacia ?

" " " " " " " na banheira ?

" " " " " " " na piscina ?

" " " " " " " no rio ?

Mas, só que a baleia não conseguia nadar porque no rio tinha

muita ponte. A baleia foi para o mar.

A baleia conseguiu nadar e ela conseguiu viver.

Meu salgado doce lar !

Fim

" A Borboleta "

A borboleta estava pousando no meu jardim.

Cando eu vi aquela borboleta achei linda linda, na qual jardim logo fui correndo, correndo, para que conseguisse pega aquela linda borboleta mas de voou e eu cai num posso de lama caramba ! Nunca eu entro bem

Aline

(D. C. pág. 44/45)

Aline - A Borboleta

A borboleta estava pousando no meu jardim.

Quando eu vi aquela borboleta achei linda, linda.

Naquele jardim logo fui correndo, correndo, para que eu conseguisse pegar aquela linda borboleta.

Mas, ela voou e eu cai numa possa de lama. Caramba! Sempre eu entro bem !

" O gato e a galinha "

O gato e bonito o gato foi no galinheiro e correu.

A galinha correu a galinha contou pra o gato o gato armou uma cilada pra o gato o descofiou e bateu na galinha e o galinha nunca mais mexeu com o gato.

Sidmar

Sidmar - " O gato e a galinha "

O gato e bonito.

O gato foi no galinheiro e correu.

A galinha correu e contou para o galo.

O gato armou uma cilada para o gato.

O gato bateu na galinha e a galinha nunca mais mexeu com o gato.

(D. C. pág. 45/46)

"As experiências de ensino de língua centradas na leitura, na produção e reescritura de textos têm alcançado resultados positivos. As crianças aprendem a se expressar melhor, são mais observadoras e críticas. Mais do que saber regras de cor, elas vão adquirindo domínio das estruturas linguísticas, adequação nos diferentes usos da língua. A reescritura de textos com a discussão das possibilidades para a pontuação, organização de parágrafos e estruturação das orações é uma forma de abordar questões gramaticais. O importante é a tomada de consciência das diferenças e dos usos da língua para que o aluno possa ampliar seu repertório." (Hubner, 1989, p. 181)

É importante observar que o resultado da reescrita dos textos não se configurou no que entendo por um texto "ideal", ou seja, com todas as correções que eu faria. Os textos só foram alterados onde os alunos acreditaram que as mudanças deveriam ocorrer. Dessa forma, por mais que eu estivesse estimulando-os com perguntas e apontamentos a decisão era tomada por eles. Mas, mesmo assim pareciam querer sempre que eu confirmasse as suas hipóteses antes de escrever. Ao lado dos avanços que a reescrita de textos, coletivamente e individualmente, tem proporcionado para alunos e professores,

e ao lado das avaliações positivas sobre o trabalho apoiado nesta atividade, começam a surgir críticas.

O trabalho com a reescrita de textos vêm sendo criticado, pois parece estar se transformando em mais um método de correção da escrita dos alunos. Os professores exigem dos alunos que os textos sejam reescritos segundo a sua ótica. o seu “ideal” de texto. Na maioria das vezes, a voz do autor, o sentido daquilo que ele escreveu é perdido. Podemos dizer que o resultado final não é um textos reescrito, e sim, um texto higienizado.

“Todos os movimentos de reescrita mostrados partem do pressuposto de que a arbitrariedade linguística deve se sobrepor aos outros aspectos do texto. Logo, a ortografia, a pontuação e a concordância ocupam o primeiro plano do trabalho e o texto passa a ser o espaço de uma instituição reguladora, à proporção que normaliza e o produto é normalizado. Contudo, essa normalização não mobiliza o potencial de realização da produção e do seu autor, mas simplesmente desencadeia mecanismos de ajuste que justificam as regras mas não justificam o texto, desqualificando-o. A reescrita, portanto, é manipulada como algo preexistente ao texto e , por isso, possível de ser impostas aleatoriamente por um processo de higienização. (...)A reescrita transformava-se numa espécie de “operação limpeza”, na qual o objetivo principal consistia em eliminar as “impurezas” previstas pela profilaxia linguística, ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia , concordância e pontuação, sem se dar a interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito, “linguisticamente correto” mas prejudicado na sua potencialidade de realização.”(Chiappini, 1995, vol. I, p.89 e 97)

Em nesse caso, fazendo a releitura dos textos originais e comparando-os aos textos reescritos podemos dizer que os sentidos de cada um, não ficaram comprometidos em função das correções feitas. Na ocasião, as polêmicas em torno da reescrita não existiam da maneira como existem hoje. Recentemente se descobrira esse caminho como possibilidade de operar com os textos e seus problemas e começava-se a obter certo sucesso. O questionamento se dava em torno da equivalência desses procedimentos com as aulas de "gramática". A questão foi se alterando e permanece em aberto. As experiência de inúmeros professores, no entanto, atestam o valor do trabalho sistemático de reescrita no desenvolvimento dos alunos em sua capacidade de produção de textos. Escrevem mais. Buscam com mais iniciativa e persistência a melhor maneira de dizer o que querem, percebem seus próprios erros quando relêem o texto e os erros dos colegas e incorporam as regras/ normas sem a exaustão dos exercícios de repetição.

ATIVIDADE V: Elaboração por escrito de anúncios - Propagandas- 28.09.1993

“Quando se tem de pensar em um anúncio deve-se pegar um papel e um lápis e enquanto a imaginação se entretém pensando nas possibilidades e vantagens do produto e em suas qualidades, deve-se escrever sobre ele, sem qualquer propósito definido. Ainda que as frases e formas que vão se delineando sejam fantásticas e não tenham um sentido aparente, dê asas à imaginação. Solte a mão e o pensamento. (Sant’Anna,1973,p.122)

A quinta atividade realizada com os alunos foi a elaboração de propagandas de produtos diversos, a partir de figuras retiradas de revistas. As propagandas estão presentes nos comerciais de TV, nos jornais, nas revistas, nos out-doors, etc. Possuem uma estrutura textual simples, os "slogans", que são facilmente assimilados pelas crianças.

“Os produtos ou marcas comerciais costumam ter uma determinada imagem ou logotipo que os caracteriza e os diferencia de outros. Normalmente, levam o nome correspondente escrito sempre com um mesmo tipo de letra e, muitas vezes, também um texto simples, o slogan, que os complementa. Os slogans tem uma construção particular, concebida expressamente para ser memorizada com facilidade, tanto oral quanto visualmente.” (Teberosky,1991,p.96/97)

“Podemos definir slogan (lema) com uma sentença ou máxima que expressa uma qualidade, uma vantagem do produto, ou uma norma de ação do anunciante ou do produto para servir de guia ao consumidor.(...) Deve consistir de uma frase curta , concisa e eufônica (som agradável); deve ser simples, claro, apropriado e distinto, com um toque de originalidade, se possível. (...) Redigir um slogan é dirigir uma idéia , ou seja, concentrá-la; é reduzi-la a uma forma breve, concisa e expressiva, sem perda da sua clareza e da sua força sugestiva.” (Sant’Anna, 1973,p.144/145)

As crianças são capazes de antecipar o texto (slogan ou marca) partindo da imagem do produto, pois memorizam os tipos de letra, as cores, as formas que são fatores gráficos constantes.

“Para que as crianças cheguem a dominar o tipo de linguagem utilizada em diferentes tipos de textos -neste caso os slogans-, elas deverão entrar em contato com muitos modelos que lhes proporcionem informações sobre as características correspondentes (linguagem persuasiva, sintética, fácil de memorizar, etc.).”(Teberosky,1991,p.99)

A linguagem utilizada nos anúncios deve ser objetiva e persuasiva, ou seja, deve passar a mensagem ao leitor de forma a informá-lo sobre as qualidades e vantagens do produto e também de convencê-lo a comprá-lo. Além disso, o texto deve ser coeso e não deve conter informações desnecessárias ao leitor. Esta é uma situação de escrita que ajuda as crianças a considerarem de uma forma mais objetiva sua intencionalidade, ou seja, a forma de escrever a mensagem depende do que se pretende com ela.

“O anúncio de maior efeito é aquele que contém a idéia mais forte e a expressa da maneira mais simples, concisa e clara”.(Sant’Anna, 1973,p.122)

“A propaganda é uma força de comunicação entre o produto e o seu público. Ela concorre para que a compra seja realizada, mas esta não é a sua função direta. Seu fim específico é atuar sobre o estado de espírito do público, para levá-lo à compra. Assim senso, o objetivo publicitário é um objetivo de comunicação, que deve ser composto de três elementos: uma intenção, uma proporção e um prazo.”(Sant’Anna, 1973,p.87)

Comencei a aula explicando que nos iríamos trabalhar com as revistas e fazer propaganda de alguns produtos. Apresentei alguns exemplos de propaganda que encontrei nas revistas: Toffman-E, sapatos e do desodorante Rexona Gradual. Em cada um fui fazendo a identificação das partes que compõem a propaganda: o "slogan" que é aquela frase que nos lembra o produto quando ouvimos, por exemplo: "Uma boa ideia!" nos lembra a Caninha 51; a descrição do produto e suas qualidades, onde é encontrado, para que serve, etc. Depois pedi que eles citassem propagandas que eles conhecessem: as de cigarros foram as que mais apareceram. Alguns deles fazem coleção de caixinhas de cigarro e começaram a citar uma marca atrás da outra. um dos garotos tinha um pôster do cigarro LTM Lights, aquele em que o Evandro Mesquita diz: "Te vejo na 66". Aproveitei para chamar a atenção deles sobre aquela frase que aparece no final dos comerciais e nos cartazes também: "O Ministério da Saúde Adverte. Fumar é Prejudicial a Saúde". Perguntei se eles já tinham conhecimento

do que significava esta frase. Expliquei que o cigarro pode matar, aos poucos vai prejudicando os pulmões e quando a pessoa já fumou por muito tempo pode até causar a morte. Depois coleí na lousa, uma figura de um monza que tirei de uma das revistas e juntos fomos sistematizando uma propaganda da classe toda. Primeiro colocamos a descrição dos itens que fazem parte deste carro, depois suas qualidades e por fim tentamos a produção dos "slogans". Como ficou muita coisa na lousa, sugeri a des que retirássemos da lousa aqueles detalhes que existem em todos os modelos de carros. Fui sistematizando todas as idéias deles numa seqüência mais ordenada e a propaganda ficou assim:

Monza

O meu carro é um Monza!
 É um lançamento da linha 93, em várias cores, com vários acessórios, como: 4 portas, vidros automáticos, frisos largos coloridos, e 2 faróis de milha.
 É todo automático, gasta pouco álcool.
 Dá conforto aos passageiros.
 Monza, está bonito e confortável como sempre.
 Monza, o carro mais rápido do momento!
 Vendido no estacionamento do extra .

Tive que distribuir 3 slogans diferentes no anúncio, pois eles não entravam num acordo. A observação do local de venda ser o extra foi dada por um aluno que disse que quando o pai dele quer comprar carro, eles vão no estacionamento do extra. (D. C. . pág. 48 a 50)

De modo geral, posso dizer que as crianças participaram com interesse da construção do texto, cada um deles queria dar a sua sugestão. Ficavam orgulhosos quando os colegas gostavam da sua sugestão, e isso, incentivava àqueles que ainda não tinham participado. O texto ficou muito bom, contendo os principais itens que compõe uma propaganda: a descrição das características do veículo, suas qualidades e o slogan, que é a parte principal da propaganda, apelando para a velocidade e o conforto que as pessoas esperam dos novos modelos de carros.

Após o anúncio coletivo dei início ao trabalho individual, pedindo que eles escrevessem um anúncio, de acordo com o produto que cada um escolhesse nas revistas que dei para cada um deles. *Distribuí as revistas que eu havia levado, mais as revistas que a professora já tinha no armário para as crianças. Distribuí folhinhas para que eles pudessem colar o produto. Pedi que escolhessem na revista um produto sobre o qual gostariam de fazer a propaganda. Depois que colassem na folhinha o produto escolhido e inventassem uma propaganda sobre ele. Foi ajudando a recortar, a colar e dando idéias para aqueles que precisavam. Alguns só colaram as figuras, outros copiaram a propaganda que estava na revista e outros já conseguiram fazer até os slogans com muita criatividade. (D. C., 1993, p. 48 a 52)*

“A publicidade não mais se apoia em um elemento intrínseco do produto . A argumentação publicitária muda de natureza. Procurará criar uma diferença de forma mais artificial, por meio da criação da representação psicológica original do produto. A diferenciação é criada a partir da pessoa, e não mais a partir do objeto, dando ao produto uma imagem que o

distinga dos outros e faça com que seja ele o preferido. A formação de uma imagem original e vigorosa dá ao produto nova dimensão. O papel da propaganda não é mais o de evidenciar e provar uma superioridade objetiva sem interesse, mas fazer com que o produto consiga impacto que o torne desejado. Assim, dá-se ao produto, uma personalidade que não é mais racional e objetiva, mas sim afetiva e subjetiva.” (Sant’Anna, 1973,p.135)

“Uma propaganda eficaz e racional só se torna possível quando há uma compreensão clara, da parte de todos a quem diz respeito, da natureza dos símbolos e das suas relações com as coisas e com os acontecimentos simbolizados. A eficácia da propaganda irracional depende de um fracasso geral na compreensão da natureza dos símbolos. (...) Os princípios subjacentes a esta espécie de propaganda são extremamente simples. Encontrar um desejo generalizado, um medo ou uma ansiedade inconsciente bastante geral; arranjar maneira de relacionar este desejo ou medo com o produto que se tem para vender; construir então uma ponte de símbolos verbais ou visuais sobre a qual o cliente possa passar do fato a um sonho compensatório, e do sonho à ilusão de que o seu produto, quando procurado, fará que o sonho se torne realidade. Já não compramos laranja, compramos vitalidade, já não compramos um automóvel, compramos prestígio.”(Claver,1993,p. 50/51)

As crianças ficam fascinadas pelas propagandas de brinquedos, carros, motos, etc. A linguagem persuasiva das propagandas atua diretamente sobre as crianças, que convencem os pais a comprar o que querem. Hoje, a propaganda está muito direcionada às crianças, como um mercado consumidor em potencial.

“Entre os anúncios que registramos nas classes, podemos considerar os que apresentavam o produto, e os que, além de apresentá-lo, estimulam utilizando argumentos para o consumo. Os textos publicitários são considerados textos tipicamente argumentativos. Quer dizer que a intenção do autor é convencer o leitor a atuar de uma determinada maneira ou adotar determinadas idéias. São muito interessantes as manifestações de recursos argumentativos pelas crianças quando lhes propomos imitar textos publicitários.” (Teberosky, 1990.p.123)

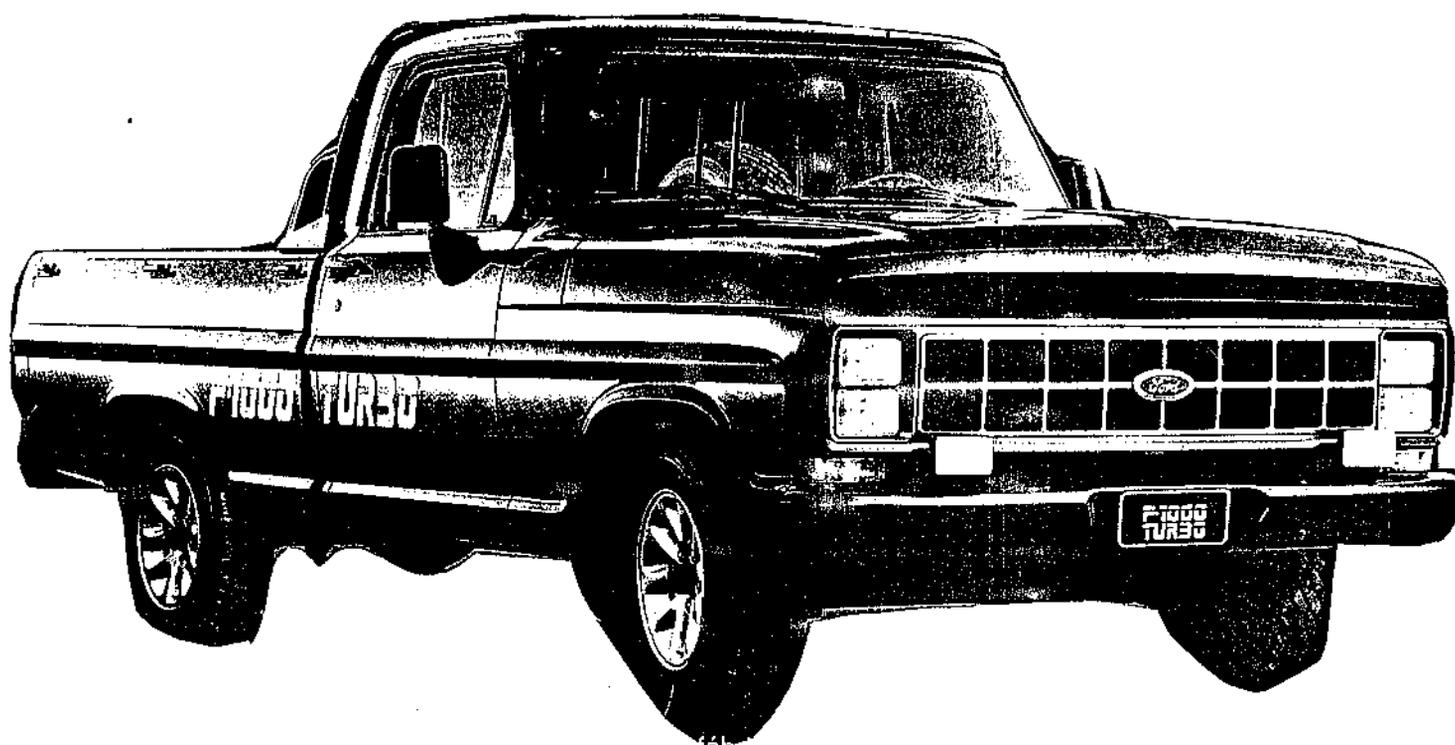
Eis alguns dos anúncios que as crianças produziram:

TEXTO 01

F.1000 TURBO

O carro mais vendido do mundo
 Você vai gostar deste carro
 Ele brilha no sol e é muito bonito
 Ele é forte e muito seguro
 Tem quatro roda muito forte
 As porta também

Mary



F.1000 TURBO

O carro mais vendido do mundo
 Você vai gostar deste carro
 Ele brilha no sol e é muito bonito
 Ele é forte e muito seguro
 Tem quatro roda muito forte
 As porta também

TEXTO 02

Nome do carro Bugatti

O meu carro é todo emportado.

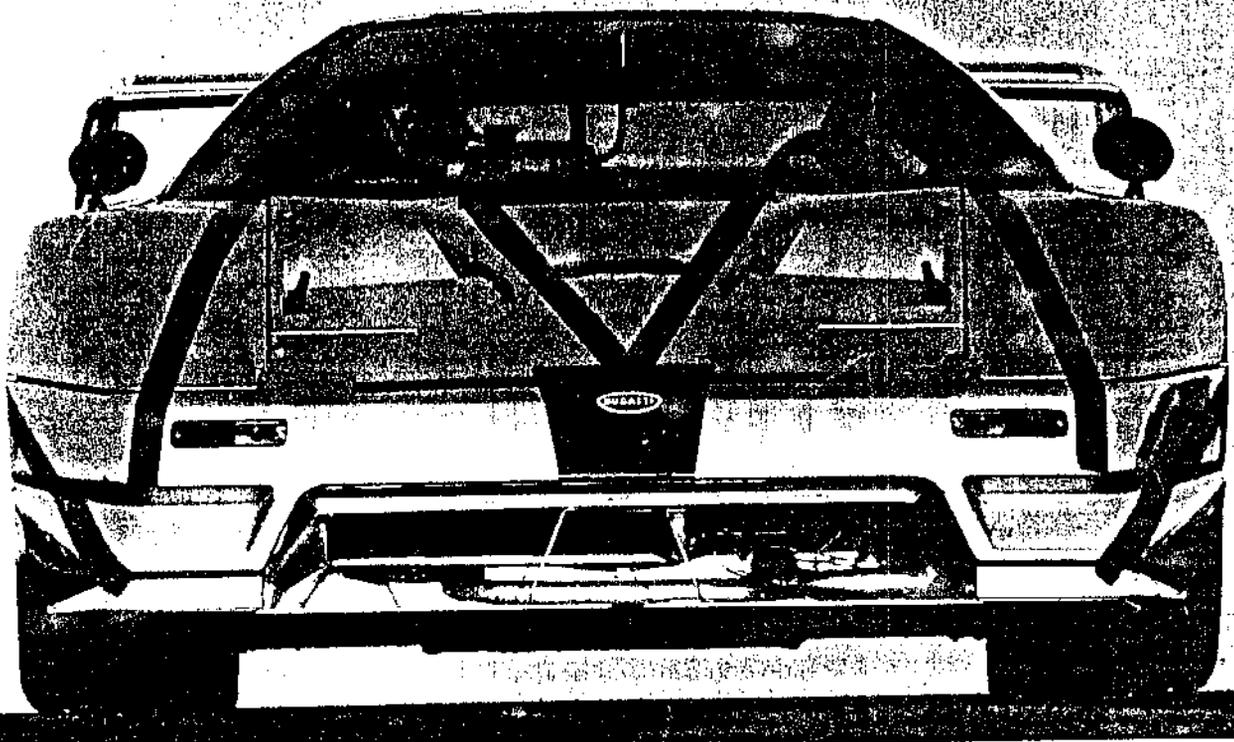
O meu carro é o mais carro rapido.

O meu carro tem quatro portas.

O meu carro é confortaveu.

O meu carro acende no escuro.

Marco



O meu carro é todo emportado.

O meu carro é o mais carro rapido.

O meu carro tem quatro portas.

O meu carro tem seis freios.

O meu carro é confortavel.

O meu carro acende no escuro.

Nome do carro Bugatti
 Marca Bentley Martins.

TEXTO 03

O Castelo do Aladim de brinquedo
É o mais bonito do mundo
Só tem aqui no Colegio
Mais venha ver o mais rapido que poder
Meu filho tem um igual
É gostoso de brincar fazer os bonecos de faz de conta entrar dentro
E enportado do estado zunidos
Leticia



O Castelo do Aladim de brinquedo
 É o mais bonito do mundo
 Só tem aqui no colegio

Mais venha ver o mais rapido
 que poder

Meu filho tem um igual

É gostoso de brincar fazer os bonecos
 de faz de conta entrar dentro

e enportado do estado zunidos

No texto 01, a Mary consegue construir um texto bom, utiliza o slogan, descreve as qualidades e as características do carro, e escreve sem a utilização das estruturas repetitivas das cartilhas e livros didáticos. No texto do Marco (02) vemos que ele utiliza em sua escrita o mesmo início em todas as frases: O “meu carro...”. Isso nos sugere que ele internalizou as estruturas textuais dos livros didáticos, de frases soltas, isoladas e com sentido próprio, onde cada uma das frases pode ser entendida sem que precisemos ler o texto todo. A Leticia (texto 03), não se utiliza mais destas estruturas repetitivas. Podemos perceber que ela escreve com mais facilidade, apesar de também ocorrerem erros de ortografia. Ela usa um apelo: “Venha ver o mais rápido que puder. Meu filho tem um igual...”. Podemos observar que ela se coloca como a mãe de uma criança anunciando o brinquedo, para persuadir mais facilmente o leitor.

A propaganda possui um tipo de texto que necessariamente leva uma idéia do autor , e que precisa ser original, precisa extrapolar a mera descrição do produto. O slogan , nessa atividade, foi o nível de extrapolação mais elevado para eles. Nesta atividade eles precisaram se colocar no lugar dos leitores destas propagandas, precisaram imaginar como gostariam que aquele produto fosse anunciado numa revista. Considerei o resultado acima das minhas expectativas, pois a criação do slogan, como já vimos, não é um processo simples para a criança, envolvendo a capacidade de síntese, de objetividade e de criatividade.

“Fica claro que a proposta pedagógica "escrever anúncios" já implica na escolha de um tipo de texto . Os anúncios são textos altamente convencionalizados, quer dizer, adaptam-se a modelos de textos publicitários dos jornais, revistas, televisão, anúncios, etc., ainda que não sejam modelos tipicamente escolares. Mas a nossa proposta pedagógica implica, precisamente, a diversidade de gêneros, como a oferta de modelos a imitar. Se considerarmos os objetivos pedagógicos de criatividade e funcionalidade , e evidente que as produções escritas da crianças que apresentamos podem ser qualificadas de funcionais , pela apropriação do mundo adulto por meio das notícias dos anúncios , e de criativas pela produção de textos que supõe.” (Teberosky,1990. p.124 e 125).

ATIVIDADE VI: Elaboração por escrito de anúncios - Classificados - 05.10.1993

“Um jornal compreende uma diversidade de seções - e, portanto, de tipos de texto -, que vão desde a publicidade ao editorial, dos espetáculos aos esportes etc. Cada criança explica às outras o tema e os títulos que mais lhe chamaram a atenção. Assim, trocam informações sobre atualidades. Ainda que algumas das crianças tenham dificuldades de leitura ou não se atinham ao tema, entram em contato com a informação. Com atividades desse tipo, a criança entra em contato com diferentes estilos de textos, que correspondem às diversas seções do jornal.” (Teberosky, 1990, p. 107 e 109)

Esse contato com as informações contidas no jornal possibilita às crianças a ampliação de seus conhecimentos em relação a representação escrita. O jornal é composto de várias seções, dentre as quais, a seção de anúncios classificados. Os anúncios classificados utilizam uma linguagem sintética, simples e objetiva, além de conter a descrição do produto a ser anunciado para venda. A atividade desenvolvida nesta aula foi a escrita de anúncios classificados pelas crianças.

“As atividades que adotam o jornal como veículo de aprendizagem não se esgotam com a leitura, o comentário e a redação de notícias. Podem-se fazer muitas outras coisas . Os títulos, por exemplo, podem dar a oportunidade de classificar de acordo com as diferentes seções. Assim, haverá a seção de esportes, de política ou de espetáculos. Ler os títulos para decidir a que seção correspondem é um tipo de atividade-problema que obriga as crianças a se fazerem a pergunta “o que é isto?” , a

classificarem, a trocarem opiniões e, inclusive, a discutirem. Esse tipo de tarefa conserva a típica estrutura escolar de sequência pergunta-resposta-avaliação, descrita como o aspecto característico mais importante nas situações de classes escolares; no entanto, diferencia-se da maioria deles pelo fato de que, por um lado, pergunta-resposta constitui um verdadeiro problema para a criança e, por outro, porque a avaliação das questões é discutida entre as próprias crianças.” (Teberosky, 1990, p. 116/117)

Vejamos o relato da atividade em sala de aula, conforme D.C.:

Hoje trabalhei com as crianças uma atividade que envolvia a produção de anúncios de jornais. Iniciei a aula falando um pouco sobre o jornal. Perguntei a eles se eles tinham o costume de ler jornais, se seus pais costumavam comprar o jornal, qual era o jornal, etc. Muitos disseram que os pais compram o jornal Correio Popular, outros compram o Diário do Povo. Mas não pareciam ter uma idéia da serventia do jornal. Expliquei cada parte do jornal, das manchetes aos classificados do Correio Popular. Levei quinze exemplares do jornal para que eles pudessem folhear. Fiz alguns comentários sobre as utilidades do jornal em cada uma de suas partes, mas me detive mais na seção dos classificados. Nos classificados, disse a eles, as pessoas anunciam aquilo que querem vender, por exemplo: "Vendo uma bicicleta Monark, aro 26, azul, bom estado. Bianca 7: 29899". E as pessoas que compram o jornal estão interessadas em comprar alguma coisa. o jornal serve tanto para quem vende, quanto para quem compra. (D.C., pág. 53/54)

A linguagem utilizada para a escrita de um anúncio classificado deve ser sintética e objetiva, sem perder a clareza. A criança precisara selecionar as informações que julgar essenciais para que o leitor possa

identificar o produto anunciado. *Li alguns anúncios para eles e os escrevi na lousa: um da máquina de escrever e um de filhotes de cachorros. Todos começaram a querer contar o que o pai já tinha anunciado no jornal, o que eles já haviam comprado pelo jornal, etc. A discussão foi ficando interessante. Expliquei que o anúncio deve conter as descrições do produto: marca, modelo, cor, ano de fabricação, estado de conservação, preço, telefone, nome, etc. Falei sobre a diferença entre a propaganda e o anúncio. A propaganda apresenta o produto e o anúncio se refere a intenção de venda do produto mais diretamente. (D. C. pdq.*

54)

“Neste tipo de trabalho o professor deve lembrar à classe a importância de uma boa síntese, tanto no que diz respeito ao texto em si, para despertar o interesse do comprador, como para evitar os gastos desnecessários. O espaço no jornal tem preço elevado. (...) Outro ponto importante dos classificados é a questão da clareza e da boa redação, de modo a não causar confusões.”
(Faria, 1989, p. 55/ 56)

Distribuí os classificados, de 2 em 2 crianças, para que elas pudessem ler outros anúncios além daqueles que eu escolhi. Depois pedi que escolhessem o produto sobre o qual gostariam de fazer o seu anúncio. Alguns queriam fazer sobre seu cachorro, mas depois desistiram porque diziam que não queriam vender de verdade. Eles estavam achando que aquele anúncio ia mesmo ser publicado, então escolheram uma coisa que realmente queriam vender, como por exemplo sua mochila usada. Isso eles podiam vender. Disse a eles que o anúncio não seria publicado, que poderiam anunciar seu cachorro sem medo, porque eu não iria por no jornal.

(D. C., pág. 55). A idéia de que as pessoas anunciam somente aquilo que realmente querem vender, dando o número do telefone ou o endereço verdadeiro, fez com que as crianças hesitassem na hora da escrita. Ao colocarem seus dados verdadeiros, as crianças puderam entender que o jornal é um veículo de comunicação entre as pessoas que escrevem e as pessoas que lêem, apesar de um não conhecer o outro. Portanto, elas não poderiam anunciar seu cachorro de estimação, mas a mochila velha não seria de grande importância se alguém realmente viesse buscá-la.

“...acreditamos que há uma relação com a atitude das crianças diante de um texto escrito. Um texto escrito representa uma verdade. A falsidade “não pode ser escrita”. Efetivamente, tal como mostrou um estudo de E. Ferreiro feito com crianças e adultos analfabetos sobre a possibilidade de representar a negação e a falsidade, há uma tendência a não representá-las por escrito. A impossibilidade de escrever alguns fatos é uma manifestação da sacralização da escrita que deixa fora aquilo que é falso, banal, cotidiano (Ferreiro, 1981)”. (Teberosky, 1990, p. 120)

Eles levaram a atividade a sério e isso me agradou muito. A postura deles frente a mim como a "tia" da terça-feira deixou de ser totalmente o dia da brincadeira. Cada um fez seu anúncio. Foi ajudando, dando idéias, explicando novamente e a professora me ajudou bastante nesta atividade, explicou a alguns alunos também. Assim que todos terminaram, comeccei a ler um por um os anúncios. Apenas alguns dos alunos me pediram para não ler e eu respeitei. Um deles fez o anúncio de um apartamento dizendo que ele tinha "6 banheiros e 30 cozinhas" foi risada geral, eles estavam prestando muita atenção e qualquer colocação

deste tipo era logo evidenciada pelo resto da classe. Disseram que gostaram de fazer anuncio. (D. C. p. 55/56)

Vejamos alguns exemplos de anúncios classificados escritos pela crianças:

TEXTO 01

**sapato feminino
seminovo
1000 cruzeiras
F. 28 77 65
Kelly**

TEXTO 02

**.Eu vou vender meu disco laser.
Meu disco laser esta em promocao
esta 20.000 vinte mil cruzeiros reais.
Rua alfredo gomes perto do mercado
guarani numero da casa 31 perto de um bar.
Renan A. Silveira: Fone = 425695**

TEXTO 03

**Filhotos de cocher
sprinaer Ingles
capapata tatu 416707
Mônica**

TEXTO 04

**Rafael Suenaga anisia de carro vende se
Bmw completo com direcao hidraulica
1.8 rodado oito 8 quilamotros
com quatro portas e com vidro eletronico
em otimo estado
e a com preto
F.439967 Rafael Suenaga
Bmw
e que quizer compraas
por 500.00
Rafael Suenaga**

TEXTO 05

**Marca de Carro
Monza 900 mil dolar
Corcel 500 mil dolar
Brazilia 300 mil dolar
Mobilete 600 mil dolar
mote 900 mil dolar
Bruno**

TEXTO 06

**Vendo uma brasilia, roxo,
nova ano 93 telefone 423501
Marinalva**

“A compreensão dessa modalidade de texto escrito - anúncio classificado-, encaminhada pelo estudo da linguagem e dos aspectos de construção desse texto em relação às intenções do autor, deverão culminar na verificação:

a) da função do anúncio classificado: veicular uma notícia com intenção de “comprar” possíveis interessados; daí a linguagem utilizada, verbo no imperativo (função apelativa), o uso de nominalizações (linguagem mais direta e comunicativa);

b) da disposição do texto no jornal: seção, título, nome, texto propriamente dito e telefone para contato.”(CENP,1990,p.80/81)

Observando os textos 01, 03 e 06, podemos notar que as crianças assimilaram a função sintética na linguagem dos anúncios classificados, construindo-os de acordo com os anúncios encontrados nos classificados. No texto 02, o Renan se coloca em primeira pessoa: “eu vou vender meu disco laiser...” e dá seu endereço como se estivesse explicando para um amigo, dizendo: “perto do mercado e perto de um bar...”, o que nos mostra que ele não assimilou o caráter sintético e objetivo deste tipo de texto. O texto 04, do Rafael, repete a mesma estrutura de um texto de propaganda, acrescentando apenas o preço e o telefone, que são características dos anúncios classificados. O texto 05, do Bruno, possui a mesma forma dos anúncios de estacionamento e concessionárias, que fazem parte do caderno de veículos. Seu anúncio foi o único que se apresentava com esta forma.

ATIVIDADE VII: Escrita de Histórias em Quadrinhos a partir de
seqüências fixas - 19.10.1993

“(…) a imagem presentifica-se no espaço da página ou da tira a partir de uma totalidade significacional, cujos parâmetros significantes estruturam visualmente a narrativa.” (…)Por um imperativo gráfico-espacial, vimos que a narrativa dos quadrinhos se processa por meio de saltos, inclusive marcando uma das diferenças primordiais entre o filme e a estória, (…)cada imagem, por mais relacionada que esteja com a anterior e/ou a seguinte, representa um plano isolado. (…)a narrativa quadrinizada existe em função de planos articulados segundo um todo: a articulação dos quadros determina-a semiologicamente, criando um novo espaço para a leitura” (Cirne, 1972, p.40,44 e 49)

Na realização da primeira atividade com os quadrinhos as crianças se detiveram por muito tempo no trabalho de confecção (selecionar, recortar, ordenar e colar) das seqüências. Nesta atividade o trabalho com os quadrinhos foi retomado, com o objetivo inicial de dar mais tempo às crianças para que elas pudessem criar os diálogos das histórias. Para tanto, decidi que deveria dar a seqüência de quadrinhos já pronta, deixando espaços em branco para que elas pudessem escrever, de acordo com a interpretação que fizessem das “cenas” e das seqüências por mim propostas.

“Os quadrinhos, como o próprio nome indica, são um conjunto e uma seqüência. O que faz do bloco de imagens uma série é o fato de que cada quadro ganha sentido depois de visto o anterior; a ação contínua estabelece a ligação entre as diferentes figuras. Existem cortes de tempo e espaço, mas estão ligados a uma rede de ações lógicas e coerentes.”(Moya, 1972,p.110)

Trabalhando com seqüências fixas as crianças precisam observar todos os quadrinhos antes de escrever, saber qual é o final da história para que possam desenvolver o diálogo entre os personagens de forma coerente com a sua interpretação do que aparece nos quadrinhos.

“Todo o curso da estória está nos quadrinhos para ser reconstruído pela imaginação , combinando as indicações fornecidas pela didascália com aquelas dos diálogos e dos sons, do desenhos e da cor, reunindo em um só fio contínuo os muitos fios partidos que compõe as cenas, cuja trama permanece invisível por longos traços. É o leitor que dá sentido ao todo: ao caráter dos personagens, que não é descrito mas mostrado em ação ; às suas relações, que resultam da ação e do seu desenvolvimento ; à própria ação que lhe aparece em saltos e fragmentos.” (Rodari, 1982 ,p.120)

Escolhi personagens já conhecidos pelas crianças, como "Mônica", "Cebolinha", "Garfield", etc., para que pudessem se apropriar mais facilmente das características dos personagens, que, segundo Rodari não são descritas, e sim, mostradas. A criança faz constantemente esse exercício de atribuição de caráter a um determinado personagem quando brinca de faz de conta. Enquanto brinca, vai dizendo de que coisas o personagem que está interpretando gosta, na tentativa de prever ao amigo quais serão as suas próximas ações na brincadeira.

“A simples série de quadrinhos, despojada de texto , não deixa de constituir uma fonte de atrativos , para a imaginação ávida da criança. Por sua vez, a mera apresentação da história, apartada das figuras, guarda sempre certa sugestão à curiosidade infantil. Incontestavelmente, porém, a associação do texto e da ilustração, conjugando duas formas sugestivas de expressão , revela-se de especial importância para a compreensão dos pequenos leitores.”(Moya,1972,p.141)

É nesse sentido , da conjugação de duas formas sugestivas de expressão(o desenhos e a palavra), que a utilização das histórias em quadrinhos como provocadora da escrita cumpre um papel muito importante no processo fantasioso e imagístico da criação de um texto.

Para ilustrar a complexidade e a intensidade da atividade mental, cognitiva e discursiva realizada pela criança durante a elaboração de um texto de história em quadrinhos, recorreremos ao que nos diz Gianni Rodari em seu livro "A Gramática da Fantasia":

"Ela deve , primeiramente, individualizar e reconhecer os personagens nas sucessivas situações , manter sólidas suas identidades nas diversas posições que assumem, com expressões imutáveis , aparecendo algumas vezes em cores diferentes, cujo significado a própria criança interpretará: vermelho, a raiva; amarelo, o medo... (...) Quando os personagens dialogam, ela deve atribuir-lhes o ritmo de um e de outro, entender em que ordem acontecem as falas (nem sempre, nos quadrinhos, o tempo vai da esquerda para a direita como a linha tipográfica) , se acontecem ao mesmo tempo, se um personagem fala e outro pensa (...) Simultaneamente ela deve reconhecer e distinguir os ambientes, internos e externos, registrar as suas modificações, a sua influência sobre os personagens, colher os elementos que antecipam o que pode acontecer ao personagem se fizer uma determinada coisa ou se for a um determinado lugar (coisa que o personagem não sabe, porque não é onisciente como o atento leitor). Nos quadrinhos o ambiente não é quase nunca decorativo, mas uma função da narração, faz parte da estrutura da narração."(Rodari, 1982 , p. 119 e 120)

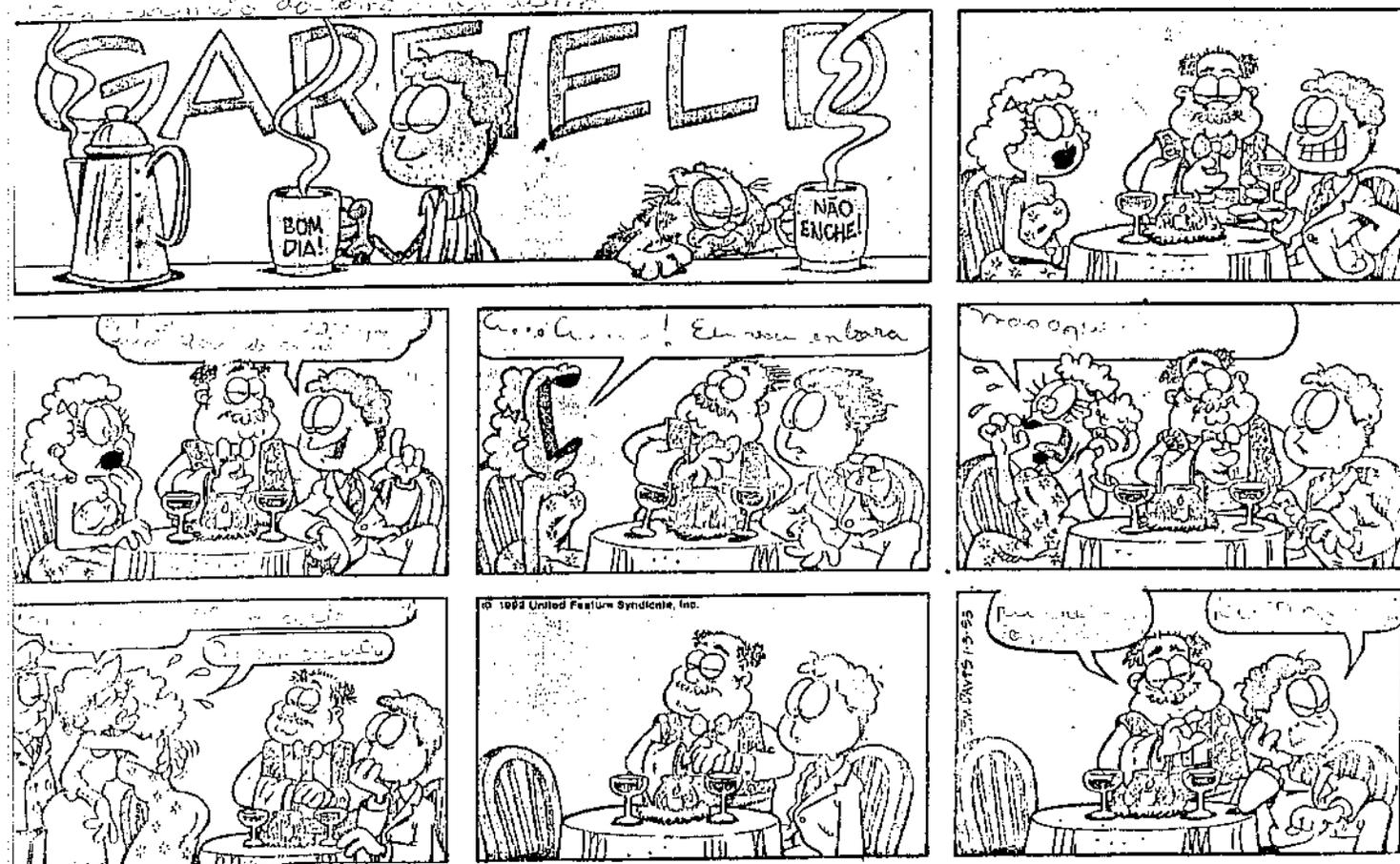
Comencei a aula retomando as histórias em quadrinhos com eles. Temos algumas histórias que eram da outra aula. Alguns não conseguiam entender o que haviam escrito nos diálogos. Então, expliquei que desta vez eles iriam fazer os diálogos nas histórias já prontas. Fiz 30 cópias de 10 seqüências de desenhos diferentes, mas eles puderam escolher pois só havia mais ou menos 15 alunos comigo, muitos faltaram e outros foram para outra classe com a estagiária da escola. As seqüências da Mônica e do Cebolinha foram as que todos queriam, tive que fazer com que se contentassem com as outras. Disse que eles deveriam escrever os diálogos dentro dos balões em branco e depois podiam colorir as estórias. Ai alguns só queriam escrever, outros só queriam pintar... Foi ajudando aqueles que não estavam conseguindo inventar a estória. E assim, a aula foi até a hora do recreio. Depois do recreio escolhemos algumas e lemos para que todos ouvissem. Foi um barato, apesar de alguns não terem conseguido dar sentido as estórias. (D. C., pág. 56/57)

Selecionei um exemplo de história em quadrinhos trabalhada com os alunos para que possamos ver como ele interpretou a seqüência de quadros.

Sequência : Garfield

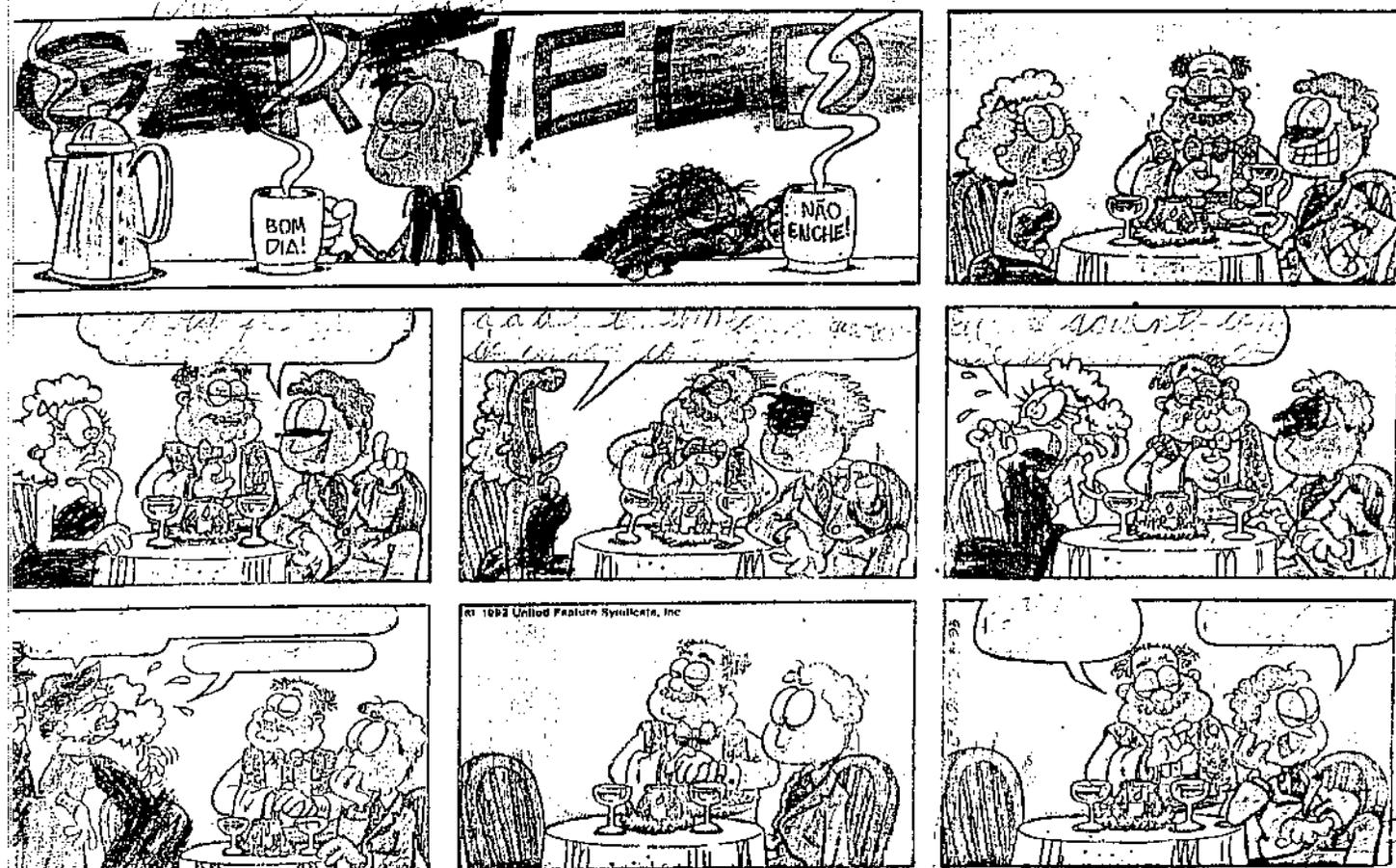
- Oi tudo bem eu crero faz um chou de cantor
- A...A...A! Eu vou embora
- Não aguento
- minha filha você esta chorando
- mamãe acri
- Eu crero na comida
- Eu não crero

Pâmela



- Ola garota posso me centar com você
- a a a tem um homem querendo centar co migo
- Eu não aguento com ese homem maluco
- Ai meu deus que mal carater você esta boa
- Eu estou boa
- Mas que homem danado
- porque cera que eu fiz

Rafael



Observando os textos acima, podemos notar que: nesta seqüência Pâmela e Rafael interpretaram que o rapaz queria sentar na mesa com a moça e ela sai chorando. Só que para a Pâmela ele é um cantor e para o Rafael ele é apenas um “homem danado”.

“(...) assumindo o papel de escritora, a criança se coloca do ponto de vista (assume o lugar e o dizer) do personagem , atribuindo a palavra ao gato (...) e conversa consigo mesma (...) revela imagens e pressuposições, bem como regras de comportamento social. É um trabalho de estruturação deliberada do fluir do significado” pela escritura, que traz as marcas da dialogia, instância primeira na interdiscursividade...”(Smolka, 1988,p.84/85)

Assumindo o papel de escritoras, as crianças revelam o conhecimento que tem do mundo a sua volta, por exemplo, quando o Rafael diz que o homem que estava tentando se sentar com a moça na mesa é um “homem danado” e um “mal caráter”, está revelando o que já sabe sobre respeito, caráter e comportamento social.

“ A questão não é a da lógica ou da permanência do sujeito na frase (no texto) como categoria gramatical. A questão é a da posição (da sugestão) das personagens (da autora), da indeterminação do sentido , e, portanto, da possibilidade de inúmeras interpretações . É a questão da condição - momento e espaço - da interlocução , lugar de um jogo de representações onde a criança, na sua intenção , na sua imaginação , na sua atividade como leitora e/ou escritora, organiza os traços , ocupa os espaços...” (Smolka, 1988, p.92/93)

ATIVIDADE VIII: Utilização do gravador: registro de leitura oral
de textos - 09.11.1993

Nesta última atividade, meu objetivo era a produção de uma gravação que registraria cada texto, através da leitura feita pelas crianças. Assim, todos participariam com seus textos, numa forma de se registrar oralmente aquilo que foi produzido desde o começo do estágio. Escolhi a gravação por ser um recurso que motiva as crianças à participarem mais ativamente, como vimos na atividade II.

“La observación útil es la que puede hacerse en los sucesivos encuentros del alumno con el magnetófono, cuando la emoción inicial ha sido sustituida por el mayor conocimiento del ejercicio de aplicación didáctica en sí. La primera inquietud, tras la experiencia, se refiere a la curiosidad del individuo por saber como lo ven los demás. En un segundo tiempo, le interesará objetivamente el análisis de su propia forma de expresarse. La excitación que domina al alumno se debe, en gran parte, al conocimiento de lo que sucede con su voz. Sabe que las palabras pronunciadas no se las lleva el viento, sino que quedan fijadas sobre la cinta magnética: que sus camaradas u el docente las evaluarán y, lo más importante, aun que le pese, es que tendrá la obligación de juzgarse a sí mismo.”(Norbis, 1971,p.48/49)

O primeiro contato das crianças com o gravador, na atividade 02, deixou-as muito excitadas, todas queriam falar e ouvir a própria voz na gravação. Nesta atividade, o segundo contato das crianças com o gravador, procurei explorar melhor a questão da auto-avaliação entre os alunos. Cada um leu o seu texto e, a medida que iam

reconhecendo a sua fala, podiam proceder a uma autocrítica em relação à sua leitura. Na verdade não foi uma experiência bem sucedida... *Escolhi algumas estorinhas que eles fizeram durante todo o estágio e pedi que eles lessem as estórias para que eu pudesse gravar. Queria fazer o lincinho falado. Mas a gravação não ficou muito boa, as crianças leram muito devagar, com muita dificuldade para entender a própria letra, além da algazarra que faziam e o barulho saía todo na fita. A professora intervia várias vezes pedindo que fizessem silêncio para escutar a estorinha do coleguinha deles. Mas não adiantou muito. Tentei sair com cada um deles para outra sala e fazer a gravação, mas a professora achou melhor insistir com eles. Depois que todo mundo leu ou deixou que os outros lessem a sua história, eles queriam contar piadas, cantar, etc. Mas a bagunça foi tanta que acabei com a brincadeira. Guardei tudo e coloquei a gravação para que eles pudessem ouvir a própria estória no gravador. Quando eles reconheciam a voz na fita, tampavam o rosto com vergonha dos colegas. A professora me perguntava quem estava lendo e me deu a impressão que ela estava aproveitando para fazer uma avaliação de leitura. Ficou prestando muita atenção na gravação. Quando alguém lia errado era aquela gargalhada. Prometi que ia levar a fita para a classe já editada, mas a gravação não ficou muito boa, não sei se poderia fazer algo com ela, mas de qualquer forma, para os alunos, segundo a professora, o que eles gostam e de ver o resultado na hora, por isso passei a fita do jeito que estava. (D. C. pág. 58 a*

4 - Considerações Finais

Na tentativa de descobrir/ensaiar novos caminhos para o trabalho com leitura e escrita, realizei meu estágio numa 1ª série do ciclo básico. Na tentativa de melhor compreender e apropriar-me dessa experiência realizei este trabalho de conclusão de curso.

Este estágio ofereceu-me a primeira oportunidade de trabalhar com crianças de 1º série do ciclo básico. Este foi um momento de descoberta, para mim e acredito que também para as crianças. Juntos descobrimos que não devemos temer o desconhecido, que devemos ser empreendedores. Construindo e reconstruindo, fazendo e refazendo... Eram momentos em que “errar” tornava-se parte do processo. As hipóteses sobre a escrita passavam a ser compartilhadas entre todos, como quando alguém, lá do fundo da sala, perguntava: - Tial Berçário é com “ç” ou com “ss”? A cada aula, descobria-me como “professora”, um momento tão desejado quanto temido... Quando o estágio acabou senti em não poder continuar o trabalho, era como se os estivesse abandonando... Nos olhares carinhosos das crianças pude sentir que algo de bom havia sido construído. Se não consegui torná-los ótimos “escritores”, tornei-os, através da escrita, capazes de “dizer”...

O TCC proporcionou-me um aprimoramento dos meus conhecimentos em relação aos “fundamentos” de uma prática diferenciada no ensino de leitura e escrita. A maior dificuldade para a realização deste TCC, foi a escassez de uma bibliografia específica

sobre as atividades desenvolvidas por mim, e também para a análise do ditado, da cópia, etc. O percurso pela bibliografia conhecida abriu-me um novo horizonte teórico, possibilitando um aprofundamento em relação às principais questões que permearam este trabalho. Dentre os vários autores consultados e lidos, quatro acabaram por se transformar na base teórica com a qual procurei apoiar/sustentar o trabalho que realizei com as crianças e a partir da qual tentei questionar o trabalho realizado pela professora da sala.

Chiappini(1995/Vols. I e II), me forneceu os subsídios necessários para analisar o trabalho realizado pela professora da sala, que como vimos consistiu basicamente de cópia - ditado - leitura em voz alta. Pude, em companhia desta autora compreender as funções que de fato tais atividades têm no cotidiano da escola. A cópia e o ditado preenchem quase todo o tempo de aula, exercendo uma função disciplinadora. O ditado é visto como uma técnica de memorização ortográfica, que mecaniza o ato de escrever. A cópia elimina a possibilidade do erro, garante quantidade de trabalho e inibe a circulação de textos que possibilitam uma interpretação dialógica. A interpretação fica reduzida a respostas pré-determinadas, a uma interpretação única. A leitura oral dos textos privilegia a decifração e a recitação sem a necessidade da interpretação. Pude, no entanto, (e esta foi uma contribuição especial da bibliografia) a partir das colocações desta coletânea vislumbrar o quanto esses mesmos procedimento podem se tornar interessantes quando parte integrante de um trabalho bem articulado e embasado por uma concepção teórica diferente.

Silva (1986) retoma esta idéia, afirmando que a escola não trabalha o discurso como totalidade de movimentos, reforçando a idéia de uma língua feita de partes e fragmentos. A escola considera a língua como algo pronto e acabado, possível de ser aprendida através de exercícios e repetições, destituindo-a de sentido.

Teberosky(1990/1991) analisa cada uma das atividades desenvolvidas e suas consequências no trabalho com escrita e leitura. Vê a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Acredita que o professor deve propiciar condições de interação entre as crianças para que a avaliação das questões seja discutida entre elas, e para que elas possam expressar suas impressões e opiniões próprias por escrito. É necessário que se crie um ambiente que fomente o ato de escrever e a compreensão das mensagens. O trabalho com a linguagem oral é essencial para dar maior fluência na hora da escrita. A utilização de diversos tipos de textos favorecem o descobrimento das normas convencionais do texto escrito, da organização textual e dos aspectos formais de ortografia.

Em Smolka(1988) encontrei subsídios para a análise em relação à questão da utilização da leitura e da escrita como formas de linguagem. Segundo ela, a explicitação das idéias por escrito para o outro se constitui num momento de interlocução, que possibilita a ampliação do dizer, o jogo da intersubjetividade, onde “falam no meu texto e eu incorporo e articulo a fala dos outros”. É a questão da constituição do sentido, do fluir do significado, da relação dialógica entre pensamento e linguagem no processo de escritura. A criança precisa de um motivo para escrever, de uma significação para a escrita. A escrita precisa ser permeada por um sentido, um desejo e pressupõe um

interlocutor. É um momento de enunciação, do dizer pela escritura, onde emoções e reações se revelam. A interação com o outro pelo trabalho de escritura se configura num espaço de troca de idéias e conhecimentos. A troca de trabalhos entre as crianças gera discussão e pesquisa sobre a grafia das palavras, gera diversidade de interpretações, organizações e formulações e é nesse espaço que se pode propor mudanças.

No começo do trabalho com as crianças, tentei levá-las a falar de si mesmas, do seu cotidiano, seus interesses, através da escrita. Era importante valorizar o dizer de cada criança, o dizer para si e para o outro. A realização das leituras me trouxe uma certeza: meu trabalho obteve relativo êxito devido a postura que adotei em relação ao trabalho com linguagem e escrita, e em relação aos alunos. Uma postura de respeito, abertura e crença na sua capacidade de aprender e de dizer. Arrisquei. Busquei o diferente. Acertei e errei ao mesmo tempo. Este trabalho foi o momento de retomar.

Talvez a experiência deste estágio pudesse ter sido realizada mais conscientemente se o curso de Pedagogia possibilitasse o acesso a disciplinas, teóricas e práticas, que dessem uma base mais concreta para o trabalho com a linguagem e a escrita e se as condições para a realização do estágio fossem melhores. Fosse assim, ao iniciar meu trabalho com as crianças, poderia ter tido mais clareza em relação aos meus objetivos e poderia ter ensaiado, ao término de cada etapa, uma reflexão muito mais crítica acerca do trabalho realizado. Neste tempo de retomada, acredito que a maior e mais importante contribuição tenha sido a descoberta dos caminhos...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Maria José Milharezi. O Ensino da Leitura e da Escrita na Fase Inicial da Escolarização. São Paulo: EPU, 1987.**
- BAMBERGER, Richard. Como Incentivar o Hábito de Leitura. São Paulo: Ática, 1986.**
- CAGLIARI, Luís Carlos. Alfabetização & Linguística. São Paulo: Scipione, 1992.**
- CHIAPPINI, Lígia. Aprender e Ensinar com Textos. São Paulo: Marca D'água, 1995, V.1-2.**
- CIRNE, Moacy. Para Ler os Quadrinhos - da Narrativa Cinematográfica à Narrativa Quadrinizada. Petrópolis: Vozes, 1972.**
- CLAVER, Ronald. Escrever sem Doer - Oficina de Redação. Belo Horizonte: Edit. UFMG, 1993.**
- COELHO, Maria Betty. Contar História - Uma Arte sem Idade. São Paulo: Ática, 1986.**
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil - Teoria & Prática. São Paulo: Ática, 1986.**
- FARIA, Maria Alice de Oliveira. O Jornal na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 1989.**
- GIL NETO, Antonio. A produção de Textos na Escola - Uma Trajetória da Palavra. São Paulo: Loyola, 1988.**
- HUBNER, Regina Maria. Quando o Professor Resolve: Experiências no Ensino de Português. São Paulo: Loyola, 1989.**

- MARTINS, Maria Helena (org.).** *Questões de Linguagem.* São Paulo: Contexto, 1991.
- MOYA, Álvaro de.** *Shazam.* São Paulo: Perspectiva, 1970.
- NORBIS, Gaudenzio.** *Didática Y Estructura de Los Medios Audiovisuales.* Buenos Aires: Kapelusz, 1971.
- PLANQUE, Bernard.** *Técnicas Audiovisuais de Ensino.* São Paulo: Loyola, 1974.
- RODARI, Gianni.** *Gramática da Fantasia.* São Paulo: Summus, 1982.
- SANT'ANNA, Armando.** *Teoria, Técnica e Prática da Propaganda.* São Paulo: Pioneira, 1973.
- SÃO PAULO (ESTADO)** Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Retomando a Proposta de Alfabetização.* São Paulo: SE/CENP, 1986.
- SÃO PAULO (ESTADO)** Secretaria Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *O Texto da Teoria à Prática. Subsídios à Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa no 1º. Grau.* São Paulo: SE/CENP, 1990.
- SILVA (a), Lilian Lopes Martin da (et. al.).** *O Ensino de Língua Portuguesa no 1º. Grau.* São Paulo: Atual, 1986.
- SILVA (b), Lilian Lopes Martin da.** *A Escolarização do Leitor: a Didática da Destruição da Leitura.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da.** *Leitura & Realidade Brasileira.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- *SMOLKA, Ana Luíza.** *A Criança na Fase Inicial da Escrita - Alfabetização como Processo Discursivo.* São Paulo: Cortez, 1988.

TEBEROSKY, Ana (org.). Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

TEBEROSKY, Ana. Psicopedagogia da Linguagem Escrita. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.