

MARIA DA CONCEIÇÃO FEITOSA JURCA

**DA TEXTUALIDADE, DOMÍNIO DE LEITURA  
E FUNÇÃO IMAGINATIVA PARA UM  
LECTO-ESCRITOR**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Alfabetização do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista.

CURITIBA  
1992

## SUMARIO

<b>1 RESUMO</b> .....	i
<b>2 APRESENTAÇÃO</b> .....	1
<b>3 INTRODUÇÃO</b> .....	2
3.1 JUSTIFICATIVA .....	3
3.2 OBJETIVO .....	5
3.3 PROBLEMAS E SUA DELIMITAÇÃO.....	6
3.4 METODOLOGIA .....	10
<b>4 REFERENCIAL TEORICO</b> .....	12
4.1 ALFABETIZAÇÃO.....	19
4.2 TEXTUALIDADE .....	24
4.3 FUNÇÃO IMAGINATIVA .....	28
4.4 LEITURA .....	31
<b>5 O ESTUDO DE TEXTUALIDADE DE FUNÇÃO IMAGINATIVA E DOMINIO DE LEITURA</b> .....	40
5.1 APLICAÇÃO .....	43
<b>6 CONCLUSÕES E SUGESTÕES</b> .....	86
<b>7 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</b> .....	93
<b>8 ANEXOS</b> .....	95

## RESUMO

Este estudo teve por objetivo criar possibilidades para que a criança desenvolva sua textualidade, função imaginativa e domínio de leitura, principalmente respeitando todo o saber trazido por ela como resultante de sua experiência vivida. Só assim o conhecimento elaborado da leitura e escrita, transmitido pela escola, será uma ampliação de seu mundo e não uma imposição de um mundo totalmente diferenciado do seu. Acredita-se ser essa imposição a causa primária da grande reprovação existente nas séries iniciais em Língua Portuguesa.

SUJEITO A  
AUSENTES: TEXTUALIDADE, DOMÍNIO DE LEITURA E FUNÇÃO  
IMAGINATIVA.

SUJEITO A

AUSENTES: TEXTUALIDADE, DOMÍNIO DE LEITURA E FUNÇÃO  
IMAGINATIVA.

## 2 APRESENTAÇÃO

Este trabalho é uma exigência de estudos à disciplina de Psicogênese da Língua Escrita do curso de Pós-Graduação Latus Sensus "Especialização em Alfabetização", do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação da Universidade Federal do Paraná.

### 3 INTRODUÇÃO

Introdução ao estudo da textualidade função imaginativa e leitura em produção do pré-escolar. Experiências de estimulação didática em escola pública da rede municipal de ensino de Curitiba no bairro do Pinheirinho-Parque Industrial.

### 3.1 JUSTIFICATIVA

Muitas são as causas que se pode atribuir o analfabetismo, a repetência e a evasão escolar: as condições sub-humanas de vida, a desnutrição de grande parte da população escolar, o descaso das autoridades para com o problema educacional refletido nas verbas insignificantes, na situação precária dos prédios escolares, na superpopulação das salas de aulas, no salário de fome do professor, na sua FORMAÇÃO DEFICIENTE, etc... Nossa tendência diante disso é cruzar os braços, reconhecendo que, como indivíduo, nada podemos fazer para solucionar os problemas listados acima. A solução dependeria de uma mudança na política sócio-econômica e a nós só caberia pressionar as autoridades para conseguí-la. Uma pergunta fica no ar: interessa ao governo, à classe dominante, que toda a população se alfabetize realmente? se, de repente, todas as crianças matriculadas nas primeiras séries fossem aprovadas, onde seriam elas colocadas? Haveria vagas para todas nas séries seguintes? Se, de repente, todos os cidadãos desse país passassem a ser leitores fluentes, críticos, e capazes de colocar seus pensamentos, suas reivindicações sob forma de escrita, o que aconteceria?

Entende-se que uma das causas da repetência, da evasão e do conseqüente analfabetismo se origina justamente de uma compreensão inadequada, do que venha a ser alfabetização, mesmo dos professores alfabetizadores. Pois muitos ainda

acreditam que alfabetizar é simplesmente ensinar a uma criança ou adulto a ler e escrever. Ou, como alguns preferem dizer: alfabetizar é introduzir a criança ao mundo da escrita, e "Analfabeto: é um conceito discutível, para o MEC, só pode ser considerado analfabeto aquele que não sabe ler e já tenha completado 15 anos"(Revista Nova Escola,1990,no.37)

O IBGE é um órgão que sempre está mais inteirado da questão social, leva em conta as "crianças em idade escolar que estão trabalhando e que ainda não frequentaram uma escola". Pelos critérios do MEC, eles teriam que esperar até fazer 15 anos e aí então seriam considerados analfabetos.

Muitos pesquisadores acham que a questão vai mais longe. "As estatísticas não consideram o analfabeto funcional, aquele que aprendeu a ler e escrever, mas como não tem acesso ao mundo da escrita, desaprende", afirma SOARES, e critica o conceito do IBGE, não poder incluir as crianças em idade escolar que estão fora da escola, mas por considerar analfabeto aquele adulto que não sabe ler um bilhete simples.

Para quem quiser ir mais fundo na questão, os índices estatísticos estarão muito aquém da realidade. "Se considerarmos alfabetizado aquele adulto que tem capacidade de entender o mundo, o contingente dos alfabetizados será sensivelmente reduzido". (Revista NOVA ESCOLA - no. 37, março 1990 - Maria Conceição Figueiredo, da Faculdade de Educação da UFSC).

### 3.2 OBJETIVOS

Os objetivos visados com esse estudo dentro dos valores CULTURAIS que o meio impõe, nos critérios considerados para esta verificação serão: Iniciante, Intermediário, Avançado em:

#### **Função Imaginativa, Textualidade e Domínio de Leitura**

a- Levantar e acumular dados que possibilitem o conhecimento da evolução da criança nos aspectos de textualidade, domínio de leitura e função imaginativa.

b- Identificar a complementação possível para a aquisição de textualidade e domínio de leitura.

c- Facilitar a convivência da criança com os materiais de escrita e leitura, dando-lhes oportunidade de ampliar a sua função imaginativa e criadora.

### 3.3 PROBLEMAS E SUA DELIMITAÇÃO

A população a que se destinou este estudo era constituída por crianças da pré-escola, integrantes de turmas mistas.

Os "sujeitos" dessas experiências foram crianças que ficavam em casa sozinhos ou na companhia de irmãos mais velhos, vistos que os pais, na grande maioria, exerciam atividades profissionais de: pedreiros, guardiões ou limpeza pública e suas mães eram empregadas domésticas.

A alternativa mais benéfica para a família tornou-se, portanto, ingressar seus filhos nesta escola por ser de período integral, o que nem sempre era partilhado pela criança ser o melhor para si. A escola neste prisma da criança, não atingiu, facilmente seu objetivo pois não preenchia a permanência dela com um aprendizado natural, igual ao que ela fazia em casa. Ao invés de ser motivo de ampliação de seu contexto, e saberes natos a escola, essencialmente no primeiro ano, é ainda hoje e com muitas reprovações.

Um projeto, portanto foi aplicado num estudo longitudinal visando a ampliação do contexto.

## A ESCOLA

O conteúdo prático deste trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal Integral José Lamartine Correa de Oliveira Lyra, fundada em três de outubro de 1988, é portanto pública mantida pela prefeitura municipal de Curitiba. Situa-se na Rua Carolina dos Anjos, s/n, no bairro do Pinheirinho. Atende crianças desta comunidade desde a pré-escola até a quarta série do primeiro grau em Período integral, ou seja, as crianças permanecem na escola nove horas, onde recebem o ensino curricular e três refeições ao dia (café da manhã, almoço e lanche). Atualmente são 450 crianças que frequentam a escola, comportam 16 turmas.

Nos primeiros anos de seu funcionamento em um período as crianças recebiam o ensino regular e no outro participavam de oficinas culturais como: literatura, ciências, estudos sociais, matemática, artes. Estas oficinas tinham por objetivos aprofundar, de forma mais lúdica e concreto os conteúdos sistematizados do ensino regular, não tendo portanto caráter avaliativo. As oficinas, a partir do ano de 1991 foram descaracterizadas, passando o ensino dos conteúdos distribuídos na carga horária de todos os dias, assim os alunos tem aula de matemática, ciências pela manhã e pela tarde aulas de Português, História e ou Geografia, por exemplo; as aulas de educação física e educação artística bem como horário de biblioteca distribuem-se dentro desta carga

horária.

Língua portuguesa que na pré-escola foi a alfabetização foi especificamente dentro da literatura infantil, tem carga horária semanal com aulas todos os dias totalizando 16:30 Horas (dezesseis horas e trinta minutos).

Com relação ao espaço físico da escola, esta tem capacidade para 525 alunos, tem 22 salas de aula, entre elas duas para artes, sendo uma com forração e parede espelhada, sem cadeiras, onde são realizadas atividades de músicas e teatros. E outra com duas pias, fogão e quatro mesas retangular, cada mesa comporta seis cadeiras em volta. A sala possui armários prateleiras, é por isto mais favorável a aulas de artes plásticas. A escola possui um refeitório, uma cozinha industrial, uma cancha coberta com banheiros masculino e feminino no andar térreo. No andar superior há banheiros masculinos e femininos consta também de um almoxarifado, dois banheiros para professores e funcionários, uma secretaria, uma sala de aula usada como sala de supervisão e direção, uma biblioteca, um laboratório fotográfico, um jardim interno e um pátio com área verde e calçada. Sobre as calçadas encontram-se pias para que as crianças bebam água.

O espaço destinado à alfabetização foi na sala de pré-escola, onde os alunos receberam e praticaram domínio de leitura num convívio com livros, revistas num ambiente alfabetizador onde textos, histórias e letras estiveram ao alcance de todas as crianças envolvidas da pré-escola.

Os professores desta escola procuram fazer um trabalho integrado baseado no currículo básico elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba durante a gestão de 1985 à 1988 que propõe uma linha de pensamento e ação pedagógico histórico-crítica, em que a difusão dos conteúdos é o principal. Conteúdos vivos, concretos associados à realidade social, assim, o saber é o objetivo específico do trabalho escolar e sendo o próprio homem quem constrói a sua realidade, a partir do trabalho, ou seja da produção das condições materiais ao longo do tempo, implicando uma concepção histórico-crítica em compreender a história baseada no desenvolvimento material, das condições materiais da existência humana.

### 3.4 METODOLOGIA

Foram utilizadas duas crianças, do mesmo sexo, idade e nível sócio econômico. Objetivando a veracidade da hipótese que o desenvolvimento da função imaginativa, domínio de leitura e textualidade é inata e decorrente do convívio doméstico com material que predispõe, nas destrezas intelectualmente vão desenvolvendo-se.

"E, quanto ao encaminhamento metodológico o trabalho do aluno é reflexo da sua situação de vida, história de vida, traduzindo a emoção e a cultura de seu tempo". KATO, 1987.

A imaginação, a sensibilidade e a criatividade devem estar presentes no trabalho do aluno, intercalando-se com os elementos formais.

E considerando a linguagem como forma de interação, tem-se aí o ponto de partida para se alcançar o objetivo último do ensino de língua portuguesa: (alfabetizando) o aluno deve dominar as práticas de leitura e escrita, compreendendo, no sentido mais profundo deste termo, o que "lê" percebendo que escreve para dizer algo a alguém. Nesta perspectiva, se a linguagem é articuladora das relações sociais em todos os domínios, em que medida pode-se estabelecer um elo entre esta a concepção e a prática pedagógica? Primeiramente, na postura do professor. É necessário que ele se constitua não apenas num locutor (a pessoa que fala), mas também

num interlocutor (a pessoa que escuta). Esta relação dialógica (de diálogo) entre professor e aluno é um dos pré-requisitos "para que uma língua não se componha de meros exercícios de simulação de atividades linguísticas". (GERALDI,1984)

A segunda questão diz respeito aos conteúdos de língua portuguesa... "o conteúdo da língua portuguesa é a própria língua e esta o aluno já domina na modalidade oral de sua variedade de origem"(GERALDI,1984), com efeito, não pode-se considerar a língua como as outras disciplinas. Em matemática ou estudos sociais por exemplo, é possível listar conteúdos específicos para cada série em língua portuguesa, no entanto não pode-se proceder deste modo, já que assume-se não ensinar metalinguagem ou gramática normativa de primeira a quarta série.

#### 4 REFERENCIAL TEORICO

A grande maioria das crianças brasileiras chega a escola pela primeira vez aos sete anos de idade. Introduzidas em classes numerosas e entregues a um adulto desconhecido, onde iniciarão um ritual de passagem de vida familiar para a vida escolar.

Pode-se imaginar o desassossego de uma criança, nestas circunstâncias e deve-se também ser lembrado: a estranheza de ser chamado pelo nome próprio, a dificuldade de organizar-se em filas, o medo de ver sua porta ser fechada, não saber responder as perguntas incompreensíveis, aguentar as zombarias de seus pares, ter que se defender e ficar sentada por muitas horas...

Esse é um processo penoso de ambientação à realidade da escola.

Já para o professor muitas vezes fica difícil compreender o funcionamento da escola: muitas vezes não poderá escolher sua classe, não terá certeza de que vai continuar em sua escola. E ainda terá que ser competente, reduzir o índice de insucessos que a escola mantém a 50 anos !

Problemas que se pode encontrar na produção escrita devido a falta de uma visão textual do professor.

Se refletirmos por um momento sobre o processo da aquisição da linguagem oral, veremos que "ninguém sofre para aprender a falar, simplesmente porque é deixado em paz para fazê-lo" transportando esta reflexão para o processo da

sala de aula será de muita valia para o ensino da leitura e escrita. Só assim o aluno não será castrado nas suas tentativas, mas incentivado para tal. Nisto o professor aproveitará a textualidade nata das crianças, e encorajando-os para os seus contos e faz de conta verá que "os erros iniciais, que constituem tamanho fardo para as crianças e despertam no professor tantas dúvidas, passam a ser compreendidas como naturais e até necessários"(REVISTA LEITURA TEORIA & PRÁTICA, P. 17,)

Cabe lembrar que uma nova prática em alfabetização requer uma mudança de postura por parte do professor, principalmente no que se refere à questão metodológica. Assim, precisamos rever a validade das atividades que propomos para o nosso aluno.

Se queremos que ele compreenda a função da leitura e da escrita dentro de um contexto que lhe é significativo, temos que começar por rever o trabalho desenvolvido, em, não mais o uso abusivo da cópia e do ditado, frases e palavras soltas, a aplicação de métodos estanques, que muitas vezes se revestem de uma roupagem nova, mas que na verdade pregam as mesmas práticas mecanicistas dos métodos tradicionais.

Este redimensionamento da prática que, para alguns pode parecer "desorganizador", "livre", "espontâneo", exige na realidade um trabalho cuidadosamente planejado e uma prática atenta e intensa do professor. E a atividade inteligente do aluno respaldada pelo trabalho sistemático e criativo do professor que possibilitará o domínio efetivo da lingua-

gem escrita.

Seja qual for o material que o professor escolha, deve sentir-se seduzido pela idéia de iniciar suas crianças no contacto com a leitura e a escrita.

E as habilidades de leitura e escrita desenvolvem-se no próprio ato de ler e escrever. E a prática que permitirá à criança familiarizar-se com o uso do lápis, e diferenciar a maneira de utilizá-lo da maneira pela qual utiliza o garfo, a faca, uma ferramenta, a bolinha de gude ou a agulha para costurar. E o seu emprego em situações concretas de desenho e escrita que possibilitará a aquisição e o domínio de traçados cada vez mais perfeitos.

E preciso ter claro que a alfabetização, no âmbito da escola, deve ter seu início no primeiro dia de aula. As atividades devem ser organizadas, portanto, no sentido de possibilitar o acesso direto ao mundo da escrita. Não há necessidade dos artificios e fantasias utilizados tradicionalmente pelos processos de alfabetização, os quais partem do pressuposto de que é "muito difícil" a aquisição da leitura e escrita pela criança.

Pelas considerações vistas até aqui, podemos concluir que o trabalho que envolve a pseudo leitura, a leitura e produção de textos, tanto oral como escrita, representa o caminho mais coerente para efetivar o processo de alfabetização.

Partindo da oralidade e de algo que é conhecido do aluno, que faz parte dele mesmo: o seu nome. através do próprio nome e da observação dos nomes dos colegas, a criança

identificará as letras do alfabeto. Este poderá, então, passar a ser exposto na sala, em suas diversas formas e material.

Grande parte dos alunos da periferia urbana tem a base de suas raízes culturais no mundo rural, por pertencerem àqueles segmentos da população que, nas últimas décadas, se deslocaram do campo para a cidade. Vale dizer que esses alunos possuem um determinado tipo de experiência cultural; têm uma compreensão do real, valores, expectativas próprias da classe à qual pertencem. E essa realidade que acaba por gerar um conflito cultural na escola: cultura urbana, escrita x cultura rural, não escrita.

Com essa reflexão, estamos redimensionando o conflito linguístico: estamos reinterpretando-o dentro do conflito cultural. Nessa perspectiva, não dominar a variedade linguística da classe-média - a variedade padrão - significa, em última instância, não pensar o mundo como a classe-média o pensa.

E quanto ao conflito social é muito mais amplo, se manifesta, muitas vezes, veladamente, sutilmente, mas está presente quando o conhecimento e as estratégias cognitivas do professor, cuja origem de classe é uma, se contrapõem ao conhecimento, às estratégias cognitivas, à linguagem, aos valores, à cultura dos alunos, cuja classe é outra.

A manifestação concreta do conflito social se dá quando o professor considera seus alunos "fraquinhos", "deficientes", isto porque usou como parâmetros dessa análise a

perspectiva de sua classe social, considerando a classe do aluno e, em consequência, as suas manifestações como "inferiores".

O que nos parece importante levantar, enquanto pontos para reflexão, é que na escola esses três conflitos: o linguístico, o cultural e o social, estão solidamente presentes, a ponto de seu desconhecimento conduzir a posturas preconceituosas por parte dos educadores.

Como já levantamos, se o desconhecimento leva a atitudes preconceituosas, um primeiro passo seria a busca de um conhecimento melhor acerca das relações que permeiam a vida de nossos alunos

Compreender nossos alunos como seres históricos, situados num contexto de classe, significa não só compreender sua cultura, mas também contribuir efetivamente para que eles possam, ao longo de toda sua escolarização, e não apenas na primeira série, apropriar-se do saber que a humanidade construiu, e ao qual o domínio da linguagem escrita propicia o acesso. É a função social da escrita, que está presente, com todas suas nuances.

Esses conflitos no contexto escolar das escolas de periferia não nos impedem, porém de ensinar; nem impedem nossos alunos de aprender. Nós precisamos apenas nos atermos com a criança real.

Fois, na realidade, a escola tem expectativas historicamente direcionadas ao aluno da classe-média e quando se depara com o aluno real, busca uma série de explicações para

justificar o fracasso deste aluno.

Desta forma, temos que colocar o problema da variação no seu devido lugar. Temos de entender as várias maneiras de falar o português como o resultado de experiências diferentes.

Assim, quando encaramos a alfabetização como o processo de domínio da linguagem escrita ( e não apenas do gráfico) ampliamos, de fato, o princípio que defendemos anteriormente: vimos que a criança não precisa primeiro "corrigir" sua fala para depois aprender a escrever, porque a grafia é um sistema único para representar qualquer variedade da língua. Além disso, a criança - qualquer que ela seja - pode aprender a escrever sem primeiro tem de alterar sua variedade, porque escrever é registrar o saber historicamente construído e todas as crianças têm algo para dizer e, portanto, uma experiência histórica a ser registrada.

As crianças que constituem a população escolar da periferia urbana possuem experiências de vida, estratégias de sobrevivência e de cognição estreitamente vinculadas à prática do seu grupo social.

São crianças que, em sua maioria, têm, desde muito cedo, responsabilidades de adulto no trato das questões domésticas. Contribuem, muitas vezes, inclusive para o orçamento familiar, exercendo atividades de subemprego (comércio ambulante, venda de porta em porta, coleta de papel velho, etc) que as coloca em situações nunca vividas pelas crianças da classe média.

Esse conjunto de experiências as leva a desenvolver posturas diferenciadas diante da vida e expectativas específicas quanto à aprendizagem. Seus interesses, bem como a motivação para o trabalho escolar, têm características que a maioria dos professores simplesmente desconhece, desvaloriza ou não consegue estabelecer relações efetivas entre a experiência histórica do aluno e a prática na sala de aula.

Parece-nos ficar claro que a classe social à qual pertencem nossos alunos, é diferente da classe social à qual nós professores pertencemos. E essa constatação tem evidentemente implicações para nossa prática em sala de aula, porque dessa diferença decorrem conflitos na vida escolar, que, se mal compreendidos pelo professor, podem pôr a perder todo o processo de ensino-aprendizagem.

## ALFABETIZAÇÃO

Com o passar do tempo, as pessoas perceberam que a ignorância e a miséria podem envolver de modo a vida da minoria letrada que o resultado geral da mistura acaba refletindo apenas a cor medíocre do seu elemento dominante. Quando a mão-de-obra barata ainda fazia girar a caixa registradora de Terceiro Mundo, dava para ignorar o problema. Hoje, país analfabeto é país pobre, e fica cada vez mais difícil conformar-se com o nível da educação básica no Brasil, que é vergonhoso. Pode-se imaginar a escola brasileira como um carrossel louco que cospe crianças. Além das pressões exercidas pela pobreza e muitas vezes pela fome, as crianças se entediam na escola, são humilhadas por reprovações logo nos primeiros passos e rapidamente descobrem dezena de motivos para procurar na rua o que não lhes é dado dentro do colégio.

Como está na revista VEJA, no.47, de novembro de 1991, "pelas estatísticas é mais provável que uma criança negra nascida na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, nos alagados do Recife ou na Zona Leste de São Paulo morra num tiroteio do que chegue à Universidade".

A educadora paulista cita na referida revista "um dos problemas da escola é que ela virou sinônimo de tudo: assistencialismo, recomposição do cardápio, formação político-ideológica, educação sexual, ambientalismo,. Ela deveria ser

apenas, e isso é mais difícil, um lugar para se aprender Português e Matemática". Esta mesma revista apresenta os gráficos abaixo:

#### O EXODO COMPARADO

A comparação dos índices de evasão escolar no final do primeiro grau em cada dez países ( em %).

JAPAO .....	1
ALEMANHA.....	5
URUGUAI.....	14
RRSS.....	20
IRAQUE.....	29
CHINA.....	32
PAQUISTAO.....	51
MOÇAMBIQUE.....	61
BRASIL.....	82
HAITI.....	85

#### O FUNIL ESCOLAR DO BRASIL

De cada 100 alunos que ingressam no primeiro grau, em 1978, apenas cerca de seis chegaram a uma Universidade em 1989.

100	.....1978	- 1a.série
55,3	.....1979	- 2a.série
46,2	.....1980	- 3a.série
37,2	.....1981	- 4a.série
38,5	.....1982	- 5a.série
29,0	.....1983	- 6a.série
23,2	.....1984	- 7a.série
18,3	.....1985	- 8a.série
21,4	.....1986	- 1o.colegial
15,0	.....1987	- 2o.colegial
11,8	.....1988	- 3o.colegial
5,9	.....1989	- Superior

Fonte: MEC - Ministério da Educação e Cultura

O Brasil tem muito que se envergonhar, pois é o sexto país Latino-Americano em taxas de analfabetismo, mesmo sem contar o grande e desconhecido número de semi-analfabeto e analfabeto funcional que não figuram nas estatísticas. Costumados ver o analfabetismo como um elemento natural da paisagem social brasileira, costuma-se ver sem se surpreender as estatísticas, esquecendo que por trás dos números frios estão seres humanos sem futuro, cuja marginalização tem suas raízes fincadas não só em preconceitos do tipo "o pobre é incapaz de aprender" ou " não estuda porque não quer", mas na própria história do país, como lembra o educador FREIRE(1989):

As raízes do analfabetismo são sociais, culturais, históricas e políticas. Elas mostram como as classes sociais bem aquinhoadas vêm proibindo, ao longo de nossa história, que as classes populares somem sua capacidade de ler o mundo à capacidade de ler a palavra. (FREIRE, 1989)

A origem mais longínqua do analfabetismo está na própria formação da economia colonial, onde uma minoria de brancos proprietários dirigia o trabalho de milhares de escravos, nesse Brasil sem mobilidade social, os jesuítas se encarregavam de implantar um sistema educacional voltado para os filhos da elite, ao mesmo tempo que catequisavam índios e negros para torná-los mão-de-obra súbmissa. Como lembra a autora ARAÚJO FREIRE (1989), no seu livro "Analfabetismo no Brasil", mesmo depois com a laicização do ensino, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o elitismo prosseguiu. Aulas avulsas, Fundo Literário, colégio, tudo o que foi criado até a Independência era dirigido apenas aos filhos dos portugueses brancos e em condições de sustentarem tais estudos.

O advento do Império Independente, com a primeira Constituição de 1824, mudou o discurso, mas não mudou a prática. O ensino fundamental foi declarado responsabilidade do Estado liberal, mas o país continuou a privilegiar a formação de bacharéis. Mantinha-se a prática: quem podia pagar, estudava. E a coroa lavou as mãos, relegando às Províncias a tarefa de educar. O país se declarava liberal, mas sua economia

continuava escravista.

Ao longo da República, os discursos liberais e nacionalistas indicavam uma mudança na vontade política, mas nada ou quase nada saiu do papel. As reformas, como a Escola Nova, lançada pelo grupo dos Pioneiros na década de 20/30, não tiveram continuidade. As campanhas de alfabetização fracassaram e a escola democrática, aberta e gratuita, embora aumentasse o número de oferta de vagas, esteve longe de acompanhar as transformações econômico-sociais pelas quais o país passou. Por décadas, até os dias de hoje, a escola pública continua reproduzindo os modelos elitistas e autoritários geradores do analfabetismo, invalidando muitas vezes esforços isolados, aqui e ali.

O resultado é que entre a situação do escravo de 1820, da costureirinha de 1930 e do engraxate de 1990 há pouca diferença. Eles continuam vítimas desse modelo que não junta discurso com leis e práticas. Vítimas da sua condição de classe, da falta de investimentos, da ausência de vontade política, da incompetência da escola em reter as crianças pobres em suas salas, das instalações inadequadas, da má formação dos professores e dos baixos salários do Magistério. Vítima de um modelo que prefere investir em outros setores, deixando para a Educação apenas 2,8% do seu produto interno.

(Revista Veja, no. 47, 1991)

## 4.2 TEXTUALIDADE

A categoria da expressão é aquela categoria geral, de nível superior, que engloba o ato da fala, a enunciação.

Mas o que é afinal a expressão? Sua mais simples e mais grosseira definição é: "tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com ajuda de algum código de signos exteriores" (BAKHTIN)

A expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo). Toda teoria da expressão, por mais refinadas e complexas que sejam as formas que ela pode assumir, deve levar em conta, inevitavelmente, essas duas facetas: todo o ato expressivo move-se entre elas. Consequentemente, a teoria da expressão deve admitir que o conteúdo a exprimir pode constituir-se fora da expressão, que ele começa a existir sob uma certa forma para passar em seguida a uma outra.

E verdade que, exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras, estranhas ao pensamento interior. No curso do processo de dominar o material, de submetê-lo, de transformá-lo em meio obediente, da expressão, o conteúdo da atividade verbal a exprimir muda de natureza e é forçado a um certo compromisso. Por isso o

idealismo, que deu origem a todas as teorias da expressão, engendrou igualmente teorias que rejeitam completamente a expressão, considerada como deformação da pureza do pensamento interior.

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata.

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizado e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. "A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não"(BAKHTIN). Se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenómeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua" (BAKHTIN)

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

"O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal"(BAKHTIN) . Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser aprendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal( críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores,etc). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária.

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.

Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

- 1- As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.

2- As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.

3- A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

E nessa ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem ( em função da infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos da fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua.

De tudo, decorre que o problema das formas da enunciação considerada como um todo adquire uma enorme importância. Já indicamos que o que falta à linguística, contemporânea é uma abordagem de enunciação em si. Sua análise não ultrapassa a segmentação em constituintes imediatos. E, no entanto, as unidades reais da cadeia verbal são as enunciações.

### 4.3 FUNÇÃO IMAGINATIVA

"Há uma tendência nossa em subestimar tanto a dimensão real quanto a diversidade funcional do papel que a língua exerce na vida da criança." (HALIDAY, 1975). E Sua interação com os outros, que se inicia com o nascimento, adquire forma gradualmente com apoio da língua, num processo pelo qual muito cedo a língua começa a mediar todos os aspectos da experiência da criança. A língua não surge só no momento em que a criança começa a agir sobre o ambiente e aprende sobre ele; ela está presente desde o início do processo de autoconhecimento e da expressão da individualidade.

A criança está consciente de como usar a língua para aprender, e sua percepção deste aspecto da língua pode se dar muito antes de ele chegar à escola; muitas crianças já controlam uma metalinguagem elas sabem o que é uma 'pergunta', uma 'resposta'; o que significa 'saber' e 'compreender'; e elas conseguem falar a respeito destes fatos sem maior dificuldade. E língua como instrumento de investigação do real, um meio para conhecer as coisas. Essa função dispensa maiores comentários. Ela está muito clara no costume das crianças de fazer perguntas. No ato de perguntar, a criança não está buscando apenas fatos, mas explicações para os fatos, generalizações acerca do real que a língua permite explorar. Bernstein mostrou a importância da prática de pergunta-e-resposta no conjunto da comunicação pais-e-filhos; e

a significação de tal prática para o sucesso da criança na educação formal: suas pesquisas mostraram a correlação significativa entre a atenção linguística que a mãe dispensa à criança e a contribuição que o professor pode dar para o sucesso da criança no primeiro ano de escola.

O outro fundamento para esta metalinguagem da criança está na função imaginativa. Esta também relaciona a criança com seu meio, mas de um modo muito diferente." Neste caso, a criança está usando a língua para criar seu próprio ambiente; não para aprender como as coisas são, mas para construí-las como ela as imagina. De sua habilidade para criar um mundo que lhe é peculiar, ela deduz o modelo imaginativo da língua, que lhe fornece outros elementos da metalinguagem, palavras como história, inventar, fingir."(HALIDAY,1975)

A língua em sua função imaginativa não é necessariamente a manifestação de alguma coisa concreta: o mundo criado linguisticamente pela criança não precisa ser uma cópia verossímil do mundo real, ocupada por pessoas, coisas e eventos. Pode perfeitamente ser um mundo apenas de sons, construído de sequências rítmicas de sílabas harmônicas ou rimas; ou um edifício de palavras, do qual a semântica não participa, como se fosse um castelo feito de cartas de baralho, cujos valores não interessam. Poemas, rimas, adivinhas e a maior parte dos usos que a criança faz da língua, reforçam este modelo; e aqui também o significado do que é dito não é primordialmente uma questão de conteúdo. Nas histórias e jogos dramáticos, a função imaginativa é, em larga escala,

baseada no contexto; mas a habilidade para expressar tal conteúdo é ainda, para a criança, apenas uma das facetas interessantes da língua, mas nunca a mais importante.

Nossa compreensão da língua deverá ser exaustiva, se pretendemos que ela vá de encontro às necessidades da criança. Ela deverá incorporar todos os modelos internalizados pela criança, se pretende dar conta das exigências que a própria criança faz à língua. A compreensão que a criança tem da língua, nasce de suas próprias experiências com ela em situações concretas de uso.

#### 4.4 LEITURA

##### DESPERTANDO O PRAZER

O que é ler ? O dicionário registra: "Ver o que está escrito, decifrar, interpretar um texto por meio da leitura; compreender o que está dito através dos sinais gráficos; tomar conhecimento do conteúdo de um texto pela leitura; reconhecer a mensagem do texto" (Dicionário da Língua Portuguesa F.B.Holanda).

Aí estão embutidas diferentes concepções do ato de ler:

- 1) decifração do texto
  - a- pela decodificação da combinatória gráfica de sinais;
  - b- pela compreensão de seu significado.
- 2) informação assimilada pela transmissão do conteúdo do texto;
- 3) possibilidade de interpretação do conteúdo;
- 4) recuperação do sentido "original do texto".

Ler, na verdade, pressupõe o texto-tecido, trama, tessitura de palavras, arranjo, portanto, pelo qual se escreve o mundo. Um texto, é pois uma representação de uma vi-

são do real, uma encenação histórica na linguagem: como palavra expressa ela ganha o mundo, adquire autonomia, escapa do autor e se entrega ao uso, à leitura do outro. E daí em diante nunca mais será a mesma.

Contudo é frequente que este canto liberto volte a ser aprisionado por leituras - padrão, vozes autoritárias que insistem na interpretação canônica, como se fosse possível determinar com exatidão o que o autor quis dizer. Desenvolve-se toda uma estratégia e metodologia voltadas para o controle do sentido do texto e do encaminhamento da leitura: leitura silenciosa, identificações do vocabulário, síntese das idéias do parágrafo, indicação da idéia principal, questionário de interpretação do texto, exercício gramatical e redação: a leitura vai da decifração do texto à sua paráfrase - e uma vez vertido, esgota-se!

Mesmo os textos mais simples, da comunicação cotidiana pelos periódicos, têm outras implicações além das linguísticas em seu tecido: políticas, históricas, ideológicas, etc, isto é, um texto tem condições específicas de produção que precisam ser recuperadas para que se estabeleça o diálogo entre a voz do sujeito/autor e a do sujeito/leitor. Na verdade, todo texto fala de um contexto histórico e social, remete a outros textos, veicula uma série de valores e posturas que podem e devem ser recuperados uma vez que o sentido dado pelo autor compõe a significação do texto. Mas não é esse deciframento que constitui o leitor - ao contrário, dele depende a grandeza dos textos para se revelar. Substitui-se

o medo pela atração.

E que a recuperação do possível sentido original se faz através de outro sujeito e não pela reprodução especular de uma mensagem.

O leitor tem suas próprias coordenadas históricas e suas outras lembranças, sua visão das coisas e do mundo. Isto é, quem lê não se limita a parafrasear o significado emitido por outrem, mas insere na sua formulação o seu modo de perceber a mensagem: distância que vai do leitor ao ledor (SALINAS, 1971) - um que lê ingenuamente em busca de informação isolada; outro, maduro, capaz de fruir o texto e, colocando-se em interação com ele, rever todo o sistema de significação que estabeleceu com outras leituras. Com isto, a leitura se transforma num jogo.

#### AS FACETAS DO TEXTO

E justamente a multiplicidade de pontos de vista que o texto literário emite através de suas personagens, de seu contexto, de seu narrador, que ele pode receber o leitor, não como um intruso estranho que adentra o mistério, mas como co-autor: "A literatura promove o espaço do leitor por sua própria expressão estética" (AVERBUK, 1982).

Na medida em que descobre sua leitura, descobre-se o sujeito no gesto pessoal de dizer (escrever) o que lê, o que acera, o que aprecia, o que discute. O texto vai sendo aproximado a leituras anteriores já feitas e começa a estender

uma rede de significação sobre o mundo. E neste momento que, independente de classe social, do poder econômico, do grau de erudição, o homem toma posse do mundo, penetra seus segredos, nomeia o enigma. A pergunta se torna útil, íntima e a resposta é uma postura de vida.

Mais que isto, o texto literário detona a condição de criados no leitor já que ele, recebendo a palavra do outro, é convidado a expressar seu sentimento, sua razão e nisto afirma sua originalidade. Mais ainda, no diálogo da leitura lúdica, polêmica, polissêmica e crítica que a literatura pode oferecer, está a semente de sua condição de sujeito histórico, insubmisso à manipulação que dilui o gosto, a escolha e o prazer nas receitas e respostas prontas. Lendo o mesmo texto de formas diferentes caminha ao encontro de outros leitores, socializa o saber e o sabor despertados individualmente." A literatura, permitindo extrapolar os limites de leitura parafrásica, comunicacional, da reprodução, para a leitura da "Invenção", polissêmica expressiva, proporciona o desvelamento do mundo, a revelação do sujeito e garante permanente prazer de ler." (Revista Leitura e Prática, 1992).

#### ENCONTRO MARCADO

Enquanto o texto comum, informativo, se apresenta e se quer como convergência e redundância, justo porque pretende univocidade e decodificação imediata, a obra ficcional se constitui numa imagem simbólica do mundo que recusa a line-

ridade e assinala as contradições, a multiplicidade de visões e os vazios do discurso cotidiano. Como não pretende persuadir, ensinar, conformar, o texto literário não se fecha em si mesmo mas se coloca na tangência de outros textos e do próprio contexto.

"O texto literário não é autoritário nem dogmático, pois não deseja apresentar a verdade do que trata. Quanto mais um texto almejar isto, tanto mais a voz do enunciado precisa situar seus referentes de modo inequívoco: é o cientista, o repórter, o pesquisador que se referendam e buscam referendar suas descobertas, objetivamente."(Leitura e Frática, 1990)

No texto literário, quem conhece (o autor) e o que ele conhece (a vida) não tem a mediação de lentes e químicas: sujeito e objeto se confundem, se fundem numa percepção que os torna únicos. Ao mesmo tempo a literatura restaura o espaço da subjetividade - ela é a expressão de um que só se comunica plenamente quando comove o outro e o leva a expressar-se. O texto ficcional, mesmo tendo princípio, meio e fim, mesmo sendo história que se narra, refuta a superficialidade das sequências aparentes e procura dar conta da complexidade do real através do discurso. Além da intertextualidade trabalha deliberadamente com o implícito com pressupostos e subtendidos de modo que a obra resta aberta, assim como o sentimento de realidade que experimentamos.

Daí que seja surpreendente, estimulante, cativante como forma de conhecimento do mundo. E sempre nova a perspectiva,

há sempre uma abordagem possível que vitaliza a narrativa da realidade. Os recursos da linguagem - as imagens, o ritmo, o jogo de relações - permitem que, sem esgotar o mundo, a obra literária o enuncie em sua diversidade. E sempre dele que os autores falam, sempre recriando-o.

Dito de outro modo, ler é, além da "atribuição de significado à imagem gráfica segundo o sentido que o escritor lhe atribui, a relação que o leitor estabelece com a própria experiência" (MEC, 1970) através do texto. Assim envolve aspectos sensoriais (ver, ouvir, os símbolos linguísticos), emocionais (identificar-se, concordar ou discordar, apreciar) e racionais (analisar, criticar, correlacionar, interpretar) (MARTINS, 1982). Há portanto diferentes níveis de leitura que extrapolam do texto para o mundo. A crise da leitura abarca hoje muitos letrados, incapazes de ler a própria realidade no mundo. Aliás, Paulo Freire já chamava atenção de que a leitura do mundo se faz concomitantemente à leitura da palavra. (SILVA, 1982)

Dai ser impossível uma leitura do consenso, uniforme, pois no conflito das interpretações se revela a diversidade rica de um texto e, através dele, a da realidade.

O despertar do prazer na leitura decorre de que ela não seja apresentada como um enigma, "bicho de sete-cabeças" que ela efetivamente as tem, sem ser um "bicho-papão". Uma leitura que se revela como uma aventura pelo texto valoriza o aspecto cognitivo que carrega e desautomatiza o consumo mecânico da escrita; torna-se um convite à inserção do próprio

leitor nas entrelinhas onde já se encontram as muitas vozes de outros textos lidos pelo autor, a cuja intertextualidade vem se somar à do leitor. A leitura e a escrita saem de sua solidão para um encontro, participação, troca de debate que se inicia no livro (um treino, como o brinquedo) e transborda para a sociedade.

#### PREPARANDO O ENCONTRO

Diante deste quadro de inter-relação a leitura vai exigir algumas condições prévias do leitor. Está visto que sem a decodificação do sistema gráfico, sem estabelecer conexão das letras entre si e da cadeia sintático-semântica, a leitura será penosa e desanimadora.

A passagem da realidade à escrita exige o domínio do código específico, o dos sinais gráficos e suas combinatórias, isto é, carece de uma competência adquirida basicamente na escola.

Mas justamente aí onde o indivíduo se alfabetiza, "aprende a ler", nos deparamos com a situação paradoxal dos que não sabem, não gostam e não querem ler. A escola estimula anotações, a cópia, a memorização mas se afasta da leitura porque ela pede diálogo, debate, criação.

O caráter oral da cultura brasileira, a marca "natural" de oralidade da primeira infância são estigmatizados pelo palavrório aborrecido da decodificação definida a priori e pelo silenciamento a que a leitura é submetida. Leitura e

escrita reclamam expressão para que haja comunicação, tanto do autor quanto do leitor.

Acochado por fichas, questionários, provas, o aluno se vê compelido a ler com os olhos do professor, que também o avaliam no cumprimento de um dever: do texto resta um pretexto para atividades que se perdem na periferia de sua razão de ser.

"O professor deve criar muitas atividades ou roteiros sem se desviar do essencial no estímulo à leitura" (Ciranda de Livros). Lembrando que o hábito de leitura se forma mesmo "antes" do saber ler - é ouvindo histórias que se "treina" a relação com o mundo; daí a contar, recontar, inventar, sem que seja proibido falar, dramatizar, encenar; abaixo a teoria que é assunto de especialista pois leitura não é castigo, não exige resposta pronta nem se mede com provas; eleição da obra a ser lida é indispensável pois leitura é co-produção, autor/leitor " que tiram coisas velhas e novas de um tesouro".

Mas o que garante o exercício desta visão de leituras ? Ou: o que pode favorecer este tipo de relação viva com a leitura ?

Nada mais, nada menos que a literatura.

#### CONCLUSÕES PRELIMINARES

A leitura já foi considerada por alguns movimentos de trabalhadores uma necessidade tão importante quanto a jornada de trabalho de 8 horas ou qualquer outra reivindicação

sindical da época. No entanto, as vanguardas do proletariado nascente não enveredaram pelos caminhos tortuosos da ideologia dominante, que lhes aconselhava a leitura do evangelho ou as páginas dos jornais conservadores. "Com enorme capacidade de resistência, o proletariado urbano da República Velha adotou uma literatura diferente, uma literatura que refletia suas condições de vida, e, mais que isso, uma literatura que lhe guiasse, para além das vulgaridades do senso comum, integrando a luta do dia-a-dia no universo filosófico que explicasse melhor as possibilidades de transformação do real"

## 5 O ESTUDO DE TEXTUALIDADE, DE FUNÇÃO IMAGINATIVA E DOMÍNIO DE LEITURA

É preciso que se superem as concepções incompatíveis de educação para as crianças de 5 e 6 anos de idade, onde prevalece a tese que não são necessárias leituras, sem deixar que a criança conviva com todo tipo de material escrito (embora esta ainda não saiba ler) e que ela é uma "tábua rasa" ao ingressar para a escola, além disso esta precisa apenas brincar, se alimentar, ficar alojada e protegida.

A criança de periferia possui uma desvantagem cultural, ou como afirma KRAMER( 1984),tém "carência cultural". Retirado do projeto HEAD STAR, apresenta algumas características das "crianças carentes":

- "têm tendência ao desempenho pobre em linguagem e vocabulário pequeno; parecem muitas vezes incapazes de se expressar";
- "não sabem, muitas vezes os nomes das coisas, ou, sequer, que as coisas têm nome::
- "podem não ter tido contato com outros ambientes fora de suas próprias casas";
- "podem sentir-se inseguras em relação ao que são, à sua aparência, à sua situação em seu mundo";
- "parecem ser desprovida de curiosidade";
- "frequentemente jamais viram lápis, tesoura, quebra-cabeças, cubos ou livros, também, como usá-los";

- "têm com frequência, dificuldade com as figuras de autoridade, de modo que, a princípio, a expectativa da professora e as exigências da disciplina são incompreensíveis para elas";

- "tendem a só responder à professora a partir do momento em que esta se mostre simpática e confiável".

Isto pôde ser constatado pelo estudo longitudinal realizados com duas crianças do mesmo sexo e idade, transcrito de gravações. Ambas sem escolarização. Sendo que uma delas, os pais fazem leitura em casa e continuam estudando. A outra não possui qualquer material de leitura em casa.

A segunda, lê e cria histórias, tendo fundamento e noções de leitura. Entretanto, a outra usou a sua imaginação (características inerente ao ser humano, independente do nível sócio-econômico ou do conhecimento livresco), e contou história do seu convívio, não demonstrando fundamentos, nem noções de leitura.

Isto significa que o trabalho do professor de Língua Portuguesa com crianças de 5 e 6 anos deverá levar em consideração os valores culturais que o meio impõe, bem como a evolução do conhecimento delas, que apresentam características marcantes no seu desenvolvimento. Portanto, o professor deverá propiciar muitas oportunidades para que o aluno consiga expandir seus momentos de criatividade.

Com esse intuito seguem algumas estratégias que tiveram como objetivo o desenvolvimento da textualidade função ima-

ginativa e leitura, que neste trabalho foram aplicadas dentro dos valores culturais que o meio impõe e os critérios considerados para esta verificação serão:

- Iniciante,
- Intermediário e
- Avançado.

Todo o trabalho de textualidade função imaginativa e leitura na alfabetização dos alunos desta pré-escola, partiu da vivência deles, suas brincadeiras, dizeres e músicas preferidas. E as primeiras escritas e leituras foram as de seus nomes. Para isto o uso da letra foi da forma tipográfica (caixa alta), pois esta facilitará a lecto-escrita feita por eles e para este fim, tiveram como apoio todo o alfabeto (da mesma forma de letra) colocado em disposição alfabética na parede da sala, em lugar bem visível de fácil acesso. Cada aluno terá dois alfabetos móvel (com vogais dobradas) com a mesma forma de letra (caixa alta). Para formulação de seus nomes, dos colegas, em como palavras retiradas de textos (contos, dizeres, cantigas)

## ENUNCIACO TEXTUAL

## REPRODUO DE DADOS EM BRUTO - SUJEITO A

## 1a.ATIVIDADE

LIVRO UTILIZADO: FOGO NO CEU de Mari França

DATA: MARÇO/1992

SENDO A= SUJEITO A e P= PROFESSORA

A - T vendo bissinho (no livro)

P - Isso. Que mais ?

A - Oto bissinho, (pegou outro livro)

A - Oto bissinho. Oh! Um ato (para o rato)

Oto ato, ati oto ato, (folheando)

P - Muito bem. Que mais ? (Pegou uma revista)

A - Ela tá daasando (para uma modelo) camisa (para um surfista de camisa regata), impando (limpando) o p (para o surfista em cima da prancha)

## ANALISE DA 1a.ATIVIDADE

Apresenta uma textualidade esttica, preocupando-se com a descrio de cada página (quadro), com os bichos que conhece(rato).

Tem uma linguagem infantil beb, quase incompreensiva, colocando o d ao meio e no início das palavras dificultando

bastante a compreensão.

E esta presença da linguagem infantil está presente também quando diz: "oto", "ato", "impando".

Faz uso da função imaginativa ao dizer que o surfista em cima de uma prancha está limpando o pé.

Encontra-se no modelo de língua instrumental. Sendo o mais simples e o primeiro a se desenvolver na criança.

## ENUNCIACAO TEXTUAL

## 2a. ATIVIDADE - SUJEITO A

LIVRO UTILIZADO: O MENINO POTI de Ana Maria Macha-  
do

DATA: MAIO/1992

- Este (outro livro)
- Aqui macaquinho
- O grande tá lá.
- Aqui tem TV na flente.
- Aqui o macaquinho filhinho.

O mais grande tá durmindo e o magrinho fazendo bagun-  
ça. Ele não quer nem acordar pra moçar.

## ANALISE DA 2a.ATIVIDADE

Continua apresentando uma textualidade estática, porém, apresentando palavras historicamente apresentadas e construídas pelo homem caracterizando alguns personagens como: "o magrinho é o filhinho e o grande sendo o pai", demonstrando um início de textualidade dinâmica.

Apresenta também déiticos situacionais: "esse", "aqui". E algumas variantes linguísticas como: "o mais grande tá durmindo".

Utiliza algumas palavras de sua vivência cotidiana:  
"filhinho", "pai", "bagunça", "TV", "acordar pra moçar".

O nível de experiência restrito com o ato ler, ouvir e contar histórias, não envolvendo emoção, nem vivência, foi o que lhe impediu de lembrar da história ficando preso a mera descrição dos objetos. Ao identificar uma TV na frente (com a gravura da casa indígena) percebe-se a influência do meio em sua função imaginativa.

## AMOSTRA FINAL

## ENUNCIACAO TEXTUAL

## 3a.ATIVIDADE - SUJEITO A

LIVRO UTILIZADO: O MACACO E A MOLA de Sonia Junqueira

DATA: JUNHO/1992

SENDO A= SUJEITO A e P= PROFESSORA

P - Então Th, continue folheando o livro e conte uma história para mim, tá?

A - Desse jeito ? (folheando o livro corretamente)

P - Do jeito que você sabe. E conte o que está acontecendo.

A - O cachorro tá pigano a bola. (uma pausa)

P - Muito bem. O que mais ?

A - O cachorro tá pigano esse coisa aí. Ele tá na flente.

P - Hum! Que mais ?

A - Ele tá na flente.

P - Hum! Que mais ?

A - Ele tava correndo com isso, daí ele tava achim (gesticulou),ele, isso aí tá rulano.

## ANALISE DA 3a. ATIVIDADE

Faz uso das variantes linguísticas com maior frequência: "Tá pigano", "ele tava na flente", "tava correndo".

Percebeu-se a presença de concordância em gênero: "o cachorro tá pigano esse coiso aí". E concordância verbal: "ele tava correndo". O que deu mais emoção e ação à história, não ficando assim numa textualidade constante estática, embora necessitando do apoio do livro e/ou gravuras para contar a história.

Continuou fazendo uso da sua vivência, só que fazendo correlação de suas brincadeiras com o uso maior da função imaginativa onde pôde fechar o livro e falar pequena parte da história um pouco fragmentada.

Demonstrou uma vivência mior com o ato de "ler", ouvir e contar histórias, podendo ser mais fluente evidenciando um avançado domínio de leitura.

## PARECER A

Apresentava textualidade estática preocupando-se com descrições de cada quadro (página). No final do estudo deu um pouco de emoção e ação aos quadros lidos.

Utiliza palavras de sua vivência cotidiana.

O uso de certas terminologias (ali, aqui) conhecidos pelos linguistas de dêiticos situacionais, demonstra a necessidade de apoio do livro para situar as cenas. Já, quanto aos dêiticos anafóricos, não são tão constantes, o que evidencia prescindir deles para identificar as personagens.

Podem-se observar algumas variantes linguísticas. Pode-se também observar que seu nível de experiência era restrito com o ato de ler, ouvir e contar histórica, pois não envolvia emoção, nem vivência em sua descrição, o que lhe impedia de lembrar de toda história ficando preso à mera descrição, etiquetando os desenhos.

Contudo observou-se que ao final, esse sujeito apresentou desenvolvimento considerável nas sequências das páginas, prescindiu dos dêiticos situacionais e envolvimento emocional com as figuras o que lhe possibilitou maior fluência na fala, mesmo utilizando seu linguajar de bebê.

## ENUNCIACO TEXTUAL

## REPRODUO DOS DADOS EM BRUTO - SUJEITO B

## 1a.ATIVIDADE

LIVRO UTILIZADO: O MACACO E A MOLA de Sonia Jun-  
queira

SUJEITO: C

C- O gato e uma caixa. Não o macaco e uma mala. O macaco tava brincando de..de..de ..não ele tava levando a mala, ele ia se mudar.

Ele tava caindo e a mala em cima dele. Ele abriu a mala e a mala foi nele. Ele pisou na mola.

E daí ele subiu na na mola.

Aí ele brincando na mola de volta.

Aqui ele caiu dentro da gua.

Aqui ele tentando correndo pegar a mola.

Aqui ele já.. ele colocou o p e foi pulando.

Daí ele caiu em cima da mola e daí a mola vuou e ele vuou e ele caiu.

Aqui a mola foi pra drentro da mala e o macaco tentando pegar a mala.

## ANALISE DA 1A. ATIVIDADE

No início da história descreve o que vê, não incluindo outros elementos do cenário, ficando presa tão somente aos movimentos do macaco com a mala.

Utilizou-se muito bem da função imaginativa influenciada por sua história de vida, o macaco pega a mala para se mudar, ao invés de brincar, o que faz parte da imaginativa infantil.

Através dessa vivência, constatou-se a afirmativa de Bakhtin, "o relacionamento com uma situação social determinada afetam a significação."

Fez uso da temporalidade ao descrever cada quadro.

O fato da vivência e da emoção não estabeleceram vínculos significativos, prendendo-se à descrição do movimento representado nas ilustrações, demonstrou dificuldade em recontar a história sem apoio do livro.

**ENUNCIACAO TEXTUAL****2a.ATIVIDADE - SUJEITO B**

LIVRO UTILIZADO: FOGO NO CEU de Mary França

"Era uma vez um ratinho que gostava de brincar com o gato, e ele encontrou um pato.

O pato não olhou, ficou olhando foi pra galinha.

Aí oh! A galinha encontrou o rato e o pato voou.

Aí a coruja não, oi oi aqui o carneirinho olhando e esperando para a coruja. E daí, e daí, o bodinho colocou a coruja em cima dele. Ela tava cansada. E todo mundo veio".

**ANALISE DA 2A. ATIVIDADE**

Tem um início de história bem caracterizada com sua vivência de ouvir e contar histórias: "Era uma vez.."

A criança se apresenta num crescendo em termos de oralidade, textualidade dinâmica, com argumentos e entonação de voz

Esta criança demonstra muita criatividade e desde o início faz do seu universo ficcional, quando reporta: "o carneirinho olha e espera a coruja". E "o rato vai brincar com o pato"

AMOSTRA FINAL

ENUNCIACAO TEXTUAL

3A. ATIVIDADE - **SUJEITO B**

LIVRO UTILIZADO: AI, QUE MEDO! DE Regina Siguemoto  
e Martinez

"Era uma vez um monte de passarinho, e um pássaro bem grande. E os outros monte de passarinho subiram em cima dele.

E os outros passarinho, vêm atrás dele.

E um passarinho até caiu da árvore. E daí, os passarinhos tudo atrás dele.

E daí tudo se assustou da sombra porque ele se escondeu lá..lá.. na árvore."

ANALISE DA 3A. ATIVIDADE

Desde as primeiras histórias, a criança apresentou ter um bom convívio com as mesmas. Demonstrando assim seu domínio de leitura, textualidade e função imaginativa muito avançada.

Não necessitando de livros ou gravuras para recontar a história.

## PARECER B

Desde o início, ao contar as histórias, o sujeito demonstrou uma familiaridade com o ato de ler, ouvir e contar histórias.

Isso ocorre frequentemente ao se deparar com uma situação nova, ela transfere do seu cotidiano, seu conhecimento para a nova situação.

Com a frequência de várias leituras, o sujeito passou a uma elaboração maior da linguagem, demonstrando um cuidado em utilizar melhor o código linguístico.

Consegue recontar histórias sem apoio de livros, apresentando textualidade dinâmica, prescindindo dos dêiticos anafóricos e situacionais.

Demonstrou também ser uma criança criativa, que gosta de "ler, ouvir e contar história.

A criança apresentou um nível crescente de desenvolvimento em termo de oralidade, textualidade dinâmica, argumentos e entonação de voz, caracterizando bem a função imaginativa, onde construiu uma realidade fantasiada ao atribuir à estas realidades vivências infantis. Misturou assim, o seu imaginário com fábulas.

Constatou-se com esse sujeito, as dificuldades foram inexistentes e que sua alfabetização será, ao que tudo indica, muito facilitadora, pois esta criança encontra-se bem avançada.

Tendo por parámetro, quatro meses ou seja, de março a junho, segundo os critérios iniciantes, intermediários e avançados.

•

ALGUMAS ESTRATEGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
TEXTUALIDADE, DOMINIO DE LEITURA E FUNÇÃO IMAGINATIVA

**ATIVIDADE: BRINCADEIRAS ANTIGAS****OBJETIVO: LEITURA**

Estávamos no início do ano em época de Carnaval.

Todos sentados no chão em semi-círculo. Perguntei se eles sabiam cantar alguma música de Carnaval.

Sujeito 1 (Erqueu o dedinho e disse:)

- Eu sei.

Profa. "Então cante".

Sujeito 1 (cantou uma música de programa infantil da televisão).

Profa. "Alguém mais sabe uma música de Carnaval?"

Sujeito 2: "Eu sei". (E já iniciou a cantar uma música popular. Duas outras crianças o acompanharam cantando)

Profa. "Agora eu vou cantar uma música de Carnaval para vocês e se alguém souber a música, podem cantar junto comigo:"

(Depois de cantar a música "JARDINEIRA" com bastante entonação e voz melodiosa, perguntei: - Vocês conhecem ?"

Sujeito 1: "Isso não é música não, Conceição."

Profa. "Ah! Como não é música?"

Sujeito 1: "Eu não conheço."

Profa. "Muito bem. Alguém daqui conhece esta música ?"

(Balançaram com a cabeça, oesticularam com os dedos e falaram) - "Não".

Profª. "Como não sabem ? Isto é uma música sim. Só que é uma música muito antiga, ela é do tempo da avó de vocês." (Foi um espanto só)

- Ah! Oh! (colocaram a mão na boca. O sujeito 3 inclinou-se para trás, colocou as mãos no rosto e disse):

Sujeito 3: "NOssa então é muito velha mesmo!!!"

Profª. "E, esta música é do tempo de sua avó. ( E continuei) "Nossas avós sabem cantar, sabem brincar e vocês irão levar um bilhete para elas. E terão que trazer a resposta. Correto ? (Expliquei o bilhete, que continha seguinte texto):

VOVO F VOVO,

Escrevam aqui suas brincadeiras.

Durante os dias de espera das repostas dos bilhetes,, "li", contei várias histórias cujo enredo falava sobre velhos ou avós:

- "A velhota cambalhota" de Silvia Orthof
- "A velha e três chapéus" de Silvia Orthof
- "A velhinha maluquete" de Ana maria Machado
- "De trote em trote adarrei um velhote" de Mauro

Martins

- "Era uma vez duas avós" de Naumin Aizem
- "O velho, o menino e o burro" de Ruth Rocha
- "No cabide da vovó" de Santuza Braz

Fizeram o desenho da parlienda:

"ERA UMA VELHA. BEM VELHINHA

FEZ XIXI NA CANEQUINHA  
E DEU PRA VIZINHA  
DIZENDO QUE ERA CALDO DE GALINHA  
E ELA; NAO BEBEU"

A medida que as respostas chegavam com os nomes ou descrições das brincadeiras, fomos colocando-as em prática, explorando os diferentes tipos de letras e forma de escrita, também realizando as brincadeiras dos avós.

Depois eles desenharam os netos e suas avós.

#### ANALISE

Foi uma maneira muito sutil e hábil encontrada para trabalhar o conteúdo de história na pré-escola, com os seus avós, pois é a antiguidade que está mais próximo e presente e de fácil entendimento nesta idade. Fato este certificado com as afirmações e espantos.

E também um conteúdo verdadeiro dentro da vivência real.

Levando uma criança de pré-escola a perceber que a história é um passado e que foi feito por nós. E com a mesma atividade pudemos fazer leituras comparativas com tipo de letras diferentes e mostrando a função da escrita, fazendo a transmissão dos saberes (brincadeiras) para quem a adquire.

**ATIVIDADE: LITERATURA INFANTIL (HISTORIA DOS TRES  
PORQUINHOS)**

**OBJETIVO: DESENVOLVER A FUNÇÃO IMAGINATIVA**

Li a história mostrando as figuras e seguindo a leitura com os dedos.

Após a leitura expliquei que iríamos fazer a mesma história na sala com todos (Dramatizar) e, que cada um seria o personagem que quisesse: podia ser os porquinhos ou o lobo.

Houve muita animação e quase todos queriam ser o lobo.

Expliquei que haveriam muitos porquinhos; uns apressados para terminarem as casas e irem brincar. Outros não tinham pressa queriam construir as casas bem forte para o lobo não derrubar e muitos lobos.

Na distribuição e divisão dos grupos foi feito assim:

- os que queriam ser os porquinhos mais apressados para terminar sua casa rapidinho e sobrar mais tempo e irem brincar na floresta, ficavam perto do nosso armário.

- os outros porquinhos que não tinham muita pressa, mas que também queriam brincar ficariam perto da professora.

- os outros que faziam uma casa muito demorada e que não sobraria tempo para brincar, ficaram perto do quadro de giz.

- e os que queriam ser os lobos ficaram perto do filtro d'água.

Quem não quisesse ser lobo nem porquinho seria o Sol, a Lua ou árvore para fazer sombra.

Ao narrar a história, eles iam se movimentando ou ficavam escondidos em suas casas ou posições escolhidas.

Todo o grupo participou, mesmo sendo uma atividade um pouco tumultuada e barulhenta. Percebia-se grande animação e participação das crianças pelo prazer do jogo e faz de conta. E a tentativa de se organizarem brincando dentro de um contexto.

Um aluno agressivo com dificuldade disciplinar e de registrar as atividades foi o que mais se destacou. Utilizou sua criatividade incrível com as carteiras e mesas para construir a casa de tijolos.

Iniciou virando as carteiras com mais dois, quando estava com a casa quase pronta alguns desistiram de suas casas e foram para a de tijolos. E aquele aceitou sem brigar, atitude não comum do mesmo. E falava:

- "Vamos continuar colocando mais carteiras deste jeito. Oh! para ficar igual a casa de verdade".

Três alunas na hora da narração saiam de dentro da casa, cantavam e brincavam de roda perto das árvores, no cenário floresta que ficou no meio da sala. (Diziam que já conheciam a história).

Uma aluna muito tímida que escolheu ser Lua disse:

- "A Lua nunca sai de dia" (Ficou sentada na carteira junto com mais duas).

## ANALISE

O jogo e o faz de conta são elementos fundamentais para desenvolver a função imaginativa, a organização do pensamento e a linguagem.

Fudemos constatar que realmente esta atividade atingiu as crianças porque verificamos que os alunos que habitualmente são agressivos uns com os outros e com os materiais e produções alheias, nesta situação participaram com interesse e respeito pelo outro, não rasgando os desenhos alheios. Demonstraram prazer, animação e imaginação criativa na composição dos personagens e do cenário.

Também a linguagem foi favorecida, porque propiciou a mudança de comportamento das crianças que passaram a falar mais uns com os outros e com a professora.

A interação também foi intensificada porque as crianças puderam brincar uns com os outros sem agressões e participativamente.

**ATIVIDADE: ROTULOS****OBJETIVOS: LEITURA E ESCRITA**

As letras do alfabeto em ordem alfabética estavam coladas na parede imediatamente acima do quadro de gis. E acima das letras do referido alfabeto estavam os nossos nomes colados pelo critério das letras iniciais. Exemplo: LETRA J = Jesse, Jefferson, Jackson, Jorge Luiz, João Paulo.

Pedi para trazerem rótulos de produtos que tivessem em alguma parte o escrito, como: caixas vazias de maisena, omo, aveia, cartucho de arroz, bom bril, pão e leite e outros.

O primeiro rótulo que levei e foi trabalhado foi o da cerveja Antarctica; queria trabalhar a palavra Antarctica, pois era a palavra mais destacada e iniciava pela letra "A".

Ao mostrar o rótulo na sala, o sujeito 1 disse:

- "Cerveja".

Escrevi no quadro a palavra cerveja e disse:

- "Toda cerveja tem um nome, e esta é a ?

Crianças: "Antarctica"

Escrevi Antarctica no quadro, e perguntei:

- "Onde é que vocês têm Antarctica?"

Sujeito 1: - "No nome."

Sujeito 2: - "Tem pinguim."

Sujeito 3: - "Tem a letra do meu nome e da Carolina.

(Disse).

Profa. "Então venha aqui mostrar".

Ela veio e escreveu no quadro VAE.

O sujeito 4 por ser mais tímida chamei para ver se tinha mais letras do seu nome. Esta veio e escreveu CEA.

Profa. - "De qual palavra vocês tiraram as letras?"

Sujeito 3 veio até o quadro e mostrou a palavra cerveja.

Profa. - "Muito bem. Então vamos colocar o rótulo cerveja na letra C de Caroline e Conceição. E amanhã colocamos um rótulo no nome de quem trouxer e se tiver letras do nome."

A partir dessa experiência, várias crianças se interessaram também para escrever as letras de seus nomes ou todo o nome e vieram ao quadro que ficou assim:

NOME	ESCRITA
RAFAEL =	E
ESTEVAO =	ESTEVAO
FABIANA =	FABIANA
THAIS =	I I
LEILA =	LEILA
GILIANE =	AE
AGEMO =	AM
ANDERSON MICHEL =	AL
ALVARO =	VR
MARITSA =	R
SUELEN =	E
LEANDRO =	R.O

Depois continuamos com a aula. quem quisesse podia pegar um rótulo desenhar e copiar o nome do produto. E procu-

rar as letras iguais dos nomes.

Nos dias subsequentes continuamos trabalhando um rótulo a cada dia.

### ANALISE

Luis Carlos Cagliari certa vez afirmou que : "o maior material pedagógico do professor está na sala de aula que são as perguntas e respostas dos alunos em aula".

Corroborou-se esta afirmação nas crianças que estão iniciando o processo de alfabetização ao reconhecerem letras de seus nomes, independentes das posições de orde estejam grafadas em outras palavras.

As crianças não aprendem apenas a inicial, mas fazem a leitura de alguns caracteres.

Percebeu-se também, que no início do processo de alfabetização o reconhecimento e a fixação das letras não se dá com a mesma valência da professora nos exercícios onde deveriam ser colocadas somente as iniciais, neste processo os alunos valorizam as letras e não a posição ou sonoridade que elas estão nas palavras.

E a grande maioria conseguiu reconhecer algumas palavras referentes a determinados produtos antes de reconhecerem letras. Sendo essas palavras que as crianças frequentemente aprendem bastante cedo antes da sua escolaridade.

ATIVIDADE: PARLENDAS E DOBRADURAS

OBJETIVO: INSTRUÇÕES DE LEITURA

Estávamos em fila andando pelos corredores durante o trajeto até a sala de aula, eles repetiam uma das parlendas que havíamos trabalhado (recitações) em dias anteriores.

Fui incentivando dizendo que havia esquecido e queria lembrar-me. Estes foram repetindo, enquanto andavam.

Em sala, os mesmos foram falando e eu transcrevendo a parlenda no quadro.

"LA EM CIMA DO PIANO  
TEM UM COPO DE VENENO  
QUEM BEBEU MORREU  
E O CULPADO NAO FUI EU."

Em seguida fizemos a leitura e convidei-os para fazêrem uma dobradura de piano.

Depois desta feita, colaram nos seus cadernos de desenho para dobraduras.

O qual rotineiramente tem a seguinte disposição: Em uma folha colam-se as dobraduras e no verso da folha imediatamente anterior cola-se o texto para leitura de tal maneira que com o caderno aberto lê-se a história e vê-se a dobradura, que poderá ser sobre histórias, músicas, poesias, adivinhações e parlendas.

Enquanto os alunos colavam a dobradura e completavam alguns detalhes com desenhos, fui colando a escrita das parlendas nas folhas determinadas.

Sempre era eu quem colocava a parte escrita, pois, por não saberem ler corria-se o risco de colarem de ponta cabeça, a escrita, o que impossibilitaria a posterior leitura e poderiam fixar os traçados das letras de forma invertida.

Fizemos a leitura para encontrar, marcar e grafar as palavras desejadas, neste caso as palavras foram: "PIANO" e a rima "EU" das palavras "BEBEU" e "MORREU".

#### ANÁLISE

Neste trabalho a professora deixou de ser a "locutora" e passou a ser a "interlocutora". A cultura do aluno foi vivência em aprendizagem, onde ela pôde traduzir e unir a emoção à aprendizagem.

Foram desenvolvidas a imaginação e a sensibilidade na oralidade (leitura) para a lecto-escrita.

E considerando a linguagem como forma de interação teve-se nas parlendas o ponto de partida de onde desenvolveu-se o conteúdo da língua portuguesa. Viu-se que partindo da modalidade oral, já dominada pelo aluno, a professora poderá chegar a outras que não de uso cotidiano, como por exemplo, a linguagem da leitura e da escrita. Não dicotomizando o que se fala do que se escreve, mas concretizando o objetivo da escrita.

Caracterizando a interlocução que existe entre a vida do aluno, sua cultura, criações e emoções com os elementos formais da escola.

ATIVIDADE: COLAGEM

OBJETIVO: INSTRUÇÃO DE LEITURA

No dia seguinte à aula de parlendas, foi lembrado as parlendas da aula anterior, e deu-se prosseguimento sobre as diferentes leituras que temos no nosso contexto.

Foi explicado que para tocar piano, o músico faz uma leitura da música cuja escrita é diferente.

Distribuí vários livros com partituras musicais dizendo:

- "Estes são os livros que os músicos lêem."

Ficaram muito admirados e silenciosos, folheando-os e velozmente trocaram de livros com intuito de verificarem se tinham todos a mesma escrita.

Apenas duas alunas tinham conhecimento pois os pais usavam a bona (método musical) para estudarem músicas nas igrejas protestantes.

Sujeito 1: - "Conceição, como é que a gente lê?"

Sujeito 2: - "Porque tantas linhas?"

Sujeito 3: - "E sempre assim: umas pertinho, outras longe, umas pertinho, outras longe?"

Profa. "Sim". E correlacionei que, tanto, a leitura dos músicos como a da escola faz-se da esquerda para a direita, e que os músicos lêem aquelas notas musicais para produzirem melodias e nós quando lemos a escrita transportamos as informações e os significados para a fala. Tanto uma como a outra são representantes do som melódico ou falado.

Ex."Fechem a boca e cantem:"Não atire o pau no gato-to-to..."

Peguei uma das partituras mais velhas, recortei e entreguei um pedaço para que cada criança colasse em seu caderno de dobraduras, o pedaço recebido.

Foi muito curioso observar que um alunos passava o indicador sobre as notas musicais, da esquerda para direita. Ao ser perguntado o que fazia, respondeu estar lendo para seu amiguinho.

Uma aluna fez a cópia do pedaço da partitura que recebeu que não foi pedido pela professora.

Outros desenharam piano, pessoas cantando, outros ainda desenharam outros instrumentos musicais.

### ANALISE

"O saber é o objetivo específico do trabalho escolar", segundo SAVIANI.

E este saber foi aceito pelo aluno quando a professora juntou-se a eles no prazer de descobrirem o desconhecido.

Foi dado a oportunidade de manusear material com diferentes formas de escrita para ser lido, ouvido, e interagido. Houve interesse por parte dos alunos para a aquisição desse saber.

E como já foi desenvolvido o prazer pelo jogo do faz de conta que solta a imaginação, os alunos se envolveram nas perguntas da fantasia e curiosidade, inteirando-se assim de

outros conhecimentos culturais e contextos sociais.

Souberam fazer a correlação de um saber para outro, ao lerem para os seus companheiros e fizeram cópias sem ser solicitados.

ATIVIDADE: LITERATURA INFANTIL (CHAPEU-  
ZINHO VERMELHO)

OBJETIVO: TEXTUALIDADE FUNÇÃO IMAGINATI-  
VA

Ao mostrar o livro e ler o nome da história foi perguntado se alguém já conhecia.

Sujeito 1: "Eu já ouvi um montão de vez no outro ano."

Sujeito 2: "Minha mãe já contou."

Sujeito 3: "A minha mãe sempre, sempre conta história quase todo dia."

Sujeito 4: "Eu sei um fim bem diferente."

Profa. "Muito bem. Alguém quer contar a história que a mãe contou? Ou dizer a história? Depois eu conto esta."

Responderam: "Não".

Profa. "Está bem. Contarei esta e depois quem quiser conta outra história ou conta um fim bem diferente. Combinado?"

Depois de ler a história, mostrando as figuras, o sujeito 4, contou o final de sua história:

- "Na história que eu sei o caçador chega na casa da vovó, daí pega o lobo mau e daí abriu a barriga do lobo mau e coloca preda dentro, não, tira, a vovó e daí coloca preda, e daí o lobo morre pesado."

Profa. "Alguém mais sabe outro final?"

Sujeito 3: "O meu é igual."

Profa. "Muito bem! As pessoas que reescrevem a história, às vezes mudam o começo ou o final."

Sujeito 1: "E para não ficar igual."

Profa. "Pode ser. Agora alguém quer contar outra história? Ou outro final?"

Sujeito 5 veio perto de mim e disse: "Minha mãe faz bonequinhos de chapéu".

Repeti para a turma o que o sujeito 5 havia me dito e perguntei: "E só boneca que usa chapéu?"

Alunos: "Não."

Profa. "Tem gente que usa chapéu?"

Sujeito 6: "Tem o Valtecir", (Oreferido aluno estava usando boné neste dia)

Profa. "Muito bem! Quem mais usa chapéu?"

Sujeito 7: "Polícia"

Profa. "Ótimo, a polícia. Quem mais usa chapéu?"

sujeito 8: "O motoqueiro"

Profa. "O motoqueiro? Que legal! E sabem para que serve o chapéu do motoqueiro?"

Sujeito 9: "E por causa do vento."

Sujeito 4: "E para não quebrar a cabeça."

Profa. "Muito bem!"

Vamos fazer uma dobradura de chapéu. Colar no caderno e na outra folha uma música de chapéu e procurar na letra da música a palavra CHAPEU.?!

A música era assim:

"MEU CHAPEU TEM TRES PONTAS  
TRES PONTAS TEM O MEU CHAPEU  
SE NAO TIVER AS TRES PONTAS  
O CHAPEU NAO E MEU."

### ANALISE

A literatura sintetiza por meios de recursos de ficção uma realidade que tem "coisas" em comum com o que o leitor vive cotidianamente, "porque de alguma maneira" ajuda o leitor a conhecer o mundo em que vive.

Percebeu-se "essas coisas" em comum quando o sujeito 4 descreveu o final da história, não só morre, mas "morre bem pesado", pois eles vivem uma realidade de muita agressividade e vingança. E com o desenvolvimento destas atividades, a aluna vai adquirindo sua textualidade dinâmica demonstrando o cuidado em elaborar melhor o seu código linguístico substituindo contração da preposição (daí) pelo advérbio (depois).

Houve também o correlacionamento do uso do chapéu ao do seu companheiro com a menina da história.

O sujeito 4 apresenta sua textualidade bem desenvolvida ao relatar o final da história.

ATIVIDADE: LER HISTÓRIAS

OBJETIVO: DESENVOLVER A FUNÇÃO IMAGINATIVA LEITURA E ESCRITA

Por quatro dias seguidos foi lido histórias de bruxas à pedido das crianças: "Amanhã você conta outra?"

No quinto dia eles folhearam muitos livros sobre vários temas, sem textos. Mostrei para todos que não havia nada escrito, cada um inventaria a história que quisesse com os desenhos dos livros.

No sexto dia cada criança ganhou um livrinho confeccionado pelas professoras em estêncil à álcool com uma figura em cada página, sem a legenda da história. O livro intitulava-se "A bruxinha atrapalhada" de Eva Furnari.

Uma aluna perguntou:

"E para pintar?"

Profa. "E para pintar as figuras e inventar uma história. Vamos trabalhar e fazer a história?"

Foi feito uma página por dia. Eles iam falando o que estava acontecendo e eu ia escrevendo.

A escrita era feita no quadro com a professora interferindo nos resultados ditados pelas crianças, alguns copiavam igual outros deixavam as suas tentativas e experiências de escrita.

Foram feitos outros livros com desenhos sem legendas, com outros temas de histórias e livros sem ilustrações, para estes lia-se a história e os alunos iam desenhando uma pági-

na ou duas por dia, conforme o andamento da turma.

### ANALISE

Quando a criança participa da construção da escrita ela não está aprendendo mecanicamente, mas fazendo hipóteses e através destas a aquisição da escrita.

Percebeu-se que durante as tentativas de "erros" e acertos, mesmos os "erros" sendo constante as crianças não se cansavam em prosseguir os exercícios da escrita através de novas tentativas que lhes permitiam a conclusão temporária de uma palavra, e com esta conclusão a aquisição de letras para outras palavras.

Com o intuito de não dificultar a aquisição da escrita, utilizou-se a função imaginativa da criança ao ser perguntado sobre os desenhos e o convite para formar histórias com os mesmos.

Percebeu-se assim que a criança tem mais interesse em escrever a história que ela criou.

ATIVIDADE: BILHETES

OBJETIVO: LEITURA E ESCRITA

Karla, Fabiana, Estevão, Janaina, Gisele e Vanessa sempre terminavam suas atividades antes dos outros estavam sempre pedindo folhas de sucata para fazerem envelopes, pois haviam aprendido em aula extra com a professora de artes.

Ao serem interrogados sobre o que iriam fazer com os envelopes responderam:

Sujeito 1: "Vou dar pro Agêmo"

Sujeito 2: "Vou levar para minha mãe."

Sujeito 3: "Vou dar para minha professora da tarde."

Sujeito 4: "Pro meu irmão"

No outro dia novamente inquiri do grupo, pois este já estava com um número bem maior de adeptos confeccionando envelopes.

Profa. "De novo fazendo envelopes? E agora?! Para quem é?"

Sujeito 1: "Agora é para o Val. (Valtecir)"

Sujeito 3: "E para minha namorada"

Profa. "Sua namorada é dessa sala?"

Sujeito 3: "E... Mas da outra também."

Sugeri para eles: "E que tal a gente escrever para os namorados ou amigos da outra sala?" O grupo respondeu: "Oba"

Profa. "Vou falar com a Rita combinado?"

Combinei com a professora do outro pré e a atividade ficou assim: listamos os nomes dos alunos do pré B em duas

colunas destacadas pelas cores, feminino verde e masculino vermelho. Fixamos este cartaz no flanelógrafo da sala do pré A. O mesmo foi feito com a listagem do pré A e fixado na sala do pré B.

Eles escolhiam os amigos para escreverem os bilhetes, procuravam ler na listagem a escrita do nome, quando não conseguiam pediam para os colegas ou a professora.

Nos primeiros dias uns alunos recebiam muitas cartas, enquanto outros nada recebiam. Houve a interferência do professor da seguinte maneira:

Troca ou correspondência dos professores com a listagem de nomes dos alunos que ainda não tinham recebido nenhum bilhete. Ficou estabelecido que naquele dia eles iriam escrever para aqueles alunos cujos nomes estavam naquela listagem, e foi explicado o porquê.

Os alunos que ainda não haviam despertado para outras leituras além de seus nomes, nos primeiros dias procuravam na lista os nomes iguais os deles.

Quando houve a interferência do professor estes procuraram os amigos da sala perguntando:

Sujeito 4 para o sujeito 5: "Onde está o nome do teu irmão?"

Sujeito 5 foi até o cartaz com a listagem e mostrou: "Aqui".

Outros perguntavam: "Professora, onde está o nome do irmão da Gil?" A professora incentivava: "Vá ver se a Gil sabe lhe mostrar na listagem". E sempre eles sabiam ir até a lis-

tagem e mostravam o nome do irmão, irmã ou amigo.

O grupo que já confeccionava envelopes trabalhava mais prazerosamente e enquanto escreviam cantavam baixinho, e ajudavam os mais tímidos dizendo:

Sujeito 1: "Não faça esta rabisqueira no envelope. Faça flores ou borboletas."

Na escrita destes houve uma grande mudança temporária. Faziam as letras de tamanhos e formas diferentes, escreviam espelhado, contornavam e sombreavam as letras, havia sempre o incentivo dos que já sabiam grafar mais detalhes para os tímidos que quase nada produziam.

E estes últimos também iniciaram uma nova etapa pois os seus desenhos começaram a ficar mais compreensível, saindo das garatujas sentindo-se mais igualitários.

Esta atividade era realizada em dias intercalados.

E sempre com a orientação do professor, para evitar o já ocorrido - muitas correspondências para um só aluno. As cartas eram colocadas numa caixa e um aluno, o carteiro, levava para outra sala.

E também as normas de correspondência eram trabalhadas gradativamente: Ex.: o envelope tem sempre algo dentro "o recado", o envelope tem frente e verso, na frente escreve-se o nome para quem estamos escrevendo (o amigo ou a namorada), o selo vai junto do endereço do amigo (pré B), se sabe a rua onde ele mora escreve a rua e o número da casa, o bairro, a cidade..., do outro lado o nosso nome, o nosso endereço.

## ANALISE

A escrita prazerosa e as novas formas de fazê-la é uma consequência da descoberta da utilidade ou do novo uso da escrita.

A participação ativa das crianças demonstrou que houve motivação para a atividade que foi incentivada pela professora.

Estes alunos estavam fazendo uso da escrita como um objeto real vivo para o intercâmbio de seus sentimentos. Usando a sua imaginação, criatividade e realizando-se através da escrita. Estavam escrevendo para alguém que ia entendê-los e ler os seus escritos, sem cobrança de "erros" e acertos e teriam retorno. Era uma escrita que cumpria a sua função de comunicar idéias, à sua maneira, para outras crianças.

Escrevendo conforme suas hipóteses e tirando suas dúvidas numa fonte igualitária e mais próxima, o colega de sala ou de colégio, houve um desabrochar para a escrita.

O aluno passou a dominá-la melhor depois da descoberta de sua finalidade.

Nesta atividade, a sensibilidade do escritor em relação ao outro e a maneira através da qual conseguiu representar significados para este outro influenciou a compreensão e a sensibilidade de todos os alunos.

## ATIVIDADE: CRIAR HISTÓRIAS

## OBJETIVO: TEXTUALIDADE

Seis figuras ampliadas da história "O coelho mexe-mexe" foram colocados na sequência natural da história e leitura na flanelógrafo.

A professora perguntou se todos sabiam o que estava desenhado naqueles quadros:

Sujeito 1: "Coelho, cenoura, lixo, homem, outro homem, bastante coelho", (fazendo a citação de figuras dos quadros).

Profa. "Ótimo! Vocês irão inventar uma história!"

Sujeito 2: "Tudo nós?"

Profa. "Isso mesmo, todos juntos, cada um faz sua parte, vamos lá?" (Como foi a primeira vez que trabalhei construindo histórias com a participação de todos e devido ao grande interesse da turma, foi difícil anotar todas as contribuições individuais, pois as crianças falavam ao mesmo tempo, o que inclusive fez que tivesse perdido contribuições naquele quadro).

Profa. "Como vai ser a história?"

Sujeito 3: "Tem coelho".

Sujeito 4: "Tem lixo e cenoura"

Profa.: "Ótimo! como vai ser a história? O que está acontecendo?"

sujeito 5: "Ele come cenoura."

Sujeito 6: "O coelho tá pegando borboleta".

Sujeito 7:"Ele tá caçando passarinho"

Sujeito 8:"Achando cenoura."

Sujeito 4:"O outro tá com o pau".

Profa."O que ele vai fazer com o pau?"

Sujeito 9:"Correndo atrás dele".

Sujeito 4:"O outro tá dentro da lata de lixo".

Sujeito 10:"Daí o coelho foi pra dentro da lata de lixo".

Sujeito 5:"O outro lá na porta escondido".

Sujeito 6:"O coelho tava escondido dentro da porta"

Sujeito 7:"O coelho tava na mãe dele".

Sujeito 5:"Ele tava agarrado na mãe dele".

Profa."São vários coelhos ou um só?"

Sujeito 6:"Um só".

Sujeito 11:"São bastante".

Profa."E depois o que aconteceu?"

Sujeito 11:"Acabou o coelho com a mãe".

### ANALISE

Existe um personagem principal que é o coelho que come cenoura e pega borboleta.

Aparece uma complicação que é um homem com o pau(perigo), este perigo é resolvido de dois jeitos: um o coelho vai para a lata de lixo, outro se livra do perigo com a mãe.

Sujeito 5 mesmo com a interrupção da professora, dá continuidade com a história. Numa coerência os sujeitos 5,6 e 7 fazem as ações 1,2,3 com o mesmo personagem. São coesos.

Sujeito 4 levanta uma outra cena.

Sujeito 9 ao citar correndo atrás dele está anafórico ambíguo. Os sujeitos 7 e 8 fazem as ações coerente com o personagem citado anteriormente.

Sujeito 4 "o outro tá com pau" anafórico situacional claro. Anafórico textual tem problema de interpretação "o outro" ou o outro coelho.

O sujeito 10 refaz a textualidade do sujeito 4. O sujeito 6 se relatou de um só coelho do qual ele estava falando, dentro da história dele.

Não aceitou a pergunta da professora. Como eles estavam com a situação visual, eles diziam o outro.

A última pergunta do professor foi inconveniente e descritiva, levando os alunos a descreverem os personagens ou quadros e não a dar continuidade no desenvolvimento da textualidade.

ATIVIDADE: CRIAR HISTORIA

OBJETIVO: TEXTUALIDADE

Seis figuras ampliadas da história "A rosa e a aranha", foram colocadas no flanelógrafo, não na sequência da história original.

A professora perguntou se todos sabiam o que estava desenhando naqueles quadros.

Foi explicado que seriam eles que iriam determinar qual seria a primeira figura segundo e terceira para depois inventarem uma história.

Profa." Vamos colocar as figuras em ordem? Qual vai ser a primeira figura ?"

Sujeito 1:"Primeiro o médico".

Sujeito 2:"Não, primeiro é a casa da aranha".

Profa."Vamos fazer um acordo? Deixamos estas duas figuras para se escolher depois e vamos ver quais são as outras? (retirei as duas do flanelógrafo)

"Então vamos, qual figura que vais ser colocada depois das duas que retirei?"

Sujeito 1:"Terceira figura :as borboletas (duas borboletas e um botão de rosa)

Sujeito 2:"Quarta figura:uma aranha e o botão de rosa"

Sujeito 3:"Quinta figura:borboleta conversando (aranha e borboleta)"

Sujeito 1:Sexta figura:aranha conversando debaixo da folha (botão de rosa e aranha) Em anexo na ordem da história

criada pelas crianças.

Profa."Muito bem! Das figuras que retirei, qual ficará para início da história?

Sujeito 2:"Pode ficar o médico indo para a casa da aranha."

Profa."Ótimo! Então fica o médico que foi curar primeira figura e a segunda é a casa da aranha, agora vamos começar a história?"

Sujeito 1:"Era uma vez um médico que foi curar a aranha".

Sujeito 3:"E daí a casa da aranha estava cheia de aranha".

Sujeito 4:"De aranha agarradinha"

Sujeito 1:"Aí veio duas borboletas e uma árvore(teve uma pausa)

Profa. "O que eles vieram fazer?"

Sujeito 1:"Conversar".

Sujeito 5:"Brincar".

Sujeito 6:"Aí veio uma aranha para conversar com a flor".

Sujeito 7:"E aí a aranha debaixo da flor que queria conversar(Pausa).

Profa."E depois?"

Sujeito 2:"Acabou os dois conversando".

Profa.:"Ótimo! Agora vou retirar os cartazes e alguém vai contar a história novamente."

Sujeito 2:"Era uma vez um médico que queria curar a aranha. E daí a casa da aranha tava cheia de arainha grudada. E daí elas foram conversar lá debaixo da folha. Porque as borboletas estavam passeando. Ih! Brincando, quer dizer.

### **ANALISE**

Todos os elementos foram sugeridos pela turma.

O acerto desta atividade foi a retirada dos cartazes que evitou a inclusão de anafóricos situacionais como foi em outros textos.

Nota-se que a textualidade é inata e não deverá ser ignorada, mas entendida e estimulada pelos professores.

Ao iniciarem a história dão uma demonstração de um bom entendimento de história.

## CONCLUSÕES

O trabalho desenvolvido na pré-escola deverá considerar os conhecimentos que a criança possui e domina como ponto de partida para a aquisição e sistematização de novos conhecimentos. Essa construção e apropriação do saber, de forma reflexiva e crítica, foi permitir à criança compreender o mundo, a realidade em que vive, a sociedade e sua própria inserção social.

Neste contexto, o educador precisa ter clareza do que é textualidade infantil, função imaginativa e leitura dentro dos conteúdos da língua portuguesa na alfabetização e quais os problemas que se pode encontrar na produção escrita devido a falta de uma visão textual do professor. E este também, terá um compromisso político com a criança da classe trabalhadora e sua realidade social, entendendo-a como ser concreto, a partir da análise de suas condições de vida econômica, social e cultural, conduzindo, assim, o processo ensino-aprendizagem para a construção conjunta do conhecimento.

No decorrer deste trabalho confirmou-se mais uma vez que a textualidade é inata. E assim sendo não deve ser ignorada pelo professor, mas estimulada e este deverá proporcionar meios para que a criança aprimore-se cada vez mais em sua textualidade na sequência da escolaridade.

Essa criança ao adquirir o conhecimento cientificamente elaborado, o qual deve se dar de maneira partilhada e demo-

crática professor/aluno, estar-se-á relacionando a vida do sujeito com a sua história e não ingressando-a no fracasso escolar. E em sabendo-se que a "repressão da criatividade pode levar o individuo a formação de um auto conceito irreal ou de insegurança, e a deficiência de aprendizagem, a problemas comportamentais que podem chegar ao nível de delinquência, de neurose e de psicose".(ROCHA,1980,P.33)

## SUGESTOES

As histórias infantis e contos de fadas e fábulas não foram artificios e pretextos para apresentar palavras previamente determinadas ou moralismos. O texto surge da vivência ou da riqueza dos dizeres, parlendas e brincadeiras. E estes (contos e dizeres) inicialmente foram curtos e simples, o professor considerou as características da turma, devendo prever a possibilidade de ampliar os textos.

Os textos literários sugeridos. Não foram trabalhadas palavras somente porque do ponto de vista do professor eram fáceis.

Ao mesmo tempo em que o texto esteve servindo de mediador da realidade ficou subsidiando o trabalho de entender a ESCRITA como forma de representação.

Para isso, o trabalho com símbolos (logotipos, placas de trânsito, etc...) aconteceu desde o início do processo de alfabetização.

A criança na aquisição da leitura e escrita foi respeitada e estimulada no seu processo. Não existe um estágio fixo de desenvolvimento. O professor deverá conhecer e aceitar as hipóteses da criança no processo de aquisição da leitura e escrita.

Um material fundamental neste processo foi o alfabeto móvel. Com ele a criança teve possibilidade de criar palavras novas, brincando com a rearticulação das letras.

A unidade mínima foi a letra e não a sílaba, pois esta restringe a possibilidade de variação de reestrutura, além de levar a mecanização. SISTEMATIZAÇÃO NÃO É MECANIZAÇÃO.

Deve-se como prática do dia-a-dia, a prática da leitura de texto, audição de narrativas: fatos (vividos), fatos imaginados (histórias). O ato de ouvir pode ser entendido como uma forma de leitura, ele implica uma atribuição de significado tanto quanto o ato de ler um texto escrito.

O professor procurou manter as crianças em contatos com textos narrados e escritos desde o início da escolaridade; expressão de idéias: oralmente, por desenhos, montagens, expressão corporal, etc.

#### LEITURAS DE OUTRAS LINGUAGENS

- ilustrações, gestos, pinturas, expressões faciais, partituras musicais, etc.

Ao trabalhar com o material escrito, a criança precisa saber para que se escreve, sobre o que se escreve e como se escreve, entendendo assim o significado social da escrita, que a língua é viva e está sempre presente.

#### LEITURA DE TEXTOS COM QUATRO FINALIDADES:

a) leitura-prazer: obras de literatura infantil (prosa e verso; textos produzidos pelos alunos; textos de jornais e revistas);

b) leitura-estudo de textos- comentários a partir da leitura e audição de textos; debates, exploração da estrutura do texto (fatos, idéias, personagens, vocabulários); levantamento e síntese das idéias essenciais;

c) leitura-pretexto - produções decorrentes da leitura: colagens, desenhos, dramatizações, produção de novos textos;

d) leitura-busca de informações - textos extraídos de fontes variadas para busca de informações, sistematização de conhecimentos, receitas caseiras e brincadeiras, jogos, etc.

#### FRATICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAL

- narração de histórias;
- relato de experiências;
- comparação de diferentes falas, respeitando as variedades linguísticas.

#### ESCRITA

Primeiramente, o professor foi o escriba do aluno, quando este produziu textos orais ou construiu, livremente, seus modos de expressão, a partir de formas e materiais diversos. O desenho livre, a modelagem, e outras formas de linguagem foram caminhos fundamentais ao acesso da escrita. Assim, ao perceber, através da mão do professor que tudo o que se constrói pode ser também escrito, o aluno chegará à produção de seu texto, por suas próprias mãos, utilizando a forma convencional.

Enquanto a criança passou pela aquisição da escrita, o professor já organizou um trabalho para auxiliá-lo neste processo.

Ele utilizou a composição e a decomposição de seu nome (aluno), do nome de seus colegas para que ela reconheça e conheça as letras em situações diferenciadas.

Cabe à escola garantir à criança oportunidade de expressão nas duas modalidades de expressão e escrita, e ao mesmo tempo respeitar as tentativas da criança de compreender como se escreve, promover a aquisição da escrita e aperfeiçoar o instrumental adquirido.

Para a produção escrita sugere-se:

- criação de narrativas a partir de relatos orais, histórias lidas, ouvidas e imaginadas, filmes, desenhos, histórias em quadrinhos.

- anotações de informações de textos e de experiências realizadas (desenhos);

- produção de quadrinhas, canções, adivinhações e outras formas em que a linguagem assuma um caráter lúdico ou poético;

- carta enigmática, as palavras não conhecidas do texto poderão ser desenhadas (de comum acordo da turma);

"O aprender ludicamente promove a alegria inerente a aprendizagem da lecto-escritura. A leitura de compreensão ajuda a desenvolver a compreensão." (AVERBUK, 1982).

E se a escrita e a leitura que a escola ensina não tiverem uma função específica para a vida das pessoas, de nada adiantará colocar as crianças na escola.

**Se a escola reduzir as atividades de leitura e escrita a simples pretexto para ocupar o tempo dos alunos, para diagnosticar sua capacidade mental e para avaliar seu desempenho, que sentido para a vida real terão a leitura e a escrita para a maioria dos nossos alunos ?**

## 7 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AVERBUK, L. Leitura e ideologia - Teoria & Prática.  
Porto Alegre, Mercado Aberto. ABL no.2/82.p.11
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem.São Paulo  
Ed. HUCITEC.1988,4a.ed.
- CAGLIARI, L.C. Alfabetização & linguística.Ed.Scipione.  
2a.edição.1990.
- CIRANDA DE LIVROS, Guia de Leitura.1985
- COLLED, MEC.O livro didático e sua utilização na sala  
de aula.Brasília,1970.
- DICIONARIO DA LINGUA PORTUGUESA. F.B.HOLANDA.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKI, A. Psicogênese da língua es-  
crita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989, 284 p.
- FREIRE, A M A. Analfabetismo no Brasil. São Paulo,  
Cortez, 1989, 134 p.
- FREIRE, P; NOGUEIRA, A; GERALDI, J W. Comentário: re-  
flexão. Petrópolis, Vozes, 1990, 145 p.
- GERALDI, J W (org). O texto na sala de aula: leitura  
e produção. Campinas, Assoeste, 1984, 112 p.
- HALLIDAY, M A K. Explorations in: The sunction of  
Language. London, Eduard Carnold, 1975. Tradução  
D L L C V da UFPR.
- KATO, M. O aprendizado da leitura. Martins Fontes.1987
- KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil:a arte  
do disfarce. Ed.Achiamé. Rio de Janeiro.1984, 2a.ed.  
Série Universitária,vol.20.
- MARTINS,M.H. O que é leitura.Brasiliense,1982.
- MELLO, J.M. de. Leitura:Teoria .Porto Alegre, Mercado  
Aberto/ABL,p.29
- NOVA ESCOLA. São Paulo, no. 37, mar. 1990.
- RODA, R. Discurso divergente e currículo. Tese  
UFPR:1980,p.33
- SALINAS,F."Ledores y Lectores".In: Textos sobre Língua  
y Literatura.México,1971.

SILVA, E.T. IN:Leitura e prática.no.0,Porto Alegre,  
Mercado aberto, nov.1982.

SILVA, E T da. O ato de ler: fundamentos psicológicos  
para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo, Mar-  
tins Fontes, s.a., 388 p.

SLOBIN, D I. Psicolinguística. São Paulo. Martins Fon-  
tes, s.a., 388 p

SMITH, F M. Compreendendo a leitura. Porto Alegre.  
Artes Médicas, s.a., 375 p.

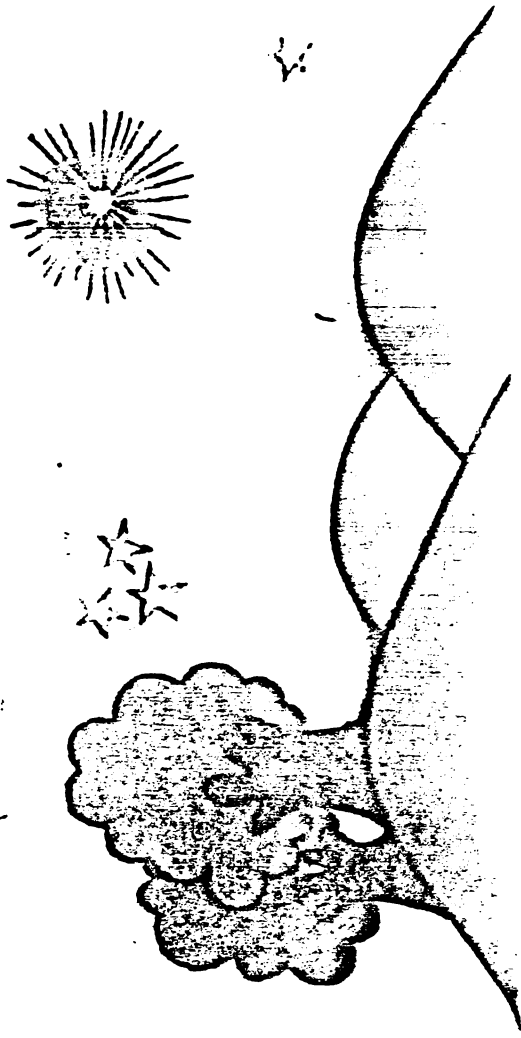
VEJA. São Paulo, no. 37, mar.1990.

VEJA. São Paulo, no. 47, nov.1991.

**8. ANEXOS**

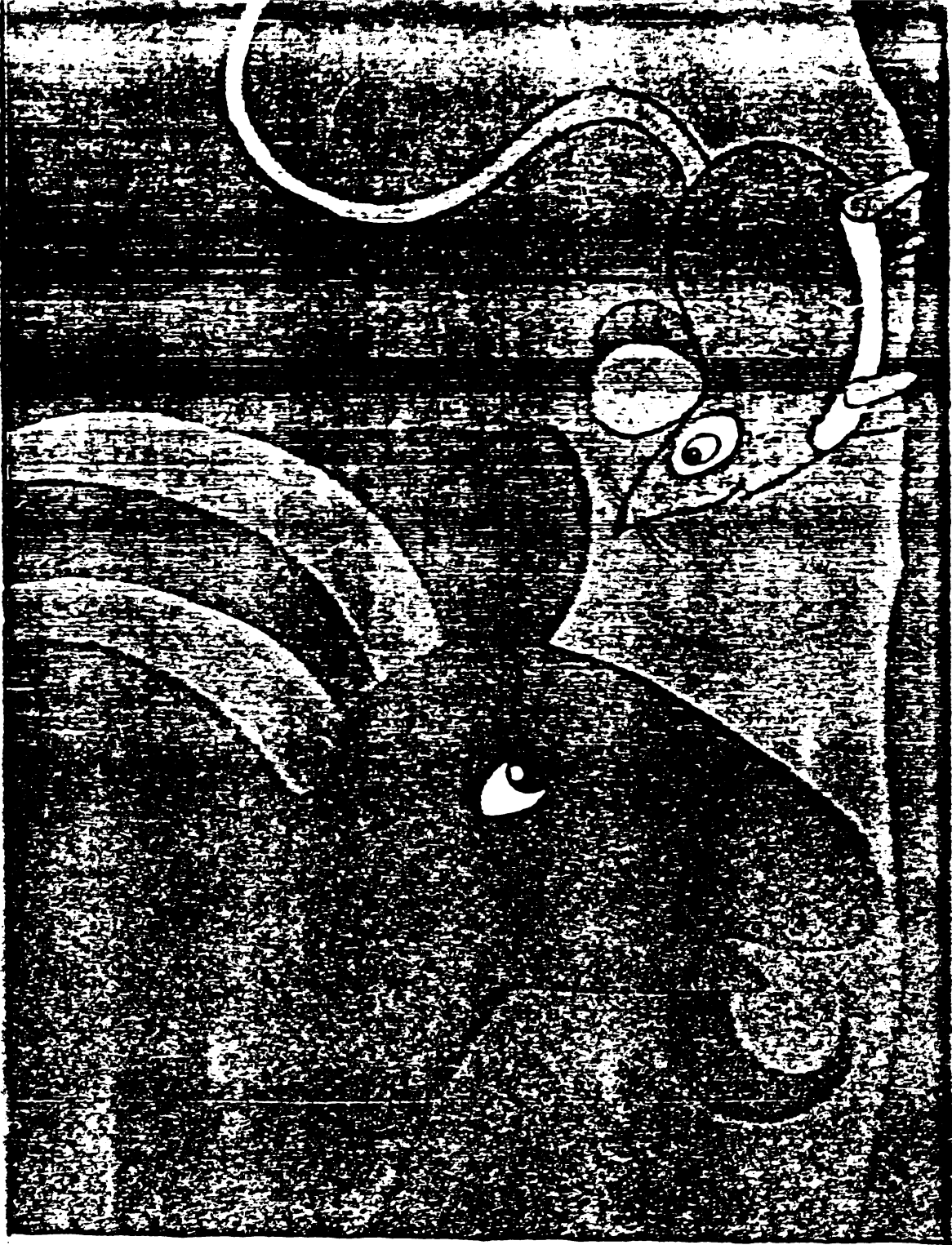
MARY FRANÇA ELIARDO FRANÇA  
**FOGO NO CÉU**

Orientação de Regina Mariano

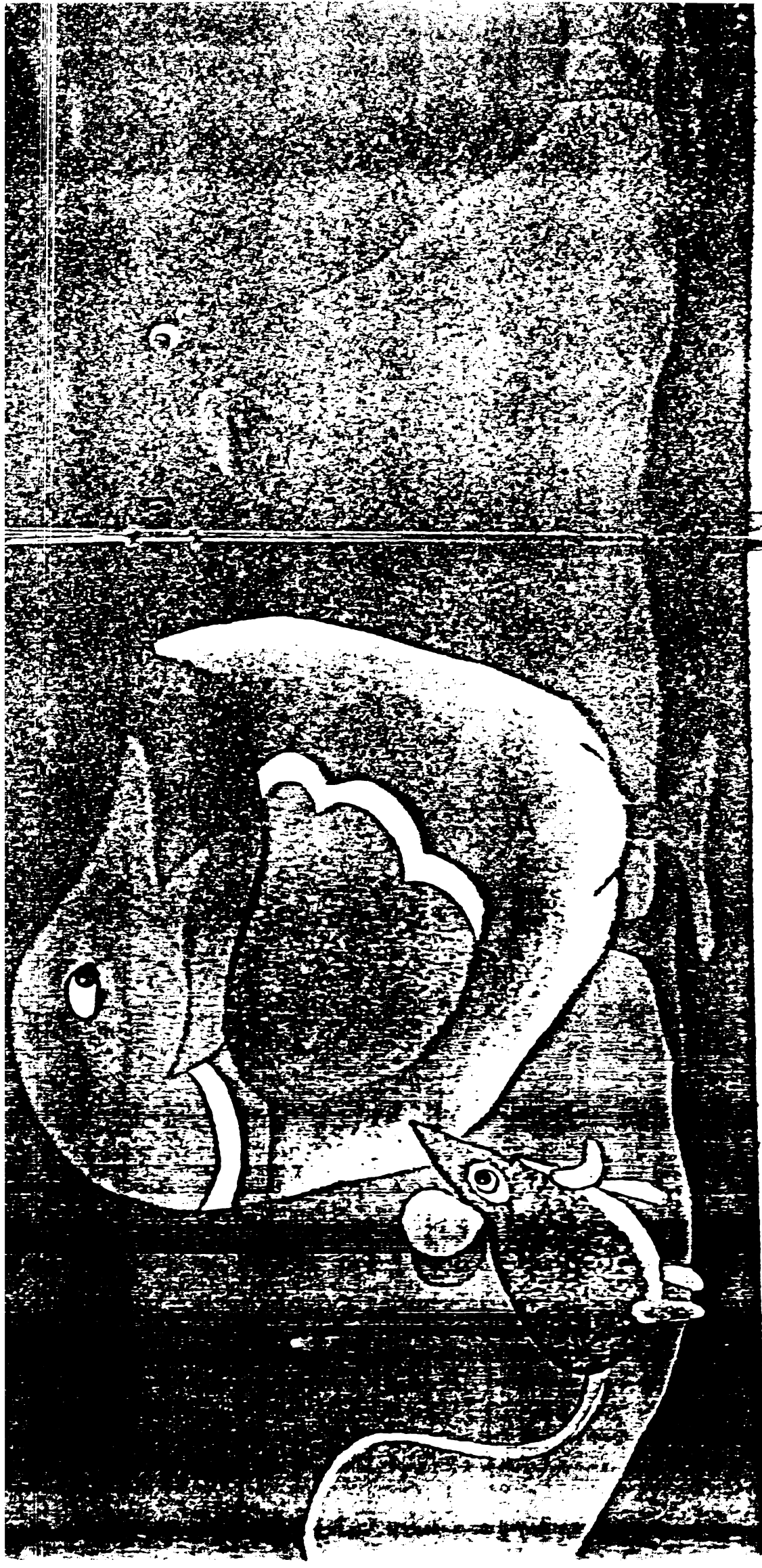


EDITORA LITÉRARIA  
LITÉRARIA  
Rua da Assembleia, 100  
13050-000 - Campinas, SP, Brasil  
Tel. (019) 333-1111





O bode falou para o rato:  
— O céu pegou fogo!



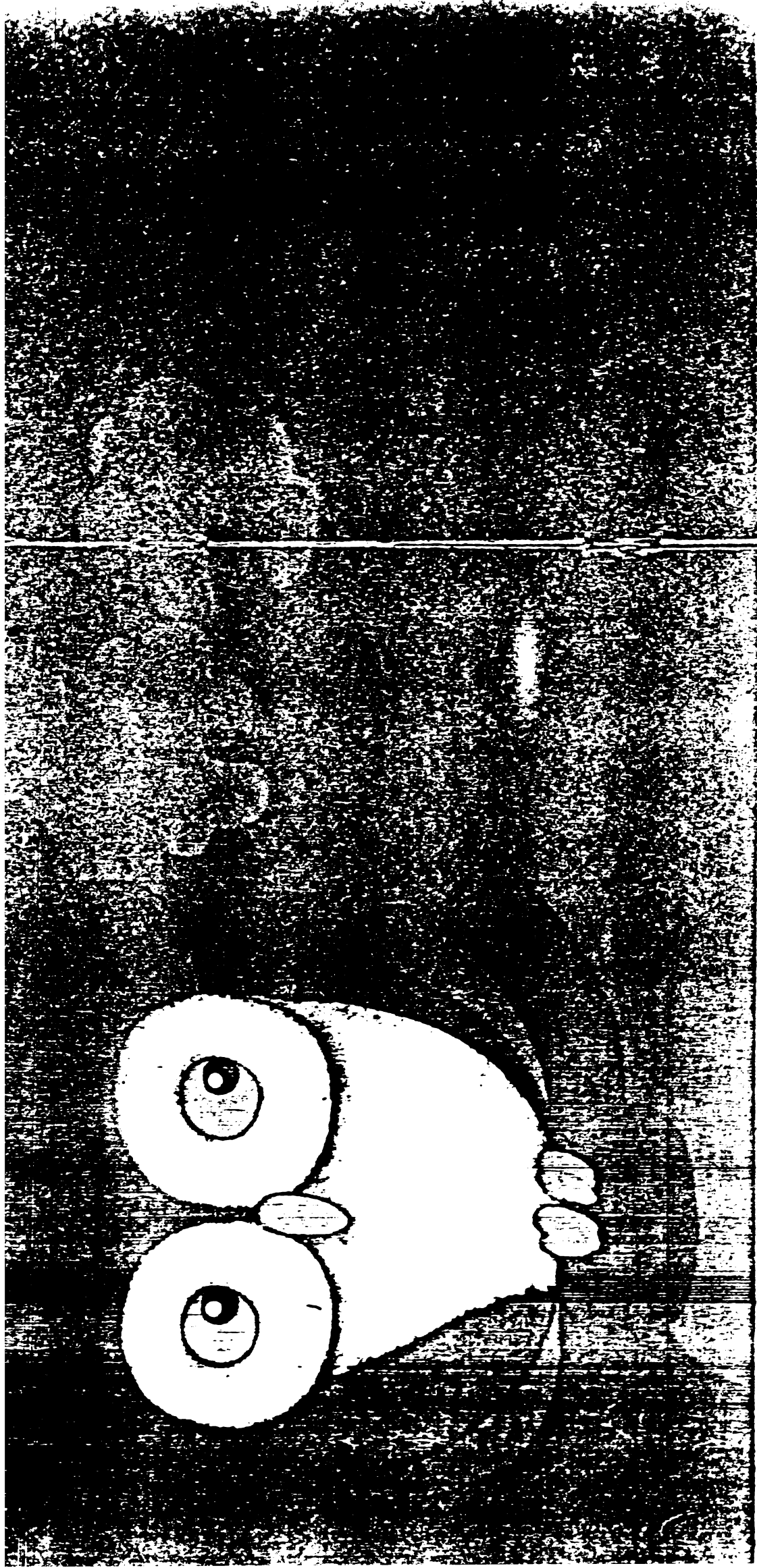
A pata falou para o galo:  
— O céu pegou fogo!

O rato falou para a pata:  
— O céu pegou fogo!



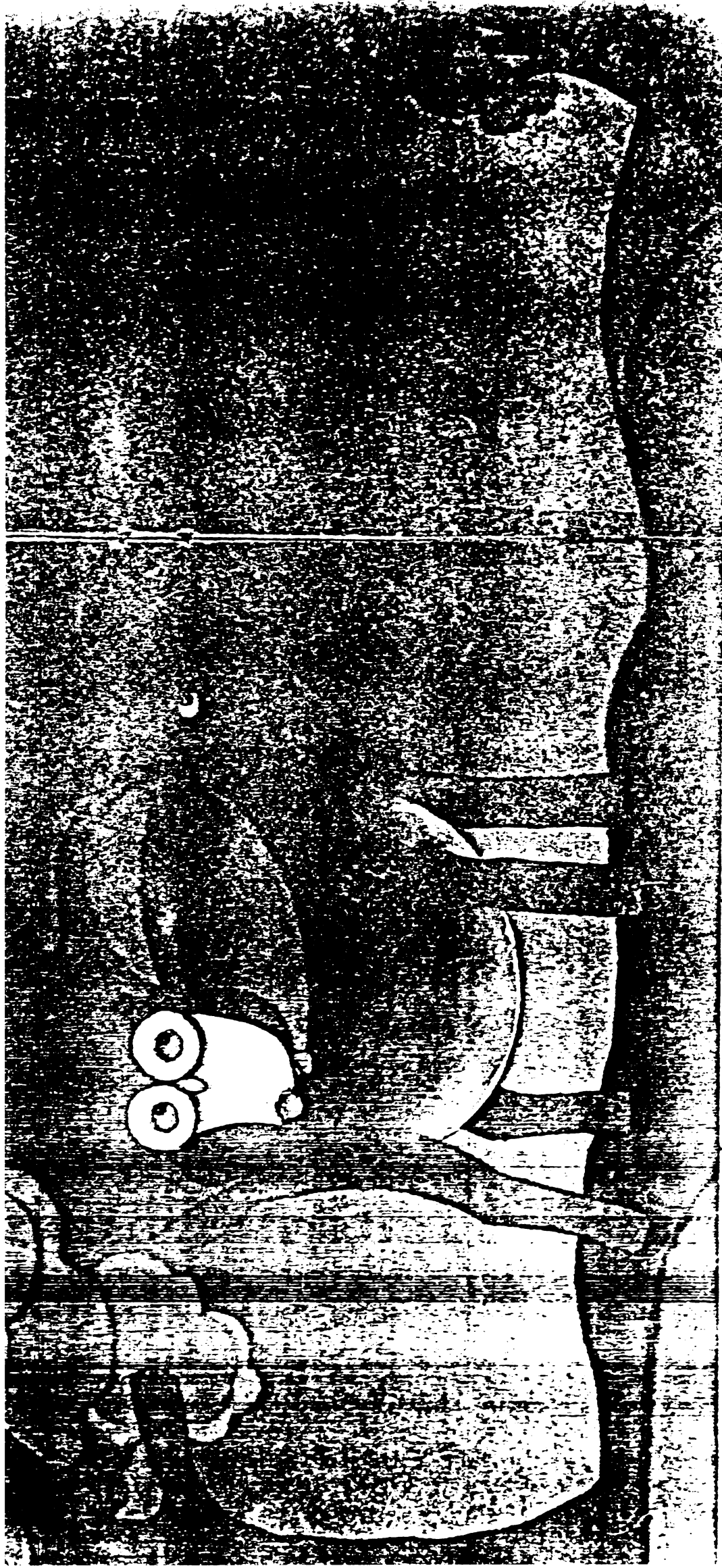
Fugiu o rato.  
Fugiu o galo.

Fugiu a pata.  
Fugiu o bode.



bode viu a coruja e falou:

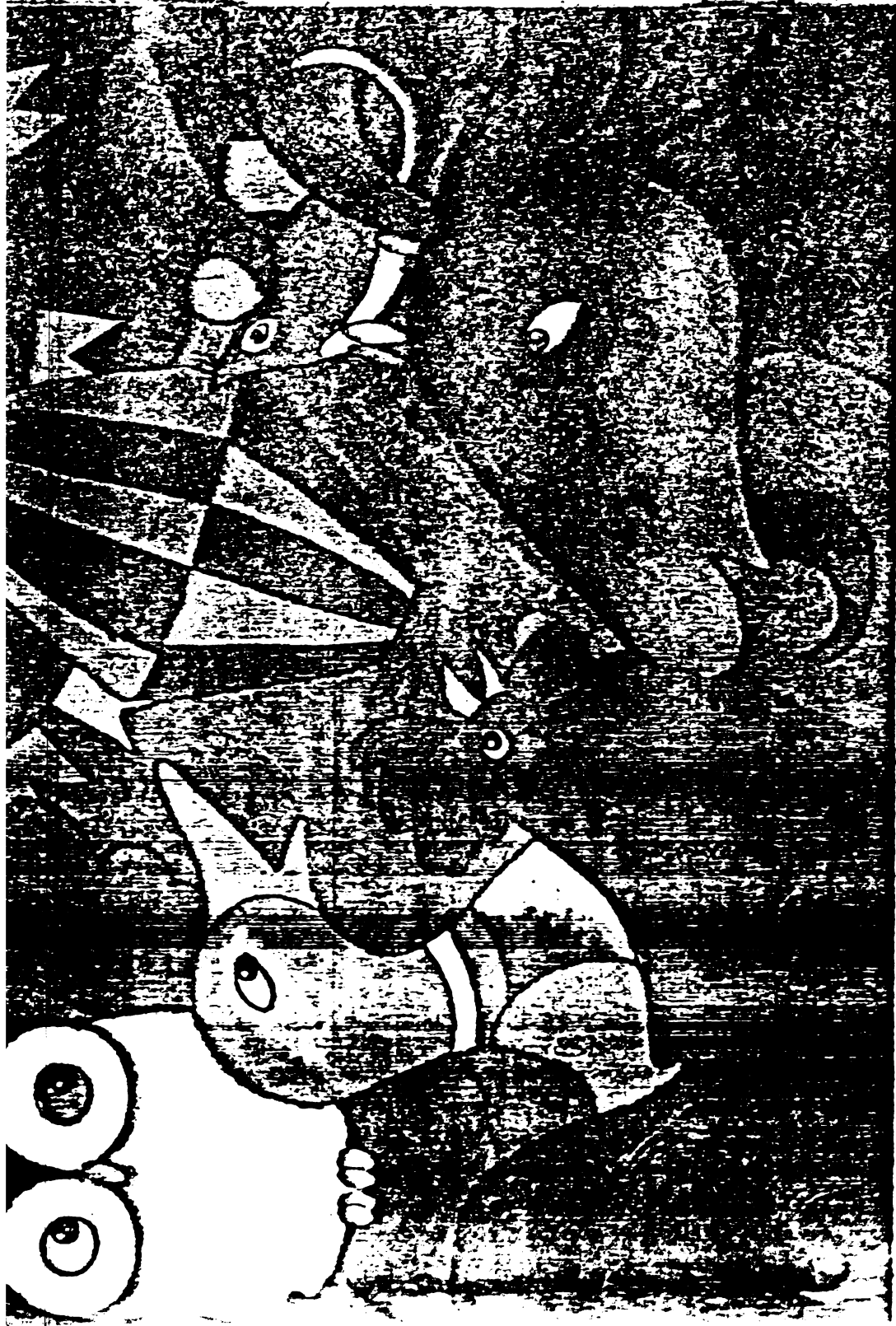
— Foge, coruja! O céu p  
O fogo vai cair na mata!



coruja viu o céu e falou:

- O fogo é um balão de São João.  
bode falou:

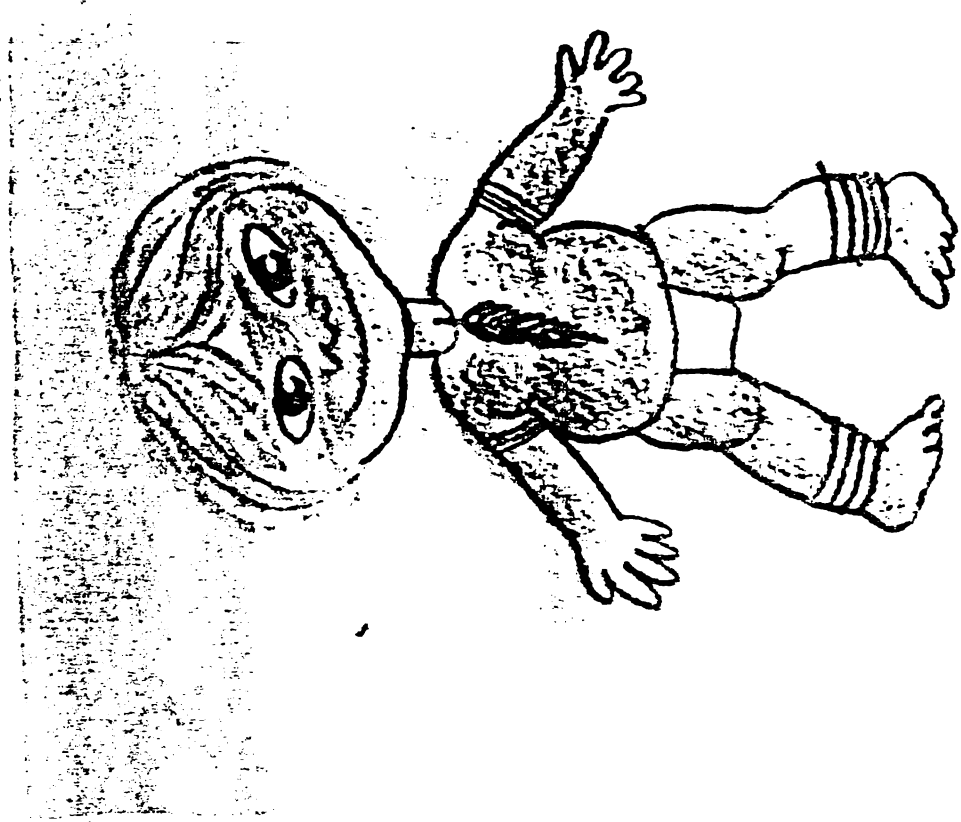
— Um balão de São João  
Vamos apagar o fogo do  
O fogo não pode pegar r



O balão caiu.

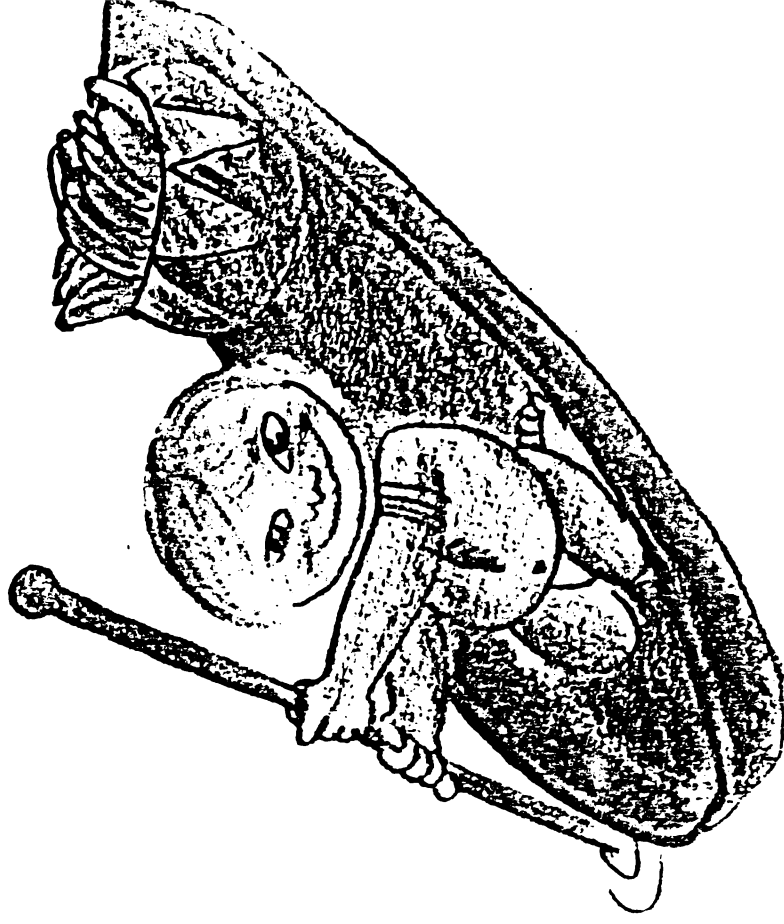
O bode apagou o fogo e pendurou o balão.

E todos deram vivas a São João.

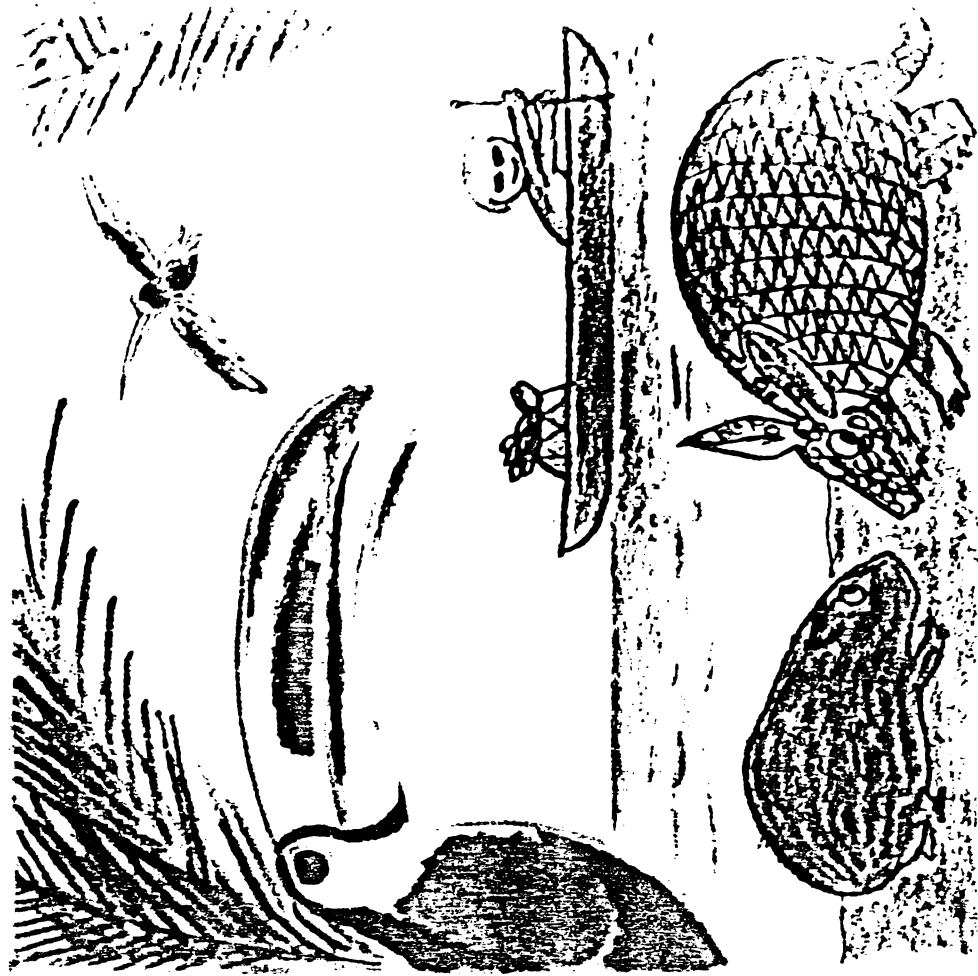


Poti é bonito,  
com pena de tucano  
no peito.

O menino Poti vai de canoa  
pela mata.  
A canoa leva o pote.  
O pote leva muita banana.



Poti vê o tatu e a cutia,  
vê o tucano  
e o tico-tico.



E o bebê-macaco vê Poti.  
Aí ele pula,  
cai lá da moita  
e bate o pé no toco.



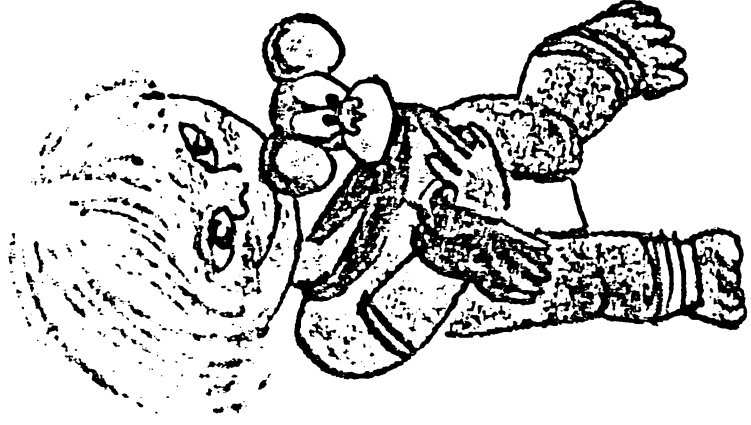
Ai, ai, ai!  
Coitado do macaco!  
Poti vê o macaco caído  
e cuida dele.



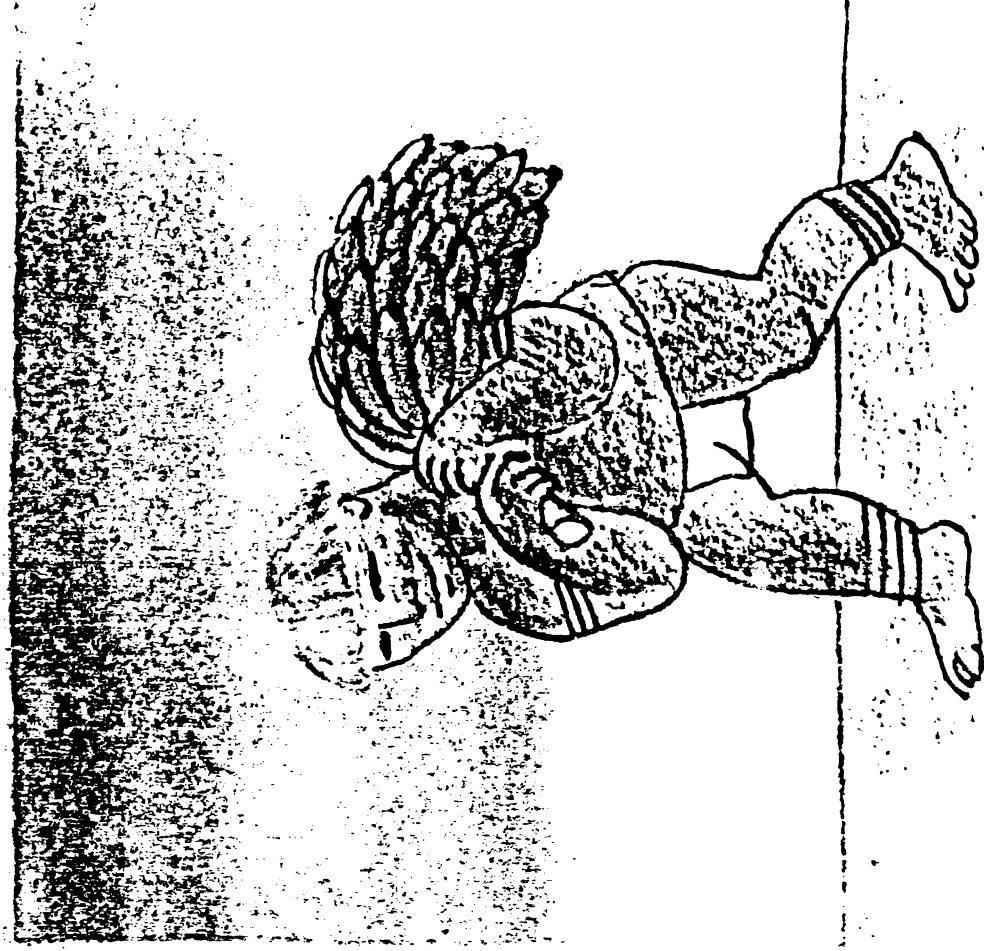
O menino bota  
o macaco na canoa  
e o danado come  
toda a banana do pote.



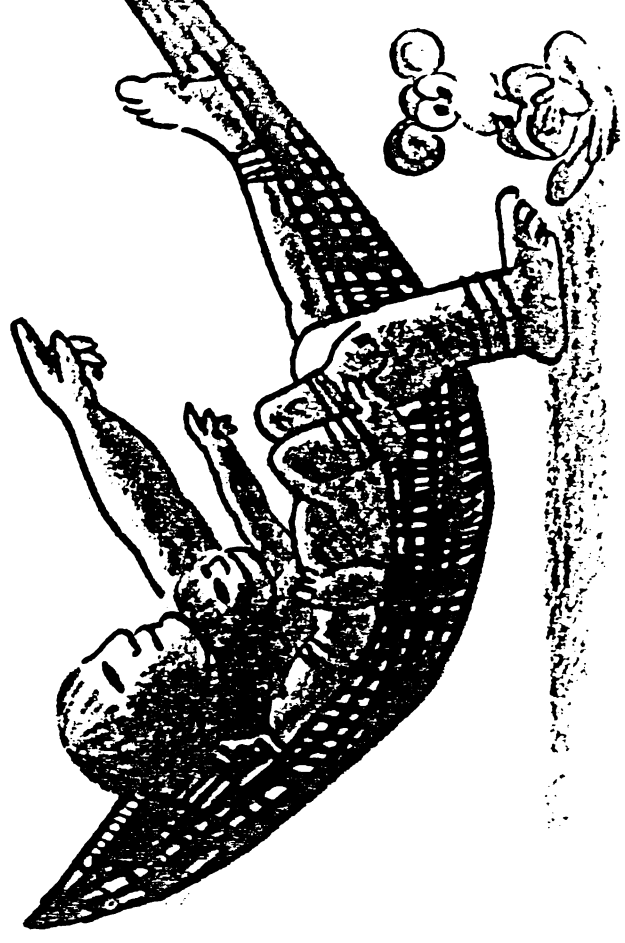
A canoa leva Poti  
até a taba.  
E ele leva o macaco  
no colo.



Aí o pai de Poti  
leva muita banana  
até a taba.  
E o bebê-macaco  
come muito.



De noite, a Lua  
alumia a taba toda.  
Tudo iluminado!  
Alumia até Poti no colo do pai.  
E alumia o m̃acaco  
de banana na' uuca.



Responsabilidade Editorial  
Regina Mariano

Direção de Arte

Michèle Iacocca

Produção Gráfica

Antônio do Amaral Rocha

René Eliene Ardanuy

© Editora Ática S/A

Impresso por W. Roth & Cia. Ltda.

CIP-Brasil. Catalogação-na-Publicação  
Câmara Brasileira do Livro, SP

194m

Junqueira, Sônia.

O macaco e a mola / texto Sonia Junqueira ;  
ilustrações Alcy. — São Paulo : Ática, 1984.  
(Série estrelinha 1)

- I. Literatura infanto-juvenil I. Alcy.
- II. Título.

83-1017

CDD—028.5

Índices para catálogo sistemático:

1. Literatura infantil 028.5
2. Literatura infanto-juvenil 028.5

1984

Todos os direitos reservados

Editora Ática S.A./Rua Barão de Iguape, 110  
Telefone: PABX 278-9322/Caixa Postal 8656  
End. Telegráfico: "Bomlivro"/São Paulo.

nos livros e  
melhor ainda  
Feriões de 85

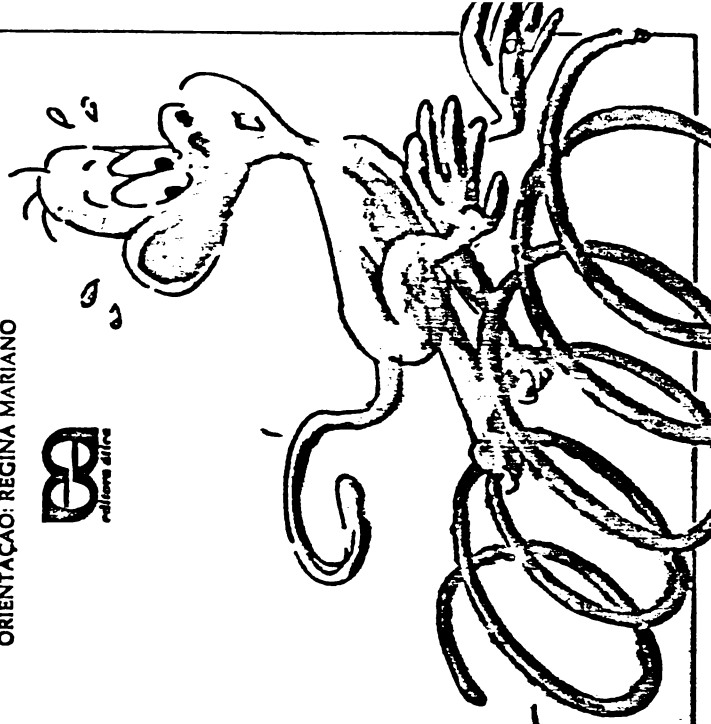
# O macaco e a mola

Sonia Junqueira

Ilustrações:  
**Alcy**

ORIENTAÇÃO: REGINA MARIANO

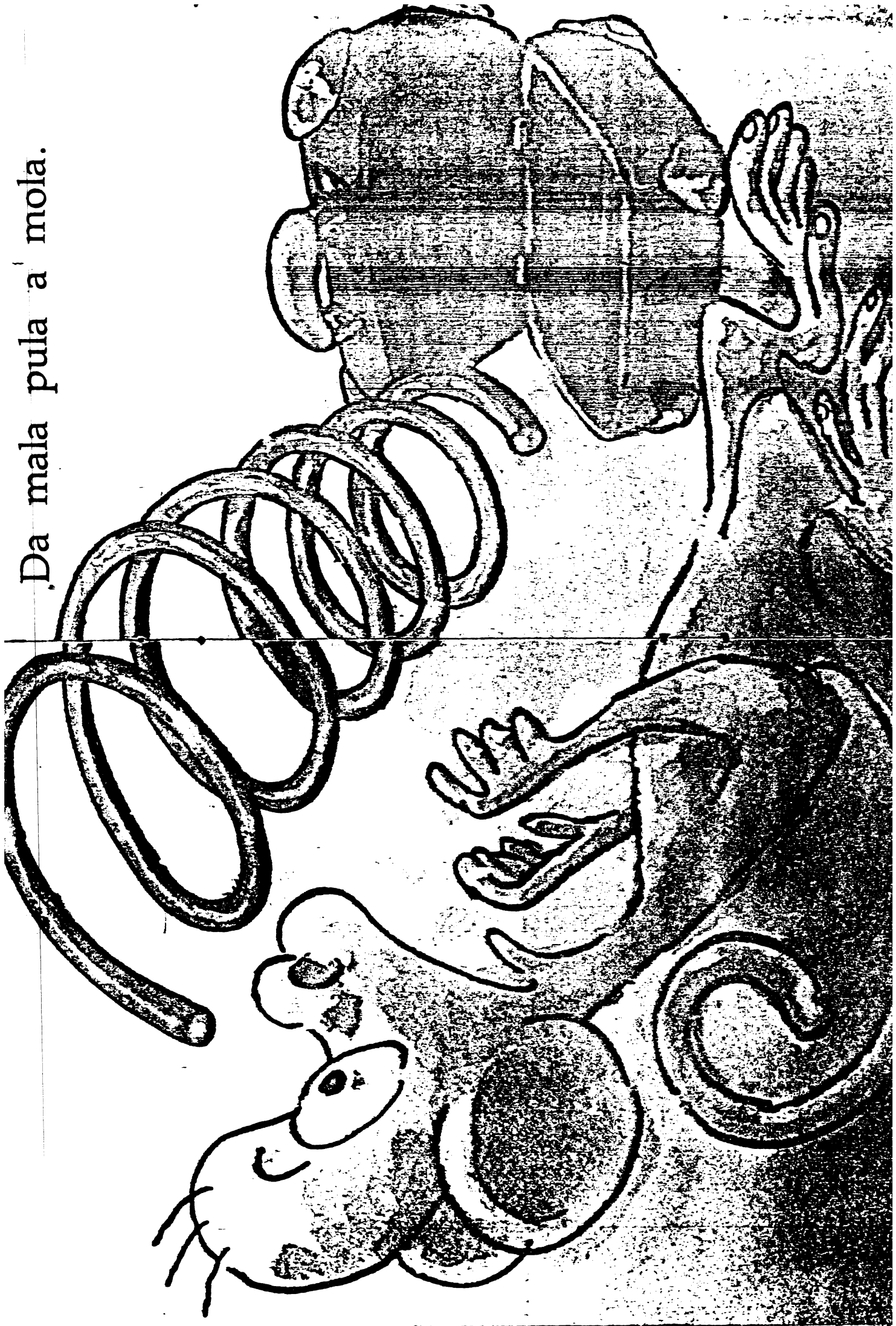
**ea**  
editora ática



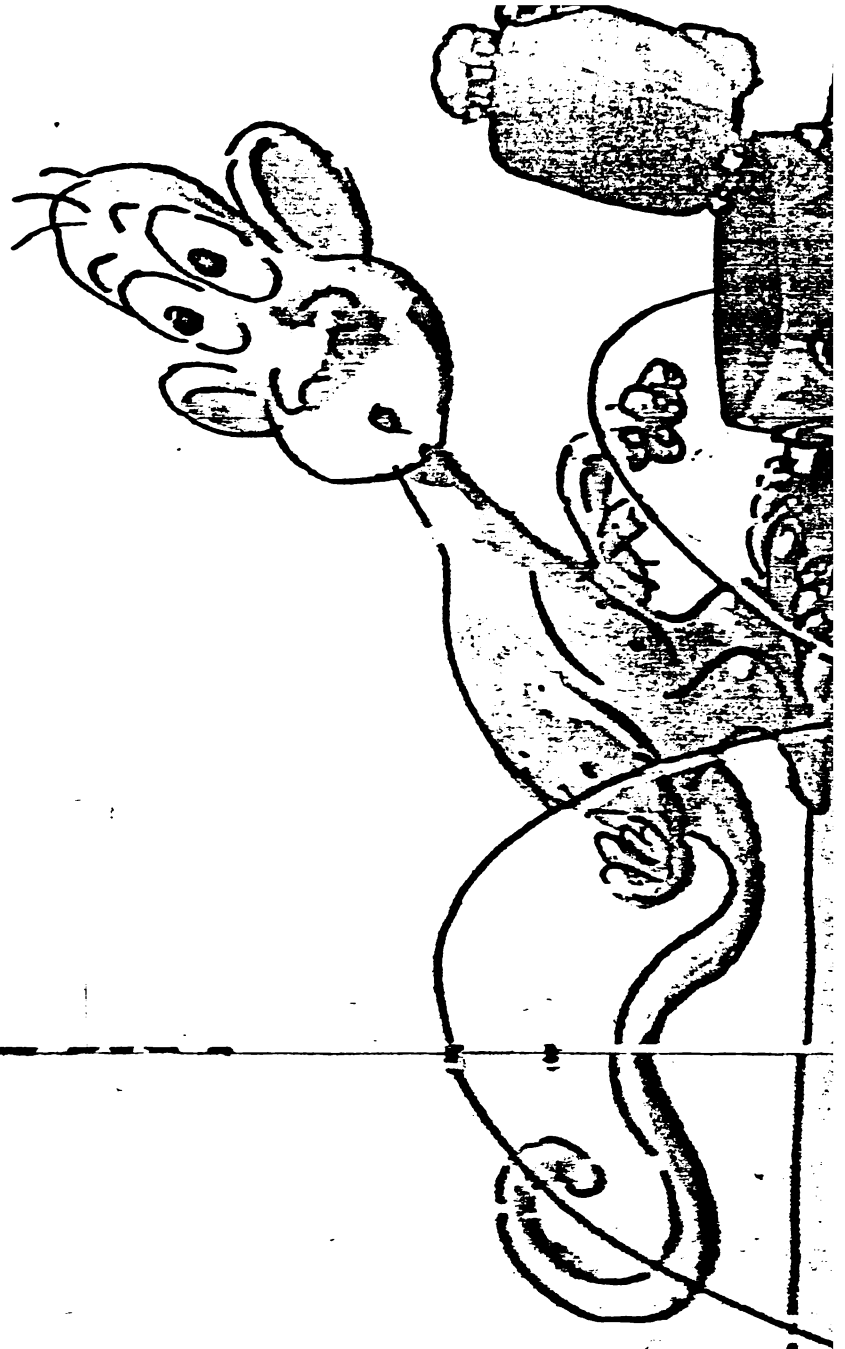
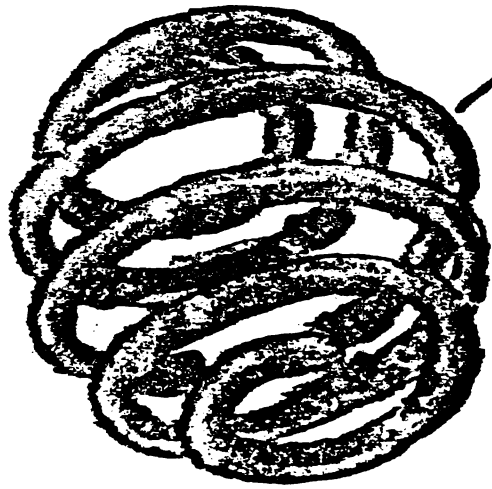
- macaco vê a mala.
- macaco cutuca a mala.



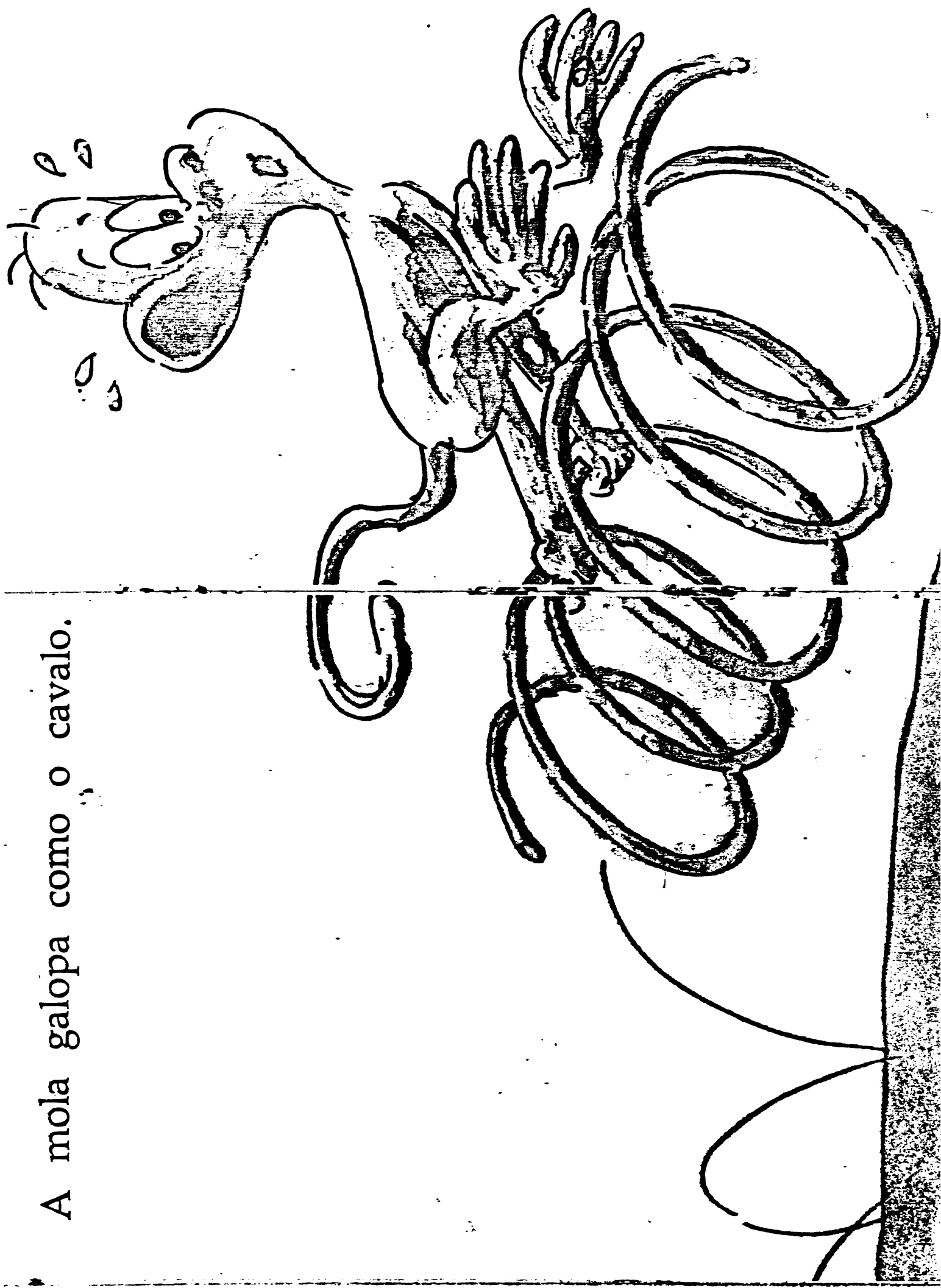
Da mala pula a mola.



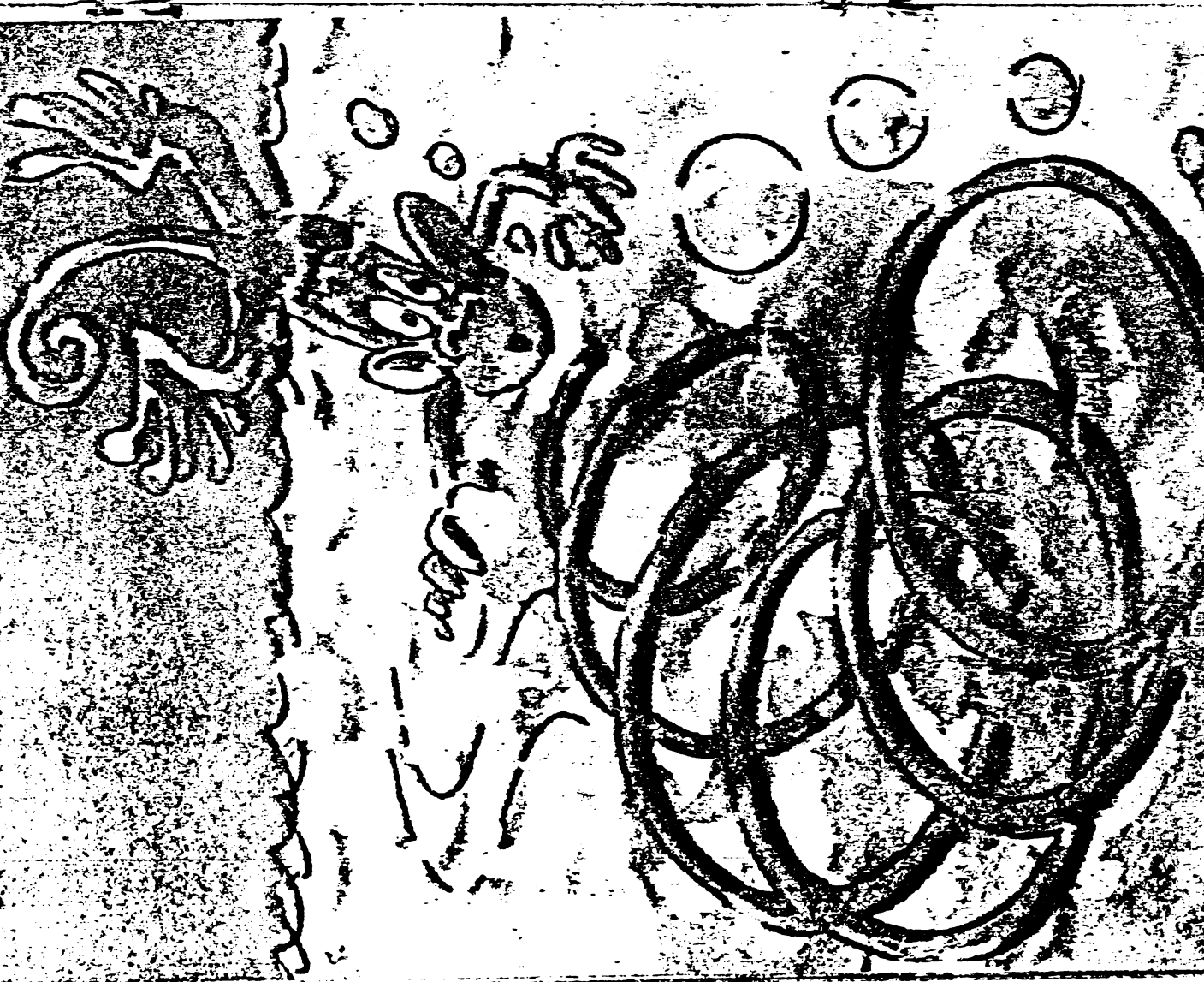
A mola vira bola.  
A bola pula. A bola rola.



A mola galopa como o cavalo.



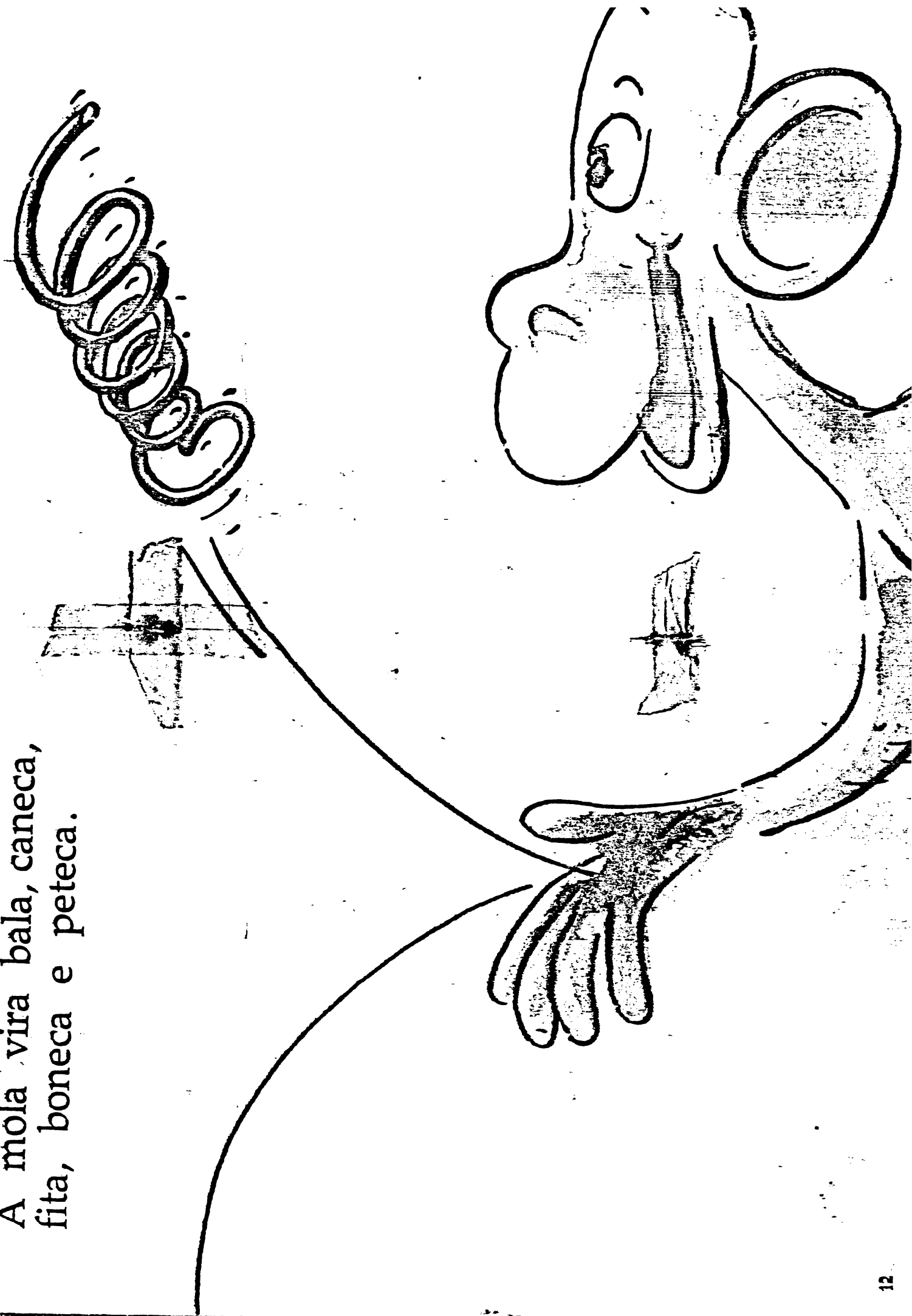
A mola rebola como o robalo.



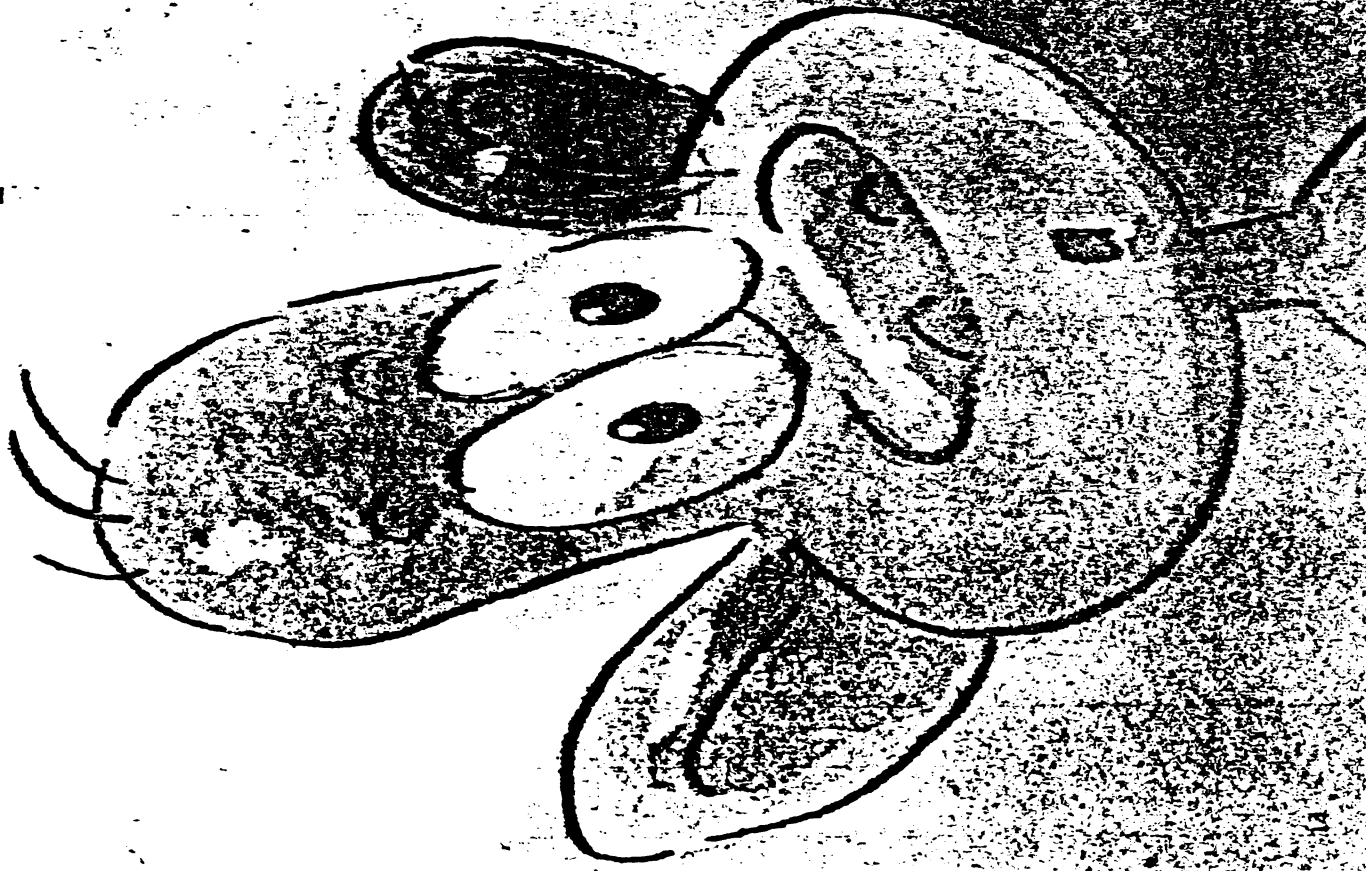
O macaco fica mole de medo.  
— A mola será maluca?



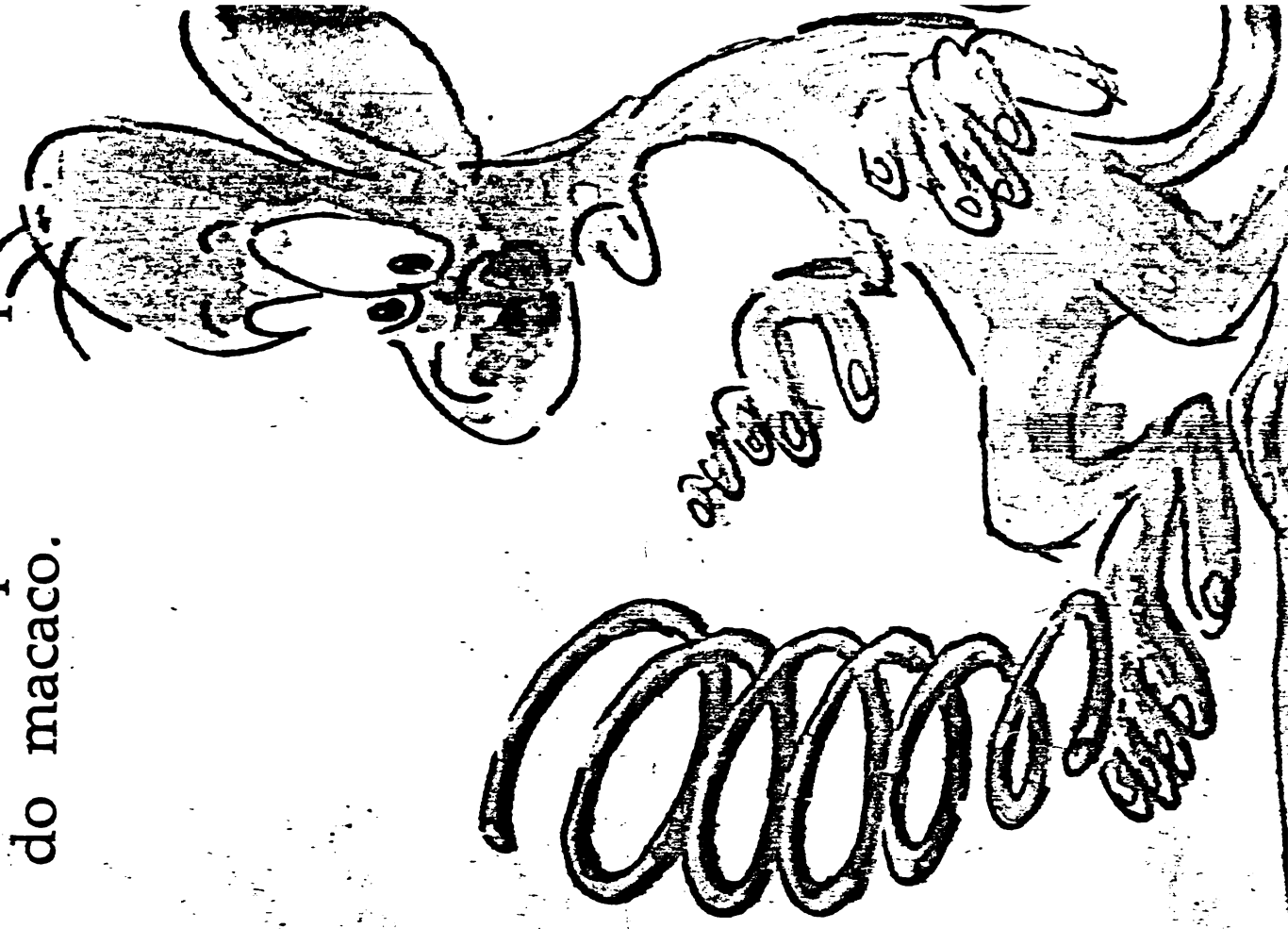
A mola vira bala, caneca,  
fita, boneca e peteca.



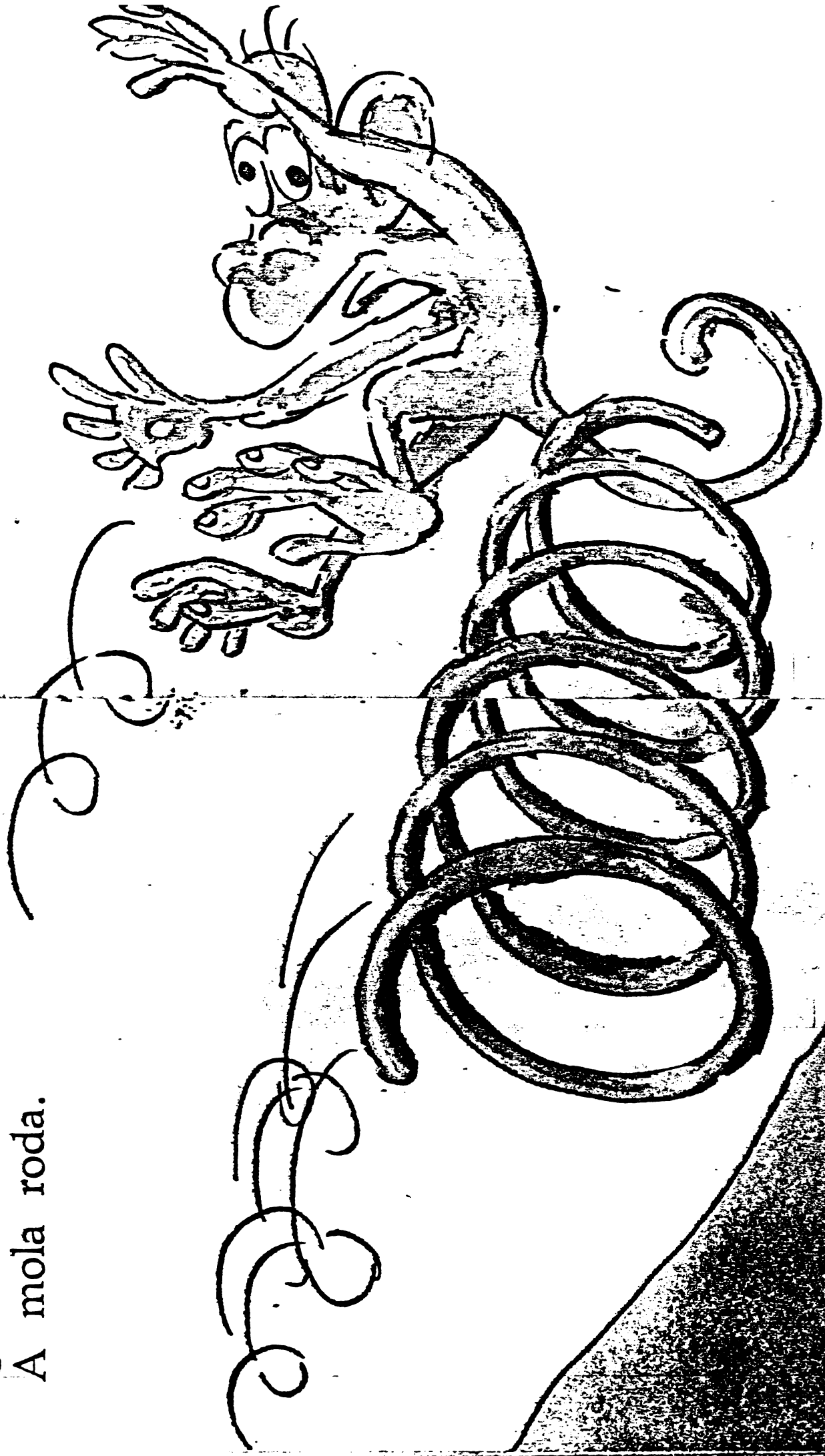
O macaco fica parado.  
— A mola será pirada?



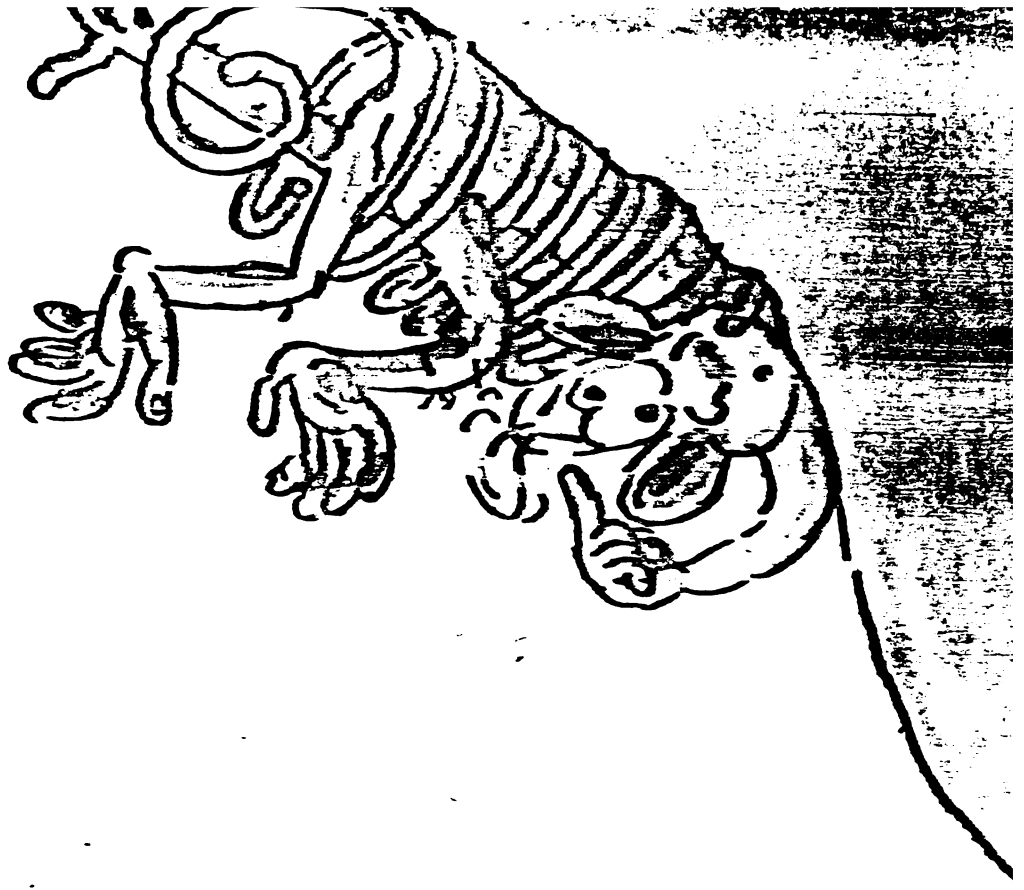
Pega-pegã, pula-pula!  
A mola pula no pé  
do macaco.



O macaco roda.  
A mola roda.

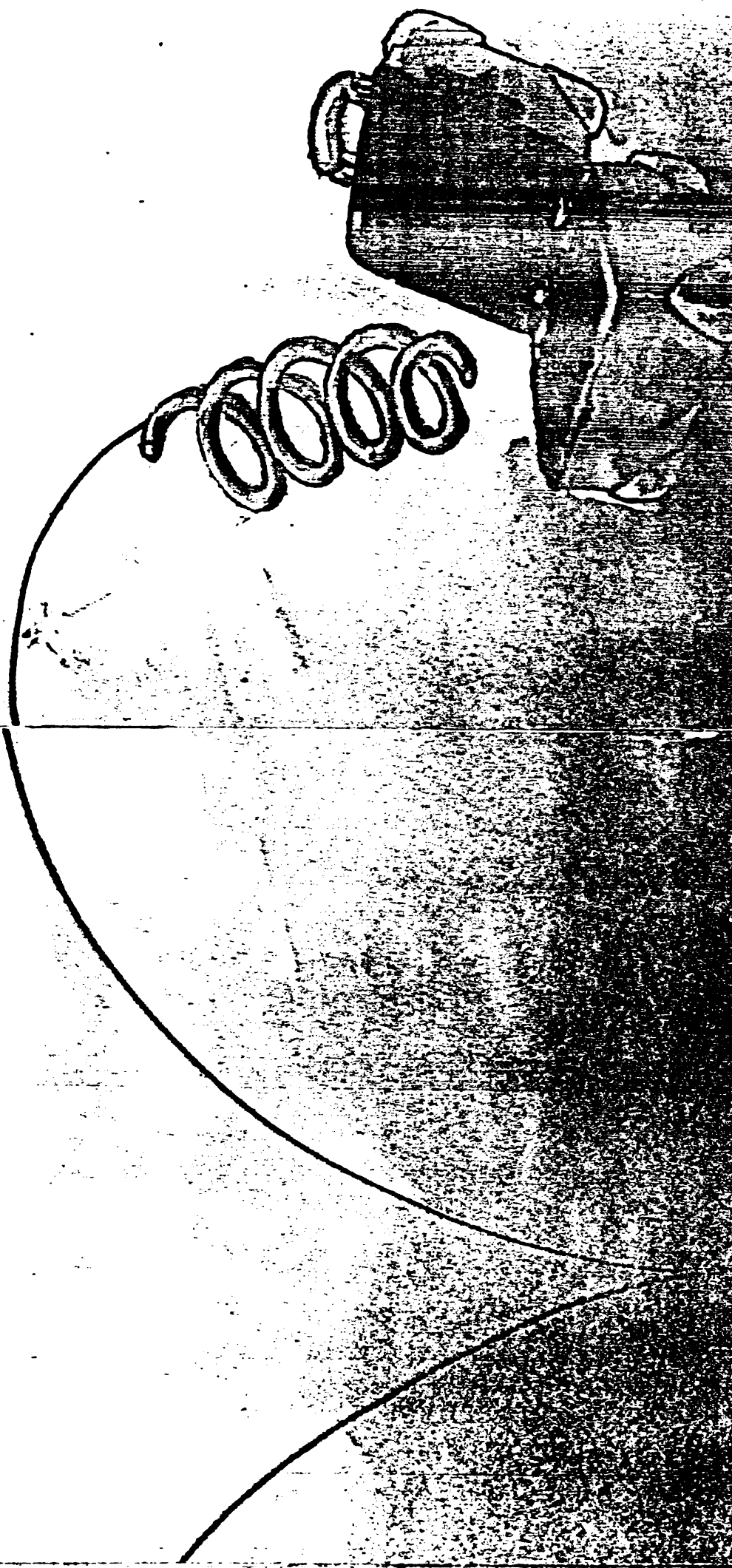


O macaco cutuca a cuca.  
— A mola será caduca?

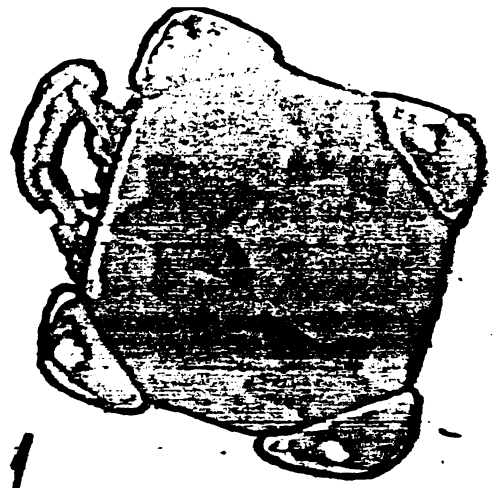


Epa! Agora o macaco já sabe.

Nada de mola maluca!  
Nada de mola caduca!  
Nada de mola pirada!



A mola é mágica!





RESPONSABILIDADE EDITORIAL

Luiz Esteves Sallum

GERÊNCIA EDITORIAL

Thelma Annes de Araújo

DESENVOLVIMENTO E EDIÇÃO

Erna Peruggine Nahum

ASSESSORIA EDITORIAL

Vivian do Amaral Nunes

REVISÃO

Jonas Pereira dos Santos

José Roberto Segantini

Vera Fedtschenko

DIREÇÃO DE ARTE

M. Beatriz de Campos Elias

Mariângela Haddad

Alice Reiko Haga

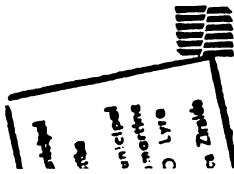
CAPA E ILUSTRAÇÕES

José Carlos Martinez

Regina Siguemoto

FOTOCOMPOSIÇÃO

Lincart



todos os direitos reservados

editora scipione ltda.

Carlos Gomes, 46 - CEP 01501

Caixa Postal 65.131

Tel. 37-4151

1989

divulgação

Fagundes, 121 - CEP 01508

Caixa Postal 65.131

Tel. 37-4151

ISBN 85-262-1422-5

DISTRIBUIDORES

ACRE

RIO BRANCO

Av. Ceará, 1240 - CEP 68900

Tel. (068) 224.4540

ALAGOAS

Rua Cons. Lourenço Albuquerque, 197

(Jenipe) Rua Boa Vista) - CEP 57020

Tel. (065) 221.2451, 223.3691

MACEIÓ

Rua Cons. Lourenço Albuquerque, 197

Tel. (065) 221.2451, 223.3691

AMAZONAS

MANAUS

Rua Henrique Martins, 453

CEP 69007

Tel. (092) 234.1691 e 234.1939

SALVADOR

Rua Bahia, 92 - 2471 - CECI BR

SAO PAULO

Vendas - Av. Donival Caymm, 1080

2ª Rotula do Artopoito

CEP 41800 - Tel. (071) 249.2103

RECIFE

Publicidade, Av. Sete de Setembro, 907

Meridional - CEP 51015 - 247.4500

CEARA/PN

FORTALEZA

Rua Floriano Peixoto, 1019/21

CEP 60025 - Caixa Postal 474

Tel. (085) 226.8911, 226.8910

GOIAS

Rua Joaquim Távora, 383 - 308

CEP 74000 - Caixa Postal 10.095

Tel. (062) 223.8328 e 226.4847

MARANHÃO

SAO LUIS

Rua Joaquim Távora, 383 - 308

CEP 65012 - Caixa Postal 22.0107

Tel. (067) 221.4504, 221.3994 e 222.8388

MATO GROSSO

CUIABA

Rua Almirante Pedro Álvares

Cabral, 122 - Jardim Cuiabá

CEP 13000 - Caixa Postal 864

Tel. (065) 321.0160

MATO GROSSO DO SUL

CAMPO GRANDE

Rua Pedro Celestino, 2355

CEP 79015 - Tel. (067) 383.8833

MINAS GERAIS

BELO HORIZONTE

Rua Carlos Turner, 374

Bairro Silveira - CEP 31130

Tel. (031) 467.1144 - Vendas

467.1144 - Publicidade

JUIZ DE FORA

Editora Ática S.A.

Rua Espírito Santo, 666

CEP 38013 - Tel. (032) 213.9701

TRIANGULO MINEIRO

Dist. Ribeirão Preto - 83 - CEP 14010

Caixa Postal 95.311

Tel. (018) 634.7641 (PABX)

PARÁ/AMAPA

BELEM

Rua dos Tamoios, 1592 - CEP 66010

Tel. (091) 222.7286 e 222.7203

PARAIBA

JOÃO PESSOA

Rua de Azeite, 576 - Centro

CEP 58010 - Tel. (083) 221.0958

MATRIZ: Rua Fagundes, 121 - CEP 01508 - São Paulo - Caixa Postal 65.131

Tel. (011) 37-4151 - Tel. 11-32969 - EDAT BR

\* Código DDD

ESCOLA Nº 11 P. L. JOSE LA'ARTINE
CO-RIHA DE GUYANA L-RA
Biblioteca Ziraldo
N.º DATA: 11/03/1989

PARANA

CURITIBA

Rua N.º 1000 - Fiação - Píscio, 1530

CEP 80230 - Tel. (041) 223.9257

LONDRINA

Rua Porto Alegre, 665 - CEP 86070

Tel. (0432) 23.4277 e 23.4845

PERNAMBUCO

Rua C. de V. de Vianna, 185

CEP 50950

Tel. (081) 222.4378, 241.0030

RIO DE JANEIRO

Rua Barão de Ubu, 173

Bairro Praça da Bandeira - CEP 20280

Tel. (021) 273.1997

CEP 20280

RIO DE JANEIRO

Rua Caldas Vianna, 42

(Prólongamento R. Saldanha

Marinho) - CEP 28015

Tel. (0247) 22.5034 e 22.5634

RIO GRANDE DO NORTE

NATAL

Distribuidora Capibaribe de Livros Ltda.

Rua Silvio Pállico, 244

CEP 59000 - Tel. (084) 222.2769

RIO GRANDE DO SUL

PORTO ALEGRE

Distribuidora de Livros Dom Quixote Ltda.

Av. Ceará, 1360 - CEP 90240

Caixa Postal 3073

Tel. (051) 24.33119 - Publicidade

24.33119 - Vendas

RONDÔNIA

PORTO VELHO

SANTA CATARINA

FLORIANÓPOLIS

Rua Conselheiro Mariz, 47

CEP 88010 - Caixa Postal 785

Tel. (0482) 22.6768

SAO PAULO

ARARAQUARA

CEP 13600 - Tel. (0162) 32.2711

BAURURU

Av. Aureliano Cândido, 638

Centro - CEP 17013

Tel. (0142) 23.4587

OURINHOS

Praca Melo Peireto, 41 - CEP 19900

Caixa Postal 22.4080

Tel. (013) 22.4080

PRESIDENTE PRUDENTE

Rua Washington Luiz, 119

CEP 19010 - Caixa Postal 89

Tel. (0182) 22.1447

RIBIRÃO PRETO

Rua Floriano Peixoto, 83 - CEP 14010

Tel. (016) 634.7641 (PABX)

SÃO CARLOS

Rua das Serras, 112/114

CEP 13013 - Tel. (0132) 32.8617

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

Rua Osvaldo Aranha, 1422

CEP 15025 - Tel. (0172) 32.2405

SÃO PAULO

Rua Fagundes, 121 - CEP 01508

Caixa Postal 95.311

Tel. (011) 37-4151

SERGIPE

ARACAJU

Vendas: Trav. Deusdedit Fontes, 47

Publicidade: Rua das Laranjeiras, 38

CEP 49010

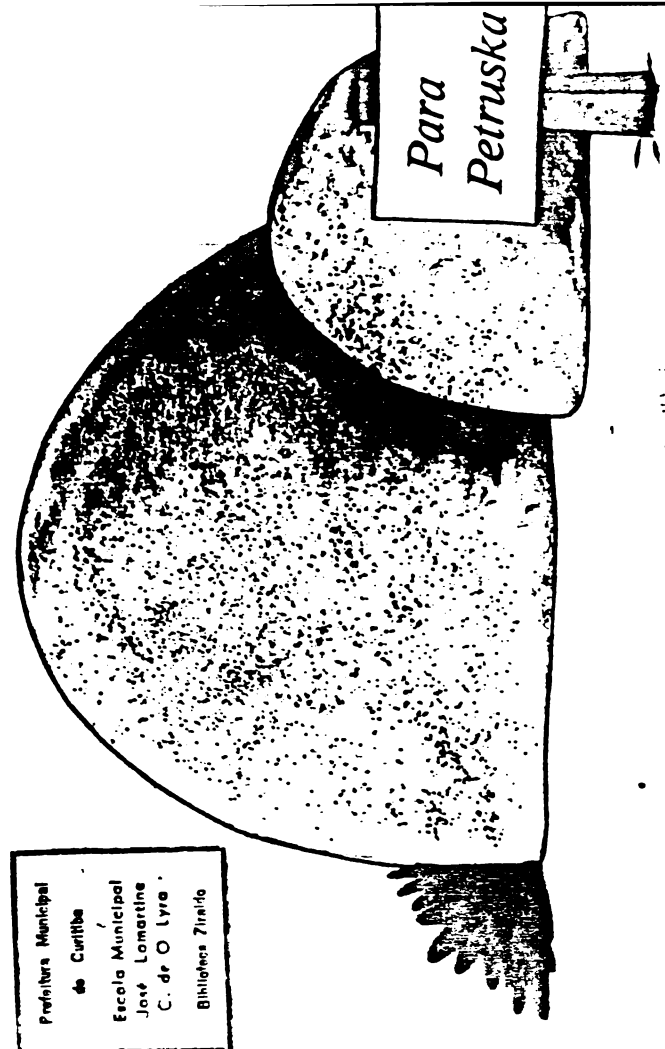
Tel. (079) 224.1495 e 224.3862

\* Código DDD

AI, QUE MEDO!!!

Texto e ilustrações

Regina Siguemoto e Martinez



Prefeitura Municipal de Curitiba
Escola Municipal José Lomartine C. de O Lyra
Biblioteca Ziraldo

EXEMPLAR DESTINADO A EXAMINADOR DO PROFESSOR - PROIBIDA A REPRODUÇÃO - FINE - FONE - 37-4151

editora scipione

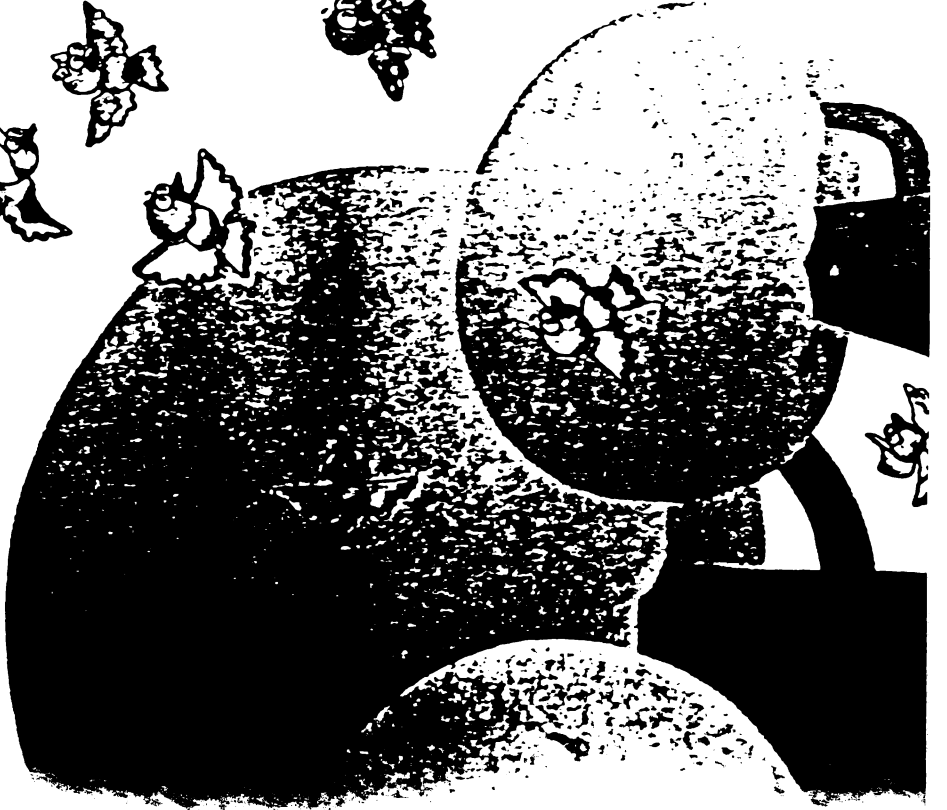
No brinca-brinca  
com o passaredo



# O tucano Alfredo voou do arvoredo



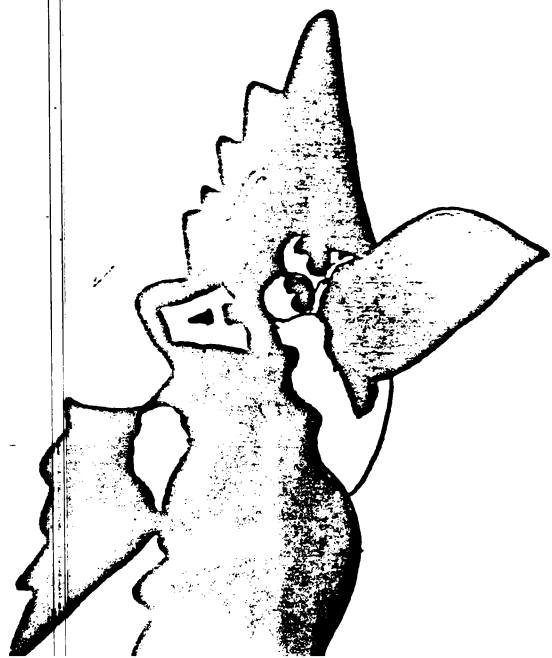
Biblioteca Municipal  
de Curitiba  
Rua ...  
José ...  
C de O ...  
Biblioteca Zvaldo



1977

1977

direto pro rochedo

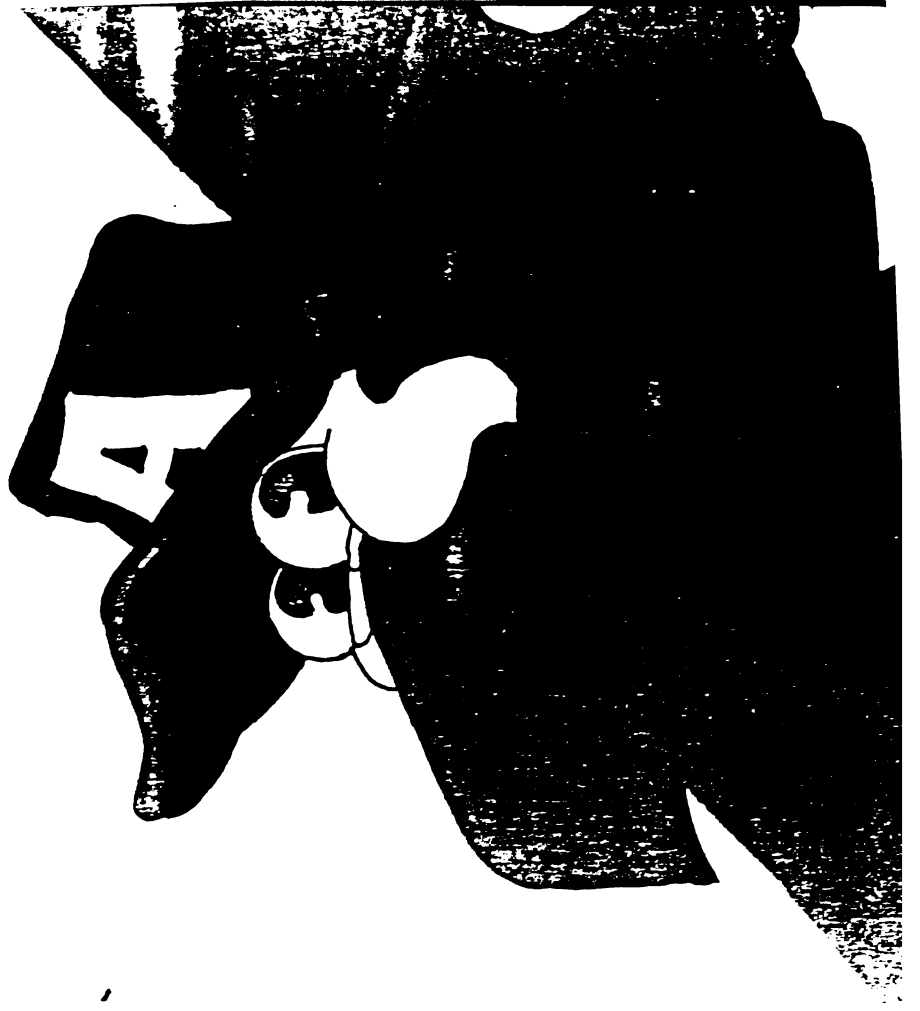




e viu uma coisa  
de dar medo.



Mais que depressa  
voltou pro arvoredo

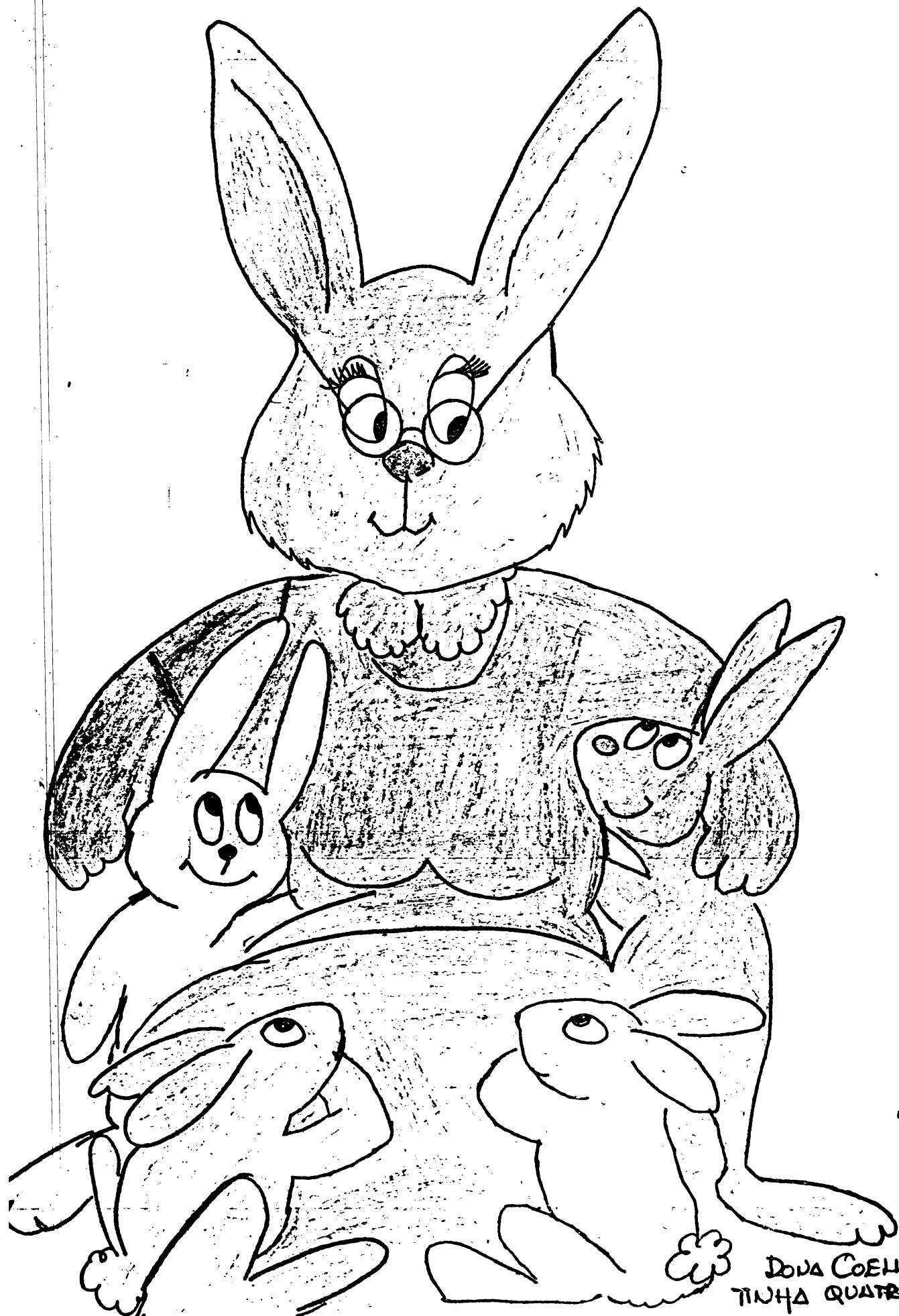


— Ai, que medo!  
Daqui não saio,  
nem mexo um ded

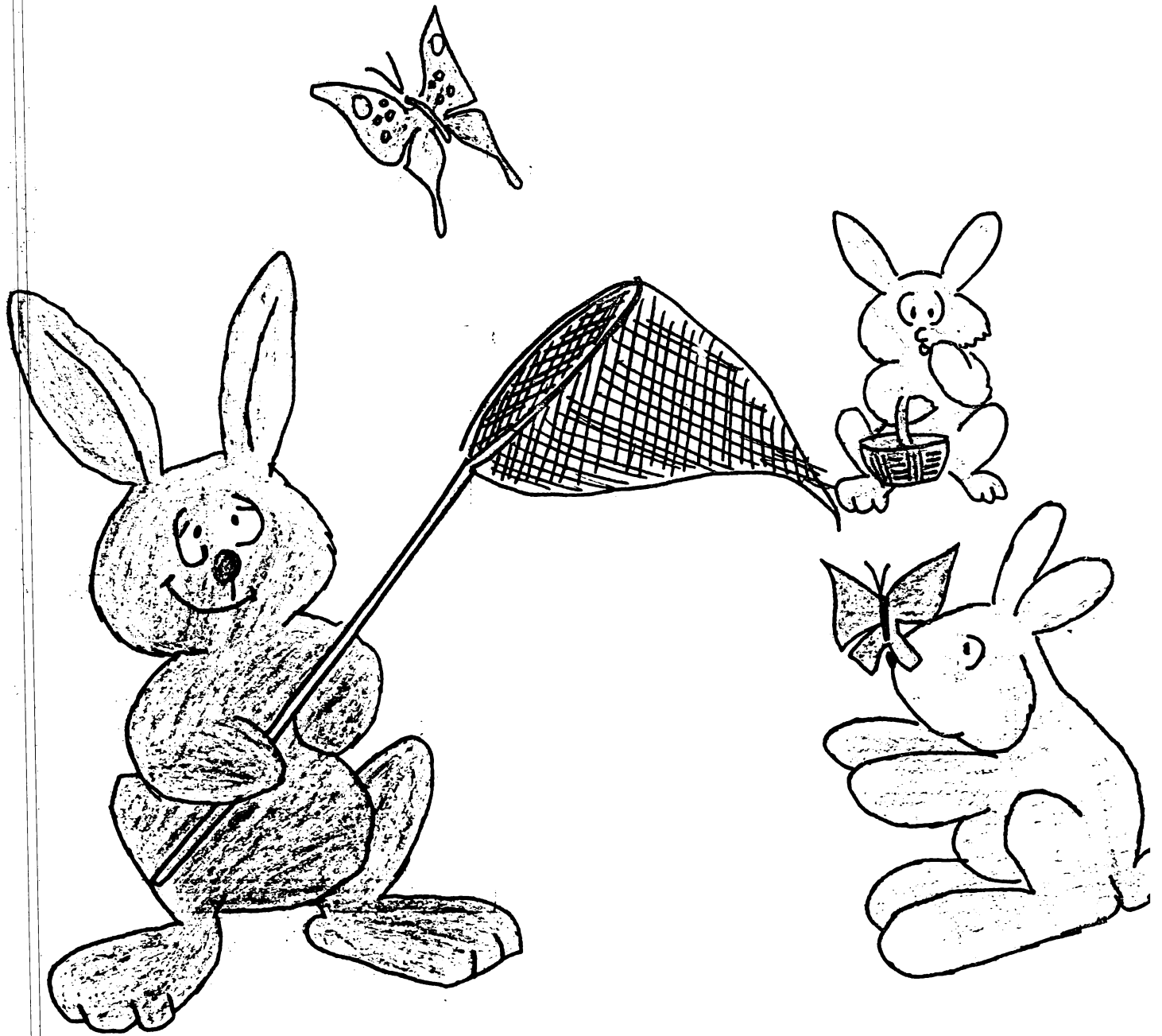


— Desça daí, Alfredo.  
Sou eu,  
seu amigo Macedo.

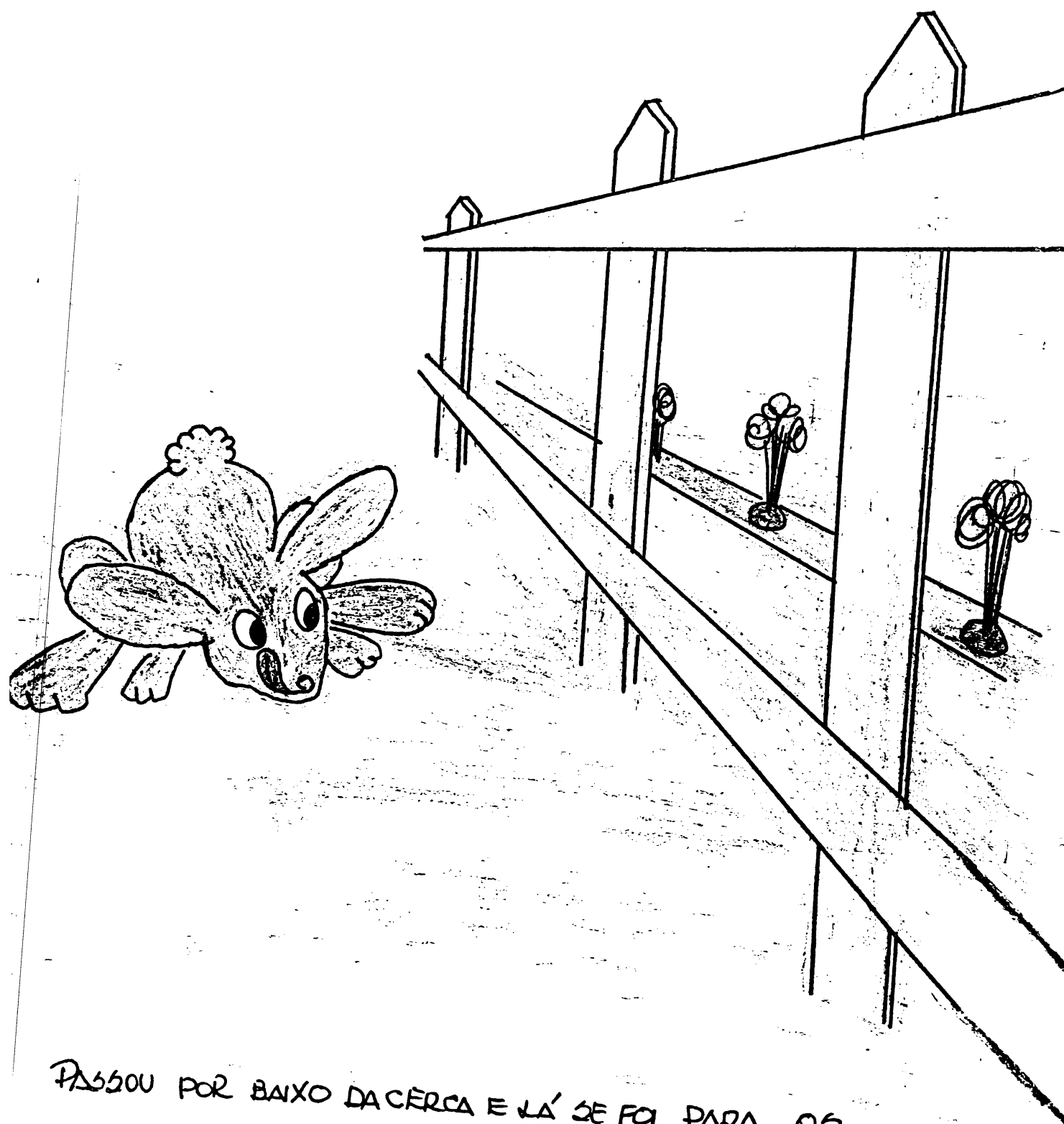




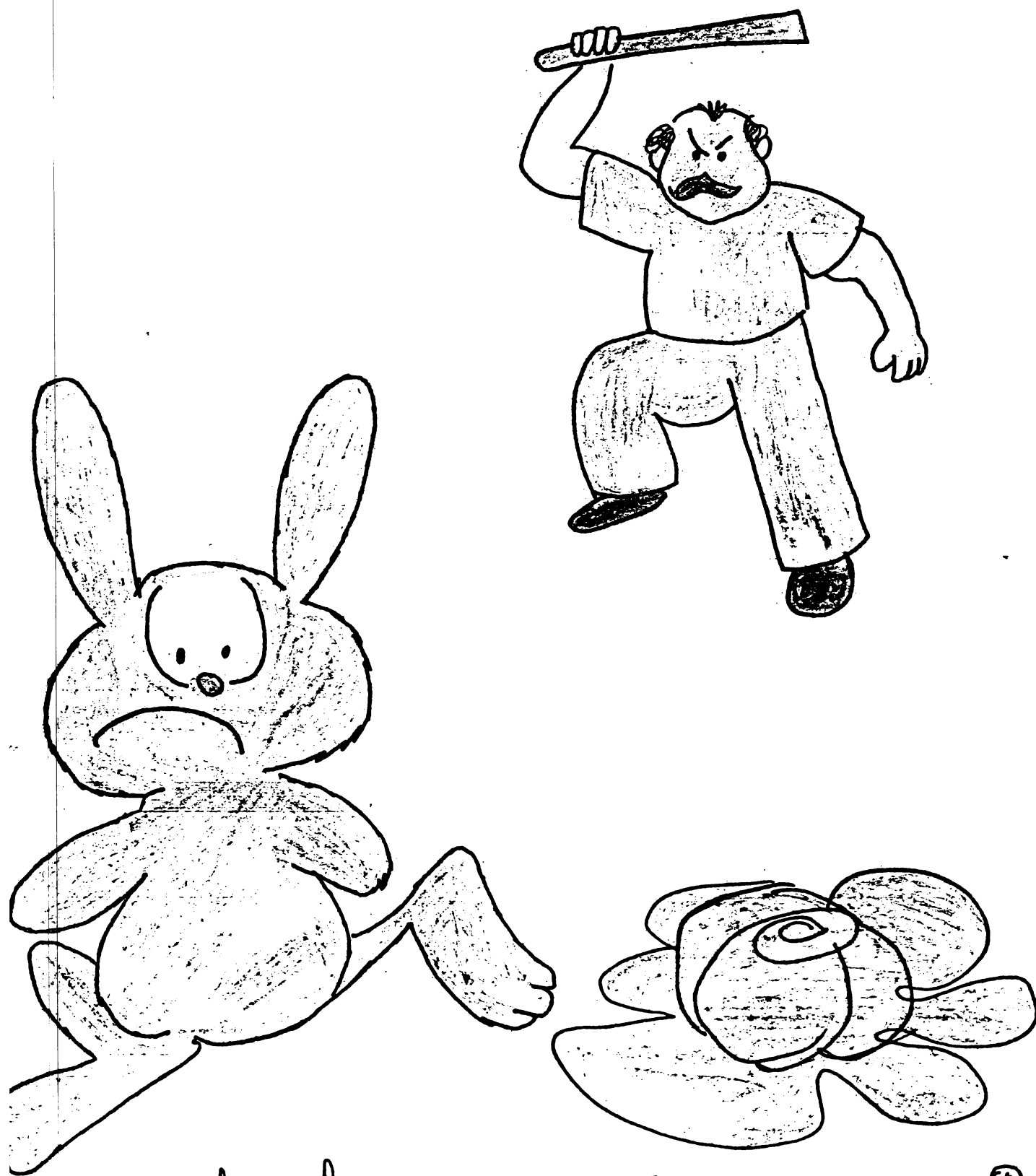
DOVA COELHA  
TINHA QUATRO FILHOS



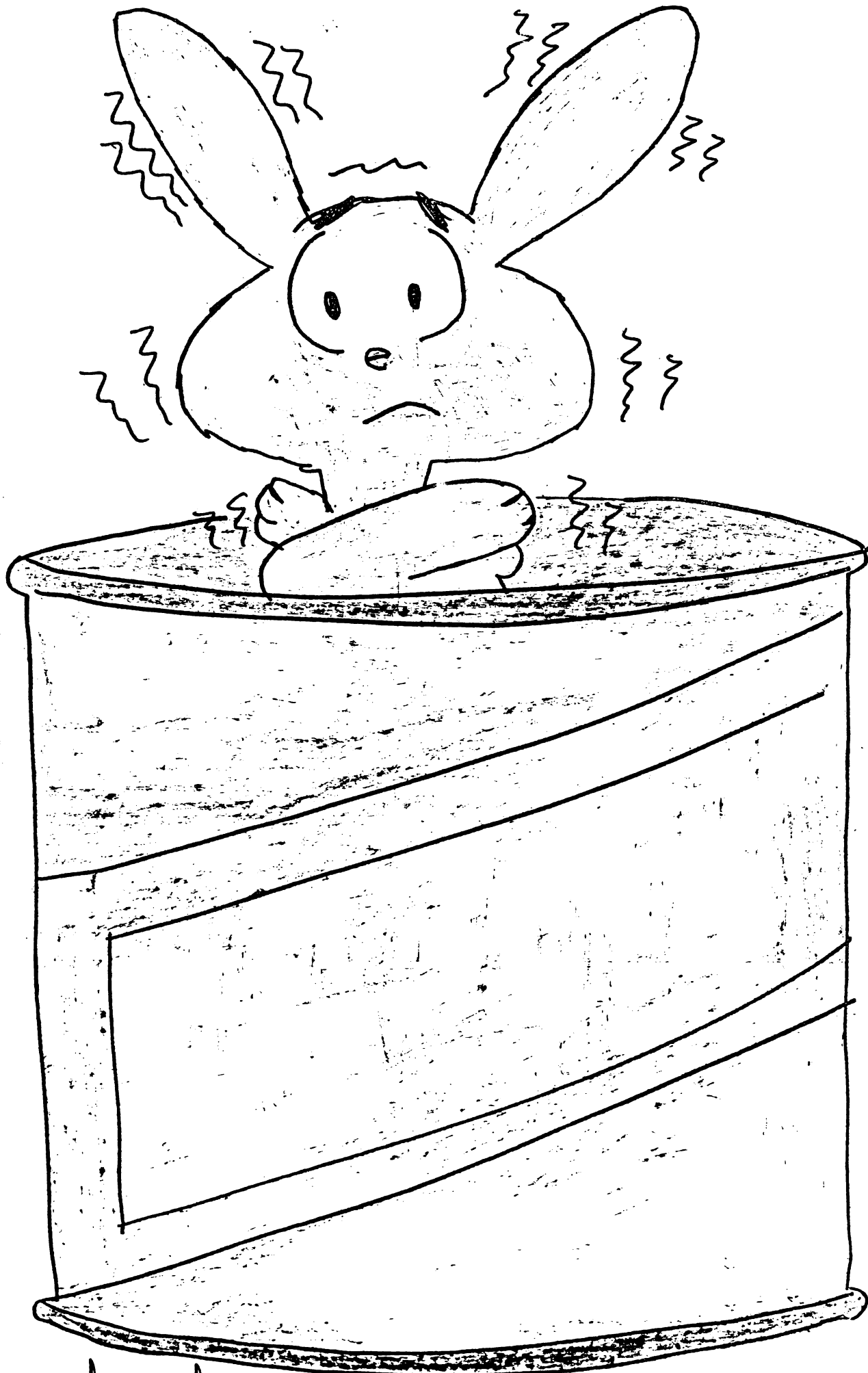
BOLINHA, MIMOSO E ALGODÃOZINHO FORAM APAUCHAR  
APRÁS E BRINCAR COM AS BORBOLETAS.



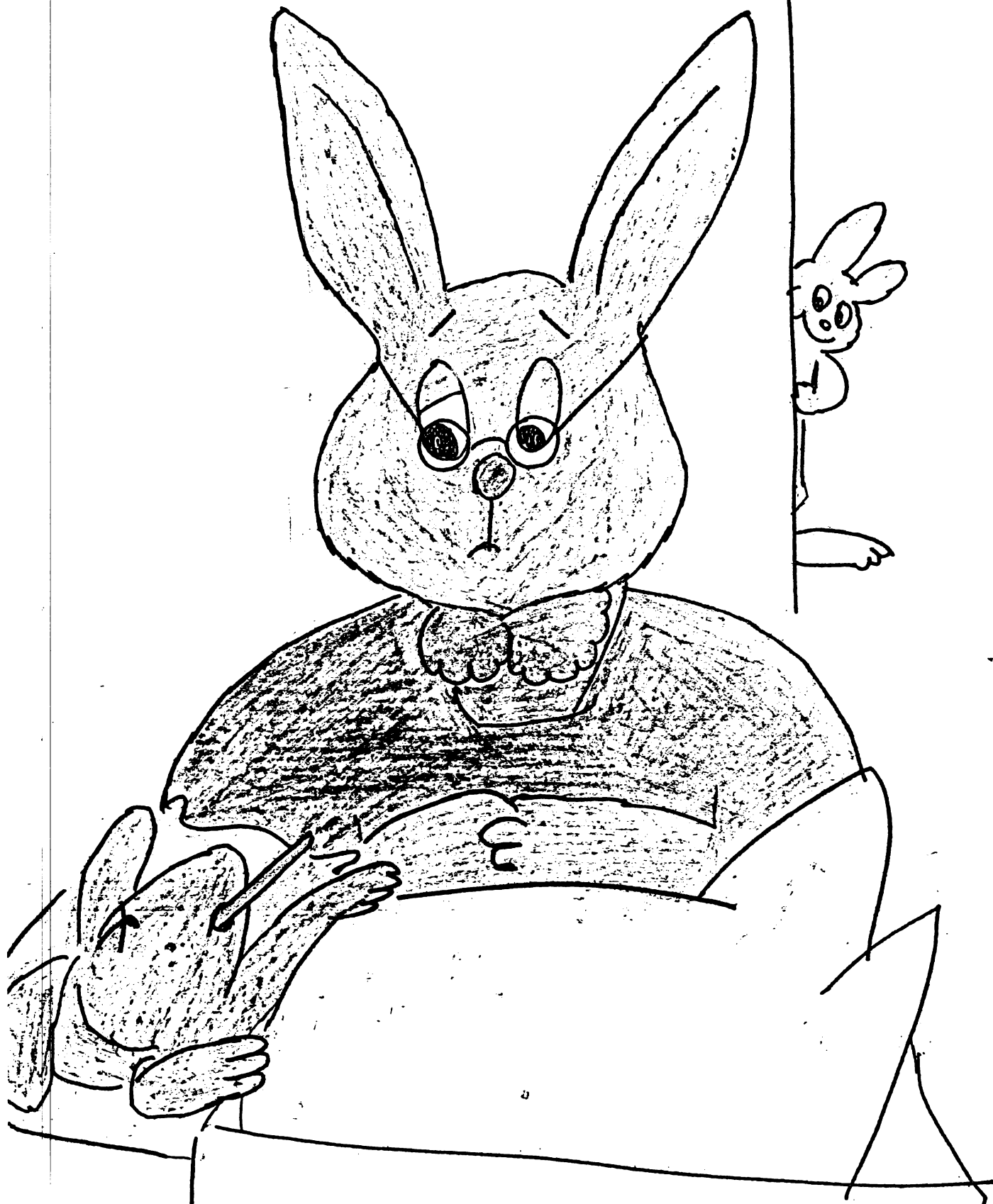
PASSOU POR BAIXO DA CERCA E LA' SE FOI PARA OS  
CANTEIROS.



fEXE - fEXE FICOU ASSUSTADO



MEXE-MEXE DEU UMA OLHADA PARA FORA



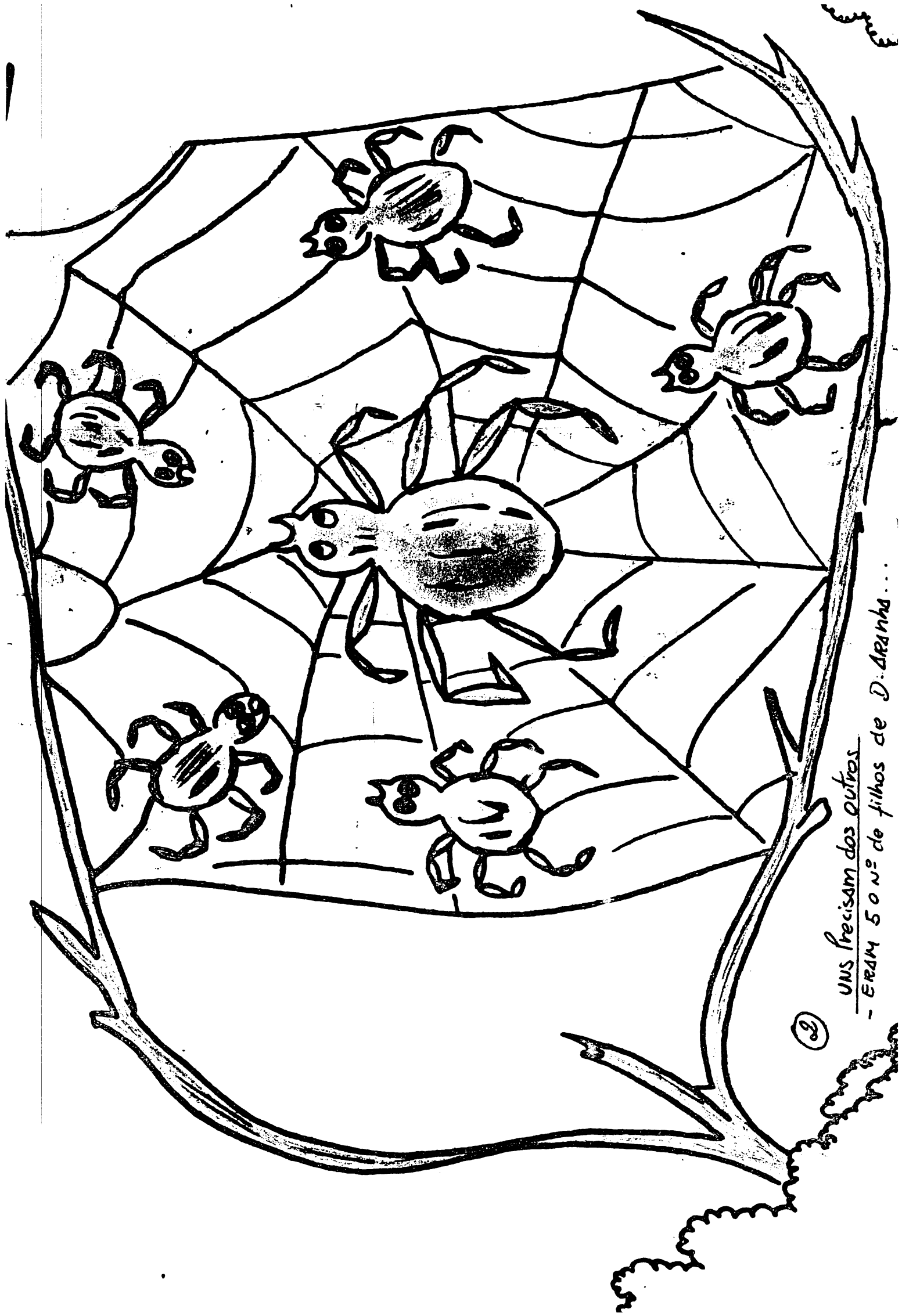
ENQUANTO SEUS IRMÃOS COMIAM DELICIOSAS  
CENOURAS, MEKE-NE E ESTAVA COZINHO.



uns precisam dos outros

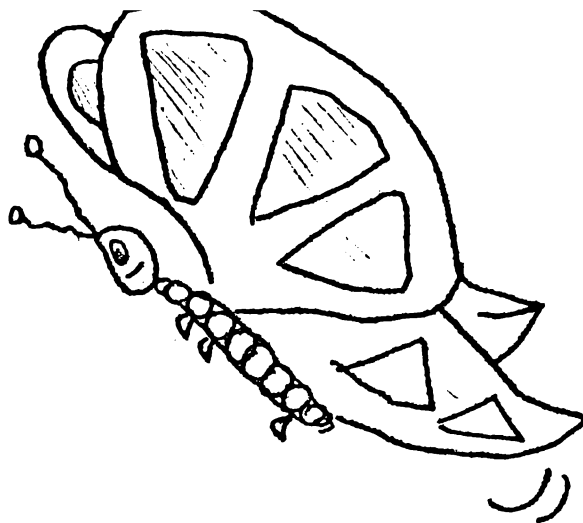
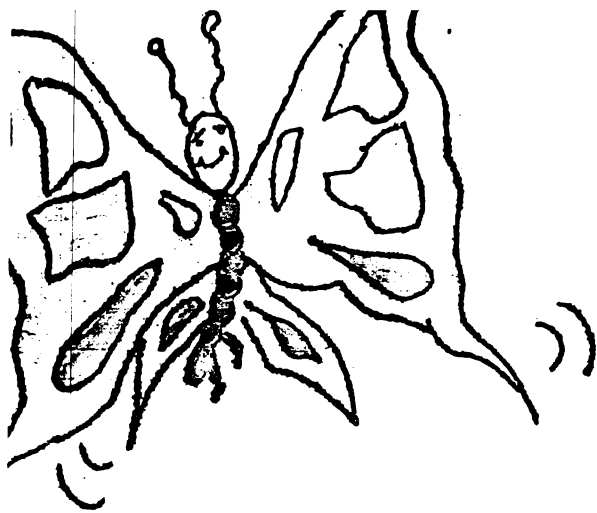
- Esses meninos precisam de sol.

3



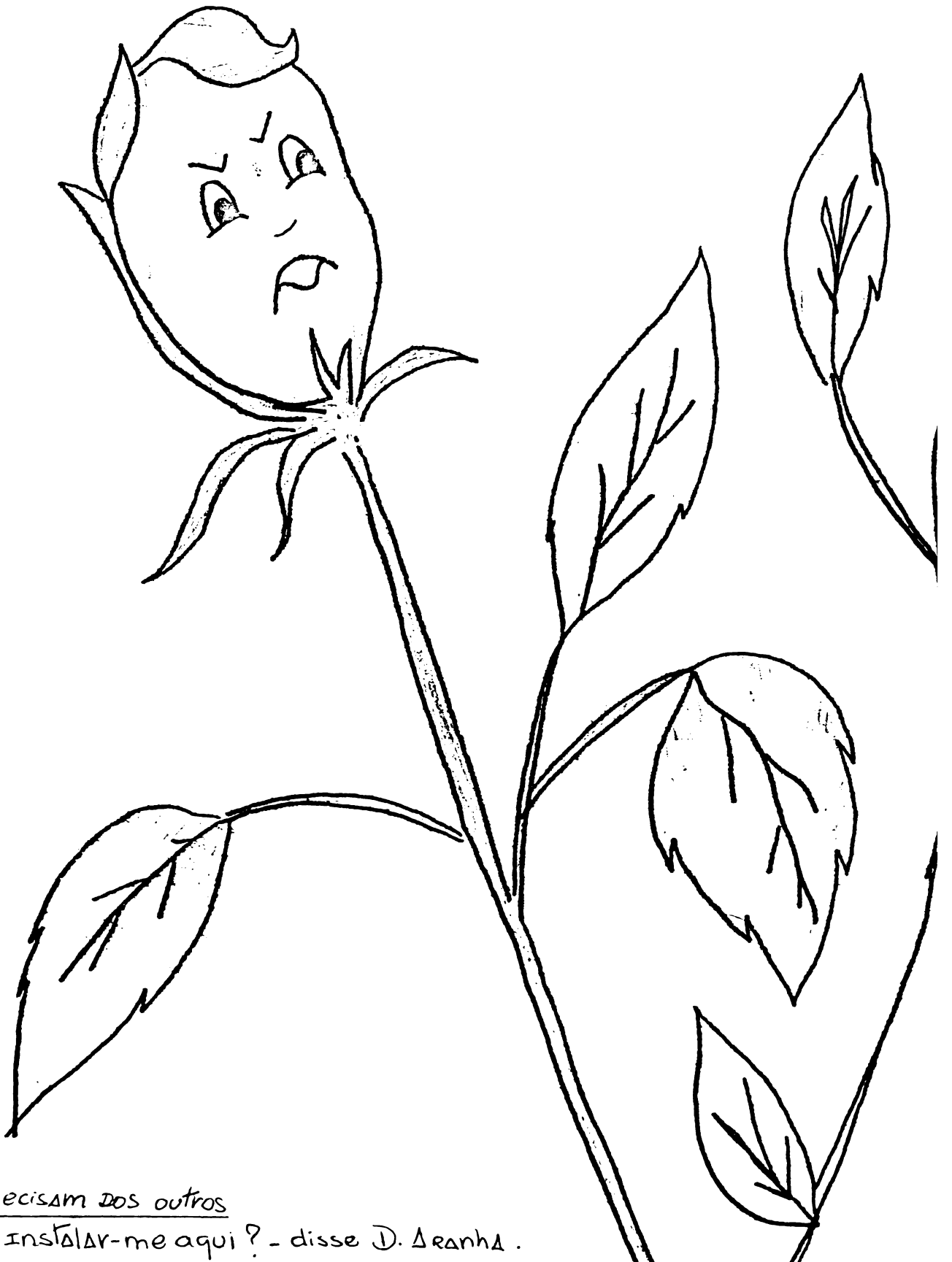
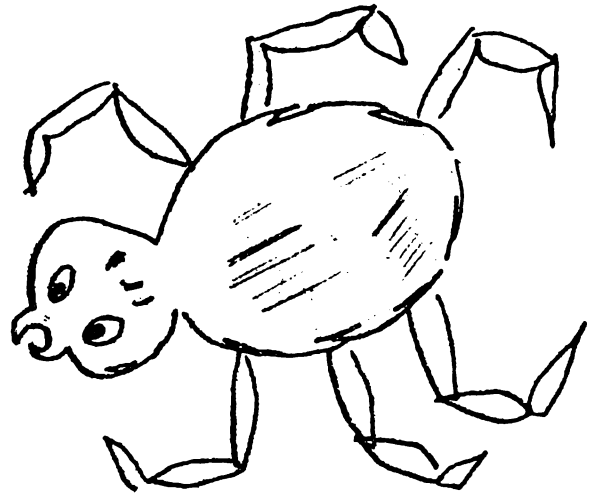
UNS precisam dos outros  
- ERAM 50 N.º de filhos de D. Aranha...

2



Uns precisam dos outros  
- O botãozinho e as borboletas

(4)



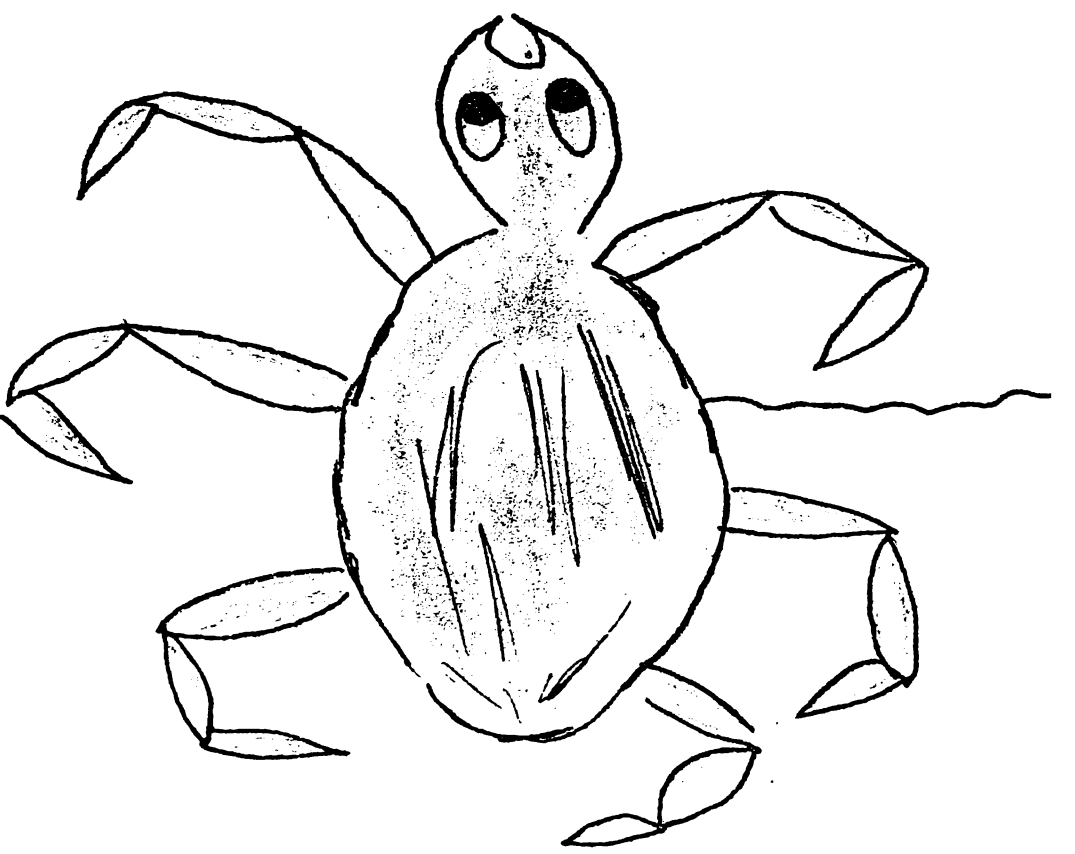
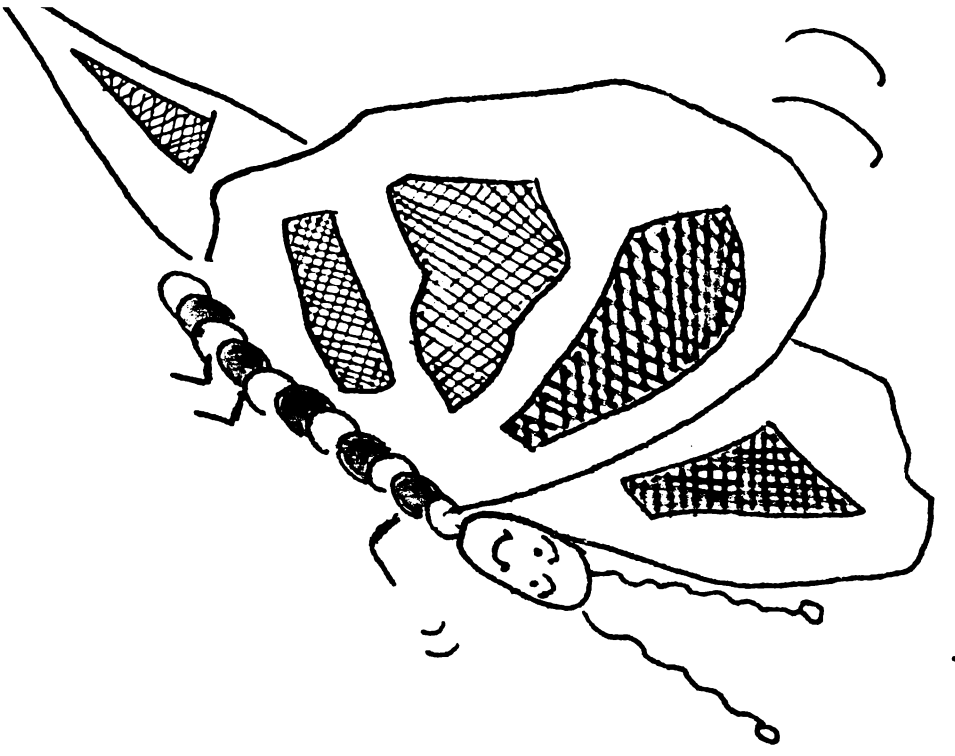
Uns precisam dos outros  
- Posso instalar-me aqui? - disse D. Aranha.



6

— uns Precisam  
outros.

— O botãozinho  
D. fram

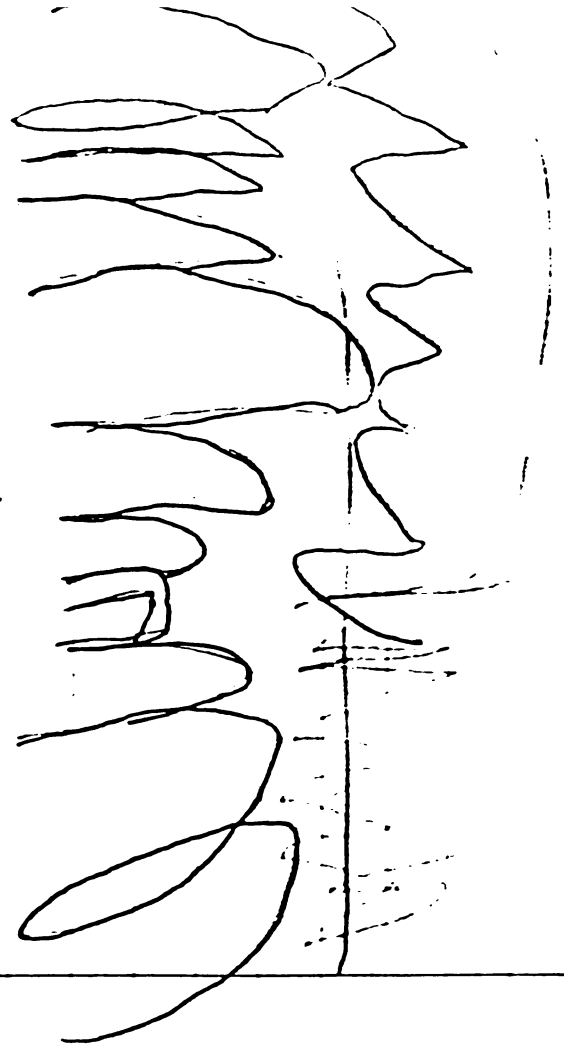
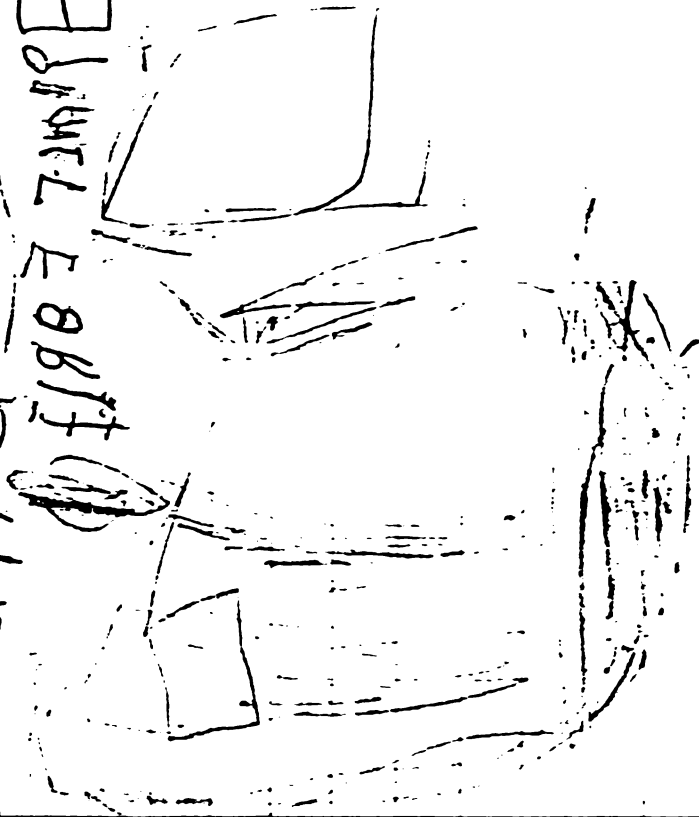


Uns precisam dos outros  
- foram procurar D. Aranha...  
5

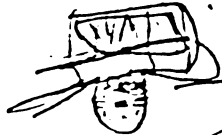
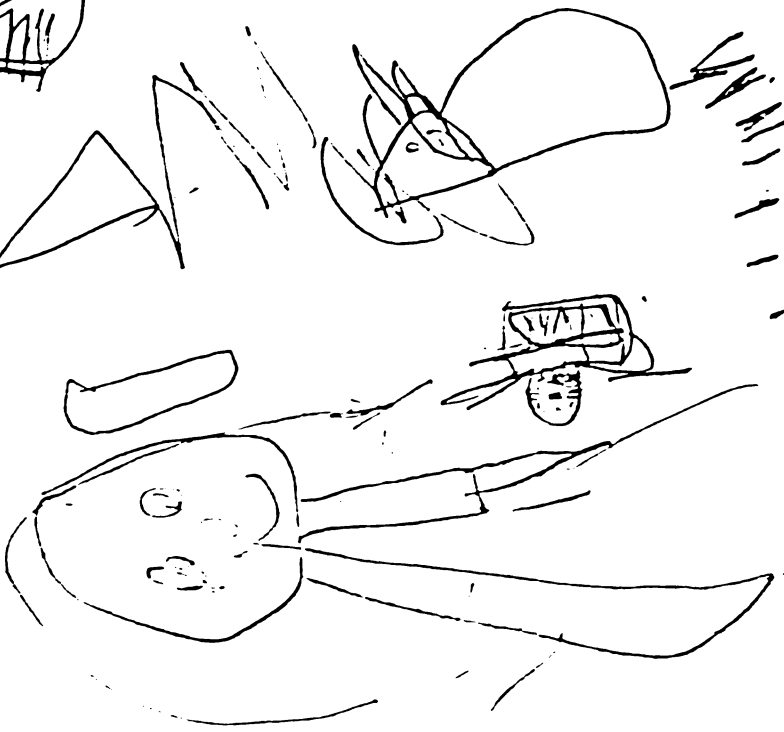


HERBIE THE ALPINE

BB JOURNAL ENTRY PB



THAT'S CI



BRITAIN OF THE  
K3

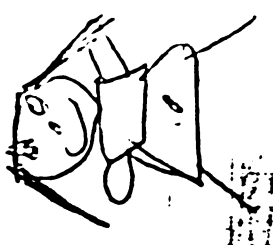
3:30

ERA UMA VEZ

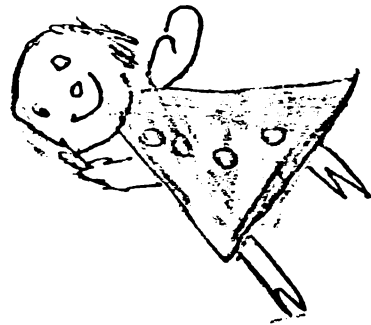
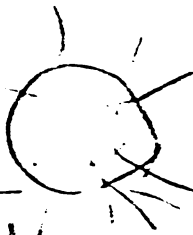
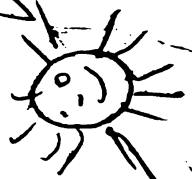
CAROLINE

CRISTINA

ESTUDA



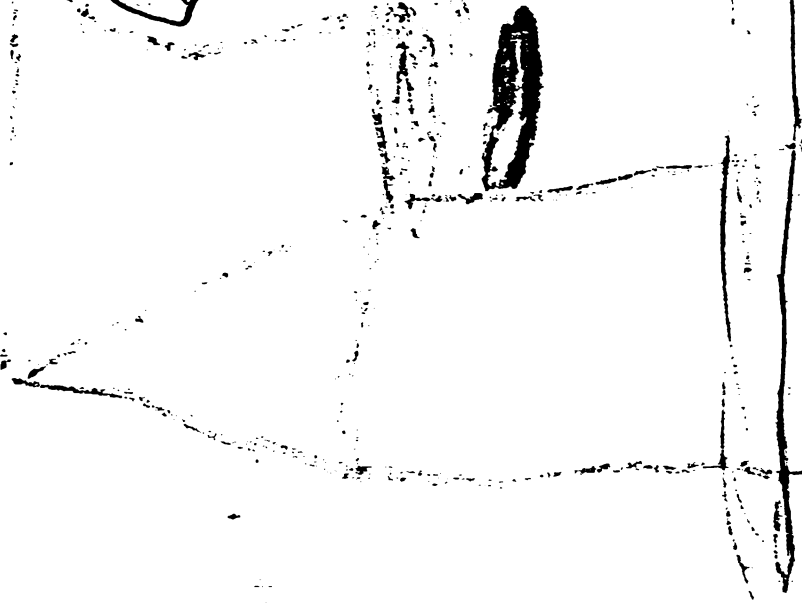
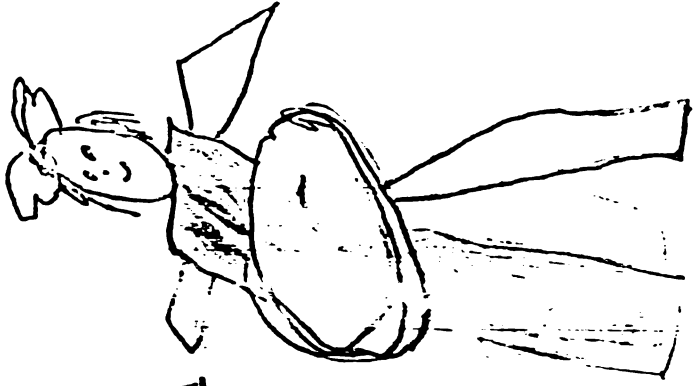
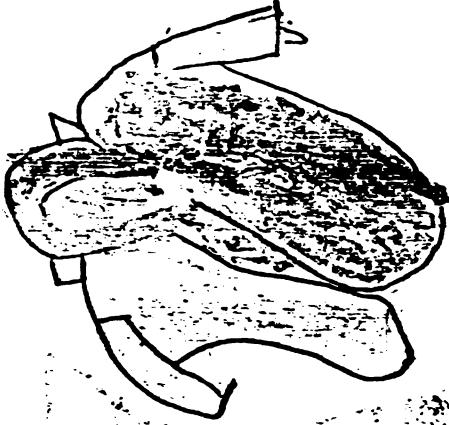
PARTI A O M E S T 10



VOY

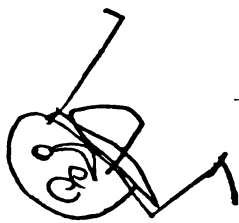
VESTIU

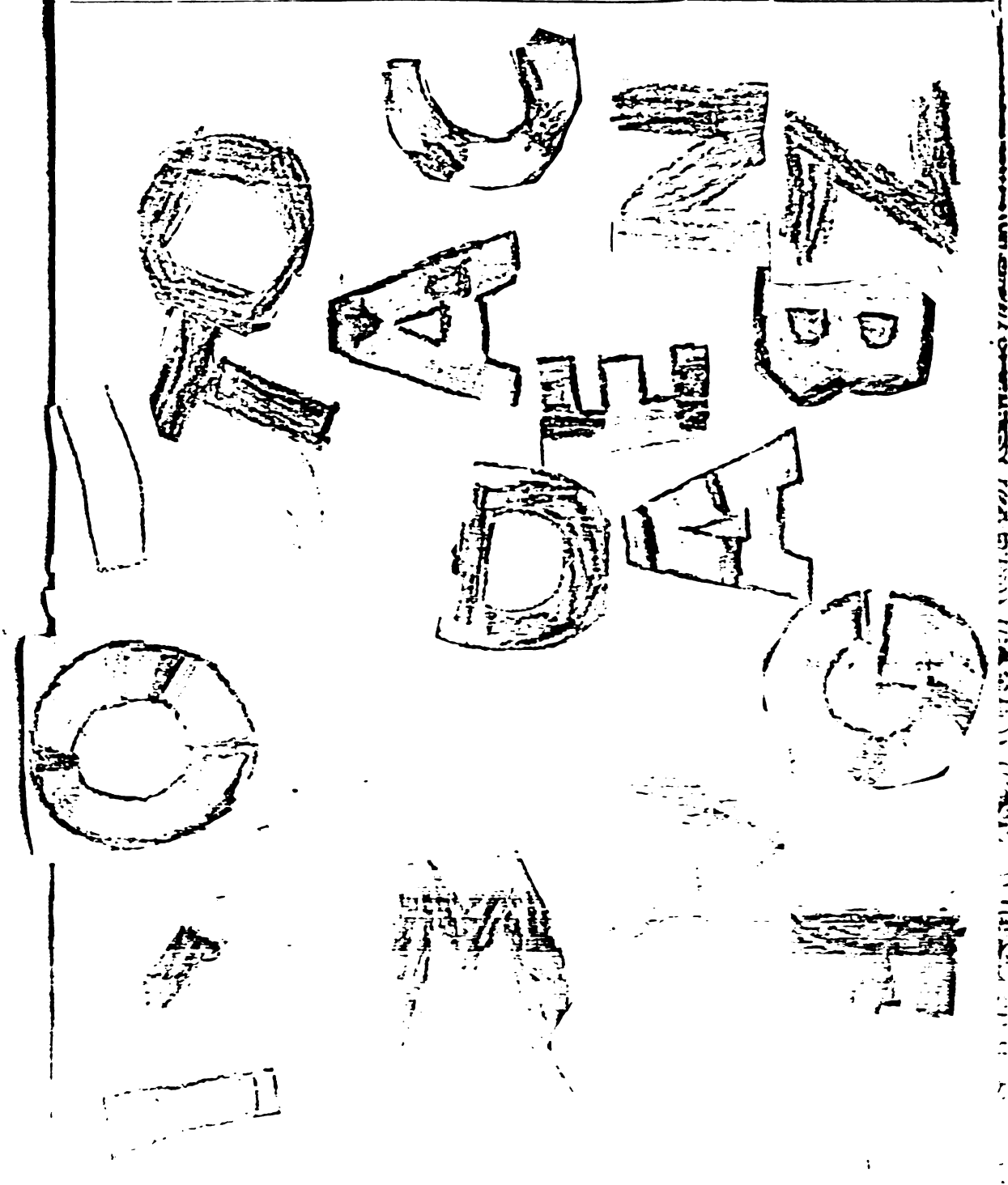
PALITO



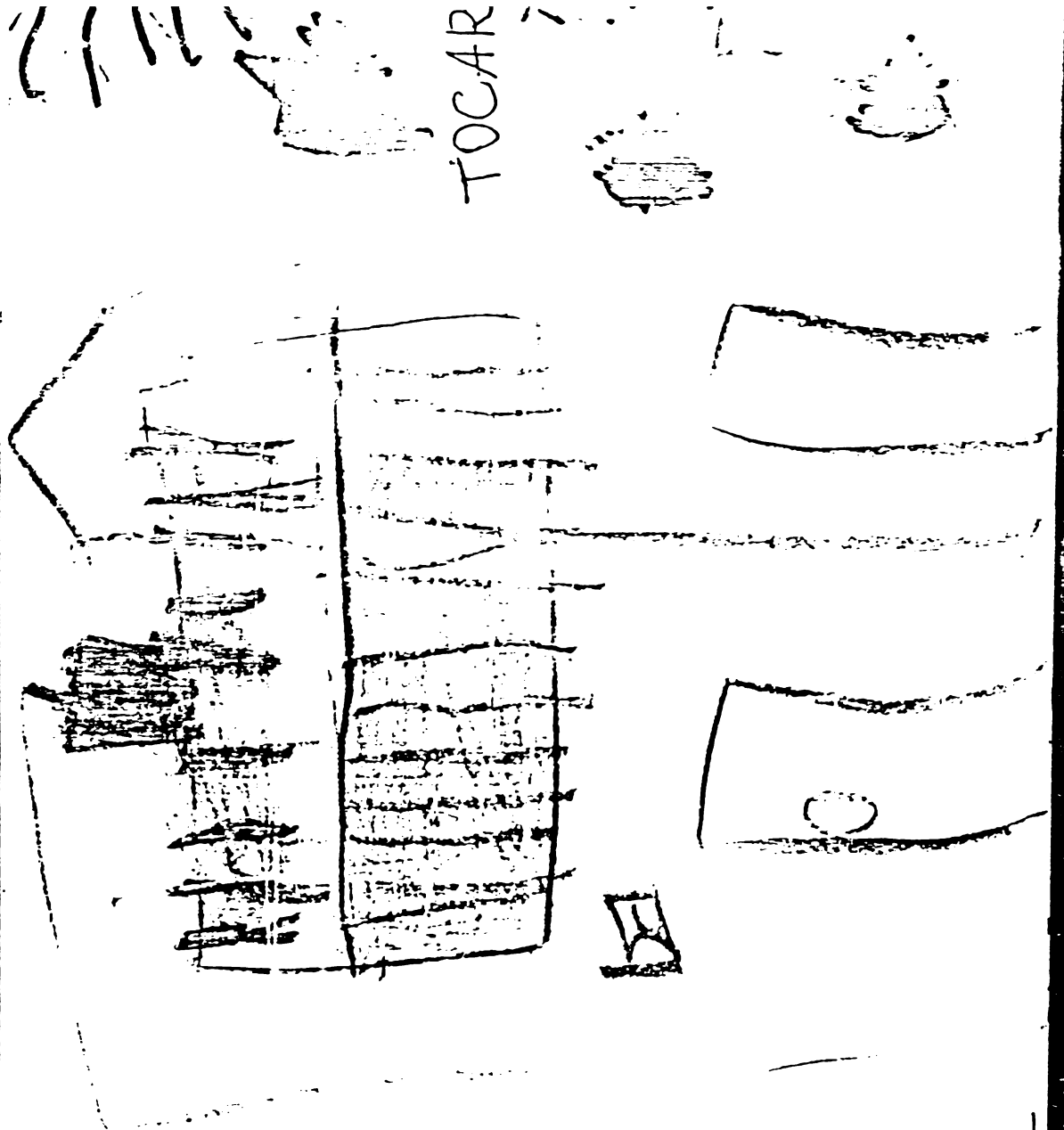


THANKS!



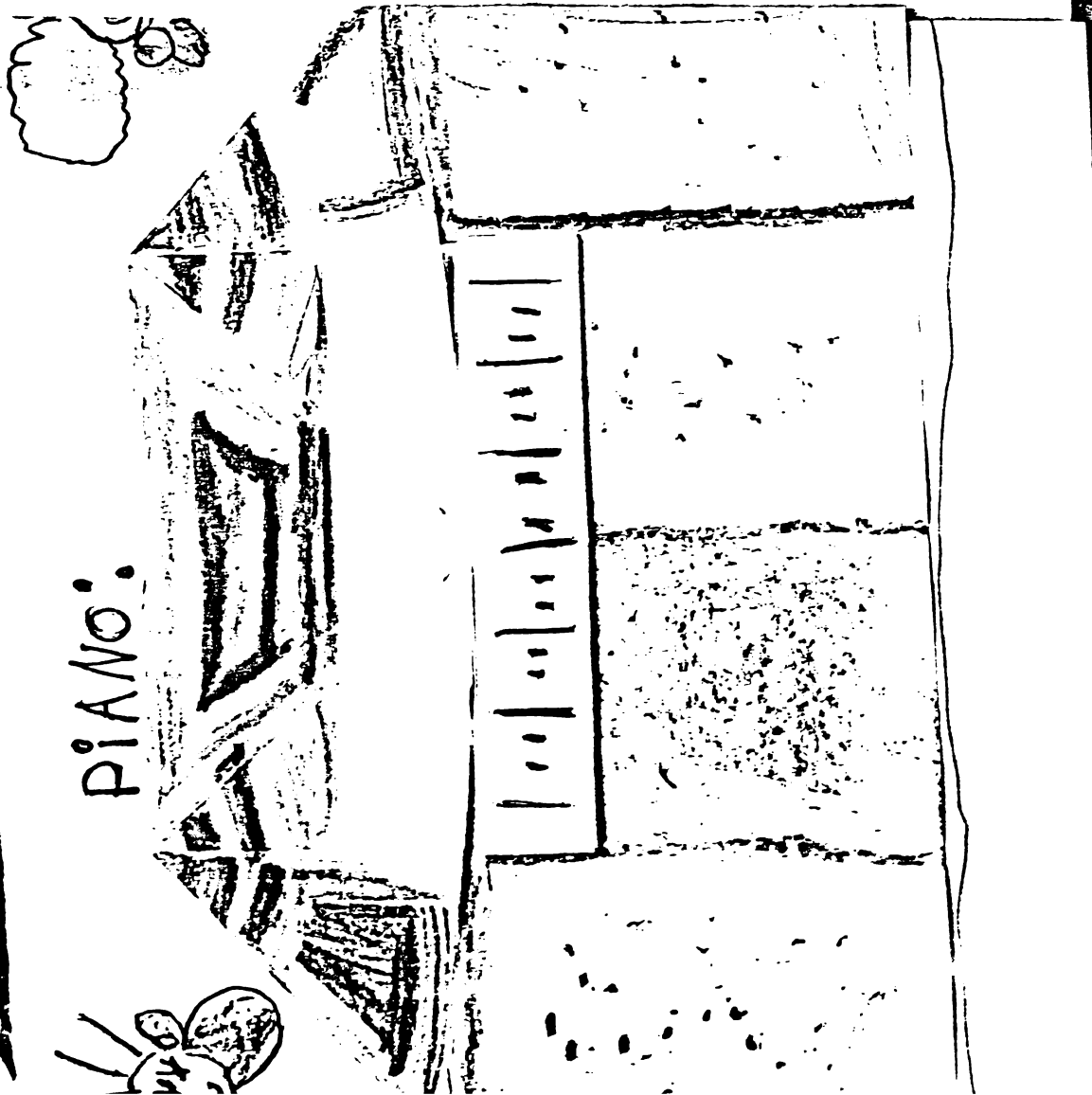


EM CIMA DO **PIANO**  
EM UM COPO DE VENENO  
UEM BEBEU **MORREV!**  
CULPADO NAO FUI **EU**

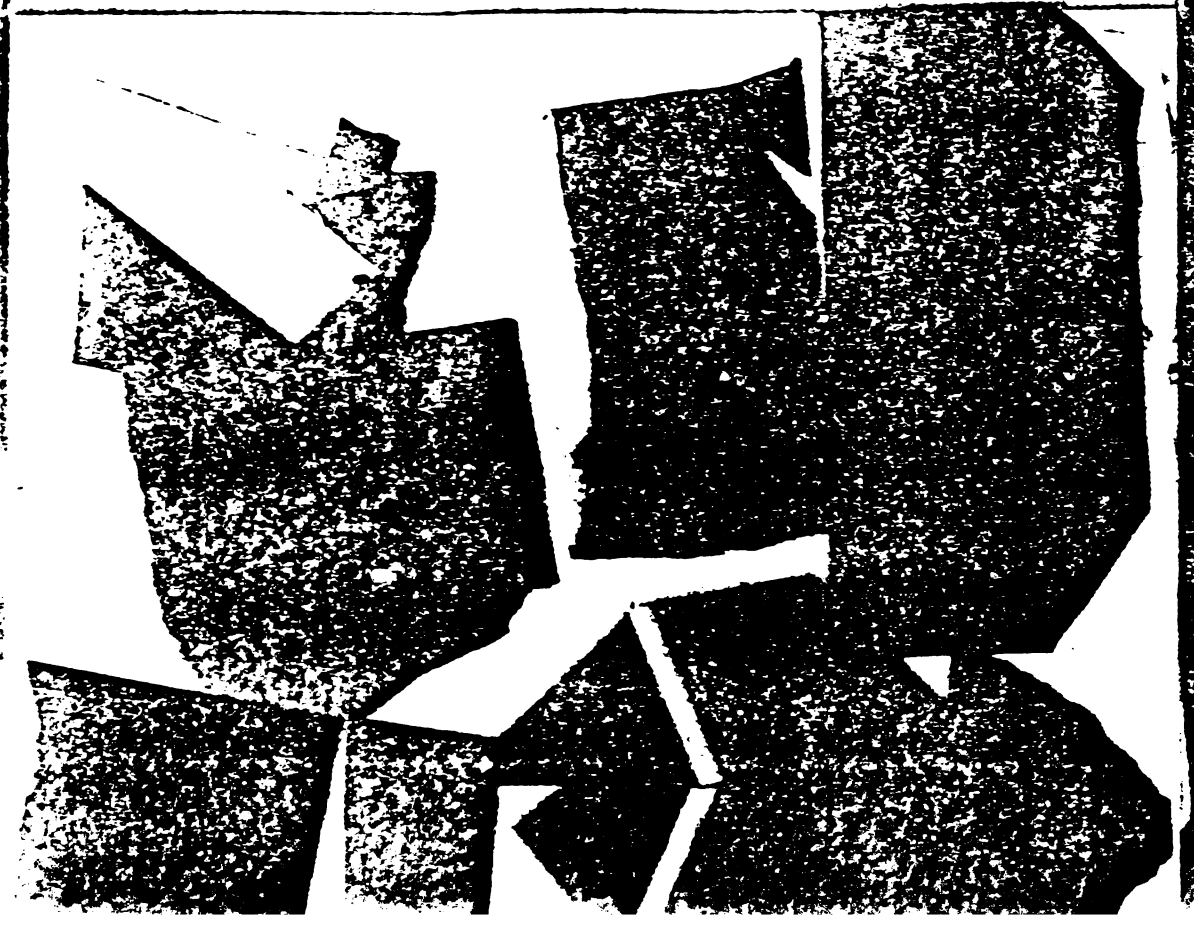


TOCAR

PIANO:



Handwritten musical notation on a page with a vertical line. The notation consists of several staves of music, each with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The notes are written in a cursive, handwritten style. The first staff begins with a treble clef and a sharp sign. The notation continues across several staves, with some notes beamed together. The page is otherwise blank.





CHAPÉU

MEU CHAPÉU

TEM TRÊS BICOS.

TRÊS BICOS

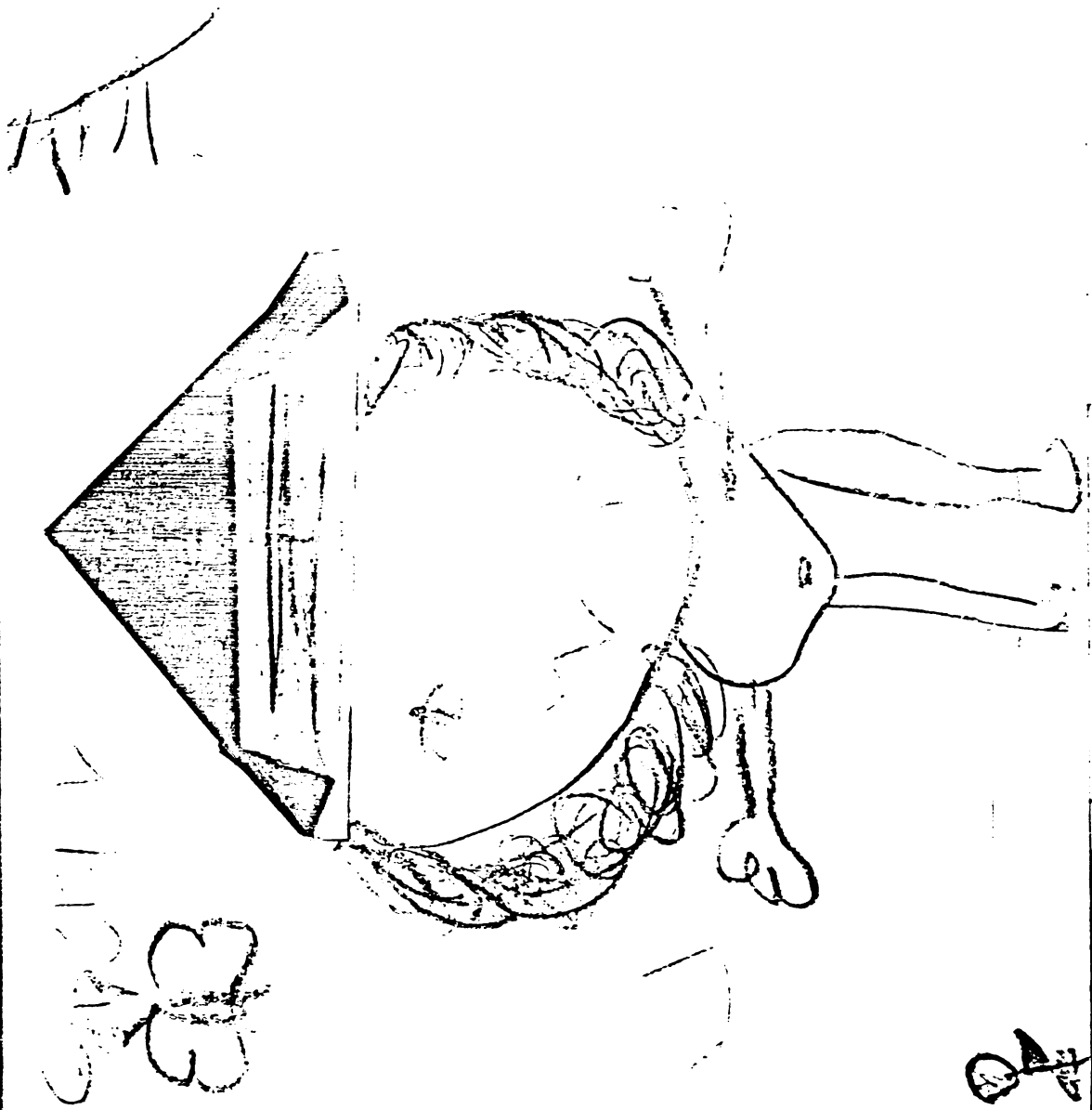
TEM MEU CHAPÉU.

SE NÃO TIVER

OS TRÊS BICOS

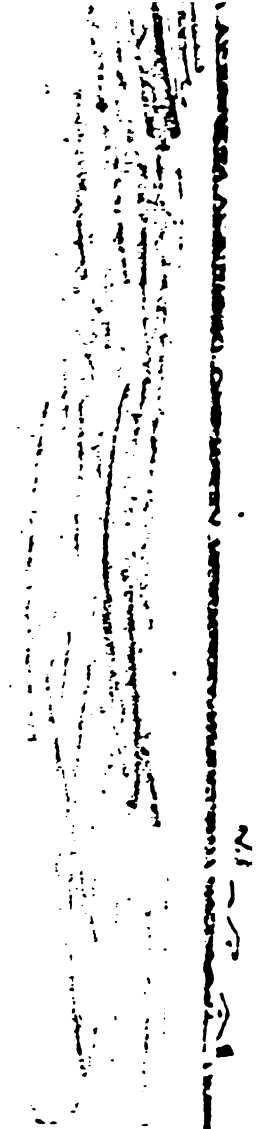
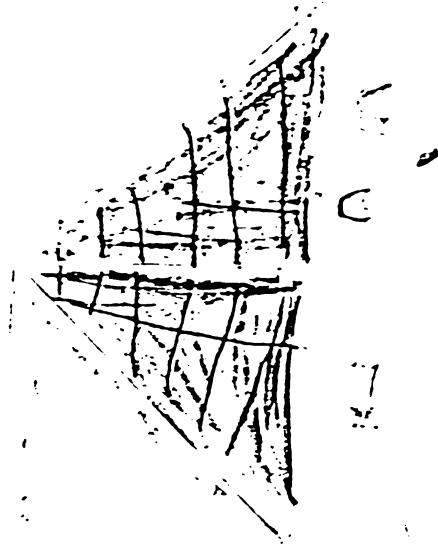
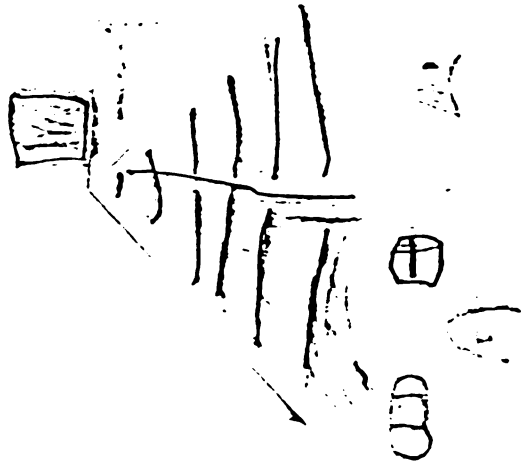
O CHAPÉU NÃO

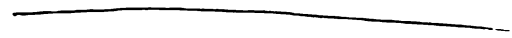
É MEU CHAPÉU



ERA UMA CASA  
MUITO ENGRAÇADA  
NÃO TINHA TETO  
NÃO TINHA NADA  
NINGUÉM PODIA ENTRAR NELA NÃO  
PORQUE NA CASA NÃO TINHA CHÃO  
NINGUÉM PODIA DORMIR NA REDE  
PORQUE NA CASA NÃO TINHA PAREDE  
NINGUÉM PODIA FAZER PÍPI  
PORQUE PINICO NÃO TINHA ALI  
MAS ERA FEITA COM MUITO  
ESMERO  
NA RUA DOS BOBO NÚMERO ZERO.

CASA CASA





THAIS



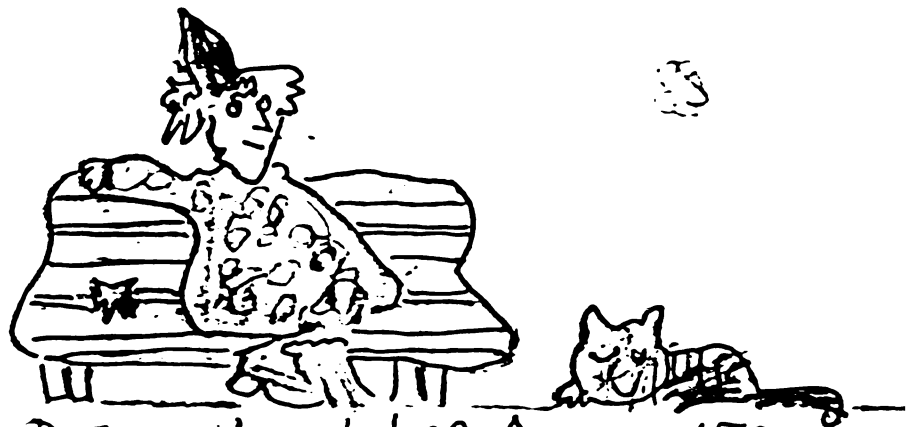
Hand-drawn scribbles and symbols below the illustration.

Hand-drawn scribbles and symbols below the illustration.



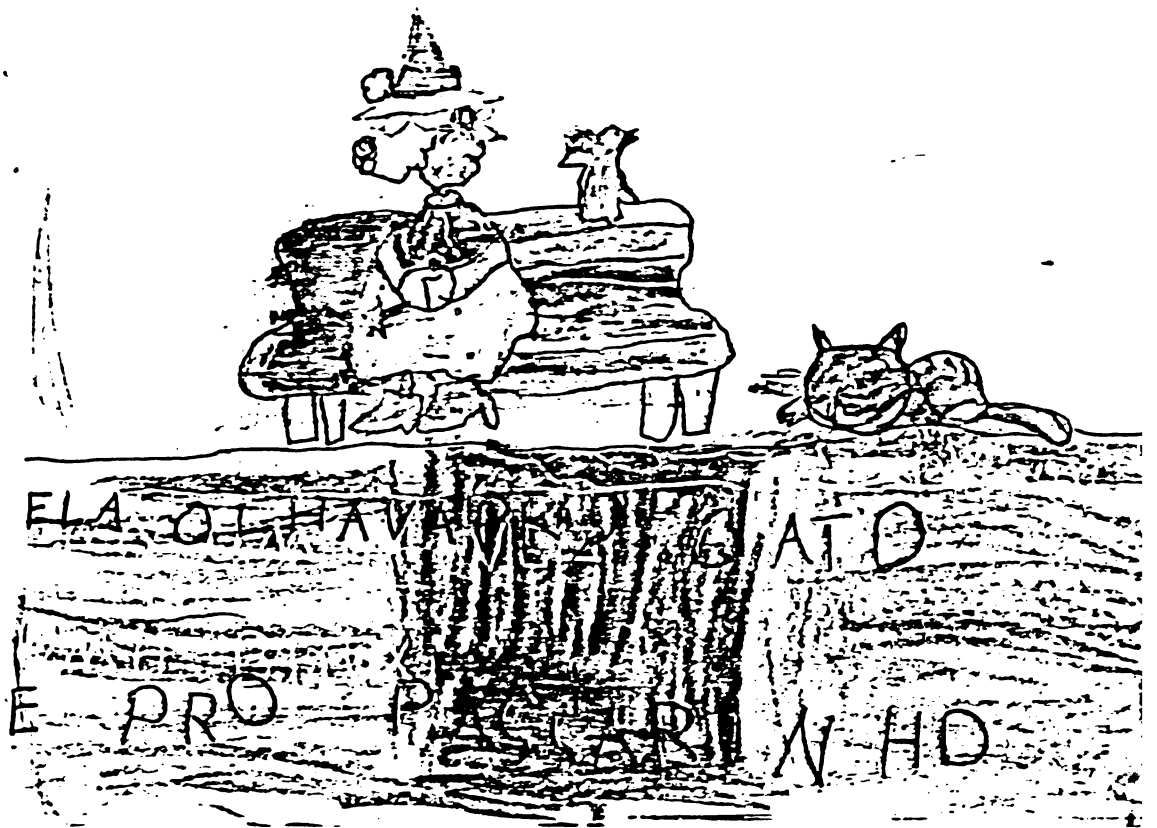
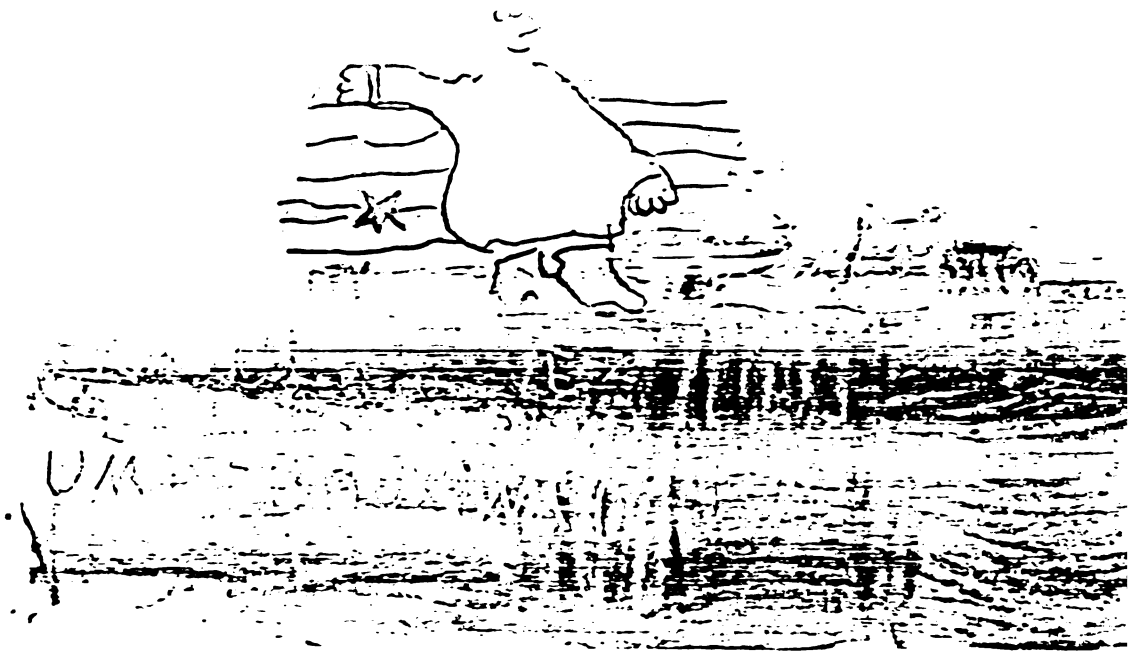
OCHA DEJER. MÁGIC  
E VOOO





ERA UMA VEZ

UMA BRUXINHA



3



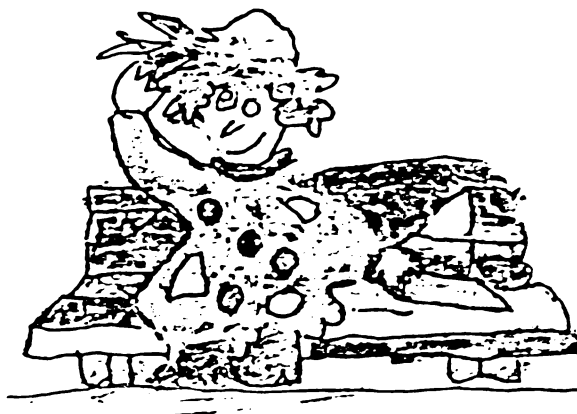


A BRUXINHA - TRANSFORMOU

O PASSARINHO EM CHAPEU

A BRUXINHA COLOCOU  
O CHAPEU NA CABEÇA.

5



O CHAPEU ERA MAGICO  
EVROU